

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ALINE AMÉLIA COLETTI

**TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL DO
ESTADO DE SÃO PAULO E POSSÍVEIS RELAÇÕES COM DIMENSÕES DO
CLIMA ESCOLAR (2018-2024)**

**SÃO CARLOS
2025**

ALINE AMÉLIA COLETTI

**TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL DO
ESTADO DE SÃO PAULO E POSSÍVEIS RELAÇÕES COM DIMENSÕES DO
CLIMA ESCOLAR (2018-2024)**

**Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós- Graduação em Educação da
Universidade Federal de São Carlos.**

Orientadora: Profa. Dra. Renata Maria Moschen
Nascente.

Linha de Pesquisa: Educação Escolar: Teorias e
Práticas

**SÃO CARLOS
2025**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado

Aline Amélia Coletti,

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Renata Maria Moschen Nascente (orientadora) – UFSCar

Profa. Dra. Denise Maria Reis (examinadora interna) – UFSCar

Profa. Dra. Danielle Christiane da Silva Viveiros (examinadora externa) – UNICEP

Agradecemos à CAPES pelo suporte no desenvolvimento desta dissertação.

São Carlos

18/06/2025

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os professores e professoras pela sua grandeza
profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e aos meus pais, pela vida.

Agradeço ao meu companheiro Antônio Carlos A. Bacaro, pela compreensão das minhas ausências e pelo incentivo aos estudos.

Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização Escolar: Democracia, Direitos Humanos e Formação de Gestores (DEFORGES) que muito contribuiu para minha aprendizagem e desenvolvimento desta dissertação.

Agradeço à professora Dra. Renata pelas orientações, nas quais, sempre foi solícita e muito paciente, orientando-me no desenvolvimento desta dissertação.

Agradeço à Profa. Dra. Denise Maria Reis pela participação na minha banca de qualificação.

Agradeço à Profa. Dra. Danielle Christiane da Silva Viveiros pelo incentivo no decurso do mestrado e participação na minha banca de qualificação.

Agradeço à Professora coordenadora Natália Menin da Silva e ao meu amigo Ícaro Rodrigo Esposito por incentivarem minha participação no processo seletivo do mestrado no PPGE/UFSCar.

Nós combatemos, porque nós recusamos a nos tornarmos:

- Professores a serviço da seleção no ensino, de que os filhos da classe operária são vítimas;
- Sociólogos fabricantes de *slogans* para as campanhas eleitorais governamentais;
- Cientistas cujos trabalhos de pesquisas serão utilizados segundo os interesses exclusivos da economia do lucro.

Nós recusamos este futuro de "cães de guarda". Nós recusamos os cursos que nos ensinam a nos tornarmos isso. Recusamos os exames e os títulos que recompensam os que aceitam entrar no sistema. Nós nos recusamos a melhorar a universidade burguesa. Nós queremos transformá-la radicalmente a fim de que de agora em diante ela forme intelectuais que lutem ao lado dos trabalhadores e não contra eles

(MATOS, Olgária Chain Féres. Paris 1968: **As barricadas do desejo**. 1998. p. 72).

Resumo

Esta dissertação insere-se na temática do Trabalho Docente nas escolas do Programa Ensino Integral (PEI). O problema que motivou sua elaboração foi o seguinte: como clima escolar e trabalho docente se relacionam nas escolas do PEI? Dessarte, o objetivo geral foi sido mapear as principais características do trabalho docente nas escolas PEI para compreender as relações entre clima escolar e trabalho docente nesse contexto. Os objetivos específicos foram: levantar as normativas do PEI em relação ao trabalho docente; caracterizar diversos aspectos ligados ao trabalho docente nas escolas desse Programa e, relacionar esses aspectos aos fatores que compõem o clima escolar. Tratou-se de um estudo bibliográfico, no recorte temporal de janeiro de 2018 a julho de 2024, nas bases de dados digitais *SciELO* (Brasil), a da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, Portal da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e no mecanismo de busca *Google Acadêmico*. Ao final da investigação, foi possível produzir uma síntese sobre a relação entre as dimensões do clima escolar e trabalho docente nas escolas PEI que pode contribuir tanto para avanços nos estudos sobre gestão escolar como também para um maior conhecimento sobre a qualidade de vida dos professores em escolas de ensino/tempo integral. Para compreender a configuração do trabalho docente, recorreu-se à análise de conteúdo utilizando o software MAXQDA 22. Esta ferramenta possibilitou uma exploração aprofundada dos textos selecionados, permitindo a visualização e a organização das informações de maneira adequada. Por meio dessa análise, foram gerados gráficos e tabelas que ilustram as principais tendências e categorias emergentes dos dados. A incidência dos códigos, que é apresentada na quinta parte desta dissertação, proporciona uma compreensão abrangente dos aspectos do trabalho docente, destacando tanto as dificuldades quanto as potencialidades enfrentadas pelos professores. Essa abordagem sistemática visou enriquecer o debate acadêmico sobre o Trabalho Docente no contexto de escolas de ensino integral, um tema ainda pouco explorado, e, possivelmente, contribuir para que esse trabalho possa ser aprimorado, considerando o clima escolar, a qualidade de vida e trabalho dos professores, além do aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Trabalho Docente; Clima Escolar; Programa Ensino Integral.

Abstract

This dissertation regards the theme of teaching practice in schools of the Full-Time Education Program within the state of Sao Paulo. The problem which motivated the investigation was the following: how are school climate and teaching work related in such schools? Thus, the general objective was to map the main characteristics of teaching work in PEI schools, in order to understand the relationships between school climate and teaching work in this specific context. The specific objectives were: to survey the PEI regulations in relation to teaching work; to characterize various aspects related to teaching work in schools of this program; and to relate these aspects to the factors that make up the school climate. This is a bibliographic study, in the time frame from 2018 to 2024, in the digital databases SciELO (Brazil), the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations – BDTD, CAPES Portal and the Google Scholar search engine. Thus, it was possible to produce a summary on the relationship between school climate and teaching work in those schools that can contribute both, to advances in studies on school administration and to enlarge knowledge about the teachers' life quality in this specific context. In order to understand the configuration of teaching work, content analysis was used using the MAXQDA 22 software. This tool allows an in-depth exploration of the selected texts, allowing the visualization and organization of information in an adequate manner. Through this analysis, graphs and tables were generated that illustrate the main trends and categories emerging from the data. The incidence of codes, which is presented in the fifth part of this dissertation, provides a comprehensive understanding of the aspects of teaching work, highlighting both the difficulties and the potential faced by educators. This systematic approach aimed at enriching the academic debate on Teaching Work in the context of full-time schools, a topic that is still little explored, and, possibly, contribute to improving this work, considering the school climate and the quality of life and work of teachers, in addition to improving teaching-learning processes.

Keywords: Teaching Work; School Climate; Full-Time Education Program.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 01: Matriz de Referência do Clima Escolar	45
Quadro 02: Tipologia do Clima de Escola	49
Quadro 03: Dimensões do Clima Escola Analisadas	50
Quadro 04: Seleção dos Textos para Análise dos Resultados e Discussões	74
Quadro 05: Documentos Analisados	80
Quadro 06: Frequência e Porcentagem dos Aspectos do Trabalho Docente no Programa de Ensino Integral	88
Quadro 07: Aspectos do Trabalho Docente: “Dedicação Plena”, “Escola Única”, “Questão Previdenciária” e “Valorização Docente”	90
Quadro 08: Categorias Docentes Existentes na SEDUC-SP	101
Quadro 09: Aspectos do Trabalho Docente: Infraestrutura Escolar	104
Quadro 10: Aspectos do Trabalho Docente: Formação Continuada	111
Quadro 11: Aspectos do Trabalho Docente: “Cansaço Docente”, “Neoliberalismo”, “Conflitos e Desentendimentos”, “Afastamento das Atividades”, “Cobrança e Desempenho” e “Adoecimento”	118

INDICE DE GRÁFICOS

**Gráfico 01: Produções Acadêmicas Encontradas Nas Referidas Bases com os
Descritores Seleccionados 71**

Gráfico 02: Aspectos do Trabalho Docente no Programa de Ensino Integral 86

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 01: Obstáculos ao Aprendizado	56
Figura 02: Ciclo PDCA	59
Figura 03: Mapa de Incidência dos Códigos Relacionados aos Aspectos do Trabalho Docente no PEI	85

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DEFORGES – Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização Escolar: Democracia, Direitos Humanos e Formação de Gestores

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

GDE- Gratificação de Dedicção Exclusiva

GDPI- Gratificação de Dedicção Plena e Integral

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

NGP – Nova Gestão Pública

PCA – Professor Coordenador de Área

PDCA – *Plan, Do, Check, Act*

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEI – Programa Ensino Integral

PIAF – Plano Individual de Aprimoramento e Formação

PL – Projeto de Lei

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE – Plano Nacional de Educação

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

RDE- Regime de Dedicção Exclusiva

RDPI – Regime de Dedicção Plena e Integral

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

SciELO – *Scientific Electronic Library Online*

SED – Secretaria Estadual da Educação

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação de São Paulo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O TRABALHO DOCENTE NO BRASIL	21
2.1	A gênese do Trabalho Docente no Brasil	21
2.2	A educação/ensino de tempo integral no Brasil	29
2.3	A especificidade e a subjetividade do Trabalho Docente no Brasil	32
2.4	Trabalho Docente nas Escolas PEI	40
2.4.1	Avaliação 360º do Programa Ensino Integral	43
3	O CLIMA ESCOLAR E SUAS DIMENSÕES	45
3.1	As dimensões do clima escolar selecionadas e suas implicações para o trabalho docente	50
3.1.3	Dimensão 2 – As relações sociais e os conflitos nas escolas	50
3.1.2	Dimensão 6 – A infraestrutura e a rede física da escola	54
3.1.3	Dimensão 7 – As relações com o trabalho	58
3.1.4	Dimensão 8 – A gestão e a participação	63
4	METODOLOGIA	68
4.1	Abordagem metodológica	68
4.2	Procedimentos	70
4.2.1	Pesquisa bibliográfica	70
4.2.2	Pesquisa documental	79
4.2.3	Análise do material por meio do MAXQDA 22	82
5	TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS DO PEI: ALGUNS RESULTADOS	85
5.1	Aspectos do Trabalho Docente: “Dedicação Plena”, “Escola Única”, “Questão Previdenciária” e “Valorização Docente”	89
5.2	Infraestrutura e Trabalho Docente no PEI	104
5.3	A Formação Continuada de Professores no PEI	111
5.4	Os Aspectos do Trabalho Docente: “Cansaço Docente”, “Neoliberalismo”, “Conflitos e Desentendimentos”, “Afastamento das Atividades”, “Cobrança e Desempenho” e “Adoecimento” conforme os textos analisados	117
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
	REFERÊNCIAS	139
	ANEXO A	152

INTRODUÇÃO

Esta dissertação foi desenvolvida no âmbito do DEFORGES – Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização Escolar: Democracia, Direitos Humanos e Formação de Gestores, fazendo parte de uma pesquisa maior, desenvolvida por esse grupo, que tem como tema lideranças e clima escolar em quatro escolas do Programa Ensino Integral (PEI) da rede estadual paulista. Especificamente, esta proposta de investigação insere-se na temática da prática docente das escolas públicas, tendo como objeto a relação entre trabalho docente e clima escolar no contexto das escolas do PEI.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) vem estruturando, desde 2011, suas ações e prioridades no Programa Educação Compromisso de São Paulo, instituído pelo Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011 (São Paulo, 2011), sendo um dos pilares desse Programa um novo modelo de escola e de um regime de trabalho que, supostamente, seria mais atrativo para os professores. Esse novo modelo objetivou, também, disseminar uma nova cultura de gestão, participativa, orientada à busca de melhorias no que se referia às aprendizagens dos estudantes. Nessa perspectiva, foi implantado o Programa Ensino Integral (PEI), instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. (São Paulo, 2014a). O Programa foi implantado inicialmente, em 2012, em 16 escolas de Ensino Médio e, a partir de 2013, expandido para 22 escolas de Ensino Fundamental Anos Finais e 29 escolas de Ensino Médio, e duas escolas de Ensino Fundamental e Médio (São Paulo, 2023).

Segundo os dados da SEDUC, atualmente, 2332 unidades escolares estão inseridas no PEI, o que corresponde a 44% da rede estadual, de acordo com o Portal de serviços ao cidadão. O número de escolas PEI cresceu o dobro em relação ao das escolas regulares (São Paulo, 2024).

Segundo o documento que apresenta as diretrizes da escola PEI, esse programa de educação integral visa potencializar a melhoria da aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes, nas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural. Além disso, esse Programa oferece aos docentes condições salariais diferenciadas de trabalho, em regime de dedicação plena e integral. A organização do trabalho docente no PEI seria um dos principais fatores que

contribuiriam para o sucesso do Programa. Os professores do PEI trabalham em equipe para planejar e implementar um currículo que seria desafiador e envolvente, que atenda às necessidades de seus alunos (São Paulo, 2012a).

Ainda de acordo com as diretrizes, o objetivo do PEI tem se definido em um modelo de escola que propiciaria aos seus alunos, além das aulas que constam no currículo escolar, a oportunidade de desenvolverem suas habilidades acadêmicas, sociais e emocionais de forma integral. Como consequência, a jornada escolar é ampliada, bem como a dedicação dos profissionais e docentes para que possam atender plenamente seus alunos (São Paulo, 2012a). Assim, foi instituída pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012, a criação do RDPI (Regime de Dedicação Plena e Integral) na rede pública de educação básica do Estado de São Paulo, para atender às necessidades de formação continuada desses profissionais da educação. O RDPI (Regime de Dedicação Plena e Integral) consiste em 40 horas semanais de trabalho, com um acréscimo de 75% em seu salário base, incluindo atividades multidisciplinares, esse modelo laboral encontra-se alinhado à meta 6.1 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que dispõe sobre “[...] a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola” (Brasil, 2014, p. 99).

A partir da Lei Complementar nº 1374, de 30 de março de 2022, foi alterado o Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI) para o Regime de Dedicação Exclusiva (RDE), preservando a carga horária de 40 horas semanais. A Gratificação de Dedicação Plena e Integral foi substituída pela Gratificação de Dedicação Exclusiva (GDE), no valor de R\$ 2.120,00 para docentes do Programa Ensino Integral, revogando a gratificação anterior de 75% sobre seus salários.

Encontra-se, no texto das Diretrizes do Programa Ensino Integral, a seguinte orientação “[...] os educadores, além das atividades tradicionais do magistério, têm também como responsabilidade a orientação aos alunos em seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional” (São Paulo, 2014b, p.12). A metodologia da escola PEI é composta por: projeto de vida, protagonismo juvenil e líderes de turma, clubes juvenis, acolhimento, processo de nivelamento, tutoria, orientação de estudos, atividades experimentais, pré-iniciação científica e disciplinas eletivas, além da Formação Continuada de Professores para melhorar suas habilidades de ensino e para que se mantenham atualizados com as melhores práticas educacionais. O modelo de avaliação adotado, o formativo, pode ser utilizado para monitorar o progresso dos alunos e ajustar o ensino de acordo com suas necessidades.

O PEI, segundo suas diretrizes, trouxe inovações na organização do trabalho escolar e, conseqüentemente, na organização do trabalho docente. Uma particularidade do Programa é a gestão voltada a metas e desempenho que utiliza a avaliação como instrumento de monitoramento e responsabilização por resultados, mensurando a qualidade da educação por indicadores quantitativos. (São Paulo, 2014b).

Alguns desafios como o foco nas metas e no desempenho, diversificação e flexibilização das atribuições docentes, jornada longa e as avaliações constantes dos profissionais participantes do PEI evidenciam, segundo Arraes Lopes (2019, p.60), “[...] que o Programa é mais um caso de gestão pública, assumindo procedimentos ou adotando padrões próprios do setor privado.”

É importante ressaltar que a permanência dos profissionais do Magistério na equipe escolar está condicionada a dois aspectos (São Paulo, 2012a):

[...] I - aprovação em avaliações de desempenho periódicas e específicas relacionadas às atribuições desenvolvidas nas unidades escolares do Programa; II - atendimento das condições estabelecidas no artigo 47 desta lei complementar e nos atos editados pela Secretaria da Educação sobre o Programa.

Desse modo, parece claro que toda a pressão exercida sobre os professores do PEI em relação aos seus desempenhos deve se refletir no clima escolar, que, de acordo com Vinha, Morais e Moro (2017), pode ser compreendido como a qualidade e caráter da escola, baseando-se em padrões e experiências que refletem normas, objetivos, valores, relações interpessoais, ensino, aprendizagem, práticas de liderança e estruturas organizacionais. Para Cohen *et al* (2009), um clima escolar positivo é o reflexo das relações entre alunos, professores, funcionários e a comunidade escolar como um todo, bem como as políticas, práticas e normas que moldam a experiência dos envolvidos na escola. Nesse sentido, esse tipo de clima deve impactar significativamente no bem-estar dos alunos e no seu desempenho acadêmico, bem como na satisfação e eficácia dos professores, pois manifesta-se na escola quando todos se sentem nela acolhidos, respeitados e valorizados

O Trabalho Docente, por sua vez, abrange todas as atividades e responsabilidades desenvolvidas pelos professores no ambiente escolar, podendo ser relacionado ao clima escolar, já que os professores desempenham um papel fundamental na criação e manutenção de um ambiente positivo e produtivo na escola. Vinha, Morais e Moro (2017) argumentam que “(...) é crescente a corrente em

educação que defende uma postura distinta: ao invés de focar nos “problemas”, é mais construtivo as escolas desenvolverem ações para a promoção do “bem-estar” de todos na escola” (p.9). Portanto, é relevante implementar estratégias para proporcionem a valorização e apoio a todos os seus agentes.

A relação entre o clima escolar e o trabalho docente é bidirecional e interdependente. Um clima escolar positivo, caracterizado por relações respeitosas, apoio mútuo e uma atmosfera de aprendizado saudável, tende a facilitar o trabalho dos professores. Eles se sentiriam mais motivados, engajados e satisfeitos em um ambiente onde seriam valorizados e apoiados, o que pode se traduzir em um ensino mais eficaz e uma melhor interação com os alunos. Um dos componentes de um clima escolar positivo é a valorização de cada um dos agentes escolares, que pode ser entendida como parte do processo de ensinar e viver a democracia nas escolas (Toro, 2005).

Dessa maneira, o trabalho docente nas escolas do PEI, pode ser entendido como um tema de crescente relevância, especialmente diante das exigências impostas aos educadores. A pressão por resultados e o cumprimento de diretrizes muitas vezes, impactam negativamente o clima escolar. Nesse contexto, realizamos um levantamento bibliográfico que analisa as relações de trabalho docente nas escolas PEI, à luz das dimensões do clima escolar propostas por Moro, Vinha e Morais (2017). Ao investigar essas relações, buscamos compreender como as exigências do Programa influenciam o bem-estar dos educadores e, conseqüentemente, a qualidade do ensino. Essa análise é crucial para promover melhorias nas condições de trabalho docente e um clima escolar mais harmonioso, favorecendo as aprendizagens dos estudantes.

Recentemente, Moro (2018; 2020) demonstrou a importância do clima na qualidade da convivência entre todos, logo, diferentes conceitos sobre clima escolar podem ser encontrados na literatura especializada, referindo-se às percepções dos agentes escolares sobre o ambiente em que participam. Vinha, Morais e Moro (2017) concordam com um entendimento sobre a definição de clima como sendo:

[...] o conjunto de percepções em relação à instituição de ensino que, em geral, revela fatores relacionados à organização, às estruturas pedagógicas e administrativas, além das relações humanas que ocorrem no espaço escolar (Vinha; Morais; Moro, 2017, p.07).

Dessa forma, essa definição abrange um conjunto de fatores interligados, como normas, objetivos, valores, relações interpessoais, estrutura organizacional, condições físicas da escola, bem como aspectos de natureza pedagógica e administrativa (Moro, 2020).

Habermas (2012) pode nos orientar, nesse sentido, com o princípio da ação comunicativa. Ele argumenta que a linguagem e a comunicação são fundamentais para a racionalidade da ação. Por meio do diálogo e da interação comunicativa, as pessoas podem negociar significados, compartilhar perspectivas e chegar a acordos sobre o que é racional em uma determinada situação. A racionalidade da ação não é apenas individual, mas também social, uma vez que a interação ocorre em contextos sociais e culturais.

A ação comunicativa é um tipo de interação social em que os participantes buscam se entender e chegar a um acordo por meio da argumentação e do debate. Essa teoria é um modelo de comunicação que se baseia na ideia de que a linguagem é usada para alcançar o entendimento mútuo. Por meio da teoria de Habermas (2012), entendemos que uma comunicação democrática estimula a situação ideal de fala, cuja meta deverá ser sempre o consenso. A divergência de opiniões e o consenso devem se relacionar dialeticamente dentro do contexto educacional.

Dessarte, esta dissertação insere-se na temática do Trabalho Docente nas escolas do PEI. **O problema** que motivou sua elaboração foi o seguinte: como clima escolar e trabalho docente se relacionam nas escolas do PEI? Dessarte, **o objetivo geral** foi mapear as principais características do trabalho docente nas escolas PEI, para compreender as relações entre clima escolar e trabalho docente nesse contexto específico. **Os objetivos específicos foram:** levantar as normativas do PEI em relação ao trabalho docente; caracterizar diversos aspectos ligados ao trabalho docente nas escolas desse Programa; e, relacionar esses aspectos aos fatores que compõem o clima escolar. Trata-se de um estudo bibliográfico e documental, no recorte temporal de janeiro de 2018 a julho de 2024, nas bases de dados digitais *SciELO* (Brasil) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e no mecanismo de busca *Google Acadêmico*. Espera-se que, ao final desta investigação, seja possível produzir uma síntese sobre a relação entre as dimensões do clima escolar e trabalho docente nas escolas PEI que possa contribuir tanto para avanços

nos estudos sobre gestão escolar como também para um maior conhecimento sobre a qualidade de vida dos professores nesse contexto específico.

Do ponto de vista metodológico, recorreremos à análise de conteúdo utilizando o *software* MAXQDA 22. Essa ferramenta possibilitou uma exploração aprofundada dos textos selecionados, permitindo a visualização e a organização das informações de maneira eficiente. Por meio dessa análise, foram gerados gráficos e tabelas que ilustram as principais tendências e categorias emergentes dos dados. Além disso, a criação de nuvens de palavras revelou os termos mais frequentes, oferecendo uma visão clara sobre os temas centrais discutidos nos textos.

Assim, na segunda seção, subsequente a esta introdução, exploramos a Formação de Professores e o Trabalho Docente no Brasil, abordando sua gênese, a educação em tempo integral e como vem sendo perspectivado atualmente o Trabalho Docente no Brasil. Discutimos também a especificidade e subjetividade desse trabalho e suas particularidades em relação ao PEI, refletindo sobre os avanços e retrocessos na educação.

A terceira seção aborda o clima escolar e suas dimensões, elucidando seu conceito e suas relações com o trabalho docente nas escolas PEI. Com uma análise teórica, busca-se fundamentar a importância dessas dimensões e refletir sobre aspectos relevantes que possam ser destacados em diversos contextos educacionais.

Os métodos e procedimentos utilizados nesta dissertação encontram-se na quarta seção, na qual são apresentados os caminhos metodológicos adotados para a sua elaboração, bem como a busca para responder as questões suscitadas pela pesquisa.

A quinta seção deste estudo apresenta uma análise que articula dos 20 textos selecionados ao nosso referencial teórico, na tentativa de compreender as relações entre clima escolar e Trabalho Docente no PEI. Esses textos foram escolhidos devido à sua relevância e contribuição para o tema abordado. A intersecção entre os resultados e o referencial teórico não apenas valida os achados, mas também sugere novas direções para futuras investigações. Além disso, ao discutir as implicações desses resultados, buscamos oferecer um panorama mais claro sobre o fenômeno em questão, ampliando a compreensão sobre o tema e contribuindo para o avanço do conhecimento no campo dos estudos sobre a educação básica.

Por fim, a sexta seção apresenta algumas considerações finais, destacando a interdependência entre clima escolar e Trabalho Docentes. São abordadas as

contribuições da pesquisa e sugestões para investigações futuras, visando enriquecer a compreensão dessa temática.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O TRABALHO DOCENTE NO BRASIL

Passamos, a seguir, a abordar, historicamente, a formação de professores e o trabalho docente no Brasil.

2.1 A gênese do Trabalho Docente no Brasil

A gênese do trabalho docente, no Brasil, possui raízes profundas e complexas, que se entrelaçam com a herança portuguesa, dos tempos da colonização. Desde o período colonial, a educação era vista como uma ferramenta de controle e civilização, com os Jesuítas desempenhando um papel central na formação dos primeiros educadores.

A Companhia de Jesus, chegou ao Brasil, em 1549, com a missão de evangelizar e educar a população indígena e os colonos portugueses. Os Jesuítas não apenas promoviam a fé cristã, mas também se envolveram em atividades sociais, cultivando a cultura local, “(...) uma ordem jesuítica que promoveu a catequese dos índios, a educação dos filhos dos colonos, a formação de novos sacerdotes e da elite intelectual, além do controle da fé e da moral dos habitantes da nova terra” (Caldas, 2021, p.1672).

Tomé de Sousa foi o primeiro governador-geral do Brasil, designado pelo rei de Portugal e sua chegada ao Brasil marcou o início de um período crucial para a colonização, o desenvolvimento social e educacional do país. Com a fundação da cidade de Salvador, em 1549, Tomé de Sousa percebeu a necessidade de instruir a população local, inclusive os indígenas. Para isso, solicitou o apoio da Companhia de Jesus, que chegou ao Brasil com a missão de evangelizar e educar. Os jesuítas estabeleceram as primeiras escolas, sendo o início do “processo de criação de escolas elementares, secundárias, seminários e missões que se espalharam pelo país até 1759, ocasião em que os jesuítas foram expulsos do Brasil, pelo Marquês de Pombal (Caldas, 2021, p.1672).

Os jesuítas desempenharam um papel fundamental na educação durante a época da colonização, especialmente nas Américas. Com sua abordagem pedagógica inovadora, eles montaram uma estrutura educacional que se organizava em três cursos principais a serem seguidos após o aprendizado inicial da leitura, da escrita e do contar nas escolas: os cursos voltados a formação, na devida ordem, do humanista, do filósofo e do teólogo (Aranha, 2006).

Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplos, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente (Nóvoa, 1992, p.15-16).

Segundo Caldas (2021), o ensino religioso ministrado pelos Jesuítas permaneceu por um período de 210 anos na história brasileira, porém na segunda metade do século XVIII, a crescente influência política e econômica da Companhia de Jesus despertou desconfiança entre as elites colonial e religiosa. O Marquês de Pombal via a presença dos jesuítas como uma ameaça ao seu projeto de centralização do poder e à promoção do absolutismo. Ele considerava que a ordem estava se tornando um entrave ao progresso e à modernização do Estado. Em 1759, Pombal lançou uma série de medidas que culminaram na expulsão dos jesuítas do território português. Sob a alegação de que a ordem era responsável por conspirações e por possuir riquezas que deveriam ser alocadas ao Estado, o Marquês ordenou seus exílios e o confisco de bens. Com a saída dos jesuítas, houve uma lacuna na educação que, em muitos casos, foi preenchida por instituições menos eficazes, levando a uma queda na qualidade do ensino.

Segundo Aranha (2006), o ensino regular não foi substituído por outra forma de educação escolar, quem tinha condição financeira contratava educadores para seus filhos continuarem os estudos, quem não tinha, ficou entregue à própria sorte. Com a saída dos jesuítas, houve uma lacuna na educação que, em muitos casos, foi preenchida por instituições menos eficazes, levando a meio século de decadência da educação na colônia. As reformas pombalinas causaram uma queda no nível do ensino, já que as aulas eram ministradas por professores mal preparados, “iniciando um processo de organização e normatização do exercício da profissão docente”. Em relação a esse fator Nóvoa ressalta que:

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre (Nóvoa, 1992, p.15).

A criação do Ensino Público Oficial foi um marco significativo na história educacional do Brasil, representando um movimento em direção à democratização do acesso à educação. “A Coroa nomeou professores, estabeleceu planos de estudo, inspeção e instituiu o sistema de “aulas régias” de disciplinas isoladas” (Caldas, 2021, p.1673).

Entretanto, a implementação do Ensino Público Oficial enfrentou muitos desafios. A escassez de recursos, a falta de infraestrutura e a resistência de grupos conservadores dificultaram a expansão e a efetividade desse sistema educacional. Apesar dessas dificuldades, o marco de 1772 representa o início de uma nova era para a educação no Brasil, que continuaria a evoluir nas décadas seguintes. Assim, no século XVIII, a educação se tornou uma questão de interesse público, e a autorização estatal para lecionar foi um passo crucial na profissionalização do magistério (Prado, 2020).

A primeira instituição de preparação de professores no Brasil, criada em 1820, utilizou o método Lancaster, que promovia o ensino mútuo. Nesse sistema, alunos se tornavam monitores, auxiliando seus colegas enquanto eram preparados para serem mestres. Essa abordagem buscava resolver a escassez de escolas e formar educadores qualificados. No Império, a educação começou a se expandir, especialmente com a promulgação da Lei de 1827, que instituiu o ensino primário. Contudo, os professores ainda enfrentavam condições precárias e uma constante luta pelo reconhecimento profissional (Caldas, 2021).

Nessa época, a formação do professor não era considerada vital para o exercício do magistério. Romanowski (2003, p. 14) *apud* Prado (2020) afirma que “o exercício da atividade docente se resumia na conclusão das tarefas propostas pelo livro didático, tornando as aulas rotineiras, predeterminadas, fragmentadas e descontextualizadas”. As primeiras escolas normais eram destinadas exclusivamente para alunos do sexo masculino, portanto, as mulheres não tinham acesso à educação formal. Ainda no século XIX, os homens deixariam o exercício docente devido ao crescimento do capitalismo a partir da Revolução Industrial, com o desenvolvimento tecnológico e político, passaram a ter oportunidades de trabalho nas indústrias. Assim, as mulheres, que antes eram consideradas incapazes para a função, passaram a ser fundamentais para o exercício da profissão (Prado, 2020).

A primeira escola normal do Brasil, instituída em 1835 no Rio de Janeiro, pelo Decreto nº 10, em 10 de abril de 1835, em Niterói. A escola normal teve como modelo

as instituições existentes na Europa, que já promoviam a formação específica de professores, que não haviam recebido a instrução necessária. A proposta pedagógica foi idealizada e organizada pelo grupo político conservador da época. Segundo Villela (2003), foi uma ação política como apoio a seus objetivos, claramente evidenciado pela escolha do método de ensino que embora não se adequasse a conjuntura das escolas brasileiras do período, “atraía a atenção dos dirigentes sobretudo por seu sistema disciplinar, fortemente baseado nas ideias de hierarquia e ordem, valorizadas pelo projeto conservador” (Villela, 2008, p. 33).

Em 1849, Couto Ferraz, presidente da Província do Rio de Janeiro, fechou a escola normal de Niterói por considerá-la onerosa, pela quantidade de alunos que concluíam o curso, substituindo-a por professores adjuntos, regulamentada pelo Decreto nº 1331 de 17 de fevereiro em 1854. Passados cinco anos, a escola normal de Niterói foi reaberta e os cursos normais continuaram a se instalar pelo país. A Reforma Leôncio de Carvalho, instituída pelo Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, representou um marco significativo na estrutura do sistema educacional brasileiro do século XIX. Proposta pelo então Ministro da Educação, Leôncio de Carvalho, a reforma criou normas para padronizar o ensino, estabelecendo conteúdos curriculares mais abrangentes e acessíveis, incentivando a formação de professores, implementando métodos de ensino mais adequados (Prado, 2020).

Assim, entre 1867 e 1883, o Brasil deu passos importantes rumo à valorização da educação e da formação docente, estabelecendo bases que influenciariam o sistema educacional nas décadas seguintes. Em 1867, havia quatro Escolas Normais e em 1883 o número avança para 22, apresentando modestos, mas evidentes sinais de progresso. Paralelamente à valorização das escolas normais, ocorre também enriquecimento de seu currículo, ampliação dos requisitos para ingresso e sua abertura ao elemento feminino (Tanuri, 2018).

A conquista de uma vaga no grupo escolar representou um marco significativo na luta das mulheres por igualdade e acesso à educação. Durante muito tempo, o acesso à educação formal foi restrito e, muitas vezes, negado às mulheres, que eram relegadas a papéis secundários na sociedade. A inclusão delas nos grupos escolares simbolizou um avanço crucial para a emancipação feminina (Caldas, 2021).

A transição do Brasil Império para a República, em 1889, trouxe mudanças significativas em diversos aspectos da sociedade brasileira. Um dos legados mais inóspitos desse período foi o alarmante índice de analfabetismo, que, na virada do

século XIX para o XX, alcançava cerca de 85%. Esse cenário reflete não apenas as deficiências das políticas educacionais durante o período imperial, mas também as profundas desigualdades sociais históricas que continuaram a marcar a nova ordem republicana (Braga; Mazzeu, 2017)

O período entre 1890 e 1932 foi crucial para a formação das Escolas Normais no Brasil, que desempenharam um papel fundamental na formação de professores. A partir da Proclamação da República, houve uma busca por modernizar a educação e elevar a qualidade do ensino público. “Pode-se considerar que o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais foi fixado com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo levada a efeito em 1890” (Saviani, 2008a, p.145).

A partir da reforma paulista, as escolas normais desempenharam um papel importante na construção de uma educação mais qualificada, mas o ímpeto reformador se arrefeceu e durante a primeira década dessa reforma, mantiveram um padrão “centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos” (Saviani, 2008a, p.145).

Desde a década de 1930, os educadores brasileiros mais destacados vinham apontando a necessidade de que, no Brasil, houvesse um sistema nacional de ensino, ao invés de muitos sistemas estaduais, para que assim, fosse implementada uma Política Nacional de Educação.

Durante a década de 1950, o Brasil viveu um período de significativa expansão do ensino Normal, voltado à formação de professores. Essa fase foi marcada pela necessidade urgente de expansão da educação, impulsionada pelos ideais de modernização e desenvolvimento econômico e social. O país se encontrava em um contexto de urbanização crescente e industrialização, o que demandava mão de obra qualificada, especialmente na área educacional. A rede particular de ensino ofertava o curso Normal, colocando no mercado de trabalho profissionais despreparados para atuarem nas escolas e por não primarem pela qualidade do ensino (Tanuri, 2018).

Sancionada em 20 de dezembro de 1961, a Lei nº 4.024 estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil. A primeira LDB (Leis de Diretrizes e Bases) garantiu o direito à educação com recursos estatais, proporcionando autonomia às universidades. Criou também o Conselho Federal de Educação, responsável por regulamentar o sistema educacional. Com o golpe militar de 1964, foi instituída a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, chamada de nova LDB, alterou a

denominação da escolaridade para primeiro e segundo grau. A substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério, tradicionalmente responsável pela formação de professores, foi substituída por um modelo que buscava atender às necessidades da estrutura educacional imposta pela ditadura. Essa mudança, embora visasse modernizar o ensino, refletiu a ineficácia do regime em promover uma formação centrada em disciplinas específicas que limitou a formação integral dos educadores, que passaram a ser preparados para atender a uma demanda mais técnica do que pedagógica.

Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante (Saviani, 2008a, p.147).

Na década de 1980, o Brasil vivenciou um período de transformações sociais e educacionais significativas, um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura entre as quais se destaca a criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Esse projeto foi uma resposta à necessidade de qualificação e valorização dos educadores, especialmente diante dos desafios impostos pela ditadura militar, que teve o caráter de “revitalização da Escola Normal” (Cavalcante, 1994, p. 59 *apud* Saviani, 2008a, p.147)

Ainda nos anos de 1980, o curso de Pedagogia, no Brasil, começou a enfrentar severas críticas, refletindo um contexto educacional complexo e desafiador. Nesse período, a crescente influência de abordagens tecnicistas na educação fez com que os termos "pedagogia" e "pedagógico" fossem restringidos a uma visão instrumental, focada exclusivamente em técnicas de ensino e em aspectos organizacionais das instituições escolares. Essa mudança paradigmática levou a uma desconexão entre a teoria pedagógica e as realidades sociais e culturais dos alunos (Caldas, 2021).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgada em 20 de dezembro de 1996 constituiu um marco importante para a educação brasileira, trazendo a promulgação de diretrizes que visavam modernizar e democratizar o ensino no país. No entanto, ao longo dos anos, essa expectativa inicial encontrou diversas dificuldades e limitações na sua implementação. Um ponto crítico, foi a introdução dos institutos superiores de educação e as escolas Normais superiores como alternativa aos cursos de Pedagogia, “sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo” (Saviani, 2008a, p.148).

Durante os anos de 1990, o curso de graduação em Pedagogia, foi se constituindo como o principal curso para a formação docente dos educadores para “atuar na Educação Básica, na Educação Infantil iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, no planejamento e na gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares e de Programas não escolares.” A Pedagogia, enquanto curso superior, passou a ser fortemente impactada por demandas sociais e a incorporar discussões sobre a diversidade, a multiculturalidade e a valorização das identidades, refletindo as reivindicações e as lutas dos segmentos populares. (Caldas, 2021, p.1688)

A Resolução CNE/CP Nº1, de 15 de maio de 2006, que concretizou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, proveniente do Parecer 05/2005 aprovada no dia 13 de dezembro de 2005, estabelece critérios e conteúdo que devem ser abordados nos cursos de Pedagogia. Tal licenciatura deve “oferecer formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional” (Caldas, 2021, p.1688). A nova resolução amplia o papel do pedagogo, promovendo uma formação teórica mais sólida, com base no conhecimento científico e na pesquisa consolidada. No entanto, essa flexibilidade permitiu que instituições de formação de professores elaborassem grades curriculares diversas, gerando lacunas na uniformidade e na qualidade da formação.

A Resolução nº2 do CNE/CP promulgada a 1º de julho de 2015 é reconhecida por diversos autores como um documento que oferece um enfoque mais detalhado e abrangente na formação docente especialmente em relação à carga horária e à duração dos cursos. O incremento de 2.800 para 3.200 horas, além do aumento do tempo mínimo de formação de três para quatro anos, reflete uma valorização da

qualidade da formação docente. Esses ajustes visam oferecer uma preparação mais robusta e abrangente aos futuros educadores. Ademais, as novas diretrizes incluem pautas relacionadas à aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) sendo fundamental para garantir o acesso à educação de surdos e promover a diversidade nas salas de aula. Além disso, a inserção de questões socioambientais, éticas e de equidade nas diretrizes educacionais fortalece a formação de cidadãos críticos e conscientes. No entanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2015 revelam uma contradição: embora incentivem a formação de bacharéis e tecnólogos para a atuação docente, pouco se discute sobre como preparar efetivamente esses profissionais para lidar com as especificidades de um ensino inclusivo (Ferreira; Cortela, 2024).

