

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC - SP

Sandra Maria Fodra

**O PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO: O OLHAR DOS
PROFESSORES DE HISTÓRIA**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC - SP

Sandra Maria Fodra

**O PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO: O OLHAR DOS
PROFESSORES DE HISTÓRIA**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

**Dissertação apresentada como exigência parcial
para obtenção do Título de Mestre em Educação:
Currículo, pelo Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu da Pontifícia Universidade Católica
de São Paulo, sob a orientação da Profa. Dra. Mere
Abramowicz.**

SÃO PAULO

2015

ERRATA

Página 33 – Onde se lê (PASCHOALETTO, 2008, p.158), **leia-se: (POSSANI, 2008, p.158)**

Página 61 – nota de rodapé: Onde se lê: O Acolhimento é uma metodologia do Programa Ensino Integral que está detalhada na página 77 deste capítulo, **leia-se: O Acolhimento é uma metodologia do Programa Ensino Integral que está detalhada na página 79 deste capítulo.**

BANCA EXAMINADORA

DEDICAÇÃO

Dedico este trabalho aos meus filhos, Giancarlo e Marcella, as maiores realizações do meu projeto de vida; minhas fontes de inspiração e estímulo para superar os desafios.

AGRADECIMENTOS

Ao Universo por todas as oportunidades de aprendizado e evolução pessoal.

Aos meus queridos pais, Osmar Fodra (in memorian) e Therezinha Cizotto Fodra (in memorian), que sempre incentivaram, valorizaram e apoiaram meus estudos. Aos meus filhos, Giancarlo Gonçalves e Marcella Gonçalves, minhas maiores fontes de inspiração, que se orgulham pelas minhas conquistas acadêmicas e profissionais. Agradeço especialmente ao Giancarlo e também à sua namorada Camila pelas revisões e palpites nos meus escritos.

À Valéria de Souza, responsável pela implantação do Programa Ensino Integral, pelo incentivo, apoio, amizade, colaboração, empréstimo de livros e principalmente pela flexibilização dos horários de trabalho para que eu pudesse concluir este curso.

À Mere Abramowicz, minha orientadora, pelo acolhimento, confiança, paciência, pelos ensinamentos e encaminhamentos para a realização deste trabalho.

Aos Professores Marcos Mazetto, Ivani Fazenda, Regina Giffoni, Ana Maria Saul e Alípio Casali pelas reflexões e contribuições proporcionadas durante as suas aulas.

À atual coordenadora do Programa Ensino Integral, Maria Sílvia Sanchez Bortolozzo, e à equipe central deste Programa pelas oportunidades de aprendizado que tanto favoreceram meu crescimento pessoal e profissional.

Aos Professores de História e Projeto de Vida entrevistados pela disponibilidade, informações concedidas e considerações feitas ao Programa e ao componente curricular Projeto de Vida.

Às equipes das escolas do Programa Ensino Integral pelo acolhimento e carinho com que sempre nos receberam e por tudo o que ensinaram.

Aos colegas de turma pela amizade, pelo espírito de equipe e apoio durante todo o curso.

À Secretaria Estadual da Educação de São Paulo por todas as oportunidades de aprendizado oferecidas e, especialmente ao Programa Bolsa Mestrado, que contribuiu para a realização deste sonho, etapa importante do meu “Projeto de Vida”.

À Diretoria de Ensino Centro Sul, em especial à Marizilda Moysés Nascimento, pela disponibilidade, carinho e todas as orientações dadas sobre o Programa Bolsa Mestrado.

RESUMO

A presente pesquisa trata da Educação Integral no Brasil, com foco na construção do Projeto de Vida pelos alunos do Ensino Médio, nas escolas participantes do Programa Ensino Integral. Este Programa foi implantado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, em 2012, em 16 escolas piloto e conta, atualmente, com 257 escolas das três etapas de ensino da Educação Básica: Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio. O interesse pelo tema surgiu a partir do acompanhamento da implantação e implementação do Programa em duas escolas de Ensino Médio da capital, em 2012. As escolas participantes deste Programa primam pela excelência acadêmica e pelo desenvolvimento da autonomia dos alunos, para que eles possam concluir o Ensino Médio com um Projeto de Vida construído, preparados para fazerem escolhas conscientes e enfrentarem os desafios tanto da vida acadêmica quanto do mundo do trabalho. O foco das ações das escolas é a construção do Projeto de Vida dos alunos, que se materializa nas aulas do componente curricular com o mesmo nome. O objetivo desta pesquisa foi levantar os aspectos positivos e os desafiadores do Programa Ensino Integral, bem como do componente curricular Projeto de Vida e sua relação com as aulas de História, na visão dos Professores de História que também lecionam aulas de Projeto de Vida no Ensino Médio. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa e o instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada. Os resultados obtidos demonstraram que as práticas desenvolvidas nas escolas do Programa têm conseguido melhorar a qualidade do ensino; que o trabalho com o Projeto de Vida estimula os alunos do Ensino Médio a estudar, a planejar suas escolhas futuras, além de ampliar suas perspectivas pessoais e acadêmicas. As aulas de Projeto de Vida têm uma profunda relação com as aulas de História, já que as duas disciplinas tratam da história de vida das pessoas. Desta relação emana um resgate na noção de direitos e deveres que favorece a formação de uma cidadania participativa e contribui para a inserção do jovem na vida adulta, de forma consciente e responsável, como profissional e sujeito participante da sociedade.

Palavras chave: Educação Integral – Aprendizagem significativa – Projeto de Vida

ABSTRACT

This research deals with the Comprehensive Education in Brazil, focusing on the construction of the life project by high school students in the schools participating in the Integral Education Program. This program was implemented by the State Secretariat of Education of São Paulo, in 2012 in 16 pilot schools and currently has 257 schools with the three educational stages of Basic Education: Elementary School - Early Years, Final Years and High School. The interest in the subject arose from the monitoring of the deployment and implementation of the program in two high schools of the capital, in 2012. Participating schools excel this program for academic excellence and the development of the autonomy of the students, so they can complete the high school with a Life Project constructed, prepared to make conscious choices and meet the challenges of both the academic life and in the work market. The focus in these schools is to build the Life Project of the students, which is embodied in the curricular component of the classes with the same name. The objective of this research was to identify the positive aspects and the challenging ones of Integral Education Program, and the curricular component Life Project and its relation to history classes, in the view of the history teachers that also teach Life Project classes at school Medium. The research had a qualitative approach and the instrument used was a semi-structured interview. The results showed that the practices developed in the program schools have been able to improve the quality of education; that the work with the Life Project encourages high school students to study, to plan your future choices and to expand your personal and academic perspectives. The Life Project classes have a deep relationship with the history lessons, as the two disciplines deal with the history of life. This relationship emanates a rescue on the notion of rights and duties that favors the formation of a participatory citizenship and contributes to the inclusion of young adulthood, consciously and responsibly, as a professional and as participating individual in society.

Keywords: Integral Education – Significant learning – Life Project

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Carta ao Diretor da EE Carlos Porto	58
Figura 2- Programa Educação Compromisso de São Paulo	60
Figura 3- Slide: princípios, premissas e valores do Programa	63
Figura 4- Slide: foco da escola do Programa Ensino Integral	64
Figura 5- Slide: formação sobre gestão de pessoas	64
Figura 6- Foto de armários dos alunos: EE Carlos Maximiliano	65
Figura 7- Slide: Regime de dedicação plena e integral (RDPI)	66
Figura 8- Foto de alunos em videoconferência sobre Acolhimento	70
Figura 9- Slide: instâncias de formação do Programa Ensino Integral	75
Figura 10- Slide: publicações de apoio ao Programa: áreas	76
Figura 11- Slide: publicações de apoio ao Programa: gestão	76
Figura 12- Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental A. Iniciais	78
Figura 13- Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental A. Finais	78
Figura 14- Matrizes Curriculares do Ensino Médio	79
Figura 15- Foto de alunos e gestores da EE Prof. Escolástica Rosa	80
Figura 16- Foto de alunos no Acolhimento	80
Figura 17- O Projeto de Vida como eixo central da escola	81
Figura 18- Foto dos Líderes de Turma e equipe gestora EE F. Tozzi	84
Figura 19- Foto de trabalho da Disciplina Eletiva: EE Antonio A. Cruz	88
Figura 20- Foto de aluna apresentando o projeto Sinal Verde	89
Figura 21- Foto de alunos participantes da Genyus Olimpyad	89
Figura 22- Esquema sobre os alinhamentos do Programa	92

Figura 23- Esquema PDCA	93
Figura 24- Atividades do Acolhimento: a Escada e a Escalada	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Variação do IDESP 2011 – 2012	25
Gráfico 2- Variação do IDESP 2012 – 2013	25
Gráfico 3- Variação do IDESP 2013 – 2014	26

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Perfil dos sujeitos entrevistados: faixa etária e sexo dos sujeitos	112
Quadro 2- Perfil dos sujeitos entrevistados: formação dos sujeitos	112
Quadro 3- Perfil dos sujeitos entrevistados: percurso profissional dos sujeitos	113
Quadro 4- Tempo de atuação como Professor de História e Projeto de Vida	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNC - Base Nacional Comum

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE - Conselho Estadual de Educação

CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CIEP - Centro Integrado de Educação

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CNT - Ciências da Natureza

EAD - Educação à Distância

EE - Escola Estadual

ETI - Escola de Tempo Integral

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

HTPA - Hora de Trabalho Pedagógico de Área

HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPOE - Hora de Trabalho Pedagógico de Orientação de Estudos

HTPV - Hora de Trabalho Pedagógico de Projeto de Vida

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

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MEC - Ministério de Educação e Cultura

OFA - Ocupante de Função – Atividade

PCA - Professor Coordenador de Área

PCG - Professor Coordenador Geral

PCNP - Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico

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

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PEI - Programa Ensino Integral

PIAF - Plano Individual de Aprimoramento e Formação

PPP - Procedimento Passo a Passo

PROFIC - Programa de Formação Integral da Criança

PROINFO - Programa Nacional de Informática na Educação

RDPI - Regime de Dedicação Plena e Integral

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

SE - Supervisor de Ensino

SEE - Secretaria Estadual da Educação

SEV - Serviço de Ensino Vocacional

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

Introdução: A gênese da pesquisa

A trajetória pessoal, acadêmica e profissional da pesquisadora	16
Justificativa pessoal, social, profissional e acadêmica	31
Foco, hipótese e organização da pesquisa	32

CAPÍTULO 1

O Percurso da Educação Integral no Brasil	37
1.1 As Escolas Parque na Bahia	41
1.2 Os Colégios Vocacionais em São Paulo	43
1.3 Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) no Rio de Janeiro	44
1.4 O Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) em São Paulo	46
1.5 As Escolas de Tempo Integral (ETI) em São Paulo	49
1.6 O Programa Mais Educação – Governo Federal	51
1.7 O Programa Escolas do Amanhã no Rio de Janeiro	53
1.8 Algumas considerações sobre os projetos apresentados	56

CAPÍTULO 2

O Programa Ensino Integral: Novo Modelo de Escola de Tempo Integral – São Paulo	59
2.1 O Programa Educação Compromisso de São Paulo	59
2.2 Princípios, Premissas e Valores do Programa Ensino Integral	61
2.3 Características das escolas para ingresso no Programa	65
2.4 A seleção e avaliação dos profissionais	66
2.5 A formação dos profissionais das escolas do Programa	69
2.5.1 Os pressupostos da formação	69
2.5.2 O processo formativo das equipes escolares: os tempos e espaços de formação	72
2.6 O Modelo Pedagógico e o Currículo do Programa	77
2.6.1 O Acolhimento	79

2.6.2 Os Clubes Juvenis	81
2.6.3 As Disciplinas Eletivas	82
2.6.4 Os Líderes de Turma	83
2.6.5 O Nivelamento	84
2.6.6 A Orientação de Estudos	85
2.6.7 A Tutoria	86
2.6.8 As atividades experimentais	87
2.6.9 A Preparação Acadêmica e o Mundo do Trabalho	90
2.7 O Modelo de Gestão	90
CAPÍTULO 3	
O Projeto de Vida nas escolas do Programa Ensino Integral	95
3.1 O Projeto de Vida como espírito da escola	98
3.2 O Projeto de Vida como componente curricular	100
3.3 As aulas de Projeto de Vida no Ensino Fundamental – Anos Finais	101
3.4 As aulas de Projeto de Vida no Ensino Médio	104
CAPÍTULO 4	
O Percorso Metodológico	107
4.1 A pesquisa qualitativa	107
4.2 Os sujeitos	108
4.3 Os Procedimentos	109
4.3.1 A análise documental	109
4.3.2 As entrevistas semiestruturadas	110
CAPÍTULO 5	
Apresentação e análise dos resultados	114
5.1 As entrevistas	114
5.2 O perfil dos sujeitos entrevistados	115
5.3 As categorias de análise	118
Considerações finais	142
Referências e anexos	152

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

Introdução: A gênese da pesquisa

A trajetória pessoal, acadêmica e profissional da pesquisadora

Ser educador é ter a possibilidade de aprender, ensinar, renovar-se e alçar novos voos todos os dias.

Nasci em São Paulo, numa família que desejava muito que seus filhos estudassem – já que meus pais completaram somente o chamado “Grupo Escolar”. Meus três irmãos e eu tivemos todo apoio e incentivo para cursar a Educação Básica e a Universidade. Estudamos em escola pública, numa época que esta instituição era considerada altamente eficiente, respeitada e inquestionável.

Desde que cursei o “Primeiro e o Segundo Grau” (nomes dados à educação básica), achava a escola uma instituição muito “chata”. Tínhamos muitas regras a seguir, obrigações a cumprir e nenhum espaço para pensar ou expor nossas opiniões. Os professores nos tratavam como se fôssemos “depósitos de informação”, falavam o tempo todo sobre os conteúdos das suas disciplinas ou enchiam a lousa de textos com palavras muito difíceis, que sabíamos que, além de copiar, tínhamos também que decorar porque eram exatamente elas que seriam “cobradas” na prova bimestral. As aulas não contribuíam nada para a nossa vida pessoal, estudávamos porque nossos pais obrigavam e sabíamos (porque eles diziam) que nosso futuro dependia do diploma que a escola nos daria.

Durante toda a educação básica, tive apenas um professor que nos ouvia, o professor Hamilton, de História. Ele não pedia para ninguém decorar nada, apenas colocava a turma em círculo e “contava um monte de histórias pra gente”. Algumas vezes, ele emprestava livros para lermos e depois, nós mesmos contávamos as histórias nas aulas. Este era o único educador que abria espaço para interação e questionamentos. Fazíamos comparações e análises entre os fatos passados e presentes, em plena época da ditadura militar. Suas provas eram dissertativas e escrevíamos sobre os processos históricos que tínhamos aprendido durante o bimestre. Todos os alunos gostavam do professor Hamilton. Acho que por isso resolvi cursar uma graduação em História. Mas antes dessa decisão, cursei Comunicação Social porque queria espaço para falar, pensar,

criticar, questionar, enfim, sempre fui muito comunicativa e acho que por este motivo os professores apelidaram-me de “diabo loiro”. Eu era considerada uma aluna indisciplinada porque conversava demais; alguns professores diziam que eu nem parecia irmã da Suzan e da Elizabeth, que eram alunas quietinhas e bem comportadas.

A opção pela Comunicação Social surgiu devido ao gosto pela leitura e escrita. Eu queria ser jornalista, mas ao longo do curso percebi que a propaganda era mais criativa e interessante. Após a conclusão do curso de Comunicação Social, com especialização em Propaganda, trabalhei com eventos durante alguns anos, mas depois que meus filhos nasceram fiquei muito dividida entre o trabalho e o acompanhamento da infância deles. Minha irmã mais velha que é professora, convenceu-me a trabalhar meio período numa escola que ela lecionava, assim eu poderia ficar com os meus filhos no restante do tempo. Embora eu nunca havia pensado em ser professora, a possibilidade de trabalhar meio período foi interessante naquele momento.

Ingressei no Magistério lecionando Língua Portuguesa para turmas do 1º e 2º graus, em caráter excepcional, já que não era licenciada. Adorava estar com meus alunos, desde os pequenos das séries iniciais até os adultos das turmas de Educação de Jovens e Adultos. Sempre lembrava do professor Hamilton e das aulas prazerosas que tinha com ele. Procurava agir da mesma forma com meus alunos: ouvia sempre o que eles tinham a dizer e procurava aceitar suas sugestões para as nossas aulas. Procurava desenvolver atividades reflexivas, questionadoras e dialógicas.

...o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. (FREIRE e SHOR, 2008, p. 123)

Sempre promovia debates sobre diversos temas e procurava negociar tudo com eles, desde as datas de provas e trabalhos até a escolha dos livros paradidáticos que seriam lidos.

Trabalhei numa escola particular que avaliava as aulas de todos os professores pela ótica dos alunos. No final de cada bimestre, a coordenadora pedagógica distribuía um questionário para os alunos colocarem os pontos positivos e os negativos das aulas do bimestre anterior, além de sugestões para

melhorá-las. Depois que ela tabulava as respostas dos questionários, chamava os professores, individualmente, e conversava a respeito dos resultados da pesquisa. Achei muito interessante esta iniciativa da escola e comecei a fazer o mesmo na escola estadual que trabalhava. Percebi como é importante ouvir os alunos e o quanto eles têm a contribuir para que a convivência e o aprendizado sejam mais significativos e prazerosos. Sem falar no quanto eles sentem-se importantes em opinarem e participarem deste processo democrático. Esta ação incomodava muitos professores da escola pública. Cheguei a ser criticada por isso, mas sempre acreditei que para formar cidadãos são necessários espaços de participação e diálogo; tínhamos que dar sentido ao aprendizado escolar para que os alunos pudessem usá-lo na sua vida prática. Para Abramowicz (1996, p. 119), “Aprender a participar significa aprender a dialogar, aprender a organizar, aprender a criticar, aprender a aprender”. A participação efetiva contribui para o desenvolvimento de inúmeras habilidades dos alunos e são oportunidades preciosas para fortalecer os laços de compromisso e respeito entre professor e aluno.

Muitos anos haviam-se passado desde que cursei a Educação Básica, mas a instituição escolar continuava a mesma: “chata” e desconectada da realidade dos alunos. Os professores, “donos do saber”, ensinam e os alunos aprendem, na chamada “educação bancária”, criticada por Freire.

Enquanto na prática "bancária" da educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é "depositado", se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores". (FREIRE, 1987, p. 102).

O autoritarismo e a transmissão dos conhecimentos escolhidos por um seleto grupo ainda são práticas comuns nas escolas. Freire explica que, quando os temas geradores das aulas partem do mundo dos educandos, por meio de práticas problematizadoras, a escola promove a conscientização, a participação, a construção do conhecimento crítico; e assim, as aulas tornam-se prazerosas, envolventes e significativas.

Como previsto na Lei de Diretrizes e Bases de 1996:

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.

Este Artigo trata dos Princípios e Fins da Educação e prevê claramente que a liberdade e os ideais de solidariedade devem permear as ações educacionais, com a finalidade de promover o pleno desenvolvimento do educando. Como atuar para o pleno desenvolvimento do educando sem estimular todas as suas potencialidades e dar sentido para o aprendizado escolar? Somente uma escola que tenha o diálogo como prática cotidiana e valorize as experiências trazidas pelos estudantes consegue desenvolver novos saberes significativos, pois estes partem do contexto dos próprios alunos, e assim, promovem seu desenvolvimento pessoal e acadêmico.

(...) a educação dialógica parte da compreensão que os alunos têm de suas experiências diárias (...), minha insistência de começar a partir de sua descrição sobre suas experiências da vida diária, baseia-se na possibilidade de se começar a partir do concreto, do senso comum, para se chegar a uma compreensão rigorosa da realidade. (FREIRE e SHOR, 2008, p. 131).

Ao estudarmos a história da Educação Brasileira, observamos que a escola sempre foi uma instituição reprodutora de conhecimentos selecionados por uma elite social e intelectual, com o objetivo de conservar os saberes eruditos e atender às necessidades do poder instaurado à época.

Se pensarmos nas primeiras escolas brasileiras, implementadas pelos jesuítas, podemos afirmar que foram criadas para ensinar a língua portuguesa e a religião católica aos nativos, a partir do plano de colonização dos portugueses aliado ao poder da igreja. O objetivo da criação destas escolas era controlar e dominar os nativos; jamais se pensou na emancipação da população local, muito menos nas suas necessidades. A estrutura da Educação no Brasil continua praticamente inalterada. Embora o evento da democratização do ensino, desde a constituição de 1988, tenha sido uma conquista importante, ainda temos uma escola pública com um ensino de baixa qualidade e um currículo que não atende as necessidades dos estudantes. A reprodução dos saberes eruditos, por meio de metodologias arcaicas e sem significado nenhum para a vida dos alunos também está presente. Segundo Apple (2000, p. 8) as escolas que têm bons resultados educacionais e satisfação dos seus alunos, são escolas que:

...implementaram práticas educacionais democráticas e críticas nos seus currículos. Essas escolas encontram-se empenhadas numa educação que se constrói apoiada nas necessidades, culturas e história dos estudantes e da comunidade. Estão também vinculadas a princípios anti-racistas, anti-homofóbicos e anti-sexistas e organizam-se em torno de uma profunda preocupação com a justiça social. Tais princípios não são meramente abstractos, mas são, de facto, tecidos no currículo e práticas de ensino das escolas. (APPLE, 2000, p. 8)

Por mais que encontremos pesquisas inovadoras acerca da aprendizagem nas últimas décadas, principalmente a partir da década de 60, ainda vemos professores lecionando como senhores do saber e tratando os alunos como tábuas rasas. Resultado: taxas de evasão altas, principalmente no Ensino Médio, e defasagens de conhecimento e de apropriação das linguagens básicas (Língua Portuguesa e Matemática) por grande parte dos alunos. Conforme divulgado no site todospelaeducacao.org.br, o censo do MEC de 2011 apresenta resultados assustadores sobre a educação brasileira: no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, 55% dos alunos têm desempenho insatisfatório em Língua Portuguesa e 67% em Matemática. No Ensino Fundamental – Anos Finais, 17% são reprovados ou abandonam os estudos; 73% têm desempenho insatisfatório em Língua Portuguesa e 83% em Matemática. No Ensino Médio 23% dos alunos reprovam ou abandonam a escola; 71% têm desempenho insatisfatório em Língua Portuguesa e 90% em Matemática. De cada 20 jovens que concluem a Educação Básica, apenas 3 estão na idade correta e bom desempenho em Língua Portuguesa e apenas 1 em Matemática.

Segundo Freire (1996, p. 27), “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Esta frase de Paulo Freire traduz exatamente o que penso sobre o trabalho educacional: a escola deve criar disciplinas e metodologias que promovam a aprendizagem significativa, desenvolvam todas as dimensões humanas e a autonomia pessoal, e desta forma, contribuir para a “formação plena do educando”.

Mas por que a escola continua a reproduzir os saberes prontos?

Diante deste questionamento, resolvi cursar uma licenciatura para compreender melhor as questões pedagógicas e metodológicas da educação. Optei pelo curso de História e pude compreender melhor tanto as questões

pedagógicas quanto as “relações de poder e manipulação” existentes desde o início da história da humanidade. A escola é uma instituição muito poderosa, mas não utiliza todo o potencial que tem para o desenvolvimento pleno do educando; ela continua reproduzindo as relações de poder e muitas vezes, de alienação.

Ao longo do percurso nos 16 anos de atuação como professora de Português e História em escolas de Ensino Fundamental e Médio (públicas e particulares) e dois anos como Coordenadora Pedagógica numa escola pública de Ensino Médio, pude observar o quanto os educadores se mantêm impermeáveis a qualquer tipo de inovação.

Para Masetto (2012, p. 27), “não há como projetar um currículo inovador baseando-se em métodos como as aulas expositivas e as aulas práticas, nas quais o interesse está na comunicação das informações”. Poucos professores ousam trabalhar com projetos ou desenvolver alguma atividade mais significativa. Eu notava que os alunos ficavam desmotivados porque não viam associação do que aprendiam na escola com a sua realidade, enquanto que os educadores acreditavam que os alunos não queriam estudar. Como diz Abramowicz nas aulas de Teoria de Currículo, “um currículo não pode ser neutro, ele tem que estar associado ao contexto dos alunos e enriquecer sua vida prática” (21 de outubro de 2014).

Para Apple (2000, p. 170, 171), uma escola de sucesso tem um “currículo baseado na crença de que o conhecimento se torna importante para estudantes e professores quando é relacionado com aspectos sérios”. O progresso intelectual é valorizado quando está vinculado à nossa realidade e consegue transformar a compreensão e a atuação no mundo social em que vivemos. “Os alunos percebem que o conhecimento estabelece a diferença nas vidas das pessoas, inclusive nas delas”. Apple (2000, p. 170) questiona as “listas de conceitos, factos e destrezas” utilizadas nas escolas tradicionais, que os alunos estudam para as avaliações e que depois, geralmente esquecem o que estudaram porque estas informações não têm uso prático para eles. Quando o aprendizado parte das experiências pessoais e necessidades do contexto que vivem, os alunos têm a oportunidade de ampliar e aprofundar sua visão do mundo, e o currículo passa a ter como foco a sua realização pessoal.

Para Abramowicz (2006),

Hoje, início do século XXI, a concepção contemporânea de currículo é polissêmica, com diversos significados, vista como uma construção em processo. Diferentes concepções iluminam essa concepção:

- A cultural que vê o currículo como um artefato indissolivelmente vinculado à cultura, contemplando o diálogo de diferentes culturas.
- A social que pensa o currículo em um contexto amplo de mudanças sociais;
- A prática que encara o currículo como uma prática social humana mediada pelo conhecimento;
- A histórica que vê o currículo contextualizado em um tempo/espaço;
- A política que pensa o currículo dentro de um processo político-pedagógico carregado de intenções e com um compromisso social com a democracia visando uma sociedade mais justa, igualitária e solidária. (ABRAMOWICZ, 2006, p. 2 e 3).

A autora amplia a nossa concepção de currículo e traz uma reflexão sobre um currículo que, de fato, atenda às necessidades do nosso tempo. Para ela, as práticas educacionais vinculadas ao conhecimento têm que ter perspectivas sociais, humanas e emancipatórias.

Em 2010, ingressei na Diretoria Estadual de Ensino Centro Oeste, na capital paulista, como Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico, onde acompanhei o trabalho pedagógico das diversas escolas jurisdicionadas a esta Diretoria de Ensino. Durante o período que trabalhei nesta regional, acompanhei também a implementação de dois projetos da Secretaria Estadual de Educação que visam à formação cidadã, por meio da democratização das relações interpessoais, a promoção da autonomia e a responsabilização: Professor Mediador Escolar e Comunitário e Programa Ensino Integral. Concomitantemente, cursei especializações em História, em Geografia e no Ensino de ética, valores e cidadania na escola. O acompanhamento das escolas, dos projetos e programas da Secretaria e os cursos de especialização – em especial o do Ensino de ética, valores e cidadania – ampliaram significativamente a minha concepção de educação. Estudei muitos conceitos e desenvolvi diversas pesquisas sobre aprendizagem significativa. Conclui que, promover a formação científica dos estudantes é importante, aliás, é a principal missão da escola enquanto instituição de ensino. Porém, temos que preparar os jovens para viverem e atuarem num mundo complexo que exige uma formação que compreenda todas as dimensões humanas (racional, física, emocional e social/

cultural), além de estimulá-los a pensar no futuro e terem a escola como base para a construção desse futuro.

É uma responsabilidade coletiva, política e social pensar em ações que promovam uma formação de qualidade aos jovens, que contribuam para ampliar a sua visão de mundo e para que suas escolhas futuras sejam conscientes e responsáveis.

“À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele”. (DELORS, p. 89, 1999).

Um referencial para esse modelo educacional é o dos Quatro Pilares da Educação. Este conceito, segundo o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI – UNESCO (DELORS, 1998), fundamenta uma proposta de educação voltada para o desenvolvimento das habilidades necessárias para o mundo moderno. Por meio da educação interdimensional e do trabalho com os Quatro Pilares da Educação (o aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver) a escola amplia o autoconhecimento e a visão de mundo do aluno; com atividades que contemplem suas necessidades e interesses a partir de temas do seu cotidiano. A bússola mencionada por Delors pode ser desenvolvida por meio da construção de um Projeto de Vida pelos alunos, ao longo da educação básica. Este trabalho contribui sobremaneira para a formação e o desenvolvimento da autonomia dos jovens. Como alerta Freire (1996):

Há algo ainda de real importância a ser discutido na reflexão sobre a recusa ou ao respeito à leitura de mundo do educando por parte do educador. A leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo.

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de "amaciá-la" ou "domesticá-la". É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de achar e obstaculiza a exatidão do achado. É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de

recedor da que lhe seja transferida pelo professor. (FREIRE,1996. p. 77, 78).

O desenvolvimento da autonomia é processual. Todas as pessoas passam pela fase da heteronomia, mas nem todas conseguem chegar à autonomia plena, justamente porque lhes faltam experiências que exijam iniciativa, questionamento, participação e tomada de decisão. Cabe à escola proporcionar atividades que instiguem a curiosidade e estimulem a reflexão e o envolvimento cooperativo dos alunos, a fim de contribuir para a formação de sujeitos críticos, que compreendam o seu papel social e, conseqüentemente, para que possam atuar de forma autônoma neste mundo tão complexo.

Complexa também é a missão da escola e dos educadores. Como conseguir desenvolver todas as dimensões humanas, preparar os alunos para o mundo do trabalho e ainda orientá-los na construção de um Projeto de Vida? Somente uma escola de tempo integral que atue na educação integral é capaz de conseguir tudo isto.

Na verdade, a educação integral pode ser desenvolvida em qualquer escola, se partirmos do pressuposto de que ações necessárias ao desenvolvimento humano cabem em qualquer tempo e espaço. Já as escolas de tempo integral têm condições de organizar melhor suas práticas e ampliar o espectro de possibilidades de materialização da educação integral, com atividades artísticas (dança, música, teatro, cinema, etc.), esportivas (jogos, competições, cuidado do corpo), científicas, aprendizagem de línguas estrangeiras, dentre outras. Mas as atividades têm que ser de fato muito bem planejadas e desenvolvidas, porque não tem sentido ampliar o tempo sem qualificar os espaços de aprendizagem.

O tema Educação Integral em tempo integral já evidencia algo relevante, pois não confunde educação de tempo integral, ou extensão do tempo de escolaridade, com educação integral. É preciso que este ponto fique muito claro, para separarmos de vez uma tendência que entende que a extensão do tempo de escolaridade seja apenas isso: fazer em mais tempo o que se faz hoje. Isso pode ser extremamente perigoso, porque nós podemos simplesmente estar aumentando a desgraça, dando mais da mesma coisa. Então, para evitar esse problema, (...) não se quer pensar somente em educação em tempo integral como uma bandeira de luta, mas articular essa extensão a uma concepção de educação integral. (COELHO (Org.), 2009, p. 13).

A autora deixa claro que a educação integral (desenvolvimento de todas as potencialidades dos estudantes) deve ser o mote das escolas de tempo integral. Elas não devem ser “um depósito de crianças e jovens” que pretendam somente evitar que eles fiquem na rua, soltos e expostos aos perigos; muito menos oferecerem aulas desconectadas da realidade e interesses dos estudantes. As escolas de tempo integral são o caminho que estamos perseguindo há muitos anos no Brasil, e penso que pelas iniciativas já consolidadas e projetos em andamento, não temos mais como voltar atrás neste caminho.

Os governos de diversos estados brasileiros têm criado políticas públicas com propostas de implantação de escolas com tempo expandido. A própria LDB/96, no seu Artigo 34, trata desta modalidade de ensino:

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

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

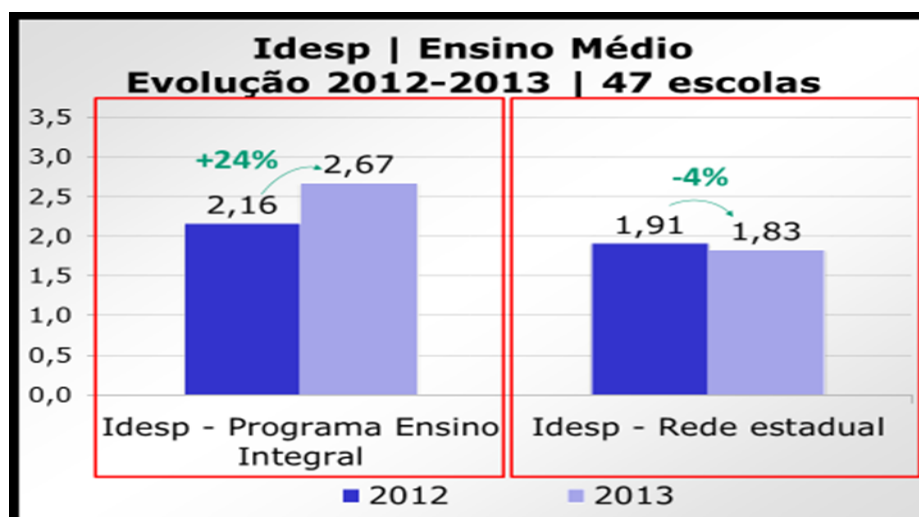
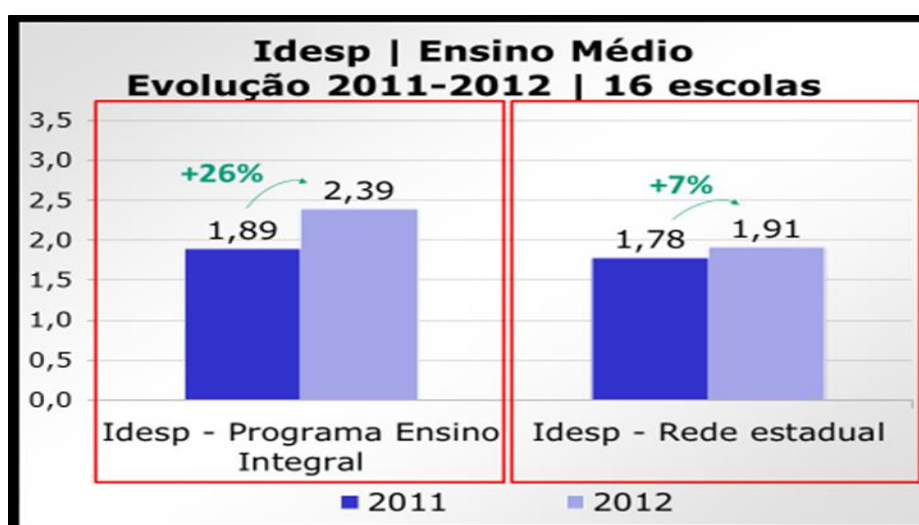
§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

O Plano Nacional de Educação aprovado em 2014 prevê na sua Meta 6: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”. Sabemos que esta é uma meta bastante arrojada, mas esperamos que os governos invistam recursos e energia para atingi-la, tanto nas esferas federal, quanto na estadual e municipal.

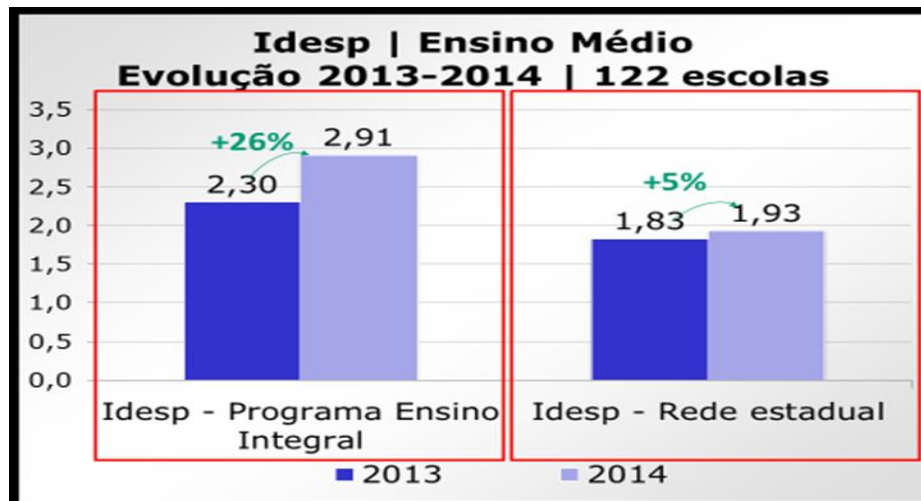
Nas últimas campanhas eleitorais os candidatos levantaram bandeiras alusivas à Educação Integral, prometendo ampliar o tempo de estudo nas escolas em todo o país. O cenário atual é bastante promissor para esta modalidade de ensino e a sociedade não pode esperar mais tempo para ter uma educação de qualidade que de fato garanta todas as necessidades de aprendizagem das crianças e jovens.

A oportunidade de consolidar meus conhecimentos sobre um modelo de educação integral, em tempo integral, com educadores que trabalham em regime de dedicação plena e integral, que objetiva a formação de jovens autônomos, solidários e competentes, surgiu com o ingresso na equipe do Programa Ensino

Integral, na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. A partir de então, pude acompanhar (nas 69 escolas que faziam parte deste programa – hoje são 257) os resultados positivos que este novo modelo de ensino tem conquistado e verificar os efeitos de práticas educacionais democráticas e inovadoras. O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) aponta um crescimento no desempenho dos alunos das escolas de Ensino Médio do Programa. O IDESP¹ aumentou 26% em 2012, 24% em 2013 e 26% em 2014, conforme demonstrado nos gráficos abaixo:



¹ Os índices apresentados nos gráficos estão disponíveis no site do IDESP: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>



Gráficos usados na videoconferência sobre os resultados do PEI – abril de 2015

Estes são índices de melhoria muito significativos para a rede estadual paulista, quem tem como compromisso da atual gestão, melhorar a qualidade do ensino nas escolas públicas. Mas o que significa qualidade do ensino?

Para Schincariol (2015, p. 6), a questão da qualidade da educação na ótica dos professores é bastante complexa. Em sua pesquisa sobre alunos egressos da educação básica, os educadores apontam diversas causas para as defasagens de aprendizagem que os alunos carregam, como a necessidade de “reforma do ensino básico, valorização dos professores, melhora na gestão da escola, criação de um sistema de acompanhamento e apoio ao trabalho dos professores”, mas os próprios docentes reconhecem que têm responsabilidade nestes resultados.