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 surge como uma resposta à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica no Brasil. Seu objetivo principal é alinhar a formação inicial de professores às diretrizes estabelecidas pela BNCC, abrangendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A formação inicial em diversas áreas de conhecimento apresenta características semelhantes em termos de carga horária e duração dos cursos da resolução citada no parágrafo anterior. Enquanto a formação inicial segue um rigor prescritivo, com carga horária e duração bastante definidas, as segundas licenciaturas apresentam um tratamento mais flexível. Isso se reflete na redução da carga horária obrigatória e na diminuição da ênfase na prática pedagógica. Além disso, a ausência de exigências relacionadas ao estágio supervisionado pode resultar em uma formação menos estruturada para os futuros educadores que optam por essa modalidade. Houve, também, uma notável escassez de preocupações relacionadas a temas socioambientais, de gênero e raça em comparação ao documento anterior. “Ao passo que as DCN de 2015 foram, em certo aspecto, contra hegemônicas, as de 2019 são condizentes com o momento político-social-econômico atual em termos do processo neoliberalizante e privatista” (Ferreira; Cortela, 2024, p.21).

Neste ano de 2024, o Ministério da Educação homologou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial de Profissionais do Magistério, conforme a Resolução CNE/CP nº 4/2024. Essa normativa é aplicável aos cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura, visando atualizar e aprimorar a formação docente no Brasil.

Essa nova Resolução apresenta avanços significativos em comparação às de 2015 e 2019. Ela redefine a carga horária dos cursos de licenciatura e traz mudanças significativas na formação de educadores. Com 880 horas dedicadas à formação geral, os futuros docentes terão contato com aspectos fundamentais do fenômeno educativo e da educação escolar, garantindo uma base sólida comum a todas as licenciaturas. Já as 1.600 horas destinadas aos conhecimentos específicos são cruciais para a atuação profissional, permitindo um aprofundamento nas áreas de interesse. Dentre essas, ao menos 880 horas devem ser cumpridas de forma presencial, assegurando que os alunos vivenciem a prática docente e desenvolvam habilidades essenciais em ambientes escolares. Já as 320 horas de atividades acadêmicas de extensão e as 400 horas de estágio supervisionado, ambas obrigatoriamente presenciais. A nova resolução estabelece diretrizes para cursos de segunda licenciatura e formação pedagógica voltados a graduados não licenciados. Esses Programas, destinados a bacharéis e tecnólogos que desejam ensinar nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e educação profissional, devem garantir, no mínimo, 50% das atividades presenciais, além de definir as exigências quanto ao estágio supervisionado e atividades acadêmicas de extensão (Brasil, 2024).

2.2 A educação/ensino de tempo integral no Brasil

A origem da educação em tempo integral no Brasil remonta ao manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, elaborado em 1932, que defendia uma educação mais humanista, centrada no desenvolvimento integral do aluno, em resposta às necessidades sociais e culturais da época. Anísio Teixeira foi um destacado educador e reformador brasileiro, conhecido por suas contribuições significativas à educação no Brasil, especialmente na década de 1930. Defensor de uma educação pública de qualidade e acessível, Teixeira acreditava que a escola deveria ser um espaço de formação integral do indivíduo, promovendo não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento social e emocional dos alunos.

[...]haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança frequentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança [...] no primeiro turno a criança receberá, em prédio econômico e adequado, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a

educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis (Teixeira, 1997, p. 243).

Esse referido centro deveria oferecer à criança, dias inteiros de atividades divididos em dois períodos, ao longo do ano letivo regular, “[...] um de instrução seguindo o currículo escolar, nas chamadas Escolas Classe; e o outro período em trabalhos, educação física, atividades sociais e artísticas, na chamada Escola Parque” (Esquinsani, 2024, p.5).

Na década de 1960, o Centro de Educação elementar foi uma experiência de escola integral projetada para Brasília/DF, por Anísio Teixeira. Outra experiência de escolarização em tempo integral foi implantada nos Ginásios Vocacionais organizados em São Paulo, que duraram 8 anos, de 1962 a 1969. Duas décadas, mais tarde, Darcy Ribeiro, sucessor de Anísio Teixeira, assume o projeto de escola Integral, projetando os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), implantados no Rio de Janeiro, entre os anos de 1983-1986 e 1991-1994 (Esquinsani, 2024, p.6).

Com o avanço das discussões sobre a educação pública no Brasil, a referência a Anísio Teixeira se torna cada vez mais pertinente, principalmente no contexto das escolas em tempo integral, pois ela...

[...] ofereceu os parâmetros para suas sucessoras, no âmbito da escola pública, com destaque para os Centros Integrados de Educação Pública, conhecidos como CIEPs ou Brizolões, no Rio de Janeiro (implantados por Darcy Ribeiro, então vice-governador, durante o governo de Leonel de Moura Brizola, em dois períodos distintos, 1983-1986 e 1991-1994), para o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), projeto do governo de Franco Montoro no estado de São Paulo (1983-1986) e que envolvia as Secretarias de Educação, Saúde, Promoção Social, Trabalho, Cultura e Esportes e Turismo e, finalmente, na esfera federal, em 1991, no governo de Fernando Collor de Melo, para a implantação em diversas escolas, no Brasil, de ensino fundamental em horário integral, dos Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs), posteriormente, CAICs, Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Castro; Lopes, 2011, p.265).

Nos anos 2000, outra proposta de escolarização de tempo integral aconteceu através do Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 2007, e regulamentado pelo Decreto 7.083, de 2010. Esse Programa foi uma iniciativa do governo brasileiro que visa expandir e diversificar a jornada escolar dos estudantes da educação básica. Focado principalmente em escolas públicas, o Programa busca promover a inclusão social e melhorar a qualidade do ensino por meio de atividades

complementares. Uma de suas principais diretrizes é a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola:

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral (BRASIL, 2010, p. 1).

A escola em tempo integral “[...] é um tipo de organização escolar vista como supostamente capaz, dentro das políticas educacionais atuais, de realizar melhor a educação integral” (Libâneo, 2014, p.5.). Porém, a educação integral não se restringe a escola em tempo integral, como uma escola em tempo integral pode não desenvolver uma educação integral.

Desse modo, corresponde à educação integral um amplo conjunto de práticas pedagógicas socioeducativas voltadas para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano, que não precisa ser obrigatoriamente realizado numa escola de tempo integral (Libâneo, 2014, págs. 5-6).

A Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, institui o Programa Ensino Integral no estado de São Paulo, com o objetivo de oferecer uma formação educacional abrangente e de qualidade para os estudantes. A legislação busca implementar o modelo de ensino integral nas escolas da rede pública, promovendo um currículo que vá além das disciplinas tradicionais, integrando atividades culturais, esportivas e de desenvolvimento social. O Programa Ensino Integral teve como modelo as “[...]Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral de Pernambuco, concebido pelo Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação e implantado nas escolas estaduais da rede pernambucana desde 2004” (SÃO PAULO, 2014a, p.11)

O Programa Ensino Integral foi concebido com o objetivo de atender às demandas educacionais contemporâneas, fundamentando-se em pesquisas e avaliações que evidenciam a importância de uma formação integral para os estudantes. A proposta emergiu da necessidade de oferecer uma educação que vá além do currículo tradicional, promovendo o desenvolvimento integral do aluno, que abrange não apenas o conhecimento acadêmico, mas também habilidades socioemocionais e artísticas. No contexto educacional, o tempo de dedicação dos profissionais é um fator crucial para o sucesso do aprendizado e do desenvolvimento dos alunos. Quando docentes e educadores conseguem dedicar mais tempo ao

planejamento, à avaliação e à interação com os estudantes, os resultados são notavelmente melhores (SÃO PAULO, 2016, p.12). Para isso, os educadores,

(...) além das atividades tradicionais do magistério, têm também como responsabilidade a orientação aos alunos em seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional. Com a dedicação integral à unidade escolar, dentro e fora da sala de aula, espera-se do professor iniciativas que operacionalizam seu apoio social, material e simbólico à elaboração e realização do projeto pessoal e profissional do aluno, ações que o ajudem a superar suas dificuldades e atividades que o energizem para buscar o caminho de seus ideais. O regime prevê uma avaliação das equipes escolares visando subsidiar os processos de formação continuada dos mesmos e sua permanência no Programa (SÃO PAULO, 2016. p.12 e 13).

Políticas de escolarização em tempo integral são fundamentais para uma educação mais ampla, mas para serem eficazes, necessitam de transparência e diálogo. Fomentar uma discussão aberta sobre suas metas e garantir que os recursos sejam alocados de forma adequada são passos fundamentais para que esse modelo se consolide como uma alternativa viável e benéfica para a educação. Somente assim será possível transformar dúvidas em confiança e potencializar o aprendizado. No entanto, esse modelo ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que tange às dúvidas sobre suas intenções e eficácia, “a escola em tempo integral só será um sucesso se ela conseguir ser um espaço-tempo em que aprender tenha sentido, mobilize os alunos, traga para eles essa forma de prazer que se experimenta ao superar desafios” (Souza; Charlot, 2016, s/p).

Após discutir alguns aspectos da educação/ensino integral, focalizando mais especificamente o PEI, em seguida, propomos uma discussão sobre subjetividade e finalidade do trabalho docente.

2.3 A especificidade e a subjetividade do trabalho docente

A denominação “trabalho docente”, mesmo se tratando de um termo abrangente, neste trabalho, refere-se à complexidade e a importância específica da atuação do professor como mediador do ensino, diretamente envolvido no processo de aprendizagem dos alunos, sendo essencial para a formação da cidadania e o desenvolvimento integral dos indivíduos na sociedade, dentro de uma instituição de ensino formal. Estudar o trabalho docente compreende o interesse por “estudar o surgimento de um sujeito histórico, sua constituição e posicionamento. O trabalhador da educação, o sujeito que a realiza” (Martínez, 2001, p. 3 *apud* Alves, 2024, s/p).

A subjetividade é frequentemente compreendida como uma dimensão intimista, restrita ao interior do indivíduo, onde emoções, pensamentos e experiências pessoais se entrelaçam. Contudo, ao estudar a subjetividade, é fundamental reconhecer que ela não é apenas uma construção invisível e inatingível, mas possui um componente material que se evidencia na atividade humana. Essa perspectiva amplia a forma como entendemos o ser humano, destacando que nossas experiências subjetivas estão inextricavelmente ligadas ao mundo material em que vivemos (Aita; Facci, 2011).

A interação com o ambiente, a cultura e as relações sociais moldam e dá forma à subjetividade. Nossos comportamentos, decisões e até mesmo nossas emoções são influenciados por contextos históricos, econômicos e sociais que nos cercam. Assim, a subjetividade se torna um fenômeno dinâmico, onde o interior e o exterior coexistem, influenciando-se mutuamente. Saviani (2004, p.46) destaca que um indivíduo "só pode tornar-se homem se incorporar, em sua própria subjetividade, formas de comportamento e ideias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convive".

A subjetividade no trabalho transcende a simples reprodução de realidades externas, manifestando-se como um complexo entrelaçamento de ações e reações individuais. Ao contrário da visão tradicional que reduz o comportamento no ambiente laboral a um mero reflexo de normas e hierarquias, a subjetividade revela a riqueza das experiências pessoais, emoções e interpretações que cada trabalhador traz consigo (Campos, 2002).

A subjetividade do trabalho docente é um tema de grande relevância nas discussões educacionais contemporâneas. O ato de ensinar vai além da mera transmissão de conteúdo; envolve a construção de relações interpessoais, a gestão de emoções e a formação de identidades. Cada professor traz consigo uma bagagem de experiências, valores e crenças que influenciam sua prática pedagógica. No cotidiano escolar, a subjetividade do docente é moldada por diversos fatores, como a realidade social dos alunos, as políticas educacionais e as condições de trabalho. Pressões externas, como a avaliação sistemática e as demandas de resultados, muitas vezes desconsideram o caráter humano da educação, reduzindo o professor a uma figura quantitativa em um sistema que prioriza números em detrimento de processos. Além disso, a relação entre o professor e seus alunos é permeada por significados subjetivos que afetam a dinâmica da sala de aula.

Para estudar a subjetividade do trabalho docente, esta investigação se apoiou nas contribuições teóricas de Leontiev e seu conceito de atividade, que visam compreender o processo de formação do sistema de atividades e da estrutura subjetiva do sujeito. Segundo Leontiev (2012), “[...] “Isso ocorre porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo” (Leontiev, 2012, p. 74 *apud* Grymuza; Rêgo, 2014).

A proposta central da teoria é que a atividade humana não pode ser compreendida apenas em termos de comportamento isolado, mas deve ser vista em relação aos objetivos que o indivíduo busca alcançar e às condições em que essas atividades ocorrem. Leontiev define a atividade como um processo mediado, em que o ser humano transforma o ambiente e, ao mesmo tempo, é transformado por ele. “O homem se desenvolve por meio da atividade que exerce.” Essa interação dinâmica é fundamental para o desenvolvimento psicológico (Grymuza; Rêgo, 2014, p.129).

A obra de Leontiev destaca a complexidade da atividade humana ao se negar a realizar uma análise segmentada dos fatores fisiológicos, psíquicos e sociais. Para ele, a separação desses elementos pode levar a uma simplificação inadequada, reduzindo a riqueza das interações humanas a um único nível de análise. Leontiev propõe, em contrapartida, uma abordagem sistêmica que considera a atividade como um fenômeno integrado, onde cada componente interage e influencia os demais. “Na atividade ocorre a transição do objeto à sua forma subjetiva, à imagem; também, na atividade se produz a passagem da atividade aos seus resultados objetivos, aos seus produtos. Na produção se objetiva a personalidade; no consumo se objetiva o objeto” (Leontiev, 1983, p.66 *apud* Campos, 2002, p.67)

Um dos conceitos-chave de Leontiev é a noção de “motivo”. Para ele, os motivos dos indivíduos são os fatores que impulsionam suas atividades, e esses motivos estão sempre enraizados no contexto social. A teoria destaca também a importância da cultura e das ferramentas na mediação das atividades, o que sugere que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos socialmente contextualizados. “Denomina-se motivo da atividade aquilo que, refletindo-se no cérebro do homem, excita-o a agir e dirige a ação a satisfazer uma necessidade determinada.” (Leontiev, 1961, p.6)

O conceito de interesse, segundo Leontiev, é fundamental para entender o desenvolvimento da personalidade e as motivações humanas. De acordo com

Leontiev, o interesse não é apenas uma atração momentânea por um objeto ou atividade, mas sim uma construção psicossocial que influencia a maneira como o indivíduo se relaciona com o mundo. O autor afirma:

A existência de interesse é uma das condições principais para a atitude criadora no trabalho.

A atitude criadora para o trabalho consiste em buscar constantemente métodos melhores para efetuar-lo. Isso não pode ocorrer se o círculo em que se desenvolve essa busca for limitado pelas condições habituais e pelos costumes de um determinado trabalho. O interesse nesses casos amplia o círculo, ou, como geralmente se diz, amplia as perspectivas do indivíduo, em particular as perspectivas profissionais, se se trata do trabalho profissional. (Leontiev, 1961, p.12)

As atividades docentes transcendem a simples transmissão de conhecimento, inserindo-se em um complexo sistema de relações. Interações com alunos, colegas e a comunidade moldam a prática pedagógica. Compreender esse contexto é fundamental para aprimorar a educação, reconhecendo a influência de fatores sociais, culturais e emocionais no ambiente de ensino. “Toda atividade tem um movimento em direção a um objetivo. No caso dos professores, pode-se supor que o objetivo de suas atividades é o processo de ensino-aprendizagem em que se realiza a construção do conhecimento” (Campos, 2002, p.71).

A finalidade do trabalho docente consiste em garantir aos alunos o acesso a conhecimentos e experiências que vão além do que é reiterativo na vida social. No cotidiano, os indivíduos estão expostos a uma série de informações e práticas que se repetem, muitas vezes sem uma análise crítica ou reflexão mais profunda. O papel do educador é, portanto, fundamental para expandir os horizontes dos estudantes, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para questionar, explorar e compreender o mundo de maneira mais abrangente e crítica (Duarte, 1993).

O indivíduo se forma, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação se realiza através da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando não há uma relação consciente (tanto de parte de quem se educa, quanto de parte de quem age como mediador) com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social" (DUARTE 1993, p. 47-48).

A mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura é um aspecto fundamental da educação formal, apresentando especificidades que a diferenciam de outros ambientes de aprendizagem. Essa mediação não se limita à transmissão de

conteúdo; envolve a construção de significados e a contextualização do conhecimento em relação à vivência do aluno, [...] assim, a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico” (Basso, 1998, s/p)

Charlot (2006), argumenta a especificidade da educação definindo a educação em um triplo processo: educador, educando e a instituição social, submetida a políticas. “Eis aí uma das chaves para compreender a condição do professor: ele deve fazer alguma coisa, e ele será cobrado por aquilo que tiver feito, mas ele não pode produzir diretamente o resultado de sua ação. O que vai produzir ou não o conhecimento é a atividade intelectual do aluno(...)” (Charlot, 2006, p.15) Para ele, “o que acontece em uma sala de aula decorre de um certo nível de realidade(...), (...) não há como ignorar o fato de que a desigualdade social e o neoliberalismo igualmente produzem efeitos na sala de aula” (Charlot, 2006, p.16)

Uma das principais consequências do neoliberalismo na educação é a mercantilização do ensino. A lógica de mercado invade as salas de aula, onde instituições privadas competem por alunos como se fossem consumidores. Essa dinâmica resulta em uma educação que prioriza a eficiência e a performance em detrimento da equidade e da formação integral do estudante. Além disso, a ênfase em avaliações padronizadas e resultados quantitativos tem mudado a forma como o conhecimento é valorizado. O aprendizado crítico e a criatividade, essenciais para o desenvolvimento pessoal e social, acabam sendo desconsiderados em favor de fórmulas que visam apenas a aprovação em exames. “Essa concepção impede que se perceba a especificidade do trabalho escolar, (...) ao se ignorar a especificidade do trabalho pedagógico, toma-se o trabalho escolar como outro qualquer, adotando medidas análogas às que têm sido tomadas em outras unidades produtivas” (Paro, 2010, p.774).

Paro (2010), analisa como a lógica neoliberal influencia as políticas educacionais, promovendo uma visão de educação voltada para o mercado, em detrimento do caráter formativo e crítico da escola. Segundo o autor, “a intenção de aplicar na escola os princípios de produção que funcionam nas empresas em geral não é recente, mas tem-se exacerbado ultimamente, configurando um crescente assalto da lógica da produtividade empresarial capitalista sobre as políticas educacionais(...)” (Paro, 2010, p.774)

A autonomia do professor, conforme preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, é um dos princípios fundamentais que norteiam a prática docente no Brasil. A LDB reconhece que os educadores têm um papel significativo na construção do conhecimento e na formação dos estudantes, visando à construção de uma sociedade mais justa e democrática. Tal autonomia é essencial para que o professor possa adaptar seu trabalho às realidades locais, criando um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz. “Essa autonomia, garantida pela própria particularidade do trabalho docente, indica que os professores podem dificultar as ações de especialistas, do Estado, etc. com pretensão de controle de seu trabalho” (Basso, 1998, s/p)

O controle do Estado sobre a autonomia do professor pode efetivar-se através da formação contínua, por meio de uma grade curricular específica. Os docentes que trabalham nas escolas PEI precisam frequentar os cursos da EFAPE (Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo) que visam aprimorar as habilidades pedagógicas e a prática docente, mas, também, abrange a atualização e a formação continuada, essenciais para a evolução da carreira profissional. Além disso, o docente vê-se obrigado a reproduzir o conteúdo dos livros didáticos e materiais prontos em suas aulas diárias. As ocorrências no espaço da sala de aula são profundamente influenciadas pela figura do professor e suas condições subjetivas, especialmente no que tange à formação. “Estas condições subjetivas referem-se, fundamentalmente, à formação do professor que inclui a compreensão do significado de sua atividade” (Basso, 1998, s/p)

O trabalho do professor está previamente estabelecido pela administração da instituição, que aponta formas de organizar as turmas, as atividades, normas de avaliação e critérios de disciplina para os alunos, horários, Programas. Ou seja, escapa aos docentes grande parte da possibilidade de decidir sobre as condições e o resultado de seu trabalho.

Nas sociedades primitivas, a ausência de divisão social do trabalho e relações de exploração promovia uma harmonia entre o sentido e o significado das ações. Cada atividade era intrinsecamente ligada às necessidades coletivas, resultando em um modo de vida onde propósito e execução coexistiam de maneira orgânica e integrada. Na sociedade mercantil, segundo Leontiev, a alienação no trabalho assalariado se revela na desconexão entre o trabalhador e o produto que cria. O empregado perde a autoria e a conexão emocional com seu trabalho, resultando em distanciamento do

próprio valor e significado do seu ofício, refletindo a exploração capitalista. Conforme as reflexões de Leontiev,

(...) a produção de ideias se origina não somente da prática individual e interna, mas sob a base da atividade material alicerçada na prática social. O domínio dos meios e operações é, para cada sujeito, uma forma de se afirmar socialmente, desenvolver e satisfazer suas necessidades materiais e espirituais, objetivadas e transformadas nos motivos de sua atividade. Para o trabalhador, o sentido de seu trabalho está no salário que recebe ao fim do mês para o qual trabalha. (Campos, 2002, p.78)

Como resultado, surge um sentimento de desumanização, onde a atividade laboral torna-se uma obrigação, sem espaço para a expressão pessoal ou para o desenvolvimento de habilidades individuais. Leontiev aponta que essa alienação gera consequências não apenas para o trabalhador, mas também para a sociedade como um todo, contribuindo para a crescente desigualdade e descontentamento social. Para minimizar essa alienação, é fundamental promover condições de trabalho que valorizem o trabalhador, permitindo-lhe uma conexão mais autêntica com sua atividade e, conseqüentemente, (...) refletir sobre a realidade profissional do professor concebendo-o como sujeito da ação de ensinar (...)” (Campos, 2002, p. 79).

Quando o foco está apenas em cumprir metas ou passar conteúdos de forma mecânica, o professor torna-se um mero transmissor de informações, perdendo o caráter de mediador e facilitador do aprendizado. O sentido de sua atividade se dissocia do impacto social que deveria ter, resultando em uma abordagem descontextualizada e desinteressante para os estudantes. Assim, a alienação, segundo Leontiev, “se manifesta no trabalho assalariado que se percebe no produto”, desvalorizando tanto o trabalho do educador quanto a experiência de aprendizagem dos alunos (Campos, 2002, p.78).

A partir da década de 1990, o trabalho docente no Brasil passou por uma série de transformações que refletem um contexto de intensificação das atividades, precarização das condições de trabalho, modificação dos direitos dos trabalhadores, que levaram a redução de custos expressa no arrocho salarial. Para Barbosa e Fernandes (2016, p. 120), além dessa modificação das condições objetivas alteradas pela reforma, houve “um forte processo de controle do trabalho e redução da autonomia, ampliando-se a regulação institucional por meio das avaliações externas, implantação de currículo centralizado e pagamento de bonificação.”

Segundo Stocco e Jacomini (2020, s/p) em São Paulo, as reformas educacionais ganharam destaque a partir da eleição do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) em 1995. Essa gestão implementou uma série de mudanças significativas no sistema educacional paulista, as palavras de ordem para a reforma do Estado foram “qualidade e produtividade” do serviço público. O PSDB, passou a ser “o maior representante de uma elite paulista vinculada a uma visão de gestão modernizadora (técnico-racional) e, curiosamente, contrariando a denominação expressa no seu nome, o grupo mais organizado e articulado no projeto de um Estado Neoliberal”.

A alienação é um fenômeno que permeia diversas esferas da vida social, revelando-se, com frequência, nas relações de trabalho, incluindo o contexto educativo. Para que se possa avançar na superação dessa condição, é fundamental compreender que as práticas sociais — notadamente, o trabalho docente — não dependem somente de condições subjetivas individuais, mas também de contextos materiais e sociais mais amplos.

O que incita, motiva o professor a realizar seu trabalho? Este motivo não é totalmente subjetivo (interesse, vocação, amor pelas crianças etc.), mas relacionado à necessidade real instigadora da ação do professor, captada por sua consciência e ligada às condições materiais ou objetivas em que a atividade se efetiva. Essas condições referem-se aos recursos físicos das escolas, aos materiais didáticos, à organização da escola em termos de planejamento, gestão e possibilidades de trocas de experiência, estudo coletivo, à duração da jornada de trabalho, ao tipo de contrato de trabalho, ao salário etc. Quando essas condições objetivas de trabalho não permitem que o professor se realize como gênero humano, aprimorando-se e desenvolvendo novas capacidades, conduzindo com autonomia suas ações, criando necessidades de outro nível e possibilitando satisfazê-las, ou seja, "que, portanto, ele não se afirmar, mas se nega em seu trabalho, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve energia mental e física livre, mas mortifica a sua physis e arruína a sua mente" (Marx 1984, p. 153 apud Basso, 1998,s/p), este trabalho é realizado na situação de alienação (Basso, 1998, s/p).

Os professores, muitas vezes, não percebem as amplas possibilidades de redefinir os tempos e as atividades escolares. São diversos os desafios enfrentados pelos educadores nas escolas PEI. A rigidez das rotinas educativas, imersas na lógica produtivista do capital, frequentemente limita a criatividade e a inovação no ensino. Essa perspectiva é problemática, uma vez que implica a perpetuação de um modelo que prioriza a quantidade em detrimento da qualidade, o que pode desumanizar o ambiente de aprendizagem.

Entretanto, é importante considerar que esses profissionais não devem ser responsabilizados por essa situação. Eles foram moldados por um contexto educacional que não lhes proporciona referências de práticas alternativas. Romper com essa dinâmica exige um esforço coletivo, que envolve a formação continuada dos professores e a abertura para diálogos sobre metodologias que valorizem o processo de ensino-aprendizagem, respeitando o tempo de cada aluno.

Criar um ambiente educacional que escape das amarras do capital passa por reconhecer a autonomia dos educadores e fomentar a construção de novas formas de ensinar e aprender, onde a educação se torne um espaço de transformação social. O ensino, que deveria ser uma prática de construção conjunta de conhecimento, passou a ser visto sob a ótica da eficiência.

2.4 Trabalho Docente nas escolas PEI

Os docentes são fundamentais para a implementação das políticas educacionais em um país. São eles os responsáveis por transmitir conhecimentos e habilidades aos alunos, além de serem os principais agentes de transformação na educação. Segundo Giroux (1987), a crescente subordinação do professor à divisão técnica e social do trabalho compromete sua autonomia. Essa realidade amarra os educadores a diretrizes impostas por especialistas distantes da sala de aula, ampliando a distância política entre quem controla a escola e aqueles que efetivamente trabalham na formação dos alunos.

Ampliar o tempo de permanência dos estudantes nas escolas públicas é uma medida que exige investimento nas condições educacionais. Além de garantir uma educação de qualidade, é necessário oferecer uma estrutura adequada, como salas de aula equipadas, materiais didáticos atualizados e investimentos nas condições de trabalho dos professores. Segundo Caiuby (2015), as unidades que aderiram ao PEI não passaram por nenhuma adequação física, não receberam qualquer investimento extra do governo estadual para infraestrutura e nem seu corpo docente teve formação específica desenvolver muitas das atividades prescritas pelo Programa aos seus docentes, inclusive novas disciplinas, tais como a de Projeto de Vida.

Monlevade (2000, p. 77), comenta que os professores não possuem uma relação direta de trabalho com o capital, ou seja, como dono da empresa. São assalariados de fundos públicos e afetados diretamente pelas políticas públicas

reguladoras do seu trabalho. Isso pode gerar uma desvalorização da profissão e dificuldades na busca por melhores condições de trabalho e salários.

Segundo suas Diretrizes, o PEI é um Programa de educação integral que visa potencializar a melhoria da aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes, nas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural. Além disso, esse Programa oferece aos docentes condições diferenciadas de trabalho, em regime de dedicação plena e integral. A organização do trabalho docente no PEI seria um dos principais fatores que contribui para o sucesso do Programa. Os professores do PEI devem trabalhar em equipe para planejar e implementar um currículo desafiador e envolvente, que atenda às necessidades de seus alunos (São Paulo, 2012).

O objetivo do PEI tem se definido em um modelo de escola que propicia aos seus estudantes, além das aulas que constam no currículo escolar, a oportunidade de desenvolverem suas habilidades acadêmicas, sociais e emocionais de forma integral. Como consequência, a jornada escolar é ampliada, bem como a dedicação dos profissionais e docentes para que possam atender plenamente seus alunos. A Lei Complementar nº 1374, de 30 de março de 2022, alterou o Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI) para o Regime de Dedicação Exclusiva (RDE), preservando a carga horária de 40 horas semanais. Introduziu a Gratificação de Dedicação Exclusiva (GDE) de R\$ 2.120,00 para docentes do Programa Ensino Integral, revogando a gratificação anterior de 75%.

Presente na rede estadual desde 2012, o Programa Ensino Integral (PEI) atua na melhoria da aprendizagem, por meio de um modelo pedagógico inovador. Há a oferta de práticas variadas, como Tutoria, Nivelamento, Protagonismo Juvenil com Clubes Juvenis e Líderes de Turma, e componentes curriculares específicos como Orientação de Estudos e Práticas Experimentais, que potencializam a formação integral do estudante a partir do Projeto de Vida individual. Além disso, permite o planejamento, desenvolvimento e acompanhamento das ações pedagógicas, de maneira estruturada (São Paulo, 2022).

As diferentes metodologias da escola PEI visam o desenvolvimento integral dos estudantes, com foco no Projeto de Vida, que valoriza os sonhos e metas individuais. O Protagonismo Juvenil incentiva a autonomia e a liderança, enquanto a Tutoria fortalece o vínculo entre professor e aluno por meio da pedagogia da presença. Nos Clubes Juvenis, os estudantes exercitam na prática o protagonismo e a resolução de conflitos, destacando-se os Líderes de Turma como estratégia formativa. Já as disciplinas Eletivas oferecem uma parte flexível do currículo, baseada nos interesses

e na cultura local dos alunos, sempre alinhadas ao Projeto de Vida, com os professores elaborando ementas que os próprios estudantes escolhem cursar. (São Paulo, 2014b).

A política de gerenciamento da rede estadual de ensino visa promover resultados mensuráveis nas avaliações externas. Em São Paulo, as principais avaliações externas incluem o SARESP, que analisa o desempenho da Educação Básica anualmente; a AAP(Avaliação de Aprendizagem em Processo), realizada semestralmente, visa diagnosticar o desempenho de alunos do 2º Ano do ensino fundamental ao ensino médio; o SAEB, que avalia ações em nível nacional de Língua Portuguesa e Matemática; a Prova Paulista, sendo uma avaliação bimestral online para estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio, substituindo a AAP; o Provão Paulista Seriado, aplicado anualmente em escolas públicas, destina-se ao Ensino Médio, auxiliando no ingresso em universidades pelo desempenho dos alunos. (São Paulo, 2024)

Desse modo, professores dispostos a trabalhar nas escolas do Programa precisariam estar preparados para lidar com uma carga horária maior e desenvolver metodologias inovadoras para tornar as aprendizagens dos estudantes mais atrativas e significativas. Além disso, a escola seria um espaço de convivência e aprendizagem que refletiria as dinâmicas e desafios da realidade em que está inserida, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto “o trabalho docente e a instituição escolar se inserem em um contexto político, social, cultural e econômico mais amplo, o que faz com que alterações ideológicas alterem a forma de funcionamento da escola e o cenário de atuação docente” (Dias, 2018, s/p).

Ademais, segundo Dias (2018) as escolas do PEI abrem espaço para cultura neogerencialista, podendo gerar uma visão reducionista da educação focada apenas em resultados e deixando de lado aspectos humanos e sociais. Essa abordagem busca aplicar técnicas de eficiência, produtividade e competitividade no ambiente escolar, podendo levar à mercantilização da educação e à desvalorização do papel do professor. Os educadores enfrentam uma grande diversidade de situações, exigindo significativa maleabilidade desses profissionais.

A gestão por resultados na educação é um modelo gerencial que busca alcançar metas e objetivos pré-estabelecidos, por meio da análise de dados e indicadores de desempenho, utilizados para a responsabilização dos agentes envolvidos. A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

do Estado de São Paulo (EFAP) define conteúdos e métodos, assim como as formas de avaliações. O trabalho do professor tem sido cada vez mais prescrito por políticas e programas externos à escola, restringindo seu papel como sujeito ativo no planejamento e avaliação educacional (Apple, 2003a, p. 42).

Desse modo, o professor se vê submetido a uma política verticalizada, onde a tomada de decisões está centralizada nas mãos de poucos. Esse modelo limita a participação e o diálogo entre diferentes agentes da comunidade escolar.

2.4.1. A Avaliação 360° do Programa Ensino Integral

A Avaliação 360°, adotada pela SEE em São Paulo, é uma ferramenta que monitora periodicamente o desempenho profissional nas escolas. Baseada na observação e análise do comportamento diário, essa abordagem compara as ações do indivíduo com as expectativas de sua função, promovendo um processo de desenvolvimento contínuo (São Paulo, 2014a).

O PEI, lançado em 2012, teve seus critérios dessa avaliação definidos apenas em 2014, com a Resolução SE nº 68, que regulamentou a avaliação dos profissionais nas escolas estaduais.

O processo de avaliação da equipe escolar, nas unidades participantes do Programa Ensino Integral, aplicar-se-á aos profissionais do Quadro do Magistério em atuação, sob o Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI, tendo a finalidade de avaliar o desempenho de cada profissional no cumprimento de suas atribuições. § 1º – Os resultados da avaliação, a que se refere o caput deste artigo, subsidiarão o plano formativo de cada profissional, para aprimoramento das competências e dos resultados no efetivo desempenho de sua função. § 2º – A avaliação do seu desempenho subsidiará a decisão quanto à permanência do profissional no Programa, em função do desenvolvimento das competências, do engajamento e do cumprimento das atribuições previstas no modelo pedagógico e/ ou de gestão (SÃO PAULO, 2014b, art. 1º, §1º, §2º).

A avaliação do profissional no PEI é realizada por meio de um questionário eletrônico. Nesse processo, avaliadores marcam a frequência dos comportamentos esperados nas competências durante o semestre, promovendo uma análise objetiva do desempenho do educador na prática escolar. A Resolução n. 68 de 2014, em São Paulo, estabelece que profissionais que não obtiverem avaliação positiva no Programa são desligados. No entanto, essa mesma resolução oferece oportunidades

de reenquadramento, permitindo que os profissionais busquem novas avaliações e permaneçam ativos, incentivando o desenvolvimento contínuo. (São Paulo, 2014b)

¹Os macroindicadores¹ de desempenho docente, conforme a Resolução SE nº 68/2014, são fundamentais para a elaboração do Plano Individual de Aprimoramento e Formação-PIAF (o PIAF e outros documentos relacionados à avaliação dos docentes encontram-se no Anexo II desta dissertação). Quando as pontuações são insatisfatórias, o plano é revisado, visando otimizar o autodesenvolvimento e priorizar ações eficazes para a formação contínua do educador. A Resolução n. 68 (São Paulo, 2014) destaca que a avaliação de desempenho influencia a permanência de profissionais no Programa. Essa análise considera o desenvolvimento de competências, engajamento e cumprimento de atribuições, conforme estabelecido pela Lei Complementar 1.164, de 2012. A avaliação do professor envolve múltiplas perspectivas: alunos, colegas, coordenadores e diretores.

Assim, conforme as legislações mencionadas, observa-se que a implementação do novo modelo de gestão escolar baseado no desempenho, fundamentado nos parâmetros da SEE, apresenta limitações no trabalho docente do PEI.

Desse modo, encerramos nossa discussão sobre o trabalho docente nas escolas PEI e passamos, a seguir, para o terceiro capítulo, a fim de explicitar nossas perspectivas relativas ao clima escolar.

¹ Os macroindicadores de desempenho docente encontram-se descritos no Anexo I, conforme o Caderno do Gestor

3. O CLIMA ESCOLAR E SUAS DIMENSÕES

Não existe um consenso, entre diversos autores, sobre o conceito de clima escolar, mas nas referências pesquisadas destaca-se a ideia em comum de que o clima se refere a como os diferentes agentes escolares percebem o ambiente e as relações estabelecidas nas escolas. Com base em estudos sobre o tema, Moro, Vinha e Morais (2019, s/p) afirmam:

[...] nas pesquisas que temos desenvolvido com o clima escolar, compreendemos o clima escolar como o conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas nesse contexto, quanto aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa que estão presentes na instituição educativa (Moro; Vinha; Morais, 2019, s/p)

Assim como o conceito, os referidos autores elaboraram uma Matriz de Referência do Clima Escolar, que é uma ferramenta utilizada para avaliar e melhorar a qualidade do ambiente escolar. Ela é composta por um conjunto de indicadores que permitem identificar as principais dimensões do clima escolar (Moro; Vinha; Morais, 2019, s/p).

Quadro 01: Matriz de referência do clima escolar

Clima Escolar – Matriz		
Dimensões	Conceitos	Grupos
1 As relações com o ensino e com a aprendizagem	Se assenta na percepção da escola como um lugar de trabalho efetivo com o conhecimento, que investe no êxito, motivação, participação e bem-estar dos alunos, promovendo o valor da escolarização e o sentido dado às aprendizagens. Supõe também a atuação eficaz de um corpo docente estável e a presença de estratégias diferenciadas, que favoreçam a aprendizagem de todos e o acompanhamento contínuo, de maneira a que nenhum aluno fique para trás.	Estudantes Professores Gestores
2 As relações sociais e os conflitos na escola	Refere-se às relações, aos conflitos e à percepção quanto à qualidade do tratamento entre os membros da escola. Abrange também a identificação pelos adultos das situações de intimidação e maus tratos vivenciadas nas relações entre pares, e a corresponsabilidade dos profissionais da escola nos problemas de convivência. A boa qualidade do clima relacional é resultante das relações positivas que ocorrem nesse espaço, das oportunidades de participação efetiva, da garantia do bem-estar, respeito e apoio	Estudantes Professores Gestores

	entre as pessoas, promovendo continuamente o sentimento de pertencimento.	
3 As regras, as sanções e a segurança na escola	Diz respeito às percepções dos gestores, professores e alunos em relação às intervenções nos conflitos interpessoais na escola. Abrange a elaboração, conteúdo, legitimidade e equidade na aplicação das regras e sanções, identificando também os tipos de punição geralmente empregados. Compreende, ainda, a ordem, justiça, tranquilidade, coerência e segurança no ambiente escolar.	Estudantes Professores Gestores
4 As situações de intimidação entre alunos	Trata da identificação de situações de intimidação e maus tratos nas relações entre pares e de <i>bullying</i> percebidos pelos alunos e dos locais em que ocorrem.	Estudantes
5 A família, a escola e a comunidade	Refere-se à percepção da qualidade das relações entre escola, família e comunidade, compreendendo o respeito, a confiança e o apoio entre esses grupos. Abrange a atuação da escola, considerando as necessidades da comunidade. Envolve o sentimento de ser parte integrante de um grupo que compartilha objetivos comuns.	Estudantes Professores Gestores
6 A infraestrutura e a rede física da escola	Trata-se da percepção da qualidade da infraestrutura e do espaço físico da escola, de seu uso, adequação e cuidado. Refere-se a como os equipamentos, mobiliários, livros e materiais estão preparados e organizados para favorecer a acolhida, o livre acesso, a segurança, o convívio e o bem-estar nesses espaços.	Estudantes Professores Gestores
7 As relações com o trabalho	Trata-se dos sentimentos dos gestores e professores em relação a seu ambiente de trabalho e às instituições de ensino. Abrange as percepções quanto à formação e qualificação profissional, às práticas de estudos e reflexões sobre as ações, à valorização, satisfação e motivação para a função que desempenham e ao apoio que recebem dos gestores e demais profissionais.	Professores Gestores
8 A gestão e a participação	Abrange a percepção quanto à qualidade dos processos empregados para identificação das necessidades da escola, intervenção e avaliação dos resultados. Inclui também a organização e articulação entre os diversos setores e atores que integram a comunidade escolar, no sentido de promover espaços de participação e cooperação, na busca de objetivos comuns.	Professores Gestores

Fonte: Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar. Campinas, FE/ Unicamp, 2017.

O enfoque sobre clima escolar, neste trabalho será baseado principalmente nas dimensões 2, 6, 7 e 8 dessa matriz. Entendemos que são essas dimensões que vão nos ajudar a compreender as relações entre clima escolar e trabalho docente nas escolas PEI, pois abrangem aspectos fundantes tanto do trabalho docente como do clima, tais como conflitos e percepções sobre a convivência na escola, além da formação, qualificação e autovalorização profissional. Ademais, envolvem a participação na perspectiva da colaboração e da tomada de decisões coletivas.

Segundo Pereira (2017) o clima escolar é um fator fundamental para o sucesso do trabalho docente. Um ambiente acolhedor, respeitoso e seguro contribui para o

desenvolvimento dos alunos e para a motivação dos professores. É importante que a escola promova a participação e o diálogo entre todos os envolvidos, criando um clima positivo e propício para o aprendizado. O trabalho docente é desafiador, mas com um clima escolar favorável, os professores podem se sentir mais incentivados e engajados em sua missão de educar.

A escola, como ambiente de aprendizagem e socialização representa um contexto significativo ao desenvolvimento psicossocial saudável, por isso é importante estimular um clima escolar positivo que favoreça a convivência entre todos os agentes sociais, resultando em níveis mais altos de bem-estar.

As escolas de ensino integral, como as PEI, proporcionam mais tempo aos educandos para se envolver em projetos e atividades enriquecedoras. Além disso, a convivência prolongada com os colegas e professores favorece o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, como a capacidade de resolver conflitos de forma pacífica. O clima escolar é um fator determinante para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Ele se refere ao ambiente e às relações interpessoais presentes na escola, que podem influenciar diretamente no bem-estar e no desempenho dos estudantes (Andrade, 2011).

Um clima escolar positivo é caracterizado por relações saudáveis entre alunos e professores, respeito mútuo, inclusão e apoio emocional. Esses elementos são fundamentais para promover a resiliência dos alunos, ou seja, a capacidade de enfrentar e superar adversidades. A resiliência é uma habilidade importante para a vida, pois permite que os indivíduos se adaptem às mudanças e superem desafios. Na escola, ela pode ser desenvolvida por meio de práticas pedagógicas que estimulem a autonomia, a criatividade e a resolução de problemas (Andrade, 2011).

Além disso, diversos autores ressaltam a influência do clima escolar no comportamento dos estudantes. Segundo Brunet, é necessário considerar tanto suas características pessoais quanto o ambiente em que estão inseridos para compreender suas ações e interações (Brunet *apud* Candian; Rezende, 2020, p.28).

Logo, compreender o conceito de clima escolar é fundamental para promover um ambiente saudável e propício para o desenvolvimento dos alunos e profissionais da educação. É preciso estar atento às percepções e necessidades individuais, bem como às características do ambiente escolar para criar um clima positivo e favorável ao aprendizado e convivência (Candian; Rezende, 2020).

Por isso, é importante que as escolas invistam em estratégias para promover um clima escolar positivo como a criação de espaços de diálogo e a valorização da diversidade. Dessa forma, a eficácia coletiva será fortalecida.

A valorização dos agentes escolares é fundamental para um clima positivo nas escolas, promovendo a participação e a cooperação. Como destaca Toro (2005, p.24), "a democratização da escola é, em si mesma, um objetivo educacional e um caminho para a melhoria do clima escolar".

A ansiedade é um sentimento comum e presente na vida de muitas pessoas, inclusive no ambiente de trabalho. No caso dos professores, a ansiedade pode ser ainda mais intensa devido às diversas demandas e pressões da profissão. O trabalho docente, por si só, já é desafiador. Além de lidar com a responsabilidade de educar e formar os alunos, os professores também precisam enfrentar questões burocráticas, como planejamento de aulas, correção de provas e reuniões com pais e colegas. Essas tarefas podem gerar um grande nível de estresse e ansiedade, afetando a saúde mental dos profissionais (Deffaveri; Méa; Vieira, 2020).

O clima escolar também pode influenciar no nível de ansiedade dos professores. Ambientes com conflitos entre colegas, falta de apoio da gestão e desrespeito dos alunos podem aumentar ainda mais a pressão e o desconforto emocional dos docentes. Para lidar com a ansiedade no trabalho docente e melhorar o clima escolar, é importante que haja uma comunicação aberta e saudável entre todos os envolvidos na escola. Candian e Resende (2013) ressaltam que um clima normativo mais favorável favorece melhores resultados de desempenho, assim, é importante que a gestão se dedique às questões relacionais, em prol de um bom clima escolar.

O clima escolar é um fator fundamental para o sucesso do trabalho docente. Ele se refere ao ambiente físico, social e emocional da escola, que influencia diretamente no desempenho dos alunos e na satisfação dos professores. Para Brunet (1992), o clima pode ser de dois tipos: aberto e fechado. (Brunet *apud* Pereira; Rebol, 2017, p. 99). O clima escolar aberto é caracterizado por um ambiente acolhedor, onde há uma relação de confiança e respeito entre alunos, professores e demais funcionários. Nesse tipo de clima, os profissionais que trabalham na escola e alunos se sentem à vontade para expressar suas opiniões, ideias e sentimentos, o que favorece a participação e o engajamento nas atividades escolares. Além disso, a comunicação é aberta e transparente, promovendo uma convivência saudável e uma

cultura de diálogo. Já o clima escolar fechado é marcado por uma atmosfera mais tensa e autoritária, onde há uma hierarquia rígida e pouca interação entre os membros da comunidade escolar. Nesse ambiente, os alunos e demais profissionais podem se sentir intimidados e desmotivados, o que pode afetar negativamente seu desempenho acadêmico e emocional.

Quadro 02: Tipologia do Clima de Escola (adapt. de Nóvoa, 1990, p. 78)

Subcategorias do Clima de Escola			
Aberto		Fechado	
Consultivo	Participativo	Autoritário	Paternalista
Existe uma repartição de poderes e uma auscultação permanente dos diferentes membros da comunidade educativa. As decisões de ordem geral estão concentradas na direção do estabelecimento escolar	Implicação de todos os membros da comunidade nas decisões da vida da escola. À direção cabe apenas um papel de coordenação e regulação.	O ambiente de trabalho é de receio e intimidação. As decisões são tomadas pela direção que posteriormente as transmite aos restantes membros da comunidade	A maioria das decisões é tomada a nível das chefias com reduzidas margens de participação, pois a direção tem uma atitude condescendente para com os membros da comunidade educativa.

Fonte: elaborado pelas autoras com base em Nóvoa (1990).

O clima aberto no ambiente de trabalho promove a participação ativa e o reconhecimento individual, favorecendo o desenvolvimento acadêmico. Segundo Costa (2010) e Nóvoa (1992), pode ser participativo ou consultivo. Em contrapartida, o clima fechado é autocrático e rígido, limitando a criatividade e a contribuição dos colaboradores.

Piton e Machado (2019, p.65) ao analisar, qualitativamente, alguns artigos relacionados ao clima escolar afirmam: “fatores internos e externos podem estar relacionados à composição do clima escolar e que professores e gestores possuem papel fundamental tanto na estruturação deste clima quanto em sua manutenção.” Os fatores externos como características familiares e socioeconômicas, podem também interferir na composição do clima escolar.

Os estudos referentes ao clima escolar contribuem de forma significativa para pensarmos em novas formas de organização e estruturação da instituição escolar que melhore gradativamente o ensino brasileiro, caminhando em direção a uma escola construída por todos e para todos.

No entanto, é preocupante constatar que muitas instituições de ensino não preparam seus professores para a realidade com que vai se deparar. Muitos deles não possuem formação adequada, não recebem treinamento ou atualização pedagógica e não têm acesso a recursos e materiais didáticos suficientes.

3.1 As dimensões do clima escolar selecionadas e suas implicações para o trabalho docente

Quadro 03: Dimensões do clima escolar selecionadas

Dimensões do Clima Escolar			
Dimensão 2	Dimensão 6	Dimensão 7	Dimensão 8
As relações sociais e os conflitos nas escolas	A infraestrutura e a rede física da escola	As relações com o Trabalho	A Gestão e a Participação

Fonte: Elaborado pela autora

3.1.1 Dimensão 2 – as relações sociais e os conflitos nas escolas

A segunda dimensão diz respeito aos conflitos sociais e os conflitos na escola. De acordo com a matriz de referência do instrumento:

Refere-se às relações, aos conflitos e à percepção quanto à qualidade do tratamento entre os membros da escola. Abrange também a identificação pelos adultos das situações de intimidação e maus tratos vivenciadas nas relações entre pares, e a corresponsabilidade dos profissionais da escola nos problemas de convivência. A boa qualidade do clima relacional é resultante das relações positivas que ocorrem nesse espaço, das oportunidades de participação efetiva, da garantia do bem-estar, respeito e apoio entre as pessoas, promovendo continuamente o sentimento de pertencimento (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p.10)

O ambiente escolar deve ser seguro e propício para a prática docente, considerando as especificidades de cada profissional. É de suma importância analisar as ações dos adultos diante da vitimização entre pares e implementar estratégias que previnam agressões, promovendo relações respeitadas e um convívio harmonioso no ambiente educacional.

As situações de conflitos fazem parte da vida cotidiana e, segundo Chrispino (2004, p.46) “elas podem ter origens nas diferenças de interesse, desejo e aspirações

dos indivíduos.” Para esse autor, o conflito escolar resulta de divergências de dois ou mais sujeitos. No universo escolar, as diferenças entre alunos, professores e funcionários podem ser causas de conflitos. Os diversos tipos de violência podem se manifestar em diferentes espaços, privados e públicos, inclusive na escola. Compreender a violência exige uma abordagem que transcenda a linearidade histórica, permitindo uma análise das múltiplas camadas e contextos que a definem. Essa perspectiva rica e complexa revela como diferentes experiências sociais, culturais e políticas moldam a percepção da violência, enriquecendo o debate e abrindo caminhos para soluções mais eficazes

Para Charlot (2002), a grande dificuldade em se conceituar a violência escolar está relacionada às constantes modificações desse fenômeno. Na perspectiva desse autor, a violência refere-se a ações que atacam a lei com força, como lesões ou extorsão. Já a transgressão envolve comportamentos que infringem regulamentos internos, mas não são ilegais. A transgressão no ambiente escolar refere-se a comportamentos que desafiam as normas internas, como absenteísmo, não-entrega de trabalhos e desrespeito a colegas e professores. A incivilidade, embora não contrarie leis ou regulamentos, fere as normas de convivência. Desordens, empurrões e ofensas diárias violam o respeito devido a professores, funcionários e alunos. De acordo com Abramovay (2006, p. 80), as incivildades “têm um potencial de desorganização da ordem coletiva e das referências de sentido individuais, destruindo laços sociais, fomentando um sentimento de insegurança, fragilizando instituições, afetando a experiência e a confiança no outro”.

Tavares dos Santos (2001) discute como a escola é impactada pela violência externa e sociabilidades violentas, além do autoritarismo interno. As normas violentas não são impostas, mas surgem das interações e comunicações dentro do ambiente escolar, evidenciando a complexidade das relações sociais que moldam a convivência educacional. Para Chrispino (2004) é a ausência da mediação dos conflitos que pode gerar a violência. Os conflitos devem ser vistos como um fenômeno presente e necessário na democracia e é essencial para o desenvolvimento social.

A escola desempenha um papel fundamental na formação do ser humano em sociedade, funcionando como um espaço de convivência e aprendizado essencial. É nela que aprendemos a dialogar, respeitar e compreender as diferenças, habilidades imprescindíveis para uma vida comunitária saudável. Segundo Charlot (2002), a violência no espaço escolar compromete o processo de ensino-aprendizagem,

interferindo na relação pedagógica e dificultando a realização das finalidades educacionais, como o acesso à cultura e a formação cidadã.

O auxílio no ambiente escolar é fundamental para o desenvolvimento de um espaço colaborativo e acolhedor. Esse ato de apoio, ajuda e cooperação entre alunos, professores e funcionários cria uma rede de suporte essencial que fortalece tanto o aprendizado quanto as relações interpessoais. Segundo Rebolo (2012), as relações positivas no contexto escolar são caracterizadas pelo auxílio recíproco, promovendo um ambiente seguro e estimulante. O apoio socioemocional e técnico proporcionado por colegas e educadores não apenas contribui para o crescimento acadêmico, mas também para o bem-estar emocional dos indivíduos envolvidos. Quando esses elementos estão presentes, eles se tornam subsídios valiosos para a realização de atividades educacionais e para o fortalecimento do espírito comunitário na escola.

De acordo com Vinha e Tognetta (2009), os conflitos que emergem no cotidiano escolar, quando mediados de forma adequada, podem se tornar importantes oportunidades para a aprendizagem e para o desenvolvimento moral dos estudantes. As autoras enfatizam que esses conflitos possuem múltiplas origens — desde as interações entre colegas até divergências entre professores, gestores e comunidade — e que cada situação requer análise atenta para uma intervenção construtiva. Ao serem enfrentados com diálogo, respeito e valorização das diferenças, os conflitos deixam de ser apenas problemas a eliminar e passam a constituir experiências formativas essenciais à construção da autonomia, da responsabilidade e da convivência democrática.

Professores e seus pares devem assumir a corresponsabilidade para garantir um espaço seguro e acolhedor para todos. Um clima relacional saudável emerge de relações positivas, participação ativa e um ambiente de respeito e apoio mútuo. Essa qualidade promove o sentimento de pertencimento, embora não elimine conflitos. É fundamental gerenciar a frequência e a intensidade desses desentendimentos para manter uma boa qualidade do clima (Vinha; Moraes; Moro, 2017).

Segundo Ratto (2004), a busca incessante por disciplina nas escolas pode, paradoxalmente, gerar indisciplina. Quando comportamentos socialmente aceitos são rigidamente impostos, os alunos podem reagir de forma rebelde. Essa dinâmica revela uma relação intrínseca entre indisciplina e violência, destacando a necessidade de repensar estratégias educacionais que promovam um ambiente mais acolhedor e respeitoso.

As situações conflituosas, muitas vezes, emergem de diferenças de personalidade, expectativas e contextos individuais que, se não analisados, podem gerar desentendimentos e desmotivação. Nesse cenário, intervenções que promovam o diálogo, a empatia e a escuta ativa são essenciais. Tognetta (2022) traz à tona uma reflexão crucial sobre a dinâmica de conflitos no ambiente escolar, revelando suas diversas facetas. Em sua pesquisa, a autora argumenta que, embora os conflitos possam representar perigos, como atos de violência, também oferecem uma oportunidade valiosa para o desenvolvimento moral e empático dos indivíduos. Essa dualidade destaca a importância de encararmos os conflitos não apenas como desafios a serem evitados, mas como momentos de aprendizado que podem promover a convivência pacífica.

Para Brunet (1992), a influência do clima organizacional sobre o desempenho e a satisfação no ambiente de trabalho é inegável. O clima reflete as relações interpessoais dentro da equipe, a coesão do grupo de trabalho, impacta diretamente o grau de comprometimento com as tarefas e no apoio recebido no trabalho. As relações interpessoais e o clima se influenciam reciprocamente.

Nos últimos anos, o enfoque educacional tem mudado significativamente ao lidar com problemas comportamentais e dificuldades nas relações interpessoais dentro das instituições de ensino. Tradicionalmente, as escolas tendiam a agir de maneira reativa, tentando controlar ou impedir conflitos. Ao invés de centrar nos “problemas”, “é mais construtivo” implementar Programas que promovam a empatia, a convivência pacífica, a inclusão e investir no “bem-estar de todos na escola” (Vinha; Moraes; Moro, 2017, p.9).

Vinha, Moraes e Moro (2017) destacam que uma convivência harmoniosa fortalece o sentimento de pertencimento, criando um ambiente positivo. Contudo, uma boa qualidade do clima organizacional não elimina conflitos; a gravidade e a frequência desses desentendimentos podem impactar significativamente a satisfação e a coesão do grupo.

No interior da escola, é essencial cultivar uma cultura de colaboração e participação. Ambientes que promovem tarefas e projetos coletivos motivam os professores, garantindo que se sintam respeitados e reconhecidos. A comunicação fluida é fundamental para fortalecer o respeito e o diálogo, enriquecendo o ambiente educacional e aprendendo juntos.

3.1.2 Dimensão 6 – A infraestrutura e a rede física da escola

A sexta dimensão diz respeito à infraestrutura e a rede física da escola De acordo com a matriz de referência do instrumento:

Trata-se da percepção da qualidade da infraestrutura e do espaço físico da escola, de seu uso, adequação e cuidado. Refere-se a como os equipamentos, mobiliários, livros e materiais estão preparados e organizados para favorecer a acolhida, o livre acesso, a segurança, o convívio e o bem-estar nesses espaços. pertencimento (Vinha; Moraes; Moro, 2017, p.10).

A inadequação de infraestruturas escolares, conforme Rebolo (2012), compromete a efetividade do ensino, exigindo esforços excessivos dos professores. Essa realidade pode resultar em frustrações e desgaste físico e psicológico, afetando tanto a aprendizagem dos alunos quanto a qualidade do ambiente docente, essencial para uma educação de qualidade.

A infraestrutura educacional é essencial para a qualidade do ensino. Quando essa necessidade básica é negligenciada, os profissionais da educação enfrentam dificuldades que comprometem seu trabalho. A falta de recursos adequados não apenas causa desconforto, mas também impede a aplicação eficaz das metodologias de ensino, limitando o aprendizado dos alunos.

As condições físicas e de infraestrutura são essenciais para um ambiente educacional eficaz. Segundo Libâneo (2012), espaços bem organizados e bem planejados garante um ambiente propício ao trabalho docente. Para o referido autor, a ausência e precariedade das condições físicas e de infraestrutura nas escolas afetam diretamente o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos. Ambientes inadequados dificultam a execução de atividades e comprometem a qualidade do ensino, evidenciando a necessidade urgente de investimentos nessa área para promover um aprendizado efetivo.

Ambientes físicos escolares de qualidade são espaços educativos organizados, limpos, arejados, agradáveis, cuidados, com flores e árvores, móveis, equipamentos e materiais didáticos adequados à realidade da escola, com recursos que permitam a prestação de serviços de qualidade aos alunos, aos pais e à comunidade, além de boas condições de trabalho para professores, diretores e funcionários em geral (AÇÃO EDUCATIVA et al., 2007).

Um estudo realizado pela Universidade Federal de Minas Gerais e pela Unesco, em 2019, avaliou a infraestrutura das escolas públicas de Ensino Fundamental no Brasil. A pesquisa revelava que escolas com melhores condições de

infraestrutura apresentavam desempenho superior no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) entre 2013 e 2017. O estudo avalia diversas dimensões da infraestrutura escolar, incluindo localização (urbana/rural), modalidades de ensino, qualidade das edificações, conservação dos espaços e recursos pedagógicos. Essas variáveis influenciam diretamente as condições de ensino e aprendizado, sendo essenciais para promover equidade e melhorar a qualidade educacional no país. (UNESCO/UFGM,2019)

Além de garantir um ambiente adequado para o aprendizado, a infraestrutura escolar tem um impacto significativo no clima escolar e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos. Uma escola limpa, bem cuidada e organizada oferece um espaço agradável e convidativo, estimulando a motivação e o engajamento dos estudantes. No estudo "Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?", realizado pela Flacso Brasil, em parceria com a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) e o Ministério da Educação (MEC) (2015)", ficou claro a percepção dos alunos sobre um ambiente acolhedor. O item "o ambiente da escola é ruim, desanima" aparece como o quinto mais citado pelos jovens entrevistados dentre as dificuldades que enfrentam para estudar, com 8,7% das menções.

O relatório "Juventudes, Educação e Projeto de Vida" (2020) da Fundação Roberto Marinho, em parceria com a Plano CDE, revela importantes desafios enfrentados por jovens no Brasil. Um dado alarmante indica que 28% dos participantes da pesquisa identificaram a "falta de infraestrutura da escola" como um obstáculo significativo ao aprendizado. Esse problema é crítico, pois a ausência de condições adequadas, como salas de aula bem equipadas, acesso à tecnologia e espaços de convivência, compromete não apenas a qualidade do ensino, mas também o desenvolvimento integral dos estudantes.

Figura 01: Obstáculos ao aprendizado



Fonte: relatório “Juventudes, Educação e Projeto de Vida” (2020)

A escola deve ser um espaço educativo que promova acessibilidade, criatividade e convivência. É fundamental garantir ambientes que favoreçam o aprendizado, a pesquisa e o lazer, além de assegurar o bem-estar de alunos e trabalhadores. Os obstáculos estruturais nas escolas dificultam a colaboração e o trabalho em equipe, prejudicando a elaboração coletiva de materiais escolares. Essas barreiras muitas vezes decorrem de uma estrutura organizacional inadequada e de conflitos nas competências entre os diferentes órgãos de gestão, comprometendo a efetividade do processo educacional (Costa, 2010).

O espaço escolar não é apenas um ‘continente’, um recipiente que abriga alunos, livros, professores ou um local em que se realizam atividades de aprendizagem. Mas é também um ‘conteúdo’, ele mesmo é educativo. Escola é mais do que quatro paredes; é clima, espírito de trabalho, produção de aprendizagem, relações sociais de formação de pessoas. O espaço tem que gerar ideias, sentimentos, movimentos no sentido da busca do conhecimento; tem que despertar interesse em aprender; além de ser alegre, aprazível e confortável, tem que ser pedagógico. Há uma ‘docência do espaço’. Os alunos aprendem dele lições sobre a relação entre o corpo e a mente, o movimento e o pensamento, o silêncio e o barulho do trabalho, que constroem conhecimento (por que silêncio na biblioteca e barulho na oficina, no ateliê de artes ou mecânica?). [...] Por isso, é importante

que as escolas sejam espaços funcionais, produtivos e produtores de aprendizagem (Didonet, 2002, s/p.).

As unidades escolares devem proporcionar suporte institucional robusto aos profissionais da educação, visando otimizar seu trabalho. A infraestrutura escolar é fundamental, pois ambientes adequados garantem melhores condições para o ensino-aprendizagem, refletindo diretamente na qualidade da formação dos estudantes e na eficácia do docente em suas atividades (Dourado; Oliveira, 2009).

De acordo com Guerreiro et al. (2016), é atribuída ao professor superar condições de trabalho deficientes, enfrentando ambientes e técnicas precárias. Para isso, precisam utilizar seus recursos cognitivos e físicos, buscando formas de garantir a qualidade do ensino. Os professores enfrentam desafios significativos devido à precariedade de recursos e à desvalorização profissional. Com a rápida evolução tecnológica e o fácil acesso à informação pelos alunos, os docentes precisam se adaptar constantemente, resultando em uma intensa sobrecarga de trabalho e comprometendo a qualidade da educação.

A implementação do PEI nas escolas públicas de São Paulo tem gerado debates sobre sua eficácia e impacto nas condições de ensino. Ao instalar o PEI em unidades que já possuem infraestrutura adequada, o governo evita a necessidade de investimentos significativos, o que resulta em uma ausência de melhorias gerais na rede pública. Essa abordagem faz com que o novo modelo não beneficie outras instituições que carecem de reformas e recursos, perpetuando desigualdades no sistema educacional. Além disso, a falta de um planejamento mais abrangente pode limitar o potencial do PEI, já que a qualidade da educação não se resume apenas à carga horária ampliada, mas também às condições físicas e pedagógicas das escolas. Como observa Martins (2024), “o discurso da integralidade muitas vezes não é acompanhado de condições físicas reais que sustentem a proposta pedagógica do PEI”, o que evidencia um descompasso entre política e prática escolar.

3.1.3 Dimensão 7 – As relações com o trabalho

A sétima dimensão foca nas relações do seu ambiente de trabalho, especialmente para os professores e a equipe gestora. Avalia a qualidade dessas relações através da qualificação profissional, capacidade e envolvimento no trabalho.

Trata-se dos sentimentos dos gestores e professores em relação a seu ambiente de trabalho e às instituições de ensino. Abrange as

percepções quanto à formação e qualificação profissional, às práticas de estudos e reflexões sobre as ações, à valorização, satisfação e motivação para a função que desempenham e ao apoio que recebem dos gestores e demais profissionais (Vinha; Moraes; Moro, 2017, p.10).

No PEI, os educadores vão além do magistério tradicional, orientando os alunos em seu desenvolvimento pessoal e profissional. Com dedicação total à escola, esperam-se ações que ofereçam apoio social e simbólico, ajudando os estudantes a superar dificuldades e a concretizar seus projetos pessoais e acadêmicos. O trabalho docente é moldado por diversos fatores, incluindo a infraestrutura escolar e a legislação que regulamenta a profissão. Além disso, as condições de formação, tanto inicial quanto continuada, e as concepções e cosmovisões dos professores desempenham um papel crucial na prática pedagógica e na qualidade do ensino (Basso,1998).

Com a dedicação integral à unidade escolar, dentro e fora da sala de aula, espera-se do professor iniciativas que operacionalizam seu apoio social, material e simbólico à elaboração e realização do projeto pessoal e profissional do aluno, ações que o ajudem a superar suas dificuldades e atividades que o energizem para buscar o caminho de seus ideais. O regime prevê uma avaliação das equipes escolares visando subsidiar os processos de formação continuada dos mesmos e sua permanência no Programa (São Paulo,2014a, p.12)

A inovação na gestão das Escolas de Ensino Integral representa um desafio significativo para o Programa. A integração do Modelo Pedagógico com o Modelo de Gestão, por meio do Plano de Ação, e a formação continuada dos profissionais são essenciais para aprimorar a gestão escolar e garantir uma educação de qualidade. O modelo de gestão das Escolas de Ensino Integral, alinhado aos valores do Programa, utiliza a metodologia PDCA (Plan/Do/Check/Act) para integrar planejamento e prática educativa (São Paulo, 2014a).

O Ciclo PDCA é uma metodologia eficaz na gestão de projetos que pode ser aplicada em diversas áreas, incluindo a educação. Na fase "Plan", identifica-se a problemática e define-se atividades e metas. Em "Do", executam-se as ações planejadas. O Check consiste na checagem das expectativas do planejamento, avaliando resultados através de monitoramento e medição. O Act envolve a correção, propondo soluções adequadas para os problemas identificados, garantindo a eficácia do processo (São Paulo,2014a). A imagem abaixo, demonstra como os professores devem proceder ao realizar seu trabalho pedagógico

Figura 02: Ciclo PDCA



Fonte: Centro de Mídias de São Paulo (São Paulo, 2022c)

O trabalho docente exige flexibilidade diante da diversidade de situações diárias. Inseridos em um contexto político, social e econômico, educadores enfrentam constantes mudanças ideológicas que influenciam as normas e o funcionamento escolar. Conforme Frigotto (2006), a escola passa a ser atravessada por racionalidades do mundo empresarial, em que o educador é pressionado a alinhar sua prática a metas, resultados e indicadores de desempenho, muitas vezes em detrimento de sua autonomia pedagógica. Essa lógica aprofunda a precarização do trabalho docente, ao mesmo tempo em que transforma a missão educacional em um campo de produção de resultados mensuráveis, mascarando as desigualdades estruturais presentes na realidade escolar.

A intensificação do trabalho docente é clara no contexto do PEI. Embora os professores cumpram 40 horas semanais e recebam gratificação por dedicação, suas funções vão além do previsto. Como destacam Oliveira e Duarte (2018), a intensificação do trabalho docente nos programas de tempo integral revela não apenas um aumento da carga horária real, mas também uma ampliação qualitativa das demandas emocionais e pedagógicas impostas aos professores, frequentemente sem as condições institucionais adequadas para seu cumprimento. Esse cenário pode gerar desgaste profissional e comprometer a qualidade do trabalho educativo.

Artigo 8º - Para ser designado no Programa, o docente deverá ser habilitado e qualificado, nos termos da legislação aplicável.
§ 1º - O exercício da docência compreenderá obrigatoriamente os componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular/Formação Geral Básica, da Parte Diversificada/Itinerários Formativos e das atividades complementares, sendo que a totalidade das atividades de trabalho pedagógico coletivo e individual deverá ser cumprida no âmbito da escola.
§ 2º - Excetuados os casos de licença-gestante, licença por adoção e afastamento para concorrer às eleições, não haverá nova designação

para suprir as ausências e os impedimentos legais dos docentes que atuam no Regime de Dedicção Exclusiva - RDE, cabendo a substituição, nesses casos, aos docentes que já atuam no RDE, nos termos disciplinados em ato da Secretaria da Educação (São Paulo, 2022, s/p).

A grande quantidade de documentos exigida dos docentes desvia o foco do ensino para atividades administrativas, promovendo uma visão mercadológica da educação.

A visão mercadológica nas escolas, imposta pelo Modelo de Gestão, prioriza planejamento e avaliação rigorosa, com prazos e metas rigorosos. Essa abordagem, embora busque eficiência, consome tempo valioso que poderia ser usado em práticas pedagógicas e trocas significativas entre educadores, prejudicando o desenvolvimento integral dos alunos. Além de responsabilizar os professores pelos insucessos, sem refletir sobre a qualidade do ensino oferecido (Freitas, 2007).

Os saberes fundamentais no trabalho pedagógico escolar são exclusivos da instituição, como espaço de socialização dos conhecimentos. Sacristán enfatiza que a escola, ao integrar saberes cientificamente construídos, desempenha um papel crucial na formação dos indivíduos, moldando não apenas o conhecimento, mas também valores e habilidades essenciais para a vida em sociedade. A escola e o professor, apesar de poderem ser substituídos como informantes, preservam funções essenciais na socialização. Sua especialização fundamenta a autoridade e legitimidade, baseadas no domínio da racionalidade e cultura. Essa relação, visível e reconhecida, é crucial para o desenvolvimento da subjetividade e das interações humanas na sociedade. “Se não são dadas as condições para sustentar essa legitimidade, instituições e agentes educativos ficam desnaturalizados e desautorizados como tais” (Sacristán, 2000, p.52).

A pressão por metas externas reduz a autonomia do professor, levando-o a seguir rigidamente o currículo centralizado. Essa dinâmica compromete a flexibilidade necessária ao processo educativo, transformando a prática docente em uma mera execução de diretrizes, em vez de promover um ensino adaptado às necessidades dos alunos e ao contexto escolar. A separação entre planejamento e execução nas escolas de PEI acentua a proletarização docente, diferenciando-as das demais instituições. De acordo com Nóvoa (1999), as reformas educacionais baseadas em modelos administrativos e tecnocráticos têm imposto aos professores práticas

pedagógicas rígidas, comprometendo sua autonomia e enfraquecendo o caráter intelectual e criativo da docência.

Os docentes que integram o PEI enfrentam a particularidade de não possuírem vínculo permanente com a unidade escolar. Isso significa que, em diferentes momentos, podem ser desligados do Programa e retornar ao processo de atribuição de aulas na diretoria de ensino. Um aspecto dessa dinâmica é que, caso um docente se afaste por mais de 30 dias, ele é automaticamente desligado do Programa. Além disso, faltas abonadas e licenças médicas também influenciam a avaliação dos professores e, conseqüentemente, a definição de sua permanência no Programa. Segundo Saviani (2007a), compreender o trabalho docente em sua complexidade implica reconhecer as condições objetivas que o determinam, exigindo políticas de valorização que considerem tanto os aspectos materiais quanto humanos da profissão. Nesse sentido, é fundamental estabelecer um equilíbrio entre as demandas institucionais da escola e a valorização dos profissionais da educação, garantindo condições que favoreçam tanto o desempenho docente quanto o seu bem-estar, aspectos essenciais para a qualidade do ensino (Saviani, 2008a).

Artigo 11 - A cessação da designação junto ao Programa dar-se-á:

- I - a pedido do integrante do Quadro do Magistério, mediante solicitação por escrito;
- II - nos afastamentos, com ou sem prejuízo de vencimentos, exceto quando em virtude de férias, licença-gestante, licença-adoção, licença paternidade, serviços obrigatórios por lei e de outros afastamentos disciplinados em ato do Secretário da Educação;
- III - por resultado insatisfatório nas avaliações de desempenho;
- IV - nos casos de descumprimento de normas legais do Programa;
- V - na hipótese em que a unidade escolar deixar de comportar a vaga no módulo;
- VI - na reassunção do integrante do Quadro do Magistério substituído, nos casos de substituição de licença gestante, licença por adoção e afastamento para concorrer às eleições. (São Paulo, 2022, s/p)

O monitoramento do desempenho dos professores é realizado no Programa, por meio da Avaliação 360°. Essa abordagem considera a assiduidade e as ações planejadas e envolvem todos os que participam diretamente do processo educativo. Cada professor é avaliado entre colegas, diretores, alunos, coordenadores e supervisores de ensino. A Avaliação 360°, originada no ambiente empresarial, tem gerado estresse nas escolas PEI ao ser utilizada como um instrumento de controle sobre as atividades docentes.

“[...]Ou seja, cada avaliador responde questões nas atividades em que tem contato direto com o profissional avaliado. No caso do professor, por exemplo, os alunos avaliam a atuação em sala de aula e orientações para além da sala de aula; os demais professores avaliam a participação e o trabalho colaborativo; o professor coordenador de área e coordenador geral avaliam a atuação como professor, na sala de aula, no planejamento das aulas, na participação e no trabalho colaborativo; e assim por diante (São Paulo, 2014c, p. 16).

A avaliação semestral dos professores gera um ambiente de competição prejudicial, levando à precariedade subjetiva. Essa situação resulta em insegurança e instabilidade, criando um sentimento de não pertencimento e isolamento, impactando negativamente a saúde mental e a qualidade do trabalho no Programa (Linhart, 2014).

Artigo 10 - A permanência dos integrantes do Quadro do Magistério nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI está condicionada à aprovação em avaliações de desempenho, periódicas e específicas, relacionadas às atribuições desenvolvidas nas unidades escolares do Programa.

Parágrafo único - A avaliação de desempenho de que trata o “caput” deste artigo, realizada de acordo com os modelos pedagógicos e de gestão específicos, observará a atuação do profissional junto ao Programa Ensino Integral - PEI, o desempenho de suas atividades específicas, bem como a atuação desse profissional no ambiente de trabalho. (São Paulo, 2022, s/p)

Nesse contexto educacional contemporâneo, a responsabilização emerge como uma lógica intrínseca à educação, marcada pelo tecnicismo e pela teoria do capital humano. Essa lógica carrega em si a “teoria da responsabilização, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de ‘standards’, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados”. O resultado é um ambiente em que a educação é vista como uma mercadoria, alinhando-se às demandas do mercado e negligenciando aspectos qualitativos do aprendizado. Assim, a responsabilização torna-se uma forma de controle que, em vez de promover uma educação crítica e reflexiva, pode limitar a criatividade e a individualidade dos estudantes (Freitas, 2012, p.383).

3.1.4 Dimensão 8 – A gestão e a participação

A última dimensão lida com a questão da gestão escolar e a participação e “abrange a percepção quanto à qualidade dos processos empregados para identificação das necessidades da escola, intervenção e avaliação dos resultados”; além disso, “inclui também a organização e articulação entre os diversos setores e

atores que integram a comunidade escolar, no sentido de promover espaços de participação e cooperação, na busca de objetivos comuns” (Vinha; Moraes; Moro, 2017, P.10).

A equipe gestora das escolas PEI é composta pelo diretor, vice-diretor, PCA (Professor Coordenador das Atividades) e PCG (Professor Coordenador de Grupo), onde cada um desempenha um papel fundamental na elaboração da rotina escolar. (A descrição completa das atribuições da equipe gestora encontra-se no Anexo I- Caderno de Gestão) Essa rotina deve incluir reuniões periódicas com os coordenadores e alunos líderes de turma, promovendo a participação e o diálogo. O diretor, por sua vez, atua diretamente com os alunos nos Clubes Juvenis, um espaço que promove a integração e o desenvolvimento de habilidades sociais. O Programa Ensino Integral visa aprimorar a gestão escolar por meio de um Plano de Ação, elaborado anualmente e revisado periodicamente (São Paulo, 2021).

De acordo com as diretrizes do PEI, o papel do diretor escolar é fundamental na implementação e acompanhamento do Plano de Ação, que reflete o projeto político pedagógico da instituição. Utilizando a metodologia PDCA (Planejar, Fazer, Verificar e Agir), o diretor estabelece um sistemático controle sobre as ações desenvolvidas, permitindo ajustes e melhorias contínuas. A coleta de dados e a elaboração de relatórios gerenciais são essenciais para identificar áreas que necessitam de correção e otimização. As reuniões com Líderes de Turma, Presidentes dos Clubes Juvenis e Grêmios são momentos cruciais para engajar os alunos em decisões importantes, promovendo a participação ativa da comunidade escolar. Além disso, as reuniões de alinhamento com os profissionais da unidade escolar garantem que todos estejam integrados e comprometidos com os objetivos educacionais. Assim, o diretor não apenas coordena, mas também inspira um ambiente colaborativo e focado no desenvolvimento integral dos estudantes (São Paulo, 2021).

A gestão escolar é fundamental para criar um ambiente de trabalho que influencia positivamente todos os envolvidos no processo educativo. Essa estrutura organizacional bem definida é essencial para garantir que todos os colaboradores estejam alinhados em busca de um objetivo comum: a formação dos alunos. Um ambiente bem gerido promove a motivação e a satisfação dos profissionais da educação, resultando em um impacto direto no aprendizado dos estudantes. Portanto, uma gestão eficiente não só organiza, mas também inspira, criando um clima escolar que favorece a convivência harmônica e o desenvolvimento integral. Investir na gestão

escolar é, assim, um passo imprescindível para a construção de uma educação de qualidade (Pereira; Rebolo, 2017).