Quando indagados sobre as eventuais origens da deficiência na formação que acompanha os alunos as percepções dos professores nos encaminham para as fragilidades do sistema educacional brasileiro. Os depoimentos permitem afirmar que embora ainda persista a visão do aluno desinteressado, alguns docentes percebem que os profissionais da educação de diferentes níveis também são responsáveis pelas deficiências que os alunos carregam ao longo de sua formação. (SCHINCARIOL, 2015, p. 89 e 90).

Para Schincariol (2015, p. 90), o problema não está só na aprendizagem, mas também na forma de ensinar, porque os professores não vinculam o conhecimento à sua aplicabilidade e os alunos têm que estudar para passar de ano, mesmo que não vejam sentido no que está sendo ensinado.

O que de fato caracteriza uma Educação de Qualidade é uma questão que merece alguns aprofundamentos. Para Abramowicz (Org.),

Antes de qualquer contextualização dos indicadores legais de qualidade presentes nos instrumentos de avaliação propostos pelo MEC para as avaliações institucionais, de curso ou de desempenho dos alunos, é necessário evidenciar a dificuldade de definição do que é qualidade de educação, em virtude das variantes que incidem sobre esta temática, quer política, social, econômica, filosófica, axiológica, dentre outras, quer do ponto de vista de quem a discute. Assim, a qualidade pode estar referenciada a um standard, previamente definido, ou referir-se a um contexto (político, econômico, sociocultural), ou pressupor um sistema de valores ou, ainda, variar de acordo com o ponto de vista de quem a propõe ou discute. (ABRAMOWICZ (Org.), 2011, p. 11)

Como demonstrado pela autora, são muitas variantes e interesses que estão por trás da qualidade do ensino. Para a mesma autora, a qualidade da educação “numa perspectiva *freireana* significa: politicidade, ética, democracia, diálogo, com princípios e práticas que assegurem a dignidade humana, a liberdade e a justiça social”. (ABRAMOWICZ (Org.), 2011, p. 83).

O Programa Ensino Integral traz práticas democráticas e inovadoras para as suas escolas, que visam a formação cidadã e o desenvolvimento da autonomia e, conseqüentemente, da emancipação pessoal dos seus estudantes. Estas escolas utilizam além do IDESP, outros indicadores para mensurar e avaliar a qualidade do trabalho realizado, como, por exemplo, o percentual de alunos com o Projeto de Vida elaborado até o final do Ensino Médio e dos egressos que deram continuidade nos estudos. Esses indicadores demonstram se, de fato, as vivências proporcionadas pela escola contribuíram para alicerçar as escolhas e promoveram a emancipação dos jovens, enquanto sujeitos de direitos.

As práticas mencionadas são desenvolvidas por meio da parte diversificada do currículo – com metodologias e espaços de reflexão e participação – que envolve os alunos no seu processo de aprendizagem. As aulas de Protagonismo Juvenil no Ensino Fundamental – Anos Finais, os Clubes Juvenis que os próprios alunos criam e materializam práticas de gestão, pesquisa e desenvolvimento de ações educativas; as Lideranças de Turma que possibilitam o exercício da representatividade, da liderança e de tomada de decisão são atividades que contemplam os saberes trazidos pelos alunos e despertam seu potencial criativo e de participação ativa nas ações da escola. O Programa também oferece disciplinas como a Orientação de Estudos (que apoia

os estudantes na superação das suas defasagens de aprendizagem e orienta sobre hábitos e procedimentos de estudos), as Disciplinas Eletivas (criadas pelos professores a partir dos desejos dos alunos), a Introdução ao Mundo do Trabalho e a Preparação Acadêmica que ampliam a visão dos estudantes do Ensino Médio sobre as possibilidades de ingresso na vida produtiva e na continuidade dos estudos. As disciplinas e metodologias da parte diversificada do currículo contribuem para o desenvolvimento da autonomia, preparam os alunos do Ensino Médio para o ingresso na universidade, orientam para o mundo do trabalho e viabilizam a construção de um Projeto de Vida, o que materializa a segunda parte do Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases: “... **tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho**”. Todas as ações desenvolvidas na escola visam a preparação dos alunos para sua inserção no mundo atual, tão complexo e exigente.

Por que construir um Projeto de Vida? Penso que um dos maiores desafios que a escola tem neste mundo globalizado é dar sentido e significado para a gama de conhecimentos e habilidades desenvolvidos ao longo da Educação Básica como aporte para a vida futura dos alunos. O fato de pensar no futuro estimula e consolida o compromisso com os estudos e cria perspectivas de auto realização. É comum os jovens ingressarem no Ensino Médio sem muitas expectativas, principalmente se seus pais não estudaram e também não os estimulam para o ingresso na universidade ou algum tipo de formação especializada. Muitos adultos só percebem a importância de uma boa formação depois de ingressarem no mercado de trabalho e sentirem que se tivessem dado continuidade nos estudos, teriam maiores possibilidades de progresso profissional. As aulas de Projeto de Vida pretendem colaborar para que os alunos vislumbrem um futuro promissor e vejam a escola como uma instituição que os apoia na materialização deste futuro.

A aquisição das aprendizagens oferecidas pela escola ao jovem é um elemento fundamental para a construção e o desenvolvimento do Projeto de Vida, pois possibilita seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. É importante que a equipe escolar o incentive a refletir sobre quem ele é, quem ele gostaria de ser e ajudá-lo a planejar o caminho que ele precisa seguir para alcançar o que pretende ser. Essa reflexão deve contemplar a articulação entre a singularidade do indivíduo e os diversos contextos em que ele está inserido, o que dará suporte

ao aluno na realização de suas escolhas. A construção do Projeto de Vida deve considerar a reflexão sobre sonhos e planos, que é um processo complexo e, por vezes, demorado, que pode ser alterado à medida que os alunos amadurecem, sendo também um estímulo àqueles que nem ousam sonhar. (DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL, p. 22, 23 - 2014).

O Projeto de Vida é o eixo central da escola, a partir da proposta do Programa Ensino Integral. Ele está alicerçado nas disciplinas da Base Nacional Comum, nas da parte diversificada do currículo e em todas as metodologias do Programa. Todas as ações têm que convergir para a construção do Projeto de Vida dos alunos. Eles devem estar com os seus projetos concluídos até o final da segunda série do Ensino Médio, para que quando concluíam esta etapa de ensino, possam dar continuidade ao caminho planejado. As aulas deste componente curricular são inovadoras e durante as séries iniciais do Ensino Médio, os alunos são incentivados a refletir sobre suas habilidades pessoais, sobre o que precisam desenvolver para realizar seu sonho e a planejarem o percurso que deverão seguir para atingir seus objetivos. Para Carbonell:

Um projeto inovador para a escola pública deve ser inclusivo e integrador de todo tipo de alunos, seja qual for a sua procedência social, seu "nível", necessidades e expectativas educativas. É preciso ter um olho muito atento à realidade e o outro voltado para a utopia; porque não há projeto sem sonho nem vontade de futuro. (CARBONELL, 2002, p. 81)

O sonho dos alunos perpassa por todo Projeto Pedagógico da escola que visa o desenvolvimento das habilidades e apropriação dos conhecimentos necessários para a construção do seu Projeto de Vida. Quando os alunos ingressam nas escolas do Programa, eles passam pelo Acolhimento, que consiste em algumas vivências que os levam a refletir sobre suas pretensões futuras e o que eles podem fazer no presente para realizá-las. Durante dois dias, os ingressantes passam por diversas atividades reflexivas, coordenadas pelos alunos veteranos, e, no final do segundo dia, eles elaboram a escalada dos sonhos, onde preveem todas as ações a serem desenvolvidas a fim de atingir suas metas, e penduram no varal dos sonhos. Essas produções relacionadas aos sonhos dos alunos são organizadas pelo Vice-diretor da escola e socializadas com os demais educadores; também são utilizadas para a criação das disciplinas Eletivas e para as aulas de Projeto de Vida. Todos os educadores passam a considerar as informações sobre os sonhos dos alunos nas suas aulas

e procuram vinculá-las aos conteúdos e conceitos trabalhados. O aprendizado passa a ser o caminho para a construção do Projeto de Vida e viabilizar a sua realização. No final da 3ª série do Ensino Médio, espera-se que os jovens estejam preparados e engajados para a concretização desse projeto.

Justificativa pessoal, social, profissional e acadêmica

É sobre o Ensino Médio que tenho particular interesse de investigação porque na época que atuei como Coordenadora Pedagógica, via os alunos concluírem a 3ª série sem muitas perspectivas pessoais, muito menos acadêmicas ou profissionais. Acompanhei a implantação do Programa Ensino Integral em duas escolas piloto de Ensino Médio da capital, em 2012, e percebi que, embora ainda exista muita dificuldade dos profissionais da educação em permitir a participação dos alunos nas diversas ações previstas, é possível encontrar relações mais democráticas, além de alunos mais envolvidos com seus estudos e organização dos seus planos para o futuro. Basta estimular os jovens, valorizar as suas conquistas (por pequenas que sejam) e abrir espaços para o desenvolvimento das suas potencialidades que eles se envolvem com a escola. Percebi também que a motivação dos alunos e professores reflete na melhoria da aprendizagem e os resultados são imediatos. Como explica Rosenthal (1966, pág. 196), por meio do conceito de “Profecia Auto-realizadora”: “Alguém profetiza um evento, e a expectativa do evento muda o comportamento de quem fez a profecia de tal modo que torna a profecia mais provável”. Para este autor, quanto mais uma pessoa acredita em alguma coisa, maior é a probabilidade de realizá-la. Vários estudos demonstraram que, quando um professor acredita e reforça as atitudes positivas dos seus alunos, o desempenho deles melhora. O inverso também foi observado: quanto menos reforço, ou se ele é negativo, os alunos não progredem.

Acredito que a transformação da escola em um espaço significativo onde os alunos e educadores sintam-se acolhidos, pertencentes, participantes e reforçados (positivamente) é o caminho para melhorar o clima escolar, efetivar a aprendizagem, promover a autonomia tão desejada, além de estimular as expectativas de futuro dos estudantes por meio da construção de um Projeto de Vida.

Segundo Freire:

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes. (FREIRE, 2000, p. 33)

A possibilidade de estimular o sonho dos jovens e orientá-los na organização de um “projeto de mundo”, como diz Freire, só acontece se o Projeto Político Pedagógico da escola estiver em consonância com os sonhos e as necessidades dos alunos para a sua realização.

Assim, surgiu a necessidade de aprofundar e sistematizar conhecimentos acerca de temas e metodologias que possam apoiar este processo de democratização das relações e valorização das necessidades dos alunos, contribuindo para a melhoria da qualidade das aulas e, conseqüentemente, da aprendizagem. Para mim, a opção pelo Mestrado em Educação no Programa Currículo veio a partir da motivação para o aprofundamento e ampliação de conhecimentos sobre currículo, com perspectivas de ressignificar minha formação e atuação, com vistas a contribuir para a formação plena e participativa dos alunos, com foco na construção do seu Projeto de Vida e conseqüente preparo para um futuro promissor. Tenho interesse particular sobre a atuação dos docentes de História na formação dos alunos e orientação para a construção do Projeto de Vida.

Foco, hipótese e organização da pesquisa

O foco desta pesquisa é investigar sobre o componente curricular “Projeto de Vida” no Ensino Médio, como parte do Programa Ensino Integral: seus aspectos positivos e desafiadores, a partir do olhar dos professores de História.

Por que a investigação privilegiará o Ensino Médio? Como já mencionado anteriormente, enquanto atuava como coordenadora pedagógica em uma escola de Ensino Médio, observava a ausência de expectativas futuras nos alunos; eram poucos que falavam das suas pretensões quando concluíssem a Educação Básica. A grande maioria dos estudantes simplesmente não fazia planos, e quando questionados a respeito, apenas diziam que ainda não tinham pensado em nada. Na minha visão de educadora, era nítida a ausência de motivação e

significado dos estudos para eles. Acredito que cabe à escola oferecer uma formação emancipatória, que proporcione aos jovens a ampliação da sua visão de mundo e suas perspectivas futuras, sem negligenciar o direito que eles têm a uma educação de qualidade.

Ser um sujeito de direito é ser emancipado de tal modo que saiba de sua condição de humano e do lugar que ocupa socialmente e de sua possibilidade de interferir em rumos que queira tomar para si, para a comunidade onde vive e participar de processos de mudança numa ordem planetária contra-hegemônica, de libertação, de respeito à natureza e às pessoas. (PASCHOALETTO, 2008, p. 158)

Para esta autora, as vivências proporcionadas aos jovens interferirão na sua participação no mundo, portanto, é imprescindível que as experiências (individuais e coletivas) destinadas a eles sejam qualificadas e despertem todas as suas potencialidades.

Penso que, à medida que o aluno constrói o seu Projeto de Vida na escola, ele encontra sentido e significado para os estudos e passa a ser incentivado e responsabilizado pelo seu desenvolvimento pessoal e acadêmico. A construção do Projeto de Vida não se configura apenas na elaboração de um plano de ação; é muito mais do que isto. Os jovens participam de muitas atividades: de autoconhecimento, de reflexão dos valores pessoais e sociais, de conhecimento das suas potencialidades e dificuldades, de busca de solução de problemas pessoais e coletivos, dentre outras. Quando, enfim, o jovem finaliza o seu Projeto de Vida, acredita-se que ele já esteja amadurecido e consciente do que quer para si mesmo e para o mundo.

A relevância deste tema de pesquisa está justamente na investigação de um componente curricular – as aulas de Projeto de Vida – que além de ser inovador, contribui para o aumento das expectativas pessoais e da motivação dos alunos em relação à escola.

O tema deste trabalho é atual, previsto na legislação educacional recente e já desenvolvido por algumas instituições. Resta saber se de fato a elaboração de um Projeto de Vida estimula os jovens a estudar e contribui no seu desenvolvimento pessoal e acadêmico durante o Ensino Médio, na perspectiva dos docentes.

A nossa pesquisa priorizará como sujeitos os professores de História que também atuam como professores de Projeto de Vida, porque além destes serem meus pares, o currículo de História da rede pública estadual de São Paulo orienta para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Por já ter atuado como professora de História e ter proximidade com o trabalho destes docentes, acredito que eles possam desenvolver com mais propriedade as atividades que contemplem a história de vida e projeções futuras dos alunos. Para Fonseca (2010), o ensino de História está intimamente relacionado ao exercício da cidadania e requer dos professores “um profundo olhar sobre os desafios do nosso tempo e sobre as exigências teóricas e políticas”. A autora parte da premissa que a História é

...uma disciplina fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora. ... e tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva. (FONSECA, 2010, p. 89)

As orientações que norteiam o trabalho dos professores de História convergem para o propósito da disciplina Projeto de Vida que, conforme previsto nos materiais de orientação publicados pela Secretaria de Educação, visam a construção e a incorporação de conhecimentos e valores que permitam a tomada de decisão consciente e responsável consigo mesmo e com o mundo que o cerca. Como diz Machado (2006):

“Educar para a Cidadania, significa prover os indivíduos de instrumentos para a plena realização desta participação motivada e competente, desta simbiose entre interesses pessoais e sociais, desta disposição para sentir em si as dores do mundo”. (MACHADO, 2006, p. 43)

O desenvolvimento dos estudantes frente às demandas deste milênio exige a compreensão do mundo que os cerca, bem como seu próprio autoconhecimento. As aulas de História assim como as de Projeto de Vida podem servir como base para viabilizar aos alunos do Ensino Médio um futuro mais planejado, consciente e responsável.

As escolas que participam do Programa Ensino Integral, geralmente, atribuem as aulas de Projeto de Vida a estes professores por acreditarem que eles têm perfil e mais habilidades para desenvolver o trabalho com esta

disciplina. Os alunos do Ensino Médio têm duas aulas semanais de História e duas de Projeto de Vida. Buscamos assim, por meio dos Professores de História e Projeto de Vida os aspectos positivos e os desafiadores do seu trabalho com este componente curricular inovador.

O primeiro capítulo deste trabalho aborda a História da Educação Integral no Brasil, desde a sua concepção, as primeiras experiências desta modalidade de escola até os modelos atuais, e toda a legislação existente a respeito. Vitor Paro e Jaqueline Moll são os autores que contribuíram para este tema.

O segundo capítulo trata da concepção e da implementação do Programa Ensino Integral no estado de São Paulo pela Secretaria Estadual de Educação, sua legislação, o currículo e as metodologias utilizadas nas escolas, o regime de trabalho e a formação dos seus educadores. A bibliografia utilizada neste capítulo são os livros publicados pela Secretaria Estadual de Educação da coleção Políticas Públicas e Educação e os cadernos que contêm todas as orientações do Modelo Pedagógico, do Modelo de Gestão e do Modelo de Gestão de Pessoas, referentes ao Programa Ensino Integral.

O terceiro capítulo da pesquisa traz os conceitos e atividades previstas para as aulas de “Projeto de Vida” e como a escola prepara os jovens para a construção do seu Projeto de Vida. Este capítulo está embasado na obra de Nilson Machado que trata de Projetos e valores e nos materiais que norteiam o trabalho dos educadores com este componente curricular.

No quarto capítulo são apresentados a metodologia da pesquisa, que tem uma abordagem qualitativa, o perfil dos sujeitos escolhidos para contribuírem com a investigação e os procedimentos utilizados: análise documental e entrevistas com os professores de História que também ministram aulas de Projeto de Vida.

No quinto capítulo são abordados os resultados, sua análise e discussão e, no fechamento deste trabalho, apresento as conclusões, considerações finais e recomendações.

"Educar é crescer,

e crescer é viver.

*Educação é assim, vida no sentido mais
autêntico da palavra."*

Anísio Teixeira

CAPÍTULO 1: O PERCURSO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Antes de explorarmos a história da Educação Integral no país, faz-se necessário compreender o seu conceito, características e legislação vigente. Segundo Jaqueline Moll (2012), a Educação Integral compreende toda e qualquer atividade de formação complementar, seja na própria escola ou em outros espaços culturais, esportivos ou científicos.

A seguir, temos o conceito de educação integral divulgado no site do Ministério da Educação (MEC):

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

As escolas que funcionam em tempo integral devem oferecer atividades que promovam a Educação Integral. Conforme descrito no Artigo 1º do Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação:

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

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

O objetivo destas iniciativas é ampliar possibilidades de aprendizagem às crianças, jovens e adultos na perspectiva de garantir o sucesso escolar e a

inclusão social da maior parte da população brasileira, que depende da escola pública para sua inserção social. A ampliação do tempo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos para além das poucas horas da educação formal (4 ou 5 horas diárias) é a principal característica da Educação Integral. Conforme explicita o texto referência para o debate nacional sobre Educação Integral do Ministério de Educação e Cultura:

Especialmente nos últimos anos, a implementação da Educação Integral no Sistema Formal de Ensino Brasileiro expressou-se por meio da promulgação de legislação específica. No entanto, ainda há um longo caminho a ser percorrido até se transformar o legal em real, ou, como diria o poeta, para se transformar a intenção em gesto. O contexto legal apresentado aponta, como desafio para a educação, a necessidade de promover articulações e convivências entre programas e serviços públicos, a fim de expandir sua ação educativa, o que demanda um compromisso ético com a inclusão social, por meio da gestão democrática e integrada.

Nessa linha de pensamento, a Educação Integral deve estar inscrita no amplo campo das políticas sociais, mas não pode perder de vista sua especificidade em relação às políticas educacionais dirigidas às crianças, aos jovens e aos adultos, atendendo a um complexo e estruturado conjunto de disposições legais em vigor no país. (EDUCAÇÃO INTEGRAL, MEC, 2009, p. 21)

O Artigo 205 da Constituição Federal de 1988 indica que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”, o que determina a corresponsabilidade da família e da sociedade no dever de garantir o direito à educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9394/96 renova estes princípios constitucionais e determina a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral (Arts. 34 e 87), e preuncia (Art. 1º) que “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”. Estes preceitos legais expandem os espaços, tempos e experiências educativas, além de valorizar as práticas extraescolares, o que faculta a adequação da complementação educacional a partir dos recursos disponíveis no entorno da escola.

Há algumas décadas, acreditava-se que democratizar o acesso da população à escola seria suficiente para acabar com a pobreza e

consequentemente, com os problemas sociais do país. Segundo Paro [et al] (1988):

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

O autor reconhece que somente o ingresso e a permanência na escola resolvem apenas o aspecto quantitativo do problema educacional brasileiro. O aspecto qualitativo da educação só pode ser resolvido por meio de uma escola que possa oferecer uma “educação integral” e que de fato contribua na formação integral e cidadã dos indivíduos. Este ideal foi o mote do movimento denominado Escola Nova, no final dos anos 20, que influenciou diversos projetos de escolas de tempo expandido implantados no país.

A concepção de Educação Integral traz a visão do ser humano integral, no desenvolvimento de todas as suas potencialidades. A escola de tempo parcial não tem conseguido atuar neste sentido, por isso faz-se necessária a ampliação do tempo e dos espaços educativos. Um processo educacional que pretenda a formação integral, deverá ter uma visão holística e compreender que todos têm potencial de desenvolvimento e o que faltam, na maior parte das vezes, são oportunidades de aprendizagem. Considera-se como pressuposto a promoção de experiências a partir de vivências e práticas educacionais, não do acúmulo de informações transmitidas de forma redutora e fragmentada.

É importante lembrar que no Artigo 34 da LDB, quando trata do tempo integral, considera-se como o período que os alunos estão sob a responsabilidade da escola, tanto nas atividades intraescolares, quanto nas extraescolares, reconhecendo-se então que a instituição escolar tem o papel de orientar e acompanhar esses processos de ensino e aprendizagem. As parcerias com outras instituições são muito importantes, mas deve haver um alinhamento

entre a escola e o parceiro na organização do projeto político pedagógico para que as ações, objetivos, metas e valores trabalhados sejam convergentes.

Temos ainda o Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024) que na sua Meta 6 prevê o oferecimento de “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”. Dentre as suas estratégias, temos:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino. (PNE 2014, p. 60).

O Estado de São Paulo criou o Plano Estadual de Educação, que pretende na sua Meta 6:

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

As estratégias acima demonstram que a própria legislação referente à Educação Integral prevê a viabilização de parcerias com instituições públicas e/ou privadas que possam atender as necessidades da ampliação de oportunidades educacionais que contribuam para a formação dos alunos.

A história da Educação Integral no Brasil demonstra que um dos maiores desafios para a implantação e permanência desta modalidade de ensino é o seu custo elevado. O estabelecimento de parcerias é o modo mais viável de promover a ampliação deste tipo de educação e elevar os resultados educacionais das escolas públicas que atendem as camadas mais necessitadas

da nossa sociedade. Para Cavaliere, a divisão dos espaços de aprendizagem é desejável, porém, uma ação muito complexa.

Outra ponderação diz respeito à participação, no trabalho educativo, de profissionais não-docentes. Se essa prática pode, em algumas circunstâncias, ser interessante e desejável, ela aumenta as responsabilidades de planejamento, controle e avaliação, caso contrário pode-se transformar perigosamente o sistema de ensino em “terra de ninguém”. (CAVALIERE, 2007, p. 1031)

É importante salientar que, as parcerias podem contribuir muito para ampliar as oportunidades de aprendizagem dos alunos, mas o planejamento e acompanhamento das atividades desenvolvidas por elas devem ser da escola.

Como reflete Jaqueline Moll, as classes privilegiadas sempre tiveram opções para sua formação acadêmica. Desde as escolas jesuíticas, os colégios das elites da República e mesmo na atualidade, em que os filhos das famílias mais abastadas têm sua formação complementada com atividades culturais, artísticas, esportivas e científicas (cursos de línguas, aulas de reforço, balé, informática, esportes, teatro, dentre outros) dentro ou fora da escola. Pode-se mencionar também a contribuição cultural e científica que esses filhos recebem de suas próprias famílias no seu cotidiano e por meio dos recursos que possuem. Para os ricos a educação sempre se constituiu em tempo integral.

Já as classes pobres continuam a reproduzir os ciclos de pobreza há décadas. Por mais que as iniciativas de alguns governos procurassem oferecer escolas públicas de tempo integral, essas políticas ficavam em nível de governo e não de Estado. Resultado: os projetos iniciados, antes mesmo de serem totalmente implementados eram abortados pelos governantes sucessores, com a justificativa de serem muito onerosos.

A seguir, temos um pouco da história da Educação Integral no Brasil. Na verdade, os projetos destacados são os mais ousados e conhecidos. Sabemos que existiram e existem até hoje diversas iniciativas de formação complementar à da escola regular espalhadas pelo país.

1.1 As Escolas Parque na Bahia

Podemos começar pelas primeiras escolas públicas de tempo integral brasileiras criadas na Bahia, na década de 50, que ficaram conhecidas como

escolas parque. Idealizadas por Anísio Teixeira, pretendia-se reestruturar o sistema educacional visando garantir a qualidade do ensino com a ampliação do tempo na escola. Anísio inspirava-se nas concepções de John Dewey, em que a problematização e a prática aliada à teoria facilitam a aprendizagem, e no pressuposto de que a democracia e a liberdade de expressão contribuiriam para o amadurecimento dos alunos. Para Dewey, não deveria haver separação entre a vida pessoal e a educação; as experiências escolares deveriam estar totalmente voltadas para a realidade e necessidades dos alunos.

Segundo Moll (2012), Anísio Teixeira vislumbrava uma “escola baseada em dois pilares: utopia e democracia”. Seu objetivo era proporcionar uma educação de qualidade voltada para o desenvolvimento da cidadania, da democracia e atendimento às necessidades postas pela modernidade. Com o crescimento da social democracia no cenário mundial após a Segunda Guerra, as perspectivas do crescimento econômico brasileiro via industrialização promoveu um movimento de democratização e participação social envolvendo principalmente a educação e a cultura do país. Os pressupostos do movimento “Escola Nova”, divulgados no Manifesto dos Pioneiros, convergiam com os ideais de Anísio Teixeira.

No âmbito do escolanovismo, "aprender a aprender" significava adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de se adaptar a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social. Portanto, essa concepção estava animada do otimismo (a escola risonha e franca) próprio de uma economia em expansão em que a industrialização criaria uma situação de mudanças constantes caminhando, como foi assinalado, em direção ao pleno emprego propiciado pelas políticas keynesianas. (SAVIANI, 2008, p. 432).

O contexto brasileiro exigia mudanças profundas na educação visando preparar e qualificar a população para o progresso emergente. Anísio empenhava-se na criação de uma escola que de fato promovesse a formação dos alunos para este mundo que se apresentava.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, inaugurado em 1950, localizado numa região muito carente de Salvador era composto por quatro escolas classe e uma escola parque e funcionava em dois turnos. Nas escolas classe, as salas eram divididas em fundamentais, com aulas de Língua Portuguesa e de Matemática, e salas especiais de Ciências, Geografia, História, desenho,

auditório, biblioteca, jogos e música. Na escola parque eram desenvolvidas atividades sociais, artísticas e de Educação Física. Os alunos frequentavam todos os ambientes em sistema de rodízio. Os objetivos eram desenvolver autonomia, iniciativa, cooperação, respeito a si mesmo e aos outros, tornar os alunos conscientes de seus direitos e deveres além de promover o convívio social. Durante a implementação do projeto, Anísio percebeu que os recursos disponíveis eram insuficientes e a formação dos educadores precária para este modelo de ensino. Como diretor do CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), ele promoveu cursos de qualificação e atualização para superar este desafio.

O projeto deveria ser expandido para outros sete bairros carentes de Salvador, mas os administradores dos governos sucessores não o levaram adiante. Segundo informações do site da escola, atualmente, ela funciona em período integral, depois de ser reinaugurada em 2002. Os alunos têm aulas da base nacional comum num turno, e no outro as atividades desenvolvidas são da parte diversificada do currículo nos Núcleos da Escola Parque: Informação, Comunicação e Conhecimento; Núcleo de Pluralidade Artística; Núcleo de Pluralidade Esportiva; Núcleo de Artes Visuais; Núcleo de Jardinagem; Núcleo de Alimentação; e Núcleo de Projetos Especiais.

1.2 Os Colégios Vocacionais em São Paulo

Outra experiência importante de escola de tempo integral no Brasil foi a dos Ginásios Estaduais Vocacionais implantados em São Paulo na década de 60. Segundo Chiozzini (2010), “em 1959, o Ministério da Educação publicou a Portaria no. 35.069, que autorizou o funcionamento de Classes Experimentais, flexibilizando a rigidez e centralização da legislação educacional do período”. As classes experimentais que deram origem aos Ginásios Vocacionais foram implantadas na capital e nas cidades de Socorro, Americana, Batatais, Rio Claro Barretos e São Caetano do Sul. Também inspiradas no modelo europeu “Escola Nova” e baseadas nas ideias de John Dewey, estas escolas pretendiam oferecer uma formação global e habilitação profissional aos alunos do ensino secundário.

O que mais chamava a atenção era a aproximação de vários conceitos e métodos que ainda hoje são muito discutidos quando se procuram alternativas para o planejamento escolar como um todo. Nos Ginásios Vocacionais, muito do que hoje se discute a

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

Os Colégios Vocacionais até hoje são modelo de referência da educação paulista, muitas práticas desenvolvidas nestas escolas reverberam nas políticas públicas atuais. Elas funcionaram durante poucos anos, apenas de 1962 a 1969. Divergências de concepção entre os membros do Serviço de Ensino Vocacional (SEV) grupo gestor do projeto e, posteriormente, uma ação do governo autoritário pós Ato Institucional nº 5 (AI-5), fechou todos os Colégios Vocacionais e prendeu educadores que foram acusados de “preparar mentes para o comunismo”.

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

Os Centros Integrados de Educação Pública criados na década de 80, durante o governo de Leonel Brizola, constituíram a maior experiência de escola de tempo integral da época. Idealizados pelo Governador Leonel Brizola e por Darcy Ribeiro, Secretário de Estado de Ciências e Cultura, os centros foram criados como proposta para minimizar a situação de pobreza e marginalidade que grande parte da população do estado vivia. Com o objetivo de atender às necessidades dos alunos pobres, foram construídos 506 prédios nos bairros mais carentes do Rio de Janeiro. A fundamentação do projeto foi baseada na obra de Anísio Teixeira e sua experiência na Bahia. As obras foram planejadas e acompanhadas por Oscar Niemeyer que entregava um prédio a cada quatro meses.

O projeto arquitetônico de Oscar Niemayer caracteriza efetivamente o projeto pedagógico dos CIEPs, idealizados por Darcy Ribeiro, onde há espaço físico para a educação integral que se pretende oferecer às crianças das camadas populares. Assim, os CIEPs possuem refeitório, sala de leitura, quadra de esportes, casas de alunos residentes, sala de estudo dirigido, gabinete médico-odontológico, além das salas de aula. (MIGNOT, 1989, p. 48)

As escolas atendiam desde as crianças na fase da alfabetização até os adolescentes do Ensino Fundamental. Os alunos tinham toda assistência necessária, desde alimentação, uniformes, além de tratamento médico e odontológico. O projeto teve tanto admiradores e incentivadores quanto críticas contundentes, principalmente da mídia da época.

O elemento principal da proposta pedagógica contida no livro dos CIEPs é o respeito ao universo cultural dos alunos. Desse modo, a tarefa dessa escola é “introduzir a criança no domínio do código culto, mas valorizando a vivência e a bagagem de cada uma delas”. (PARO, 1988, p. 36)

Segundo o mesmo autor, o desafio inicial dos educadores foi muito grande, principalmente porque tiveram que rever sua concepção tradicional de educação, mas aos poucos, eles começaram a perceber que os alunos estavam diferentes. Uma professora deu o seguinte depoimento:

“Hoje nossas crianças – é até um pouco bruto o que eu vou falar – nós podemos falar que são gente...Porque eles vieram aqui e eram uns bichinhos, sabe, naquele bom sentido, mas eram bichinhos, que dava até peninha, eles não sabiam nem comer”.
(PARO, 1988, p. 33).

Os apoiadores enalteciam os benefícios sociais e a qualidade da formação oferecidos pelos CIEP; enquanto que os críticos questionavam o alto custo do projeto, a inversão do papel da escola que ao invés de instituição de ensino, funcionava como depósito de crianças que continuavam sem aprender. O governo justificava os altos gastos nas obras e manutenção das escolas como um investimento no futuro das crianças e na prevenção da marginalidade.

Para os adversários do governo Brizola os CIEPs são vistos, também, como responsáveis pelo abandono não só das demais escolas, como também pelo descaso com outras obras consideradas essenciais, como por exemplo, limpeza de bairros, saneamento, obras de prevenção contra enchentes, limpeza de ruas, canais e rios... Neste contexto, alagamentos provocados pelas chuvas na Av. Brasil, têm um culpado: os CIEPs para onde vão todos os recursos do governo. A crescente onda de violência também encontra nos CIEPs o responsável. O governo não se

preocupa com policiamento, construção de prisões. Usa os CIEPs não como prioridade. É o governo de uma obra só. (MIGNOT, 1989, p. 49, 50).

O sucessor de Leonel Brizola, o Governador Moreira Franco, ao tomar posse resolveu eliminar o tempo expandido dos CIEP, incluindo essas escolas na rede regular de meio período. Apoiado pela elite intelectual do estado, Franco justificou sua atitude dizendo que deveria oferecer igualdade de oportunidades a todos os estudantes. Em 1991, Leonel Brizola volta ao governo do estado e recupera os CIEP; chegou inclusive a construir algumas novas unidades. Segundo Cavaliere e Coelho (2003, p. 108), “foram construídos e postos em funcionamento 506 CIEPs (...) com concepção administrativa e pedagógica próprias”.

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

Atualmente, poucas unidades continuam em tempo integral, somente as que atendem as séries iniciais; algumas foram municipalizadas e o projeto sonhado por Darcy Ribeiro acabou sendo desmantelado.

Mas, se os CIEPs não democratizaram o ensino por si mesmos, servindo de cortina de fumaça para esconder os equívocos de concepção, os erros administrativos e a omissão com outros setores sociais, é a partir de sua existência que diferentes segmentos participam do debate sobre a escola pública que se quer. (MIGNOT, 1989, p. 61)

Uma vez mais vemos um projeto de educação integral desmoronar por falta de vontade política e descaso com a população de baixa renda. A experiência dos CIEP foi amplamente pesquisada e deu origem a muitas dissertações e teses sobre escolas de tempo expandido.

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

Este programa foi introduzido em 1986, com o objetivo de aumentar o tempo de estudo das crianças que ingressavam nas escolas públicas paulistas. Implantado na gestão do Secretário da Educação José Aristodemo Pinotti, ex-reitor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), o programa foi criado por um grupo da UNICAMP e trazido pelo novo Secretário, que encontrou apoio de alguns educadores que atuavam na Secretaria para sua viabilização. Além

da formação, o programa visava a proteção das crianças que viviam em situação de vulnerabilidade. Pesquisas realizadas pela UNICAMP mostravam que as taxas de repetência e evasão eram altas já nas séries iniciais da escolarização.

Alguns diagnósticos que procuraram explicar esses números, além de outros indicadores da situação educacional do estado, apontavam para uma série de fatores que poderiam ser divididos entre internos ao sistema educacional e externos a ele. No primeiro caso, apontavam-se os baixos salários, a baixa qualidade da formação do professor, o excesso de alunos nas salas de aula, a ausência de condições de infra-estrutura, a inadequação curricular etc. como elementos importantes naquela configuração. No caso dos fatores externos, a crescente pauperização da população escolar apareceu como fator predominante. Tal pauperização expressava-se num conjunto de condições adversas para a realização dos processos de ensino e aprendizagem, as quais iam desde a inexistência de um ambiente familiar propício à sua realização continuada até razões socioeconômicas de natureza prática, que afastariam o aluno da escola. (GIOVANNI e SOUZA, 1999, p. 73,74)

Oferecer uma escola com um número maior de atividades diversificadas de lazer, cultura, esportes e de recuperação era a proposta pensada para reverter esta situação. Além da ação instrucional, as escolas teriam também a missão de subsidiar todas as necessidades da criança. As parcerias com outras instituições ajudariam as escolas a desempenharem esse duplo papel. Segundo Ferretti (et. al):

Sucintamente, consiste num programa de repasse de verbas a escolas das redes públicas, prefeituras ou entidades particulares conveniadas, para receberem alunos selecionados, das escolas da rede pública que optarem por aderir ao Programa. Durante o turno em que estão regularmente matriculados, os alunos frequentam as aulas normalmente em sua escola, entretanto, permanecem na escola ou dirigem-se às entidades conveniadas, onde recebem alimentação e desenvolvem atividades complementares, como artísticas, esportivas, de lazer, pré-profissionalizantes e de reforço escolar. Os critérios para seleção dos alunos a serem inscritos no Programa englobam características econômico-sociais e/ou seu desempenho escolar. (FERRETTI, 1991, p. 6)

O Programa foi instituído pelo Decreto 25469 de 7 de julho de 1986 e complementado pelo Decreto 25753 de 28 de agosto de 1986. A primeira legislação previa a formação integral das crianças por meio de ações intersecretarias que contribuiriam para “o combate efetivo à subnutrição, morbidade, analfabetismo, repetência, evasão escolar e despreparo para o trabalho”. Previa também o envolvimento dos governos municipais e comunidades e finalizava o texto ampliando o papel e a atuação da escola:

“... que o aumento da escolaridade e do tempo de permanência na escola, aliado a medidas relacionadas à nutrição, higiene e saúde, preparo para o trabalho e a vida são condições necessárias para a formação integral da criança”.

A seguir, estão alguns artigos do Decreto que previam a intersetorialidade e o estabelecimento de parcerias com instituições públicas ou privadas.

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

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

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

Parágrafo único - Entidades públicas ou privadas poderão participar do Programa a que se refere este decreto, atendidos os objetivos e limitações estabelecidos no modelo da minuta de convênio. (DECRETO 25469, 1986)

O diferencial deste Programa de Educação Integral é que, embora a Secretaria de Educação pretendesse suprir tudo o que era essencial para as crianças, ela contaria com a responsabilização de outros setores para cumprir esta missão e também pretendia utilizar espaços prontos para o trabalho com os alunos, viabilizados por meio das parcerias, locais potencialmente disponíveis. Ao contrário de outros programas em que se investiu muitos recursos e tornaram-se insustentáveis economicamente, o PROFIC apresentou uma estratégia diferenciada e, a princípio, possível.