A democracia é um princípio fundamental na gestão escolar, atuando como uma cosmovisão que garante direitos baseados na igualdade, fraternidade e solidariedade, conforme defendido por Toro (2005). Essa abordagem está em sintonia com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, especialmente em seu Artigo 3º, que destaca princípios democráticos que devem permear a educação brasileira. Para que a democracia seja efetiva, é imprescindível que ela seja não apenas um tema abordado, mas vivenciada no cotidiano escolar.

Os diretores desempenham um papel fundamental na promoção de uma educação de qualidade, e parte dessa responsabilidade envolve a discussão dos Planos de Ação com os professores. Essa interação propicia um ambiente colaborativo, onde estratégias podem ser desenvolvidas para alinhar as ações educacionais. Ao identificar as características dos docentes, tanto positivas quanto áreas a serem aprimoradas, o diretor pode oferecer um suporte direcionado, auxiliando os professores em seu desenvolvimento profissional.

No PEI, espera-se que os docentes elaborem seu Programa de Ação, indicando as metas que pretendem alcançar; que produzam, em parceria com seus colegas de área, com o PCG e com o PCA, o material didático que utilizarão nas suas aulas, o Plano bimestral e os Guias de Aprendizagem de seus respectivos componentes curriculares; que substituam, caso necessário, algum colega da sua área de formação; e que articulem o conteúdo trabalhado em seus componentes com a parte diversificada do currículo, com as Disciplinas Eletivas, nas tutorias e nos Projetos de Vida dos alunos. (Barbosa; De Souza Placo, 2019, p.35)

Os encontros semestrais entre docentes e gestores são fundamentais para avaliar o progresso das metas do PEI. Essa colaboração permite ajustar estratégias com base nos resultados, promovendo a formação de alunos autônomos e conscientes. O Plano de Ação alinha o planejamento dos educadores com os resultados alcançados, utilizando a metodologia PDCA (Plan/Do/Check/Act). É essencial reconhecer as características únicas de cada comunidade escolar, respeitando as particularidades de alunos e contextos, para garantir uma educação de qualidade e inclusiva (Barbosa; De Souza Placo, 2019).

Por meio da teoria de Habermas (2012), uma comunicação democrática estimula a situação ideal de fala cuja meta deverá ser sempre o consenso. A

divergência de opiniões e o consenso devem se relacionar dialeticamente dentro do contexto educacional. Habermas (2012) destaca a importância da ação comunicativa para um diálogo racional e democrático, onde os indivíduos buscam entendimento por meio da linguagem. Para ele, a linguagem é essencial para a racionalidade, permitindo que indivíduos negociem significados e compartilhem perspectivas. Essa interação não é apenas individual, mas social, promovendo acordos racionais e fortalecendo a convivência coletiva.

A ação comunicativa é um tipo de interação social em que os participantes buscam se entender e chegar a um acordo por meio da argumentação e do debate. Essa teoria é um modelo de comunicação que se baseia na ideia de que a linguagem é usada para alcançar o entendimento mútuo (Habermas, 2012).

Esse diálogo aberto possibilita a troca de experiências e a construção de um espaço de aprendizado mútuo. Além disso, ao envolver os professores no processo decisório, fortalece-se o engajamento e a motivação da equipe docente, resultando em práticas pedagógicas mais eficazes. Assim, essa colaboração não apenas melhora o desempenho dos alunos, mas também enriquece a trajetória profissional dos educadores, criando uma cultura de melhoria contínua nas instituições de ensino. (Barbosa; De Souza Placo, 2019).

Segundo Agostini (2010), a eficiência de uma escola está intrinsicamente ligada à competência de seus gestores e colaboradores. Para garantir a excelência educacional, é fundamental que esses profissionais busquem constante atualização e formação, fortalecendo a sinergia entre eles e aprimorando os serviços oferecidos. A gestão escolar, entendida como uma arte, exige inovação e a implementação de estratégias eficazes para enfrentar os desafios do cotidiano escolar. Nesse contexto, o gestor desempenha um papel crucial, ao apoiar e motivar sua equipe, criando um ambiente colaborativo que estimula o desenvolvimento profissional e pessoal.

A gestão escolar influencia profundamente a cultura e o clima organizacional das instituições de ensino. Os princípios dos gestores afetam as relações interpessoais e a dinâmica interna, impactando a qualidade do ambiente educacional. Assim, a administração vai além do administrativo, envolvendo aspectos pedagógicos, relacionais e participativos (Hees; Pimentel, 2021).

A gestão democrática na escola promove o engajamento da comunidade, essencial para garantir uma educação de qualidade. Um bom gestor atua cultivando um clima organizacional positivo e valorizando a cultura escolar. Esse espaço

fortalece as relações, fomenta a satisfação, a participação e a autonomia, desenvolvendo a responsabilidade e o sentimento de pertencimento, essenciais para uma comunidade escolar saudável e engajada.

A figura do gestor vai além da liderança; ele molda o ambiente organizacional e impacta profundamente o comportamento dos colaboradores. A gestão escolar deve valorizar o clima organizacional e incentivar a participação dos educadores nas decisões. Essa abordagem promove responsabilidade compartilhada e fortalece a equipe. Investir em capacitação e desenvolvimento profissional, alinhado às necessidades dos docentes, é fundamental para aprimorar as competências e a qualidade do ensino (Oliveira; Waldhelm, 2016).

Para Libâneo (2008, p. 105), “a participação consiste em um meio de alcançar melhor e mais democraticamente os objetivos da escola, que se centram na qualidade dos procedimentos metodológicos de ensino e aprendizagem”. A autonomia escolar requer a colaboração contínua de todos os envolvidos no ambiente educacional. Essa interação fortalece a comunidade escolar, garantindo uma educação mais integrada e eficaz, essencial para o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Libâneo (2008) enfatiza diversas formas de participação que enriquecem a prática democrática. Destacam-se a interação comunicativa, a discussão pública de problemas, a busca de consenso entre opiniões divergentes, o diálogo intersubjetivo, a gestão coletiva, e a avaliação contínua das atividades, promovendo a responsabilização mútua entre os envolvidos.

A gestão educacional deve ser democrática e participativa, envolvendo professores, funcionários, estudantes e a comunidade. Ao fomentar o trabalho em equipe e o compartilhamento de experiências exitosas, o gestor potencializa a realização de projetos escolares, visando a construção de um ensino de qualidade e resultados coletivos promissores (Lück, 2009).

A discussão sobre o clima escolar, nessa dimensão, relaciona-se à participação e gestão democrática da escola pública (Nogueira, 2011; Paro, 2010) enfrentando os desafios do neoliberalismo e da globalização (Pérez Gómez, 2001). Nesse contexto, o papel social essencial da escola se diminui, comprometendo sua função formativa e integradora na sociedade contemporânea.

A discussão sobre o clima escolar revelou sua importância como elemento central na construção de um ambiente educativo saudável. No contexto das escolas do PEI, esse aspecto assume ainda maior relevância, uma vez que o tempo ampliado

de permanência na instituição demanda relações interpessoais mais consistentes, práticas pedagógicas mais integradas e uma gestão escolar sensível às múltiplas dimensões da convivência escolar.

As reflexões apresentadas neste capítulo permitiram compreender como o clima escolar e o modelo de escola PEI se articulam, apontando para desafios e potencialidades dessa proposta educacional. Com base nesse referencial, o próximo capítulo apresenta a metodologia adotada para a realização desta pesquisa, detalhando os procedimentos, instrumentos e critérios utilizados para a coleta e análise dos dados.

4 METODOLOGIA

A seguir serão apresentadas a metodologia e os procedimentos empregados na investigação na qual se baseia esta dissertação.

4.1 Abordagem metodológica

Do ponto de vista metodológico, esta proposta de pesquisa pode ser entendida como uma alegação de conhecimento socialmente construída, que condiz com o referencial teórico adotado. Segundo Creswell (2010, p.26), trata-se de uma vertente de pesquisa voltada para questões que “[...] abordam os “processos” de interação entre as pessoas e que se concentram em contextos específicos em que as pessoas vivem e trabalham [...]”

Ademais, o presente estudo baseou-se em uma abordagem metodológica qualitativa. Conforme destaca Minayo (2010), a pesquisa qualitativa visa compreender os significados atribuídos pelos sujeitos ao seu contexto social, sendo especialmente útil em estudos educacionais e sociais. Nesse tipo de investigação, a revisão bibliográfica desempenha papel central, pois permite não apenas a sistematização das principais contribuições teóricas sobre o tema, mas também a construção de um quadro de referência sólido que orienta a análise do objeto. Assim, a revisão da literatura não é meramente ilustrativa, mas uma etapa essencial para enriquecer a interpretação e a compreensão dos dados.

Para entender as relações de trabalho nas escolas do PEI e sua conexão com as dimensões do clima escolar, realizou-se uma pesquisa bibliográfica. Essa abordagem permitiu uma análise aprofundada das dinâmicas que influenciam tanto o ambiente escolar quanto o desempenho dos educadores.

Gil (2002) destaca que a pesquisa bibliográfica é vantajosa por possibilitar ao investigador explorar uma variedade de fenômenos que não poderiam ser acessados diretamente. Em sua primeira etapa, os textos devem ser organizados em categorias de análise, contemplando suas características, convergências e divergências (Salvador, 1986; Gil, 2002; Lima; Miotto, 2007).

Assim sendo, foi realizado um levantamento de produções acadêmicas brasileiras sobre o trabalho docente do Programa ensino integral e o clima escolar: artigos, teses e dissertações contidos nas bases de dados *SciELO* (Brasil), CAPES,

BDTD e no mecanismo de busca *Google Acadêmico*, que são bases reconhecidas como suficientemente amplas, confiáveis e atualizadas. Além disso, o recorte temporal dos últimos seis anos, de janeiro de 2018 a julho de 2024, foi entendido como suficiente para caracterizar a produção acadêmica levantada como atual.

A seleção dos textos que compuseram este estudo foi realizada por meio das fases de leitura sugeridas por Salvador (1986), Gil (2002) e Lima e Miotto (2010).

Na primeira fase (leitura de reconhecimento), foram lidos todos os títulos, descartando os trabalhos que não estavam adequados ao tema. Na segunda fase (leitura exploratória), foram lidos os resumos e sumários, havendo novamente uma triagem dos trabalhos que foram, de fato, utilizados na investigação.

É necessário que o pesquisador seja capaz de identificar, imediatamente, a organização interna das obras consultadas. Caso contrário, a leitura exploratória se confundirá com outro tipo de leitura, o que a tornará rigorosamente inútil (Gil, 2002, p.78).

Na terceira fase (leitura seletiva), com os trabalhos já escolhidos, houve o descarte das informações secundárias, que não contribuam com os propósitos específicos da pesquisa. Na leitura seletiva “é possível que se volte ao mesmo material com propósitos diferentes. Da mesma forma, é possível que determinado texto, eliminado como não pertinente, venha a ser objeto de leitura posterior, em decorrência de alterações dos propósitos do pesquisador” (Gil, 2002, p.78). Na quarta fase leitura (reflexiva/crítica), foi buscada a compreensão dos referenciais teóricos, metodologias e resultados dos textos. Finalmente, foram analisadas as categorias estabelecidas, à luz do referencial teórico adotado.

A pesquisa documental e a bibliográfica compartilham similaridades nas fases de desenvolvimento. Para Gil (2002, p.88), “[...] os documentos a serem utilizados na pesquisa não receberam nenhum tratamento analítico, torna-se necessária a análise de seus dados. Essa análise deve ser feita em observância aos objetivos e ao plano da pesquisa [...]”

A pesquisa bibliográfica proporcionou um embasamento teórico sólido. Autores com vasta experiência acadêmica e prática no campo educacional ampliam a discussão, oferecendo referências que enriquecem a análise e compreensão do tema. Ademais, foram realizadas algumas análises complementares de documentos do PEI e da legislação pertinente ao Programa no sentido de compreender seu funcionamento. Desse modo, foi possível construir uma compreensão do tema abordado, fortalecendo nossas reflexões.

4.2 Procedimentos

Em seguida são detalhados os procedimentos empreendidos na realização desta investigação.

4.2.1 Pesquisa bibliográfica

Na primeira fase da pesquisa, conhecida como leitura de reconhecimento, são analisados todos os títulos dos trabalhos disponíveis. Esse processo é essencial para descartar aqueles que não se alinham ao tema proposto, garantindo que a seleção subsequente foque apenas nas obras relevantes e adequadas ao estudo a ser desenvolvido.

Inicialmente, em um levantamento bibliográfico preliminar, foram utilizados descritores atinentes à pesquisa, a saber: “trabalho docente”; “Programa Ensino Integral”; “Ensino Integral”; “Condições do Trabalho docente”. Esses descritores foram considerados quando apareceram nos títulos e nos resumos das produções, pois, no caso de teses e dissertações, mesmo compondo apenas uma parte do trabalho, as análises sobre o trabalho docente poderiam auxiliar no desenvolvimento da pesquisa.

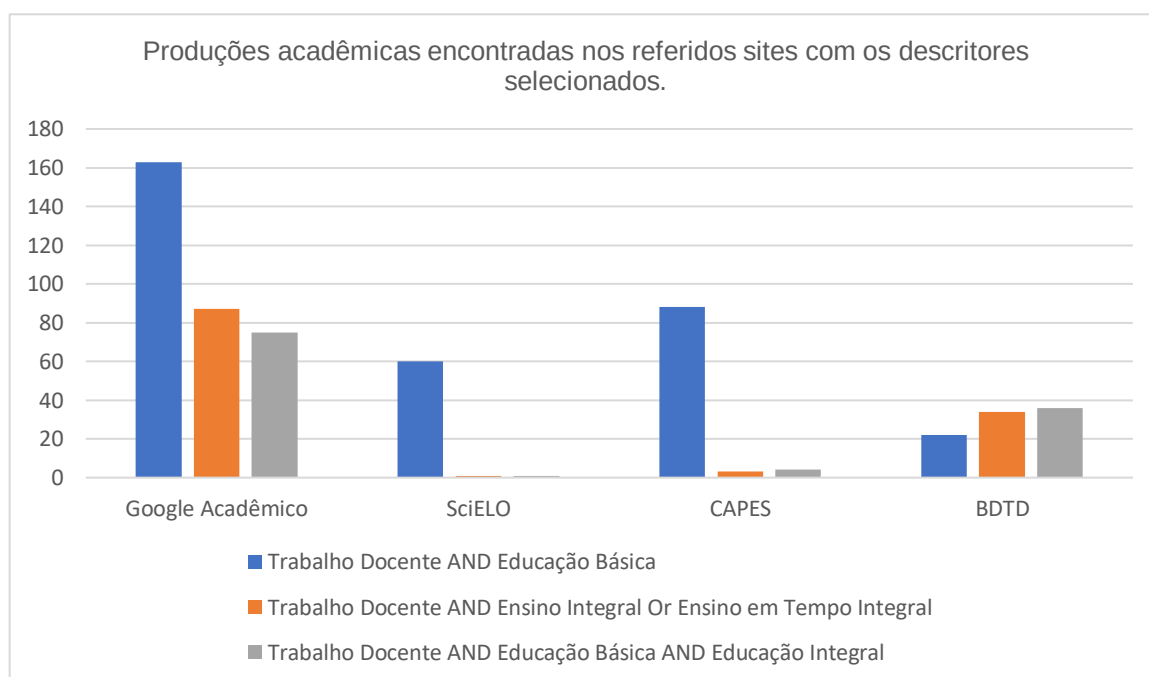
O *corpus* no qual se baseou nossa análise foi obtido por meio de levantamentos de textos – teses, dissertações e artigos –, nas seguintes bases de dados: BDTD; CAPES, SciELO e no mecanismo de busca *Google Acadêmico*. Essa opção se deu devido ao reconhecimento acadêmico dessas bases como sendo confiáveis, amplas e atualizadas.

Nessas bases, foram utilizados operadores booleanos *AND*, *OR* e *NOT* são essenciais na pesquisa bibliográfica. O *AND* une conceitos, garantindo que ambos sejam abordados nas publicações. O *OR* amplia a busca, capturando trabalhos sobre pelo menos um dos conceitos. Já o *NOT* exclui termos indesejados, refinando ainda mais os resultados da pesquisa. Nesta investigação foram utilizadas as seguintes expressões de busca: trabalho docente *AND* educação básica; trabalho docente *AND* ensino integral *Or* ensino em tempo integral; e trabalho docente *AND* educação básica *AND* educação integral.

Durante o levantamento de busca, critérios rigorosos foram estabelecidos para selecionar textos relevantes. Essa abordagem assegurou a identificação de estudos recentes, com foco em artigos publicados de 2018 até julho de 2024, cujos descritores estivessem presentes nos títulos, assegurando que a análise fosse fundamentada em evidências atuais e diretamente relacionadas ao tema a ser estudado.

Ademais, a restrição da pesquisa a produções acadêmicas em periódicos científicos assegurou o rigor metodológico e a revisão por pares das publicações, fundamentais para a credibilidade de seus resultados. Para além, focar em artigos em língua portuguesa e de origem brasileira permitiu uma análise mais profunda e a plena compreensão dos estudos, facilitando a disseminação dos resultados no cenário educacional do país, considerando suas especificidades, políticas públicas e características intrínsecas às instituições de ensino brasileiras, contribuindo, assim, para uma análise aprofundada das relações de trabalho docente nas escolas do PEI, esclarecendo suas nuances e desafios.

Gráfico 01- Produções acadêmicas encontradas nas referidas bases com os descritores selecionados.



Fonte: elaborado pelas autoras

O Gráfico 1 apresenta o total de produções acadêmicas localizadas com os descritores escolhidos. De acordo com o gráfico, foram encontrados no buscador *Google Acadêmico* 163 (cento e sessenta e três) trabalhos com o descritor Trabalho Docente AND Educação Básica, 87 (oitenta e sete) com o descritor Trabalho Docente AND Ensino Integral OR Ensino em Tempo Integral e 75 (setenta e cinco) com o descritor Trabalho Docente AND Educação Básica AND Educação Integral. A pesquisa realizada entre fevereiro e abril de 2024 focou em produções nacionais,

utilizando filtragens cronológicas de 2018 a 2024. Os critérios incluíram palavras-chave presentes nos títulos e artigos revisados por pares.

Na base *SciELO*, foram encontrados 62 (sessenta e dois) artigos com o descritor Trabalho Docente AND Educação Básica, 1 (um) trabalho com o descritor Trabalho Docente AND Ensino Integral OR Ensino em Tempo Integral e 1(um) trabalho com o descritor Trabalho Docente AND Educação Básica AND Educação Integral. O sistema de filtragem foi aplicado para selecionar produções acadêmicas em português e somente artigos publicados entre 2018 e 2024. A escolha priorizou obras citáveis, garantindo a relevância e a qualidade do material levantado. Essa abordagem otimiza a pesquisa, facilitando o acesso a informações atualizadas e pertinentes na área estudada. A pesquisa foi realizada entre março e junho de 2024.

Na base de dados da *CAPES*, foram encontradas 88 (oitenta e oito) produções acadêmicas com o descritor Trabalho Docente AND Educação Básica, 4 (quatro) com o descritor Trabalho Docente AND Ensino Integral OR Ensino em Tempo Integral e 6 (seis) com o descritor Trabalho Docente AND Educação Básica AND Educação Integral. Os resultados obtidos foram oriundos da filtragem de estudos entre 2018 e 2024, priorizando produções nacionais e revisadas por pares. Utilizou-se os descritores específicos no título, garantindo relevância e precisão nas informações selecionadas, contribuindo para uma análise mais aprofundada e focada no tema abordado. A pesquisa foi realizada entre março e maio de 2024.

No portal da *BDTD*, foram encontrados 22 (vinte e dois) textos de teses e dissertações com o descritor Trabalho Docente AND Educação Básica, 34 (trinta e quatro) com o descritor Trabalho Docente AND Ensino Integral OR Ensino em Tempo Integral e 36 (trinta e seis) com o descritor Trabalho Docente AND Educação Básica AND Educação Integral. A filtragem incluiu teses e dissertações em português, abrangendo os descritores selecionados na opção "em qualquer campo", entre 2018 e 2024. O uso do filtro "assunto" possibilitou um enfoque preciso no objeto de estudo. Com as palavras-chave "educação básica", "trabalho docente", "ensino integral" e "educação integral", foi possível selecionar e analisar as produções acadêmicas, apresentadas no Gráfico 1.

Considerando que a organização da pesquisa é fundamental para a eficácia do trabalho acadêmico, os textos encontrados foram meticulosamente armazenados em pastas de formato eletrônico, categorizados pelas bases onde foram encontrados. Após a remoção de textos repetidos, trabalhos irrelevantes para a temática estudada

e que não fossem artigos, dissertações ou teses, a leitura exploratória teve início. Nela, os resumos e trechos selecionados possibilitaram a triagem necessária para a realização da investigação. Essas etapas otimizaram o processo de seleção, facilitando o acesso a informações pertinentes e enriquecendo a pesquisa.

No início da leitura exploratória, após a primeira triagem, 182 textos foram selecionados e analisados para avaliar sua relevância na pesquisa sobre relações de trabalho docente nas escolas do PEI. Assim, definiu-se uma nova categoria de critérios, contemplando: a) a produção acadêmica está relacionada com o trabalho docente nas escolas PEI? b) Já foi referenciada em alguma produção acadêmica ao menos uma vez? c) são estudos realizados sobre o Programa Ensino Integral da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo? d) tem como metodologia de pesquisa entrevistas ou questionários? Essa última categoria escolhida possibilita, segundo Gil (2002, p.115) “a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos pesquisados.”

Ao aplicar os novos critérios, 20 (vinte) trabalhos foram selecionados para análise – 14 (treze) artigos, cinco dissertações e uma tese. Esse encaminhamento assegurou que os trabalhos selecionados eram relevantes para o tema investigado. A abordagem meticulosa proporcionou uma base sólida para a seção subsequente, dedicada à análise e discussão dos resultados. Durante a triagem dos textos, foram descartados os que não atendiam aos critérios estabelecidos, permitindo uma filtragem inicial eficaz. Os textos completos selecionados foram avaliados minuciosamente, aplicando critérios de inclusão e exclusão rigorosos, garantindo que cada estudo selecionado estivesse alinhado aos objetivos da pesquisa, promovendo uma análise mais aprofundada e relevante.

As três últimas fases de leitura, conforme Lima e Mito (2007) e Salvador (1986), foram realizadas concomitantemente, pois o desenvolvimento de uma não prejudica o das outras, ao contrário, elas são complementares e podem ser realizadas simultaneamente. A terceira fase da leitura, conhecida como leitura seletiva, envolve o descarte de informações irrelevantes. A quarta fase, leitura reflexiva/crítica, buscou a compreensão profunda das assertivas, acompanhada pela elaboração de uma síntese de cada trabalho. A quinta e última fase de leitura, leitura interpretativa, voltou-se à interpretação dos textos selecionados com base no referencial teórico adotado, possibilitando a análise dos dados e a produção de resultados.

Quadro 04: Seleção dos textos para análise dos resultados e discussões

Produções Acadêmicas	Objetivo da Pesquisa	Abordagem Metodológica e Procedimentos da Pesquisa
Artigo DIAS, Viviane Cristina. Programa Ensino Integral paulista: problematizações sobre o trabalho docente. Educação e Pesquisa , v. 44, São Paulo, p. 1-18. 2018.	Problematizar os avanços, desafios e retrocessos que o PEI tem gerado ao trabalho docente, por meio de um estudo de caso realizado no município de Votorantim/SP.	Pesquisa Qualitativa • Estudo de caso em uma escola PEI; • Análise documental; • Entrevistas semiestruturadas
Artigo BARBOSA, Ronaldo Costa; GEBRAN, Raimunda Abou. Programa ensino integral: implicações para a ação docente. Colloquium Humanarum , Presidente Prudente, v. 15, n. 4, p. 296–303, 2018.	Analisar a implementação e o desenvolvimento do Programa Ensino Integral e suas implicações para a ação docente a partir da perspectiva dos professores e sua prática pedagógica na sala de aula.	Pesquisa qualitativa de caráter descritivo-interpretativa • Coleta de dados foi feita a partir da aplicação de questionários; • Entrevistas com roteiro semiestruturado; • Observações em sala de aula.
Artigo GIROTTO, Eduardo Donizeti; JACOMINI, Márcia Aparecida. Entre o discurso da excelência e a lógica do controle: os riscos do Programa Ensino Integral na rede estadual de São Paulo. Revista de Ciências da Educação , Americana, v. 3, n. 45, p. 87–113, jul./dez. 2019	Verificar como se materializam os discursos sobre o modelo que possibilita melhores condições de trabalho aos docentes. São discutidas as condições objetivas e subjetivas de trabalho docente em unidades participantes do PEI.	Pesquisa Qualitativa • Análise documental; • Entrevistas semiestruturadas.
Dissertação GRUND, Zelina Cardoso. Jornada de trabalho docente: regime de dedicação plena e integral (RDPI) na rede estadual de ensino de São Paulo . 2019. 180 f.	Analisar as mudanças ocorridas nas condições de trabalho docente após a implementação do Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI) no contexto do PEI	Pesquisa Qualitativa • Pesquisa bibliográfica; • Pesquisa documental; • Questionário (<i>survey</i>).

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2019.		
Artigo GRUND, Zelina Cardoso; PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Condições de trabalho docente em regime de dedicação plena e integral na rede estadual de ensino de São Paulo. Cadernos de Pesquisa , São Luís, v. 29, n. 2, p. 185–205, abr./jun. 2022.	Analisar as mudanças ocorridas nas condições de trabalho docente após a implementação do Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI) no contexto do PEI	Pesquisa Qualitativa • Pesquisa bibliográfica; • Pesquisa documental; • Questionário (<i>survey</i>).
Artigo LOPES, Maria Fernanda Arraes; BORGHI, Raquel Fontes. Programa ensino integral paulista: a organização do trabalho docente. <i>Educação: Teoria e Prática</i> , São Paulo, v. 29, n. 60, p. 47–62, jan./abr. 2019.	Analisar a organização do trabalho docente no Programa Ensino Integral da SEE/SP.	Pesquisa Qualitativa • Pesquisa documental.
Artigo BARBOSA, Andreza et al. Relações e condições de trabalho dos professores paulistas (1995-2018). Cadernos de Pesquisa , v. 50, n. 177, p. 790-812, 2020.	Analisar as relações e condições de trabalho do professor da rede estadual paulista, destacando-se as formas de admissão, a progressão na carreira, o vencimento básico e a jornada de trabalho durante o período de 1995 a 2018.	Pesquisa Qualitativa e quantitativa • Pesquisa bibliográfica; • Pesquisa documental.
Artigo SILVA, Abel José da; RAMOS, Gessica	Analisar a avaliação 360° do PEI.	Pesquisa Qualitativa • Pesquisa documental.

Priscila. O docente no modelo de Avaliação 360° do Programa Ensino Integral paulista: de herói a vilão. Cadernos da Pedagogia , São Carlos, v. 14, n. 28, p. 210–224, maio/ago. 2020.		
Artigo KASPER, Samanta Antunes; RINALDI, Renata Portela. Condições de Trabalho Docente na escola Pública de Tempo Integral. Colloquium Humanarum .ISSN:1898-8207, [S.l.], v.17, p.26-48,2020.	Investigar e analisar as condições de trabalho dos professores que atuam com a jornada ampliada no Programa Ensino Integral.	Pesquisa Qualitativa • Pesquisa de campo; • Questionário; • Entrevistas semiestruturadas.
Dissertação ARAÚJO, Caroline Gorski Marques. O Programa Ensino Integral no estado de São Paulo: a escola neoliberal . 2021. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.	Explicitar e analisar as recentes políticas implementadas no Ensino Médio, a partir do PEI.	Pesquisa Qualitativa • Pesquisa bibliográfica; • Pesquisa documental.
Artigo SILVA, Osni Oliveira Noberto da. Condições de trabalho docente na educação básica: uma análise da produção acadêmica 2010 a 2020. Revista Uniaraguaia , p. 158–166, 2021.	Analisar, através de revisão sistemática, a produção acadêmica brasileira acerca da temática das condições de trabalho docente, tendo como recortes os anos de 2010 a 2020.	Pesquisa Qualitativa • Pesquisa Bibliográfica.
Artigo FRANÇA, Adriana Locatelli; RINALDI, Renata Portela.	Compreender em que medida o PEI se aproxima ou distancia da concepção de Educação Integral na	Pesquisa Qualitativa • Pesquisa documental

Programa Ensino Integral: a proposta do estado de São Paulo. Reflexão e Ação, [local], v. 30, n. 2, p. 38–52, 2022. Google Acadêmico e CAPES	perspectiva da omnilateralidade e da emancipação humana.	
Dissertação JORGE, Isabel Furlan. Dimensões objetiva e simbólica da (des)valorização docente: um estudo sobre os professores da rede pública estadual de São Paulo (2007-2017). 2023. 375 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.	Analisa a implementação de dois Programas de Ensino em Tempo Integral na rede pública estadual de educação de São Paulo, buscando compreender seus efeitos sobre a dinâmica da rede com foco na ampliação da segmentação da oferta educacional e das desigualdades educacionais.	Pesquisa Qualitativa • Análise documental; • Entrevistas.
Artigo JACOMINI, Márcia Aparecida; BRUINI, Eliane da Costa; SILVA, Caio Cabral da. Gestão para resultados e controle do trabalho docente na política educacional paulista (2011-2014). ETD Educação Temática Digital, v. 24, n. 4, p. 976–995, 2022. Google Acadêmico e CAPES	Investigar a política educacional da rede estadual paulista na gestão 2011-2014, com foco no Programa Educação: Compromisso de São Paulo (PECSP), verificando se houve aprofundamento da visão gerencialista que orientou a gestão da educação em São Paulo desde 1990.	Pesquisa Qualitativa • Pesquisa bibliográfica; • Pesquisa documental;
Tese MOIMAZ, Rodolfo Soares. O trabalho docente na rede pública de ensino do estado de São Paulo: reformas neoliberais, consentimento e resistência. 2022. 430 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências	Explicar como professoras e professores da rede pública estadual paulista respondem, no dia-a-dia das escolas, às políticas educacionais neoliberais.	Pesquisa Qualitativa • Pesquisa bibliográfica; • Pesquisa etnográfica realizada por meio de entrevistas semiestruturadas.

Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.		
Dissertação DIAS, Hugo Leonardo de Araújo. O mal-estar na avaliação: reflexões sobre o neoliberalismo escolar e suas vicissitudes na avaliação de desempenho no Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. 2023. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.	Analisar as bases da avaliação de desempenho no trabalho docente realizado no PEI e os impactos desta avaliação nas diretrizes político-pedagógicas das escolas que compõem o Programa	Pesquisa Qualitativa • Revisão bibliográfica; • Entrevistas semiestruturadas.
Artigo RINALDI, Renata Portela; ULLOFFO, Renan Moreira. O olhar dos gestores sobre as condições de trabalho docente no Programa Ensino Integral. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023052, 2023.	Analisar as condições do trabalho docente no PEI, com base na ótica da equipe de gestão escolar	Pesquisa Qualitativa • Questionários; • Entrevistas semiestruturadas
Artigo FERNANDES, Maria José da Silva; JACOMINI, Márcia Aparecida; BELLO, Isabel Melero; CABRAL, Caio Cabral da. Reformas educacionais paulistas e suas repercussões na organização da escola e na autonomia docente (1995-2018). Revista de Educação PUC-Campinas, Araraquara, v. 29, e8824, p. 1–13, 2024.	Analisar as repercussões das reformas educacionais paulistas na organização da escola e na autonomia docente, considerando o sistema de avaliação como elemento persistentemente presente nas reformas e sua articulação com a dimensão curricular. Buscou-se verificar de que forma alteraram o âmbito da escola	Pesquisa Qualitativa • Pesquisa bibliográfica; • Pesquisa documental.

Dissertação MACHADO, Gisele do Amaral. A hiperburocratização do trabalho docente na escola do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. 2024. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação, Campinas, 2024.	Compreender as condições do trabalho docente e as implicações desse processo nas escolas do Programa PEI no estado de São Paulo	Pesquisa Qualitativa • Pesquisa bibliográfica; • Pesquisa documental.
Dissertação SILVA, Abel José da. O Programa Ensino Integral e a Nova Gestão Pública: intensificação dos mecanismos de gestão e regulação de escolas estaduais paulistas. 2021. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.	Compreender os mecanismos de gestão e regulação da Nova Gestão Pública que se estabelecem na política nacional e, notadamente, na política estadual paulista a partir da década de 1990, bem como seus fundamentos e reflexos na educação; analisar o contexto histórico de criação e implantação do PEI e seus fundamentos; compreender a estrutura e o funcionamento do PEI.	Pesquisa Qualitativa • Pesquisa Bibliográfica; • Pesquisa Documental.

Fonte: Elaborado pelas autoras

4.2.2 Pesquisa Documental

Além da investigação bibliográfica, a pesquisa documental foi essencial para compreender o PEI. Inicialmente, foi realizada uma descrição minuciosa do objeto de estudo, que incluiu o funcionamento das escolas que integram o Programa. Esse processo envolveu a análise da legislação e dos documentos oficiais que o orientam, permitindo uma visão clara de suas diretrizes e objetivos.

A pesquisa também considerou o perfil dos docentes que atuam nessas escolas, destacando as qualificações e características que os diferenciam dos profissionais das escolas regulares da mesma rede, que não aderiram ao Programa. Ademais, foram examinadas as particularidades do ambiente escolar do PEI, como os processos burocráticos e a organização da gestão escolar.

Para encontrar a legislações pertinente, foi utilizado o mecanismo de busca do *Google*, que direcionou a pesquisa ao site da Secretaria de Educação de São Paulo e ao Diário Oficial do Estado. Essa estratégia facilitou o acesso a informações relevantes sobre normas e diretrizes educacionais. As legislações federais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996), são essenciais para compreender o sistema educacional brasileiro. Com acesso facilitado pelo *Google*, é possível analisar diretrizes e políticas que impulsionaram a implementação de escolas de tempo integral.

Os documentos são fontes não-reativas de informação, preservando dados ao longo do tempo. Originados em contextos históricos, econômicos e sociais específicos, oferecem uma visão autêntica e confiável desses cenários. Assim, garantem que o comportamento dos sujeitos sob análise não seja alterado, assegurando a integridade da pesquisa. (Godoy, 1995)

Para Marconi e Lakatos (2003, p.174), “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina fontes primárias”. Para isso, foram realizados estudos quanto tanto da legislação federal como da estadual. As normativas estaduais transformaram o funcionamento das escolas do PEI, delineando um novo modelo educacional. Desse modo, procurou-se, então, estabelecer uma relação entre os achados bibliográficos e os documentos das escolas do PEI.

Quadro 05: Documentos Analisados

Legislação	Ano	Âmbito	Estabelece
Lei nº 9.394	1996	Federal	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Resolução SE nº 89	2005	Estadual	Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral.

Portaria Normativa Interministerial nº 17	2007	Federal	Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral
Decreto nº 7083	2010	Federal	Dispõe sobre o Programa Mais Educação
Decreto 57.141	2011	Estadual	Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas
Decreto 57.571	2011	Estadual	Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas
Resolução SE nº 12	2012	Estadual	Institui o Projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral
Lei Complementar nº 1.164	2012	Estadual	Institui o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral
Lei Complementar nº 1.191	2012	Estadual	Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164
Resolução SE nº 41	2012	Estadual	Dispõe sobre a definição dos indicadores específicos da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados – BR.
Resolução nº 84	2013	Estadual	Dispõe sobre a avaliação do desempenho de servidores do Quadro do Magistério no Programa Ensino Integral.
Lei nº 13.415	2017	Federal	Lei da Reforma do Ensino Médio. Altera a LDB, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a CLT e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
Caderno do Gestor: Ensino Integral	2014a	Estadual	Modelo de gestão do Programa Ensino Integral
Caderno do Gestor: Ensino Integral	2014b	Estadual	Diretrizes do Programa Ensino integral

Caderno do Gestor: Ensino Integral.	2021	Estadual	Diretrizes do Programa Ensino integral
Decreto Nº 66.799	2022	Estadual	Dispõe sobre o Programa Ensino Integral - PEI, de que trata a Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022, e dá providências correlatas
Lei Complementar nº 1374	2022	Estadual	Institui Plano de Carreira e Remuneração para os servidores das Escolas PEI
Resolução Seduc -61	2024	Estadual	Dispõe sobre as atribuições dos integrantes do quadro do magistério - QM em atuação no Programa Ensino Integral – PEI e sua avaliação de desempenho
Resolução Seduc - 77	2024	Estadual	Dispõe sobre o processo de credenciamento, transferência, alocação e realocação do Programa Ensino Integral - PEI – 2025
Resolução Seduc-93	2024	Estadual	Dispõe sobre a gestão de pessoas dos integrantes do Quadro do Magistério nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI e dá providências correlatas

Fonte: elaborado pelas autoras

4.2.3 Análise do material por meio do MAXQDA 22

Nesta investigação optamos pela análise de conteúdo como método para a análise dos dados levantados por meio da pesquisa bibliográfica. A análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), é uma técnica fundamental para investigar e interpretar comunicações. Ao utilizar uma hermenêutica controlada, possibilita o levantamento das incidências nos trabalhos, permitindo inferências relevantes sobre os dados. Após a elaboração do *corpus* e critérios de categorias, o material foi analisado por meio desse método.

Essa escolha foi motivada pela significativa quantidade de material encontrado e pela especificidade da questão de pesquisa e dos objetivos propostos, focados nas relações entre clima escolar e trabalho docente nas escolas PEI. Cardoso e colegas

(2021) argumentam que esse método enriquece a compreensão da realidade, proporcionando uma visão mais abrangente sobre as interações sociais. A validade da análise de conteúdo não deve ser medida por uma "leitura verdadeira", pois o significado de um texto é múltiplo. Deve-se avaliar sua congruência com os materiais analisados e a coerência com a fundamentação teórica da pesquisa, sempre considerando os objetivos propostos. Esse processo resulta em inferências e sínteses que elucidam os dados, levando à elaboração de resultados confiáveis.

Nesse sentido, na fase de tratamento do material coletado, a codificação é essencial. Esse processo transforma informações brutas em dados analisáveis, por meio da criação de um código que facilita a identificação dos elementos da amostra. Com isso, é possível organizar os dados de forma inteligível, permitindo sua análise à luz do referencial teórico proposto (Cardoso et al, 2021). Logo, foram utilizados termos pré-estabelecidos para examinar os conteúdos, focando na incidência das classes identificadas, que podiam aparecer simultaneamente em diferentes trechos. Essa abordagem enriqueceu a análise qualitativa.

Nesta dissertação apresentamos os achados da pesquisa bibliográfica e a relação dos documentos que compuseram a parte documental do estudo. Por meio do *software* MAXQDA 22, foi possível realizar a análise dos 20 textos que compuseram o corpus bibliográfico. Essa ferramenta permite desenvolver a chamada “metodologia de análise mista”, pela qual a organização, desenvolvimento e resultados de métodos qualitativos podem ser expostos em parâmetros quantitativos, como o percentual de incidências das classificações em gráficos ou tabelas, assim como a disposição em “nuvem de palavras” e/ou “árvore cognitiva”, matrizes interativas de segmentos, análise de similaridade, entre outros formatos de exposição.

Após a classificação prévia, o *corpus* passa por uma validação rigorosa. O *software* analisa as classificações, validando critérios com os codificadores. Esse diálogo gera um cruzamento de informações, resultando em uma reanálise dos dados, embasada e alinhada aos objetivos da pesquisa, garantindo maior robustez e confiabilidade nas conclusões. Para assegurar a precisão dos dados, foram eliminados sumários, índices, cabeçalhos, rodapés e referências das obras analisadas. Essa abordagem focou exclusivamente nas seções relevantes, garantindo que apenas o conteúdo essencial fosse considerado, de acordo com os objetivos da pesquisa, promovendo rigor e fidelidade na coleta de informações.

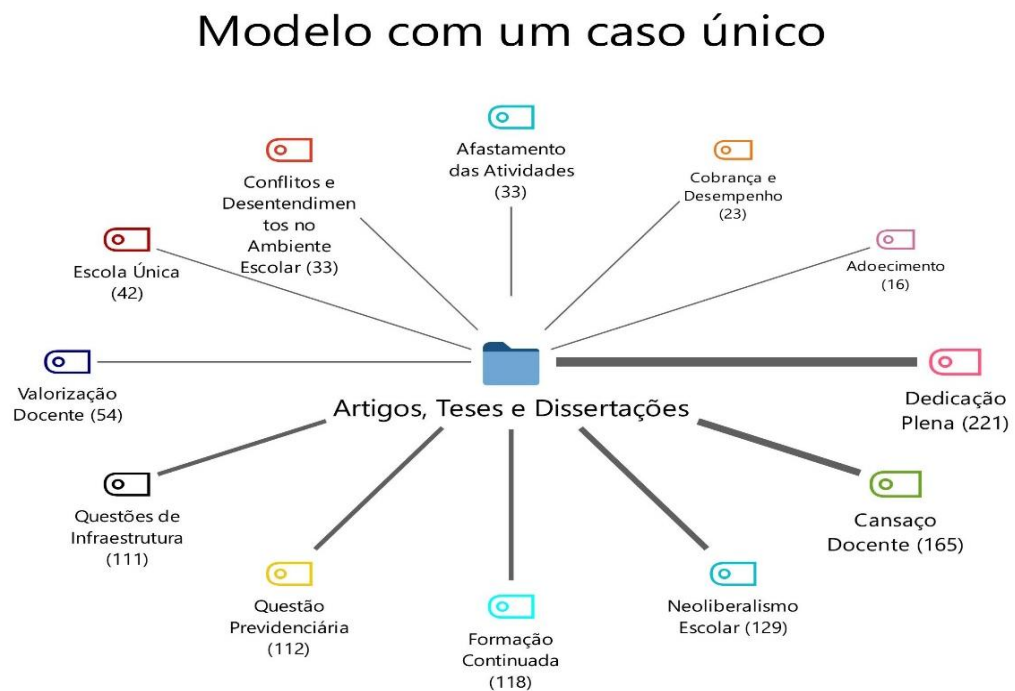
Nesta seção, foram apresentados os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa, incluindo a abordagem utilizada, o tipo de pesquisa, o delineamento do estudo e os critérios de análise. Com base nessas definições metodológicas, passamos agora à análise dos dados obtidos, conforme os objetivos propostos e à luz do referencial teórico previamente discutido. O próximo capítulo está dedicado à apresentação, interpretação e discussão dos resultados da pesquisa.

5. TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS DO PEI: ALGUNS RESULTADOS

A análise de conteúdo, segundo Bardin, transcende a simples descrição, busca inferências relevantes, conectando informações de maneira significativa, o que nos ajudou a atingir os objetivos propostos para esta pesquisa.

Com base nos referenciais teóricos e documentais sobre o trabalho docente nas escolas PEI, apresentados nas subseções anteriores, somados ao relatório da análise de conteúdo (MAXQDA 22), foi possível estabelecer uma relação entre o trabalho docente e o clima escolar, como é demonstrado adiante. Os dados levantados podem ser explorados por um mapa de incidências, que facilita a visualização das informações.

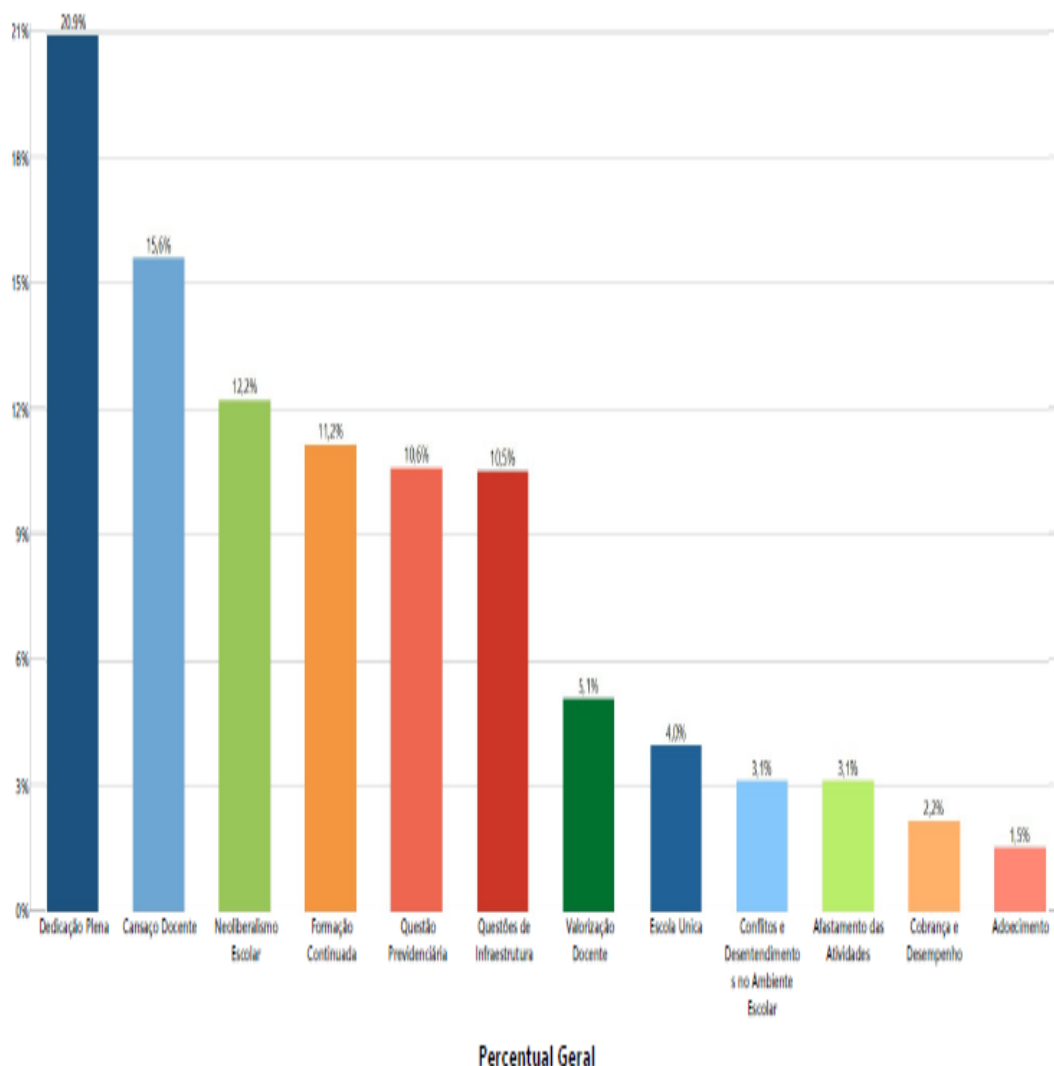
Figura 03: Mapa de Incidência dos Códigos Relacionados aos Aspectos do Trabalho Docente no PEI



Fonte: elaborado pelas autoras no software MAXQDA 22

A seguir, esses dados podem ser observados em forma de gráfico, no qual estão dispostas as incidências

Gráfico 02 –Aspectos do Trabalho Docente no Programa de Ensino Integral



Fonte: elaborado pelas autoras no software MAXQDA 22

No que tange à análise dos resultados obtidos, apresenta-se o gráfico acima, o qual detalha os dados coletados na pesquisa. Esta etapa do estudo visa proporcionar uma compreensão aprofundada dos principais aspectos que permeiam o trabalho docente no contexto do Programa de Ensino Integral (PEI), do Estado de São Paulo. Os dados estão distribuídos da seguinte maneira: **Dedicção Plena (20%)** – este foi o aspecto mais recorrente, evidenciando a exigência de dedicação exclusiva dos professores à unidade escolar, com jornada semanal de 40 horas. Tal regime apresenta efeitos positivos, como maior comprometimento com os estudantes e foco no cotidiano escolar, mas também acarreta desafios significativos, como a dificuldade

de conciliar vida pessoal e profissional, aumento da carga de trabalho e sensação de sobrecarga. **Cansaço Docente (15,6%)** – aparece como um desdobramento direto da jornada estendida e das exigências pedagógicas e burocráticas impostas pelo PEI, as quais requerem maior tempo de planejamento, participação em projetos interdisciplinares e envolvimento com disciplinas eletivas. **Neoliberalismo Escolar (12,2%)** – refere-se à predominância de uma lógica de gestão voltada à performance, metas e meritocracia, característica do programa. Essa abordagem, conforme relatado por docentes, gera sentimentos de controle excessivo, pressão por resultados e desvalorização das dimensões humanas e pedagógicas do trabalho educacional. **Formação Continuada (11,2%)** – embora prevista como um dos pilares estruturantes do PEI, com o objetivo de alinhar as práticas docentes às diretrizes do programa (como protagonismo juvenil e projeto de vida), sua obrigatoriedade e frequência são, por vezes, percebidas como fatores de sobrecarga e limitação da autonomia profissional. **Questão Previdenciária (10,6%)** – está relacionada às mudanças recentes na legislação previdenciária dos servidores públicos, que, somadas ao regime de dedicação exclusiva, geram inseguranças quanto ao tempo de contribuição e aos direitos futuros de aposentadoria. **Questões de Infraestrutura (10,5%)** – apontam a existência de deficiências nas condições físicas e materiais das escolas, apesar das previsões do programa. Relatos indicam ausência de espaços adequados, carência de equipamentos e precariedade na manutenção. **Valorização Docente (5,1%)** – embora o PEI ofereça incentivos financeiros, muitos profissionais afirmam não se sentirem efetivamente valorizados, sobretudo no que se refere ao reconhecimento do esforço empenhado e à melhoria das condições objetivas de trabalho. **Escola Única (4,0%)** – refere-se à atuação exclusiva do docente em uma única unidade escolar, característica do Programa de Ensino Integral. Entre os aspectos positivos, destaca-se a eliminação da necessidade de deslocamento entre diferentes escolas, o que favorece a organização da rotina e o bem-estar do profissional. Além disso, essa diretriz possibilita maior vínculo com a comunidade escolar e continuidade no acompanhamento pedagógico dos estudantes. No entanto, também pode apresentar pontos negativos, como a padronização de práticas e metodologias, que tende a limitar a autonomia docente e a desconsiderar as especificidades regionais, culturais e pedagógicas de cada realidade escolar. **Conflitos e Desentendimentos no Ambiente Escolar (3,1%)** – emergem da convivência intensificada e das exigências institucionais elevadas, que contribuem

para o surgimento de tensões entre professores, equipes gestoras e demais membros da comunidade escolar, especialmente em contextos onde há escassez de diálogo e escuta ativa. **Afastamento das Atividades (3,1%)** – relaciona-se diretamente ao adoecimento físico e psíquico dos docentes, refletido em quadros de burnout, estresse e doenças ocupacionais, que levam ao afastamento temporário ou prolongado das funções. **Cobrança e Desempenho (2,2%)** – representa a pressão institucional por metas de rendimento e indicadores de desempenho, os quais nem sempre consideram as realidades e desigualdades enfrentadas pelos estudantes, comprometendo, assim, o papel formativo da escola. Por fim, **Adoecimento (1,5%)** – embora apresente baixa frequência nos dados, esse índice pode estar subestimado, considerando que, nas escolas do PEI, o afastamento por motivo de saúde pode implicar no desligamento do programa, o que leva muitos docentes a evitarem formalizar tais situações. Ainda assim, trata-se de um desfecho preocupante, pois reflete os efeitos acumulados da sobrecarga de trabalho, das cobranças excessivas por desempenho, da desvalorização profissional e dos conflitos institucionais enfrentados no cotidiano escolar.

Além da representação gráfica, apresentamos uma tabela que detalha a frequência de cada categoria, acompanhada de suas respectivas porcentagens. Essa abordagem permite uma análise mais clara dos dados, facilitando a interpretação e comparação entre as categorias, e enriquecendo a compreensão do contexto apresentado.

Quadro 06: Frequência e Porcentagem dos Aspectos do Trabalho Docente no Programa de Ensino Integral

Nome	Frequência	Porcentagem	Porcentagem (válida)
Dedicação Plena	221	20,9%	20,9%
Cansaço Docente	165	15,6%	15,6%
Neoliberalismo Escolar	129	12,2%	12,2%
Formação Continuada	118	11,2%	11,2%
Questão Previdenciária	112	10,6%	10,6%
Questões de Infraestrutura	111	10,5%	10,5%
Valorização Docente	54	5,1%	5,1%
Escola Única	42	4,0%	4,0%
Conflitos e Desentendimentos no Ambiente Escolar	33	3,1%	3,1%
Afastamento das Atividades	33	3,1%	3,1%
Cobrança e Desempenho	23	2,2%	2,2%
Adoecimento	16	1,5%	1,5%
TOTAL (válido)	1057	100,0%	100,0%
Omissos	0	0,0%	-
TOTAL	1057	100,0%	-

Fonte: elaborado pelas autoras no software MAXQDA 22

5.1 Aspectos do Trabalho Docente no PEI: Dedicação Plena, Escola Única, Questão Previdenciária e Valorização Docente

A análise dos elementos “Dedicação Plena”, “Escola Única”, “Questão Previdenciária” e “Valorização Docente” constituiu uma parte essencial desta pesquisa, uma vez que tais aspectos estão profundamente interligados no ambiente escolar, especialmente no contexto do Programa de Ensino Integral (PEI). Esses fatores estruturam as condições de trabalho do docente e exercem influência direta tanto sobre o clima escolar quanto sobre a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar.

A implementação do PEI em São Paulo promoveu transformações significativas no corpo docente. A dedicação total a uma única escola, evitando deslocamentos e a gratificação salarial por 40 horas semanais criaram um ambiente mais atrativo para os professores. Essa estabilidade contribui para um ambiente de ensino mais consistente e garantiu que recebessem uma gratificação, valorizando seu compromisso e promovendo a qualidade educacional. (Cauby, 2015)

Nos textos analisados permanecem os dados anteriores à Lei Complementar 1374, de 30 de março de 2022. Essa legislação alterou a nomenclatura da Regime de

Dedicação Plena e Integral (RDPI) e Gratificação por Dedicação Plena e Integral (GDPI), além de modificar as disposições sobre gratificação salarial (São Paulo, 2022).

A ²Lei Complementar ²nº 1.374, de 30 de março de 2022 (São Paulo, 2022), modificou o PEI. Antes, docentes com dedicação exclusiva recebiam uma gratificação de 75% chamada GDPI. Após a mudança, o Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI) passou a ser Regime de Dedicação Exclusiva (RDE) e a gratificação virou Gratificação de Dedicação Exclusiva (GDE), com ajustes nos percentuais. A Gratificação de Dedicação Exclusiva (GDE) foi definida em R\$ 2.120, substituindo a porcentagem anterior de 75%.

A Lei Complementar nº 1374/2022 não aborda a incorporação da gratificação na aposentadoria dos docentes que atuam no PEI. De acordo com o artigo 11º da Lei Complementar 1.164/12, professores aposentados com direito à paridade terão a incorporação proporcional do tempo de contribuição previdenciária. Essa medida garante que a gratificação seja calculada sobre o tempo total de contribuição (São Paulo, 2022).

A seguir é apresentado um quadro no qual são apresentadas evidências textuais literais e parafraseadas relativas aos diversos aspectos do trabalho docente em escolas que aderiram ao PEI, notadamente no que se refere ao Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI) impostos aos professores, restringindo sua atuação a apenas uma unidade escolar. Também são abordados fatores como a questão previdenciária e a valorização docente. Essa sistematização deve contribuir para que a análise do corpus da pesquisa seja compreendida.

Quadro 07: Aspectos do Trabalho Docente: “Dedicação Plena”, “Escola Única”, “Questão Previdenciária” e “Valorização Docente”

Referência	Trabalho Acadêmico	Aspectos	Evidências Textuais
DIAS, Viviane Cristina. Programa Ensino Integral paulista: problematizações sobre o trabalho docente. Educação e Pesquisa ,			Este artigo investiga o PEI através de análises documentais e comparações com a literatura. Observações em uma escola e entrevistas com 11 professores e a equipe gestora revelam desafios e oportunidades para a implementação da educação

² Disponível na íntegra em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2022/lei.complementar-1374-30.03.2022.html>.

v. 44, São Paulo, p. 1-18. 2018.	Dissertação	Dedicação Plena, Escola Única e Valorização Docente	integral, destacando a importância de práticas pedagógicas eficazes. (Dias, 2018, s/p). Segundo Dias (2018), a adesão ao programa gerou uma avaliação positiva entre os professores entrevistados, destacando a maior integração entre as partes obrigatória e diversificada do currículo, além disso, melhorias salariais e a permanência na mesma unidade foram vistas como vantagens significativas resultantes da adesão. “A análise do caso de uma escola situada no município de Votorantim-SP permitiu constatar que a gratificação salarial e a possibilidade de formar uma jornada de trabalho em uma única unidade têm promovido a adesão e o interesse dos educadores da rede no programa.” (Dias, 2018, s/p)
BARBOSA, Ronaldo Costa; GEBRAN, Raimunda Abou. Programa ensino integral: implicações para a ação docente. <i>Colloquium Humanarum</i> , Presidente Prudente, v. 15, n. 4, p. 296–303, 2018.	Artigo	Dedicação Plena, Escola Única e Valorização Docente	Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo-interpretativo com cinco professores que atuam em escolas de um município de médio porte do interior do estado de São Paulo. A coleta de dados foi feita a partir da aplicação de questionários, entrevistas com roteiro semiestruturado e observações de sala de aula. (Barbosa; Gebran, 2018, p.296) Segundo docentes consultados, a composição da jornada de trabalho e a gratificação superior à média da rede se destacam como os principais diferenciais do programa. Quando os educadores não precisam se desdobrar entre múltiplas escolas, conseguem dedicar-se a uma análise crítica de suas abordagens, evitando a transformação em meros executores de atividades. Os docentes ressaltam que a composição adequada da jornada de trabalho — aliada a uma gratificação superior à média da rede — é fundamental para fomentar esse ambiente de reflexão e crescimento. “Importante ressaltar que, em comparação ao restante da rede, o PEI mostra-se como um espaço atrativo para a jornada docente” (Barbosa; Gebran, 2018, p.300) Nas escolas regulares em jornada integral, os docentes enfrentam uma interpretação controversa da Lei Federal nº 11.738, que determina que 1/3 das atividades deve ser sem alunos. Eles ministram 32 aulas com os alunos, enquanto a jornada docente no PEI, conforme a Lei do Piso, limita a carga a 28 aulas, incluindo disciplinas eletivas. (Barbosa; Gebran, 2018).
GIROTTI, Eduardo Donizeti; JACOMINI, Márcia Aparecida. Entre o discurso da excelência e a lógica do controle: os riscos do Programa Ensino Integral na rede estadual de São Paulo. <i>Revista de Ciências da Educação</i> , Americana, v. 3, n. 45, p. 87–113, jul./dez. 2019	Artigo	Dedicação Plena, Escola Única e Valorização Docente	Este artigo aborda as condições de trabalho docente, analisando legislações do Programa e dados de entrevistas semiestruturadas com professores de escolas PEI. Foram entrevistados cinco professores que trabalhavam na Grande São Paulo e no interior do estado, além de um coordenador pedagógico e dois estudantes de ensino médio, no período entre março de 2018 e agosto de 2019” (Girotti; Jacomini, 2019, p.90). O PEI introduziu mudanças significativas nas relações de trabalho no magistério. Para trabalhar em uma escola do PEI, o professor deve demonstrar interesse e participar de um rigoroso processo seletivo, coordenado pela diretoria de ensino e o diretor escolar. O desempenho é monitorado e, conforme a Resolução SE nº 67/2014, pode resultar no desligamento se os resultados não forem satisfatórios (São Paulo, 2014b) As condições de trabalho dos professores no magistério paulista revelam um dualismo. Embora a jornada de 40 horas e uma remuneração atrativa

			sejam vantajosas, a precariedade subjetiva se intensifica nas relações diárias. Depoimentos dos docentes evidenciam o sofrimento e a desmotivação, indicando que o valor profissional não se traduz em bem-estar (Giroto; Jacomini, 2019). O PEI destaca pautas significativas dos movimentos docentes, como jornada integral e dedicação exclusiva, indicando avanços nas condições de trabalho (Giroto; Jacomini, 2019)
GRUND, Zelina Cardoso. Jornada de trabalho docente: regime de dedicação plena e integral (RDPI) na rede estadual de ensino de São Paulo. 2019. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2019.	Dissertação	Dedicação Plena, Escola Única e Valorização Docente e Questão Previdenciária	Esta pesquisa analisa as mudanças nas condições de trabalho docente após a implementação do Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI) no PEI da rede estadual de São Paulo. Utilizando triangulação de métodos bibliográficos, documentais e pesquisa de levantamento (survey), busca compreender impactos e desafios enfrentados pelos educadores. Foram elaborados dois tipos de Questionários Eletrônicos via Google formulários: um para diretores (Apêndice A), contendo 25 questões fechadas e 9 abertas, num total 34 (trinta e quatro) questões; outro para professores (Apêndice B), com 25 questões fechadas e 6 abertas, num total de 31 (trinta e uma) questões (Grund, 2019). Dessa pesquisa, foram coletados 146 questionários, resultando em uma taxa de retorno de 39%. Esse índice é considerado bastante positivo para surveys desse tipo, indicando um bom engajamento dos participantes e a relevância do tema abordado, proporcionando dados significativos para análise e tomada de decisões (Grund, 2019). Os gestores afirmam que docentes em dedicação exclusiva têm melhores condições para planejar e aplicar estratégias pedagógicas. Isso favorece a formação continuada em serviço, promovendo maior coesão entre as equipes e fortalecendo o trabalho coletivo. A valorização do tempo dedicado contribui para melhorar a qualidade do ensino nas escolas (Grund, 2019). O PEI revela aspectos positivos significativos, principalmente a jornada em uma única escola e a formação continuada. Gestores destacam que as melhorias observadas estão atreladas à implementação do RDPI, impactando positivamente o trabalho docente e a qualidade da educação (Grund, 2019). A incorporação fracionária da gratificação para aposentadoria, mencionada por 3% dos gestores, segue a Lei Complementar 1.191/2012. O cálculo da GDPI considera o tempo de contribuição previdenciária, mas, para 23% dos gestores com 20 anos na função, seu impacto no valor da aposentadoria será mínimo (Grund, 2019) “O levantamento (survey) realizado junto a gestores e professores mostrou que o RDPI é um fator relevante no trabalho docente. A pesquisa evidenciou que o RDPI, ao possibilitar dedicação exclusiva do professor com jornada em uma única escola e gratificação, contribui para a melhoria do trabalho coletivo” (Grund, 2019, p.151) Docentes de uma escola credenciada no PEI destacaram a valorização profissional em fatores como dedicação exclusiva, maior remuneração e tempo para estudos. No entanto em momentos de

			agitação, declaram “o dinheiro não compensa isso”, revelando tensões na profissão. (Grund, 2019, p.142)
LOPES, Maria Fernanda Arraes; BORGHI, Raquel Fontes. Programa ensino integral paulista: a organização do trabalho docente. <i>Educação: Teoria e Prática</i>, São Paulo, v. 29, n. 60, p. 47–62, jan./abr. 2019. . .	Artigo	Dedicação Plena, Escola Única e Valorização Docente e Questão Previdenciária	Este artigo, parte de um doutorado em andamento, investiga o Programa Ensino Integral e a organização do trabalho docente. Os resultados parciais revelam a dinâmica enfrentada pelos educadores, destacando desafios e oportunidades, o que promove uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas no contexto da educação integral A ampliação da jornada escolar e a diversificação das atividades têm impactado a organização do trabalho docente. No âmbito do PEI, surgem particularidades como mudanças na carga horária e gratificações, que exigem uma adaptação dos educadores para garantir a qualidade e efetividade do ensino (Lopes; Borghi, 2019). A adesão ao Regime de Dedicação Plena e Integral é uma exigência para os selecionados, que devem cumprir 40 horas semanais de trabalho. Durante o horário de funcionamento da unidade escolar, é proibido o desempenho de qualquer outra atividade remunerada, pública ou privada, garantindo foco e excelência na educação (Lopes; Borghi, 2019). A ampliação da jornada escolar nas instituições do PEI é importante para implementar novas metodologias pedagógicas. Essa estratégia visa melhorar a qualidade do aprendizado, proporcionando mais tempo e atividades diversificadas, além de favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes, elevando, assim, os indicadores de educação (Lopes; Borghi, 2019). A carga horária dos professores do Quadro do Magistério nas escolas do Programa Ensino Integral é de 8 horas diárias e 40 horas semanais. Isso se traduz em 48 aulas semanais, sendo 32 destinadas ao atendimento direto aos alunos, respeitando o limite legal de 2/3 para atividades pedagógicas (Lopes; Borghi, 2019). A Gratificação de Dedicação Plena e Integral (GDPI) não é incorporada ao salário-base, mas é considerada para o cálculo das contribuições para a aposentadoria. Segundo o § 2º do artigo 11 da LC nº 1.164/12, o valor da GDPI é proporcional ao tempo de serviço e impacta o benefício final (Lopes; Borghi, 2019).
BARBOSA, Andreza et al. Relações e condições de trabalho dos professores paulistas (1995-2018). <i>Cadernos de Pesquisa</i>, v. 50, n. 177, p. 790-812, 2020.	Artigo	Dedicação Plena, Escola Única e Valorização Docente	Este artigo investigou a carreira docente por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental da legislação nacional e estadual. Dados estatísticos levantados a partir de sites oficiais do governo e informações obtidas via SIC à SEE-SP caracterizaram os professores e seus vencimentos, revelando desafios e contextos da profissão (Barbosa et al, 2020). Para Barbosa e colegas, a SEE-SP, ao priorizar questões financeiras, desconsidera a relevância da jornada de trabalho reduzida e seus impactos pedagógicos na qualidade do ensino. Essa decisão, que visa evitar novas contratações, pode comprometer a atividade docente, refletindo na formação dos alunos e na eficácia do sistema educacional. Portanto, para os autores deste artigo, a jornada de 40 horas para docentes impõe um desgaste significativo, refletindo as altas exigências da profissão. O trabalho não se limita ao ensino,

			abrangendo planejamento, correção e apoio emocional aos alunos. Esse acúmulo de responsabilidade pode afetar o bem-estar dos educadores, tornando essencial a valorização e o apoio profissional (Barbosa et al, 2020). A desvalorização dos professores na rede pública é agravada por vencimentos iniciais baixos, em comparação à lei do PSPN e ao salário mínimo do Dieese. Essa situação dificulta a permanência dos docentes, refletindo-se no aumento de exonerações e na escassez de profissionais concursados na educação. “Contudo, cabe lembrar que valorização não se restringe à elevação de salários, mas também envolve a não intervenção na autonomia didático-pedagógica e a satisfação pelo compromisso profissional, entre outros aspectos” (Barbosa et al, 2020, s/p).
SILVA, Abel José da; RAMOS, Géssica Priscila. O docente no modelo de Avaliação 360° do Programa Ensino Integral paulista: de herói a vilão. <i>Cadernos da Pedagogia</i>, São Carlos, v. 14, n. 28, p. 210–224, maio/ago. 2020.	Artigo	Dedicação Plena, Escola Única e Valorização Docente	Este artigo analisa a implementação do Programa de Educação Integral (PEI) por meio de pesquisa documental qualitativa. Embora tenha proporcionado melhorias nas condições de trabalho docente, o PEI adota uma abordagem meritocrática, na qual a Avaliação 360° serve como um alerta constante sobre possíveis perdas de benefícios frente às exigências da SEE (Silva; Ramos, 2020). A SEE, conforme o Decreto nº 57.571/2011, implementou incentivos para atrair docentes para escolas em regime especial. Entre os benefícios estão a gratificação de 75% sobre o salário, o Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI) e horários de planejamento pedagógico individual, promovendo um ambiente educacional mais estruturado. Embora o PEI tenha proporcionado melhorias nas condições de trabalho docente em muitas escolas estaduais, ele perpetua uma desigualdade intrínseca. Fundamentado em uma visão meritocrática, o programa ignora as disparidades sociais, reforçando a ideia de que o mérito individual é a única medida de valor, prejudicando a equidade educacional (Silva; Ramos, 2020).
KASPER, Samanta Antunes; RINALDI, Renata Portela. Condições de Trabalho Docente na escola Pública de Tempo Integral. <i>Colloquium Humanarum</i>.ISSN:1898-8207, [S.l.], v.17, p.26-48,2020.	Artigo	Dedicação Plena, Escola Única e Valorização Docente	O artigo é um recorte da pesquisa de Mestrado “Mal-estar no trabalho docente na escola pública de tempo integral” que investiga as condições laborais dos professores do Programa de Educação Integral em Presidente Prudente. Foi utilizada a abordagem qualitativa de pesquisa em educação, focando na pesquisa de campo, além do uso de questionários e entrevistas semiestruturadas como instrumentos de coleta de dados. Foram visitadas 15 (quinze) escolas de tempo integral da rede municipal de Presidente Prudente, representando 50% das instituições. Dos 21 (vinte e um) professores que responderam os questionários, somente 3 (três) participaram das entrevistas semiestruturadas. O Programa atrai docentes principalmente pelo complemento salarial, conforme aponta nossa pesquisa, na qual 34,48% dos participantes identificaram esse fator como motivação principal. Essa realidade revela a importância de incentivos financeiros na atração de profissionais qualificados (Kasper; Rinaldi, 2020). A pesquisa com 21 professoras revela importantes condições de trabalho, mas seu número limitado não permite generalizações sobre toda a

			rede municipal de ensino de Presidente Prudente (Kasper; Rinaldi, 2020).
ARAÚJO, Caroline Gorski Marques. <i>O Programa Ensino Integral no estado de São Paulo: a escola neoliberal</i> . 2021. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.	Dissertação	Dedicação Plena, Escola Única e Valorização Docente e Questão Previdenciária	A produção de conhecimento em pesquisas qualitativas, como esta dissertação, prioriza abordagens documentais e bibliográficas. Essas metodologias enriquecem a investigação, proporcionando uma análise aprofundada e contextos relevantes. Assim, favorecem a construção de novas interpretações e a compreensão dos fenômenos estudados (Araújo, 2021). O Programa de Educação Integral (PEI) impõe novas exigências aos professores, estabelecendo o Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI). Com carga horária de 40 horas semanais em uma única escola. Esse Programa tem sido impulsionado pelo Estado através da Gratificação de Dedicação Plena e Integral (GDPI), que oferece 75% do salário-base aos profissionais que aderem. Essa iniciativa visa incentivar a participação ativa dos educadores (Araújo, 2021). Essa gratificação deverá ser computada nos cálculos do décimo terceiro salário, do acréscimo de um terço de férias e dos proventos da aposentadoria, incidindo os descontos previdenciários e de assistência médica (Araújo, 2021). A intensificação do trabalho docente no Programa de Ensino Integral (PEI) revela a multifuncionalidade do professor, submetido a um modelo de gestão burocrático. Sua jornada vai além da sala de aula, invadindo o cotidiano e a vida pessoal, refletindo as exigências do sistema educacional contemporâneo. A desqualificação e desvalorização dos trabalhadores, especialmente docentes, é um reflexo do sistema capitalista, que explora sua subjetividade (Araújo, 2021).
SILVA, Osni Oliveira Noberto da. Condições de trabalho docente na educação básica: uma análise da produção acadêmica 2010 a 2020. <i>Revista Uniaraguaia</i> , p. 158–166, 2021.	Artigo	Dedicação Plena, Escola Única e Valorização Docente	O estudo dividiu-se em dois eixos: uma revisão de 65 estudos até 2009, focando no Brasil, e pesquisas de campo em seis estados. Este trabalho resultou em seis livros que abordam as condições de trabalho no Piauí, Bahia, Mato Grosso do Sul, Pará, São Paulo e outros (Silva, 2021). O autor destaca um descompasso entre os dados coletados e a realidade das condições de trabalho docente, que são apresentadas como satisfatórias nos documentos estaduais. Ele argumenta que o Programa de Educação Integral não assegura as condições adequadas para sustentar uma educação verdadeiramente integrada e eficaz (Silva, 2021).
FRANÇA, Adriana Locatelli; RINALDI, Renata Portela. Programa Ensino Integral: a proposta do estado de São Paulo. <i>Reflexão e Ação</i> , [local], v. 30, n. 2, p. 38–52, 2022.	Artigo	Dedicação Plena, Escola Única e Valorização Docente	A partir da pesquisa documental e da revisão de literatura, este artigo observa se o PEI se aproxima da concepção de educação integral na perspectiva da omnilateralidade (formação humana integral e abrangente), ao considerar que o desenvolvimento humano não se limita apenas ao aspecto cognitivo, mas inclui também as dimensões emocional, social e cultural (França; Rinaldi, 2022). A Gratificação de Dedicação Plena e Integral é a principal estratégia da SEDUC-SP para atrair profissionais qualificados às escolas do programa. Docentes e gestores que aderem a essa jornada de 40 horas semanais enfrentam avaliações semestrais rigorosas, que podem impactar suas

			carreiras e reconhecimento na rede de ensino (França; Rinaldi, 2022). O PEI do estado de São Paulo tem como objetivo ampliar o período de permanência dos estudantes nas escolas, integrando atividades que vão além do currículo tradicional. Iniciativas como a promoção da liderança de turma, o protagonismo juvenil e o desenvolvimento de projetos de vida são essenciais para fomentar um ambiente educativo mais dinâmico e participativo. No entanto, apesar desses avanços, o programa ainda se encontra distante do conceito ideal de Educação Integral (França; Rinaldi, 2022).
GIROTTTO, Eduardo Donizeti; JORGE, Isabel Furlan; OLIVEIRA, João Victor Pavesi de. Ensino em tempo integral e segmentação da oferta: análise dos Programas ETI e PEI na rede pública estadual de São Paulo. Revista Brasileira de Educação, v. 27, p. e270078, 2022.	Artigo	Dedicação Plena, Escola Única e Valorização Docente	Os autores deste artigo recorreram à análise de documentos que norteiam os programas, entrevistas com ex-secretários e membros da Secretaria Estadual de Educação, bem como produziram, a partir dos microdados do Censo Escolar (2019), gráficos, tabelas e mapas para compreender a organização dos programas ETI e PEI. O trabalho docente em unidades de Ensino Integral (PEI) é regido por condições específicas que visam garantir a expansão do tempo de permanência na escola. Uma dessas condições é o Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI), que estipula uma jornada de 40 horas semanais, devendo ser cumpridas totalmente na escola. Para os professores que atuam nesse regime, existe a Gratificação de Dedicação Plena e Integral (GDPI), que acrescenta 75% ao salário-base (Giroto; Jorge; Oliveira, 2022). Contudo, é importante destacar que os professores que desejam trabalhar nas unidades PEI passam por um rigoroso processo seletivo e, uma vez aprovados, são designados para as vagas. Isso implica que não possuem estabilidade no cargo, o que pode gerar insegurança profissional. Essas condições refletem a busca por um ensino de qualidade, mas também levantam questões sobre a valorização e a permanência dos educadores nas escolas (Giroto; Jorge; Oliveira, 2022).
GRUND, Zelina Cardoso; PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Condições de trabalho docente em regime de dedicação plena e integral na rede de estadual de ensino de São Paulo. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 29, n. 2, abr./jun. p. 185-205. 2022.	Artigo	Dedicação Plena, Escola Única e Valorização Docente	Para análise deste artigo, as autoras utilizaram a pesquisa bibliográfica e documental sobre o Programa Educacional Integrado (PEI) e focou em suas diretrizes para a jornada de trabalho docente em Regime de Dedicação Plena e Exclusiva (RDPI). Através de pesquisa de levantamento de opinião (surveys) com 142 gestores e 19 professores, foram analisadas as condições de trabalho dos profissionais, revelando desafios e oportunidades para a educação. A adesão ao PEI em Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI) permitiu aos 19 docentes da escola pesquisada cumprirem sua jornada de trabalho em uma única escola." Antes de a escola pesquisada aderir ao RDPI, a jornada de trabalho dos 19 docentes apresentava-se de 4 formas diferentes: 11% tinham jornada reduzida (12 horas), 21% trabalhavam com jornada inicial (24 horas), 58% possuíam jornada básica (30 horas) e 10% atuavam com jornada integral (40 horas) (Grund; Parente, 2022, p.195) De acordo com 98% dos gestores e 95% dos professores, o RDPI é essencial para o

			desenvolvimento das atividades docentes e o trabalho coletivo na escola. Além disso, 96% dos gestores e 95% dos professores ressaltam sua importância na formação continuada, enquanto 93% dos gestores e 68% dos professores apontam sua contribuição para a valorização do profissional da educação (Grund; Parente, 2022) Um estudo com professores das escolas do PEI revelou que 11% mencionaram motivos diversos para sua atuação, como a oportunidade de desenvolver a excelência acadêmica, a diversidade curricular, a excelência em gestão, o protagonismo juvenil e a proximidade da aposentadoria, evidenciando a complexidade de suas motivações profissionais (Grund; Parente, 2022). Para as autoras, o RDPI é essencial na educação, permitindo que professores atuem exclusivamente em uma escola e recebam gratificação. Essa estrutura fortalece o trabalho coletivo, aprimora as atividades docentes e incentiva a formação continuada, contribuindo para a valorização dos profissionais da educação, conforme preveem os planos nacionais e estaduais de educação (Grund; Parente, 2022) A valorização dos professores e da equipe gestora, aliada ao tempo dedicado à formação e ao preparo das aulas, é crucial para a melhoria da qualidade do ensino. Comentários de gestores e professores sobre o RDPI evidenciam que profissionais em uma única escola, com apoio adequado, obtêm resultados mais significativos (Grund; Parente, 2022)
JACOMINI, Márcia Aparecida; BRUINI, Eliane da Costa; SILVA, Caio Cabral da. Gestão para resultados e controle do trabalho docente na política educacional paulista (2011-2014). <i>ETD Educação Temática Digital</i> , v. 24, n. 4, p. 976–995, 2022.	Artigo	Dedicação Plena, Escola Única e Valorização Docente	Este artigo analisa a política educacional da rede estadual paulista entre 2011 e 2014, destacando o Programa Educação: Compromisso de São Paulo (PECSP). Investigou se houve um aprofundamento da abordagem gerencialista, predominante desde a década de 1990, por meio de estudo documental e revisão da literatura relevante sobre o tema (Jacomini; Bruini, 2022). O Regime de Dedicação Plena Integral (RDPI) e a Gratificação de Dedicação Plena Integral (GDPI) aumentaram a carga do magistério para 40 horas semanais, com 75% a mais no vencimento base. Essa iniciativa melhorou as condições de trabalho nas escolas participantes do PEI, em comparação às demais da rede estadual paulista. (Jacomini; Bruini, 2022)
MOIMAZ, Rodolfo Soares. O trabalho docente na rede pública de ensino do estado de São Paulo: reformas neoliberais, consentimento e resistência. 2022. 430 f. Tese (Doutorado em	Tese	Dedicação Plena, Escola Única, Valorização Docente e	O método escolhido para a realização deste projeto pode ser dividido em duas partes: pesquisa bibliográfica e pesquisa etnográfica. A outra parte da metodologia adotada nesta pesquisa envolve o trabalho etnográfico, realizado a partir de entrevistas qualitativas, com roteiro semiestruturado. A gratificação de 75% sobre o salário-base dos docentes da PEI não se traduz em aumento salarial, pois não é incorporada ao vencimento. Essa distinção é crucial, pois a perda desse benefício afeta tanto aspectos previdenciários quanto o retorno dos professores a escolas fora do PEI. A instabilidade laboral para docentes no modelo de gestão atual gera incerteza, mesmo para

Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.		Questão Previdenciária	aqueles com contratos Categoria A. A adesão ao programa implica em avaliação contínua, tornando a permanência no PEI dependente de resultados. Essa situação promove um ambiente de pressão e insegurança (Moimaz, 2022) O regime de trabalho docente na PEI apresenta nuances importantes. A gratificação de 75% sobre o salário-base, embora aumentasse os vencimentos, não representava um aumento salarial efetivo, pois não era incorporada. Essa situação impacta questões previdenciárias e a reintegração dos docentes em escolas fora do PEI (Camargo, 2018 apud Moimaz, 2022)
DIAS, Hugo Leonardo de Araújo. O mal-estar na avaliação: reflexões sobre o neoliberalismo escolar e suas vicissitudes na avaliação de desempenho no Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. 2023. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023	Dissertação	Dedicação Plena, Escola Única, Valorização Docente	A pesquisa qualitativa adotada nesta dissertação foi realizada através de entrevistas semiestruturadas presenciais com docentes. Para a coleta de dados, optou-se pela gravação em áudio, visando captar nuances importantes da comunicação, como expressões faciais e gestos, que enriquecem a análise e compreensão do fenômeno estudado (Dias, 2023). Apesar da gratificação salarial de 75%, a dedicação integral dos professores no PEI tem precarizado sua atuação. O excesso de atividades, a burocratização e as constantes substituições agravadas pela falta de profissionais refletem uma lógica empresarial que desvaloriza a educação, tornando o trabalho docente insustentável e desmotivador. Silva e Ramos (2020) alertam que embora o PEI tenha realizado algumas melhorias nas condições de trabalho docente, o programa está fundamentado em uma visão meritocrática e que a avaliação de desempenho (Dias, 2023). Os estudos indicam que o PEI integra um projeto de reformas gerenciais nas políticas públicas educacionais de São Paulo, iniciado na década de 1990. A avaliação de educadores e a centralização da formação revelam uma abordagem neoliberal, que não favorece o desenvolvimento pedagógico nem valoriza adequadamente os professores (Dias, 2023).
RINALDI, Renata Portela; ULLOFFO, Renan Moreira. O olhar dos gestores sobre as condições de trabalho docente no Programa Ensino Integral. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação , Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023052, 2023.	Artigo	Dedicação Plena, Escola Única, Valorização Docente	Esta pesquisa qualitativa focou na coleta de dados por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas com a equipe de gestão escolar de três escolas que aderiram ao PEI em Presidente Prudente. A análise foi realizada com uma abordagem descritivo-interpretativa, utilizando uma triangulação metodológica (Rinaldi; Ulloffo, 2023). A implementação do PEI trouxe benefícios como dedicação exclusiva dos profissionais por meio do RDPI, evitando múltiplos vínculos e garantindo gratificação salarial. Contudo, fragilidades ainda comprometem o trabalho docente, afetando a qualidade do ensino e, por consequência, o sucesso escolar dos alunos (Rinaldi; Ulloffo, 2023). O programa em questão tem demonstrado avanços significativos na valorização do profissional da educação, alinhando-se ao que preconiza a LDB/96, artigo 67. A implementação do PEI trouxe benefícios significativos aos profissionais da educação. A dedicação exclusiva, por meio da RDPI, reduziu a sobrecarga laboral. Ademais, a gratificação salarial e a melhoria da infraestrutura valorizaram

			os docentes, proporcionando um ambiente mais propício para o desenvolvimento do ensino de qualidade (Rinaldi; Ullofo, 2023).
JORGE, Isabel Furlan. Dimensões objetiva e simbólica da (des)valorização docente: um estudo sobre os professores da rede pública estadual de São Paulo (2007-2017). 2023. 375 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.	Dissertação	Dedicação Plena, Escola Única e Valorização Docente	Pesquisa bibliográfica e documental para a constituição de um banco de dados sobre professores da Educação Básica. Os dados obtidos nesta pesquisa foram através da obtenção dos microdados do Censo Escolar e do perfil especificado para os professores nos editais dos concursos públicos. A implementação da RDPI parece ter sido exitosa. Professores que atuavam em múltiplas escolas agora se concentram em uma única instituição, permitindo um acompanhamento pedagógico mais eficaz e uma relação mais próxima com os alunos (Jorge, 2023). A ampliação da jornada de professores em diferentes redes de ensino gera sobrecarga e precarização do trabalho docente. Essa realidade compromete a qualidade da educação, afeta a saúde dos profissionais e desvaloriza sua função (Jorge, 2023). A valorização docente, sob o prisma neoliberal, liga recompensas a resultados educacionais. Contudo, essa abordagem pode desvalorizar os professores, transferindo a eles a responsabilidade pelos êxitos ou fracassos dos estudantes. Tal lógica ignora o contexto educacional complexo, reduzindo a profissão a metas quantitativas e desconsiderando a importância do processo pedagógico (Jorge, 2023). A crítica à "valorização" docente no contexto neoliberal revela como o controle intensificado desvaloriza professores. Para enfrentar essa desvalorização, é essencial adotar uma abordagem multidimensional, considerando aspectos objetivos, subjetivos e simbólicos (Jorge, 2023).
FERNANDES, Maria José da Silva; JACOMINI, Márcia Aparecida; BELLO, Isabel Melero; CABRAL, Caio Cabral da. Reformas educacionais paulistas e suas repercussões na organização da escola e na autonomia docente (1995-2018). Revista de Educação PUC-Campinas , Araraquara, v. 29, e8824, p. 1–13, 2024.	Artigo	Dedicação Plena, Escola Única e Valorização Docente	Este artigo apresenta elementos documentais em diálogo com a produção bibliográfica. O artigo decorre de pesquisa mais ampla que investigou diversas dimensões da política educacional paulista no referido período. O artigo analisa a política educacional de São Paulo, entre 1995 e 2018, focando nas avaliações e na padronização curricular. Com base em dados documentais, explora como esses elementos reformistas reconfiguraram o sistema estadual de ensino, destacando suas implicações e diálogos com a produção acadêmica na área educacional (Fernandes, 2024). Para Fernandes (2024) mesmo que a Gratificação de Dedicação Plena e Integral é a principal estratégia para atrair profissionais às escolas do programa, o trabalho docente enfrenta cerceamento de direitos legais e aumento do controle, refletindo em mecanismos sutis. O abono de faltas para consultas médicas pode barrar bônus, dificultando a rotina dos profissionais. Essa situação representa um cerco à autonomia, afetando não apenas a carreira, mas também a vida pessoal dos docentes.
			Esta dissertação baseia-se em uma pesquisa qualitativa documental e examina documentos oficiais e legislações que estruturam o PEI. Busca compreender a organização escolar, o processo de trabalho, os mecanismos de controle e

MACHADO, Gisele do Amaral. A hiperburocratização do trabalho docente na escola do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. 2024. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação, Campinas, 2024.	Dissertação	Dedicação Plena, Escola Única e Questão Previdenciária	as implicações para os professores. Essa análise é fundamental para identificar desafios e oportunidades na atuação docente dentro do contexto programático (Machado, 2024). A implementação do PEI, embora apresente um discurso de modernização, esconde desafios para o docente. O valor fixo com a RDPI e a GDPI não se incorpora ao salário e a bonificação limitada na aposentadoria representam uma armadilha, comprometendo a segurança financeira a longo prazo dos professores (Machado, 2024) O professor, além de cumprir os requisitos do programa, recebe uma bonificação fixa não incorporada ao salário base. Essa quantia, embora não integral, é considerada na aposentadoria, garantindo um valor diferenciado ao final da carreira. A contribuição previdenciária reflete a importância dessa bonificação no planejamento financeiro do docente (Machado, 2024)
SILVA, Abel José da. O Programa Ensino Integral e a Nova Gestão Pública: intensificação dos mecanismos de gestão e regulação de escolas estaduais paulistas. 2021. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.	Dissertação	Dedicação Plena, Escola Única e Valorização Docente	Embora o Programa de Ensino Integral (PEI) amplie o tempo escolar, ele também modifica a gestão das unidades paulistas. A implementação do Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI) e da Gratificação de Dedicação Plena e Integral (GDPI) introduzem mecanismos permanentes para monitorar e aprimorar o trabalho docente, como Planos e Programas de Ação (Silva, 2021). Apesar da gratificação recebida, o trabalho docente no Quadro do Magistério em RDPI é avaliado por etapas rigorosas: Avaliação 360º, Resultados, Calibragem, Consolidação e Devolutiva. Essa padronização, impulsionada por metas e indicadores numéricos, reflete a influência do gerencialismo e modelos avaliativos focados em desempenho e resultados (Silva, 2021).

Elaborado pela autora

Sobre os resultados apresentados no quadro 7, explicamos que alguns autores como, Dias, (2018), Barbosa; Gebran, (2018), Giroto; Jacomini, (2019), Grund, (2019), Lopes, (2019), Silva; Ramos, (2020), Kasper; Rinaldi, (2020), Araújo, (2021), Grund; Parente, (2022), Jacomini; Bruni; Silva, (2022), Rinaldi; Ulloffo, (2023) e Jorge, (2023) destacam que os aspectos supracitados têm pontos positivos, pois a gratificação salarial demonstra uma valorização do trabalho docente. Já os autores, Barbosa, (2020), Silva, (2021), França; Rinaldi, (2022), Giroto; Jorge; Oliveira, (2022), Moimaz,(2022), Fernandes *et al*, (2024), Silva, (2024) e Machado, (2024) afirmam que os aspectos analisados, são negativos dentro do PEI. Embora o PEI proponha a valorização do professor por meio de gratificação e bonificações, na prática, tais medidas têm gerado controvérsias, pois a fixação de valores adicionais ao salário,

sem sua incorporação ao vencimento base, e as exigências por dedicação exclusiva, não significam uma real valorização e reconhecimento da carreira docente.

Além disso, a forma de vínculo estabelecida entre o professor e a rede estadual de ensino determina diferentes regimes de trabalho, refletindo uma estrutura desigual no exercício da docência. Enquanto os docentes das categorias A e F ainda preservam certos direitos vinculados à estabilidade, os profissionais com contratos mais recentes enfrentam condições mais precarizadas. Estes últimos possuem acesso restrito a benefícios como licença-prêmio e faltas médicas justificadas, além de estarem em desvantagem na ordem de atribuição de aulas. Tal diferenciação evidencia a fragmentação das condições laborais no magistério paulista e contribui para a intensificação da desigualdade funcional entre os docentes (Machado, 2024).

As condições de trabalho no PEI, especialmente no que diz respeito à jornada e à remuneração, distinguem-se das dos demais profissionais do magistério paulista. No entanto, essa diferenciação vem acompanhada de um controle mais rigoroso sobre o trabalho docente, marcado por forte pressão para o alcance das metas do IDESP e por um constante sentimento de instabilidade em relação à permanência no programa. A permanência do docente no programa depende da avaliação realizada por gestores — como o diretor da escola e o supervisor de ensino — através da “avaliação 360º”, uma ferramenta originalmente empresarial que combina critérios de liderança e aspectos subjetivos. Esse modelo reflete a incorporação de práticas gerenciais no ambiente escolar e coloca o trabalho docente sob uma lógica de metas, desempenho e controle multidirecional. (Barbosa, 2019). Tal processo tem levado, inclusive, à solicitação de remoção por parte de professores efetivos de unidades que aderiram ao PEI. Conforme alerta Saviani (2008b), a adoção de modelos tecnocráticos e empresariais na educação pública reduz o papel da escola à lógica da eficiência e da produtividade, desconsiderando sua função formadora, democrática e socialmente emancipadora.

A seguir, apresentamos um quadro relativo às categorias existentes, atualmente, na SEDUC-SP, para que se possa compreender melhor os dados que vem sendo discutidos.

Quadro 08– Categorias docentes existentes na SEDUC-SP

Código	Categorias	Descrição
A	Efetivos, titulares de cargo contratados mediante concurso público.	Docentes concursados e titulares de cargo público, com estabilidade prevista no artigo 41 da Constituição Federal.
P	Docentes estáveis, de acordo com a Constituição Federal de 1988.	Professores com estabilidade adquirida por tempo de serviço, conforme Constituição Federal de 1988.
N	Docentes estáveis conforme Consolidação das Leis do Trabalho	Docentes com vínculo estável sob a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), anterior à Constituição de 1988.
F	Docentes ocupantes de função-atividade (Lei Complementar 1.010/2007 e alterações); Professores que tinham aulas atribuídas em 02/06/07, data da LC 1.010/2007.	Estáveis por força da LC 1.010/2007, em atividade na data de sua promulgação.
S	Contrato entre 2007 e 2009	Professores que exerceram atividade entre 02/06/2007 e 17/07/2009, com vínculo conforme a LC 1.010/2007.
L	Categoria de transição	Docentes com atuação entre 2007 e 2009, enquadrados em situação especial entre as Leis Complementares 1010/2007 e 1093/2009.
O	Contratado por tempo determinado	Professores contratados conforme a Lei Complementar 1.093/2009, sem estabilidade, com vínculo temporário e contribuição ao INSS.
V	Eventual	Docentes sem contrato fixo, convocados para suprir ausências ou demandas momentâneas, também sem vínculo estável.

Fonte: Elaborado pela autora. Adaptado de Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2024).

No início do PEI, a SEDUC-SP estabeleceu uma bonificação de 75% sobre o salário base dos professores para atraí-los para as escolas do programa. Segundo a Lei Complementar nº 1.374 (São Paulo, 2022), essa bonificação foi reformulada e passou a ser chamada de Regime de Dedicção Exclusiva (RDE), com valor fixo de dois mil reais adicionais ao salário base, com o objetivo de expandir as escolas PEI no estado de São Paulo. No entanto, esse valor não é incorporado ao salário e só é parcialmente considerado na aposentadoria, pois a contribuição previdenciária incide sobre a bonificação.

O regime de trabalho dos professores da rede estadual paulista é determinado pelo tipo de vínculo estabelecido com a SEDUC. Os docentes enquadrados nas categorias A e F, por ainda manterem certa estabilidade, estão submetidos a normas distintas. Em contrapartida, aqueles com vínculos mais recentes, conforme estabelece a legislação mencionada (São Paulo, 2022), enfrentam condições menos favoráveis, como limitações quanto a faltas médicas, inexistência de licença-prêmio e menor prioridade na atribuição de aulas, de acordo com a classificação. A gratificação oferecida, apesar de apresentar-se como sinal de valorização e modernização da carreira, revela-se uma espécie de “armadilha”: acarreta aumento das exigências por produtividade e impõe adesão obrigatória — sobretudo para os docentes da categoria O, que não tiveram outra opção a não ser aceitar os novos termos ou abandonar a docência. Nesse contexto, a política adotada, longe de valorizar efetivamente o professor, acaba por desconsiderar a complexidade e a responsabilidade da função, ao oferecer uma bonificação fixa, desvinculada do salário-base e, portanto, mais associada ao controle do trabalho do que ao reconhecimento profissional.

Elementos como “Dedicação Plena”, “Escola Única”, “Questão Previdenciária” e “Valorização Docente” exercem influência direta sobre o clima escolar e podem ser associados à Dimensão 7- As Relações de Trabalho, da Matriz de Referência do Clima Escolar. A exigência de exclusividade e a obrigatoriedade de atuação em apenas uma unidade, sem a devida compensação em termos de condições de trabalho e remuneração, geram sobrecarga e insegurança profissional. Somam-se a isso a ausência de valorização efetiva na aposentadoria e a adoção de bonificações atreladas ao desempenho, que fragilizam a motivação e o bem-estar dos docentes. Esse conjunto de fatores compromete as relações interpessoais e o envolvimento pedagógico, resultando em um ambiente escolar menos acolhedor, colaborativo e propício ao desenvolvimento educacional. “O clima escolar é um indicador importante da qualidade da escola, refletindo as vivências, percepções e relações que se estabelecem em seu interior” (Vinha; Moraes; Moro, 2017, p. 8), o que evidencia que o ambiente de trabalho influencia diretamente a vivência dos sujeitos escolares.

A valorização docente está intrinsecamente ligada à Dimensão 7 – Relações de Trabalho da Matriz de Clima Escolar, uma vez que essa dimensão analisa o ambiente profissional a partir das condições de trabalho, do reconhecimento, do respeito mútuo e da equidade nas relações institucionais. Valorizar o professor vai além da remuneração: implica oferecer estabilidade, participação nas decisões

escolares e suporte adequado para o exercício da função. Quando esses aspectos são negligenciados, há impactos diretos sobre a motivação, comprometendo a qualidade das interações profissionais e o clima escolar como um todo. Assim, a construção de relações de trabalho justas e colaborativas é fundamental para um ambiente escolar saudável e eficaz. Nesse sentido, Brunet (1995) reforça que “no clima aberto, a direção é caracterizada pela liderança democrática, onde há diálogo, escuta ativa, valorização do trabalho docente e incentivo à participação coletiva” (p. 131).

5.2 Infraestrutura e Trabalho Docente no PEI

A PORTARIA GSE/COPED/CISE/CITEM Nº 1, de 10 de maio de 2024 estabelece diretrizes para a adesão de escolas ao PEI, facilitando a ampliação de matrículas e a alteração de carga horária. O Artigo 3º da portaria enfatiza que, ao planejar a criação e conversão de escolas, a Diretoria de Ensino e as Unidades Escolares devem priorizar instituições com infraestrutura adequada, incluindo salas de aula, banheiros acessíveis, cozinha, refeitório e quadra esportiva, ou aquelas com ampliação prevista até dezembro de 2024 (São Paulo, 2024).

Nem todos os textos analisados do quadro 04 abordam a infraestrutura das escolas paulistas que aderiram ao PEI. É crucial entender como a infraestrutura impacta a qualidade do ensino e na experiência dos alunos. O quadro a seguir ilustra mais detalhes sobre a situação das escolas participantes do PEI.

As deficiências estruturais nas escolas prejudicam as aprendizagens e desmotivam alunos e professores. É fundamental assegurar um ambiente educativo adequado, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a condições dignas de ensino (Ferreira et al, 2024).

Ao oferecer uma jornada escolar estendida, o PEI visa suprir carências educacionais e sociais. Com foco no desenvolvimento integral dos alunos, busca melhorar a infraestrutura escolar, por meio de investimentos em equipamentos, materiais didáticos e recursos tecnológicos, garantindo um ambiente propício para a aprendizagem. O programa, embora represente um avanço significativo na educação, enfrenta grandes desafios. É essencial garantir uma implementação efetiva e sustentável em todas as escolas participantes, além de realizar um acompanhamento e avaliação contínuos de seus impactos (FERREIRA et al, 2024).

Quadro 09: Aspecto do Trabalho Docente no PEI - Infraestrutura Escolar

Referência	Trabalho Acadêmico	Aspectos	Evidências Textuais
DIAS, Viviane Cristina. Programa Ensino Integral paulista: problematizações sobre o trabalho docente. Educação e Pesquisa , v. 44, São Paulo, p. 1-18. 2018.	Artigo	Infraestrutura	Este artigo analisa o Programa Educacional Integral (PEI) por meio da análise documental das normas, compara com a literatura, observa práticas em uma escola do PEI e realiza entrevistas semiestruturadas com 11 professores e a equipe gestora. Os dados coletados evidenciam desafios e oportunidades para a educação integral no contexto escolar (Dias, 2018, s/p). A implementação do programa em escolas com infraestrutura já adequada, como a escola analisada, limita melhorias na rede como um todo. Com poucas turmas, o ambiente favorável facilita o desenvolvimento de projetos e novas políticas. Um dos professores destaca: "O tamanho da escola é um aspecto positivo. O número de classes reduzido ajuda a trabalhar e conhecer, tanto no aspecto pedagógico e didático quanto no administrativo" (Dias, 2018, s/p) A falta de verbas adicionais para aquisição de materiais e práticas diferenciadas impacta negativamente o trabalho docente. Educadores relatam a necessidade de utilizar recursos próprios para manter a qualidade do ensino, manifestando insatisfação com o cenário de restrição. "Fala pra fazer, mas muitas vezes sem a estrutura necessária", lamentam (Dias, 2018, s/p).
GRUND, Zelina Cardoso. <i>Jornada de trabalho docente: regime de dedicação plena e integral (RDPI) na rede estadual de ensino de São Paulo</i> . 2019. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2019.	Dissertação	Infraestrutura	Para análise deste artigo, as autoras utilizaram a pesquisa bibliográfica e documental sobre o PEI e focou em suas diretrizes para a jornada de trabalho docente em Regime de Dedicação Plena e Exclusiva (RDPI). Através de pesquisa de levantamento de opinião (surveys) com 142 gestores e 19 professores, foram analisadas as condições de trabalho dos profissionais. Os resultados da pesquisa sobre o PEI revelaram críticas significativas dos participantes. Os principais pontos negativos foram a infraestrutura inadequada e a escassez de equipamentos tecnológicos em diversas escolas, além da limitação do programa, que beneficia apenas 6% da rede estadual de ensino, evidenciando sua natureza residual (Grund, 2019) A infraestrutura escolar é crucial para o sucesso do PEI. Apesar de 51% dos gestores afirmarem que as escolas possuem condições adequadas, 49% identificam deficiências. Essa dualidade reflete preocupações, evidenciando desafios significativos na implementação (Grund, 2019). A infraestrutura escolar é considerada adequada para a implementação do PEI por 79% dos professores. Esse índice é

			significativamente mais elevado do que a avaliação de apenas 51% dos gestores sobre o contexto geral da rede, refletindo a discrepância nas percepções sobre recursos disponíveis (Grund, 2019)
KASPER, Samanta Antunes; RINALDI, Renata Portela. Condições de Trabalho Docente na escola Pública de Tempo Integral. Colloquium Humanarum .ISSN:1898-8207, [S.l], v.17, p.26-48,2020.	Artigo	Infraestrutura	Neste artigo foi utilizada a abordagem qualitativa de pesquisa em educação, focando na pesquisa de campo, além do uso de questionários e entrevistas semiestruturadas como instrumentos de coleta de dados. Foram visitadas 15 (quinze) escolas de tempo integral da rede municipal de Presidente Prudente, representando 50% das instituições. Dos 21 (vinte e um) professores que responderam os questionários, somente 3 (três) participaram das entrevistas semiestruturadas (Kasper; Rinaldi, 2020) Apesar da importância da infraestrutura escolar para a qualidade do ensino, estudos, como os de Batista e Odelius (2006), mostram que as escolas públicas brasileiras não atendem às necessidades de professores e alunos. Essa inadequação compromete o aprendizado e evidencia a urgência de investimentos e melhorias nesse setor. A infraestrutura escolar é fundamental para o trabalho dos professores, pois condições inadequadas impactam diretamente na qualidade do ensino. A falta de suporte estrutural compromete tanto o desenvolvimento docente quanto a aprendizagem dos alunos, refletindo negativamente nos resultados de avaliações em larga escala e na formação integral dos estudantes (Kasper; Rinaldi, 2020) A pesquisa revelou que a infraestrutura escolar é uma preocupação central para as docentes, mencionada 36 vezes. A falta de recursos materiais corresponde a 13,88% das respostas, enquanto a carência de espaços adequados atinge 33,33%. Ambientes deficientes dificultam a realização das atividades planejadas pelos professores (Kasper; Rinaldi, 2020) O atendimento concomitante de alunos em jornada ampliada e turnos regulares gera desafios para os docentes, que, enfrentando a falta de recursos físicos e materiais, são obrigados a improvisar espaços e negociar sua utilização. Essa situação limita as opções de ensino e prejudica o aprendizado dos estudantes-alvo (Kasper; Rinaldi, 2020)
FRANÇA, Adriana Locatelli; RINALDI, Renata Portela. Programa Ensino Integral: a proposta do estado de São Paulo. <i>Reflexão e Ação</i> , [local],	Artigo	Infraestrutura	A partir da pesquisa documental e da revisão de literatura, este artigo observa que o PEI se aproxima da concepção de educação integral na perspectiva da omnilateralidade (formação humana integral e abrangente) (França; Rinaldi, 2022). Nos dois primeiros anos do PEI, as unidades receberam novas infraestruturas e equipamentos, como laboratórios e materiais práticos. Porém, a ausência de uma verba específica para manutenção e aquisição de insumos comprometeu a

v. 30, n. 2, p. 38–52, 2022.			continuidade das aulas, levando muitos docentes a arcar com os custos do próprio bolso. "À medida que o programa foi se expandido para mais e mais escolas, essas adaptações da infraestrutura foram deixando de acontecer "(França; Rinaldi, 2022, p.46)
GIROTTTO, Eduardo Donizeti; JORGE, Isabel Furlan; OLIVEIRA, João Victor Pavesi de. Ensino em tempo integral e segmentação da oferta: análise dos Programas ETI e PEI na rede pública estadual de São Paulo. Revista Brasileira de Educação , v. 27, p. e270078, 2022.	Artigo	Infraestrutura	Os autores deste artigo recorreram à análise de documentos que norteiam os programas, entrevistas com ex-secretários e membros da Secretaria Estadual de Educação, bem como produziram, a partir dos microdados do Censo Escolar (2019), gráficos, tabelas e mapas para compreender a organização dos programas ETI e PEI. Para aderir ao Programa, as escolas precisam atender critérios de infraestrutura e demanda estabelecidos anualmente pela Secretaria, além de obter o consentimento do Conselho Escolar. Ao ingressarem no programa, essas instituições recebem um aporte financeiro superior ao das demais escolas da rede pública estadual, promovendo melhorias significativas na educação. Em 2017, o custo médio por aluno nas escolas PEI alcançou R\$9.073,00, enquanto nas escolas de educação regular de tempo parcial foi de R\$3.446,00. Essa diferença destaca um aumento de 163%, refletindo a maior investimento em professores e equipe, essencial para a qualidade educacional nas unidades PEI (Giroto; Jorge; Oliveira, 2022). Analisando dados de infraestrutura escolar, observamos que as PEI superam ETI e escolas regulares. A discrepância é especialmente evidente em laboratórios de ciências: menos de 20% das escolas regulares os têm, enquanto mais de 67% das escolas PEI oferecem esse importante estrutura, refletindo desigualdade no acesso a recursos educacionais (Giroto; Jorge; Oliveira, 2022). Em 2016, o Tribunal de Contas do Estado de São Paulo analisou escolas de tempo integral, revelando que as PEIs necessitam de maior investimento em infraestrutura, o que pode interferir na interpretação dos resultados educacionais. O relatório enfatiza a importância de condições adequadas para o retorno positivo do ensino (Giroto; Jorge; Oliveira, 2022)
GRUND, Zelina Cardoso; PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Condições de trabalho docente em regime de dedicação plena e integral na rede de estadual de ensino de São Paulo . 2022	Artigo	Infraestrutura	Para análise deste artigo, as autoras utilizaram a pesquisa bibliográfica e documental sobre o PEI e focou em suas diretrizes para a jornada de trabalho docente em Regime de Dedicação Plena e Exclusiva (RDPI). Através de pesquisa de levantamento de opinião (surveys) com 142 gestores e 19 professores, foram analisadas as condições de trabalho dos profissionais, revelando desafios e oportunidades para a educação (Grund; Parente, 2022) A infraestrutura nas escolas que implementam o PEI apresenta uma divisão significativa entre gestores e professores. Enquanto 51% dos gestores avaliam a

			infraestrutura como adequada, 49% discordam. Por outro lado, 79% dos professores acreditam na adequação das condições. Esse descompasso revela a importância de um olhar atento às necessidades estruturais (Grund; Parente, 2022). A pesquisa revela que a infraestrutura precária nas escolas estaduais é um fator negativo que compromete o desenvolvimento do trabalho e a jornada docente. Esse problema histórico na educação brasileira demanda atenção urgente do Estado, sendo fundamental para garantir condições adequadas de ensino e aprendizagem para alunos e professores (Grund; Parente, 2022).
DIAS, Hugo Leonardo de Araújo. O mal-estar na avaliação: reflexões sobre o neoliberalismo escolar e suas vicissitudes na avaliação de desempenho no Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. 2023. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023	Dissertação	Infraestrutura	Esta dissertação qualitativa analisa a experiência de cinco professores submetidos à avaliação de desempenho em escolas do Programa de Ensino Integral (PEI). A pesquisa, fundamentada em revisão bibliográfica, utiliza entrevistas semiestruturadas para coletar dados. O aumento das escolas do PEI em São Paulo, conforme apontado por Giroto e Cassio (2018), já revelava desigualdades. Muitas unidades estão localizadas em bairros privilegiados, com infraestrutura adequada, enquanto as periferias ainda contam principalmente com escolas regulares, acentuando a disparidade educacional na cidade (Dias, 2023). A expansão educacional, sem a devida qualidade, pode prejudicar estudantes de áreas vulneráveis. Muitas vezes obrigados a trabalhar, eles recorrem ao ensino noturno. Por sua vez, o período integral nas escolas do PEI pode dificultar suas rotinas, aumentando o risco de evasão escolar e comprometendo seu futuro (Dias, 2023).
RINALDI, Renata Portela; ULLOFFO, Renan Moreira. O olhar dos gestores sobre as condições de trabalho docente no Programa Ensino Integral. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023052, 2023.	Artigo	Infraestrutura	Esta pesquisa qualitativa focou na coleta de dados por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas com a equipe de gestão escolar de três escolas que aderiram ao PEI em Presidente Prudente. A análise foi realizada com uma abordagem descritivo-interpretativa, utilizando uma triangulação metodológica (Rinaldi; Ulloffo, 2023). “O estudo indicou que o programa trouxe muitas mudanças para as escolas desde a sua implantação, por exemplo: melhoria na infraestrutura, materiais didáticos e equipamentos didáticos e pedagógicos” (Rinaldi; Ulloffo, 2023, s/p.). O programa em questão tem demonstrado avanços significativos na valorização do profissional da educação, alinhando-se ao que preconiza a LDB/96, artigo 67. A implementação de piso salarial e condições adequadas de trabalho são fundamentais para garantir (Rinaldi, Ulloffo, 2023)
			Esta dissertação baseia-se em uma pesquisa qualitativa documental e examina

MACHADO, Gisele do Amaral. A hiperburocratização do trabalho docente na escola do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. 2024. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação, Campinas, 2024.	Dissertação	Infraestrutura	documentos oficiais e legislações que estruturam o PEI. Busca compreender a organização escolar, o processo de trabalho, os mecanismos de controle e as implicações para os professores. Essa análise é fundamental para identificar desafios e oportunidades na atuação docente dentro do contexto programático (Machado, 2024). O documento do TCE-SP (São Paulo, 2023) expõe as deficiências do modelo educacional vigente, que compromete a aprendizagem dos estudantes. A falta de infraestrutura adequada para a implementação do currículo é uma das principais limitações, evidenciando a urgência de melhorias nas condições das escolas para promover uma educação de qualidade. Ainda, segundo o mesmo documento, o relatório do TCE-SP (2023) aponta inconsistências nos dados da SEDUC-SP, revelando falhas na projeção de universalização do programa até 2030. As deficiências estruturais, tanto físicas quanto de consumo, comprometem a efetividade do investimento em educação, abarcando desde pagamento de pessoal até a aquisição de materiais escolares (Machado, 2024).
---	-------------	----------------	---

Fonte: Elaborado pelas autoras

Dentro do recorte adotado nesta pesquisa, alguns trabalhos acadêmicos destacam aspectos negativos relacionados à “Infraestrutura Escolar” nas unidades que aderiram ao PEI. Entre eles, destacam-se os estudos de Dias (2018), Grund (2019), Kasper e Rinaldi (2020), França e Rinaldi (2022), Giroto, Jorge e Jacomini (2022), Dias (2023) e Machado (2024), que apontam a ausência de repasse de recursos específicos às escolas no momento da adesão ao programa. Em contrapartida, Rinaldi e Ulloffo (2023) relatam, em sua pesquisa, que a escola analisada apresentava uma infraestrutura satisfatória, o que demonstra que a realidade estrutural pode variar de acordo com o contexto de cada unidade.

A escola, como espaço de aprendizagem e de atuação docente, demanda condições físicas e de infraestrutura que respondam adequadamente às necessidades de alunos e profissionais da educação. Iluminação, ventilação, salas de aula adequadas, espaços externos funcionais, materiais didáticos, são essenciais para a realização das atividades docentes. A precariedade da infraestrutura compromete não apenas o bem-estar dos alunos e professores, mas também a eficácia das políticas educacionais implementadas, como é o caso do PEI, cuja proposta pedagógica exige maior envolvimento e permanência do docente na unidade escolar. Paro (2004, p. 75) reforça essa perspectiva ao afirmar que “a escola não é

somente um espaço físico, mas um espaço social onde as relações humanas se desenvolvem; quando o espaço não oferece condições adequadas, as relações tendem a se desgastar, comprometendo o clima escolar”. Dessa forma, a infraestrutura atua como um mediador entre as condições objetivas e a qualidade das interações no ambiente escolar. Como afirma Paro (2004),

[...] as condições materiais de funcionamento da escola são parte indissociável da qualidade do ensino que se pretende oferecer, pois determinam, em grande medida, o que é possível fazer no cotidiano escolar.” Assim, a precariedade estrutural acaba por reforçar desigualdades e comprometer a missão formativa da escola pública Paro (2004), p. 79),

A precariedade dos espaços físicos, dos equipamentos e dos recursos pedagógicos compromete não apenas o rendimento escolar dos estudantes, mas também afeta o clima institucional e a motivação dos profissionais da educação. Saviani (2008b) complementa que a justiça educacional não se restringe à oferta formal da escolarização, mas exige condições reais e igualitárias de acesso ao conhecimento. Nesse sentido, investir em infraestrutura é também reconhecer a centralidade do trabalho docente e seu papel na mediação crítica e transformadora do processo educativo.

A infraestrutura das escolas participantes do PEI está diretamente relacionada à Dimensão 6 – A infraestrutura e a rede física da escola da Matriz de Referência do Clima Escolar (Moro, Moraes, 2017). Essa dimensão avalia aspectos como a adequação dos espaços escolares, a conservação dos ambientes, a disponibilidade de recursos didáticos e tecnológicos, além da segurança e acessibilidade para todos os usuários da escola. No contexto do PEI, cuja proposta pedagógica exige maior permanência dos estudantes e dos docentes na unidade escolar, a existência de ambientes adequados, confortáveis e funcionais torna-se ainda mais essencial. No entanto, conforme apontado por diferentes estudos, muitas escolas aderiram ao programa sem receber investimentos específicos para melhorias estruturais. Essa carência compromete diretamente o bem-estar da comunidade escolar, interfere na qualidade das práticas pedagógicas e fragiliza o cumprimento dos objetivos do próprio programa. Complementando essa visão, Vinha, Morais e Moro (2017) destacam que a percepção de qualidade do ambiente escolar também está atrelada às “condições de trabalho, aos espaços de convivência e ao suporte material disponível para o

desenvolvimento das atividades escolares” (p. 9). Assim, garantir uma infraestrutura funcional, com salas arejadas, espaços de lazer, materiais pedagógicos adequados e manutenção contínua é uma condição necessária para a promoção de um clima escolar positivo, que favoreça tanto a aprendizagem quanto o trabalho docente.

5.3 A Formação Continuada de Professores no PEI

A formação continuada, segundo o Caderno do Gestor-PEI (São Paulo, 2014b), enfatiza a importância do autodesenvolvimento. Profissionais devem manter uma disposição para aprender continuamente, reavaliando práticas, tecnologias e abordagens. Essa mentalidade fomenta a inovação e o aprimoramento, essenciais para a evolução pessoal e profissional em um mundo em constante mudança.

Segundo a SEDUC, a Formação Continuada é fundamental para o aprimoramento docente. A Secretaria da Educação de São Paulo garante esse direito por meio de encontros presenciais, cursos e orientações, além de formatos a distância, como formações online e videoconferências, promovendo atualização constante e troca de experiências entre educadores (São Paulo, 2014b).

De acordo com diretrizes do PEI no contexto de suas escolas, a formação continuada transcende as reuniões pedagógicas. Essa abordagem reflete a essência da Pedagogia da Presença, que defende a importância de estar presente de forma integral na educação. Cada interação, seja em sala de aula, nos corredores ou durante atividades extracurriculares, é vista como uma oportunidade de aprendizagem e crescimento. O “fazer docente” vai além da sala de aula, integrando-se aos saberes e à educação permanente (São Paulo, 2024).