Segundo Paro (1988), algumas evidências demonstram que o PROFIC tinha de fato uma proposta de educação integral, que promovia a autonomia e respeitava os interesses dos alunos, que a ênfase era “no aluno como centro da ação”; eles “não eram passivos diante da autoridade do professor” e assim, o professor deixava de ser um transmissor de informações e agia mais como um mediador de conhecimento. A orientação recebida era para que a sala de aula fosse “concebida como uma micro-sociedade ideal”. (PARO, 1988, p. 164)

Para Giovanni (et. al.) (1999), o documento orientador do Programa tratava de uma ação paliativa para a pobreza e carência das crianças, mas em momento algum ele aborda questões pedagógicas ou formas de desenvolvimento da educação integral. O Programa foi visto como assistencialista e houve críticas ao repasse de verbas a outras instituições, à sua criação sem consulta prévia dos educadores, e ao papel assistencialista que a escola deveria assumir. O próprio Conselho Estadual de Educação (CEE), no Parecer 120/ 87, faz duas críticas ao Programa:

- 1- Ausência de condições reais de expansão do tempo diário de permanência dos alunos nas escolas, exatamente nas regiões onde tal extensão seria mais necessária;
- 2- Drenagem de recursos públicos para entidades particulares, contrariando a política de investimento dos recursos públicos em educação. (FERRETTI, 1991, p. 10)

A divergência de opiniões à viabilidade e continuidade do Programa existia até mesmo dentro da própria Secretaria da Educação. As verbas destinadas ao funcionamento do Programa deixaram de ser enviadas às escolas e o seu enfraquecimento foi visível, principalmente entre os anos 1987 e 1988. Neste último ano, apenas 2,6% das 794 escolas recebeu as verbas esperadas.

O PROFIC resistiu ao mandato de sete secretários, mas em 1993, foi extinto, assim como todos os outros Programas que tinham participação de apenas algumas escolas e não atendessem às demandas de todas as escolas da rede pública estadual paulista.

1.5 As Escolas de Tempo Integral (ETI) em São Paulo

O Projeto Escola de Tempo Integral foi concebido pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo para a ampliação das oportunidades de aprendizagem dos alunos com da expansão do tempo de permanência na escola, por meio do “enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural”. A legislação que fundamenta o Projeto – Resolução SE 89 de 11 de dezembro de 2005 – apresenta seus objetivos:

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

- I - promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a auto estima e o sentimento de pertencimento;
- II - intensificar as oportunidades de socialização na escola;
- III - proporcionar aos alunos alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico;
- IV- incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional implementando a construção da cidadania;
- V- adequar as atividades educacionais à realidade de cada região, desenvolvendo o espírito empreendedor. (RESOLUÇÃO SE 89, 2005)

O Projeto previa o atendimento das escolas de Ensino Fundamental da rede pública paulista, nos turnos da manhã e da tarde, com jornada de 40 horas semanais e 45 aulas. Ele destinava-se, de preferência, às escolas que estivessem em regiões de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e nas periferias urbanas. Segundo Cavaliere, 2007, em apenas um ano o projeto contava com 502 escolas cadastradas, mas enfrentou denúncias de falta de condições físicas e pedagógicas nas escolas para atender o alunado em tempo integral. O Ministério Público Estadual chegou a interferir e até suspender o funcionamento de uma escola.

A organização curricular, prevista no Artigo 5º da legislação, “inclui o currículo básico do ensino fundamental e ações curriculares direcionadas para: orientação de estudos; atividades Artísticas e Culturais; atividades Desportivas; atividades de Integração Social; atividades de Enriquecimento Curricular”. No turno da manhã, os alunos têm aulas das disciplinas da Base Nacional Comum e à tarde, são desenvolvidas atividades relacionadas aos temas acima citados, por meio de oficinas.

Um grande desafio encontrado foi o despreparo dos docentes para o trabalho com oficinas. As orientações da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) não deram conta da resolução deste problema. A autora chegou a acompanhar algumas escolas que participavam do Programa e notou que os professores pouco inovavam nos horários das oficinas; na verdade, eles davam continuidade ao trabalho disciplinar da Base Nacional Comum e procuravam intensificar atividades de recuperação das defasagens apresentadas pelos alunos.

O Programa Escola de Tempo Integral – que não é mais um projeto – existe até hoje e conta com 236 escolas participantes. Algumas unidades migraram para o Novo Modelo de Escola de Ensino Integral, o Programa Ensino Integral. Para a coordenadora do Programa, Vera Lúcia Goloni, o maior desafio das escolas está na formação dos educadores que têm muita dificuldade em trabalhar com projetos interdisciplinares e desenvolvimento de oficinas. Faltam também espaços específicos para o trabalho com as oficinas, como sala de arte, de leitura, espaços esportivos, etc. Desde 2008, existe uma parceria do Programa e o Instituto Ayrton Senna, que desenvolve o Programa Superação Jovem em algumas escolas, com oficinas de leitura, produção de texto e experiências matemáticas. O Programa Mais Educação do governo federal também apoia as ETI.

1.6 O Programa Mais Educação – Governo Federal

O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, formalizando uma parceria com os Ministérios do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Cultura, do Esporte e o da Educação.

Moll (2012), coordenadora do Programa Mais Educação, declara que: “A política educacional brasileira conta hoje com um programa e uma agenda de educação integral”. Autora e organizadora (com seus colaboradores) do livro *Caminhos da Educação Integral no Brasil – direito a outros tempos e espaços educativos*, ela afirma que “o principal desafio do Programa é consolidar a oferta da Educação Integral, de forma articulada, entre União, estados e municípios”. (MOLL, 2012, p. 307).

O desafio da aproximação entre os sistemas de ensino, o Ministério da Educação e o chão da escola, no contexto da implantação do Programa Mais Educação, requer a autocrítica porque reconhecemos os movimentos sociais como ator implicado. O aspecto central do desafio é a compreensão do chão da escola como espaço de tensão (re)construção, saberes e vivências, em oposição ao aspecto reducionista de certa visão que a persegue como lócus para implementação de projetos, programas e de admoestações sobre projeto político pedagógico. Por isso mesmo, a ampliação de tempos educativos deve estar implicada no conhecimento de novos espaços educativos (novos sistemas de objetos e de ações), avançando-se para os domínios da cidade, provocando a mobilização da família e da comunidade, na concretude das unidades escolares. (MOLL, 2012, p. 314)

A operacionalização do Programa Mais Educação deu-se por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDDE/ FNDE). Desde 2008, o Programa Dinheiro Direto na Escola vem recebendo a adesão de escolas e redes de ensino. O Decreto nº 7083/2010 regulamentou essa estratégia com o objetivo de motivar a expansão do tempo diário de crianças, adolescentes e jovens na escola ou em atividades coordenadas por ela.

Trata-se de uma estratégia que reconhece as oportunidades educativas com experiências vivenciadas em nível de escolas, redes de ensino e organizações não governamentais e as transforma em ofertas educativas. Para propiciar escala a essa estratégia, a oferta é organizada por meio dos macrocampos de atividades de educação integral, prevendo-se no âmbito do território a constituição de Comitês Metropolitanos locais e os Fóruns de Educação Integral, segundo os arranjos educativos locais. Essa organização avança sobre o conjunto das ações de manutenção e funcionamento da educação dentro da escola (infraestrutura e espaço físico, alimentação, demandas de profissionalização e formação, qualificação do ambiente escolar, etc.); e fora da escola, em relação às políticas sociais, esportivas e de lazer, de saúde, meio ambiente, direitos humanos e de organização dos equipamentos culturais do bairro e da cidade". (MOLL, 2012, p. 307)

As possibilidades educativas oferecidas permitem a elaboração e o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos contemplando a educação integral, que devem explicitar os macrocampos das atividades previstas. Cada escola pode escolher 3 macrocampos e até 6 atividades a serem desenvolvidas. Os macrocampos disponíveis são: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e arte, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, iniciação à investigação das ciências da natureza e educação econômica.

As escolas que participam do Programa têm a possibilidade de articular as práticas educativas e atividades culturais a partir das suas necessidades e disponibilidade de instituições parceiras locais. Não basta somente ampliar o tempo para a aprendizagem, é necessário diversificar os temas e práticas oferecidas aos alunos. Para Moll, a intersetorialidade (entre instituições públicas e privadas) consiste na união de esforços que contribuam na garantia aos direitos sociais, por meio da operacionalização dos arranjos educativos locais.

A educação integral conta com profissionais de diversas áreas para apoiar as atividades planejadas. São eles das áreas sociais, culturais, esportivas, estudantes universitários, dentre outros. O Programa Mais Educação participa da definição de perfis no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (Brasil, 2009) a fim garantir uma formação a esses profissionais que contribua na consolidação do Programa.

O envolvimento do Governo Federal, estadual e municipal na operacionalização das demandas escolares locais pode viabilizar a criação de um sistema nacional de ensino, que envolveria a participação democrática das comunidades locais, melhorando o clima escolar, a qualidade do ensino e a inserção social de milhares de crianças, adolescentes e jovens que ainda se encontram à margem da educação pública. Há a necessidade da ampliação do diálogo entre as esferas governamentais e a criação de políticas públicas para a efetivação das ações de uma educação integral libertadora e emancipadora para todo território brasileiro.

1.7 O Programa Escolas do Amanhã no Rio de Janeiro

Este Programa foi criado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro em 2009, visando reverter os baixos resultados educacionais e promover a melhoria da qualidade de vida de grande parte da população do município.

O Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro é a maior rede pública municipal de ensino da América Latina, “constituída por 1.063 escolas, 255 creches, 12 Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI), cerca de 700 mil alunos e 37 mil professores”. (MOLL, 2012, p. 449).

As escolas do município encontravam-se descontextualizadas dos problemas sociais que as crianças e adolescentes viviam: de saúde, da pobreza, da evasão, da vulnerabilidade a que estavam submetidas por causa da criminalidade e da violência e, conseqüentemente, do baixo rendimento escolar. As escolas encontravam-se isoladas, sem um plano efetivo de atuação e sem apoio nem perspectivas para o futuro das crianças, adolescentes e jovens.

No início de 2009, estudos demográficos e sociais sobre a realidade do Rio de Janeiro, promovidos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) indicaram que, além de uma proposta pedagógica que busque a excelência acadêmica, da necessária e constante capacitação dos professores, de material didático estruturado e de prédios em estado compatível com a proposta educacional, alguns fatores como a situação do entorno da escola e a escolaridade dos pais têm, igualmente, papel relevante no desempenho escolar”. (MOLL, 2012, p. 449)

A partir deste estudo, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) criou políticas de intervenção que permitissem a elevação dos resultados educacionais, mantivessem os alunos em tempo integral na escola, afastando-os dos ambientes violentos e minimizassem as taxas de evasão.

O Programa criado a partir das políticas propostas pela SME ficou conhecido como Programa Escolas do Amanhã, e foi implantado em 151 escolas do Ensino Fundamental em áreas vulneráveis, que atendem a 108 mil alunos.

O Programa Escolas do Amanhã contempla:

- Educação em Tempo Integral com a mobilização de instituições da comunidade para potencializar a formação dos alunos no contraturno escolar, no conceito do Programa Bairro Educador. As crianças e adolescentes têm a oportunidade de participar de diversas oficinas culturais e esportivas criadas em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e as Secretarias Municipais de Esporte e Lazer e de Cultura e viabilizadas pelo Programa Mais Educação.
- Uso de metodologias de ensino diferenciadas que procuram atender as necessidades de aprendizagem dos alunos.
- Estabelecimento de metas de aprendizagem e de gestão por meio do Termo de Compromisso de Desempenho Escolar, que visa a melhoria da qualidade de ensino e estimula os professores e funcionários das escolas com o Prêmio Anual de Desempenho, que corresponde a um salário e meio pagos aos profissionais das escolas que atingirem a meta prevista.
- Incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento de diversas capacidades como observação, análise, investigação, comunicação, resolução de problemas, tomada de decisões, autoconfiança, raciocínio lógico, dentre

outras. A experimentação é parte da rotina dos alunos e toda sala de aula possui um laboratório de Ciências.

- Laboratórios de Informática que estão sendo instalados pelo Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), Programa do Ministério da Educação (MEC) que também capacita os professores para atuação nesses laboratórios.
- Participação de mães e avós da comunidade na mobilização de valorização da escola com alunos e familiares para garantir a frequência e reduzir a evasão escolar.
- Participação intersetorial contando com as Secretarias de Assistência Social, de Saúde, de Cultura, de Esportes e Lazer e a da Pessoa com Deficiência.
- Ampliação de ações de saúde através do Programa Saúde nas Escolas, possibilitando a educação em saúde, a construção de ambientes favoráveis à saúde e o acesso aos serviços de saúde.

As escolas integrantes do Programa Escolas do Amanhã têm o apoio de parcerias locais que visam a transformação da comunidade numa extensão do espaço escolar, por meio das famílias e instituições que contribuam na complementação da formação dos estudantes. Esta iniciativa é chamada de Bairro Educador e foi criada pela Secretaria Municipal de Educação com o objetivo de promover a construção de um plano de desenvolvimento comunitário que tenha como foco a educação. Todas as instituições locais podem ser parceiras, tanto as públicas quanto as privadas.

Em 2010, em função dos bons resultados conquistados nas escolas do Programa (principalmente com a diminuição da evasão e melhoria na aprendizagem), a Secretaria Municipal do Rio de Janeiro criou um novo programa que ampliou as ações escolares em busca da excelência acadêmica, da educação para valores e renovação de concepções pedagógicas. Este novo Programa, chamado “Ginásios Cariocas Experimentais”, estimula a criação de um Projeto de Vida pelos alunos e promove a sua inserção no mundo do trabalho.

O tempo integral também é expandido para os profissionais que atuam nas escolas deste programa, qualificando as relações interpessoais entre

educadores e educandos e o acompanhamento do desenvolvimento pessoal e escolar dos alunos.

1.8 Algumas considerações sobre os projetos apresentados

A quantidade de escolas públicas de tempo integral tem aumentado nos últimos anos. Elas são praticamente as únicas oportunidades que as camadas populares têm de participar de algum tipo de socialização ou recreação e ampliarem o seu desenvolvimento pessoal e cognitivo por meio de atividades pedagógicas diversificadas e das interações e convivência com outros grupos. As políticas públicas estaduais e municipais, embasadas em leis federais, estão voltando-se para o atendimento das crianças e jovens e procurando garantir uma educação de melhor qualidade. As campanhas políticas fazem alusão a este modelo de escola e não há mais como fugir a esta responsabilidade social. Como ressalta Paro:

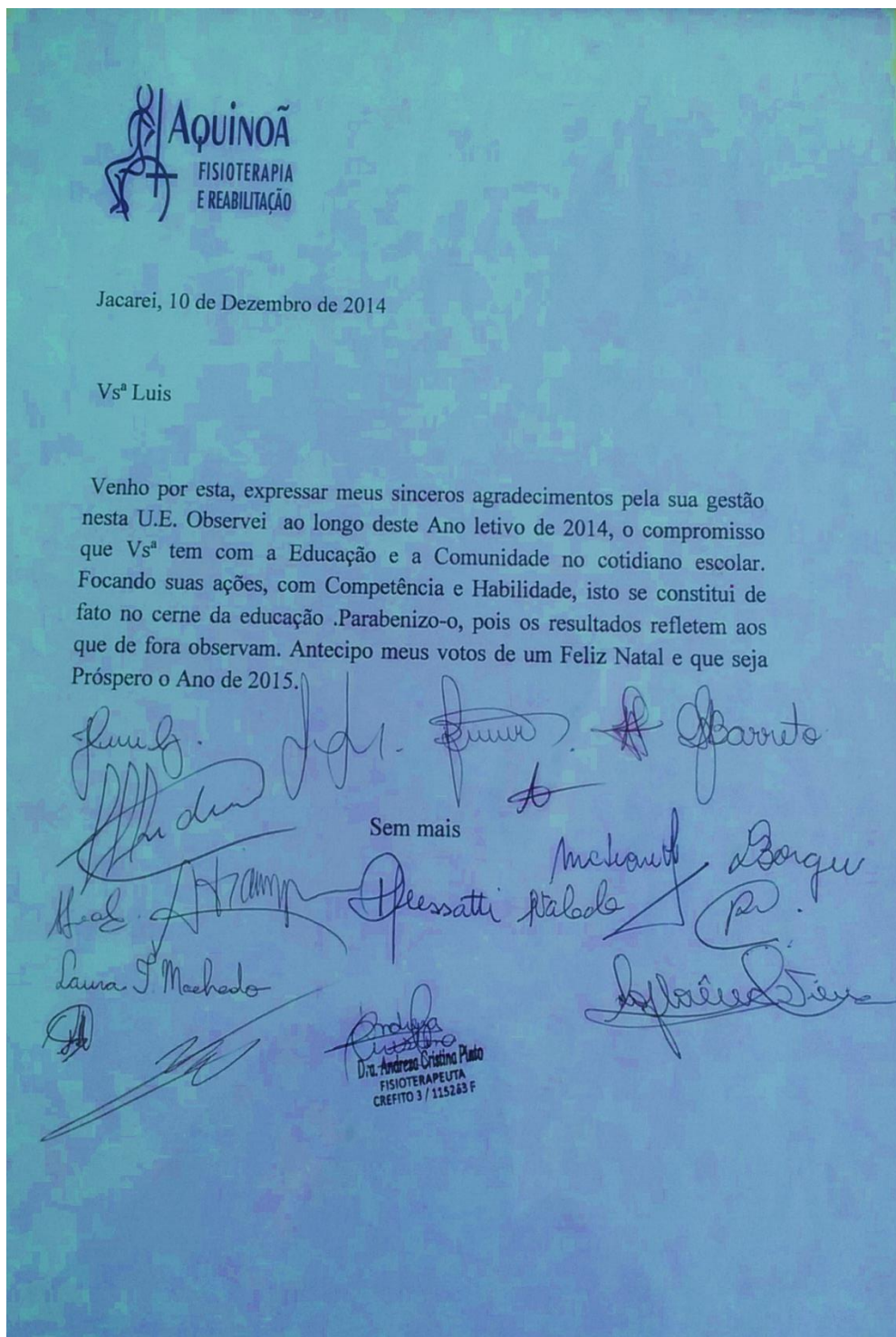
Quando afirmamos que as crianças das camadas populares possuem menor quantidade de alternativas de lazer e recreação, que lhes possibilitariam maior diversidade de contatos "sociais", não estamos entrando na discussão dos aspectos qualitativos de tais contatos. Estamos apenas procurando relevar o fato de que tais crianças, além da casa, da rua e da escola, não contam com as aulas de dança, judô, artes plásticas ou línguas, com o clube, o teatro, o cinema, as viagens, e não contam acima de tudo, com o tempo para recreação com que podem contar as crianças das camadas privilegiadas. (PARO, 1988, p. 195)

Sabemos da existência de inúmeros projetos e programas de educação de tempo expandido que atuam na promoção da Educação Integral em vários pontos do país, e esperamos que esta iniciativa seja instituída em nível nacional de uma forma sistemática e articulada às demandas regionais, a fim de emancipar as camadas populares e efetivar a formação cidadã, o que as escolas de tempo parcial não têm conseguido fazer. Trazendo novamente as considerações de Paro:

Para a grande maioria da população que frequenta escola, a função de instrução tem sido reduzida a mínimos insignificantes, como resultado da ação incompetente da escola que, não apenas não consegue prover seus usuários de conteúdos em quantidade e qualidade compatíveis com suas necessidades, mas também não logra retê-los por muito tempo, expulsando-os já nos primeiros anos de escolaridade. Além disso, a pretexto de transmitir um saber universal, a escola, ao mesmo tempo em que recalca os valores das classes trabalhadoras, inculca uma visão de mundo que é antagônica a seus interesses. Com relação à função de socialização, esta passa pelas práticas autoritárias

correntes nas relações que se dão no interior da escola, as quais resultam no recalçamento da personalidade e da cultura do dominado, ao mesmo tempo em que o faz sentir-se culpado pelos fracassos escolares, inculcando-lhe um auto-conceito negativo de sua pessoa, de sua gente, de sua classe social. (PARO, 1988, p. 197).

Infelizmente, esta é a realidade educacional existente em grande parte do país, fruto de uma cultura autoritária e excludente, que desconsidera os valores e o contexto das crianças e jovens. Somente uma escola que valorize o que os alunos trazem consigo e atenda às suas expectativas, anseios e suas necessidades; que ofereça atividades que consigam desenvolver todas as suas dimensões e potencialidades humanas, a que eles têm direito, pode ser considerada uma escola de qualidade que ofereça uma educação integral. Não adianta expandir o tempo de permanência na escola se ela não ressignificar suas práticas. Desse modo, a tarefa dessa escola é ***“introduzir a criança no domínio do código culto, mas valorizando a vivência e a bagagem de cada uma delas”***. (PARO, 1988, p. 36)



Carta enviada ao Diretor Luiz Henrique Machado de Sousa, da EE Carlos Porto, no município de Jacarei, em reconhecimento às mudanças positivas promovidas na escola, após o ingresso no Programa Ensino Integral, em 2014.

CAPÍTULO 2: O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL: NOVO MODELO DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL – SÃO PAULO

Este novo modelo de escola² foi concebido pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo a partir de duas questões: “a atenção de demandas decorrentes de pesquisas e avaliações que apontavam o caminho a seguir em busca de uma escola de qualidade; e o resultado de experiências educacionais em aplicação tanto dentro quanto fora do país”. (VOORWALD e SOUZA, 2014, p. 19). As avaliações e pesquisas apontavam a necessidade de mudanças significativas tanto no currículo quanto no contexto escolar. A escola precisava ser mais atrativa, o currículo atender às demandas do mundo moderno e estimular o desenvolvimento de habilidades e competências, além de trazer mais sentido e significado para os alunos.

No início da gestão do Secretário da Educação Herman Voorwald, ex reitor da Universidade Estadual Paulista (UNESP) foi criado o Programa Educação Compromisso de São Paulo. Iniciado em 2011, este programa estabeleceu metas para tornar o sistema estadual paulista de educação um dos 25 melhores sistemas do mundo e tornar a carreira do professor da rede uma das 10 mais atrativas do estado.

2.1 O Programa Educação Compromisso de São Paulo


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

O programa foi estruturado em cinco pilares que norteariam as ações da Secretaria com foco na melhoria da qualidade do ensino nas escolas por meio da valorização dos seus profissionais, da educação integral em tempo expandido, da gestão pedagógica e financeira e envolvimento da sociedade.


A figura a seguir representa os pilares do Programa Educação Compromisso de São Paulo.

² A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo conta com dois programas de educação em tempo expandido: a Escola de Tempo Integral (ETI), atualmente com 236 escolas, e o Novo Modelo de Escola em Tempo Integral, mais conhecido como Programa Ensino Integral (PEI), com 257 escolas em 2015.

EDUCAÇÃO / Compromisso de São Paulo



5 PILARES



com o foco na qualidade da educação paulista

<p>1º</p> <p>Valorização do capital humano</p> <ul style="list-style-type: none"> * Política Salarial inédita * Contratação de novos professores 	<p>2º</p> <p>Gestão Pedagógica</p> <ul style="list-style-type: none"> * Novos programas com foco na qualidade de ensino * Criação da EVESP e outros 	<p>3º</p> <p>Educação Integral</p> <ul style="list-style-type: none"> * Novo modelo de Escola de Tempo Integral * Professor atuando com dedicação exclusiva * Programas como o Vence e os Centros de Línguas 	<p>4º</p> <p>Gestão Organizacional e financeira</p> <ul style="list-style-type: none"> * Foco no fomento e desenvolvimento da Educação * Investimento em transporte, merenda e infraestrutura 	<p>5º</p> <p>Mobilização da sociedade</p> <ul style="list-style-type: none"> * Engajamento da sociedade para a promoção de uma educação de qualidade * Escola da Família reúne a comunidade
--	---	---	---	---

<http://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp> - Acesso em 26 de maio de 2015

O Programa Ensino Integral faz parte do Pilar 3 do Programa Educação Compromisso de São Paulo, que pretende “expandir e aperfeiçoar a política de Educação Integral”.

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

Esse Programa estratégico, inserido no Pilar 3 do Programa Educação – Compromisso de São Paulo, implanta um novo Modelo Pedagógico, que demanda inovações no Modelo de Gestão escolar e na atuação de gestores e professores, sob Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI). (DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL, p. 6- 2014).

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

Em fevereiro de 2012, as escolas começaram o ano letivo com o “Acolhimento”³ dos alunos e dos docentes. As 16 escolas iniciantes receberam formação e acompanhamento tanto da Secretaria da Educação quanto das Diretorias Regionais de Ensino durante o ano todo, com objetivo de apoiar as equipes e consolidar o novo modelo de escola.

Em 2013 o Programa (que já tinha deixado de ser um projeto) teve a inclusão de 53 novas escolas tanto de Ensino Médio quanto do Ensino Fundamental Anos Finais; em 2014 foram mais 113 e este ano 58. Em 2015 o Programa foi expandido para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, implantado em 17 escolas experimentais, e conta hoje com 257 unidades participantes dos três segmentos de ensino, atendendo a 80.000 alunos.

2.2 Princípios, Premissas e Valores do Programa Ensino Integral

Os princípios ancorantes das atividades escolares são o **Protagonismo Juvenil** que incentiva a participação dos alunos em todas as ações e decisões da escola a fim de promover o desenvolvimento da corresponsabilidade e da autonomia; a **Pedagogia da Presença** caracterizada pela presença dos educadores em tempo integral para colaborar com o desenvolvimento pleno dos alunos e dar suporte às suas necessidades imediatas; **os Quatro Pilares da Educação** para promover o “aprender a ser, aprender a fazer, aprender a aprender e aprender a conviver”; e a **Educação Interdimensional** que estimula

³ O Acolhimento é uma metodologia do Programa Ensino Integral que está detalhada na página 77 deste capítulo.

o desenvolvimento de todas as dimensões humanas. Todos os princípios mencionados fazem parte do “espírito da escola” e devem estar presentes em todas as práticas desenvolvidas.

As premissas do Programa preveem a **Formação Continuada** com foco em inovações e práticas que promovam a articulação com a realidade dos alunos; a **Corresponsabilidade** entre os educadores e entre os educadores e educandos com envolvimento da família e comunidade para que a responsabilidade pela aprendizagem seja compartilhada, conforme previsto no Artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 96); o **Protagonismo** que também perpassa as atitudes e iniciativas dos educadores e gestores; a **Excelência em Gestão** por meio de instrumentos e metodologias de planejamento, execução e monitoramento das ações; e a **Replicabilidade** que permite a divulgação de todas as “boas práticas” e o compromisso dos educadores em implementá-las nas demais escolas.

Os valores do Programa estão relacionados à valorização da escola, dos profissionais e da sociedade a fim de atender os objetivos do Programa e assegurar uma educação de qualidade. São eles:

- Valorização da educação pública pela oferta de um ensino de qualidade.
- Valorização dos educadores.
- Gestão escolar democrática e responsável.
- Espírito de equipe e cooperação.
- Mobilização, engajamento e responsabilização da Rede, alunos e sociedade em torno do processo de ensino-aprendizagem: espírito público e cidadania.
- Escola como centro irradiador da inovação.

O slide a seguir contém uma síntese dos princípios, premissas e valores que embasam o Programa e os objetivos de formação dos jovens das suas escolas, bem como a valorização dos seus educadores.

(slide utilizado nas formações das equipes escolares – 2014).



Slide usado na formação inicial das equipes escolares - 2014

O maior diferencial das atividades escolares é que elas criam condições para os alunos desenvolverem o Protagonismo Juvenil, que se materializa nas práticas e vivências propostas pelos educadores e pelos próprios alunos. Todas as ações são devidamente planejadas e têm como objetivo criar condições para que os jovens possam desenvolver suas potencialidades pessoais, culturais e sociais além de contribuir para a formação de alunos autônomos, solidários e competentes. Por meio do trabalho com valores (humanos, sociais, culturais, dentre outros) e da excelência acadêmica, os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades exigidas pela sociedade contemporânea que lhes proporcionarão as condições necessárias para a construção de um Projeto de Vida. Os valores mencionados estão relacionados aos Quatro Pilares da Educação para o século XXI, à Declaração Universal dos Direitos Humanos e à Constituição Brasileira, que estão relacionados à valorização do indivíduo enquanto agente social e responsável pelas suas escolhas.

Esses valores possibilitam aos jovens a reflexão sobre o mundo atual, seu posicionamento enquanto indivíduo e cidadão, suas ações e tomada de decisões para que façam escolhas conscientes.

FOCO DA ESCOLA

Assim, o foco central do Programa Ensino Integral são os adolescentes e jovens e seus projetos de vida. Para tanto a escola deve prover:

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



Slide usado na formação inicial dos gestores – dezembro-2014

É neste sentido que o Projeto de Vida é o foco de todas as atenções na escola. Ele apoia a trajetória educacional dos alunos e estimula a busca de suas metas pessoais, acadêmicas e profissionais.

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

PROGRAMA ENSINO INTEGRAL



Slide usado na formação de Gestão de Pessoas – 2014

2.3 Características das escolas para ingresso no Programa

Para ingressar no Programa Ensino Integral, a escola precisa pertencer à rede pública estadual de São Paulo, ter espaços adequados para o funcionamento de laboratórios e refeitório, além de possuir ao menos 10 turmas de alunos matriculados e que sejam apoiados pelas famílias para estudarem em tempo integral.

A análise da infraestrutura e demanda de alunos é feita pela Diretoria Regional de Ensino e, caso a escola apresente as condições necessárias, a equipe gestora é convidada a participar do Programa. Em seguida, a equipe gestora deve consultar a comunidade (alunos, famílias e professores) sobre o interesse em transformar a escola em Ensino Integral. O ingresso no Programa não é imposto às escolas pela Secretaria de Educação, a escolha é democrática.

Muitos educadores e gestores visitam as escolas que já fazem parte do Programa para conhecerem suas instalações e tirem dúvidas sobre o funcionamento e organização vivenciados pelos profissionais que já atuam nestas escolas. Geralmente, eles ficam encantados quando veem a dinâmica da escola com o Programa em funcionamento. Somente depois de conhecerem e ouvirem os depoimentos eles optam pelo ingresso.

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



Armários destinados ao uso dos alunos – EE Carlos Maximiliano

2.4 A seleção e avaliação dos profissionais

Todas as escolas participantes do Programa funcionam em período integral, com uma jornada de oito horas diárias. Todos os professores e gestores trabalham em Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI), conforme previsto na Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e têm um adicional salarial de 75%. Os profissionais, que atuam em período integral, apoiam, orientam e estão sempre presentes para atender aos alunos, portanto, espera-se que sejam educadores disponíveis e atentos às necessidades dos alunos dentro e fora da sala de aula para apoio integral a seus Projetos de Vida; consigam potencializar todos os espaços e tempos da escola a favor de sua formação e favoreçam a gestão escolar e o trabalho conjunto de todos os educadores e gestores. Para tanto, eles têm atribuições adicionais diferenciadas para atendimento às especificidades do Programa, além daquelas previstas para o cargo/função:

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

Essas atribuições diferenciadas garantem que as novas metodologias e as demais atividades pedagógicas previstas no Programa sejam de fato desenvolvidas nas escolas e que os alunos tenham atendimento direcionado e contínuo, mesmo que algum educador necessite faltar. Não existem aulas vagas pela ausência de professores nestas escolas, quando um profissional necessita faltar, um outro o substitui.

Nos Programas de Ação dos educadores (instrumento de planejamento individual dos profissionais – ver Modelo de Gestão) constam os substitutos de cada um, caso haja necessidade de alguma alteração.

A disponibilidade para trabalhar em período integral, dar aulas de disciplinas inovadoras, acompanhar sistematicamente os alunos, organizar os documentos de gestão e monitoramento e também estar aberto para incorporar

novos conhecimentos e atividades diferenciadas são condições básicas para ingressar numa das escolas do Programa.

REGIME DE DEDICAÇÃO PLENA E INTEGRAL

"As **inovações** do Modelo Pedagógico e de Gestão implementadas no âmbito do Programa Ensino Integral demandam uma **nova configuração na estrutura de atuação dos profissionais** do Quadro do Magistério nas escolas. Para atuar na formação de jovens e adolescentes, promover as competências curriculares e ampliar suas próprias perspectivas de mundo e cidadania, **os educadores precisam ultrapassar as fronteiras das salas de aula**. Isso implica ampliar o escopo do processo de ensino-aprendizagem de modo a considerar: o aluno e suas características e necessidades; o professor e suas características pessoais e de formação profissional; e os conteúdos e metodologias a ser utilizados para o ensino e a aprendizagem, de forma a **mobilizar todos os tempos e espaços da escola em favor da educação integral dos alunos**.

Para tanto, **instituiu-se o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI)**, que define **um novo conjunto de atribuições para professores e gestores** das escolas do Programa. Em função desse regime, implantou-se um Modelo de Gestão de Pessoas por Competência, com vistas a potencializar o desenvolvimento desses profissionais para o efetivo desempenho de suas atribuições e, por consequência, alcançar os objetivos de formação integral dos alunos."



Modelo de Gestão de Desempenho das equipes escolares, 2014

Publicação disponível na Intranet (Coordenadorias>CGEB>Ensino Integral>Biblioteca>Publicações)

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Slide utilizado na formação sobre Gestão de Pessoas – 2014

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

Todos os professores e gestores interessados em ingressar nas escolas do Programa passam por um processo de seleção, como descrito no caderno de Gestão de Desempenho das equipes escolares:

O processo de credenciamento marca o início das ações de Gestão de Pessoas por Competência: ele corresponde às ações sistematizadas para preenchimento das vagas de gestores e professores nas escolas do Programa. A Diretoria de Ensino conduz o processo de credenciamento dos professores e gestores interessados em atuar nas escolas do Programa em sua jurisdição. Nas entrevistas, a banca de avaliação (composta por até duas pessoas, sendo Supervisores de Ensino e/ou Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico – PCNP) utiliza o método de avaliação de competências, pelo qual se buscam evidências do comportamento esperado (competências) ao explorar as experiências profissionais do candidato. Trata-se de uma etapa necessária para todo educador que inicia sua participação no Programa Ensino Integral. (GESTÃO DE DESEMPENHO, 2014, p. 5 e 6).

Eles passam por entrevista antes de ingressarem nas escolas e são avaliados anualmente pela chamada Avaliação 360º, em que todos se avaliam e são avaliados, inclusive pelos alunos.

A avaliação de competências é o ponto de partida para a identificação dos pontos fortes e de melhoria de cada profissional do Programa Ensino Integral. Os resultados são objeto de reflexão e discussão com o gestor diretamente responsável pelo alinhamento vertical, proposto no Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral, tendo como finalidade a elaboração do Plano Individual de Aprimoramento e Formação.

No âmbito da Gestão de Desempenho, a avaliação de competências é uma dimensão da avaliação de desempenho com foco no desenvolvimento profissional, que tem como ferramenta a avaliação 360º (lê-se “360 graus”). Segundo a literatura especializada, essa avaliação consiste em coletar a devolutiva de profissionais situados em diferentes posições ao redor do avaliado nas unidades escolares, ou seja, trata-se de considerar a perspectiva dos gestores, dos professores e dos alunos **na avaliação de competências** de cada educador e suas interdependências. (GESTÃO DE DESEMPENHO, 2014, p. 19)

O resultado da avaliação é comunicado a cada profissional e utilizado para a criação de um “Plano Individual de Aprimoramento e Formação” (PIAF), que tem por objetivo contribuir para a superação das suas dificuldades apontadas na avaliação 360º, conforme previsto na Resolução SE Nº 96/2012, que dispõe sobre o processo de avaliação das equipes escolares e estabelece os critérios para permanência de profissionais nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral.

A partir da Devolutiva, deve-se elaborar o **Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF)**, quinta etapa da Gestão de Desempenho. Esse plano é importante, pois permite que o profissional avaliado se coloque como principal responsável pelo seu processo de desenvolvimento. Algumas competências são escolhidas para ser trabalhadas ao longo do ano a fim de desenhar ações práticas que visem ao desenvolvimento dos comportamentos esperados. O gestor tem o importante papel de apoiar o profissional na escolha das competências mais relevantes e no desenho de ações efetivas para seu desenvolvimento. (GESTÃO DE DESEMPENHO, 2014. p. 19)

Este modelo de gestão de desempenho dos profissionais pretende motivá-los a buscarem caminhos para superarem suas fragilidades e a desenvolverem as habilidades necessárias ao exercício profissional. A avaliação dos profissionais é online, feita periodicamente através do sistema Secretaria Digital, é muito transparente e tem um caráter estritamente profissional. O Plano Individual de Aprimoramento e Formação é elaborado pelo próprio profissional,

com o apoio do seu superior imediato, e monitorado por meio dos resultados evidenciados nas ações a serem melhoradas.

O PIAF constitui-se como um instrumento de planejamento da formação contínua, que busca priorizar ações de aprimoramento coerentes com as necessidades de cada profissional, a fim de potencializar sua atuação no Regime de Dedicção Plena e Integral, tendo em vista suas responsabilidades no Programa Ensino Integral. O próprio educador desenha seu percurso formativo com apoio de seus gestores, tendo como base o processo de avaliação de desempenho, por meio do qual o profissional é avaliado nas competências do Programa Ensino Integral pelos diversos atores do processo educativo com os quais interage: alunos, professores e gestores. (GESTÃO DE DESEMPENHO, 2014. p. 31)

A Secretaria oferece um cardápio de cursos, leituras, vídeos e outros subsídios de formação, categorizados por competências, que permite aos profissionais a construção do seu itinerário formativo.

O modelo de Gestão de Desempenho consiste numa das maiores inovações educacionais implantadas pelo Programa Ensino Integral. Este processo tem criado uma cultura de profissionalismo e responsabilização entre os educadores, fortalecendo o compromisso com a excelência acadêmica e com o cumprimento das metas estabelecidas pela Secretaria Estadual de Educação e pela própria escola, a partir das necessidades do seu contexto.

2.5 A formação dos profissionais das escolas do Programa

As inovações em método, gestão e desempenho trazidas pelo Programa Ensino Integral requerem um processo formativo que atenda às necessidades dos profissionais na sua implementação e na superação das suas dificuldades. As ações de formação dos profissionais são complexas, diversificadas e contínuas.