A formação continuada em serviço é essencial para integrar o professor em seu ambiente de atuação, fortalecendo suas práticas pedagógicas. Ao sentir-se mais seguro e consciente de seu papel, o educador torna-se capaz de orientar os estudantes com maior clareza e propósito, contribuindo para aprendizagens mais significativas e para a construção de projetos de vida. No entanto, esse processo exige que o professor esteja em constante formação, atento às transformações da sociedade e às novas demandas pedagógicas (Nóvoa, 1992). Assim, a atualização profissional contínua torna-se essencial para que o educador possa atuar com autonomia, consciência crítica e capacidade de adaptação aos desafios do ensino contemporâneo.

Quadro 10: Aspectos do Trabalho Docente “Formação Continuada”

Referência	Trabalho Acadêmico	Aspectos	Evidências Textuais
GRUND, Zelina Cardoso. Jornada de trabalho docente: regime de dedicação plena e integral (RDPI) na rede estadual de ensino de São Paulo. Presidente Prudente, p. 180, 2019.	Dissertação	Formação Continuada	O estudo utiliza triangulação de métodos para analisar impactos e desafios enfrentados pelos educadores. Foram elaborados questionários eletrônicos para diretores e professores, contendo questões fechadas e abertas, buscando coletar dados significativos. Essa abordagem permite uma compreensão aprofundada do contexto educacional contemporâneo, conforme discutido por Grund (2019). Bengnozzi (2016, p. 4) <i>apud</i> Grund (2019) analisou o Programa de Educação Integral (PEI) e suas implicações nas políticas educacionais, destacando que estas se fundamentam na avaliação de desempenho dos alunos por meio de testes de múltipla escolha, focados em habilidades básicas. Assim, ela entende que a formação continuada é caracterizada como uma “doutrinação continuada”. Ela argumenta que essa abordagem ocorre de maneira padronizada, sem espaço para discutir as “ordens superiores” que influenciam a educação (Grund, 2019, p.101).
KASPER, Samanta Antunes; RINALDI, Renata Portela. Condições de Trabalho Docente na escola Pública de Tempo Integral. <i>Colloquium Humanarum</i> .ISSN:1898-8207, [S.l], v.17, p.26-48,2020.	Artigo	Formação Continuada	Este artigo investiga as condições laborais de professores em Presidente Prudente. Utilizando uma abordagem qualitativa, a pesquisa revela complexos desafios que afetam a atuação dos educadores em jornadas ampliadas, por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas (Kasper; Rinaldi, 2020). A formação continuada na escola é fundamental para o desenvolvimento profissional dos educadores, promovendo o trabalho coletivo e aprimorando o processo de ensino aprendizagem. Pesquisadores destacam sua importância em atualizar práticas pedagógicas, fomentar a colaboração entre professores e, assim, melhorar a qualidade da educação oferecida aos alunos (Kasper; Rinaldi, 2020). O RDPI é fundamental para a formação continuada nas escolas, com 96% dos gestores e 95% dos professores reconhecendo sua importância. Os resultados evidenciam que o RDPI impacta positivamente as condições de trabalho docente. A jornada concentrada em uma única escola favorece a colaboração entre professores, promove a formação continuada e aprimora o desenvolvimento das atividades (Kasper; Rinaldi, 2020).
GRUND, Zelina Cardoso; PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Condições de trabalho docente em regime de dedicação plena e integral na rede estadual de ensino de São Paulo. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Luís, v.	Artigo	Formação Continuada	Este artigo analisou o Programa Educacional Integrado (PEI), destacando suas diretrizes para a jornada de trabalho docente em Regime de Dedicação Plena e Exclusiva (RDPI). A pesquisa com 142 gestores e 19 professores revelou condições de trabalho, evidenciando desafios e oportunidades para a melhoria da educação (Grund; Parente, 2022). A formação continuada é essencial para o desenvolvimento profissional dos docentes, incentivando o trabalho colaborativo e o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. Na perspectiva dos participantes

29, n. 2, p. 185–205, abr./jun. 2022.			da pesquisa, a implementação do Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI) nas escolas do PEI fortaleceu essa formação, resultando em avanços significativos. O RDPI desempenha um papel crucial na formação continuada nas escolas, aprimorando as práticas educativas. Sua implementação valoriza os profissionais da educação, conforme apontado por 93% dos gestores e 68% dos professores (Grund; Parente, 2022).
MOIMAZ, Rodolfo Soares. O trabalho docente na rede pública de ensino do estado de São Paulo: reformas neoliberais, consentimento e resistência. 2022. 430 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.	Tese	Formação Continuada	O método escolhido para a realização deste projeto pode ser dividido em duas partes: pesquisa bibliográfica e pesquisa etnográfica. A outra parte da metodologia adotada nesta pesquisa envolve o trabalho etnográfico, realizado a partir de entrevistas qualitativas, com roteiro semiestruturado (Moimaz, 2022). Com a tendência da informatização das atribuições da escola, a professora chegou a demandar, repetidas vezes, junto à escola e Diretoria de Ensino, que ao menos viesse alguém do setor de TI fazer uma formação com docentes acerca da utilização das plataformas – demandadas pelo próprio governo. As respostas que ela recebeu foram: negativa ou nenhuma (Moimaz, 2022). O sistema educacional, em sua maioria, é moldado para reproduzir a lógica do capitalismo, priorizando a formação de indivíduos aptos à força de trabalho. Nesse contexto, pedagogias que desafiam essa norma, promovendo a consciência crítica, são vistas como ameaças. O Estado capitalista, em sua busca por manter a estabilidade do sistema, tende a marginalizar ou eliminar abordagens pedagógicas que incentivem a reflexão sobre a exploração da força de trabalho. Isso resulta em um currículo rigidamente normatizado, restringindo a formação de professores e a pesquisa educacional. A formação de professores, muitas vezes vista como um mero requisito técnico, tornou-se um espaço de privatização. O empresariado busca dominar essa esfera, priorizando interesses financeiros em detrimento de uma educação qualitativa (Moimaz, 2022). A formação profissional, sob a ótica do capital, serve como instrumento de controle do trabalho. Seu objetivo é assegurar que os trabalhadores não apenas aceitem, mas também se envolvam ativamente na exploração de sua força de trabalho, legitimando as relações de poder e crescente desigualdade no ambiente laboral (Moimaz, 2022).
DIAS, Hugo Leonardo de Araújo. O mal-estar na avaliação: reflexões sobre o neoliberalismo escolar e suas vicissitudes na avaliação de desempenho no	Dissertação	Formação Continuada	A pesquisa qualitativa apresentada nesta dissertação adotou entrevistas semiestruturadas com docentes, permitindo uma coleta aprofundada de dados. A gravação em áudio possibilitou a captura de nuances na comunicação, essenciais para uma análise rica e completa do fenômeno em estudo (Dias, 2023). A formação continuada dos docentes, segundo Canário (1999) apud Dias (2022), deve ser reconsiderada, afastando-se das reformas que priorizam soluções prontas. Essa abordagem reforça a crise de identidade dos professores, isolando-os e limitando sua capacidade de

Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. 2023. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023			reflexão crítica sobre a escola, reduzida a uma mera indústria do ensino e eficácia mercadológica (Dias, 2023). O PEI implementa um novo modelo de gestão escolar, visando estar entre as 25 melhores redes públicas de educação do mundo até 2030. O protagonismo juvenil e a formação continuada dos professores são essenciais para o desenvolvimento das escolas e a busca pela excelência educacional (Dias, 2023). O PIAF é um instrumento essencial para a formação continuada dos professores da SEDUC-SP, visando melhorar o desempenho docente. Com um Cardápio de Ações Formativas, que inclui leitura de livros e análise de filmes, busca-se fortalecer as competências dos educadores e sanar suas fragilidades por meio da autoformação (Dias, 2023). O PIAF, ou Plano Individual de Ação Formativa, é uma ferramenta crucial para os docentes que desejam aprimorar seu desempenho no contexto da avaliação 360° da escola PEI. Este instrumento permite que os educadores identifiquem seus pontos negativos e estabeleçam estratégias eficazes para superá-los. Ao promover a autoavaliação, o PIAF incentiva uma reflexão profunda sobre as práticas pedagógicas, possibilitando que os docentes reconheçam suas áreas de melhoria (Dias, 2023).
RINALDI, Renata Portela; ULLOFFO, Renan Moreira. O olhar dos gestores sobre as condições de trabalho docente no Programa Ensino Integral. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023052, 2023.	Artigo	Formação Continuada	Esta pesquisa qualitativa focou na coleta de dados por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas com a equipe de gestão escolar de três escolas que aderiram ao PEI em Presidente Prudente. A análise foi realizada com uma abordagem descritivo-interpretativa, utilizando uma triangulação metodológica (Rinaldi; Ulloffo, 2023). A Formação Continuada e a Excelência em Gestão são pilares essenciais para o desenvolvimento educacional. A formação contínua do educador, conforme destaca São Paulo (2012), promove o aperfeiçoamento profissional e o autodesenvolvimento (Rinaldi; Ulloffo, 2023). A falta de formação adequada para profissionais da educação impacta suas práticas, mesmo com experiência. A diretora destaca os desafios contemporâneos, como a adaptação ao uso de tecnologia e aulas virtuais. É essencial repensar os programas de formação para atender às demandas sociais atuais dentro de uma política neoliberal (Rinaldi; Ulloffo, 2023). A formação docente requer uma análise contínua das condições que possibilitam uma atuação competente nas dimensões formativa, social, política e emocional. Compreender essa complexidade é fundamental para fomentar a profissionalização do educador, garantindo que suas práticas atendam às demandas atuais e aprimorem a qualidade da educação (Rinaldi; Ulloffo, 2023).
FERNANDES, Maria José da Silva;	Artigo	Formação Continuada	O artigo investiga a política educacional de São Paulo (1995-2018), analisando avaliações e padronização curricular. A pesquisa, fundamentada em elementos documentais, revela como essas reformas reconfiguraram o

JACOMINI, Márcia Aparecida; BELLO, Isabel Melero; CABRAL, Caio Cabral da. Reformas educacionais paulistas e suas repercussões na organização da escola e na autonomia docente (1995-2018). <i>Revista de Educação PUC-Campinas</i> , Araraquara, v. 29, e8824, p. 1–13, 2024.			sistema estadual de ensino e suas implicações (Fernandes, 2024). As avaliações externas, embora busquem medir o aprendizado dos alunos, têm gerado um impacto negativo na prática pedagógica. Com o foco nas provas padronizadas, muitos professores se sentem pressionados a adaptar suas aulas para atender a essas exigências, priorizando conteúdos específicos e exercícios repetitivos. Essa realidade limita a criatividade e a autonomia docente, restringindo a capacidade de explorar metodologias diversificadas que favoreçam um aprendizado mais significativo e desenvolvido (Fernandes, 2024). A formação docente, portanto, precisa ser repensada, buscando capacitar os educadores a implementarem práticas que valorizem o processo de ensino-aprendizagem de forma integral, promovendo um ambiente escolar mais dinâmico e que respeite as individualidades dos estudantes. É fundamental reequilibrar o espaço educacional, priorizando a formação integral em detrimento da simples preparação para testes (Fernandes, 2024).
MACHADO, Gisele do Amaral. A hiperburocratização do trabalho docente na escola do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. 2024. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação, Campinas, 2024.	Dissertação	Formação Continuada	Esta dissertação utiliza uma pesquisa qualitativa documental para analisar como documentos oficiais e legislações moldam o PEI. (Machado, 2024). A formação continuada é essencial para o desenvolvimento do professor, abrangendo seis etapas: domínio do conhecimento, didática, contextualização, formação continuada, devolutivas e disposições para a mudança. Esse processo exige não apenas conhecimento técnico, mas comprometimento e engajamento profundo com a realidade educacional, promovendo uma prática transformadora (Machado, 2024). Para Machado (2024, p. 67), a formação continuada no contexto neoliberal reflete uma "postura de submissão", onde educadores são levados a um "engajamento profundo com o sistema". Essa dinâmica limita a autonomia e a reflexão crítica, perpetuando estruturas que priorizam a conformidade em detrimento da inovação e do desenvolvimento profissional verdadeiro.

Fonte: Elaborado pelas autoras

No que diz respeito ao aspecto “Formação Continuada” diversos autores, como Grund (2019), Moimaz (2022), Dias (2023), Rinaldi e Ulloffo (2023), Fernandes et al. (2024) e Machado (2024), destacam que a formação continuada de professores, no contexto do PEI, está moldada por uma lógica capitalista. Segundo esses estudos, a formação assume, muitas vezes, um caráter instrumental, funcionando como mecanismo de controle e doutrinação, alinhado a interesses de produtividade e desempenho. Por outro lado, há autores, como Kasper e Rinaldi (2020) e Grund e

Parente (2022), que apontam um aspecto positivo: a dedicação plena e a atuação em uma escola única favorecem a participação mais efetiva dos docentes nos processos formativos.

No PEI, não é apenas o modelo pedagógico que assume características específicas; a gestão escolar também se organiza a partir de diretrizes próprias, que visam garantir coerência entre as práticas pedagógicas e os objetivos institucionais. Esse modelo de gestão adota instrumentos sistemáticos, como planos e programas de ação, com o propósito de acompanhar o trabalho docente, avaliar os resultados educacionais e propor intervenções formativas. De acordo com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2012, p. 34), tais mecanismos têm a função de “acompanhar e monitorar o trabalho pedagógico e formular planos de formação continuada para a equipe escolar”. Essa lógica de acompanhamento constante, embora contribua para a sistematização do trabalho, também pode assumir um caráter tecnicista e gerencial, quando prioriza indicadores e metas em detrimento do desenvolvimento crítico e contextualizado dos profissionais da educação. Neste sentido, António Nóvoa (1999, p. 25) afirma: “Não se forma um professor apenas através de cursos, mas sobretudo através da construção de uma identidade, do reconhecimento de sua experiência e da integração em comunidades profissionais de aprendizagem.” A formação, portanto, deve ir além da simples transmissão de conteúdos e procedimentos operacionais; ela precisa promover a reflexão sobre a prática, a autonomia docente e o reconhecimento de saberes construídos no cotidiano escolar.

Por isso, torna-se fundamental refletir sobre como essa estrutura de gestão influencia a autonomia docente, a qualidade da formação e, conseqüentemente, o clima organizacional das escolas PEI. As diversas pesquisas analisadas apontam que a formação oferecida aos professores segue, em muitos casos, uma lógica tecnicista e padronizada, voltada mais para o cumprimento de metas do que para o desenvolvimento crítico e autônomo dos educadores. Isso levanta questionamentos sobre a efetividade dessas formações e sua real contribuição para a valorização docente, para o fortalecimento das práticas pedagógicas e para a construção de um clima escolar positivo. Nóvoa (1992, p. 25), afirma que “é necessário passar de uma formação centrada na aquisição de competências para uma formação centrada na construção da identidade profissional, na partilha de saberes e na reflexão coletiva sobre a prática.” Dessa forma, analisar a formação docente não implica apenas

examinar sua frequência ou conteúdo, mas também as condições em que ocorre, o grau de participação dos professores e o sentido que essas experiências formativas assumem em sua trajetória profissional.

A formação continuada dos docentes nas escolas do PEI também se relaciona diretamente com as Dimensões 2 e 7 da Matriz de Referência do Clima Escolar. A Dimensão 2, que trata das relações socioprofissionais e pedagógicas, é impactada na medida em que as ações formativas podem fortalecer a colaboração entre os educadores, promover a troca de experiências e ampliar o sentimento de pertencimento e coletividade dentro da escola. Já a Dimensão 7, voltada às relações de trabalho, é afetada pelas condições em que essas ações formativas são oferecidas: quando ocorrem de forma impositiva, descontextualizada ou com foco exclusivo em resultados, tendem a ser percebidas como sobrecarga e não como oportunidade de valorização profissional. Como destacam Moro, Vinha e Moraes (2017, p. 10), “os processos de formação continuada, quando significativos, colaboram para o desenvolvimento da competência profissional e pessoal dos professores, e, por consequência, influenciam positivamente o clima escolar.”

5.4. Aspectos do Trabalho Docente no PEI: “Cansaço Docente”, “Neoliberalismo Escolar”, “Conflitos e desentendimentos”, “Afastamento das atividades”, “Cobrança e Desempenho” e “Adoecimento”

Os aspectos do trabalho docente no PEI, como “cansaço docente”, “neoliberalismo escolar”, “conflitos e desentendimentos”, “afastamento das atividades”, “cobrança por desempenho” e “adoecimento”, estão diretamente interligados e revelam uma dinâmica de intensificação do trabalho nas escolas estaduais paulistas. A lógica neoliberal, ao introduzir mecanismos de avaliação constante, metas de desempenho e responsabilização individual, transforma o ambiente escolar em um espaço altamente competitivo e gerencializado. Essa pressão contínua por resultados contribui para o esgotamento físico e emocional dos professores, gera conflitos interpessoais e institucionais, além de favorecer o adoecimento psíquico e o afastamento do trabalho. A cobrança excessiva por produtividade, aliada à falta de reconhecimento efetivo, acaba por comprometer o bem-estar docente e enfraquecer o clima escolar, impactando diretamente na qualidade do ensino e nas relações pedagógicas. Conforme Libâneo (2014, p. 75), “a intensificação do trabalho docente tem efeitos negativos sobre a saúde física e

emocional dos professores, além de prejudicar a qualidade do ensino e o clima escolar.”

Michael Apple (2006) destaca que a meritocracia no contexto educacional atua como um mecanismo de controle social, que tende a naturalizar as desigualdades e precarizar as condições de trabalho dos profissionais da educação. Segundo o autor, essa lógica meritocrática contribui para a desvalorização do papel crítico e coletivo da escola, promovendo uma visão individualista do sucesso que ignora as condições estruturais e contextuais que afetam alunos e professores.

O avanço do ideário da Nova Gestão Pública, baseado em princípios gerencialistas, tem impactado significativamente o trabalho docente no Brasil. Sob essa lógica, a função social da escola passa a ser orientada pela demanda do capital, deslocando o foco da educação pública para uma perspectiva produtivista e instrumental. A gestão por resultados, associada à pedagogia do “aprender a aprender” e ao enfoque em habilidades e competências, tem contribuído para o esvaziamento da formação teórica crítica e do engajamento político dos professores. Como destaca Raimann (2015), esse modelo transforma o educador em um “empreendedor de si”, deslocando a responsabilidade coletiva da educação para um ideal individualizado de autogestão e eficiência. (Raimann *et al*, 2021)

As reformas educacionais adotadas na rede estadual de ensino de São Paulo nas últimas duas décadas incorporaram princípios do neoliberalismo por meio de um modelo de gestão pública de caráter gerencialista. Embora apresentem um discurso pautado na descentralização, essas políticas mantêm práticas centralizadoras nos processos decisórios, o que limita a participação efetiva dos atores escolares. Tal configuração compromete o aprendizado organizacional coletivo, essencial para a consolidação de um projeto educacional verdadeiramente democrático (Ganzeli, 2019).

A exigência excessiva de documentos para monitoramento e avaliação nas escolas consome tempo dos docentes, que poderia ser dedicado aos alunos. Essa visão mercadológica transforma a educação em uma constante busca por metas, dificultando uma reflexão mais profunda sobre o ensino e responsabilizando unicamente os professores pelos insucessos dos alunos (Freitas, 2007).

Quadro 11: Aspectos do Trabalho Docente: “Cansaço Docente”, “Neoliberalismo”, “Conflitos e Desentendimentos”, “Afastamento das Atividades”, “Cobrança e Desempenho” e “Adoecimento”

Referência	Trabalho Acadêmico	Aspectos	Evidências Textuais
DIAS, Viviane Cristina. Programa Ensino Integral paulista: problematizações sobre o trabalho docente. Educação e Pesquisa , v. 44, São Paulo, p. 1-18. 2018.	Artigo	“Cansaço Docente”, “Neoliberalismo Escolar”, “Conflitos e desentendimentos”, “Afastamento das atividades”, “Cobrança e Desempenho” e “Adoecimento”	Esta análise documental e qualitativa, com entrevistas a docentes e gestores, revela as dificuldades e oportunidades para a educação integral nas escolas, destacando a importância de garantir suporte adequado aos educadores (Dias, 2018). A intensificação do trabalho docente no PEI é evidenciada pela ausência de professores substitutos. Isso resulta na substituição compulsória, onde os docentes não recebem remuneração adicional por trabalharem além de suas funções, comprometendo o bem-estar e a qualidade do ensino nas instituições (Dias, 2018). A intensificação do trabalho docente, evidenciada pela ausência de professores eventuais no PEI, gera um ambiente de vigilância mútua entre os docentes. Essa situação remete a uma lógica toyotista, onde a pressão por desempenho e a necessidade de cumprimento de horários, mesmo em condições adversas, afetam a saúde e bem-estar dos professores (Dias, 2018). A pressão por avaliações no PEI gera instabilidade, levando 40% dos profissionais a acumularem cargos. Apesar da exigência de dedicação integral apenas durante o horário do programa, muitos temem pela continuidade de suas melhorias salariais, resultando em jornadas duplas ou triplas para garantir segurança financeira (Dias, 2018). A reflexão sobre o PEI evidencia a intensificação do trabalho docente. Embora os professores cumpram uma carga de 40 horas semanais e recebam gratificação por dedicação integral, acumulam funções diversas: gestão escolar, atendimento especializado e demandas burocráticas, ampliando suas responsabilidades além da formação inicial e impactando sua prática educativa (Dias, 2018). A intensificação do trabalho docente nas escolas do PEI oculta a falta de espaço para reflexões críticas e a real participação dos professores na elaboração de

			políticas educacionais. Apesar da aparente autonomia na escolha de metodologias, a rotina de trabalho dificulta uma atuação verdadeiramente colaborativa e impactante na educação paulista (Dias, 2018).
BARBOSA, Ronaldo Costa; GEBRAN, Raimunda Abou. Programa ensino integral: implicações para a ação docente. <i>Colloquium Humanarum</i>, Presidente Prudente, v. 15, n. 4, p. 296–303, 2018.	Artigo	“Cansaço Docente”, “Neoliberalismo Escolar”, “Conflitos e desentendimentos”, “Afastamento das atividades”, “Cobrança e Desempenho” e “Adoecimento”	Este artigo apresenta uma pesquisa qualitativa descritivo-interpretativa com cinco professores de um município médio do interior de São Paulo. A coleta de dados incluiu questionários, entrevistas semiestruturadas e observações em sala de aula (Barbosa; Gebran, 2018). A visão mercadológica nas escolas do PEI, impulsionada pelo Modelo de Gestão, prioriza planejamento e metas, frequentemente em detrimento da prática pedagógica. Esse foco em avaliação e prazos pode limitar trocas de experiências entre educadores, evidenciando fragilidades, como a despersonalização do ensino e da aprendizagem (Barbosa; Gebran, 2018).
GIROTTTO, Eduardo Donizeti; JACOMINI, Márcia Aparecida. Entre o discurso da excelência e a lógica do controle: os riscos do Programa Ensino Integral na rede estadual de São Paulo. <i>Revista de Ciências da Educação</i>, Americana, v. 3, n. 45, p. 87–113, jul./dez. 2019	Artigo	“Cansaço Docente”, “Neoliberalismo Escolar”, “Conflitos e desentendimentos”, “Afastamento das atividades”, “Cobrança e Desempenho” e “Adoecimento”	Este artigo analisa as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente em escolas do PEI. Baseado em estudo documental e entrevistas com cinco professores, reunindo visões críticas e positivas (Giroto; Jacomini, 2019). O PEI visa excelência educacional, mas evidencia um controle sobre o trabalho docente que precariza as condições laborais. É crucial investigar essa dinâmica nas escolas, a fim de compreender a discrepância entre os discursos da SEDUC e a realidade enfrentada pelos educadores. Estudos contínuos são essenciais (Giroto; Jacomini, 2019). A adoção da Nova Gestão Pública (NGP) nas escolas PEI, evidenciada por documentos legais e depoimentos de educadores, amplifica o controle sobre o trabalho docente. Isso limita a autonomia pedagógica e os benefícios da jornada integral. Mecanismos como a Avaliação 360º reforçam essa centralização da gestão, impactando negativamente a prática educativa (Giroto; Jacomini, 2019). O modelo de gestão analisado revela falhas na construção de um ambiente escolar pautado na confiança e solidariedade. Entrevistas indicam uma atmosfera de competição e desgaste emocional, distantes dos

			princípios democráticos. A falta de acolhimento compromete a formação integral, essencial para um aprendizado significativo e saudável (Giroto; Jacomini, 2019)
GRUND, Zelina Cardoso. <i>Jornada de trabalho docente: regime de dedicação plena e integral (RDPI) na rede estadual de ensino de São Paulo</i> . 2019. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2019.	Dissertação	“Cansaço Docente”, “Neoliberalismo Escolar”, “Conflitos e desentendimentos”, “Afastamento das atividades”, “Cobrança e Desempenho” e “Adoecimento	O estudo sobre as condições de trabalho docente com a implementação do RDPI nas escolas PEI iniciou-se por meio de uma pesquisa quanti-qualitativa. Foram realizados levantamentos com gestores e professores em 142 escolas, abrangendo 39% das instituições estaduais participantes do Programa Ensino Integral (PEI), envolvendo 82 Diretorias Regionais (Grund, 2019). O Programa Ensino Integral e seu modelo de gestão reflete os princípios da Nova Gestão Pública (NGP). Essa aproximação é visível no foco em resultados, com o uso de avaliações e monitoramentos contínuos para garantir a eficácia do ensino. A implementação de metas claras permite um acompanhamento mais rigoroso das práticas educacionais. Essa ênfase em resultados e transparência na gestão é uma característica recorrente na NGP, que prioriza a eficiência e a responsabilidade social. Assim, o Programa Ensino Integral se alinha às demandas modernas por gestão eficaz e orientada a resultados no setor público (Grund, 2019).
LOPES, Maria Fernanda Arraes; BORGHI, Raquel Fontes. Programa ensino integral paulista: a organização do trabalho docente. <i>Educação: Teoria e Prática</i> , São Paulo, v. 29, n. 60, p. 47–62, jan./abr. 2019.	Artigo	“Cansaço Docente”, “Neoliberalismo Escolar”, “Conflitos e desentendimentos por Ambiente Escolar”, “Afastamento das atividades”, “Cobrança e Desempenho” e “Adoecimento”	Neste texto, a análise documental revela insights sobre o Programa Ensino Integral e a organização do trabalho docente (Lopes; Borghi, 2019) O Programa exemplifica a gestão pública que adota práticas do setor privado, focando em metas e desempenho. A diversificação das atividades, a flexibilização das atribuições docentes e a intensificação do trabalho revelam essa tendência (Lopes; Borghi, 2019) A responsabilização no Programa Ensino Integral se intensifica com o risco de desligamento para profissionais com desempenho negativo. Essa pressão se agrava pela flexibilização do trabalho, já que um professor deve gerenciar disciplinas da base comum, atividades diversificadas e complementares, além de assumir tutorias e substituições (Lopes; Borghi, 2019).
			O artigo examina as condições de trabalho dos professores da rede estadual paulista entre 1995 e 2018, abordando admissão,

BARBOSA, Andreza et al. Relações e condições de trabalho dos professores paulistas (1995-2018). Cadernos de Pesquisa , v. 50, n. 177, p. 790-812, 2020.	Artigo	“Cansaço Docente”, “Neoliberalismo Escolar”, “Conflitos e desentendimentos”, “Afastamento das atividades”, “Cobrança e Desempenho” e “Adoecimento	progressão na carreira, vencimento básico e jornada diária. A análise é fundamentada em pesquisa bibliográfica, legislação nacional e estadual e dados estatísticos, proporcionando uma visão abrangente sobre a profissão (Barbosa et al, 2020). A política de pessoal docente, alinhada aos princípios da Nova Gestão Pública, incentiva competitividade e individualismo por meio de medidas meritocráticas. Essa abordagem prejudica o exercício profissional em educação, onde a formação dos estudantes é mais eficaz quando realizada coletivamente, favorecendo a colaboração entre professores para melhores resultados (Barbosa et al, 2020).
SILVA, Abel José da; RAMOS, Gessica Priscila. O docente no modelo de Avaliação 360° do Programa Ensino Integral paulista: de herói a vilão. <i>Cadernos da Pedagogia</i> , São Carlos, v. 14, n. 28, p. 210–224, maio/ago. 2020. . .	Artigo	“Cansaço Docente”, “Neoliberalismo Escolar”, “Conflitos e desentendimentos”, “Afastamento das atividades”, “Cobrança e Desempenho” e “Adoecimento	Este artigo analisou, através de pesquisa documental qualitativa, as nuances do PEI. Apesar das melhorias nas condições de trabalho docente, a estrutura meritocrática do programa, evidenciada pela Avaliação 360°, perpetua a pressão sobre os educadores, que podem perder benefícios ao não atender às expectativas da SEE (Silva; Ramos, 2020). Apesar das melhorias nas condições de trabalho docente, a estrutura meritocrática do programa, evidenciada pela Avaliação 360°, perpetua a pressão sobre os educadores, que podem perder benefícios ao não atender às expectativas da SEE (Silva; Ramos, 2020).
KASPER, Samanta Antunes; RINALDI, Renata Portela. Condições de Trabalho Docente na escola Pública de Tempo Integral. Colloquium Humanarum .ISSN:1898-8207, [S.l.], v.17, p.26-48,2020.	Artigo	“Cansaço Docente”, “Neoliberalismo Escolar”, “Conflitos e desentendimentos”, “Afastamento das atividades”, “Cobrança e Desempenho” e “Adoecimento	Neste estudo, investigamos as condições de trabalho dos professores envolvidos na jornada ampliada do Programa. Utilizando uma abordagem qualitativa, aplicamos pesquisa de campo com questionários e entrevistas semiestruturadas (Kasper; Rinaldi, 2020). As avaliações externas, ao focarem no controle e na mensuração do trabalho docente, contrariam a perspectiva democrática de avaliação, que busca emancipar e fortalecer a autonomia escolar. Quando os resultados ficam aquém das expectativas, a responsabilidade recai exclusivamente sobre os professores, ignorando fatores contextuais e estruturais da educação (Kasper; Rinaldi, 2020). Nesse sentido, é necessário atentar-se para a relação entre as

			condições de trabalho e os efeitos sobre a saúde dos professores, o sofrimento no trabalho docente e a qualidade de vida desses profissionais. Portanto, a implementação de um programa que amplia o tempo de permanência de estudantes nas escolas públicas exige o investimento nas condições de trabalho dos professores, para que, superada essas deficiências, a educação integral possa, de fato, ser concretizada (Kasper; Rinaldi, 2020).
ARAÚJO, Caroline Gorski Marques. <i>O Programa Ensino Integral no estado de São Paulo: a escola neoliberal</i> . 2021. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.	Dissertação	“Cansaço Docente”, “Neoliberalismo Escolar”, “Conflitos e desentendimentos”, “Afastamento das atividades”, “Cobrança e Desempenho” e “Adoecimento”	Devido à impossibilidade de acessar as escolas, a metodologia da pesquisa foi readequada para incluir análise documental e bibliográfica (Araújo, 2021) As reformas educacionais no Estado de São Paulo refletem uma ideologia neoliberal e um modelo gerencialista. Apesar dos investimentos em práticas pragmáticas, observa-se a intensificação do trabalho docente e a deterioração das relações sociais na escola, promovendo a individualização e dificultando o reconhecimento da coletividade (Araújo, 2021) O modelo gerencial na Educação, focado na objetividade e formação para o mercado, gera uma pressão por resultados quantitativos no sistema paulista. Essa “quantofrenia” promove avaliações externas que, embora busquem medir o sucesso das políticas educacionais, podem desconsiderar a complexidade do aprendizado e as necessidades dos alunos (Araújo, 2021, p.126) A intensificação do trabalho docente no (PEI) de São Paulo reflete uma multifuncionalidade do professor, com um modelo de gestão burocrático e exaustivo. O PEI reflete a dinâmica do capitalismo contemporâneo, que perpetua relações de trabalho precárias (Araújo, 2021)
SILVA, Osni Oliveira Noberto da. <i>Condições de trabalho docente na educação básica: uma análise da produção acadêmica 2010 a 2020</i> .	Artigo	“Cansaço Docente”, “Neoliberalismo Escolar”, “Conflitos e desentendimentos”, “Afastamento das atividades”, “Cobrança e Desempenho” e “Adoecimento”	Este artigo analisou, por meio de revisão sistemática, a produção acadêmica brasileira sobre as condições de trabalho docente entre 2010 e 2020. O objetivo foi identificar tendências, desafios e avanços na pesquisa, contribuindo para o entendimento das questões que afetam os professores e, consequentemente, a qualidade da educação (Silva, 2021).

<i>Revista Uniaraguaia</i>, p. 158–166, 2021.			Os resultados indicam que, apesar das condições de trabalho dos docentes estarem próximas da precarização, há um forte sentimento de responsabilização entre esses profissionais. Eles se empenham na busca por resultados positivos no PEI, refletindo um compromisso com a qualidade do ensino e o desenvolvimento dos alunos (Silva, 2021).
FRANÇA, Adriana Locatelli; RINALDI, Renata Portela. Programa Ensino Integral: a proposta do estado de São Paulo. <i>Reflexão e Ação</i>, [local], v. 30, n. 2, p. 38–52, 2022.	Artigo	“Cansaço Docente”, “Neoliberalismo Escolar”, “Conflitos e desentendimentos”, “Afastamento das atividades”, “Cobrança e Desempenho” e “Adoecimento	Este artigo busca compreender a aproximação ou distanciamento do programa em relação à concepção de Educação Integral, utilizando pesquisa documental e revisão de literatura pertinente (França; Rinaldi, 2022). O modelo pedagógico do Programa Ensino Integral evidencia metodologias que reforçam o Currículo Comum, alinhando-se às demandas do sistema capitalista. Essa abordagem prioriza a preparação dos alunos para o mercado de trabalho, muitas vezes em detrimento de uma educação crítica e contextualizada, limitando o desenvolvimento integral do estudante (França; Rinaldi, 2022). O Programa Ensino Integral de São Paulo promove a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, focando no desenvolvimento de habilidades como liderança e protagonismo juvenil. Contudo, ainda falta alcançar um modelo de Educação Integral que priorize a omnilateralidade e a emancipação humana, limitando seu impacto formativo (França; Rinaldi, 2022).
GIROTTTO, Eduardo Donizeti; JORGE, Isabel Furlan; OLIVEIRA, João Victor Pavesi de. Ensino em tempo integral e segmentação da oferta: análise dos Programas ETI e PEI na rede pública estadual de São Paulo. <i>Revista Brasileira de Educação</i>, v. 27, p. e270078, 2022.	Artigo	“Cansaço Docente”, “Neoliberalismo Escolar”, “Conflitos e desentendimentos”, “Afastamento das atividades”, “Cobrança e Desempenho” e “Adoecimento	O artigo examina a implementação de dois Programas de Ensino em Tempo Integral na rede pública de São Paulo, analisando suas consequências na segmentação e desigualdade educacional. A pesquisa envolve análise de documentos, entrevistas com ex-secretários e dados do Censo Escolar. A SEDUC-SP atribui a diferença nos resultados educacionais à gestão das unidades PEI, centrada em metas e dispositivos gerenciais. Contudo, essa variável isolada é insuficiente para explicar a discrepância. Desde a implementação do PEI, o governo explora dados do SARESP, promovendo uma visão hegemônica da Nova Gestão