2.5.1 Os pressupostos da formação

A concepção de formação da Secretaria Estadual de Educação baseia-se em quatro pressupostos: a formação como direito; a formação como um processo de aperfeiçoamento profissional; a formação de sujeitos de aprendizagem e a formação mediada pela reflexão. O primeiro pressuposto ancora-se na legislação referente à formação, conforme descrito no caderno de Formação das equipes do Programa Ensino Integral – volume 1:

A Formação Continuada é um direito dos profissionais da educação, incorporado à cultura escolar a partir do inciso II, do artigo 67, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que prevê o aperfeiçoamento profissional continuado como uma das formas de valorização do magistério. Corroboram essa ideia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura e de graduação plena, ao afirmar que “o fato de o conhecimento ter passado a ser um dos recursos fundamentais tende a criar novas dinâmicas sociais e econômicas, e também novas políticas, o que pressupõe que a formação deva ser complementada ao longo da vida, o que exige formação continuada”. (FORMAÇÃO DAS EQUIPES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL, 2014, p. 6).

A Secretaria Estadual de Educação assegura este direito aos seus profissionais por meio de cursos presenciais, educação à distância, videoconferências, vídeo aulas, orientações técnicas centralizadas (realizadas pelas equipes da Secretaria) e descentralizadas (realizadas pelas equipes das 91 Diretorias Regionais de Ensino).



Alunos da EE Alexandre Von Humboldt participando de Videoconferência de formação sobre o Acolhimento – 2014 (Premissa da Replicabilidade)⁴

O segundo pressuposto refere-se à formação como um processo de aperfeiçoamento permanente, que compromete o educador com seu

⁴ Todas as escolas que participam do Programa Ensino Integral pedem autorização de imagem para os responsáveis pelos alunos, devido às inúmeras atividades que eles participam e são divulgadas para as demais escolas e no site da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo. No caso das participações em videoconferências, a Rede do Saber também solicita a autorização de imagem dos participantes.

autodesenvolvimento pessoal e profissional e sua atuação na escola de forma reflexiva e colaborativa.

O terceiro pressuposto parte do princípio de que todos são sujeitos de aprendizagem e precisam de ações formativas que permitam a reflexão sobre sua própria prática. Ninguém se apropria de um conhecimento pronto e acabado, que não tenha sentido e significado para sua vida pessoal e profissional.

A formação com vistas ao desenvolvimento profissional exige que todos os envolvidos sejam sujeitos de sua aprendizagem, sendo esta mediada pela reflexão individual e coletiva. Para isso, parte-se do pressuposto de que todas as pessoas iniciam suas aprendizagens com base em conhecimentos prévios e em um conjunto de representações que acabam por interferir na maneira como essas informações se relacionam com as novas. As novas aprendizagens são sempre resultado de um processo de revisão, modificação e complexificação desses saberes prévios e dessas representações. Segundo esse pressuposto, quanto mais possibilidades as pessoas tiverem para estabelecer relações entre o que já conheciam e o que estão aprendendo, mais significativas serão as aprendizagens. (FORMAÇÃO DAS EQUIPES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL 2014, volume 1. p. 8).

O quarto pressuposto trata da formação mediada pela reflexão, principalmente sobre os desafios encontrados pelos educadores na sua rotina de trabalho. Vale lembrar que tanto os gestores quanto os professores são educadores e precisam aprimorar-se para contribuir efetivamente com a aprendizagem dos seus alunos, que está voltada para a formação de jovens protagonistas que possam lidar com seus problemas pessoais, escolares e sociais. Para isso, os alunos devem ser convidados a colaborar na solução dos problemas rotineiros da escola. É um grande desafio para os educadores envolver seus alunos nas reflexões e decisões de forma colaborativa, mas é necessário para o desenvolvimento de sua autonomia e participação coletiva.

Como se discutiu antes, embora o processo de aprendizagem implique uma construção individual, ele não pode prescindir da contribuição e da colaboração de todos. Assim, a socialização da reflexão sobre a prática move o processo de Formação Continuada. O processo de investigação e de compreensão da realidade educativa, a reflexão sobre a prática individual e coletiva dos profissionais, o estudo da realidade e do contexto econômico, social e político, à luz dos conhecimentos teóricos existentes, complementam as possibilidades de uma melhor formação de educadores e gestores, ganhando sentido quando realizadas colaborativa e coletivamente. (FORMAÇÃO DAS EQUIPES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL, 2014, volume 1. p. 9).

As reuniões dos Líderes de Turma com o Diretor em que são tratados e encaminhados os problemas da escola, assim como as reuniões de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), em que se discutem sobre as ações pedagógicas fundamentadas em pressupostos teóricos, são espaços significativos de formação reflexiva e colaborativa, onde as trocas de experiências e socialização dos conhecimentos que cada um traz encontram o consenso de todos para a definição das próximas ações a serem desenvolvidas. Cada participante da reunião tem a oportunidade de ampliar seu escopo de conhecimentos e melhorar sua prática profissional.

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

Quando a escola ingressa no Programa, a equipe gestora e a dupla de profissionais da Diretoria Regional de Ensino (Supervisor de Ensino e Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico) que acompanha a escola participam de uma formação centralizada (organizada pela frente de formação da equipe gestora do Programa), onde são realizadas atividades que permitem a apropriação das bases do Programa. No período que antecede o início do ano letivo, toda equipe escolar (gestores e professores) participam de uma formação sobre os Modelos de Gestão e Pedagógico.

Os demais encontros de formação ocorrem durante a atuação dos profissionais nas escolas, justamente para que eles possam refletir sobre sua prática e incorporar novos conhecimentos que os ajudem a superar suas dificuldades, conforme recomenda Nóvoa:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 13).

A Secretaria Estadual de Educação criou 10 polos formativos, que agrupam Diretorias Regionais de Ensino próximas, para garantir as formações presenciais descentralizadas específicas do Programa. A cada dois meses, um grupo de 20 Supervisores de Ensino e Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico é convocado para elaborar uma pauta de formação que atenda às

necessidades das escolas, levantadas pelos relatórios com dados quantitativos e qualitativos de cada escola pertencente ao Programa. A partir dos sinalizadores detectados por meio dos relatórios, a pauta formativa é elaborada e replicada para os responsáveis pelos polos, que organizam as formações descentralizadas nos seus respectivos polos. A equipe gestora do Programa costuma acompanhar essas formações para apoiar o trabalho dos formadores.

Todos os Supervisores e Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico participam das formações descentralizadas e, em seguida, iniciam o “Ciclo de Acompanhamento Formativo” nas escolas que acompanham. Os Supervisores e PCNP agendam uma data com a equipe gestora da escola e organizam reuniões formativas com todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem: gestores, professores e alunos. Cada grupo é ouvido separadamente e a formação ocorre de acordo com as demandas trazidas por eles, com foco nos temas previstos na Pauta Formativa do Ciclo organizada pela Secretaria.

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

Outro espaço formativo importante do processo são as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, que ocorrem semanalmente, e são os momentos em que o grupo de professores e coordenadores refletem sobre suas práticas e buscam subsídios teóricos nas publicações disponíveis do Programa ou na bibliografia indicada nestas publicações.

Além das HTPC, as escolas do Programa realizam as HTPA – Hora de Trabalho Pedagógico de Área – em que participam os professores coordenadores das áreas de conhecimento e os professores das suas disciplinas; as HTPV – Hora de Trabalho Pedagógico de Projeto de Vida – em que participam o Vice-Diretor (que é o responsável pelo desenvolvimento das ações relacionadas ao Projeto de Vida dos alunos) e os professores de Projeto de Vida; as HTPOE – Hora de Trabalho Pedagógico entre o Professor Coordenador Geral e os professores de Orientação de Estudos. Como todos os

profissionais trabalham 40 horas semanais, a equipe pode criar reuniões de formação para todos os temas que acharem necessários. Eis o depoimento de Eduardo Ferreira de Castro, Diretor da E.E. Oswaldo Cruz (Cruzeiro), Diretoria de Ensino de Guaratinguetá:

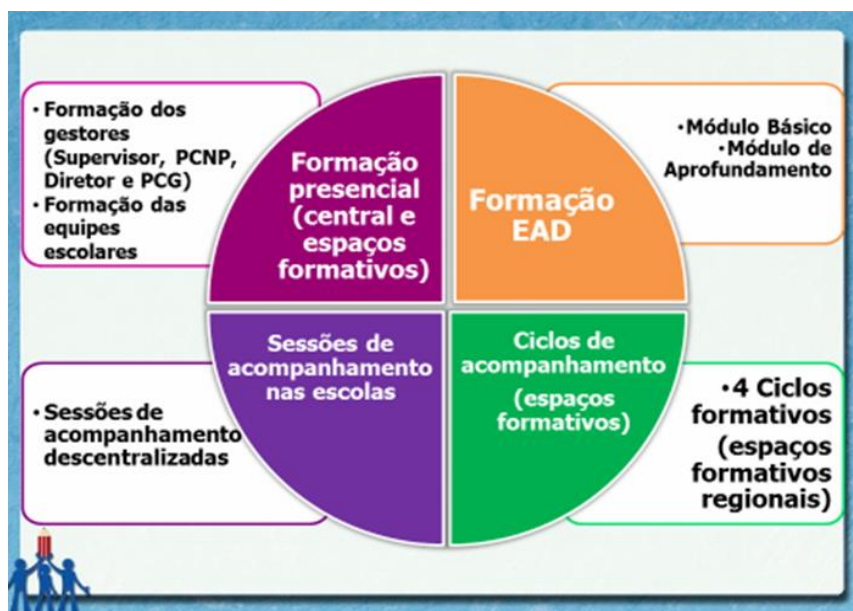
“Interessante perceber que as mudanças proporcionadas pelos novos Modelo Pedagógico e Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral potencializaram os tempos e espaços destinados à Formação Continuada dos educadores que atuam na unidade escolar. A constituição de uma equipe profissional que se dedica exclusivamente à instituição de ensino e aos seus estudantes, e que utiliza seu tempo dedicando-se à própria formação, faz toda a diferença! Nesta escola, o tempo reservado ao trabalho pedagógico coletivo ganha um novo aliado: o tempo do trabalho pedagógico coletivo por área. E o tempo do trabalho pedagógico anteriormente desenvolvido em local de livre escolha passa, também, a ser cumprido na escola. Nesse novo contexto, cada canto da escola vai se transformando num espaço de formação dos educadores e dos estudantes. Da sala de aula ao refeitório, do pátio escolar à sala da direção, da sala de reuniões pedagógicas às quadras esportivas, todos os ambientes se revestem da riqueza de ações continuadas de formação”. (FORMAÇÃO DAS EQUIPES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL, 2014, volume 1. p. 12)

Os profissionais participam ainda de cursos na modalidade educação à distância (EAD) sobre o Modelo Pedagógico e de Gestão, com o objetivo de aprofundarem seus conhecimentos e interagirem com outros cursistas de outras escolas e Diretorias de Ensino. No curso básico, eles conhecem o contexto e as bases do Programa. Já no curso de aprofundamento, são trabalhadas todas as metodologias e sua articulação com o Modelo de Gestão. Todas as atividades dos cursos são reflexivas e relacionadas ao contexto das escolas, como indicado por Freire: “(...) a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem o qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática o turismo”. (1996, p. 24)

O Vice-diretor, além dos cursos sobre o Programa, participa também do curso – na modalidade EAD – Professor Mediador Escolar e Comunitário, já que tem entre suas atribuições a mediação dos conflitos. Este curso oferece recursos

para que o Vice-diretor faça um levantamento das vulnerabilidades da escola e crie um projeto de trabalho que envolva a equipe escolar e a comunidade na resolução dos problemas detectados. O objetivo é melhorar o clima escolar por meio de ações que minimizem os conflitos e disseminem uma cultura de paz.

O slide a seguir mostra as instâncias de formação externas à escola.



Slide usado em Videoconferência sobre formação – 2015

Também estão disponibilizadas na INTRANET, no espaço do servidor, 26 publicações sobre o Programa Ensino Integral. Essas publicações constituem-se em cadernos orientadores sobre o Modelo Pedagógico e o de Gestão, sobre as concepções e orientações para a formação dos profissionais e sobre as suas metodologias.

Os cadernos de Formação das equipes do Programa Ensino Integral são divididos em dois volumes: o primeiro trata das concepções e orientações sobre os espaços e tempos de formação previstos para os profissionais que trabalham e acompanham as escolas e o segundo volume ensina a organizar pautas formativas para todas as instâncias de formação.

São encontradas também na INTRANET – Espaço do Servidor – as videoconferências (com interações dos profissionais das escolas e Diretorias Regionais de Ensino) e vídeoaulas que trazem informações norteadoras para as equipes, além dos documentos do Programa e sugestões de instrumentos de monitoramento das ações. Os documentos mais consultados e valorizados são

os Procedimentos Passo a Passo (PPP), que consistem em orientações simples e detalhadas sobre a implantação de todas as inovações do Programa.

A seguir, estão os slides usados na videoconferência sobre Formação das Equipes do Programa Ensino Integral, em janeiro de 2015, para orientações sobre o processo de formação das equipes e apresentação dos novos materiais.



Slides usados na videoconferência sobre Formação das Equipes do Programa Ensino Integral, em janeiro de 2015

As ações de formação desenvolvidas pelo Programa, desde a sua implantação em 2012, colaboraram para a construção de uma rede de informações, trocas e apoio entre as equipes das Diretorias de Ensino, das escolas e da Secretaria de Educação muito eficiente. A comunicação presencial nos encontros ou por meios digitais (e-mail, redes sociais, aplicativos de mensagem, dentre outros) estreitou as relações interpessoais e profissionais entre essas equipes.

2.6 O Modelo Pedagógico e o Currículo do Programa

Como já dito anteriormente, o Programa Ensino Integral traz uma proposta de trabalho diferenciada das demais escolas da rede estadual, com jornada de 8 horas diárias, metodologias e espaços de reflexão e participação dos alunos e professores.

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

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

As Disciplinas Eletivas, a Orientação de Estudos, os Clubes Juvenis, as aulas de Projeto de Vida, além da Tutoria, são inovações que visam a organização dos espaços e tempos da escola a partir das necessidades e desejos dos alunos. Cada etapa de ensino tem uma atividade específica que contribui para o desenvolvimento da autonomia e responsabilização dos alunos. Nos Anos Iniciais, eles participam de Assembleias Escolares semanalmente, onde discutem os problemas levantados na escola; já nos Anos Finais, eles têm aulas de Protagonismo Juvenil que apoiam o desenvolvimento dos Clubes Juvenis. No Ensino Médio, as disciplinas Mundo do Trabalho e Preparação Acadêmica orientam os alunos para a passagem do final da educação básica para o mundo das escolhas profissionais e acadêmicas, colaborando para a

realização dos seus Projeto de Vida. A corresponsabilidade entre educadores e educandos perpassa todo projeto educacional das escolas do Programa.

Os quadros a seguir, mostram a Matriz Curricular das escolas do Programa Ensino Integral. Extraída da Resolução SE-52, de 2-10-2014

ANEXO I
MATRIZES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Subanexo 1
Anos Iniciais do Ensino Fundamental

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

Subanexo 2
Anos Finais do Ensino Fundamental

Fundamentação Legal: LDBEN - Lei 9.394/96 e Lei Complementar nº 1.164/2012, alterada pela Lei Complementar nº1.191/2012							
BASE NACIONAL COMUM	DISCIPLINAS/ COMPONENTES CURRICULARES	ANO	ANO	ANO	ANO	Carga horária	
		6º	7º	8º	9º		
		Nº DE AULAS	Nº DE AULAS	Nº DE AULAS	Nº DE AULAS		
	Língua Portuguesa	6	6	6	6	960	
	Arte	2	2	2	2	320	
	Educação Física	2	2	2	2	320	
	Matemática	6	6	6	5	920	
	Ciências Físicas e Biológicas	4	4	4	4	640	
	História	4	4	4	4	640	
	Geografia	4	4	4	4	640	
	Ensino Religioso *	0	0	0	1	40	
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM	28	28	28	28	4.480	
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrang. Moderna – Inglês	2	2	2	2	320	
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Disciplinas Eletivas	2	2	2	2	320
		Práticas Experimentais	0	0	2	2	160
		Orientação de Estudos	4	4	2	2	480
		Protagonismo Juvenil	1	1	1	1	160
	Projeto de Vida: valores para a vida cidadã	2	2	2	2	320	
Total da Parte Diversificada		11	11	11	11	1.760	
Total Geral		39	39	39	39	6.240	

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

Anexo II
Matriz Curricular do Ensino Médio

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

(Republicada por ter saído com incorreção.)

2.6.1 O Acolhimento

A primeira atividade das escolas é o Acolhimento. Os alunos veteranos acolhem tanto os educadores e funcionários da escola quanto os alunos ingressantes. Durante dois dias, os novos alunos conhecem as práticas diferenciadas que serão desenvolvidas durante o ano letivo e o seu papel enquanto corresponsável pelo seu desenvolvimento pessoal e acadêmico. As dinâmicas do Acolhimento são baseadas nos Quatro Pilares da Educação e na Educação Interdimensional. Este evento funciona como um “ritual de passagem”, onde os jovens são estimulados a sonhar com o futuro e, posteriormente, fazer um esboço do caminho a percorrer para atingir seu sonho. No final do segundo dia, os alunos organizam uma apresentação sobre o que aprenderam, o que esperam da nova escola e montam o Varal dos Sonhos, onde cada um pendura um pequeno planejamento do que precisam fazer para realizar seu sonho. É o início do trabalho com o Projeto de Vida. No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, esta ação é desenvolvida pelos alunos com o apoio do Diretor da escola. Todos os alunos que ingressam nas escolas do Programa passam pelo Acolhimento, mesmo que sejam matriculados depois do início do ano letivo.



Alunos acolhedores e gestores da EE Prof. Escolástica Rosa Almeida – Sorocaba – 2015



Acolhimento na EE Zulmira de Almeida Lambert – São Vicente – 2013

O Projeto de Vida é o foco para onde convergem todas as ações da escola. A Figura representa o Projeto de Vida como eixo central da escola, alicerçado na Base Nacional Comum e articulado a todas as metodologias do Programa, como será visto a seguir. (DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL, p. 23. 2014).



Figura 1 – Projeto de Vida como eixo central da escola.

As dinâmicas do Acolhimento incentivam os alunos a refletirem sobre quem eles são e o que pretendem ser no futuro, e a planejarem seu caminho a partir das expectativas e do desenvolvimento dos seus Projetos de Vida. Eles são estimulados a sonhar com o seu futuro, a pensar em formas estruturadas para atingir esse sonho.

2.6.2 Os Clubes Juvenis

Os Clubes Juvenis são criados pelos alunos a partir dos seus interesses, com o objetivo de estimular o Protagonismo Juvenil e o aprendizado da autogestão, colaborando para sua formação escolar.

Os adolescentes e jovens agrupam-se por afinidade de temas e organizam os Clubes com objetivos específicos e metas a serem atingidas descritas num plano de ação elaborado pelos participantes, e contam com o apoio da direção da escola para sua formação e funcionamento e apoio de todos os professores, principalmente os de Protagonismo Juvenil no Ensino Fundamental. São eleitos um presidente e um vice-presidente que têm o papel liderança e direção do Clube, que participam de reuniões periódicas com o Diretor da escola onde são apresentadas, monitoradas e orientadas as ações desenvolvidas por eles.

Os temas escolhidos para a criação dos Clubes Juvenis são os mais variados possíveis: dança, esportes, moda, filosofia, literatura, jornal, rádio,

atividades filantrópicas, ciências, música, etc. No final de cada semestre, os alunos organizam a Culminância, evento em que são apresentados os estudos e produções desenvolvidas por eles para toda a equipe escolar.

Eis o depoimento de uma aluna sobre os Clubes Juvenis:

“Sou uma menina de 15 anos que teve a sorte de poder compartilhar um pouco do meu conhecimento, aprendi a ser protagonista de minhas ações. E essa escola nos proporcionou isso, os Clubes Juvenis me fizeram conhecer o que é liderança e como agir como uma líder. Aqui sinto segurança, posso me expressar, argumentar, ajudar, ser ajudada, ensinar e aprender”. (VOORWALD e SOUZA, 2014, p. 112)

2.6.3 As Disciplinas Eletivas

Além das disciplinas da Base Nacional Comum, as escolas oferecem as disciplinas Eletivas que são semestrais e organizadas pelos professores a partir das demandas dos Projetos de Vida dos alunos.

As primeiras Eletivas são planejadas com base no Varal dos Sonhos criado pelos alunos no Acolhimento. Os professores selecionam os interesses dos alunos, elencando também conteúdos e habilidades previstos na Base Nacional Comum, e planejam as disciplinas que serão divulgadas por meio de uma ementa. Os alunos escolhem a Eletiva que querem participar, independente da série que estão cursando, já que estas disciplinas têm como eixo metodológico a interdisciplinaridade e abarcam os conhecimentos das diferentes áreas de estudos, além de atenderem as “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 26, redação alterada pela Lei no 12.796, de 2013.

As Eletivas têm como objetivos o aprofundamento, a diversificação e enriquecimento dos temas previstos no currículo, a integração dos alunos da escola, o incentivo à convivência e à troca de experiências.

Dentro da matriz curricular das escolas do Programa Ensino Integral, as Disciplinas Eletivas ocupam um lugar central no que tange à diversificação da experiência escolar, oferecendo um espaço privilegiado para a experimentação, a interdisciplinaridade e o aprofundamento dos estudos. Por meio delas é possível propiciar o desenvolvimento das diferentes

linguagens: plástica, verbal, matemática, gráfica e corporal, além de proporcionar a expressão e comunicação de ideias e a interpretação e fruição de produções culturais.

Dessa forma, os alunos participam da construção do seu próprio currículo; da ampliação, da diversificação de conceitos, procedimentos ou temáticas de uma disciplina ou área de conhecimento; do desenvolvimento de ações relacionadas aos seus Projetos de Vida e/ou à comunidade a que pertencem de acordo com seus interesses; da preparação para a futura aquisição de capacidades específicas e de gestão de seus conhecimentos para continuidade dos estudos em todas as etapas da Educação Básica e para o ingresso no mundo produtivo, quando se trata de alunos do Ensino Médio. (DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL. 2014, p. 29).

No final do semestre, os alunos organizam um produto ou evento, a partir dos estudos e experiências desenvolvidas nas aulas, e apresentam para a comunidade escolar num evento chamado Culminância. As apresentações variam de acordo com os temas desenvolvidos nas eletivas, e se materializam em peças teatrais, experimentos científicos, apresentações de dança, resultados de pesquisas científicas, dentre outros.

Os educadores fazem uma pesquisa sobre os atuais interesses dos alunos no final de cada semestre, e elencam novos temas ou até podem repetir algumas Eletivas do semestre anterior, caso haja interesse dos alunos em cursá-las.

2.6.4 Os Líderes de Turma

Esta metodologia pretende estimular os alunos a buscarem soluções para as necessidades e problemas da sua turma e da escola, envolvendo-os na participação e aprimoramento da gestão escolar. Regularmente, os Líderes – que são eleitos pelas suas respectivas turmas – participam de reuniões com a equipe gestora a fim de discutirem e buscarem soluções e encaminhamentos para as questões trazidas pelos alunos e pela direção da escola.

Nesta prática, os adolescentes e jovens têm a possibilidade de exercer sua capacidade de liderança por meio do desenvolvimento de competências de **autogestão** (aprendem a gerir a si mesmos, a reconhecer suas potencialidades e fragilidades, a fazer escolhas individuais relacionadas a seu Projeto de Vida), de **cogestão** (gestão partilhada e corresponsável a serviço do desenvolvimento de sua turma) e de **heterogestão** (no sentido de administrar/gerir e representar

os interesses de sua turma em consonância com as metas da escola, servindo de exemplo e referência para os colegas). Portanto, a liderança os inspira e contribui para que mudem suas posturas, revertendo eventuais atitudes de indiferença – seja em relação à escola, à comunidade, à família e às demais pessoas com as quais se relacionam –, apoiando-os para que se envolvam com as soluções das questões que enfrentam em todas essas esferas. (DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL, 2014, p. 27)

A atuação das lideranças de turma contribui para a mudança de postura e estímulo à participação ativa dos alunos em busca de soluções para as suas necessidades. É o espaço destinado ao exercício do Protagonismo Juvenil e da participação democrática.



Reunião dos Líderes de Turma e equipe gestora da EE Dr. Francisco Tozzi – Águas de Lindóia – 2014

2.6.5 O Nivelamento

O Nivelamento é uma ação emergencial que visa a superação das defasagens de aprendizagem dos alunos. Logo no início do ano, eles passam por uma avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa e Matemática que aponta quais são as deficiências de aprendizagem que eles trazem das séries anteriores. A partir dos resultados desta avaliação, a escola organiza uma ação planejada e monitorada para apoiar os alunos a superarem suas defasagens.

O Professor Coordenador Geral, com o apoio dos Professores Coordenadores de Área e dos professores de Língua Portuguesa e Matemática, constrói um plano de trabalho em que são previstas atividades que trabalhem

com as habilidades não desenvolvidas, apontadas na avaliação. Esta ação é individualizada, cada aluno tem uma atenção diferenciada em função das suas necessidades de recuperação. No final do processo, outra avaliação é aplicada para serem aferidos os resultados do Nivelamento. Para os alunos que ainda apresentarem defasagens, será criado um novo plano de trabalho para saná-las. Os alunos são envolvidos nas ações do Nivelamento a fim de promover o protagonismo no seu próprio desenvolvimento escolar. A seguir, temos o depoimento de uma aluna:

“... o protagonismo você não precisa só dentro da escola, você precisa dentro da sua casa (...) precisa no trabalho e isso a gente realmente aprende (...) antes eu esperava sempre as pessoas me empurrarem para eu fazer as coisas (...) hoje não (...) dentro de casa por exemplo, (...) minha mãe, ela que [me] obrigava a fazer (...) hoje eu faço porque eu sei dos meus deveres (...) eu sei o que eu vou ganhar com isso dentro da escola (...) eu sei que eu preciso estudar mim (...) não preciso estudar para passar na prova [como] fiz durante oito anos da minha vida. Eu sei que aquilo que estou aprendendo aqui (...) eu vou levar (...) e vou precisar lá na frente, eu não preciso ouvir o professor dizer isso para mim mil vezes (...). Protagonismo é você saber o que você precisa e correr atrás disso que você precisa, entendeu?” (VOORWALD e SOUZA, 2014, p. 110)

2.6.6 A Orientação de Estudos

Outra disciplina da parte diversificada do currículo é a Orientação de Estudos. Assim como as Eletivas, esta disciplina também é pensada e organizada a partir das necessidades e interesses dos alunos. São levantadas as principais dificuldades que eles têm nas disciplinas regulares e os professores de Orientação de Estudos, com o apoio do Professor Coordenador Geral, organizam suas aulas trabalhando com procedimentos de estudos e procurando sanar as dúvidas que os alunos trazem.

A Orientação de Estudos tem articulação com todas as áreas de conhecimento, mas não deve ser confundida com reforço escolar e/ou com um momento destinado à realização de tarefas de determinadas disciplinas. Tal articulação está associada tanto ao caráter transdisciplinar das técnicas e dos procedimentos propostos pela disciplina (grifos, resumo, esquema, resenha, mapa conceitual etc.) quanto à necessidade de diálogo entre os professores de Orientação de Estudos e das disciplinas da Base Nacional Comum para planejamento

conjunto das atividades que serão programadas a partir das demandas de aprendizagem dos estudantes. (TUTORIA E ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS, 2014, p. 17).

Esta disciplina é um apoio na aprendizagem e organização pessoal dos alunos; tem como objetivo dar suporte aos docentes no processo educativo, criando hábitos e rotinas de estudos e potencializando o percurso acadêmico dos estudantes. O desenvolvimento das aulas tem a corresponsabilidade entre alunos e professores. A seguir, temos o depoimento de um aluno:

“Esse projeto não tem somente atividades das disciplinas do currículo comum, mas também o diversificado. O Projeto de Vida que contribui para os alunos pensarem melhor em qual profissão desejam seguir, além disso tem a Orientação de Estudos que contribui muito para ele aprender a estudar da melhor forma e ter um bom aproveitamento das aulas e, com certeza, ajudar os alunos a serem mais organizados na escola como também fora dela. Isso aconteceu comigo, hoje eu sou bem mais organizado do que antes da orientação de estudos que só o projeto tem”. (VOORWALD e SOUZA, 2014, p. 110)

2.6.7 A Tutoria

Nas escolas do Programa Ensino Integral todo aluno tem um educador como tutor, que acompanha o seu desenvolvimento pessoal e acadêmico e o apoia nas ações previstas na construção do Projeto de Vida. Os critérios para a escolha do tutor são definidos pelos alunos e validadas com a direção da escola com os Líderes de Turma.

A Tutoria é a materialização da Pedagogia da Presença, em que o tutor se faz presente na vida dos alunos em todos os tempos e espaços da escola, acompanhando o progresso e atendendo os estudantes nas suas necessidades. O foco da Tutoria é acadêmico, mas o tutor também apoia seus tutorados nas questões pessoais e profissionais para os alunos do Ensino Médio. É uma atividade que requer abertura, receptividade e acolhimento do educador.

Para estabelecer uma relação de confiança com o aluno, o tutor deve demonstrar disponibilidade e compromisso para apoiá-lo em seu processo de desenvolvimento. Durante os momentos de interação entre aluno e tutor, é importante que o tutorado seja estimulado a refletir sobre o assunto em questão até chegar a uma conclusão sobre o que está sendo discutido. Para isso, é necessário que o tutor tenha uma “escuta ativa” e respeitosa: estabeleça, na conversa, uma relação de empatia com o

tutorado, mostrando interesse e consideração pelo seu ponto de vista. É fundamental destacar a importância da dimensão ética que deve orientar a relação entre tutor e tutorado. (TUTORIA E ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS, 2014, p. 8).

O tutor jamais deve tomar decisões pelo aluno, e sim estimulá-lo a pensar na melhor atitude a ser tomada diante de qualquer questão trazida por ele e também nas suas consequências. Esta também é uma forma de desenvolver a reflexão, a autonomia e a responsabilidade pelas suas escolhas.

A ação tutorial é organizada para que as sessões de tutoria sejam sistemáticas, registradas e monitoradas pelo Vice-diretor. O resultado deste acompanhamento é socializado pelos educadores nas reuniões de HTPC e se constitui em informações valiosas para nortear o trabalho docente. A seguir, o depoimento de um aluno sobre a Tutoria:

“O surpreendente é que, além de nos apoiar no ensino, os professores e mestres se preocupam sim com os nossos sentimentos, a tutoria é um fator chave, conversar, discutir e nos entender é muito importante”. (VOORWALD e SOUZA, 2014, p. 110)

2.6.8 As Atividades Experimentais

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

O objetivo dessas aulas é contribuir para o desempenho dos estudantes proporcionando-lhes a oportunidade de manusear materiais e equipamentos nos laboratórios da escola e aprenderem “a comparar, estabelecer relação, ler e interpretar gráficos, construir tabelas, entre outras habilidades, e, dessa forma, construir seu conhecimento a partir da investigação com práticas eficientes”. (Diretrizes do Programa Ensino Integral. 2014. p. 32 e 33).

A aprendizagem por investigação é considerada como fundamental para desenvolver o letramento científico; portanto, as atividades de laboratório são minuciosamente preparadas pelos professores e monitoradas pelos coordenadores da escola.

Embora as atividades experimentais tendam a ser encaradas como específicas da área de Ciências da Natureza, é necessário

considerar que essas são estratégias comuns a todas as áreas do conhecimento. Com efeito, a opção pelo Protagonismo dos alunos destaca a necessidade de que o ensino por investigação – integrado pelas atividades experimentais – seja uma tônica em todos os componentes curriculares. Essa metodologia de ensino implica estimular e apoiar os alunos em seu itinerário formativo para que sejam proativos no processo de construção de seus próprios conhecimentos. Dessa forma, estimulam-se a curiosidade e a criatividade para a formulação de projetos de investigação relacionados aos temas que são abordados nas diferentes disciplinas. (DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL, 2014. p. 32).

As atividades de laboratório contribuem para o desenvolvimento das habilidades previstas no currículo do Estado de São Paulo e do protagonismo dos alunos na investigação de fenômenos científicos, na proposição de hipóteses e criação de projetos e produtos a partir de suas experiências educacionais.

Desde 2013, a SEE tem organizado uma Feira de Ciências anual para estimular as trocas de experiências e valorizar os trabalhos dos alunos e professores. Os melhores trabalhos são inscritos em outras feiras e mostras.

Muitos alunos já foram finalistas em feiras e mostras de Ciências nacionais e internacionais com seus projetos desenvolvidos nos laboratórios das escolas do Programa.



Eletiva – Ciências – E.E. Prof. Antonio Alves Cruz, bairro do Sumaré, São Paulo, SP. (Foto: Acervo da escola)



Cindy Carolini de Lima (*na foto*), Ítalo Fernandes Ferraz e Lucas de Jesus Borges, E.E. Prof.^a Ilza Irma Moeller Coppio, São José dos Campos, SP. Projeto finalista da Feira de Ciências e Engenharia da USP 2014, Semáforo Ecológico "Sinal Verde", sistema sustentável de geração de energia que evitaria "panes" após dias de tempestades, representou o Brasil na *Genius Olympiad*, em Nova Iorque, ganhando menção honrosa. (Foto: Gilberto Marques/A2 Fotografia)



Alunos da EE Ilza Irma de São José dos Campos recebendo menção honrosa na Genyus Olympiad em Nova Iorque - 2014

2.6.9 A Preparação Acadêmica e o Mundo do Trabalho

A Preparação Acadêmica e o Mundo do Trabalho são duas disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio das escolas do Programa que têm como objetivo subsidiar as escolhas dos jovens quando concluírem a Educação Básica. Esta não é uma fase tranquila para os recém-formados, principalmente porque fazer opções no mundo moderno, tão cheio de caminhos e oportunidades não é uma tarefa simples, e geralmente, eles sentem-se muito inseguros. As disciplinas Preparação Acadêmica e Mundo do Trabalho ajudam os jovens a desvendarem esses caminhos e oportunidades para que eles façam escolhas seguras e conscientes.

A Preparação Acadêmica explora temas relevantes que auxiliam os alunos a conhecer as profissões e cursos disponíveis dentro da área de seu interesse, os tipos de processos seletivos, os programas de acesso e bolsas para alunos de escolas públicas que diversas universidades possuem, e ainda trabalha com o desenvolvimento das competências para a vida acadêmica.

Na disciplina Mundo do Trabalho o material utilizado foi cedido às escolas do Programa pelo Instituto Unibanco. As atividades propostas estimulam o autoconhecimento e a investigação das potencialidades dos jovens. Trata da importância da convivência com a diversidade, dos valores éticos e princípios de cidadania na vida em sociedade.

Os materiais de orientação das duas disciplinas estão em consonância com o de Projeto de Vida; as aulas são desenvolvidas por meio de reflexões, pesquisas, socialização de informações, sempre estimulando o protagonismo dos alunos na busca de um futuro planejado, seguro e promissor.

2.7 O Modelo de Gestão

Todas as ações das escolas do Programa são planejadas, monitoradas e avaliadas. Para isso, são usadas ferramentas de gestão que permitem a articulação do Modelo de Gestão com o Modelo Pedagógico, com a Formação das Equipes e com o Modelo de Gestão de Desempenho, visando a implementação das atividades escolares e das metodologias previstas para que o Programa atinja seus objetivos e metas.

Para isso, são usados instrumentos previstos na Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar no 1.191, de 28 de dezembro de 2012, que estabelece o Regime de Dedicção Plena e Integral dos educadores das escolas e suas atribuições.

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

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

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

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

4 - Agenda Bimestral - documento de gestão escolar, de elaboração coletiva entre o nível central e a escola, onde serão indicadas as datas de execução das ações apontadas nas estratégias do Plano de Ação da Escola e nos Programas de Ação da equipe gestora e professores. (LEI COMPLEMENTAR 1.191, 2012)

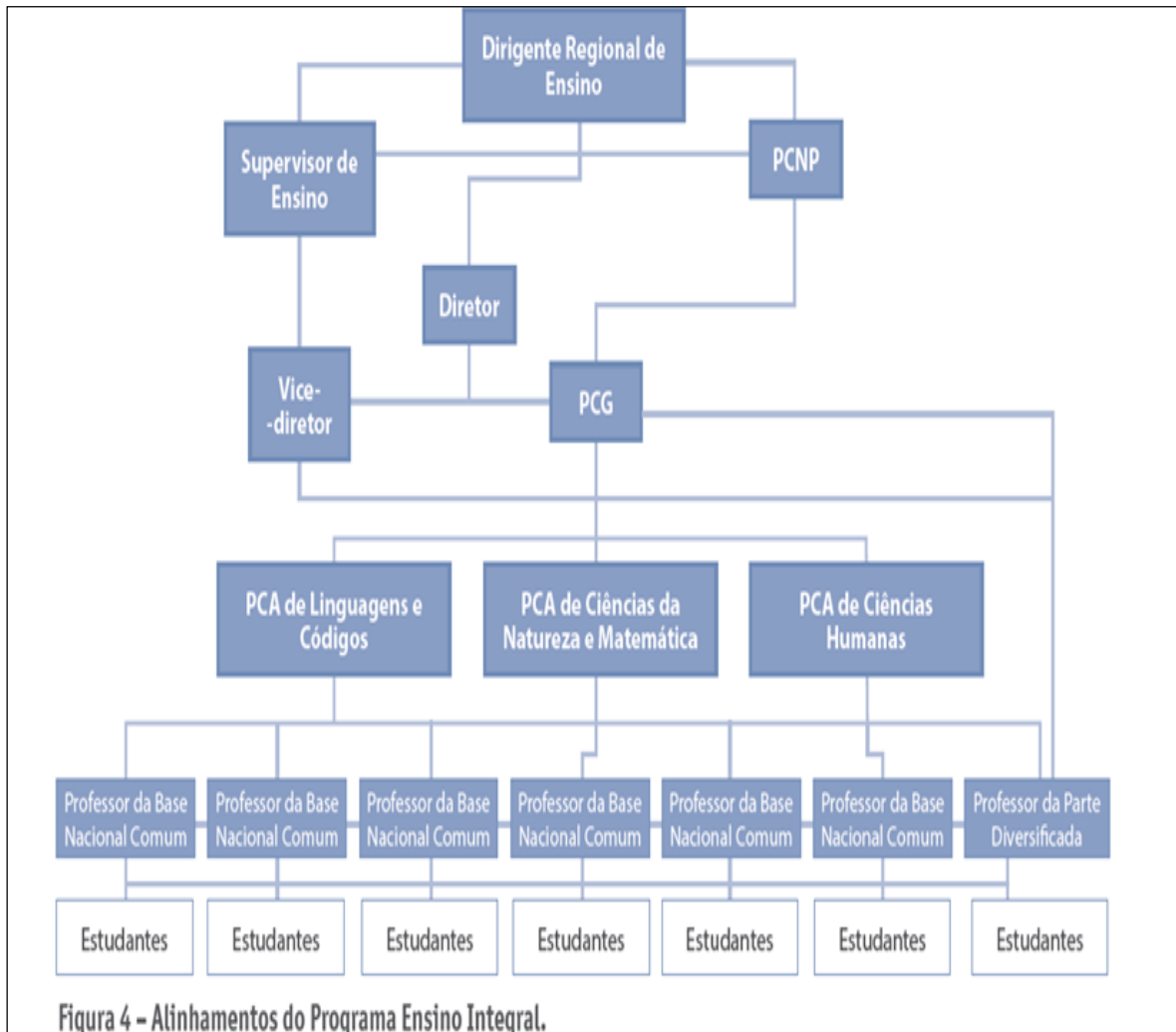
Os documentos de gestão contribuem na organização e planejamento de todas as ações desenvolvidas na escola; eles são o suporte para que os focos e metas elencadas no Plano de Ação sejam alcançados. O Modelo de Gestão abarca os métodos da gestão escolar: a divisão das atribuições e rotinas dos profissionais, da sala de aula à direção da escola, e como se interligam as diversas funções, atribuições e responsabilidades nos seus objetivos individuais e coletivos.

Dessa forma, o Modelo de Gestão fornece as referências de escopo para as ações de Gestão de Desempenho de cada função do magistério, à medida que estabelece os limites de atuação de cada profissional e fornece instrumento para avaliação dos resultados observados na prática de cada atuação, conforme definido nos respectivos Programas de Ação. Em contrapartida, a Gestão de Desempenho fornece à gestão escolar o método de acompanhamento e desenvolvimento dos educadores, contemplado nas ações de Formação Continuada previstas no planejamento – Programa de Ação, para cada educador, e Plano de Ação da escola, nas ações coletivas de

formação. (GESTÃO DE DESEMPENHO DAS EQUIPES ESCOLARES, 2014, p. 6).

Tudo está inter-relacionado, previsto e devidamente organizado. Os instrumentos norteadores do trabalho e os alinhamentos de atribuições entre os profissionais garantem a organização da escola e os resultados positivos das ações desenvolvidas.

O esquema a seguir mostra os alinhamentos do Programa Ensino Integral:



Caderno Modelo de Gestão, 2014, p. 15

Como já mencionado anteriormente, os documentos mais consultados pelos educadores são os Procedimentos Passo a Passo que foram elaborados com a finalidade de explicar, minuciosamente, “o como” planejar, executar, avaliar e reorganizar todas as práticas das escolas. Eles seguem a metodologia do PDCA, assim como os demais instrumentos de gestão.

A metodologia do PDCA viabiliza todos os processos do trabalho pedagógico, desde o seu Planejamento (P), sua execução (D), seu monitoramento e avaliação (C) e na tomada de decisões para novas ações, prevendo a participação e responsabilização de todos os envolvidos nos processos.

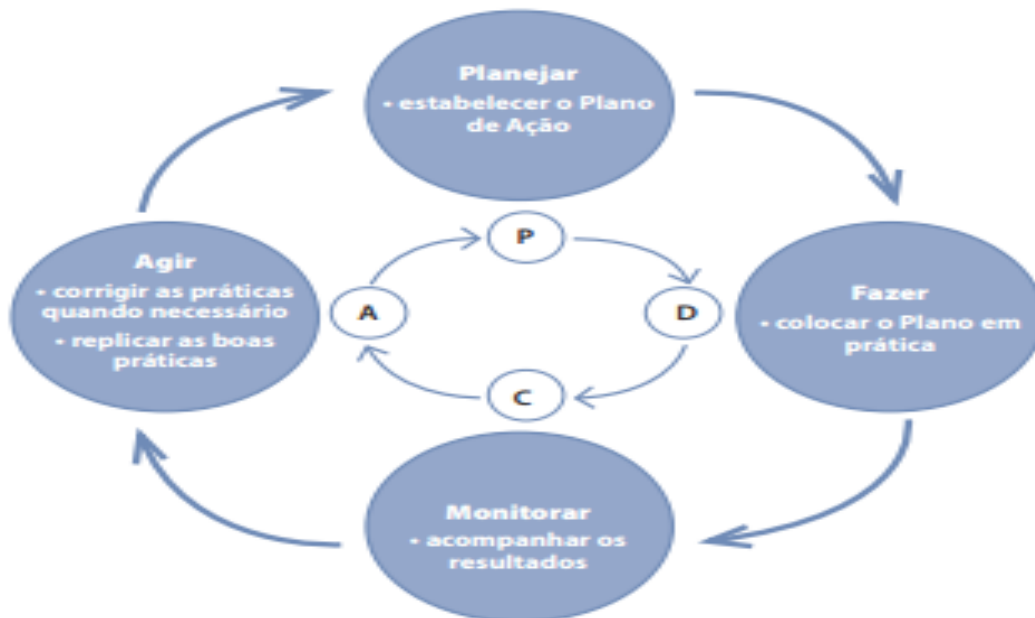


Figura 1 – Ciclo PDCA.

Ciclo PDCA – Caderno Modelo de Gestão – 2014, p. 8

Nos Ciclos de Acompanhamento Formativo, os Supervisores e Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico monitoram as ações desenvolvidas nas escolas e desenvolvem a formação com os temas previstos no Ciclo e outros que atendam às necessidades da escola, e elaboram um relatório com dados quantitativos e qualitativos que é enviado para a Secretaria de Educação, conforme explicado no item 2.5 sobre Formação das equipes.

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

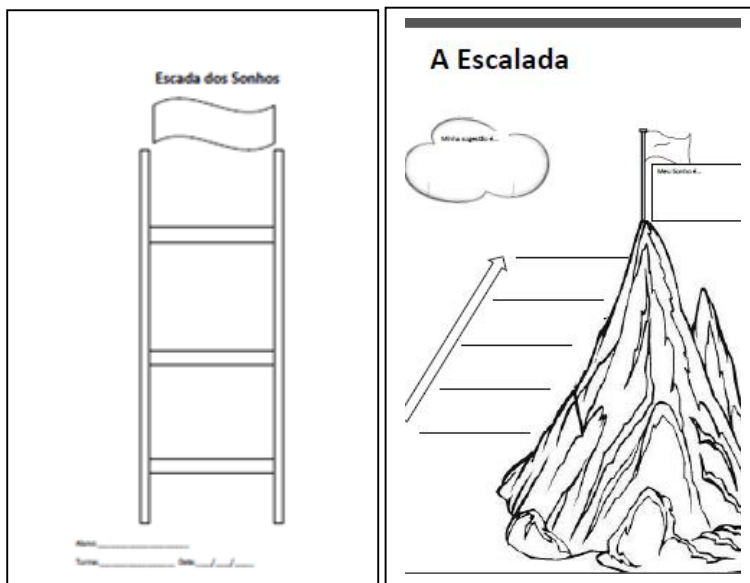
O Modelo de Gestão garante a premissa Excelência em Gestão para todas as escolas do Programa, garantindo que elas cumpram sua função social atuando no pleno desenvolvimento dos alunos por meio de habilidades, competências e valores necessários ao convívio social, ao exercício da cidadania e à inserção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

“Falar sobre o Projeto de Vida, diria que ele é uma das coisas mais importantes que já me aconteceram, pois quando entrei nesta escola não tinha pensado em nada para que eu tivesse um futuro brilhante. Mas as aulas de Projeto de Vida estão me fazendo pensar nisso a cada momento. São como simples palavras e atitudes e eu me sinto fortalecida e querendo crescer cada vez mais como pessoa. No Projeto de Vida aprendi que “eu quero, eu consigo”, através do exercício dos Quatro Pilares: aprender a ser, conhecer, fazer e conviver”.

(VOORWALD e SOUZA. 2014, p. 112)

CAPÍTULO 3: O PROJETO DE VIDA NAS ESCOLAS DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL

Desde que os adolescentes e jovens ingressam nas escolas do Programa, eles são estimulados a pensarem e sonharem com o seu futuro, principalmente nas escolas de Ensino Fundamental – Anos Finais e nas de Ensino Médio. Todos participam do Acolhimento, em que os alunos veteranos recebem os ingressantes e apresentam as práticas que serão desenvolvidas na escola durante o ano letivo (conforme explicado no capítulo 2). Durante o Acolhimento, os alunos realizam uma atividade, chamada “A Escada” para o Ensino Fundamental e “A Escalada” para o Ensino Médio, onde eles elencam todas as etapas que precisam alcançar para a realização do seu sonho. É uma atividade muito simples, porém bastante significativa, pois mostra aos alunos que eles podem e devem ter expectativas futuras e que a escola pode ajudá-los a conquistá-las.



INTRANET: Ensino Integral –
Biblioteca – Acolhimento

(Consulta em 28-07-2015)

Existem no Brasil muitos jovens que vivem em situação de pobreza e vulnerabilidade extrema. A carência se manifesta inclusive na falta de ideias e perspectivas pois as condições de vida a que estão submetidos são muito restritas. Estes nem imaginam o que seja o futuro, não têm sonhos nem objetivos

peçoais, profissionais e muito menos acadêmicos; o máximo que conseguem pensar é sobre como serão resolvidas as necessidades do dia que estão vivendo, como moradia, segurança e alimentação, por exemplo. Um grande percentual dos alunos da Educação Básica frequenta a escola porque lá tem alimentação e até porque os responsáveis por eles recebem algum tipo de auxílio para mantê-los lá. A escola não está relacionada a uma instituição que possa contribuir com uma mudança nas suas vidas; se é que eles acreditam nessa possibilidade, já que a visão de mundo e a vivência que eles têm é muito limitada e triste. A maior parte destes jovens carentes repete a história de vida dos seus pais e assim, perpetuam os ciclos de miséria e abandono social.

Muitos jovens oriundos de famílias carentes são obrigados a aceitar empregos ou atividades precárias, insalubres e até perigosos para contribuir na manutenção da família. Conciliar os estudos com o trabalho torna-se praticamente impossível e esses jovens acabam por abandonar a escola, já que esta não tem muito significado para eles.

A necessidade de antecipar renda futura ou de ajudar no orçamento familiar tem pressionado os filhos, sobretudo os de famílias de menor renda, a terem uma passagem breve pela escola. (POCHMANN, 2007, p. 63)

Em seu livro “A batalha pelo primeiro emprego”, o economista Pochmann explica que o pessimismo entre os jovens brasileiros aumentou muito desde a década de 90, devido à desigualdade econômica, à pobreza, ao analfabetismo, à exclusão da escola e à violência; o que se manifesta na expectativa negativa para o seu futuro, ou a falta dela.

Eles carregam mágoas e têm comportamento agressivo; tratam as pessoas como foram tratados pela vida: com desdém e desrespeito. Desconhecem o afeto e a alegria de viver. São introvertidos, com baixa autoestima e sentem-se vitimizados pelas pessoas e pelo mundo que os cerca.

Por outro lado, existem adolescentes e jovens que por mais que tenham uma família estruturada e boas condições de vida, ainda se sentem perdidos neste mundo moderno tão cheio de informações, em que a alusão ao consumo desenfreado, à valorização do corpo, da sexualidade como satisfação puramente física, e outros valores que alienam, desqualificam o ser humano enquanto pessoa dotada de inteligência e responsável por suas escolhas e ações. Esta é

a realidade que vivemos, com valores sociais que não contemplam as pessoas no sentido humano e consideram somente o superficial, o material e o imediato.

Para Bauman (2014), as transformações culturais e sociais da pós-modernidade são provenientes da globalização da economia, do mercado e da comunicação de massa, que fomentaram a sociedade de consumo. Este novo paradigma social, que ele chama de “sociedade líquida”, trouxe como consequências a fragmentação das identidades, a perda de referências políticas, culturais e morais, criando nas pessoas uma sensação de insegurança e incerteza com o mundo à sua volta.

Vivemos o fim do futuro. Durante toda a era moderna, nossos ancestrais agiram e viveram voltados para a direção do futuro. Eles avaliaram a virtude de suas realizações pela crescente (genuína ou suposta) proximidade de uma linha final, o modelo da sociedade que queriam estabelecer. A visão do futuro guiava o presente. Nossos contemporâneos vivem sem esse futuro. Fomos repelidos pelos atalhos do dia de hoje. Estamos mais descuidados, ignorantes e negligentes quanto ao que virá. (Entrevista de Bauman à Revista Época em 19 de fevereiro de 2014)

Para o autor, a perda do caráter reflexivo sobre a sociedade e a frenética alusão ao consumo motivaram a busca do prazer individualista como maior objetivo das pessoas, em detrimento dos objetivos coletivos. “Uma corrente de incerteza e insegurança guia o sujeito pós-moderno, que não tem mais referencial nenhum para construir sua vida, a não ser ele mesmo” (BAUMAN, 2014).

Nós nos encontramos num momento de “interregno”: velhas maneiras de fazer as coisas não funcionam mais, modos de vida aprendidos e herdados já não são adequados à conditio humana presente, mas também novas maneiras de lidar com os desafios da contemporaneidade ainda não foram inventados, tampouco adotados. (BAUMAN, 2011, p. 2)

O grande desafio das escolas é formar estes alunos diante desta realidade e ainda torná-los cidadãos autônomos, conscientes e prontos para o mundo produtivo. É claro que a maior parte das instituições públicas de ensino não têm conseguido cumprir esta missão, principalmente aquelas mais tradicionais que continuam valorizando somente o racionalismo acadêmico e não contribuem no desenvolvimento do senso crítico e humano, em todas as suas dimensões.

De cada dez jovens somente seis são estudantes em nosso país. Se considerarmos o ensino superior, verifica-se uma restrita elite, apenas 13% dos jovens de 20 a 24 anos estão

fazendo um curso superior. Somente 17% dos jovens que ingressam na escola conseguem alcançar o ensino médio, e destes somente 11% completam o ensino superior (POCHMANN, 2007, p. 37).

É neste sentido que o Projeto de Vida vem como uma alternativa para resgatar os valores humanos e o reconhecimento da pessoa enquanto um ser capaz de rever sua história de vida e projetar um futuro digno e promissor, ampliando seus horizontes por meio de um currículo que promova o autoconhecimento, a aprendizagem vinculada às necessidades e expectativas dos alunos e que proponha encaminhamentos para uma vida melhor, para si mesmo e para o mundo do qual ele é sujeito participante.

Como diz Bauman (2014): “Confio que os jovens possam perseguir e consertar o estrago que os mais velhos fizeram. Como e se forem capazes de pôr isso em prática, dependerá da imaginação e da determinação deles”. O trabalho com o Projeto de Vida faz com que a escola se torne um “locus” do que a sociedade deveria ser.

3.1 O Projeto de Vida como “espírito da escola”

O Projeto de Vida é o foco das ações desenvolvidas nas escolas do Programa; todas as práticas devem atender aos interesses, às necessidades e aos sonhos dos alunos, estimulados desde o Acolhimento.

Em nível pessoal, já se pretendeu que a satisfação das necessidades básicas do ponto de vista biológico ou econômico deveria ser a meta precípua dos governos. Hoje, parece claro que tais satisfações, desvinculadas da possibilidade de uma abertura para sonhos, fantasias, projetos individuais, conduz a uma espécie de morte da personalidade tanto quanto a carência de alimentos, conduz à morte física. (MACHADO, 2006, p. 22)

Todos os seres humanos precisam de projetos que viabilizem a materialização dos seus sonhos para que sua vida tenha sentido e significado. Como diz Machado, a falta de sonhos e projetos, “conduz à morte da personalidade”, característica da “sociedade líquida”, tão criticada por Bauman. A escola é uma instituição muito poderosa e pode atuar para reverter esta situação. Para que isso ocorra, são necessários espaços de reconhecimento dos alunos enquanto sujeitos participativos com o direito de vislumbrar uma vida digna e prazerosa e de desenvolvimento de um nível de consciência que os tornem capazes de se libertar dos estereótipos sociais veiculados pela mídia. A

construção do Projeto de Vida leva o jovem “a refletir sobre quem ele é, quem ele gostaria de ser e ajudá-lo a planejar o caminho que ele precisa seguir para alcançar o que pretende ser” (Diretrizes do Programa Ensino Integral, 2014, p. 22, 23). Conforme orientam Leão, Dayrell e Reis,

Contudo, para sua elaboração, o jovem, principalmente aquele que frequenta o ensino médio, demanda espaços e tempos de reflexão sobre seus desejos, suas habilidades, mas também informações sobre o contexto social onde se insere, a realidade da universidade e do mundo do trabalho, entre outros, de maneira que possa ter elementos para construir um rumo para sua vida.

Como a escola se coloca diante dessa realidade? Será que a instituição escolar, principalmente aquela do ensino médio, seus professores e os gestores buscam conhecer e refletir sobre a realidade dos alunos na sua dimensão de jovens? Será que dialogam com os projetos de vida que elaboram e as demandas e expectativas que colocam em relação à escola? O desafio está posto. (LEÃO, DAYRELL E REIS, 2011, p. 1068 e 1069).

Para contribuir no processo de construção do Projeto de Vida dos alunos, foi criado o Modelo Pedagógico, com suas disciplinas e metodologias; são muitos “espaços e tempos de reflexão e aprendizado” oferecidos aos alunos, conforme orientam os autores. Este é um longo processo, em que primeiro se faz necessário o “despertar do sonho”.

À medida que os estudantes incorporam novos conhecimentos por meio das aulas e das práticas e vivências proporcionadas pelas escolas do Programa, espera-se que eles percebam que podem sonhar e ter esse sonho materializado; compreendam a importância do planejamento das suas ações e o quanto a escola pode contribuir para o seu futuro. Desta forma, todas as atividades previstas e planejadas desenvolvidas na escola, induzem e motivam os alunos a organizarem seus Projetos de Vida.

Etmologicamente, a palavra projeto deriva do latim *projectus*, participio passado de *projicere*, significando algo como um jato lançado para a frente. Cada ser humano, ao nascer, é lançado no mundo, como um jato de vida. Paulatinamente, constitui-se como pessoa, na medida em que desenvolve a capacidade de antecipar ações, de eleger continuamente metas a partir de um quadro de valores historicamente situado, e de lançar-se em busca das mesmas, vivendo assim, a própria vida como um projeto. (MACHADO, 2006, p. 2 e 3)

Como já mencionado no capítulo 2 desta pesquisa, o Modelo Pedagógico é composto por uma matriz curricular com disciplinas da Base Nacional Comum e também da parte diversificada, e ainda traz as metodologias que apoiam os

alunos nas suas necessidades de formação e promovem a participação democrática e a autonomia dos alunos, auxiliando-os no planeamento do seu percurso formativo e criação de metas para curto, médio e longo prazo. Todo corpo de disciplinas e metodologias (apoiado pelo Modelo de Gestão) está organizado para viabilizar a formação de jovens autônomos, solidários e competentes, com seus Projetos de Vida construídos até o final da 2ª série do Ensino Médio.

O jovem requer espaço e oportunidade para viver o seu tempo, munido de condições suficientes tanto para ampliar o tempo de não trabalho, associado ao processo educacional, bem como uma melhor preparação para o ingresso em condições adequadas no mercado. (POCHMANN, 2007, p. 114).

Espera-se que os jovens ampliem seus horizontes por meio das práticas e vivências oferecidas pela escola, e que vislumbrem oportunidades para a continuidade dos seus estudos e engajamento no mundo do trabalho mais preparados e conscientes de suas escolhas.

3.2 O Projeto de Vida como componente curricular

Além de ser o “espírito da escola”, o Projeto de Vida é também um componente curricular e foco da investigação desta pesquisa. Conforme apresentado na matriz curricular no capítulo 2, os estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio têm duas aulas semanais desta disciplina.

As aulas de Projeto de Vida têm como objetivos, conforme descrito no Caderno de Projeto de Vida, 2014, p. 3:

- Desenvolver as habilidades e competências do século XXI, previstas nos Quatro Pilares da Educação;
- Construir e incorporar conhecimentos e valores que permitam a tomada de decisão;
- Desenvolver a responsabilidade por suas escolhas, compreendendo que as escolhas que fazem na atualidade influenciam o seu futuro;
- Perceber a importância da escolaridade para que seus planos futuros possam ser realizados;

- Vislumbrar diferentes cenários e possibilidades para sua formação acadêmica e profissional;
- Aprender a projetar e traçar caminhos entre o hoje e o amanhã;
- Colocar em prática todas as possibilidades de vivência do Protagonismo;
- Construir o seu Projeto de Vida.

Segundo Nilson Machado, os projetos são inerentes à vida de todos os seres humanos.

Como seres humanos, não vivemos sem projetos; mas as metas que elegemos são sempre sustentadas por uma arquitetura de valores. Os projetos que alimentamos – e que nos sustentam – antecipam transformações em busca de uma realidade que prefiguramos e que queremos construir; os valores representam aquilo que queremos preservar conosco, o que queremos levar na viagem rumo ao novo. (MACHADO, 2006, p. 7)

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

3.3 As aulas de Projeto de Vida no Ensino Fundamental – Anos Finais

No Ensino Fundamental – Anos Finais, o trabalho com o Projeto de Vida trata dos valores, que são trabalhados nas situações de aprendizagem que propõem discussões e reflexões sobre a realidade dos alunos.

As sugestões priorizam a reflexão dos alunos sobre seus desejos, sonhos e expectativas. O objetivo é propiciar o exercício do autoconhecimento, condição indispensável para que façam as escolhas existenciais e sociais por toda a vida, apoiados pelas habilidades e competências construídas nas diferentes áreas de conhecimento da Base Nacional Comum, nas disciplinas da Parte Diversificada, incluindo as atividades complementares. As atividades aqui propostas contemplam uma multiplicidade de aspectos que concorrem para a formação integral dos alunos: o aspecto cognitivo, o afetivo, o físico e o social. Ao longo do ano letivo, a utilização de várias linguagens em sala de aula favorece a expressão dos jovens, permitindo-lhes construir seu Projeto de Vida a partir de uma base sólida de valores que contribuam para o desenvolvimento do pilar “aprender a ser”. Sua voz tem de estar presente nas Situações de Aprendizagem, mas é preciso também que o adulto aprimore sua escuta, tornando-a cada vez mais ativa. (CADERNO DE PROJETO DE VIDA DO PROFESSOR – Ensino Fundamental, 2014, p. 7).

O pilar Aprender a Ser está diretamente relacionado ao desenvolvimento da autoestima e das potencialidades dos alunos. É nesta fase conturbada da adolescência e da juventude, que eles necessitam de autoafirmação e reconhecimento pessoal; é o melhor momento para promover atividades que os empodere e reforce suas habilidades pessoais.

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

Os professores escolhidos para atuarem nas aulas de Projeto de Vida devem ter um perfil de “bom ouvinte” além de muita disponibilidade para motivar os alunos a refletirem sobre quem eles são e o que pretendem conquistar no seu futuro. Os professores desta disciplina devem:

Investir em atividades que possibilitem ao aluno olhar, dizer, escutar, perceber a si mesmo e ao outro, respeitar a si mesmo e ao outro e responsabilizar-se pelo processo pessoal e coletivo é um princípio que ancora o Projeto de Vida, com o objetivo de formar cidadãos autônomos, solidários e competentes. (CADERNO DE PROJETO DE VIDA DO PROFESSOR – Ensino Fundamental, 2014, p. 7).

A formação de jovens autônomos, solidários e competentes com um Projeto de Vida construído é o objetivo central do Programa Ensino Integral.

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

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

Os materiais orientadores do Ensino Fundamental – Anos Finais contemplam os seguintes eixos temáticos:

6º ano – A escola na qual queremos estudar

7º ano – A comunidade na escola

8º ano – Minha escola e minha família

9º ano – Minha escola e a comunidade

O trabalho nas aulas de Projeto de Vida no Ensino Fundamental – Anos Finais do 6º ano tem como foco a “escola ideal” e inicia com o levantamento das expectativas e sonhos dos alunos em relação à escola e como eles podem usar e potencializar os espaços de aprendizagem da melhor forma possível.

No 7º ano, as aulas tratam da relação da comunidade com a escola e estimulam os alunos a conhecerem os espaços e pessoas da comunidade que vivem – as atividades culturais, sociais e esportivas que são realizadas – e nas parcerias que podem ser estabelecidas com a escola. Os alunos constroem uma linha do tempo da comunidade e um mapa com os espaços considerados importantes para eles. É uma forma de descobrir e valorizar os potenciais disponíveis no lugar onde vivem e que está inserida a escola.

O 8º ano traz como tema central o vínculo entre a escola e a família, com a finalidade de buscar apoio na família para o Projeto de Vida dos alunos. As atividades desenvolvidas estimulam o reconhecimento e valorização das características e das representações familiares e a organização de ações de aproximação da família com a escola.

No 9º ano são retomados temas relacionados à comunidade com enfoque nas expectativas e sonhos que os alunos têm sobre ela. As atividades incentivam os estudantes a investigarem os problemas existentes na comunidade e a organizarem projetos coletivos para soluções possíveis, incitando-os a expressarem sonhos e expectativas que têm em relação ao território que vivem, iniciando assim, o primeiro esboço do seu Projeto de Vida. Nesta etapa final do Ensino Fundamental, os alunos fazem uma pesquisa sobre as escolas de Ensino Médio existentes na região e os potenciais oferecidos por elas. É uma forma de

estimulá-los a fazer escolhas conscientes e organizar seu futuro a partir dos caminhos escolhidos.

Como explicitado anteriormente, as aulas de Projeto de Vida nos anos finais do Ensino Fundamental promovem uma revisão dos valores que os alunos trazem (pessoais, familiares, sociais, dentre outros), com vistas a ampliar a sua visão de mundo e reconhecer possibilidades que a escola e seu entorno podem proporcionar.

3.4 As aulas de Projeto de Vida no Ensino Médio

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

É importante ressaltar que, embora o trabalho com o Projeto de Vida no Ensino Médio tenha como foco a escolha e busca de caminhos profissionais e acadêmicos, os temas relacionados à cidadania e aos valores pessoais e sociais estão presentes em todas as situações de aprendizagem que compõem os materiais orientadores.

As sugestões priorizam a reflexão dos estudantes sobre o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser. Embora os Quatro Pilares da Educação orientem toda a dinâmica a ser construída com os alunos, em determinados momentos, alguns serão mais evidenciados. Neste movimento, espera-se que eles reflitam sobre quais são seus desejos, sonhos e expectativas e exercitem o autoconhecimento, o que os auxiliará nas escolhas existenciais e sociais que farão por toda a vida, apoiados pelas habilidades e competências construídas nas diferentes áreas de conhecimento. Para contribuir com essas reflexões, as atividades propostas têm caráter interdimensional, abarcando todos os aspectos da formação integral e não somente o cognitivo. (CADERNO DE PROJETO DE VIDA DO PROFESSOR – Ensino Fundamental, 2014, p. 7).

A partir da percepção de si mesmos, os alunos são estimulados a enxergar a importância na sua relação com os outros, na sua interação com os demais colegas, com a família, com a sociedade e convivência com as diversidades. Esta experiência reflete o Pilar da convivência e contribui para a

definição do papel que o jovem pretende conquistar no mundo, como sujeito e também como cidadão.

Os eixos temáticos presentes nas aulas de Projeto de Vida no Ensino Médio são:

1ª série:

- Identidade: aprendendo a ser na família
- Aprendendo a ser na escola e na comunidade
- Os Quatro Pilares da Educação
- Fortalecendo as relações interpessoais para a construção do Projeto de Vida
- Diferentes caminhos para a realização pessoal e profissional

2ª série:

- O que e quando é o futuro?
- Fatores de sucesso da vida escolar
- O Projeto de Vida

Os materiais orientadores para o professor de Projeto de Vida são organizados em situações de aprendizagem que contemplam os temas acima descritos. Os materiais destinados aos alunos trazem atividades que promovem reflexões sobre princípios, valores e ideias relacionadas às situações de aprendizagem e sua articulação com as demais disciplinas e metodologias do Programa, visando o acompanhamento do seu próprio percurso pessoal e acadêmico rumo ao Projeto de Vida.

Em nível pessoal, já se pretendeu que a satisfação das necessidades básicas do ponto de vista biológico ou econômico deveria ser a meta precípua dos governos. Hoje, parece claro que tais satisfações, desvinculadas da possibilidade de uma abertura para sonhos, fantasias, projetos individuais, conduz a uma espécie de morte da personalidade tanto quanto a carência de alimentos, conduz à morte física. (MACHADO, 2006, p. 22).

Na primeira série, as atividades estimulam os estudantes a falarem de si, de suas vivências, situações que marcaram suas vidas, gostos, desejos, enfim, as primeiras aulas proporcionam reflexões e revisões sobre a própria vida dos jovens e permitem que eles também conheçam mais seus colegas de turma

fortaleçam as relações interpessoais e estreitem laços de amizade e confiabilidade. Num segundo momento, as reflexões propostas têm como foco a família, seus valores, papéis desempenhados por cada membro e a identificação de um parente que serviu como referência para o jovem. Em seguida, os alunos retomam as aprendizagens sobre os Quatro Pilares da Educação – aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a conviver – e buscam sua relação com suas aprendizagens e o Projeto de Vida, visando refletir sobre as habilidades que eles ainda precisam desenvolver. As atividades que tratam dos Quatro Pilares reforçam o “aprender a conviver” principalmente na revisão das posturas e atitudes dos jovens diante das pessoas com quem eles se relacionam e valorização do espírito de equipe e colaboração.

Na segunda série, as atividades promovem reflexões sobre as escolhas e decisões que os jovens deverão ter no presente que interferirão no futuro; compreender a relação da causa e consequência que incidirão sobre suas escolhas e o quanto eles são responsáveis pelo seu futuro. Durante toda a segunda série, os alunos pesquisam profissões e profissionais de sucesso relacionadas às carreiras que pretendem seguir, e elaboram o seu Projeto de Vida, com todo planejamento de ações e passos que devem dar para consolidá-lo no futuro.

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

CAPÍTULO 4: O PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo trata do percurso metodológico deste trabalho e sua fundamentação teórica.

Considerando-se o objeto desta pesquisa – A ótica dos Professores de História da Rede Pública Estadual Paulista sobre o componente curricular “Projeto de Vida” como parte do Programa Ensino Integral: fatores facilitadores e desafiadores – e suas hipóteses, optou-se pela utilização de uma pesquisa qualitativa, pois pretendia-se investigar sobre a percepção que estes profissionais têm deste componente curricular inovador, que trata do despertar e do planejamento para a realização dos sonhos dos alunos. Como já citado anteriormente, além de ser uma disciplina, o Projeto de Vida também é o foco para onde devem convergir todas as ações da escola.

4.1 A pesquisa qualitativa

A abordagem qualitativa permite o levantamento de informações consistentes sobre as relações que se estabelecem no interior do espaço escolar, sua compreensão e o vínculo entre a teoria e a prática desenvolvida pelos educadores. Segundo Chizzotti:

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica, do construtivismo e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno no situado local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles. (CHIZZOTTI, 2011, p. 28).

Ainda para Chizzotti, a abordagem qualitativa pressupõe uma relação dinâmica entre o sujeito e o objeto de estudo, uma conexão entre “o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. As informações obtidas não são frias nem objetivas, elas carregam a argumentação e interpretação do sujeito.

A pesquisa qualitativa também é conhecida por naturalística, que para André,

Naturalística ou Naturalista porque não envolve a manipulação de variáveis nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as

isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. (LÜDKE e ANDRÉ, 2008, p. 17)

Esta abordagem leva em conta a compreensão que o sujeito tem do objeto, a partir da sua interação com ele e experiências pessoais.

(...) a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

(...) Na designação "naturalística" também está implícita a idéia de que os sujeitos são observados em seu hábitat, de forma não-intervencionista. Além disso, o próprio nome indica que tais observações são relatadas em linguagem não-técnica, por meio de palavras e conceitos familiares, que possibilitam a compreensão do fenômeno minimizando o papel de pressuposições admitidas a priori. (GODOY, 1995, p. 58)

A pesquisa qualitativa contempla o fenômeno sob o ponto de vista do sujeito, o contexto em que está inserido; inclusive suas expressões enquanto trata do tema são observadas. Neste caso, os sujeitos são professores, e o contexto está nas vivências das escolas do Programa Ensino Integral⁵.

4.2 Os Sujeitos

Como sujeitos temos os Professores de História que também ministram aulas de Projeto de Vida. Por que foram escolhidos estes Professores? Como já explicado na introdução deste trabalho, tenho proximidade com estes docentes por já ter atuado como Professora de História e acredito que, ao ensinar sobre a História da humanidade, de alguma forma estes professores tratam também da história de vida das pessoas, o que permite o resgate de valores e reflexões sobre o passado, o presente e as possibilidades do futuro.

Os Professores escolhidos atuam em escolas da capital, na grande São Paulo e interior do Estado. Eles ingressaram no Programa Ensino Integral entre 2012 e 2013, e ministram aulas de Projeto de Vida há pelo menos dois anos. Atualmente, o Programa conta com 240 escolas, mas em 2013 eram somente

⁵ O nome oficial deste Programa é Novo Modelo de Escola em Tempo Integral, mas é conhecido como Programa Ensino Integral (PEI).

69 escolas participantes: 13 de Ensino Fundamental – Anos Finais, 55 de Ensino Médio e 1 com os dois segmentos de ensino. Considerou-se como amostra dez por cento das escolas de Ensino Médio, que totalizavam 56 em 2013, e assim, foram entrevistados 6 Professores. É necessário ressaltar que há apenas um professor de História em cada escola, já que existem poucas turmas de alunos que estudam em período integral.

4.3 Os Procedimentos

A pergunta que norteou a pesquisa – sobre os fatores positivos e desafiadores do componente curricular Projeto de Vida na visão dos Professores de História – desdobrou-se em dois objetivos: o primeiro foi analisar as concepções dos professores de História sobre o trabalho com Projeto de Vida e o segundo sobre o que estes docentes enxergam como fatores positivos e desafiadores neste trabalho.

Os procedimentos metodológicos privilegiados na pesquisa foram: a análise documental e as entrevistas semiestruturadas.

4.3.1 A Análise Documental

A análise documental privilegiou a vasta legislação e os documentos orientadores da Educação Brasileira e do Programa Ensino Integral, além de obras literárias, artigos e teses sobre experiências de Escola de Tempo Integral no Brasil.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE e ANDRÉ, 2012, p. 39).

Os documentos e cadernos orientadores do Programa Ensino Integral foram concebidos e elaborados a partir das necessidades detectadas nas escolas, com a participação dos profissionais que atuam e acompanham o cotidiano escolar. São 26 cadernos que versam sobre as diretrizes do Programa, a formação dos profissionais, as metodologias, a parte diversificada, os instrumentos de gestão, a gestão de pessoas e a pré-iniciação científica. Estas

publicações norteiam o trabalho das equipes escolares e são encontradas no site Espaço do Servidor – INTRANET.

O primeiro capítulo trouxe a concepção e legislação da educação integral e um breve histórico dos mais conhecidos projetos e programas de escolas de tempo expandido implantados no Brasil. Jaqueline Moll e Vitor Paro são os principais autores consultados. O segundo capítulo tratou do Programa Ensino Integral em todas as suas especificidades: O Modelo Pedagógico, o Modelo de Gestão e o Modelo de Gestão de Desempenho, além da legislação que o regulamenta. Foram utilizados os cadernos orientadores do Programa, além de materiais usados nas formações das equipes escolares e nas videoconferências.

O terceiro capítulo da pesquisa abordou os conceitos, temas e atividades relacionados ao Projeto de Vida, a partir da obra de Nilson Machado sobre Projetos e valores e dos materiais norteadores da construção do projeto de Vida publicados pela Secretaria Estadual de Educação

4.3.2 As entrevistas semiestruturadas

A entrevista é um instrumento que tem sido utilizado em pesquisas qualitativas para viabilizar o estudo de temas subjetivos e complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados. Ela permite o levantamento de opiniões, sentimentos, condutas e outras informações subjetivas que não seria possível serem extraídas por um instrumento padronizado.

Como se realiza cada vez de maneira exclusiva, seja com indivíduos ou com grupos, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção de informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre entrevistador e o entrevistado. (LÜDKE e ANDRÉ, 2012, p. 34).

Como já evidenciado, os sujeitos desta pesquisa são os Professores de História que também ministram aulas do componente curricular Projeto de Vida e, neste caso, buscamos verificar a sua atuação nestas aulas e os possíveis resultados que elas trazem para os alunos, com o diálogo estabelecido por meio da entrevista semiestruturada. Para Lüdke e André (1986):

... não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e

depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 36)

As autoras Lüdke e André apresentam duas formas para realizar as entrevistas: a gravação direta e a anotação. A gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais do entrevistado e dá maior liberdade ao entrevistador para observar seu interlocutor. A anotação é uma forma de registro muito trabalhosa, demorada e priva o entrevistador da percepção das expressões do entrevistado.

Ao considerarmos o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/ entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece. (...) No conversar, portanto, temos um contínuo ajuste de ações e emoções. (SZYMANSKI (Org.), 2011, p. 11).

O entrevistador busca informações sobre o assunto pesquisado e o entrevistado tem estas informações; portanto, estabelece-se uma relação de poder e desigualdade entre os dois, num “jogo de emoções e sentimentos que permanece como pano de fundo durante todo o processo”. (SZYMANSKI (Org.), 2011, p. 12). O entrevistador precisa criar um clima de confiabilidade para que o entrevistado corresponda às suas expectativas e forneça informações importantes para o seu trabalho.

Diante das orientações dos autores para a realização das entrevistas, da revisão bibliográfica sobre o tema Educação de Tempo Integral – suas concepções, história e legislação vigente, em especial a do Programa Ensino Integral – e da escolha dos sujeitos, organizou-se a lista de perguntas norteadoras das entrevistas.

As perguntas iniciais visavam traçar o perfil dos sujeitos. As demais perguntas pretendiam levantar a concepção de Escola de Tempo Integral dos Professores de História, como entendem a parte diversificada do currículo do Programa Ensino Integral, os aspectos positivos e desafiadores no trabalho que desenvolvem para a construção do Projeto de Vida dos alunos e os resultados deste trabalho no desenvolvimento pessoal e acadêmico dos mesmos.

PERGUNTAS NORTEADORAS DA ENTREVISTA:

- 1- Nome do entrevistado.
- 2- Idade do entrevistado.
- 3- Formação do entrevistado.
- 4- Há quanto tempo atua como Professor de História?
- 5- Há quanto tempo atua como Professor do componente curricular Projeto de Vida?
- 6- Quais os aspectos positivos e os desafios do Programa Ensino Integral?
- 7- Quais os aspectos positivos e os desafios das aulas de Projeto de Vida?
- 8- Você vê alguma relação entre as aulas de História e as de Projeto de Vida?

Este necessário alargamento de horizontes que nasce da tentativa de resposta à necessidade primeira que nos fez refletir sobre a prática tende a aumentar seu espectro. O esclarecimento de um ponto aqui desnuda outro ali que precisa igualmente ser desvelado.
(FREIRE, 2003, p. 113)

CAPÍTULO 5: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta pesquisa tem como foco a visão dos Professores de História no Projeto de Vida dos alunos do Ensino Médio, nas escolas do Programa Ensino Integral. Este Programa atua no desenvolvimento da Educação Integral em tempo integral. As entrevistas realizadas trouxeram informações substanciais para responder às questões e inquietações que motivaram esta investigação.

5.1 As entrevistas

As entrevistas foram realizadas com seis Professores de História que também ministram aulas de Projeto de Vida, há pelo menos dois anos, em seis escolas de Ensino Médio do Programa Ensino Integral: duas na capital, nos bairros Sumaré e Vila Anastácio; duas na Grande São Paulo, nos municípios de Caieiras e Cajamar e duas no interior do Estado, nos municípios de Itapeva e Mairinque. As escolas escolhidas ingressaram no Programa em 2012 ou 2013, portanto, os docentes têm uma experiência considerável no trabalho com o Projeto de Vida dos alunos.

Durante o desenrolar das entrevistas semiestruturadas, percebeu-se a importância da familiaridade com a dinâmica das escolas envolvidas, pelo fato da minha participação na implantação e implementação do Programa em duas escolas, na formação das equipes escolares em 2012 e 2013 e, atualmente, no acompanhamento dos polos formativos e orientação pedagógica às escolas pertencentes ao Programa Ensino Integral. Os termos usados pelos professores e as reflexões feitas sobre as práticas desenvolvidas são muito específicas, o que dificultaria a compreensão de alguém que não tivesse a vivência nestas escolas.

Tanto as equipes escolares quanto os professores entrevistados demonstraram muito carinho e receptividade quando foi apresentado o propósito da pesquisa.

A transcrição das gravações das entrevistas sofreu alguns ajustes gramaticais sem interferir na essência das informações expressadas pelos professores.

5.2 O perfil dos sujeitos entrevistados

A seguir, serão apresentados quadros com informações sobre o perfil dos sujeitos entrevistados.

O quadro 1 apresenta a faixa etária e o sexo dos Professores de História e Projeto de Vida entrevistados.

QUADRO 1 – PERFIL DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS: FAIXA ETÁRIA E SEXO DOS SUJEITOS

PROFESSOR	IDADE	SEXO
1	31	feminino
2	66	feminino
3	47	feminino
4	46	feminino
5	41	masculino
6	48	feminino

Foram entrevistados cinco professoras e apenas um professor, com idades que variam entre 31 e 66 anos.

O quadro 2 traz informações quanto à formação dos Professores entrevistados:

QUADRO 2 – PERFIL DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS: FORMAÇÃO DOS SUJEITOS

PROFESSOR	FORMAÇÃO
1	Graduação em História e Filosofia
2	Graduação em Psicologia, História e curso técnico em Turismo
3	Graduação e pós-graduação em História
4	Graduação em Pedagogia e História
5	Graduação em Pedagogia, História e especialização em História
6	Graduação em História

Quanto à formação dos professores, todos cursaram licenciatura em História; dos seis entrevistados, apenas um possui uma única formação superior, sendo que os outros cinco cursaram outras graduações e dois fizeram pós-graduação. São docentes com substancial formação acadêmica, principalmente os que ampliaram seus conhecimentos na pós-graduação.

O quadro 3 apresenta o tempo de trabalho dos professores entrevistados na disciplina História:

QUADRO 3 – PERFIL DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS: PERCURSO PROFISSIONAL

PROFESSOR	PERCURSO PROFISSIONAL
1	Sempre atuou como professora de História na rede pública estadual no Ensino Médio e há 3 anos com Projeto de Vida.
2	Sempre atuou como psicóloga, há 14 anos como professora de História para o Ensino Médio e há 3 anos com Projeto de Vida.
3	Sempre atuou como professora de História na rede pública estadual no Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio e há 3 anos com Projeto de Vida.
4	Atuou como alfabetizadora no Ensino Fundamental – Anos Iniciais na rede pública estadual, como Professora de História e Coordenadora do Núcleo Pedagógico na Diretoria Regional de Ensino, como assessora de gabinete na Secretaria Municipal de Educação e há 3 anos com Projeto de Vida.
5	Atuou como professor do Ensino Fundamental – Anos Iniciais na rede pública estadual e como Professor de História na rede pública estadual e municipal no Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio.
6	Sempre atuou como professora de História no Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio na rede pública estadual e em escola particular.

A experiência profissional dos entrevistados como educadores é diversificada, tanto nas redes, nas etapas de ensino, como também em órgãos regional e central. Os seis professores lecionaram História na rede pública estadual no Ensino Fundamental – Anos Finais e no Ensino Médio; um destes também atuou na rede municipal e outro na rede particular de ensino. Uma professora além de lecionar História também trabalha como psicóloga. Apenas

uma entrevistada atuou no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, numa Diretoria de Ensino e numa Secretaria Municipal da Educação do interior paulista.

Para ingressar nas escolas do Programa Ensino Integral como professor, são exigidos formação em licenciatura plena na disciplina desejada, ser titular de cargo (professor efetivo) ou em regime de estabilidade (pertencentes à categoria “F”: admitidos pela Lei 500/74); além de terem experiência de no mínimo três anos de atuação na rede pública estadual paulista.

O quadro 4 trata do período de atuação dos Professores entrevistados como docentes de História e do componente curricular Projeto de Vida nas escolas do Programa Ensino Integral:

QUADRO 4 – TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSOR DE HISTÓRIA E PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO

PROFESSOR	HISTÓRIA	PROJETO DE VIDA
1	12	3
2	14	3
3	19	3
4	14	3
5	9	3
6	25	2

Conforme já explicado no capítulo 2, os professores precisam ter no mínimo três anos de experiência na rede estadual paulista para atuarem nas escolas do Programa Ensino Integral. Os entrevistados possuem muitos anos de prática docente na disciplina História na rede paulista; cinco têm ministrado aulas de Projeto de Vida há três anos, desde a implantação do Programa Ensino Integral, e apenas um professor há dois anos. Os docentes declararam que participaram de encontros de formação presencial (centralizados e descentralizados), assistiram a videoconferências e videoaulas, e ainda estudaram todos os materiais orientadores (do Professor e do Aluno) sobre o componente curricular Projeto de Vida.

5.3 As categorias de análise

As respostas às perguntas que nortearam as entrevistas deram origem às seguintes categorias: **Educação Integral em Escola de Tempo Integral, O Projeto de Vida dos jovens, Formação e capacitação dos educadores para a Educação Integral, Qualidade do Ensino e Relação da História com o Projeto de Vida.**

Em termos gerais, a categorização é a operação através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material a serviço de determinados objetivos de investigação. (LIMA e PACHECO (orgs.), 2006, p. 109)

As categorias apresentadas serão os pressupostos para a apresentação dos dados e sua análise.

A visão dos Professores entrevistados

A seguir, estão as falas mais significativas dos entrevistados que contribuíram para elucidar a discussão dos resultados. A partir das categorias e subcategorias acima indicadas, extraídas das entrevistas, será possível consolidar os resultados da presente pesquisa na Conclusão. Os sujeitos serão identificados pelos números 1,2,3,4,5 e 6 a fim de garantir seu anonimato.

Educação Integral em Escola de Tempo Integral

As entrevistas realizadas permitiram compreender a concepção de **Educação Integral** e os processos de construção da prática cotidiana dos professores. Como já explicado anteriormente, as escolas do Programa Ensino Integral atuam na formação integral dos estudantes a partir de princípios, disciplinas e metodologias que compõem a parte diversificada do currículo, com vistas a garantir o **Ensino Integral** por meio de atividades que promovam o desenvolvimento pleno dos estudantes em todas as suas dimensões. Os Professores evidenciaram em suas respostas que notam a diferença da formação que oferecem nas escolas do Programa em comparação à oferecida pelas escolas regulares. O **Tempo Integral** permite maior convivência e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, bem como ajudá-los nas suas dificuldades e necessidades. As relações interpessoais são qualificadas e

colaboram para que a presença educativa e o apoio dos educadores aos estudantes “façam toda a diferença”.

PROFESSOR 1: *“Com 9 horas diárias de trabalho, é possível desenvolver melhor as nossas aulas. O relacionamento entre professor e aluno fica mais próximo, já que o tempo de convivência é maior, e assim, podemos atender melhor às suas necessidades e dar maior assistência para os alunos. Mesmo aqueles alunos que passam por situações muito sérias, que chegam até a miséria, acabam não vindo para escola só para comer, eles vêm, mas depois começam a perceber que podem mudar essa situação; ficam tão estimulados e começaram a querer coisas diferentes, começam a ficar motivados”.*

PROFESSOR 2: *“Trabalhar com os alunos em período integral possibilita o acompanhamento do progresso escolar deles e assim, podemos ajudá-los a superar suas defasagens. A Tutoria é uma atividade do Programa muito gratificante pois é uma forma de estar ao lado dos alunos de uma forma muito próxima e apoiá-los nas suas dificuldades e crises, que são comuns entre os adolescentes e jovens. Muitos alunos agradecem pelo nosso trabalho na escola, eles enxergam que nós fazemos tudo para ampliar a visão que eles têm de mundo e isso é gratificante”.*

PROFESSOR 4: *“Eu resisti um pouco ao Programa, inclusive eu pretendia me remover no ano seguinte, mas não teve como: eu me apaixonei. Na verdade, a escola tradicional não está dando conta de formar os alunos como nós queremos, e o Programa nos deu essa possibilidade concreta de testar outras metodologias, outras formas de trabalhar com educação, com mais horas de aulas e outra estrutura de trabalho”.*

PROFESSOR 6: *“O Programa é excelente! Ele promove uma visão nova porque nas outras escolas, infelizmente, os professores não conseguem mudar e as escolas do programa são organizadas de uma maneira que promovem uma melhor qualidade de ensino para os alunos pela proximidade que nós temos com eles”.*

Os alunos do Ensino Médio têm dificuldade em adaptarem-se ao período integral, mas aos poucos, eles ficam motivados com o apoio dos educadores e com os espaços de participação, como os Clubes Juvenis por exemplo, e

acabam acostumando. Eles dizem que a escola é diferente e que não tinham este tipo de ensino nas outras escolas que frequentaram. Outro fator que atrapalha os alunos do Ensino Médio é o apelo ao trabalho que vem do próprio mercado de trabalho e também das famílias.

PROFESSOR 4: *“O maior fator de desistência os alunos é a família apelando para o trabalho. A gente faz um trabalho com a família para que isso não aconteça e já melhorou muito, mas ainda existem alunos que desistem de continuar na escola de período integral para trabalhar. Nós acreditamos que temos que investir na família, ela tem que entender que quanto mais os seus filhos estudarem, quanto mais eles investirem no seu futuro, melhores condições eles terão de trabalhar e de vida. Infelizmente, o apelo para o trabalho é muito grande, pois nós estamos numa região industrial que tem boas ofertas de emprego e isso acaba sendo um grande concorrente para a escola”.*

Nota-se que concepção referente ao **Ensino Integral** está sendo incorporada pelos profissionais, pois eles se preocupam em diversificar suas práticas para promover o progresso pessoal e acadêmico dos alunos. Muitos enxergam isso como um grande desafio, pois não estavam acostumados a pensar no aluno como um ser integral, apenas a dimensão cognitiva era considerada.

PROFESSOR 4: *“O que eu vejo é que a escola do Programa Ensino Integral não é integral só por causa do horário e esse é o nosso grande desafio. Nós temos que pensar no aluno integral, temos que pensar nele como um todo: na afetividade, na relação com a família, na relação entre eles, no processo cognitivo e nós temos que garantir a formação do aluno como um todo, temos que convencê-los a se interessar pela aprendizagem”.*

PROFESSOR 5: *“E agora temos esse desafio gigante de trabalhar no Programa Ensino Integral construindo uma série de coisas novas que nós nem imaginávamos que pudéssemos fazer. Nós ficamos sabendo de coisas que jamais saberíamos na escola regular e aí pensamos: como vamos lidar com isso?”*

Os professores têm consciência que os jovens do Ensino Médio precisam de estímulo, oportunidades de aprendizagem diversificadas, significativas e que

envolvam as necessidades do seu contexto, além do acompanhamento sistemático – **Ensino Integral** – para que possam desenvolver autonomia, cidadania, a convivência solidária e, conseqüentemente, “viverem com dignidade e responsabilidade neste mundo tão complexo” – **Educação Integral**.

PROFESSOR 1: *“Eles têm muitas informações importantes e são preparados para ingressarem na universidade ou no mercado de trabalho com muito mais segurança, sabendo que vão encontrar pela frente, e podem inclusive concorrer com alunos das escolas particulares. Mas eles têm todo o suporte aqui na escola e se sentem preparados para fazer as provas do vestibular e o sucesso de alguns vão se replicando para os outros vão contagiando e, quando eles percebem que os alunos da terceira série ingressam em boas Universidades, em cursos concorridos, eles começam a achar que eles também têm condições de ingressar. Muitos ingressam em universidades particulares e conseguem bolsas.*

Quando a educação é de qualidade faz muita diferença eles se sentem valorizados, auxiliados pelo corpo docente, eles acabam se sentindo empoderados”.

PROFESSOR 2: *“No início, os alunos têm dificuldade em entender o porquê nós não damos tudo pronto. Por isso é importante nós dizermos que é para eles de fato desenvolverem autonomia, mas muitos resistem e acreditam que os professores têm que ensinar e se colocam numa posição muito passiva. Nas minhas aulas eu procuro trabalhar com ações protagonistas, porque quando o aluno tem iniciativa, é mais fácil conseguir o que quer; ele tem muito mais chances de encontrar seu caminho com sucesso”.*

PROFESSOR 4: *“Muitos alunos permanecem na escola por conta desse carinho dessa relação que nós estabelecemos com eles porque não tem isso fora, então eles estão bem aqui dentro da escola porque tem pessoas que se importam com eles, que cuidam deles e que atendem às suas necessidades. Depois de um tempo, eles começam a ter uma postura de ensino integral: o discurso é diferente, a postura é diferente e a responsabilidade com a aprendizagem é diferente”.*

PROFESSOR 6: *“A participação protagonista em todas as ações é outra diferença significativa porque estimula a autonomia dos alunos”.*

Vale resgatar as orientações do MEC sobre Educação Integral:

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

As orientações contidas nos materiais do Programa Ensino Integral norteiam as ações a serem desenvolvidas na escola, sempre a partir do contexto, das necessidades e desejos dos estudantes. A ampliação do Currículo com disciplinas que consideram a participação e o desenvolvimento do protagonismo juvenil em que os alunos, **“sujeitos do processo educativo, possam encontrar espaço efetivo para o seu desenvolvimento pessoal e social, possibilitando que enfrentem e resolvam os problemas que confrontam permanentemente”** (Diretrizes do Programa Ensino Integral, 2014, p. 12), e o investimento na construção do Projeto de Vida dos alunos são os diferenciais deste modelo de escola. É desta forma que o **Tempo Integral** tem sentido e significado, tanto para os educadores quanto para os educandos, e o **Ensino Integral** está se consolidando em **Educação Integral**.

O Projeto de Vida dos jovens

O Programa Ensino Integral tem o Projeto de Vida dos jovens do Ensino Médio como eixo integrador do trabalho educacional. Todas as disciplinas, metodologias, tempos, espaços e ações das escolas pertencentes ao Programa devem convergir para a construção do Projeto de Vida dos estudantes. Para Leão, Dayrell e Reis (2011), a escola necessita compreender os alunos nas “múltiplas dimensões da sua experiência social, suas demandas e expectativas” e considerar que na fase da juventude eles precisam de experiências que desenvolvam sua capacidade de refletir e se ver como sujeito social participante,

que pensa no futuro e assim, construir seu Projeto de Vida. Retomando os autores Leão, Dayrell e Reis:

Contudo, para sua elaboração, o jovem, principalmente aquele que frequenta o ensino médio, demanda espaços e tempos de reflexão sobre seus desejos, suas habilidades, mas também informações sobre o contexto social onde se insere, a realidade da universidade e do mundo do trabalho, entre outros, de maneira que possa ter elementos para construir um rumo para sua vida.

Como a escola se coloca diante dessa realidade? Será que a instituição escolar, principalmente aquela do ensino médio, seus professores e os gestores buscam conhecer e refletir sobre a realidade dos alunos na sua dimensão de jovens? Será que dialogam com os projetos de vida que elaboram e as demandas e expectativas que colocam em relação à escola? O desafio está posto. (LEÃO, DAYRELL E REIS, 2011, p. 1068 e 1069).

Os Professores entrevistados colocam como um desafio o trabalho que as escolas estão desenvolvendo em torno da construção do Projeto de Vida. Eles procuram sanar todas as dificuldades que os alunos têm e dar significado para suas aulas (não só as de Projeto de Vida) para que sirvam como aporte para a formação plena dos jovens.

PROFESSOR 1: *“Essas aulas de Projeto de Vida funcionam como combustível para os alunos, eles começam a ter mais foco nos seus estudos. Os alunos que ingressam na escola, vêm com muitas defasagens de aprendizagem e somente depois que passam pelo Nivelamento conseguem de fato acompanhar as aulas.*

O Programa traz muitos diferenciais, como as aulas de Orientação de Estudos, as de Preparação Acadêmica, de Mundo do Trabalho que ajudam na materialização do Projeto de Vida dos alunos”.

PROFESSOR 5: *“Principalmente porque nós temos uma clientela muito variada alunos que vêm da periferia, envolvidos com criminalidade e drogas, mas a grande maioria são filhos de trabalhadores e temos até alunos que vieram de escola particular. Temos uma realidade bastante diversificada e precisamos aprender a trabalhar com eles.*

Esse é o maior desafio que nós temos, que o Projeto de Vida não seja uma disciplina restrita a apenas duas aulas, mas que ele esteja vinculado com as eletivas, com os projetos da escola e com todas as aulas das disciplinas da Base Nacional Comum, porque a formação do aluno tem que ser integral. Ele precisa

conhecer todas as disciplinas de todas as áreas e desenvolver os conhecimentos básicos, inclusive para realizar o seu Projeto de Vida”.

Os materiais orientadores das aulas de Projeto de Vida foram elogiados pelos docentes, principalmente porque estão em consonância com outros materiais que contribuem para a elaboração do Projeto de Vida. O Caderno do Aluno estimula uma reflexão constante sobre o seu papel na escola e sobre o seu percurso acadêmico e pessoal ao longo dos três anos do Ensino Médio.

PROFESSOR 2: *“Os materiais são excelentes e principalmente o de Preparação Acadêmica e Mundo do Trabalho que são atrelados ao Projeto de Vida. Os alunos saem da escola melhor preparados, eles se formam com uma outra visão de mundo. O material é interessante porque permite que nós complementemos de muitas formas, com vídeos, com rodas de conversa, reflexões em grupo, e assim, as aulas ficam muito interessantes”.*

PROFESSOR 4: *“Eu gosto muito do material de Projeto de Vida e valorizo as atividades que trazem as questões pessoais para discussão e reflexão, principalmente quando pede para os alunos trazerem pessoas que sejam referências para eles, na família, na comunidade. São atividades que resgatam suas raízes e motivam a conquista dos seus objetivos espelhando-se em pessoas próximas”.*

PROFESSOR 5: *“O material orientador das aulas de Projeto de Vida é muito bom, nós podemos acrescentar muitas outras situações e conteúdos que sentirmos necessidade, principalmente quando leva o aluno a refletir sobre as questões do seu dia a dia.*

O caderno do aluno também é interessante porque as atividades estimulam a reflexões sobre o seu percurso escolar; ele não trata só do Projeto de Vida, mas o relaciona a todas as disciplinas e metodologias da escola. É um material bem interessante, os alunos gostam muito”.

Somente um professor fez críticas ao material orientador das aulas de Projeto de Vida, dizendo que, embora ele seja repetitivo, está alinhado com outros materiais.

PROFESSOR 2: *“Eu acho o material de Projeto de Vida um pouco repetitivo, mas está em consonância com a Preparação Acadêmica e com Mundo do Trabalho; ele oferece muitos subsídios para as aulas”.*

O trabalho com o Projeto de Vida inicia no Acolhimento, quando os alunos ingressam na escola. As aulas começam na 1ª série, com atividades de autoconhecimento que, a princípio, os alunos não gostam muito.

PROFESSOR 1: *“No início, os alunos ficam bem preocupados com as aulas de PV. Eles não gostam muito, não se abrem e não falam sobre a própria vida; mas aos poucos, eles vão se soltando vão falando sobre a vida e vão vendo que os outros também têm problemas semelhantes aos deles.*

Nós trabalhamos o Pilar da convivência porque em qualquer tipo de trabalho em grupo eles têm que conviver com as características pessoais dos outros, com a diversidade, e não podem deixar com que isso interfira nos interesses coletivos. O trabalho com o Projeto de Vida começa no Acolhimento com o Varal dos Sonhos, momento em que os alunos têm seu sonho despertado e começam a vislumbrar as possibilidades que têm para o seu futuro. Durante as aulas de PV os alunos são estimulados a compreender seus gostos pessoais e as habilidades que possuem e também as que precisam desenvolver para atingir seus objetivos. É um grande desafio!”

PROFESSOR 2: *Tem alunos que muitas vezes não querem que eu leia os relatos das suas vidas, alguns querem que eu leia e guarde, e cada um que supera a sua inibição e começa a participar ativamente das aulas, é uma grande conquista.*

Alguns alunos não gostam de se expor e esse é o maior desafio no início trabalho até a gente conseguir fazer com que esse aluno se sinta à vontade fale de si mesmo. Eles vêem que os outros também têm problemas, principalmente quando se trata do projeto familiar, do apoio da família ao projeto de vida deles. Muitas famílias não dão esse apoio que eles necessitam, não são presentes e eles trazem isso com muita tristeza. É muito interessante como eles conseguem colocar os seus próprios problemas e dizerem: o problema do outro é pior que o meu.

PROFESSOR 3: *“Os alunos trazem muitos problemas, medos e inseguranças. Eu só dou aula para as primeiras séries e, no início, é muito difícil estabelecer um vínculo com eles. Nós vamos trabalhando com essas questões e mostrando que eles podem ter um futuro diferente. É muito importante que nós trabalhemos até um pouco como psicólogas, porque nós trazemos o passado e fazemos com que os alunos lembrem de situações que não foram tão boas e os estimulamos a rever a suas vidas, o que eles têm hoje, e a vislumbrar um futuro diferente. Nas primeiras aulas, o trabalho é bastante desafiador e emocionante; alguns jovens chegam a chorar muito. Nós sabemos que a fase da adolescência é um pouco conturbada, mas o trabalho de responsabilização e de reflexão existe em todas atividades e, aos poucos, os alunos se envolvem com as aulas. Alguns alunos têm uma vida muito sofrida e a carga negativa que isso traz é muito grande; não tem como não se envolver nas questões que são deles. Em algumas aulas eles choram, mas vêm que os outros também têm problemas. Os mais chocantes são os dependentes de drogas. Não é fácil lidar com esses adolescentes”.*

PROFESSOR 4: *“Eu dou aulas de Projeto de Vida nas primeiras séries e quando os alunos entram na escola, nós temos muitos problemas principalmente porque eles não têm comprometimento com os estudos, a indisciplina e problemas pessoais com drogas, polícia, apologia ao crime dentro da sala de aula, além de problemas familiares. Eu cheguei a ficar até assustada no início do ano. Eles chegam sem postura sem hábito de estudo, sem regras de convivência e nós temos que trabalhar tudo isso. Nós conseguimos nas aulas de Projeto de Vida reverter essa situação. No começo, eles resistem um pouco em participar das atividades, eles querem fugir da sua realidade, das suas vivências passadas; e na verdade, nós vemos que a indisciplina deles está muito relacionada à fuga da própria realidade que esses alunos vivem. A fuga em relação às histórias pessoais é muito grande principalmente porque nós temos muitos casos de abandono”.*

PROFESSOR 6: *“Os alunos resistem muito às aulas de PV no início. Eles têm dificuldade em falar sobre sua vida e alguns acham que nós estamos invadindo a privacidade deles. Com o tempo e a nossa insistência, eles acabam se abrindo e se expondo; uns encorajam os outros a refletir sobre sua vida. Alguns já*

falavam sobre seus projetos, mas uma grande parte ainda ficava muito tímida. Eles aprendem a expor as suas ideias, a se auto conhecer, principalmente por meio de desenhos e de uma forma bastante lúdica. A maior parte dos alunos consegue edificar um projeto de vida ao longo das duas primeiras séries do ensino médio”.

Os docentes veem as aulas de Projeto de Vida como um grande desafio e têm muitas dificuldades a serem superadas, tanto deles quanto dos alunos; mas dizem que é um desafio gratificante porque percebem o desenvolvimento e amadurecimento dos alunos com as reflexões proporcionadas durante os dois anos que eles têm aulas deste componente curricular.

PROFESSOR 2: *“Este ano eu fiz um trabalho com os alunos em que eles deveriam elencar todos os obstáculos que pudessem interferir na realização de seu projeto de vida e foi muito interessante porque a partir do momento que eles começaram a pensar nos desafios que tinham que vencer, eles mesmos já começaram a falar nas alternativas existentes para superá-los. Isso mostra que os alunos já tomaram consciência das coisas que podem atrapalhar a realização do seu sonho e eu sempre os estímulo a buscar formas para superar essas dificuldades”.*

PROFESSOR 3: *“As aulas de Projeto de Vida acabam fazendo com que os alunos vejam que somente eles são responsáveis pelo seu futuro e pelo seu progresso pessoal. É muito gratificante quando nós vemos o progresso dos alunos. Embora seja cansativo, notamos que as aulas de Projeto de Vida promovem novas expectativas de futuro e possibilidades para uma vida melhor”.*

PROFESSOR 4: *“As aulas de Projeto de Vida te sugam, você tem que olhar para todas as manifestações dos alunos, mas são muito gratificantes, principalmente porque sabemos da nossa contribuição para dar sentido à vida de muitos jovens que se encontravam perdidos”.*

O trabalho com a construção do Projeto de Vida dos alunos é muito valorizado pelos Professores entrevistados; eles dizem que os alunos criam expectativas futuras – mesmo aqueles quem não sonhavam – e percebem a necessidade de estudar e planejar as suas ações. A mudança de postura e o amadurecimento dos alunos é visível e muitos egressos voltam na escola para

agradecer aos Professores a formação dada a eles e contar sobre as suas realizações pessoais e acadêmicas. Os depoimentos dos egressos estimulam mais ainda os alunos que ainda não concluíram o Ensino Médio.

PROFESSOR 1: *“Atualmente, eles pretendem ingressar em cursos muito concorridos porque começaram a perceber que têm condições para isso. Antes, eles pensavam muito em ser jogador de futebol, ator, manequim, etc., mas agora, a maior parte dos alunos já desenvolveu uma visão mais crítica da realidade e perceberem que é possível ter uma carreira bem planejada e de acordo com as suas aptidões e gostos. O objetivo das aulas é fazer com que os alunos possam sonhar um pouco além daquilo que imaginam ser possível. Aliás, nossos jovens entram no Ensino Médio com poucas perspectivas pessoais e profissionais. Os alunos que estão na terceira série se sentem mais seguros e amadurecidos; têm foco, e seus objetivos são mais desafiadores. Eles mesmos fazem grupo de estudo e não têm mais a ilusão de que o vestibular é sorte, têm consciência de que o vestibular é concorrido, mas possível de ser encarado por eles”.*

PROFESSOR 2: *“As aulas de Projeto de Vida contribuem muito para os alunos amadurecerem, para se conhecerem e para eles buscarem caminhos para construir o seu futuro. Eles aprendem que tudo tem que ter planejamento, principalmente no mundo competitivo que nós vivemos. Nós temos que planejar tudo, cada passo, porque quando nós entrarmos na vida adulta, poderemos de fato estar organizados e não esperar as coisas caírem do céu. As aulas de PV contribuem para que os alunos se tornem mais responsáveis, mais comprometidos com seus estudos, porque eles aprendem que o futuro depende muito do que eles estudarem hoje, principalmente para ingressar em uma boa universidade”.*

PROFESSOR 3: *“O maior objetivo do trabalho nas aulas de Projeto de Vida é o de autoconhecimento dos alunos. Eles são levados a pensar em todas as aulas “onde eu quero chegar”; “qual é o meu foco”; “o que eu tenho que fazer para atingir esse objetivo. O trabalho com Projeto de Vida é muito relevante porque ajuda o aluno a refletir e a resolver as suas questões pessoais. O professor tem um trabalho desafiador, mas muito gratificante”.*

PROFESSOR 4: *“Nós sentimos que quando os alunos vão digerindo melhor os conflitos internos durante as aulas de Projeto de Vida, e vão superando as suas dificuldades, eles acabam participando e se abrindo mais. Eu percebo que as aulas de Projeto de Vida favorecem o engajamento dos alunos nos estudos não só na escola, mas quando eles terminam o Ensino Médio. São muitos os alunos que vem contar que estão fazendo faculdade, muitos até conseguem entrar em faculdades públicas. Os jovens têm dificuldades em muitos setores da vida, e o trabalho com o Projeto de Vida contribui para resgatar a sua autoestima, suas potencialidades enquanto sujeito, organizar o seu futuro, organizar a própria vida”.*

PROFESSOR 5: *“Quando os alunos chegam na segunda série, nós percebemos que eles já estão mais amadurecidos e as atividades das aulas de Projeto de Vida, que são feitas por meio de dinâmicas, já começam a ser incorporadas por eles. A participação é muito maior do que na primeira série, principalmente nas atividades que estimulam a liderança. Muitos alunos que já saíram da escola e que estão cursando uma universidade, voltam para contar e agradecer tudo aquilo que a escola fez por eles. Eu acho que são esses alunos, essas situações que de fato mostram o quanto nós estamos no caminho certo”.*

PROFESSOR 6: *“O Projeto de Vida é um componente muito importante, principalmente porque incentiva os alunos a estudarem. Por mais que seja difícil conquistá-los no início do trabalho, vale a pena o investimento que fazemos nestas aulas. Atualmente, nós vemos que 90 por cento dos alunos já têm um Projeto de Vida pronto”.*

As escolas estão conseguindo bons resultados no trabalho com o Projeto de Vida dos alunos, conforme exposto na fala de todos os Professores entrevistados, mas eles apontam que ainda encontram algumas dificuldades e que os desafios são imensos, demonstrando a necessidade de formação continuada para ajudá-los a superar tais desafios.

Formação e capacitação dos educadores para a Educação Integral

A formação dos educadores é um dos maiores desafios que a Educação tem atualmente. Tanto a formação inicial quanto a continuada ainda carecem de tempos, espaços e bibliografia adequada para que os professores e gestores

reflitam sobre os desafios propostos pela contemporaneidade no contexto das suas escolas.

A democratização da Educação, fruto das sociedades democráticas constituídas, principalmente na segunda metade do século XX, possibilitou a inserção de todas as crianças e jovens na escola. As instituições de ensino tiveram de deixar a exclusão e a homogeneização (escolas tradicionais) de lado e considerar a diversidade social, cultural, física, de gênero, religiosa, ideológica, dentre outras, a fim de garantir a igualdade e a equidade na Educação. Nas escolas do passado, o conhecimento estava centrado no professor, mas no mundo globalizado da atualidade, o conhecimento está em todos os lugares e a atuação do professor precisa ser revista.

Os subsolos da docência começam a ser explorados. A crença de que o professor se constitui como docente somente a partir de cursos de formação inicial e contínua vai sendo substituída por uma percepção mais ampla dos processos formativos. Carregamos a função que exercemos, que somos, e a imagem de professor (a) que internalizamos. Carregamos a lenta aprendizagem de nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências. (FURLANETTO, 2009, p. 1114).

As dificuldades que os docentes têm para lidar com esta nova realidade são enormes; muitos se sentem desrespeitados, desqualificados e ainda acreditam que devem ser os detentores do conhecimento e do poder sobre os alunos. As universidades que formam estes docentes, ainda não conseguiram ajustar seus currículos às necessidades de formação atuais, e quando os recém-formados ingressam nas escolas, acabam reproduzindo o que aprenderam enquanto eram alunos, reproduzindo um currículo com conhecimentos estanques, por meio da transmissão e visando a acumulação, e como já discutido na introdução desta pesquisa, sem sentido nem significado nenhum para os alunos.

Retomando Freire (1996), “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. O educador precisa rever sua concepção de Educação para exercer sua profissão neste tempo em que as diversidades, as incertezas, as contradições e as crises fazem parte do contexto escolar e, não podem mais ser desconsideradas. É neste sentido que a formação dos professores e gestores precisa ser

ressignificada. Dos gestores também porque são eles que têm o papel de liderar e subsidiar o trabalho docente, inclusive o de formação. Para Freire (1996), os educadores precisam ter um forte compromisso com os educandos e estarem abertos a novos saberes, novas reflexões, novos posicionamentos, porque ele também é um “ser inacabado”. Assim, o trabalho docente necessita:

Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional (FREIRE, 1996, p. 32, 33)

Como já tratado no capítulo 2, o Programa Ensino Integral proporciona diversas modalidades de formação aos educadores. São formações presenciais centralizadas e descentralizadas, nos polos de formação, nas Diretorias Regionais de Ensino e nas próprias escolas, além de cursos à distância, vídeo aulas e videoconferências – que tratam de todas as metodologias e disciplinas da parte diversificada do currículo e do Modelo de Gestão. Estão disponíveis também no site INTRANET “Espaço do Servidor” 26 publicações sobre as especificidades do Programa.

O Plano Individual de Aprimoramento Profissional – PIAF – é outro instrumento que ajuda na identificação das necessidades de formação dos profissionais das escolas e ainda oferece um cardápio de sugestões de livros, vídeos e outros materiais que contribuem para a superação das dificuldades dos educadores por meio da autoformação.

A equipe central do Programa Ensino Integral trabalha exaustivamente para que os espaços formativos sejam garantidos e que as atividades desenvolvidas sejam reflexivas, e tratem das inquietações e anseios dos professores e gestores.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 13).

Como a formação é contínua, processual e necessita da “(re)construção permanente de uma identidade pessoal”, nota-se pelos depoimentos dos Professores entrevistados que a necessidade de incorporação de novos saberes já faz parte da rotina de trabalho deles.

PROFESSOR 4: *“Eu tenho visto bons resultados; estamos em processo e temos muitos passos a dar ainda, mas nós já vimos que esse Programa traz essa possibilidade real de termos sucesso, fazer mudanças e termos bom resultado. O maior ponto positivo do Programa é essa proximidade que nós temos com os jovens, essa convivência que acaba nos dando algum respaldo para repensar as nossas práticas e buscar novos caminhos, até porque nós temos mais tempo para isso e mais proximidade com esses alunos. Essa convivência diária chega a ser sufocante, mas participar da vida do jovem vai mexendo com a gente e aí percebemos que temos que nos repensar enquanto educadores. Acabou aquela história de dar algumas aulas e ir embora, agora nós ficamos o dia inteiro na escola convivendo com os alunos e demais educadores. Eu acho que essa presença é o maior ponto positivo porque permite entrar no universo dos alunos”.*

PROFESSOR 5: *Aprendi muito durante este tempo que trabalho nesta escola. O Programa veio justamente para resgatar a qualidade de ensino, principalmente no Ensino Médio. Uma das melhores coisas do Programa é o contato que nós temos com os alunos, que por meio desse contato nós construímos muitas coisas porque estreitamos nossa relação com eles. Nós vemos novas possibilidades e desafios no contato com os alunos. E nós nos vemos obrigados a rever muitos vícios, muitas crenças que nós vamos construindo ao longo do tempo que trabalhamos no Magistério, o que é muito positivo. O nosso trabalho em equipe e tantas outras coisas que dão certo, e nós comemoramos em grupo. Nós temos tudo muito programado temos tempo para trabalhar na programação e na execução desses projetos. As parcerias com os demais professores ficam facilitadas pelo fato de nós convivermos durante 8 horas por dia todos os dias da semana.*

Os Professores confessam que tiveram que rever suas práticas, programar suas atividades, e principalmente, buscar caminhos para atender as necessidades dos alunos. Valorizam o tempo integral, para eles e para os alunos; dizem que podem planejar e interagir com os demais professores, além

de conviver mais com os jovens e isso traz novas possibilidades de aprendizado para todos. Eles trazem também como ponto positivo o trabalho em equipe e os bons resultados que têm conseguido junto aos demais professores. Mas ainda apontam problemas e desafios, como por exemplo as defasagens trazidas pelos alunos que, segundo eles, são enormes e precisam ser superadas.

PROFESSOR 4: *“Os alunos que ingressam na escola, vem com muitas defasagens de aprendizagem e somente depois que passam pelo Nivelamento conseguem de fato acompanhar as aulas”.*

PROFESSOR 4: *“Nós temos o desafio das defasagens muito grandes; os anos de defasagem acumuladas impedem que os alunos continuem avançando nos estudos e acho que esse é o nosso maior desafio: ajudá-los a superar essas defasagens”.*

PROFESSOR 5: *“A nossa maior responsabilidade está em estimular esses alunos a terem perspectivas futuras, mas não só o professor de Projeto de Vida, isso tem que contagiar todos os professores. Precisamos de um alinhamento entre todos os professores para estimularmos os alunos na construção do Projeto de Vida”.*

O alinhamento apontado pelo Professor 5 refere-se ao trabalho organizado conjuntamente, em que cada um é responsável por parte da ação planejada, mas todos têm um objetivo comum. Quando um dos profissionais não cumpre a sua parte, compromete o trabalho de todos.

A definição de **atribuições, papéis e responsabilidades** é imprescindível para a criação de um ambiente comprometido e colaborativo. A atribuição de responsáveis para cada etapa do desenvolvimento das atividades previstas para a escola implica a definição de papéis e de espaços de atuação, definidos nos alinhamentos horizontal e vertical. Pretende-se que esses alinhamentos possibilitem a Excelência em Gestão na execução das ações previstas no Modelo Pedagógico, segundo valores do Programa, como a gestão escolar democrática e responsável, o espírito de equipe e cooperação, o Protagonismo e a excelência acadêmica.

Os alinhamentos são definidos a partir das funções, atribuições e responsabilidades dos educadores no componente curricular, na área de concentração e na escola. Esses alinhamentos, ou consensos intermediários, favorecem a organização da escola e da equipe por meio do desenvolvimento do clima escolar adequado para que as entregas ocorram dentro do planejado e para que se obtenham os resultados esperados. Segundo esses alinhamentos, todos os envolvidos, direta ou indiretamente, em

uma atribuição (ação que gera uma entrega) devem executá-la segundo o mesmo enfoque, definido pelos princípios, valores e premissas do Programa. (MODELO DE GESTÃO, 2014, p. 14).

As atividades relacionadas à “gestão”, como planejamento, alinhamento, registros, dentre outros, ainda são problemáticos nas escolas. Os profissionais trabalham muito, mas nota-se que ainda necessitam de formação sobre esses temas.

PROFESSOR 1: “O grande desafio deste modelo de escola está na quantidade de documentos que temos que elaborar. Acho que deveria ter uma pessoa só para preencher os documentos para podermos nos dedicar mais aos estudos e preparação das aulas”.

PROFESSOR 3: “*O Programa Ensino Integral é um programa maravilhoso, mas nós trabalhamos muito. No início, nós até achamos que teríamos mais tempo para desenvolver um trabalho mais organizado, mas nós temos muitos documentos e muitas atribuições. Muitas vezes, eu acabo trabalhando em casa porque não dá tempo de fazer tudo aqui na escola.*”.

Para alguns Professores, os documentos mencionados ainda não têm significado para suas práticas, mas como tudo deve ser planejado justamente para facilitar a organização da escola e o acompanhamento do trabalho de todos, fica evidente a necessidade de refletir sobre esses documentos nos espaços de formação.

A Qualidade do Ensino

Este é um tema complexo e muito discutido na atualidade, principalmente na Secretaria Estadual da Educação Paulista. Como já dito no capítulo 2, em 2011 a Secretaria lançou o Programa Educação Compromisso com São Paulo, com foco na qualidade da educação paulista e para isso, criou cinco pilares que sustentam esta política pública. O Programa Ensino Integral faz parte do Pilar 3 que visa “expandir e aperfeiçoar a política de Educação Integral”.

A visão freireana sobre a qualidade da educação (apresentada na introdução desta pesquisa), que é baseada em: “politicidade, ética, democracia, diálogo, com princípios e práticas que assegurem a dignidade humana, a liberdade e a justiça social” (ABRAMOWICZ (Org.), 2011, p. 83), está muito

próxima dos princípios do Programa Ensino Integral, que trazem os Quatro Pilares da Educação, o Protagonismo Juvenil, a Educação Interdimensional e a Pedagogia da Presença como norteadores para todas as ações desenvolvidas na escola, com vistas à formação de jovens autônomos, solidários e competentes.

A Secretaria Estadual da Educação Paulista tem como indicador de qualidade o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) que considera dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar.

Como já apresentado na introdução deste trabalho, o IDESP mostra que as escolas do Ensino Médio pertencentes ao Programa tiveram um crescimento no desempenho dos alunos de 26% em 2012, 24% em 2013 e 26% em 2014, conforme demonstrado nos gráficos da página 25. Mas essas escolas têm outros indicadores que avaliam a qualidade do ensino oferecido por elas, como por exemplo, o percentual de alunos com o Projeto de Vida construído até o final da 2ª série e dos egressos que dão continuidade aos estudos.

Os Professores Entrevistados mostram a questão da qualidade do ensino nas escolas de forma implícita, quando falam do sucesso dos alunos na aprendizagem, na motivação com os estudos, nas suas conquistas pessoais e acadêmicas, na possibilidade de terem um sonho e saberem que poderão realizá-lo e no amadurecimento que eles desenvolvem durante o Ensino Médio. Eles comentam que os alunos agradecem por tudo o que os educadores fazem por eles. A qualidade do ensino também é trazida de forma explícita, quando são apontadas as disciplinas, as metodologias e todas as oportunidades para o desenvolvimento pleno dos estudantes. Eles se referem ao tempo integral como fator que contribui para a melhoria dos resultados educacionais.

PROFESSOR 1: *“O Programa traz muitos diferenciais, como as aulas de Orientação de Estudos, as de Preparação Acadêmica, de Mundo do Trabalho que ajudam na materialização do Projeto de Vida dos alunos. Eles têm muitas informações importantes e são preparados para ingressarem na universidade ou no mercado de trabalho com muito mais segurança, sabendo que vão encontrar pela frente, e podem inclusive concorrer com alunos das escolas particulares.*”

*Mas eles têm todo o suporte aqui na escola e se sentem preparados para fazer as provas do vestibular e o sucesso de alguns vão se replicando para os outros vão contagiando e quando eles percebem que os alunos da terceira série ingressam em boas Universidades, em cursos concorridos, eles começam a achar que eles também têm condições de ingressarem. Muitos ingressam em universidades particulares e conseguem bolsas. **Quando a educação é de qualidade faz muita diferença eles se sentem valorizados**, auxiliados pelo corpo docente, eles acabam se sentindo empoderados. Mesmo aqueles alunos que passam por situações muito sérias, que chegam até a miséria, acabam não vindo para escola só para comer, eles vêm, mas depois começam a perceber que podem mudar essa situação; ficam tão estimulados e começaram a querer coisas diferentes começam a ficar motivados”.*

PROFESSOR 2: *“Muitos alunos agradecem pelo nosso trabalho na escola, eles enxergam que nós fazemos tudo para ampliar a visão que eles têm de mundo e isso é gratificante”.*

PROFESSOR 3: *“Eu gosto muito do Programa, vejo que os alunos têm um grande diferencial com as disciplinas e metodologias que ele oferece. Os alunos que de fato querem estudar têm muitas chances na nossa escola. O Programa promove a maturidade dos alunos, a organização, a responsabilidade e **tudo isso contribuiu para que a qualidade do ensino melhorasse**”.*

PROFESSOR 4: *“(...) o Programa nos deu essa possibilidade concreta de testar outras metodologias, outras formas de trabalhar com educação, com mais horas de aulas e outra estrutura de trabalho. Eu tenho visto bons resultados; estamos em processo e temos muitos passos a dar ainda, mas nós já vimos que esse Programa traz essa possibilidade real de termos sucesso, fazer mudanças e termos bom resultado. Depois de um tempo, eles começam a ter uma postura de ensino integral: o discurso é diferente, a postura é diferente e a responsabilidade com aprendizagem é diferente”.*

PROFESSOR 5: *“O Programa veio justamente para resgatar a qualidade de ensino, principalmente no Ensino Médio. A escola oferece boas condições de tempo, de espaço, de metodologias e estrutura para nós trabalharmos”.*

PROFESSOR 6: *“Atualmente, eles pretendem ingressar em cursos muito concorridos porque começaram a perceber que têm condições para isso. Antes, eles pensavam muito em ser jogador de futebol, ator, manequim, etc., mas agora, a maior parte dos alunos já desenvolveu uma visão mais crítica da realidade e perceberam que é possível ter uma carreira bem planejada e de acordo com as suas aptidões e gostos. O objetivo das aulas é fazer com que os alunos possam sonhar um pouco além daquilo que imaginam ser possível. Aliás, nossos jovens entram no Ensino Médio com poucas perspectivas pessoais e profissionais. Os alunos que estão na terceira série se sentem mais seguros e amadurecidos; têm foco, e seus objetivos são mais desafiadores. Eles mesmos fazem grupo de estudo e não têm mais a ilusão de que o vestibular é sorte, têm consciência de que o vestibular é concorrido, mas possível de ser encarado por eles. Eu sempre falo para os meus colegas que eu não conseguiria mais dar aula na escola regular. O trabalho aqui é muito gratificante e nós vemos o resultado da aprendizagem nos alunos”.*

Quanto à elaboração do Projeto de Vida dos alunos também ser considerado um indicador da qualidade do ensino e a continuidade dos estudos quando os jovens concluem o Ensino Médio, os entrevistados dizem que a escola consegue bons resultados.

PROFESSOR 1: *“Essas aulas de Projeto de Vida funcionam como combustível para os alunos, eles começam a ter mais foco nos seus estudos. Por meio de pesquisas sobre profissões, 90 por cento dos alunos conseguem construir o projeto até o final da segunda série do Ensino Médio. Aliás, nossos jovens entram no Ensino Médio com poucas perspectivas pessoais e profissionais. Os alunos que estão na terceira série se sentem mais seguros e amadurecidos; têm foco, e seus objetivos são mais desafiadores. Eles mesmos fazem grupo de estudo e não têm mais a ilusão de que o vestibular é sorte, têm consciência de que o vestibular é concorrido, mas possível de ser encarado por eles”.*

PROFESSOR 2: *“Este ano eu estou dando aula só para os alunos da 2ª série e noventa por cento dos alunos já concluíram seus Projetos de Vida”.*

PROFESSOR 4: *“Nós notamos que os alunos quando terminam o Ensino Médio nas escolas do Programa, têm muito mais vontade de dar continuidade nos*

estudos do que ir para o mundo do trabalho, como a maior parte dos alunos das outras escolas faz”.

PROFESSOR 5: *“Muitos alunos que já saíram da escola e que estão cursando uma universidade, voltam para contar e agradecer tudo aquilo que a escola fez por eles. Eu acho que são esses alunos, essas situações que de fato mostram o quanto nós estamos no caminho certo”.*

PROFESSOR 6: *“A maior parte dos alunos consegue edificar um projeto de vida ao longo das duas primeiras séries do Ensino Médio”.*

Os sujeitos entrevistados evidenciam de muitas formas que as escolas do Programa Ensino Integral têm um ensino de qualidade. Além do aumento do IDESP, a formação oferecida aos alunos tem conseguido transformar suas vidas e ampliar suas perspectivas de mundo. Pode ser considerada uma educação humanizadora e voltada para a cidadania, ética e emancipação dos jovens.

A relação do Projeto de Vida com a História

Como todo Professor de História analisa e inter-relaciona todas as informações com a História da humanidade, foi perguntado aos sujeitos se eles viam alguma relação das aulas de Projeto de Vida com as de História. As respostas mostram que eles veem uma relação profunda entre as duas disciplinas e que inclusive tratam de conceitos e temas históricos nas aulas de Projeto de Vida, assim como trazem o Projeto de Vida para as aulas de História.

PROFESSOR 1: *“A relação entre a História como Projeto de Vida dos alunos vem porque a História tem como objeto de estudo justamente a vida das pessoas no passado, que tem similaridade com a nossa vida atual. Então dá para introduzir muitos temas das aulas de História nas aulas Projeto de Vida, até porque nós faremos associações das profissões do passado com as atuais”.*

PROFESSOR 2: *“As aulas de História contribuem para ampliar a consciência dos alunos, principalmente em relação à cidadania, aos direitos e os deveres que eles têm, e isso vai ao encontro da vida futura deles enquanto profissionais enquanto sujeitos participantes da sociedade. Eu procuro trabalhar muito com história do Brasil justamente para eles entenderem o nosso percurso enquanto o povo brasileiro. Sempre que possível, faço alguma ponte e, à medida que os*

alunos vão estudando a sua história de vida eles também estudam a história do mundo porque os fatos que estão acontecendo hoje, têm relação com os fatos passados, assim como na vida de cada um dos alunos. Nas aulas de História eu procuro direcionar as diversas civilizações que nós estudamos às profissões que existiam, como elas se definiam, como era ser um médico, um advogado ou um engenheiro no Egito por exemplo, e como é atuar nessas profissões na atualidade”.

PROFESSOR 3: *“A História do meu aluno faz parte da História da humanidade, do nosso país e da História do mundo. É claro que nada acontece por acaso, e a história do ser humano como sujeito da nossa História de mundo tem uma conexão muito grande. Nas entrelinhas, existe uma relação entre a História da humanidade e a história do sujeito que trabalhamos. A História de vida dos alunos reflete na história da humanidade. Se conseguirmos atuar para melhorar a vida dos nossos alunos, fatalmente contribuiremos para melhorar a História futura do país”.*

PROFESSOR 4: *“A relação entre História e Projeto de Vida está justamente no fato de a História ser feita de pessoas que agem coletivamente. De modo geral, existe um compromisso do próprio currículo de História em promover um olhar para questões políticas, econômicas, sociais, e desenvolver a cidadania, mostrando que nossa história de vida interfere no todo, na comunidade. As aulas de História e de Projeto de Vida ensinam que nós somos responsáveis pelo nosso entorno e pelo nosso sucesso pessoal e coletivo”.*

PROFESSOR 5: *“O currículo de História permite que os temas estudados sejam relacionados aos de Projeto de Vida. Os alunos ficam motivados a pesquisar sobre a política, a economia, principalmente da História do Brasil e assim, podemos fazer associações com os objetivos”.*

PROFESSOR 6: *“Pensar e organizar no futuro as aulas de Projeto de Vida e História em um intercâmbio, principalmente porque o homem é sujeito da História, assim como o aluno é sujeito do seu Projeto de Vida. A História ajuda as pessoas a fazerem escolhas porque elas se tornam pessoas mais conscientes; assim como nas dinâmicas das aulas de Projeto de Vida, em que*

eles têm que fazer escolhas e desenvolverem a consciência da importância das escolhas que fizerem”.

Os Professores apontam uma relação entre os conhecimentos da História e a elaboração do Projeto de Vida, já que eles ampliam a consciência dos alunos sobre as questões políticas, econômicas, sociais, dentre outras, e contribuem para que as suas escolhas sejam conscientes, éticas e responsáveis consigo e com a sua comunidade. Eles falam que a história de vida dos alunos reflete na História da humanidade e que o processo de construção do Projeto de Vida resgata a noção dos direitos e deveres, favorecendo a formação da cidadania participativa.

Alguns Professores fazem comparações das profissões existentes em civilizações antigas com as profissões atuais nas aulas de Projeto de Vida, e incentivam os alunos a fazerem pesquisa sobre a atuação desses profissionais, tanto no passado quanto no presente.

Os depoimentos mais interessantes foram dos Professores 3 e 4, quando dizem: *“Se conseguirmos atuar para melhorar a vida dos nossos alunos, fatalmente contribuiremos para melhorar a História futura do país”* e *“As aulas de História e de Projeto de Vida ensinam que nós somos responsáveis pelo nosso entorno e pelo nosso sucesso pessoal e coletivo”*. Estas frases demonstram a importância destas duas disciplinas e o quanto elas podem contribuir para a construção de um futuro bem melhor para os alunos e, conseqüentemente, para o mundo.

“Os desejos de mudanças são calcados nos princípios pessoais e coletivos e são construídos a partir das experiências passadas, das condições atuais de vida e sonhos para o futuro”.

(POSSANI, 2008, p. 13)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi muito gratificante chegar ao final desta pesquisa. Quantas questões e reflexões puderam ser respondidas, não só pelas leituras feitas, como pelas discussões travadas ao longo do curso e, principalmente, pelas entrevistas e interações realizadas com os Professores de História e Projeto de Vida. É evidente que outras tantas indagações emergiram e servirão como estímulo a outras pesquisas, mas o mais importante é o caminho que foi percorrido e que parece nunca ter fim.

O Programa Ensino Integral, implantado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, foi o objeto desta pesquisa, que tem como foco o levantamento dos aspectos positivos e desafiadores do componente curricular, da parte diversificada⁶, Projeto de Vida do Ensino Médio, na visão dos Professores de História. Embora tenha participado da implantação e faça parte da equipe central⁷ deste Programa, procurei manter um distanciamento para a realização deste trabalho, a fim de analisar criticamente todo percurso desta investigação, por meio da teoria e dos procedimentos metodológicos que se fizeram necessários.

Como historiadora, pretendo iniciar estas considerações com uma análise histórica sobre a Educação Integral em escolas de tempo integral no Brasil.

A Educação Integral em tempo integral no Brasil

Há muito tempo, a Educação Integral é uma das grandes aspirações no País. Como vimos no capítulo 1, desde 1950, foram pensados e materializados inúmeros projetos de escolas de tempo integral que pretendiam oferecer a Educação Integral às crianças e jovens do Brasil. A maior parte deles fracassou por vários motivos, que vão desde a falta de recursos, mudança de governo que não era favorável a esse modelo de ensino, alto custo de implantação e

⁶ A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo criou um currículo oficial que é utilizado em toda a rede. As escolas do Programa Ensino Integral têm como diferencial a parte diversificada do currículo, composta por metodologias e disciplinas que estimulam a construção do Projeto de Vida dos alunos.

⁷ A equipe central do Programa atua na elaboração de materiais, formação das equipes escolares e das Diretorias de Ensino, orientação, acompanhamento e monitoramento das escolas pertencentes ao Programa.

manutenção das escolas, problemas de infraestrutura e, principalmente, pela formação dos educadores para este tipo de educação.

A concepção de Educação Integral para a maioria dos idealizadores desses projetos perpassava pelo tempo integral, o que resultou em escolas que somente ocupavam o tempo dos alunos, mas não tinham condições de oferecer aprendizagens significativas e que, de fato, pudessem agregar diferentes conhecimentos e valores à vida das crianças e jovens. Um dos problemas mais desafiadores para a efetivação da Educação Integral é a concepção e a formação dos educadores, e quando digo educadores, considero também os gestores porque, afinal, são eles as maiores referências de postura, liderança e compromisso na escola, tanto para os professores quanto para os alunos. Estes educadores, em geral, reproduzem o mesmo tipo de formação que tiveram na sua formação inicial, ou seja: a transmissão do conhecimento que o aluno deve incorporar passivamente, de forma autoritária e alienante, além de obedecer à vontade e à autoridade dos adultos. Numa escola de tempo parcial (com jornada inferior a sete horas diárias) este tipo de ensino é sufocante (eu sei porque estudei desta forma), agora imagine numa escola de tempo integral.

O Programa Ensino Integral tem conseguido oferecer experiências significativas de aprendizagem e diversificar as atividades desenvolvidas nas escolas, considerando as necessidades e os desejos dos alunos, conforme previsto nas orientações do Ministério da Educação sobre Educação Integral:

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

O Programa não pretende tirar os adolescentes e jovens das ruas para livrá-los do perigo, mas tem como objetivo a promoção da sua autonomia e emancipação pessoal. Os depoimentos dos sujeitos entrevistados mostraram

claramente a preocupação com o desenvolvimento pleno dos estudantes, em todas as suas dimensões, e com a sua realização pessoal, acadêmica e profissional futura.

A formação dos educadores para a Educação Integral

Mas por que a escola continua a reproduzir os saberes prontos? Infelizmente, a formação inicial e continuada dos educadores não tem acompanhado as mudanças da pós-modernidade, em que a globalização da comunicação, da economia e da cultura transformaram completamente os valores pessoais e sociais, e também as necessidades das pessoas. A escola do passado já não atende mais às expectativas dos estudantes de hoje, e está muito distante do que se denomina Educação Integral. Como já visto em Bauman, no capítulo 3:

Nós nos encontramos num momento de “interregno”: velhas maneiras de fazer as coisas não funcionam mais, modos de vida aprendidos e herdados já não são adequados à conditio humana presente, mas também novas maneiras de lidar com os desafios da contemporaneidade ainda não foram inventados, tampouco adotados. (BAUMAN, 2011, p. 2)

Bauman trata do papel da educação, na atualidade, e afirma que os educadores devem estar preparados para as mudanças e incertezas da pós-modernidade, o que exige uma nova cultura e concepção de educação além da formação continuada.

O Programa Ensino Integral prima pela formação dos educadores em diversos tempos e espaços, conforme apresentação feita no capítulo 2. As respostas dos Professores entrevistados demonstram que eles “tiveram que mudar seus hábitos e crenças” quando aceitaram trabalhar numa escola do Programa; mas confessam que ainda têm muito a aprender para atender às necessidades de formação dos alunos e atingir o objetivo de torná-los autônomos, solidários e competentes para superarem os novos desafios do mundo. As dificuldades mencionadas pelos professores estão sendo superadas por meio da formação reflexiva, em que eles possam rever suas práticas e (re)inventar formas para sua atuação.

Conforme tratado no capítulo 3, as diversas reuniões de formação dos profissionais das escolas do Programa são organizadas a partir das suas necessidades, e trazem a reflexão sobre as práticas desenvolvidas por eles.

Retomando Freire (1996, p. 24), “(...) a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem o qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática o turismo”. Como os professores das escolas do Programa trabalham em tempo integral, os gestores organizam diversos espaços de formação, a partir das necessidades detectadas, com a proposta de ajudá-los a superar suas dificuldades. Nota-se na fala dos Professores entrevistados uma falta de entendimento no uso dos instrumentos de gestão, que deveriam contribuir com o planejamento, monitoramento e avaliação das ações.

Outras necessidades de formação são levantadas por meio da Avaliação 360°. Esta avaliação, já apresentada no capítulo 2, feita com todos os profissionais, aponta as fragilidades que precisam ser superadas, enquanto que a elaboração do Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF) contribui na organização de um plano de estudos que auxilia a sua autoformação e a superação dessas fragilidades. Esse processo de gestão de desempenho estimula a mudança de cultura na escola, principalmente porque a avaliação ainda é vista pelos educadores como um instrumento de punição e controle, mas a abordagem que os documentos do Programa trazem concebe a avaliação como um instrumento de diagnóstico que colabora com a formação e o aperfeiçoamento profissional dos educadores. O tempo integral também é um aspecto facilitador para este processo, conforme demonstrado nos depoimentos dos entrevistados.

Podemos concluir que, embora ainda existam dificuldades apontadas pelos professores, o processo de formação instituído nas escolas tem conseguido transformar o olhar dos educadores sobre os alunos; já não se pensa mais em apenas transmitir conhecimentos, mas atender às necessidades e aos sonhos dos alunos.

Como vimos, a Educação Integral consiste na oferta de atividades pedagógicas diversificadas que visam ampliar as potencialidades dos alunos, por meio de experiências artísticas, culturais, científicas, esportivas, do aprendizado de línguas e outras que tenham sentido e significado para os alunos, e também contribuam para a sua realização pessoal e inserção social.

Como atuar para o pleno desenvolvimento do educando, sem estimular todas as suas potencialidades e dar sentido para o aprendizado escolar?

Somente uma escola que incorpore os saberes, a realidade e as necessidades dos seus alunos no seu projeto pedagógico poderá oferecer atividades diversificadas, significativas e que possam estimular todas as suas potencialidades. Não importa se o aluno quer praticar esporte ou estudar línguas, o que de fato importa é o seu desejo, pois é ele que incentivará o desenvolvimento do educando e o motivará a buscar novos conhecimentos. O Modelo Pedagógico do Programa Ensino Integral traz um currículo com disciplinas e metodologias que estimulam a participação e incorporam temas relacionados ao contexto, necessidades e desejos dos alunos, levantados no Acolhimento e nas avaliações diagnósticas do Nivelamento. Embora eu não concorde com o nome desta metodologia – Nivelamento – (porque penso que o papel da escola não é nivelar ninguém, ela deve respeitar e potencializar as individualidades), as ações desenvolvidas por meio dele, de fato colaboram na superação das defasagens trazidas pelos estudantes. É uma forma de colaborar com o sucesso do aluno e corresponsabilizá-lo pelo seu aprendizado.

As disciplinas Eletivas e os Clubes Juvenis (apresentados no capítulo 2), que os alunos tanto gostam, trabalham com temas escolhidos por eles e contextualizados com a sua realidade. Estes são espaços de aprendizagem interativos, que contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Os Professores entrevistados afirmam que têm que pensar nos alunos de forma integral, desenvolver a sua motivação para os estudos e ajudá-los a superar suas dificuldades pessoais e acadêmicas. Isso comprova que eles estão conseguindo superar os desafios postos pelo Programa e transformando sua concepção de educação.

A qualidade do ensino

O Modelo Pedagógico articulado ao Modelo de Gestão, garantem a qualidade do ensino oferecido nas escolas do Programa. Partindo do pressuposto freireano sobre qualidade na educação (ABRAMOWICZ (Org.), 2011, p. 83), que deve garantir aos educandos “politicidade, ética, democracia, diálogo com princípios e práticas que assegurem a dignidade humana, a liberdade e a justiça social”, apresentado na introdução deste trabalho, vejo que as escolas do Programa conseguem oferecer um ensino que tem qualificado as experiências escolares dos estudantes.

O IDESP apresentado na introdução deste trabalho e os demais indicadores usados pelas escolas, como o percentual de alunos com Projeto de Vida elaborados até o final da 2ª série e dos egressos que dão continuidade aos estudos mostram-se positivos nas escolas do Programa. Os depoimentos de alguns professores entrevistados mostram que 90% dos alunos concluem os seus Projetos de Vida e os egressos voltam na escola para contar sobre suas conquistas acadêmicas e pessoais. Como já explicado anteriormente, a construção do Projeto de Vida perpassa por diversas experiências significativas para os alunos, como o autoconhecimento, a incorporação de valores que os ajudem a tomar decisões, a percepção da importância dos estudos para a realização dos planos futuros, o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e do compromisso consigo mesmo e com a sociedade, enfim, é um longo caminho de reflexão e escolhas conscientes que os alunos passam até a finalização do seu Projeto de Vida.

Se pensarmos nas afirmações de Schincariol (2015, p. 6) sobre qualidade da educação na visão dos professores (também apresentadas na introdução desta pesquisa), como “reforma do ensino básico, valorização dos professores, melhora na gestão da escola, criação de um sistema de acompanhamento e apoio ao trabalho dos professores”, vemos que o Programa Ensino Integral viabilizou muitas destas necessidades apontadas. Os educadores que atuam nas escolas do Programa recebem uma gratificação de 75% sobre seu salário, o que representa um grande estímulo e valorização do seu trabalho. O Modelo de Gestão usado nas escolas viabiliza a organização das práticas e contribui no planejamento e execução de todas as atividades desenvolvidas pela escola; e ainda o Modelo de Gestão de Desempenho que contribui para o desenvolvimento profissional por meio da avaliação formativa e do Plano Individual de Aprimoramento e Formação dos educadores, já mencionado acima. Quanto ao sistema de acompanhamento e apoio, o Programa criou os Ciclos de Acompanhamento Formativo (apresentado no capítulo 2) que visam auxiliar e apoiar os profissionais das escolas nas suas necessidades. Durante os Ciclos de Acompanhamento Formativo, o Supervisor e o Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico ouvem os gestores, os professores e os alunos das escolas

a fim de levantar os aspectos que necessitam ser melhorados, e promovem a formação da equipe escolar a partir das necessidades apresentadas.

Para Schincariol (2015, p. 90), os próprios docentes reconhecem que têm responsabilidade nos resultados obtidos nas escolas. Já os Professores entrevistados demonstram que precisam compreender as dificuldades dos alunos para ajudá-los a superar suas defasagens de aprendizagem, incentivá-los por meio de aulas atrativas e, principalmente, a construir seus Projetos de Vida.

Verifica-se pelas falas destes Professores que eles se sentem responsáveis pelo progresso dos seus alunos e é notória a satisfação pessoal e profissional que eles têm com os resultados conquistados; demonstrando que a qualidade do ensino nas suas escolas melhorou com a implantação do Programa Ensino Integral. Vale lembrar a carta recebida pelo Diretor da EE Carlos Porto, apresentada no início do capítulo 2, em que as pessoas que vivem no entorno desta escola reconhecem os resultados positivos após o ingresso no Programa.

As aulas de Projeto de Vida no Ensino Médio

Quanto às aulas Projeto de Vida no Ensino Médio, o foco desta pesquisa, um dos entrevistados diz “que funcionam como combustível para os alunos”. Por mais que eles tenham resistência no início, o trabalho com o Projeto de Vida é desafiador, gratificante e contribui com o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos jovens. Como já dito anteriormente no capítulo 3, este trabalho inicia com o Acolhimento, em que os jovens são estimulados a pensar nos seus sonhos futuros e elencarem todos os passos a serem seguidos para a sua realização. Durante as duas primeiras séries, todas as experiências escolares são canalizadas para as aulas de Projeto de Vida, que alimentam os sonhos futuros dos estudantes. As atividades de autoconhecimento estimulam a compreensão de si mesmo e da importância da relação que tem com as pessoas com quem convive. Eles aprendem que as escolhas do presente interferirão no seu futuro e que a escola pode contribuir neste percurso e, assim, os estudos passam a ter mais sentido e significado para os jovens que almejam um futuro promissor. Noventa por cento dos alunos do Ensino Médio finaliza a construção do seu Projeto de Vida até o final da 2ª série, o que demonstra o sucesso das aulas e

dos professores na condução deste processo. Por meio do depoimento dos entrevistados, verificamos o quanto as aulas de Projeto de Vida são valorizadas por eles e o que observam em relação aos seus alunos.

As falas dos professores entrevistados mostraram que as aulas de Projeto de Vida integram todas as áreas de conhecimento, promovem uma transformação na vida dos jovens, funcionam como um aporte para sua realização futura e desenvolvem sua autoestima, para que eles se sintam capazes de realizar tudo o que quiserem.

A relação das aulas de História e Projeto de Vida

Os Professores de Projeto de Vida entrevistados, que também ministram aulas de História, declararam que existe uma profunda relação entre estas duas disciplinas, já que elas tratam da história de vida das pessoas e suas realizações. As aulas de História ampliam a consciência cidadã dos jovens, sobre seus direitos, deveres e, principalmente, sobre as questões políticas, econômicas, sociais e culturais que tanto interferem na nossa realidade e nas nossas escolhas. Enquanto a História resgata a consciência do passado da humanidade com o objetivo de formar cidadãos críticos, o Projeto de Vida resgata o passado do indivíduo, amplia seus horizontes futuros e visa a sua inserção na vida adulta de forma consciente e responsável, como profissional e sujeito participante da sociedade.

E que por meio das aulas de História e Projeto de Vida os alunos possam construir seu caminho para a emancipação pessoal e se libertar dos modelos hegemônicos de dominação.

Considero que o percurso previsto no início desta dissertação foi percorrido. As obras consultadas trouxeram informações e esclarecimentos sobre o ensino e a aprendizagem significativa, a diferença entre a concepção de Educação Integral e de tempo integral, os projetos de Educação Integral que existiram e os que ainda existem no Brasil, o entendimento sobre qualidade de ensino, os pressupostos do trabalho desenvolvido nas escolas que aderiram ao Programa Ensino Integral e, principalmente, sobre a importância de construção de um Projeto de Vida como veículo emancipador para os jovens da atualidade.

As entrevistas com os Professores de História e Projeto de Vida confirmaram a hipótese de que a medida que os alunos do Ensino Médio constroem o seu Projeto de Vida, na escola de Tempo Integral, eles encontram sentido e significado para os estudos e passam a ser incentivados e responsabilizados pelo seu desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Por tudo o que foi exposto, acredito que as escolas do Programa Ensino Integral oferecem Educação Integral em tempo integral aos estudantes do Ensino Médio, respeita as suas individualidades e estimula as suas potencialidades por meio de metodologias e disciplinas diversificadas; e tem atingido seu objetivo na formação de jovens autônomos, solidários e competentes com um Projeto de Vida construído, para atuar de forma consciente e responsável neste mundo tão complexo e de sociedades com tantos desafios.

Vejo que é possível vislumbrar uma educação de qualidade que possa oferecer práticas significativas que transformem a vida dos nossos jovens. Embora estejamos atravessando uma das piores crises políticas e econômicas do País, desejo que a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo continue com a expansão do Programa Ensino Integral para muitas escolas em diversas regiões do nosso Estado, além das 32 que ingressarão em 2016.

Desejo ainda que outros estados e municípios continuem expandindo o tempo de permanência dos alunos na escola e ressignificando suas práticas educativas, a fim de atender as necessidades de formação dos seus estudantes e permitir que eles possam sonhar e ter no futuro seu Projeto de Vida realizado.

Concluo esta pesquisa acreditando que a meta 6 do Plano Nacional de Educação, que visa “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”, seja atingida até 2024; assim como a Meta 6 do Plano Estadual de Educação de São Paulo, que tem o mesmo propósito, continue com a expansão desta política pública. E que as experiências oferecidas por estas escolas sejam de fato qualificadas e relevantes aos seus alunos. Espero continuar pesquisando e escrevendo sobre práticas escolares exitosas, significativas e emancipatórias

das escolas estaduais paulistas, e disseminá-las a fim de contribuir para a melhoria da qualidade da educação da escola pública.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Mere. *Avaliando a avaliação de aprendizagem – um novo olhar*. Lúmen Editora. São Paulo, 1996.

_____ (et al.) *Currículo e Avaliação: uma articulação necessária*. Textos e Contextos. Recife – PE. Centro Paulo Freire: Bagaço, 2006.

_____ (Org.). *Qualidade em Educação*. Editora CRV, Curitiba. 2011.

AÇÃO COMUNITÁRIA. *O Jovem e o seu Projeto de Vida: Metodologia da Ação Comunitária para o desenvolvimento integral do jovem*. São Paulo, Ação Comunitária, 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Etnografia da prática escolar*.

Campinas: Papirus, 2008. Disponível em:

<https://bloglinguagenseeducacao.files.wordpress.com/2014/10/etnografia-da-pratica-escolar-marli-eliza-d-a-de-andre.pdf> - Acesso em 17 de julho de 2015.

APPLE, Michael; BEANE, James. *Escolas democráticas*. Porto Editora. Portugal, 2000.

ARAUJO, Ulisses. *Escola, Democracia e a Construção de Personalidades Morais*. Revista Educação e Pesquisa (FEUSP), vol.26, n.2, p. 91-107. 2000.

BAUMAN, Zygmunt. *A face humana da Sociologia*. (data da publicação: 09 de junho de 2011). São Paulo. Caderno de Cultura: Jornal O Estado de São Paulo.

Entrevista concedida a Laura Greenhalgh. Disponível em:

<http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,a-face-humana-da-sociologia-imp-712848> – Acesso em: 29 de outubro de 2015.

_____. *"Vivemos o fim do futuro"*. (data da publicação: 19 de fevereiro de 2014). São Paulo. Revista Época. Entrevista concedida a Luís Antônio Giron. Disponível em: <http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2014/02/bzygmunt-baumanb-vivemos-o-fim-do-futuro.html> – Acesso em: 29 de outubro de 2015.

CARBONELL, Jaume. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre, Artmed Editora, 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. *Tempo de escola e qualidade na educação pública*. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> – Acesso em 03 de junho de 2015.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lúgia Martha. *Para onde caminham os CIEPS? Uma análise após 15 anos*. Cadernos de Pesquisa, n. 119, julho/ 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a08.pdf> - Acesso em 31 de outubro de 2015.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. *História e memória da inovação educacional no Brasil: o caso dos Ginásios Vocacionais (1961-69)*. Tese de Doutorado

Universidade Estadual de Campinas – 2010. Disponível em:
<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000477403&fd=y> –
Acesso em 04 de abril de 2015.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.

COELHO, Lígia Martha da Costa (Org.) *Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo*. FAPERJ, Rio de Janeiro, 2009.

DELORS, Jacques. *Educação: um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação do século XXI*. 1999 - Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf> - Acesso em 13 de março de 2015.

ESCOLA PARQUE DE SALVADOR – Disponível em:
<http://www.escolaparquesalvador.com.br/> - Acesso em 03 de abril de 2015.

FERRETTI, Celso João (et al.). *Escola Pública em tempo integral: o PROFIC na Rede Estadual de São Paulo*. Fundação Carlos Chagas. Caderno de Pesquisa 76 - fevereiro de 1991. Disponível em:
<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/845.pdf> - Acesso em 12/04/2015.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História*. Papyrus Editora. São Paulo, 2010.

FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Tradução de Adriana Lopes. São Paulo, Editora Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP. 2000.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 14ª edição. SP. Olho d'água, 2003.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. *Matrizes pedagógicas e formação docente*. In: X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho, 2009.

GIOVANNI, Geraldo; SOUZA, Aparecida Neri de. *Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. Educação & Sociedade*. Ano XX, nº 67, agosto/1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a03.pdf> - Acesso em 05 de abril de 2015.

GODOY, Arilda Schmidt. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. 1995, Revista de Administração de Empresas / EAESP / FGV, São Paulo, Brasil. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf> - Acesso em 05 de abril de 2015.

GUARÁ, Isa. *É imprescindível educar integralmente*. CADERNOS CENPEC 2006 n. 2. São Paulo – Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1471/1220> - Acesso em 19 de dezembro de 2014.

GUARÁ, Isa. *Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola*. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/download/168/197> - Acesso em 19 de dezembro de 2014.

LEÃO Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. *Juventude, projetos de vida e ensino médio*. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a10.pdf> - Acesso em 23 de outubro de 2015.

LIMA, Jorge Ávila de; PACHECO, José Augusto (Orgs.). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, 2006.

LUCK, Heloisa. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986, 1ª reimpressão.

_____. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2012, 13ª edição.

MACHADO, Nilson José. *Educação: Projetos e Valores*. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Inovação no Ensino Superior*. Edições Loyola. São Paulo, 2012.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. *Literatura e representações da escola pública de horário integral*. Revista Brasileira de Educação, nº 27, set/ out/ nov/ dez. 2004. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a03> - Acesso em 18 de janeiro de 2015.

_____. *O que se diz sobre a escola pública de horário integral*. CENPEC, n 2,2, 2002 b. Edição especial sobre Educação Integral. São Paulo. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/173> Acesso em: 18 de janeiro de 2015.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *CIEP - Centro Integrado de Educação Pública - alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo*

na educação? - Em Aberto, Brasília, ano 8, n. 44, out/dez. 1989. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/712/635> - Acesso em 04 de abril de 2015.

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

NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente*. In: Os professores e a sua formação. Lisboa. Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso em: 27 de outubro de 2015.

PARO, Vitor (et al.) *Escola de Tempo Integral: desafio para o ensino público*. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1988.

PARO, Vitor. *Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 197-213, jul/set. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.vitorparo.com.br/wpcontent/uploads/2014/06/autonomiadoeducando naescolafundamental.pdf> - Acesso em 16 de janeiro de 2015.

POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaletto. *Currículos emancipatórios para a educação de jovens e adultos na perspectiva das políticas públicas: resistências e esperanças*. Tese de Doutorado – PUC-SP, 2008.

PIRES, Carlos. *A construção de sentidos em política educativa: o caso da escola a Tempo Inteiro*. Sísifo, Revista de Ciências da Educação, v.4, p. 77 a 86, out/ dez. 2007. Disponível em: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1713/1/A%20constru%C3%A7%C3%A3o%20de%20sentidos%20em%20pol%C3%ADtica%20educativa.pdf>. Acesso em 18 de janeiro de 2015.

POCHMANN, Márcio. *A batalha pelo primeiro emprego: a situação atual e as perspectivas do jovem no mercado de trabalho brasileiro*. 2.ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

ROSENTHAL, Robert. *Experimenter Effects in Behavioral Research*. In: BRITTO, Vera Maria Vedovelo de; LOMONACO, José Fernando Bitencourt. *Expectativa do professor: implicações psicológicas e sociais*. Psicol. cienc. prof. vol.3 no.2 Brasília 1983. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931983000100005> - Acesso em 24 de setembro de 2015.

SAVIANI, Demerval. *Documento: Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação*. 2010 - Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf> - Acesso em 28 de junho de 2015.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Autores Associados – 2ª edição – 2008

SCHINCARIOL, Miguel Angelo. *Qualidade na educação básica: a percepção de professores que atuam no Ensino Superior Tecnológico sobre o*

desempenho dos alunos egressos da Educação Básica. Dissertação de Mestrado, Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Censo 2011* - Acesso em 22 de janeiro de 2015. <http://www.todospelaeducacao.org.br/noticias-tpe/tvtp/index.php?option=tv&Itemid=137&task=detalhe&id=527>

SZYMANSKI, Heloisa. (Org.) *A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Liber Livro. Brasília, 2011

VOORWALD, Herman; FILHO, João Cardoso Palma. *Políticas Públicas e Educação: diálogo & compromisso*. Secretaria da Educação. São Paulo, SE, 2013.

VOORWALD, Herman; SOUZA, Valéria. *O novo modelo de escola de tempo integral: Programa Ensino Integral*. Secretaria da Educação. São Paulo, SE, 2014.

DOCUMENTOS LEGAIS

BRASIL, Ministério da Educação. *Série Mais Educação: Educação Integral – Texto Referência para o Debate Nacional*. Brasília, SECAD/ MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf - Acesso em 22 de janeiro de 2015.

BRASIL. *Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos*. 2009. Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/cnct/> - Acesso em 23 de julho de 2015.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm - Acesso em 21 de janeiro de 2015.

BRASIL. DECRETO Nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm Acesso em 22 de abril de 2015.

BRASIL. DECRETO-LEI N.º 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a *Consolidação das Leis do Trabalho*. (Vide Decreto-Lei nº 127, de 1967), (Vide Lei nº 12.619, de 2012), (Vide Lei nº 13.015, de 2014). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm - Acesso em 23 de julho de 2015.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> - Acesso em 16 de dezembro de 2014.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm - Acesso em 16 de novembro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Integral. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/> - Acesso em 13 de dezembro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica - Conselho escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor. Elaboração Ignez Pinto Navarro... [et al.]. – Brasília: MEC, SEB, 2004. p. 60: il. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, caderno 5). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CE_cad5%20pdf.pdf – Acesso em 23 de novembro de 2014.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/maiseducacao.pdf> - Acesso em: 12 de maio de 2015.

SÃO PAULO. Decreto n. 25.469, de 7 de julho de 1986. Institui o Programa de Formação Integral da Criança. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1986/decreto-25469-07.07.1986.html> - Acesso em 04 de abril de 2015.

SÃO PAULO. Decreto n. 25.753, de 28 de agosto de 1986. Acrescenta dispositivo ao Decreto n. 25.469, de 7 de julho de 1986 que instituiu o Programa de Formação Integral da Criança. Disponível em: <http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/192146/decreto-25753-86> - Acesso em 22 de maio de 2015.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SÃO PAULO. Estado. Secretaria da Educação. Projeto de Vida – Ensino Médio. Caderno do Professor. São Paulo: SE, 2014.

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

SÃO PAULO. Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP). Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/> - Acesso em: 20 de julho de 2015.

SÃO PAULO. Informações básicas Programa Ensino Integral. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/727.pdf> - Acesso em 06 de maio de 2015.

SÃO PAULO. Espaço do Servidor. INTRANET. Disponível em: www.intranet.educacao.sp.gov.br – Último acesso em: 17 de novembro de 2015.

SÃO PAULO. Lei N. 500/1974. Institui o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1974/lei-500-13.11.1974.html> - Acesso em 27 de novembro de 2015.

SÃO PAULO. LEI COMPLEMENTAR Nº 1.010, DE 01 DE JUNHO DE 2007 Dispõe sobre a criação da SÃO PAULO PREVIDÊNCIA - SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos - RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo – RPPM. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2007/lei.complementar-1010-01.06.2007.html> - Acesso em 13 de julho de 2015.

SÃO PAULO. Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012. Institui o Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral. Disponível em: <http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/589653da06ad8e0a83256cfb0050146b/73994a487db0df348325797c004a5694?OpenDocument> - Acesso em 16 de dezembro de 2014.

SÃO PAULO. Lei Complementar Nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, 4 de janeiro de 2012, que institui o Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral – GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, e dá providências

correlatas. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=169046> – Acesso em 16 de dezembro de 2014.

SÃO PAULO. Plano Estadual de Educação. (2015). Disponível em: <http://www.ueesp.org.br/arquivos/19124209092015055825.pdf> - Acesso em 26 de outubro de 2015.

SÃO PAULO. Programa Educação Compromisso com São Paulo – Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp> - Acesso em 22 de janeiro de 2015.

SÃO PAULO. Resolução SE 89/2005. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=28/03/2015%2000:59:53 – Acesso em 12 de abril de 2015.

SÃO PAULO. Resolução SE 96/2012. Dispõe sobre o processo de avaliação das equipes escolares e estabelece os critérios para permanência de profissionais nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral. Disponível em: http://www.profdomingos.com.br/estadual_resolucao_se_96_2012.html - Acesso em 22 de maio de 2015.

SÃO PAULO. Resolução SE 52/2014. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52_14.HTM?Time=13/12/2015%2019:45:38 – Acesso em 22 de julho de 2015.

LEI COMPLEMENTAR Nº 1.010, DE 01 DE JUNHO DE 2007

Dispõe sobre a criação da SÃO PAULO PREVIDÊNCIA - SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos - RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo - RPPM

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURRÍCULO

Título do Projeto de Pesquisa: A ótica dos Professores de História da Rede Pública Estadual Paulista sobre o componente curricular “Projeto de Vida” como parte do Programa Ensino Integral: aspectos positivos e desafiadores.

Pesquisadora responsável: Sandra Maria Fodra

Local da coleta de dados: Escola participante do Programa Ensino Integral

Caro Professor(a):

O Senhor está sendo convidado(a) a conceder uma entrevista de forma totalmente voluntária.

Antes de concordar em participar desta entrevista, é muito importante que o Senhor compreenda as informações e instruções contidas neste documento,

A pesquisadora deverá responder todas as suas dúvidas antes que o Senhor se decida a participar.

O Senhor tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Objetivo da pesquisa: identificar na percepção dos Professores de História e de Projeto de Vida os aspectos positivos e os desafiadores do componente curricular Projeto de Vida do Ensino Médio, nas escolas do Programa Ensino Integral.

Procedimentos: sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder uma entrevista.

Benefícios: O provável benefício será a reflexão sobre Educação em Tempo Integral, perspectivas e desafios enquanto profissional de uma escola do Programa Ensino Integral.

Sigilo: As informações fornecidas serão confidenciais e de conhecimento apenas da pesquisadora responsável. Os sujeitos da pesquisa e a instituição não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados.

São Paulo, _____ de junho de 2015.

Assinatura do Professor: _____

Nome: _____ CPF _____

Transcrição das entrevistas com os Professores de História e Projeto de Vida das escolas do Programa Ensino Integral.

PROFESSOR	ASPECTOS POSITIVOS DO PEI
1	<p>Com 9 horas diárias de trabalho, é possível desenvolver melhor as nossas aulas.</p> <p>O relacionamento entre professor e aluno fica mais próximo, já que o tempo de convivência é maior, e assim, podemos atender melhor às suas necessidades e dar maior assistência para os alunos.</p> <p>Os alunos que ingressam na escola, vem com muitas defasagens de aprendizagem e somente depois que passam pelo Nivelamento conseguem de fato acompanhar as aulas.</p> <p>O Programa traz muitos diferenciais, como as aulas de Orientação de Estudos, as de Preparação Acadêmica, de Mundo do Trabalho que ajudam na materialização do Projeto de Vida dos alunos.</p> <p>Eles têm muitas informações importantes e são preparados para ingressarem na universidade ou no mercado de trabalho com muito mais segurança, sabendo que vão encontrar pela frente, e podem inclusive concorrer com alunos das escolas particulares.</p> <p>Mas eles têm todo o suporte aqui na escola e se sentem preparados para fazer as provas do vestibular e o sucesso de alguns vão se replicando para os outros vão contagiando e quando eles percebem que os alunos da terceira série ingressam em boas Universidades, em cursos concorridos, eles começam a achar que eles também têm condições de ingressarem. Muitos ingressam em universidades particulares e conseguem bolsas.</p> <p>Quando a educação é de qualidade faz muita diferença eles se sentem valorizados, auxiliados pelo corpo docente, eles acabam se sentindo empoderados.</p> <p>Mesmo aqueles alunos que passam por situações muito sérias, que chegam até a miséria, acabam não vindo para escola só para comer, eles vêm, mas depois começam a perceber que podem mudar essa situação; ficam tão estimulados e começaram a querer coisas diferentes começam a ficar motivados.</p>
2	<p>Trabalhar com os alunos em período integral possibilita o acompanhamento do progresso escolar deles e assim, podemos ajudá-los a superar suas defasagens.</p> <p>A Tutoria é uma atividade do Programa muito gratificante pois é uma forma de estar ao lado dos alunos de uma forma</p>

	<p>muito próxima e apoiá-los nas suas dificuldades e crises, que são comuns entre os adolescentes e jovens.</p> <p>Muitos alunos agradecem pelo nosso trabalho na escola, eles enxergam que nós fazemos tudo para ampliar a visão que eles têm de mundo e isso é gratificante.</p> <p>O protagonismo juvenil (princípio do Programa). Nas minhas aulas eu procuro trabalhar com ações protagonistas, porque quando o aluno tem iniciativa, é mais fácil conseguir o que quer; ele tem muito mais chances de encontrar seu caminho com sucesso.</p>
3	<p>Eu gosto muito do Programa, vejo que os alunos têm um grande diferencial com as disciplinas e metodologias que ele oferece. Os alunos que de fato querem estudar têm muitas chances na nossa escola. O Programa promove a maturidade dos alunos, a organização, a responsabilidade e tudo isso contribuiu para que a qualidade do ensino melhorasse.</p>
4	<p>Eu resisti um pouco ao Programa, inclusive eu pretendia me remover no ano seguinte, mas não teve como: eu me apaixonei. Na verdade, a escola tradicional não está dando conta de formar os alunos como nós queremos, e o Programa nos deu essa possibilidade concreta de testar outras metodologias, outras formas de trabalhar com educação, com mais horas de aulas e outra estrutura de trabalho. Eu tenho visto bons resultados; estamos em processo e temos muitos passos a dar ainda, mas nós já vimos que esse Programa traz essa possibilidade real de termos sucesso, fazer mudanças e termos bom resultado.</p> <p>O maior ponto positivo do Programa é essa proximidade que nós temos com os jovens, essa convivência que acaba nos dando algum respaldo para repensar as nossas práticas e buscar novos caminhos, até porque nós temos mais tempo para isso e mais proximidade com esses alunos. Essa convivência diária chega a ser sufocante, mas participar da vida do jovem vai mexendo com a gente e aí percebemos que temos que nos repensar enquanto educadores.</p> <p>Acabou aquela história de dar algumas aulas e ir embora, agora nós ficamos o dia inteiro na escola convivendo com os alunos e demais educadores. Eu acho que essa presença é o maior ponto positivo porque permite entrar no universo dos alunos.</p> <p>O Projeto de Vida não está relacionado só às aulas desse componente curricular, mas a todas as aulas. As disciplinas da parte diversificada costumam tudo o que a gente precisa desenvolver com os jovens, inclusive nas disciplinas da Base</p>

	<p>Nacional Comum; a parte diversificada permite cercar o currículo comum.</p> <p>O acompanhamento do desenvolvimento do currículo sendo feito de forma próxima é um processo importante porque nos ajuda a monitorar o nosso próprio trabalho.</p> <p>Contribuímos com o desenvolvimento do Projeto de Vida também com a Tutoria que é uma metodologia muito interessante: é quando nós conseguimos fazer os alunos colocarem o pé no chão e vemos bons resultados. Nós notamos que os alunos quando terminam o Ensino Médio nas escolas do Programa, têm muito mais vontade de dar continuidade nos estudos do que ir para o mundo do trabalho, como a maior parte dos alunos das outras escolas faz.</p> <p>Muitos alunos permanecem na escola por conta desse carinho dessa relação que nós estabelecemos com eles porque não tem isso fora, então eles estão bem aqui dentro da escola porque tem pessoas que se importam com eles, que cuidam deles e que atendem às suas necessidades.</p> <p>Depois de um tempo, eles começam a ter uma postura de ensino integral: o discurso é diferente, a postura é diferente e a responsabilidade com aprendizagem é diferente.</p>
5	<p>Aprendi muito durante este tempo que trabalho nesta escola. O Programa veio justamente para resgatar a qualidade de ensino, principalmente no Ensino Médio.</p> <p>Uma das melhores coisas do Programa é o contato que nós temos com os alunos, que por meio desse contato nós construímos muitas coisas porque estreitamos nossa relação com eles. Nós vemos novas possibilidades e desafios no contato com os alunos.</p> <p>E nós nos vemos obrigados a rever muitos vícios, muitas crenças que nós vamos construindo ao longo do tempo que trabalhamos no Magistério, o que é muito positivo.</p> <p>O nosso trabalho em equipe e tantas outras coisas que dão certo, nós comemoramos em grupo. Nós temos tudo muito programado temos tempo para trabalhar na programação e na execução desses projetos.</p> <p>As parcerias com os demais professores ficam facilitadas pelo fato de nós convivermos durante 8 horas por dia todos os dias da semana.</p> <p>Agora por exemplo que nós estamos tendo a culminância das eletivas, aqueles alunos mais acanhados, mais tímidos, estão se desenvolvendo eles já se apresentam em público, já participam de atividades coletivas na nossa escola.</p> <p>Além dos conteúdos que nós ensinamos aos alunos também conseguimos uma formação humana.</p> <p>A escola oferece boas condições de tempo, de espaço, de metodologias e estrutura para nós trabalharmos.</p>

6	<p>O Programa é excelente! Ele promove uma visão nova porque nas outras escolas, infelizmente, os professores não conseguem mudar e as escolas do programa são organizadas de uma maneira que promovem uma melhor qualidade de ensino para os alunos pela proximidade que nós temos com eles. Por ser período integral, o tempo de convivência com os alunos é grande, mas é muito melhor o contato que temos com eles para saber das suas necessidades e nós podemos dar muito mais atenção, conversar a respeito daquilo que eles precisam e estimulá-los a ser sujeitos do seu próprio aprendizado.</p> <p>A participação protagonista em todas as ações é outra diferença significativa porque estimula a autonomia dos alunos.</p> <p>Parece que os alunos ficam mais animados com a parte diversificada do currículo porque ela é mais leve. Eles gostam das eletivas e, embora também existem muitas responsabilidades nas disciplinas eletivas, elas acabam sendo mais lúdicas e dinâmicas; a interação entre professor e aluno acaba sendo maior.</p> <p>Eu sempre falo para os meus colegas que eu não conseguiria mais dar aula na escola regular. O trabalho aqui é muito gratificante e nós vemos o resultado da aprendizagem nos alunos.</p>
---	--

QUADRO 6 – ASPECTOS DESAFIADORES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL

PROFESSOR	ASPECTOS DESAFIADORES DO PEI
1	<p>O grande desafio deste modelo de escola está na quantidade de documentos que temos que elaborar. Acho que deveria ter uma pessoa só para preencher os documentos para podermos nos dedicar mais aos estudos e preparação das aulas.</p>
2	<p>No início, os alunos têm dificuldade em entender o porquê nós não damos tudo pronto. Por isso é importante nós dizermos que é para eles de fato desenvolverem autonomia, mas muitos resistem e acreditam que os professores têm que ensinar e se colocam numa posição muito passiva.</p> <p>Um problema que nós temos é com a falta de professores e as nossas substituições. Com isso, sobra menos tempo para</p>

	nós nos prepararmos e na hora da avaliação, as substituições não aparecem. Eu acho isso horrível.
3	<p>O Programa Ensino Integral é um programa maravilhoso, mas nós trabalhamos muito. No início, nós até achamos que teríamos mais tempo para desenvolver um trabalho mais organizado, mas nós temos muitos documentos e muitas atribuições. Muitas vezes, eu acabo trabalhando em casa porque não dá tempo de fazer tudo aqui na escola.</p> <p>No início, os alunos sofrem porque têm sono depois do almoço, mas depois eles acabam se habituando. Na verdade, os alunos do Ensino Médio não estão acostumados a estudar em período integral.</p> <p>Alguns alunos não conseguem ficar o dia inteiro na escola e acabam saindo, ainda bem que são poucos porque a maioria acaba se animando e se adaptando ao tempo integral.</p>
4	<p>A maior preocupação é em relação à mudança de governo porque nós sabemos que na rede estadual muda o secretário ou o governador e mudam os projetos.</p> <p>As disciplinas eletivas colaboram muito para o trabalho de Projeto de Vida com os alunos. O único problema é que nós temos que dar um curso novo a cada 6 meses e temos pouco tempo para prepará-lo; é uma disciplina maravilhosa, mas às vezes a gente não consegue preparar da forma que gostaríamos.</p> <p>O que eu vejo é que a escola do Programa Ensino Integral não é integral só por causa do horário e esse é o nosso grande desafio. Nós temos que pensar no aluno integral, temos que pensar nele como um todo: na afetividade, na relação com a família, na relação entre eles, no processo cognitivo e nós temos que garantir a formação do aluno como um todo, temos que convencê-los a se interessar pela aprendizagem.</p> <p>Infelizmente, o apelo para o trabalho é muito grande, pois nós estamos numa região industrial que tem boas ofertas de emprego e isso acaba sendo um grande concorrente para escola.</p> <p>Nós temos o desafio das defasagens muito grandes; os anos de defasagem acumuladas impedem que os alunos continuem avançando nos estudos e acho que esse é o nosso maior desafio: ajudá-los a superar essas defasagens.</p>
5	<p>E agora temos esse desafio gigante de trabalhar no Programa Ensino Integral construindo uma série de coisas novas que nós nem imaginávamos que pudéssemos fazer.</p> <p>Nós ficamos sabendo de coisas que nós jamais saberíamos na escola regular e aí pensamos: como vamos lidar com isso?</p>

	<p>Principalmente porque nós temos uma clientela muito variada alunos que vêm da periferia, envolvidos com criminalidade e drogas, mas a grande maioria são filhos de trabalhadores e temos até alunos que vieram de escola particular. Temos uma realidade bastante diversificada e precisamos aprender a trabalhar com eles.</p> <p>Esse é o maior desafio que nós temos, que o Projeto de Vida não seja uma disciplina restrita a apenas duas aulas, mas que ele esteja vinculado com as eletivas, com os projetos da escola e com todas as aulas das disciplinas da Base Nacional Comum, porque a formação do aluno tem que ser integral. Ele precisa conhecer todas as disciplinas de todas as áreas e desenvolver os conhecimentos básicos, inclusive para realizar o seu Projeto de Vida.</p>
6	<p>Um ponto desafiador do programa é que os alunos ingressantes têm dificuldade para se adaptar ao período integral e, depois do almoço por exemplo, eles já estão cansados e a gente tem que fazer coisas diferentes para chamar a atenção deles.</p>

QUADRO 7 – ASPECTOS POSITIVOS DAS AULAS DE PROJETO DE VIDA

PROFESSOR	ASPECTOS POSITIVOS DO PV
1	<p>Essas aulas de Projeto de Vida funcionam como combustível para os alunos, eles começam a ter mais foco nos seus estudos.</p> <p>Por meio de pesquisas sobre profissões, 90 por cento dos alunos conseguem construir o projeto até o final da segunda série do Ensino Médio.</p> <p>O trabalho é muito planejado, o material da disciplina Introdução ao Mundo do Trabalho é de uma riqueza muito grande e as aulas de PV dão um suporte para que eles possam utilizar bem esse material. O PV dá suporte para as aulas de Preparação Acadêmica e Introdução ao Mundo do Trabalho.</p> <p>O aluno que ainda não escolheu o seu caminho nas aulas de PV fica disperso nas aulas P.A e nas aulas de IMT. Os materiais de Preparação Acadêmica e Mundo do Trabalho convergem com o material de Projeto de Vida.</p> <p>O material das aulas tem uma estrutura e uma orientação, mas o professor pode incorporar atividades de acordo com a necessidade dos alunos.</p>

	<p>O trabalho com o Projeto de Vida começa no Acolhimento com o Varal dos Sonhos, momento em que os alunos têm seu sonho despertado e começam a vislumbrar as possibilidades que têm para o seu futuro. Durante as aulas de PV os alunos são estimulados a compreender seus gostos pessoais e as habilidades que possuem e também as que precisam desenvolver para atingir seus objetivos.</p> <p>Atualmente, eles pretendem ingressar em cursos muito concorridos porque começaram a perceber que têm condições para isso. Antes, eles pensavam muito em ser jogador de futebol, ator, manequim, etc., mas agora, a maior parte dos alunos já desenvolveu uma visão mais crítica da realidade e percebem que é possível ter uma carreira bem planejada e de acordo com as suas aptidões e gostos.</p> <p>O objetivo das aulas é fazer com que os alunos possam sonhar um pouco além daquilo que imaginam ser possível. Aliás, nossos jovens entram no Ensino Médio com poucas perspectivas pessoais e profissionais. Os alunos que estão na terceira série se sentem mais seguros e amadurecidos; têm foco, e seus objetivos são mais desafiadores. Eles mesmos fazem grupo de estudo e não têm mais a ilusão de que o vestibular é sorte, têm consciência de que o vestibular é concorrido, mas possível de ser encarado por eles.</p>
2	<p>O trabalho com Projeto de Vida tem muito a ver com a psicologia, o material prevê o trabalho com o presente, o passado e o futuro durante todo tempo.</p> <p>Eu acho o material de Projeto de Vida um pouco repetitivo, mas está em consonância com a Preparação Acadêmica e com Mundo do Trabalho; ele oferece muitos subsídios para as aulas. Este ano eu estou dando aula só para os alunos da 2ª série e noventa por cento dos alunos já concluíram seus Projetos de Vida.</p> <p>As aulas de Projeto de Vida contribuem muito para os alunos amadurecerem, para se conhecerem e para eles buscarem caminhos para construir o seu futuro.</p> <p>Eles aprendem que tudo tem que ter planejamento, principalmente no mundo competitivo que nós vivemos. Nós temos que planejar tudo, cada passo, porque quando nós entrarmos na vida adulta, poderemos de fato estar organizados e não esperar as coisas caírem do céu.</p> <p>As aulas de PV contribuem para que os alunos se tornem mais responsáveis, mais comprometidos com seus estudos, porque eles aprendem que o futuro depende muito do que eles estudarem hoje, principalmente para ingressar em uma boa universidade.</p> <p>Eles fazem pesquisa sobre as profissões que querem não só aqui no Brasil como em outros países. Também buscam as</p>

	<p>formas de trabalho e os rendimentos financeiros dessas profissões.</p> <p>Os materiais são excelentes e principalmente o de Preparação Acadêmica e Mundo do Trabalho que são atrelados ao Projeto de Vida. Os alunos saem da escola melhor preparados, eles se formam com uma outra visão de mundo.</p> <p>O material é interessante porque permite que nós complementemos de muitas formas, com vídeos, com rodas de conversa, reflexões em grupo, e assim, as aulas ficam muito interessantes.</p> <p>Este ano eu fiz um trabalho com os alunos em que eles deveriam elencar todos os obstáculos que pudessem interferir na realização de seu projeto de vida e foi muito interessante porque a partir do momento que eles começaram a pensar nos desafios que tinham que vencer, eles mesmos já começaram a falar nas alternativas existentes para superá-los. Isso mostra que os alunos já tomaram consciência das coisas que podem atrapalhar a realização do seu sonho e eu sempre os estimulo a buscar formas para superar essas dificuldades.</p>
3	<p>O maior objetivo do trabalho nas aulas de Projeto de Vida é o de autoconhecimento dos alunos. Eles são levados a pensar em todas as aulas “onde eu quero chegar”; “qual é o meu foco”; “o que eu tenho que fazer para atingir esse objetivo”.</p> <p>As aulas de Projeto de Vida acabam fazendo com que os alunos vejam que somente eles são responsáveis pelo seu futuro e pelo seu progresso pessoal.</p> <p>É muito gratificante quando nós vemos o progresso dos alunos. Embora seja cansativo, notamos que as aulas de Projeto de Vida promovem novas expectativas de futuro e possibilidades para uma vida melhor.</p> <p>O trabalho com Projeto de Vida é muito relevante porque ajuda o aluno a refletir e a resolver as suas questões pessoais. O professor tem um trabalho desafiador, mas muito gratificante.</p>
4	<p>Nós sentimos que quando os alunos vão digerindo melhor os conflitos internos durante as aulas de Projeto de Vida, e vão superando as suas dificuldades, eles acabam participando e se abrindo mais.</p> <p>Eu percebo que as aulas de Projeto de Vida favorecem o engajamento dos alunos nos estudos não só na escola, mas quando eles terminam o Ensino Médio. São muitos os alunos que vem contar que estão fazendo faculdade, muitos até conseguem entrar em faculdades públicas.</p> <p>Os jovens têm dificuldades em muitos setores da vida, e o trabalho com o Projeto de Vida contribui para resgatar a sua autoestima, suas potencialidades enquanto sujeito, organizar o seu futuro, organizar a própria vida.</p>

	<p>As aulas de Projeto de Vida te sugam, você tem que olhar para todas as manifestações dos alunos, mas são muito gratificantes, principalmente porque sabemos da nossa contribuição para dar sentido à vida de muitos jovens que se encontravam perdidos.</p> <p>Eu gosto muito do material de Projeto de Vida e valorizo as atividades que trazem as questões pessoais para discussão e reflexão, principalmente quando pede para os alunos trazerem pessoas que sejam referências para eles, na família, na comunidade. São atividades que resgatam suas raízes e motivam a conquista dos seus objetivos espelhando-se em pessoas próximas.</p>
5	<p>Quando os alunos chegam na segunda série, nós percebemos que eles já estão mais amadurecidos e as atividades das aulas de Projeto de Vida, que são feitas por meio de dinâmicas, já começam a ser incorporadas por eles. A participação é muito maior do que na primeira série, principalmente nas atividades que estimulam a liderança.</p> <p>Muitos alunos que já saíram da escola e que estão cursando uma universidade, voltam para contar e agradecer tudo aquilo que a escola fez por eles. Eu acho que são esses alunos, essas situações que de fato mostram o quanto nós estamos no caminho certo.</p> <p>O material orientador das aulas de Projeto de Vida é muito bom, nós podemos acrescentar muitas outras situações e conteúdos que sentirmos necessidade, principalmente quando leva o aluno a refletir sobre as questões do seu dia a dia.</p> <p>O caderno do aluno também é interessante porque as atividades estimulam a reflexões sobre o seu percurso escolar; ele não trata só do Projeto de Vida, mas o relaciona a todas as disciplinas e metodologias da escola. É um material bem interessante, os alunos gostam muito.</p>
6	<p>Os alunos resistem muito às aulas de PV no início. Eles têm dificuldade em falar sobre sua vida e alguns acham que nós estamos invadindo a privacidade deles. Com o tempo e a nossa insistência, eles acabam se abrindo e se expondo; uns encorajam os outros a refletir sobre sua vida. Alguns já falavam sobre seus projetos, mas uma grande parte ainda ficava muito tímida. Eles aprendem a expor as suas ideias, a se auto conhecer, principalmente por meio de desenhos e de uma forma bastante lúdica. A maior parte dos alunos consegue edificar um projeto de vida ao longo das duas primeiras séries do ensino médio.</p> <p>O material das disciplinas Mundo do Trabalho e Preparação Acadêmica estão em consonância com o de Projeto de Vida.</p>

	Essas aulas trazem oportunidades para os alunos pensarem e organizarem seu futuro.
--	--

TABELA 8 – ASPECTOS DESAFIADORES DAS AULAS DE PROJETO DE VIDA

PROFESSOR	ASPECTOS DESAFIADORES DO PV
1	<p>No início, os alunos ficam bem preocupados com as aulas de PV. Eles não gostam muito, não se abrem e não falam sobre a própria vida; mas aos poucos, eles vão se soltando vão falando sobre a vida e vão vendo que os outros também têm problemas semelhantes aos deles.</p> <p>Nós trabalhamos o Pilar da convivência porque em qualquer tipo de trabalho em grupo eles têm que conviver com as características pessoais dos outros, com a diversidade, e não podem deixar com que isso interfira nos interesses coletivos. É um grande desafio!</p>
2	<p>Tem alunos que muitas vezes não querem que eu leia os relatos das suas vidas, alguns querem que eu leia e guarde, e cada um que supera a sua inibição e começa a participar ativamente das aulas, é uma grande conquista.</p> <p>Alguns alunos não gostam de se expor e esse é o maior desafio no início trabalho até a gente conseguir fazer com que esse aluno se sinta à vontade fale de si mesmo. Eles vêm que os outros também têm problemas, principalmente quando se trata do projeto familiar, do apoio da família ao projeto de vida deles. Muitas famílias não dão esse apoio que eles necessitam, não são presentes e eles trazem isso com muita tristeza. É muito interessante como eles conseguem colocar os seus próprios problemas e dizerem: o problema do outro é pior que o meu.</p>
3	<p>Os alunos trazem muitos problemas, medos e inseguranças. Eu só dou aula para as primeiras séries e, no início, é muito difícil estabelecer um vínculo com eles. Nós vamos trabalhando com essas questões e mostrando que eles podem ter um futuro diferente. É muito importante que nós trabalhemos até um pouco como psicólogas, porque nós trazemos o passado e fazemos com que os alunos lembrem de situações que não foram tão boas e os estimulamos a rever a suas vidas, o que eles têm hoje, e a vislumbrar um futuro diferente.</p>

	<p>Nas primeiras aulas, o trabalho é bastante desafiador e emocionante; alguns jovens chegam a chorar muito.</p> <p>Nós sabemos que a fase da adolescência é um pouco conturbada, mas o trabalho de responsabilização e de reflexão existe em todas atividades e, aos poucos, os alunos se envolvem com as aulas.</p> <p>Para dar aula de Projeto de Vida nós temos que estar muito bem emocionalmente, porque nós recebemos uma carga muito grande de problemas.</p> <p>Nós não sabemos, às vezes, como lidar com isso, e solicitamos o apoio da Vice-Diretora que acaba encaminhando muitos alunos para os serviços de proteção social.</p> <p>Alguns alunos têm uma vida muito sofrida e a carga negativa que isso traz é muito grande; não tem como não se envolver nas questões que são deles. Em algumas aulas eles choram, mas vêm que os outros também têm problemas.</p> <p>Os mais chocantes são os dependentes de drogas. Não é fácil lidar com esses adolescentes.</p>
4	<p>Eu dou aulas de Projeto de Vida nas primeiras séries e quando os alunos entram na escola, nós temos muitos problemas principalmente porque eles não têm comprometimento com os estudos, a indisciplina e problemas pessoais com drogas, polícia, apologia ao crime dentro da sala de aula, além de problemas familiares. Eu cheguei a ficar até assustada no início do ano. É claro que tem todo o período de adaptação deles aqui, porque é período integral, eles têm sono e não têm hábito de estudo.</p> <p>O maior fator de desistência os alunos é a família apelando para o trabalho. A gente faz um trabalho com a família para que isso não aconteça e já melhorou muito, mas ainda existem alunos que desistem de continuar na escola de período integral para trabalhar.</p> <p>Nós acreditamos que temos que investir na família, ela tem que entender que quanto mais os seus filhos estudarem, quanto mais eles investirem no seu futuro, melhores condições eles terão de trabalhar e de vida.</p> <p>Outro grande desafio é quando os alunos chegam, eles chegam sem postura sem hábito de estudo, sem regras de convivência e nós temos que trabalhar tudo isso. Nós conseguimos nas aulas de Projeto de Vida reverter essa situação.</p> <p>No começo, eles resistem um pouco em participar das atividades, eles querem fugir da sua realidade, das suas vivências passadas; e na verdade, nós vemos que a indisciplina deles está muito relacionada à fuga da própria realidade que esses alunos vivem.</p> <p>A fuga em relação às histórias pessoais é muito grande principalmente porque nós temos muitos casos de abandono.</p>

5	<p>O grande desafio é o Projeto de Vida, porque quando os alunos chegam na escola na primeira série, eles têm muita dificuldade de sonhar, de querer e almejar alguma coisa para o seu futuro. A nossa maior responsabilidade está em estimular esses alunos a terem perspectivas futuras, mas não só o professor de Projeto de Vida, isso tem que contagiar todos os professores. Precisamos de um alinhamento entre todos os professores para estimularmos os alunos na construção do Projeto de Vida.</p> <p>Os alunos da primeira série quando chegam não gostam muito das aulas de Projeto de Vida, principalmente porque não gostam de se abrir, não gostam de falar sobre suas vidas. Levamos um tempo para conquistá-los. Precisamos também trazer a família para a escola como parceiros. Esse é um desafio grande porque essa família precisa colaborar com a criação e desenvolvimento do Projeto de Vida dos alunos.</p> <p>Eles veem a vida adulta como muito distante, mas na realidade ela não está distante, eles têm poucos anos no Ensino Médio para fazer escolhas e incorporar conhecimentos, porque terminando este segmento de ensino, eles já têm que tomar decisões. Temos alunos que têm mais dificuldade em se abrir, se organizar e isso leva tempo para ser superado.</p> <p>As nossas expectativas como professores são muito altas e nossa vontade de ver os nossos alunos amadurecendo, com os seus Projetos de Vida prontos, com a vida futura já direcionada e organizada é muito grande.</p>
6	<p>São poucos os jovens que não conseguem organizar seu Projeto de Vida, parece que eles têm um bloqueio. Nós tentamos mostrar que cada um tem um caminho que pode ser escolhido, mas parece que alguns não conseguem pensar no futuro, por mais que insistamos. É muito difícil lidar com os jovens porque eles só pensam no dia de hoje, são imediatistas, e até compreenderem que todas as conquistas exigem um esforço pessoal e planejamento, leva algum tempo.</p> <p>No primeiro ano do programa, em que os alunos tiveram só um semestre com aulas de Projeto de Vida, nós conseguimos o índice de 50 por cento de alunos com projetos de fato finalizados. Atualmente, nós vemos que 90 por cento dos alunos já têm um Projeto de Vida pronto.</p> <p>O Projeto de Vida é um componente muito importante, principalmente porque incentiva os alunos a estudarem. Por mais que seja difícil conquistá-los no início do trabalho, vale a pena o investimento que fazemos nestas aulas.</p>

QUADRO 9 – RELAÇÃO ENTRE AS AULAS DE HISTÓRIA E PROJETO DE VIDA

PROFESSOR	RELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E PV
1	<p>A relação entre a História como Projeto de Vida dos alunos vem porque a História tem como objeto de estudo justamente a vida das pessoas no passado, que tem similaridade com a nossa vida atual. Então dá para introduzir muitos temas das aulas de História nas aulas Projeto de Vida, até porque nós fazemos associações das profissões do passado com as atuais.</p>
2	<p>As aulas de História contribuem para ampliar a consciência dos alunos, principalmente em relação à cidadania, aos direitos e os deveres que eles têm, e isso vai ao encontro da vida futura deles enquanto profissionais e sujeitos participantes da sociedade.</p> <p>Eu procuro trabalhar muito com História do Brasil justamente para eles entenderem o nosso percurso enquanto o povo brasileiro. Sempre que possível, faço alguma ponte e, à medida que os alunos vão estudando a sua história de vida, eles também estudam a história do mundo porque os fatos que estão acontecendo hoje, têm relação com os fatos passados, assim como na vida de cada um dos alunos.</p> <p>Nas aulas de História eu procuro direcionar as diversas civilizações que nós estudamos às profissões que existiam, como elas se definiam; como era ser um médico, um advogado ou um engenheiro no Egito por exemplo, e como é atuar nessas profissões na atualidade.</p>
3	<p>A História do meu aluno faz parte da História da humanidade, do nosso país e da História do mundo. É claro que nada acontece por acaso, e a história do ser humano como sujeito da nossa História de mundo tem uma conexão muito grande. Nas entrelinhas, existe uma relação entre a História da humanidade e a história do sujeito que trabalhamos. A História de vida dos alunos reflete na história da humanidade. Se conseguirmos atuar para melhorar a vida dos nossos alunos, fatalmente contribuiremos para melhorar a História futura do país.</p>
4	<p>A relação entre História e Projeto de Vida está justamente no fato de a História ser feita de pessoas, que agem coletivamente. De modo geral, existe um compromisso do próprio currículo de História em promover um olhar para questões políticas, econômicas, sociais, e desenvolver a cidadania, mostrando que nossa história de vida interfere no todo, na comunidade. As</p>

	<p>aulas de História e de Projeto de Vida ensinam que nós somos responsáveis pelo nosso entorno e pelo nosso sucesso pessoal e coletivo.</p>
5	<p>O currículo de História permite que os temas estudados sejam relacionados aos de Projeto de Vida. Os alunos ficam motivados a pesquisar sobre a política, a economia, principalmente da História do Brasil e assim, podemos fazer associações com os seus objetivos pessoais e coletivos.</p>
6	<p>Pensar e organizar no futuro as aulas de Projeto de Vida e História em um intercâmbio, principalmente porque o homem é sujeito da História, assim como o aluno é sujeito do seu Projeto de Vida. A História ajuda as pessoas a fazerem escolhas porque elas se tornam pessoas mais conscientes; assim como nas dinâmicas das aulas de Projeto de Vida, em que eles têm que fazer escolhas e desenvolverem a consciência da importância das escolhas que fizerem.</p>