			Pública (Giroto; Jorge; Oliveira, 2022). Nesses termos, é preciso construir a Educação Integral como direito, criando as condições materiais para que todos os sujeitos, que assim o desejarem, possam ter acesso a ela. Sua construção deve estar em consonância com o desafio de construir um sistema equitativo de educação pública no país e não pode se configurar, como tem sido, no caso paulista, como mais uma etapa de reprodução das desigualdades educacionais (Giroto; Jorge; Oliveira, 2022).
GRUND, Zelina Cardoso; PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Condições de trabalho docente em regime de dedicação plena e integral na rede de estadual de ensino de São Paulo. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 29, n. 2, abr./jun. p. 185-205. 2022.	Artigo	“Cansaço Docente”, “Neoliberalismo Escolar”, “Conflitos e desentendimentos”, “Afastamento das atividades”, “Cobrança e Desempenho” e “Adoecimento	O artigo analisa as alterações nas condições de trabalho docente após a adoção do Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI) no Programa Ensino Integral (PEI). A pesquisa incluiu análises bibliográficas e documentais, além de levantamentos de opinião (survey) (Grund; Parente, 2022). No PEI, os principais motivos para a exclusão de docentes em Regime de Dedicação Plena (RDPI) incluem problemas de adaptação (39%), assiduidade (31%), desempenho (29%) e falta de perfil adequado (20%). Gestores destacam a falta de cumprimento e aceitação das metodologias propostas (Grund; Parente, 2022).
JACOMINI, Márcia Aparecida; BRUINI, Eliane da Costa; SILVA, Caio Cabral da. Gestão para resultados e controle do trabalho docente na política educacional paulista (2011-2014). ETD Educação Temática Digital, v. 24, n. 4, p. 976–995, 2022.	Artigo	“Cansaço Docente”, “Neoliberalismo Escolar”, “Conflitos e desentendimentos”, “Afastamento das atividades”, “Cobrança e Desempenho” e “Adoecimento	Este artigo analisa a política educacional da rede estadual de São Paulo entre 2011 e 2014, baseada em documentos e literatura especializada, investiga se houve um aprofundamento da abordagem gerencialista, que tem guiado a educação no estado desde os anos 1990 (Jacomini; Bruini; Silva, 2022) Apesar da ampliação do tempo escolar promovida pelo PEI na rede estadual paulista, não há democratização das oportunidades, especialmente para alunos de classes menos favorecidas. A gestão escolar e o trabalho pedagógico priorizam resultados em avaliações externas, ao invés de promover uma formação integral (Jacomini; Bruini; Silva, 2022) A análise sobre a política de pessoal da SEE-SP revela que a busca por resultados e desempenho nem sempre atende às reais necessidades dos servidores. Focada na valorização do "capital humano", a política

			ignora os direitos e condições objetivas essenciais para o bem-estar dos profissionais do magistério e do Quadro de Apoio Escolar (Jacomini; Bruini; Silva, 2022) A organização curricular do PEI, inicialmente promissora ao integrar interesses dos estudantes, revela limites práticos. O estudo de Quirino et al. (2018, p.88) destaca que "controle", "competição" e "cansaço" são as palavras mais citadas por alunos e docentes, refletindo uma experiência escolar distante do ideal de envolvimento. (Jacomini; Bruini; Silva, 2022)
MOIMAZ, Rodolfo Soares. O trabalho docente na rede pública de ensino do estado de São Paulo: reformas neoliberais, consentimento e resistência. 2022. 430 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.	Tese	"Cansaço Docente", "Neoliberalismo Escolar", "Conflitos e desentendimentos", "Afastamento das atividades", "Cobrança e Desempenho" e "Adoecimento"	Este estudo utilizou técnicas de pesquisa diversificadas, incluindo revisão bibliográfica, comparação com modelos de reforma dos EUA e análise quantitativa do magistério estadual em Sumaré e Hortolândia. Além disso, foram realizadas entrevistas etnográficas para entender consentimentos, coerções e resistências entre docentes nas escolas, oferecendo uma visão abrangente e detalhada da realidade educacional (Moimaz, 2022). O PEI é um exemplo de implementação de políticas neoliberais na educação pública. Ele enfatiza a coerção, a quebra da estabilidade do trabalho docente, avaliações punitivas e a individualização dos processos, intensificando o controle e a vigilância, além de reforçar práticas antidemocráticas na gestão escolar (Moimaz, 2022). O Sindicato dos Professores da Rede Pública Estadual Paulista critica o Programa de Ensino Integral, apontando que a proposta, originalmente voltada à educação integral, foi cooptada por interesses mercadológicos. A educação, antes focada no desenvolvimento humano e no suporte às famílias, agora serve a uma lógica empresarial, distorcendo sua essência (Moimaz, 2022). No contexto do PEI, docentes adaptam suas práticas conforme diretrizes do programa, essa abordagem visa excluir, reforçando a ideia de que a educação exige um perfil específico, limitando o acesso a uma elite educacional e desconsiderando a diversidade necessária. A sobrecarga de trabalho é frequentemente exaltada como sinal de comprometimento e

			responsabilidade. No entanto, sob a ótica neoliberal, isso se traduz em uma forma de engajamento individual, promovendo a competição entre colegas. Essa dinâmica precariza as relações laborais, desvalorizando a colaboração e o apoio mútuo em ambientes profissionais (Moimaz, 2022).
DIAS, Hugo Leonardo de Araújo. O mal-estar na avaliação: reflexões sobre o neoliberalismo escolar e suas vicissitudes na avaliação de desempenho no Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo . 2023. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023	Dissertação	“Cansaço Docente”, “Neoliberalismo Escolar”, “Conflitos e desentendimentos”, “Afastamento das atividades”, “Cobrança e Desempenho” e “Adoecimento	O estudo qualitativo fundamentado na teoria das representações sociais analisou os efeitos da avaliação de desempenho no trabalho em escolas do PEI. Participaram cinco professores que já passaram por esse processo, e os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, revelando percepções e impactos da avaliação em suas práticas (Dias, 2023). Os documentos do PEI, como guias de aprendizagem e planos de ação, promovem uma gestão escolar focada no controle, muitas vezes gerando resistência entre os professores. Essa ênfase em fiscalizar e punir pode dificultar a construção de uma escola democrática, que deveria priorizar a colaboração. Os estudos correlatos indicam que o PEI integra reformas gerenciais nas políticas públicas educacionais de São Paulo desde os anos 1990. Avaliações de educadores e formações centralizadas refletem uma abordagem neoliberal, que não favorece o desenvolvimento pedagógico nem valoriza adequadamente os professores (Dias, 2023). O PEI, ao adotar diretrizes neoliberais, molda um projeto educacional que prioriza as demandas do mercado. Essa abordagem impõe a meritocracia, promovendo a vigilância e a culpabilização de docentes e estudantes por suas falhas. Assim, contribui para a formação de um sujeito neoliberal em um cenário de trabalho precarizado (Dias, 2023).
RINALDI, Renata Portela; ULLOFFO, Renan Moreira. O olhar dos gestores sobre as condições de trabalho docente no Programa Ensino Integral. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação ,	Artigo	“Cansaço Docente”, “Neoliberalismo Escolar”, “Conflitos e desentendimentos”, “Afastamento das atividades”, “Cobrança e Desempenho” e “Adoecimento	A pesquisa qualitativa analisou as condições do trabalho docente no PEI, focando na perspectiva da equipe de gestão escolar. A coleta de dados, realizada por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, revelou tanto aspectos positivos quanto fragilidades, contribuindo para discussões sobre melhorias no programa (Rinaldi; Ulloffo, 2023). A proposta do programa, centrada em metas rígidas e cronogramas,

Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023052, 2023.			limita a capacidade dos profissionais de atuar criticamente. Essa racionalidade técnica prioriza a aplicação instrumental do ensino, sufocando a reflexão e a criatividade, fundamentais para um desenvolvimento profissional mais autêntico e transformador (Rinaldi; Ulloffe, 2023). A avaliação proposta pelo programa busca identificar defasagens entre profissionais para determinar sua permanência no PEI. Contudo, a pressão e cobrança mencionadas pela diretora preocupam, pois reduzem o foco em uma formação plena e emancipatória, pervertendo o propósito educativo em busca de apenas desempenho e resultados (Rinaldi; Ulloffe, 2023). O neogerencialismo, impõe a performatividade aos profissionais da educação, intensificando a competitividade entre docentes. A frase da diretora "não pode falhar" evidencia a mercantilização e a lógica empresarial nas escolas, refletindo uma política educacional voltada para a eficiência e controle. com o aumento de aulas e a escassez de profissionais, gera substituições que exigem articulação para compensar ausências. Essa situação impacta diretamente o trabalho docente, resultando em sobrecarga de atribuições para os demais envolvidos no programa (Rinaldi; Ulloffe, 2023).
JORGE, Isabel Furlan. Dimensões objetiva e simbólica da (des)valorização docente: um estudo sobre os professores da rede pública estadual de São Paulo (2007-2017). 2023. 375 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.	Dissertação	"Cansaço Docente", "Neoliberalismo Escolar", "Conflitos e desentendimentos", "Afastamento das atividades", "Cobrança e Desempenho" e "Adoecimento"	Pesquisa bibliográfica e documental para a constituição de um banco de dados sobre professores da Educação Básica. Os dados obtidos nesta pesquisa foram através da obtenção dos microdados do Censo Escolar e do perfil especificado para os professores nos editais dos concursos públicos (Jorge, 2023). A lógica neoliberal no Programa Ensino Integral promove a desvalorização dos docentes, atribuindo a eles a responsabilidade exclusiva pelos resultados. Esse controle intenso e a imposição de metas muitas vezes arbitrárias desconsideram o contexto do trabalho docente, desestimulando a criatividade e o comprometimento dos professores na construção de uma educação de qualidade (Jorge, 2023). A desvalorização dos professores no contexto neoliberal reflete-se na intensificação do controle e na

			responsabilização por metas educacionais. Baixos salários e condições precárias de trabalho agravam a situação (Jorge, 2023).
FERNANDES, Maria José da Silva; JACOMINI, Márcia Aparecida; BELLO, Isabel Melero; CABRAL, Caio Cabral da. Reformas educacionais paulistas e suas repercussões na organização da escola e na autonomia docente (1995-2018). Revista de Educação PUC-Campinas, Araraquara, v. 29, e8824, p. 1–13, 2024.	Artigo	“Cansaço Docente”, “Neoliberalismo Escolar”, “Conflitos e desentendimentos por Ambiente Escolar”, “Afastamento das atividades”, “Cobrança e Desempenho” e “Adoecimento”	Este estudo examina documentos oficiais e dialoga com a produção bibliográfica, destacando os avanços e desafios enfrentados no contexto educacional do PEI, refletindo as mudanças nas diretrizes e práticas pedagógicas (Fernandes, 2024) As reformas educacionais paulistas, fundamentadas na Nova Gestão Pública (NGP), promoveram medidas de controle, como avaliações externas com provas padronizadas, impactaram a autonomia docente e a organização do trabalho nas escolas (Fernandes, 2024) A busca por eficiência e eficácia no ensino resultou na limitação da participação docente, reduzindo espaços de decisão. A relação estreita entre currículo, avaliação e bonificação transformou práticas pedagógicas em abordagens massificadas e passivas. Isso instaurou um modelo de gestão típico do setor privado na educação pública (Fernandes, 2024) O aumento da demanda por registro de atividades e a “plataformização” na educação refletem a crença de que a gestão pode solucionar problemas complexos. No entanto, essa abordagem muitas vezes responsabiliza educadores por questões que vão além de seu controle, ignorando fatores externos que afetam a qualidade do ensino (Fernandes, 2024)
MACHADO, Gisele do Amaral. A hiperburocratização do trabalho docente na escola do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. 2024. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade	Dissertação	“Cansaço Docente”, “Neoliberalismo Escolar”, “Conflitos e desentendimentos”, “Afastamento das atividades”, “Cobrança e Desempenho” e “Adoecimento”	A pesquisa qualitativa documental visa analisar a organização escolar e o processo de trabalho nas instituições que implementam o programa, com ênfase no Caderno do Gestor (2014) (Machado, 2024). O novo plano de carreira do magistério paulista apresenta-se como manipulador, ao limitar direitos e exigir desempenho dos docentes sem garantir valorização salarial real. A SEDUC-SP impõe altas exigências, incorporando tecnologias, mas sem reconhecer adequadamente o trabalho dos professores, comprometendo seu bem-estar e motivação (Machado, 2024). A SEDUC-SP, através do modelo de escola PEI, intensifica a busca

de Educação, Campinas, 2024.			por metas das avaliações externas, requerendo a produção de documentos comprobatórios do programa. Além disso, impõe um controle rigoroso sobre o número de acessos às plataformas monitoradas, garantindo a qualidade e efetividade do ensino (Machado, 2024). O trabalho do professor no PEI torna-se hiperburocratizado devido à necessidade de atender às rígidas diretrizes do programa e às exigências das plataformas digitais. Cada ação do docente é avaliada na avaliação 360, sendo responsáveis por possíveis falhas, que podem resultar em desligamento do programa (Machado, 2024). Nas escolas do PEI, o controle sobre o desempenho docente é rigoroso. Professores são monitorados por indicadores como o SARESP e devem cumprir o Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF). Essa pressão pode impactar a assiduidade, levantando questões sobre a saúde e bem-estar dos educadores (Machado, 2024). A reforma administrativa no Estado, ao adotar recursos tecnológicos para monitorar o trabalho docente, pode aumentar a produtividade, mas também desqualifica o papel do professor. Essa hiperburocratização precariza a profissão e compromete a liberdade do educador, gerando descontentamento e desmotivação entre os docentes (Machado, 2024).
SILVA, Abel José da. O Programa Ensino Integral e a Nova Gestão Pública: intensificação dos mecanismos de gestão e regulação de escolas estaduais paulistas. 2021. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.	Dissertação	“Cansaço Docente”, “Neoliberalismo Escolar”, “Conflitos e desentendimentos”, “Afastamento das atividades”, “Cobrança e Desempenho” e “Adoecimento	O sistema de avaliação na educação estadual paulista implementa controle individualizado para profissionais, ligando suas ações ao cumprimento de metas e indicadores. Essa estratégia visa a elevação dos índices educacionais e associa o desempenho à gratificação de mérito (Silva, 2021). O avanço da responsabilização do profissional nas políticas educacionais do governo paulista, conforme destaca Silva (2021), reflete-se no funcionamento do Programa de Ensino Integral (PEI), promovendo uma gestão escolar com enfoque privatista para melhorar indicadores de aprendizagem.

Fonte: elaborado pelas autoras

A análise dos referenciais selecionados no Quadro 11 revela uma crítica unânime por parte dos autores ao modelo de escola proposto pelo PEI. Os trabalhos examinados destacam aspectos recorrentes como “cansaço docente”, “neoliberalismo escolar”, “conflitos e desentendimentos”, “afastamento das atividades”, “cobrança por desempenho” e “adoecimento”. As transformações recentes no trabalho docente são atribuídas, principalmente, à intensificação e à burocratização, à rigidez das diretrizes dos programas educacionais e à crescente “plataformização” das práticas escolares, regidas pelo cumprimento de metas e resultados. Para Nóvoa (1995), as reformas educacionais inspiradas em modelos de gestão empresarial frequentemente desconsideram a complexidade do trabalho docente, impondo normas rígidas, metas e procedimentos padronizados que reduzem a autonomia profissional. Esse processo, marcado pela intensificação e burocratização, fragiliza a identidade docente e prejudica tanto a qualidade do ensino quanto o clima escolar.

Saviani (2021) argumenta que o neoliberalismo transforma a educação em mercadoria, rompe com a perspectiva de direito social e promove políticas que: reduzem o papel do Estado na oferta e financiamento da educação; transferem responsabilidades educacionais para a iniciativa privada e para a família; implementam reformas curriculares tecnicistas, como a BNCC, que esvaziam o conteúdo crítico e científico; estimulam a gestão por resultados, padronizando práticas pedagógicas e precarizando o trabalho docente; promovem o individualismo e a meritocracia, em detrimento de políticas coletivas e inclusivas. Sob a lógica neoliberal, a educação deixa de ser compreendida como um direito social e passa a ser tratada como um serviço, em que o estudante assume o papel de cliente e a escola é reconfigurada segundo os interesses do mercado. Essa perspectiva compromete a função emancipadora da educação e reduz o papel da escola à mera preparação para o mercado de trabalho, como criticamente apontado por Saviani (2008c), ao analisar os efeitos da mercantilização do ensino sobre o projeto pedagógico e a prática docente.

No atual modelo de escola do PEI, a permanência e o reconhecimento do professor no mercado educacional estão cada vez mais condicionados à produtividade e aos resultados obtidos, relegando a formação acadêmica a um papel secundário. A avaliação constante do desempenho docente, centrada em metas, presença e engajamento integral com a instituição, revela uma lógica de controle intensivo. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) adota

mecanismos punitivos para ausências, como forma de contenção de gastos com eventuais, além de incentivar a competitividade entre os pares por meio da avaliação 360° — ferramenta em que qualquer comportamento fora do esperado pode impactar negativamente a pontuação do docente. Essa lógica de gestão por resultados é reforçada pela aprovação da ³Lei Complementar nº 1.361 (São Paulo, 2021) pela Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP), que institui bonificações atreladas ao desempenho e elimina direitos históricos dos servidores, como as faltas abonadas e a ampliação do controle sobre os afastamentos médicos. Tais medidas evidenciam a consolidação de uma lógica neoliberal na administração pública, em que o trabalho docente é intensificado, monitorado e cada vez mais precarizado. (Machado, 2024)

Ao incorporar diretrizes de cunho neoliberal, o PEI estrutura um modelo educacional voltado para as exigências do mercado, no qual a meritocracia é central. Essa lógica reforça práticas de controle, responsabilização individual e vigilância constante, atribuindo a professores e estudantes a culpa por eventuais falhas no desempenho. Dessa forma, contribui para a constituição de um sujeito alinhado aos princípios neoliberais, inserido em um contexto marcado pela precarização das relações de trabalho (Dias, 2023).

A meritocracia, frequentemente usada como justificativa para essas práticas, reforça desigualdades sociais e institucionais, ao desconsiderar o contexto em que professores e alunos estão inseridos. Para Apple (2003, p. 85), “os mercados são mercantilizados e tornados legítimos por uma estratégia despolitizante. Dizem que são naturais e neutros, governados pelo esforço e pelo mérito. Portanto, aqueles que se opõem a eles opõem-se, por definição, ao esforço e ao mérito.” Machado (2024) destaca:

O PEI foi desenvolvido em parceria com o empresariado, tendo, como eixo fundamental, a melhoria dos indicadores e no desempenho dos estudantes nas avaliações externas, engendrando critérios de produtividade, responsabilização e submissão dos professores à avaliação contínua e a controles informatizados, cada vez mais, centralizados. Entende-se que se trata de um gerencialismo empresarial empregado em plena consonância com os critérios da Nova Gestão Pública e que tem promovido o aprofundamento dos controles burocráticos do trabalho docente [...] (Machado, 2024, p.5).

³ Disponível na íntegra em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2021/lei.complementar-1361-21.10.2021.html>.

Dessa forma, o PEI contribui para a formação de sujeitos alinhados à racionalidade neoliberal, inseridos em um cenário de trabalho marcado pela precarização e pela intensificação das demandas. A competitividade interna entre professores e o medo de punições decorrentes de avaliações negativas ampliam o estresse e a ansiedade, configurando um cenário de desgaste físico e emocional.

A SEDUC, por meio da ⁴Resolução SE 16, 31 de janeiro de 2020 tem adotado aplicativos digitais para o registro de aulas e o monitoramento das atividades escolares. Tais plataformas não apenas organizam os conteúdos programáticos, mas também monitoram o acesso dos usuários, controlando o tempo de permanência nas atividades.

Além disso, até mesmo o preenchimento dos diários de classe digitais não permite liberdade de registro. Ao acessar a Secretaria Escolar Digital (SED), o professor se depara com um diário pré-preenchido, no qual sua única ação é confirmar a aula realizada. A partir desse simples comando, o sistema automaticamente gera uma tarefa para o aluno na plataforma Tarefas, padronizando o processo de ensino e limitando a intervenção pedagógica do professor. Essa dinâmica reforça o uso da tecnologia como instrumento de vigilância e gestão, subordinando a prática docente à lógica da eficiência e da mensuração de resultados, o que tem intensificado a pressão sobre os docentes para o alcance de resultados (Machado, 2024).

Nesse contexto, o professor não apenas precisa atender às expectativas pedagógicas do programa, mas também deve se adaptar de forma ativa e constante às demandas impostas pelas plataformas digitais utilizadas pela Secretaria da Educação. A atuação docente é rigidamente monitorada, e cada procedimento realizado, inclusive aspectos comportamentais, é avaliado por meio da ferramenta conhecida como avaliação 360°, pois qualquer falha no cumprimento das diretrizes ou no uso adequado dos sistemas pode resultar em penalizações severas, incluindo o possível desligamento do professor do programa. Dermeval Saviani (2007b) também critica a lógica tecnicista e funcionalista que permeia as políticas de avaliação e controle, alertando que tais práticas tendem a esvaziar o caráter político e formativo da educação. Para o autor, “a racionalidade técnica, ao ser dissociada da reflexão

⁴ Disponível na íntegra em:

<https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fm mediasstoragesec.blob.core.windows.net%2F001%2F2020%2F03%2Fresolu-se-16-31-01>

crítica, transforma os meios em fins e a eficácia em critério absoluto de valor” (SAVIANI, 2007b, p. 88).

No modelo neoliberal aplicado à educação, a relação entre diretores e professores sofre transformações significativas. O gestor escolar, antes mediador pedagógico e articulador de práticas coletivas, passa a ocupar um papel cada vez mais próximo ao de um gerente, responsável por assegurar metas, resultados e o cumprimento de indicadores de desempenho impostos por políticas centralizadoras. Esse reposicionamento rompe com o vínculo horizontal e colaborativo entre liderança e corpo docente, gerando um ambiente marcado pela hierarquização e pela vigilância. Na prática, diretores são pressionados pelas secretarias de educação a garantir indicadores de rendimento escolar e, em resposta, transferem essa pressão para os professores, cobrando produtividade, cumprimento de tarefas em plataformas digitais e adesão irrestrita a programas como o PEI. Como alerta Saviani (2007b, p. 89), “a racionalidade técnica tende a transformar os meios em fins, esvaziando o sentido pedagógico da ação educativa e subordinando o trabalho docente a critérios administrativos e produtivistas”.

No contexto das escolas do PEI, aspectos como “cansaço docente”, “neoliberalismo escolar”, “conflitos e desentendimentos”, “afastamento das atividades”, “cobrança por desempenho” e “adoecimento” estão diretamente relacionados à Dimensão 2 da Matriz de Referência do Clima Escolar que trata das relações sociais e dos conflitos na escola. A lógica meritocrática e produtivista, típica do modelo neoliberal adotado pelo PEI, intensifica a pressão sobre os professores, gerando sobrecarga, vigilância constante e individualização do desempenho. Esse cenário fragiliza os vínculos interpessoais, alimenta disputas internas e reduz os espaços de escuta e apoio mútuo entre os membros da equipe escolar. Assim, o espaço escolar deixa de promover relações sociais saudáveis, tornando-se um ambiente de desgaste e instabilidade. Segundo Moro, Vinha e Moraes (2019, p.320) “A boa qualidade do clima relacional é resultante das relações positivas que ocorrem nesse espaço, das oportunidades de participação efetiva, da garantia do bem-estar, respeito e apoio entre as pessoas, promovendo continuamente o sentimento de pertencimento.”

No contexto das escolas do PEI, a Dimensão 8 da Matriz de Clima Escolar, que trata da gestão e da participação, é profundamente afetada pela lógica de centralização e controle imposta pelo modelo gerencial adotado. A atuação dos

gestores passa a estar voltada para o cumprimento de metas e resultados, muitas vezes em detrimento do diálogo e da participação coletiva dos docentes nas decisões pedagógicas. A gestão escolar, que deveria promover práticas democráticas e colaborativas, assume um caráter mais técnico e hierarquizado, o que limita a autonomia dos professores e dificulta a construção de um ambiente escolar horizontal e cooperativo. “A participação docente nos processos de decisão da escola é fundamental para a construção de um clima escolar democrático, que favoreça a cooperação, o respeito mútuo e a valorização do trabalho pedagógico, contrapondo-se às práticas gerenciais baseadas em controle e metas impostas de cima para baixo.” (Moro, Vinha; Moraes, 2010, p. 82)

Nas escolas PEI, a Dimensão 7 da Matriz de Clima Escolar, que aborda as relações de trabalho, é impactada por práticas gerenciais que reforçam a lógica neoliberal. Conforme ressaltam Moro, Vinha e Moraes (2010), “a pressão por produtividade e o controle por metas constantes geram tensões que comprometem a qualidade das relações interpessoais no ambiente escolar, contribuindo para o desgaste físico e emocional dos professores” (p. 84). Essa dinâmica está diretamente associada a fenômenos como o cansaço docente, o afastamento das atividades, a cobrança por desempenho e o adoecimento, evidenciando a precarização das condições de trabalho no PEI.

Diante das interpretações realizadas ao longo desta seção, foi possível verificar que os objetivos propostos inicialmente foram, em grande parte, alcançados. A análise revelou aspectos importantes que contribuíram para a compreensão mais aprofundada do tema sobre o trabalho docente nas escolas do PEI, além de levantar reflexões relevantes sobre os fatores que influenciaram os resultados obtidos. Com base nessas observações, é possível avançar para as considerações finais do trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação que deu origem a esta dissertação inseriu-se na temática do trabalho docente nas escolas do Programa Ensino Integral (PEI). O problema que motivou sua elaboração foi o seguinte: como clima escolar e trabalho docente se relacionam nas escolas do PEI? Assim, o objetivo geral foi mapear as principais características do trabalho docente nas escolas PEI para compreender suas relações com o clima escolar. Os objetivos específicos foram: levantar as normativas do PEI em relação ao trabalho docente; caracterizar diversos aspectos ligados ao trabalho docente nas escolas desse Programa e relacionar esses aspectos aos fatores que compõem o clima escolar.

Do ponto de vista metodológico, tratou-se de uma pesquisa bibliográfica (Salvador, 1986; Gil, 2002; Lima; Miotto, 2007), complementada por uma análise documental, no recorte temporal de janeiro de 2018 a julho de 2024, nas bases de dados digitais *SciELO* (Brasil), a da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, Portal da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e no mecanismo de busca *Google Acadêmico*. A análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) foi a técnica utilizada para analisar os 20 textos que compuseram o corpus, apoiada pela utilização do software MAXQDA 22.

Por meio desses procedimentos foi possível chegar a alguns resultados. Em relação ao trabalho docente nas escolas PEI, as condições, à primeira vista, parecem ser mais favoráveis em comparação com as demais escolas da rede estadual, especialmente em termos de jornada de trabalho e remuneração. No entanto, nossas análises revelaram que os professores dessas escolas enfrentam desafios significativos. A autonomia didático-pedagógica, que poderia favorecer a criatividade e a inovação, é bastante limitada, gerando insatisfação. Além disso, o clima escolar é afetado por um alto nível de estresse, resultante das pressões por desempenho e resultados nas avaliações externas. Essas condições podem comprometer não apenas a qualidade do ensino, mas também a saúde mental dos professores e estudantes.

Ademais, observou-se que administração verticalizada das escolas do PEI pela SEDUC tem se caracterizado como centralizadora e hierarquizada, exercendo, desse modo, um controle rigoroso sobre as atividades pedagógicas – haja vista a atual platformização –, o que deve impactar negativamente os processos de ensino-

aprendizagem. Outrossim, esse modelo voltado à eficiência e à padronização faz com que o clima escolar, que idealmente deveria ser colaborativo e acolhedor, torne-se desgastante para boa parte dos professores. Alternativamente, mesmo nessas escolas, talvez pudessem ser criados alguns espaços de participação que poderiam contribuir para que o trabalho docente fosse menos deletério e que o clima escolar se tornasse mais positivo. Desse modo, o estudo revelou que, embora o GDE e a jornada em uma única escola possam ser vistos como aspectos positivos do PEI, as avaliações constantes baseadas em metas de desempenho fazem com que os professores desanimem e adoeçam, o que levanta sérias dúvidas sobre a eficácia desse modelo de escola.

Nesse sentido, um de nossos achados indica que, de acordo com as condições de trabalho oferecidas aos professores do PEI, dificilmente as escolas do Programa poderiam construir um clima escolar positivo. Por outro lado, intuímos que talvez, algumas escolas pudessem melhorar seu clima, dependendo da maneira conseguissem amenizar a opressão exercida pelo Programa sobre os professores por meio de regulações internas, no escopo da limitada autonomia outorgada a essas escolas.

Desse modo, as dimensões analisadas neste estudo revelaram uma relação significativa entre o clima escolar e o trabalho docente. Por exemplo, foi possível identificar que fatores como a infraestrutura e as condições físicas do ambiente escolar se refletem na atuação dos professores. Nesse sentido, há uma contradição intrínseca entre as diretrizes do Programa e as condições materiais das escolas que o aderiram, pois para que seus objetivos fossem alcançados essas escolas deveriam contar com espaços educativos adequados, que propiciassem o desenvolvimento das diversas atividades pedagógicas prescritas no currículo do Programa.

Foi observado ainda que, no modelo de escola proposto pelo PEI, houve um significativo aumento de trabalho burocrático a ser realizado pelos professores, em relação às escolas que não aderiram ao Programa. Essa sobrecarga leva a um gasto excessivo de energia que deveria ser direcionada ao ensino e ao cultivo de relações interpessoais saudáveis.

Em sentido contrário, entendemos que expectativas em relação ao PEI podem ter sido geradas com base em suas diretrizes, que indicavam a adaptação de práticas pedagógicas às condições específicas de cada unidade escolar, estimulando posturas diferenciadas, promovendo um ambiente inclusivo e enriquecedor, que pudessem

favorecer os processos de ensino-aprendizagem e o respeito entre todos os agentes escolares, o que na realidade, de acordo com a investigação realizada, não se concretizou.

Segundo essas diretrizes, nas escolas PEI, o papel do professor seria essencial para fortalecer relações interpessoais, o que possibilitaria a criação de um ambiente que favorecesse a colaboração e participação. Além disso, a comunicação seria essencial para promover respeito e diálogo, fundamentais na troca de informações e decisões. Desse modo, entendemos que teoricamente o Programa poderia contribuir para a construção de um clima escolar positivo, entretanto, na realidade, os professores vivenciam nessas escolas significativa insatisfação e desconforto, o que deve resultar em conflitos e abandono, que, do ponto de vista prático contribuem para um clima escolar negativo.

Para garantir um clima escolar positivo, é necessário implementar um processo contínuo de avaliação e planejamento de ações que contemple as necessidades de todos os envolvidos. Essa abordagem favorece o aprimoramento constante das práticas pedagógicas e relacionais, promovendo uma cultura de colaboração e respeito. Portanto, é imperativo que essa dinâmica seja constantemente revisitada e aprimorada, assegurando um futuro mais promissor para a educação.

Diante dos desafios enfrentados pelos professores nas escolas do PEI, é essencial abordar o clima escolar e o trabalho docente. A escola, como agente de mudança, exige atenção de pesquisadores para promover melhorias nas práticas educacionais, fortalecendo a atuação dos educadores e contribuindo para um ambiente mais saudável e produtivo. Assim, torna-se urgente repensar essas políticas à luz das dimensões do clima escolar e das reais necessidades das comunidades escolares.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: Unesco/Observatório de Violência/Ministério da Educação, 2006. Disponível em <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/145265por.pdf>. Acesso em 22 out., 2024.
- AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; INEP; SEB/MEC (coord.). **Indicadores da qualidade na educação**. 3. ed. ampl. São Paulo: Ação Educativa, 2007. 72 p. ISBN 978-85-86382-12-3.
- AGOSTINI, M. Z., **O gestor escolar e suas ações frente à gestão**, Universidade Federal de Santa Maria, 2010.
- AITA, Elis Bertozzi; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Subjetividade: uma análise pautada na Psicologia histórico-cultural. **Psicol. rev. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v.17, n.1, p.32-47, abr. 2011.
- ALVES, Wanderson Ferreira. Retorno sobre o tema da natureza e especificidade do trabalho docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, p. e45870, 2024.
- ANDRADE, Fernando César Bezerra De. Clima escolar e resiliência: a escola como lugar de paz em tempo integral. **Em Aberto**. Brasília, DF, Brasil, 2012.
- APPLE, Michael Whitman. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- APPLE, Michael Whitman. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2003a.
- APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e Currículo**. 12. ed. São Paulo: Artmed, 2006.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARRAES LOPES, M. F.; BORGHI, R. F. Programa Ensino Integral Paulista: A Organização Do Trabalho Docente. **Educação: Teoria e Prática**, v. 29, n. 60, p. 47-62, 2 abr. 2019.
- BARBOSA, Adriana; FERNANDES, Maria José da Silva. O piso salarial em São Paulo: desvalorização dos professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 243–257, jan./jun. 2016.
- BARBOSA, Mayara Letícia Calixto dos Santos. **A avaliação 360º: percepções dos professores do Programa de Ensino Integral. 2019**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, 2019.
- BARBOSA, Rafael Conde; DE SOUZA PLACO, Vera Maria Nigro. Programa Ensino Integral (PEI) – A escola básica e a educação integral no estado de São Paulo. **FORMAÇÃO INTEGRAL DO SER**, v. 5008, p. 26, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. Caderno CEDES, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32 abr. 1998.

BRAGA, Ana Carolina; MAZZEU, Francisco José Carvalho. O analfabetismo no Brasil: lições da história. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, n. 21, p. 24-46, 2017.

BRASIL, MEC. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília. 02/07/2015.

BRASIL. MEC. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília, de 14 de dezembro de 2018. BRASIL, MEC. Resolução CNE/CP 02/2019, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), **Diário Oficial da União**, Brasília, 20/12/2019.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, dispõe sobre o Programa Mais Educação, **Diário Oficial da União**, Brasília. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Distrito Federal, Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. DF, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescente e jovens, por meio de apoio socioeducativas no contra turno escolar. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Resolução CNE/CP/2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília. 20/12/2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP/2024** - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**, Brasília. 29/05/2024.

BRUNET, Luc. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 121-40

CAIUBY, Bianca Barrochelo. **Educação de tempo integral: entre entraves e possibilidades**. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2015.

CALDAS, Iandra Fernandes. História da profissão docente no Brasil: debates e representações. **Escola em tempos de conexões**, v. 2, p. 10.46943, 2021.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista brasileira de enfermagem**, v. 57, p. 611-614, 2004.

CAMPOS, Regina Célia Pereira. **Subjetividade e trabalho docente em cursos de educação a distância**. 2002. 261f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

CANDIAN, Juliana Frizzoni; REZENDE, Wagner Silveira. O contexto normativo do clima escolar e o desempenho dos alunos: implicações para o debate sobre gestão escolar. **Revista de Políticas Públicas & Desenvolvimento**. Juiz de Fora, MG, Brasil, 2020.

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

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 7–18, jan./abr. 2006.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, n. 8, p. 432–443, jul. 2002.

CHRISPINO, Álvaro. Mediação de conflitos: cabe à escola tornar-se competente para promover transformações. **Revista do Professor**, Porto Alegre, ano 20, n. 79, p. 45-48, jul./set. 2004.

COHEN, Jonathan; Pickeral, Terry; Levine, Peter. The Foundation for Democracy: Social, emotional, ethical, cognitive skills and dispositions in K-12 schools. **Inter-American Journal of Education for Democracy**, USA, v. 3, n. 1, p. 73-94, Jan./2010.

COSTA, Andreia F. L. da. **Clima escolar e a participação docente: a percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal, 2010.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEFFAVERI, Marília; MÉA, Cristiane Pereira de; FERREIRA, Vanessa Ribeiro Tavares. Sintomas de ansiedade e estresse em professores de educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 813–827, jul. 2020.

DIDONET, Vital. Escola: do sonho à realidade – padrões mínimos de qualidade do ambiente escolar. **Salto para o Futuro**, 2002. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publication/sSeries/122307Aescolaqueremos.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2024.

DOURADO, Luis Fernandes.; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, v. 29, n. 78, p. 201-215, ago. 2009.

DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44–63, abr. 2004.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. A escola em tempo integral no Brasil: uma revisão em três atos. **Educação em Revista**, v. 25, e024005, 2024.

FALCÃO, Amanda Oliveira; LEME, Vanessa Barbosa Romera; MORAIS, Gisele Aparecida de. Autoeficácia, habilidades sociais e clima escolar de estudantes do ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. São Paulo, SP, Brasil, 2021.

FERREIRA, Luís Gustavo; CORTELA, Beatriz Salemmme Correa. Diretrizes para a formação de professores: análise comparativa entre os documentos de 2015 e 2019. **Revista Espaço do Currículo**, [s. l.], v. 17, n. 1, 2024, p. e67317.

FERREIRA, Patrick Vieira et al. Infraestrutura escolar e desigualdade socioeconômica: O retrato das escolas paulistas. **Cordis: Revista Eletrônica de História Social da Cidade**, v. 3, n. 33, p. e68812-e68812, 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, oct. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da Educação: Da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GANZELI, Pedro. Reforma administrativa da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (2011), Programa Ensino Integral (2012): administração pública gerencial em processo. **Revista Exitus**, v. 9, n. 3, p. 33-58, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987. 104 p.

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

GRYMUZA, Alissá M. G.; RÊGO, Rogéria G. do. Teoria da atividade: uma possibilidade no ensino de matemática. **Revista Temas em Educação**. João Pessoa, v.23, n.2, p. 117-138, jul-dez, 2014.

GUERREIRO, Néelson Pereira; NUNES, Elizete de Freitas Pereira de Almeida; GONZÁLEZ, Ana Dolores; MESAS, Ana Elisa. Perfil sociodemográfico, condições e cargas de trabalho de professores da rede estadual de ensino de um município da região sul do Brasil. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 14, n. 1, p. 197–217, 2016.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo**. v. 1. Racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HEES, Luciane Weber Baia; PIMENTEL, Magnun Roberto. Gestão escolar: estilos de liderança e os reflexos no clima organizacional. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, PR, Brasil, 2021.

Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam? **Flacso Brasil/Organização dos Estados**. Juventudes, Educação e Projeto de Vida, Fundação Roberto Marinho/Plano CDE (2020)

LEME, Renata Bento; VALENTE, Marluce Silva. Ofensiva neoliberal e as implicações na área educacional. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, nº 3, 30 de janeiro de 2023.

LEONTIEV, Aleksei N. **As necessidades e os motivos da atividade**. Moscou: [Editora original], 1961.

LIBÂNEO, José C. **Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem**. Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. Goiânia: Cegraf/UFG, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. O Sistema de organização e gestão da escola. In: **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização do Trabalho Pedagógico: planejamento, supervisão e avaliação na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: uma pesquisa bibliográfica.** *Katálisis*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 37–45, jan. 2007.

LIMA, Tânia Maria de Oliveira; MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a leitura e a análise de textos.** *Serviço Social & Sociedade*, n. 104, p. 615–637, 2010.

LINHART, Danièle. Modernização e precarização da vida no trabalho. In: ANTUNES, Ricardo (org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 45-54.

LUCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positiva, 2009.

LUIZ, Maria Cecília (org.). **Violência no cotidiano social e escolar: desnaturalizando com a arte.** São Carlos: SEaD, 268p. 2020. ISBN 978-65-86891-09-6.

MACEDO, Mariana Valadares de. Avaliação de ansiedade infanto-juvenil e sua relação com o clima familiar e escolar. **Revista Subjetividades.** Fortaleza, CE, Brasil, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, José da Silva. Política de tempo integral em São Paulo: contradições e desafios na implementação do PEI. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 18, n. 2, p. 456–479, 2024.

MATOS, Olgária Chain Féres. Paris 1968: **As barricadas do desejo.** 1998.

MELO, Simone Gomes de. Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis. **Cadernos de Pesquisa SciELO.** São Paulo, SP, Brasil, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação pública básica.** Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MORO, Adriano. **A Avaliação do Clima Escolar no Brasil: Construção, Testagem e Validação de Questionários Avaliativo.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

MORO, Adriano. **A construção e as evidências de validade de instrumentos de medida para avaliar o clima escolar:** Doctoral Theses. 1. ed. Campinas: Unicamp, 2018.

MORO, Adriano. Avaliação do clima escolar por estudantes e professores: construção e validação de instrumentos de medida. **Educação Pública**. Cuiabá, MT, Brasil, 2018.

MORO, Adriano. Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida. **Revista Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, SP, Brasil, 2019.

MORO, Adriano. **A avaliação do clima escolar no Brasil**: construção, testagem e validação de questionários avaliativos. Campinas: Editora Appris, 2020.

MORO, Adriano; VINHA, Telma Pileggi; MORAIS, Alessandra de. Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. 312–334, 2019. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/6151>. Acesso em: 18 ago. 2023.

MORO, Adriano; VINHA, Telma Pileggi; MORAIS, Alessandra de. **Clima escolar: uma proposta de matriz de referência**. Campinas: Autores Associados, 2019.

NOGUEIRA, Laisa Gomes; MOREIRA, Rosana Mendes Maciel; LIMA, Silvia Cristina Fernandes. **A importância das relações interpessoais e do clima organizacional na gestão democrática escolar**. Patos de Minas/MG, 2021.

NÓVOA, Antônio (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. **Análise da Instituição Escolar**. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 1990.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: _____. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; WALDHELM, Andrea Paula de Souza. Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 824–844, out./dez. 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Aparecida. A intensificação do trabalho docente no contexto das políticas de tempo integral. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 142, p. 15–33, jan./mar. 2018.

OLIVEIRA, João Victor Pavesi de. **Geografia, escola e política educacional: um estudo do Programa Ensino Integral (PEI) (2011 2019) na cidade de São Paulo**. 2020. 107 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Dep. de Geografia/FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

PARO, Vitor Henrique. A democratização da gestão escolar no Brasil: entre a eficiência e a democracia. In: **ANPED. Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, 2005.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763–778, set. 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2004.

PEREIRA, Fátima; MOURAZ, Ana. Crise da educação escolar e percepções dos professores sobre o seu trabalho: identidade profissional e clima de escola em análise. **Educação & Realidade**. Belo Horizonte, MG, Brasil, 2015.

PEREIRA, Peter Paul. **Clima escolar e suas implicações para o trabalho docente**. Campo Grande, MS, Brasil, 2017.

PEREIRA, Peter Paul; REBOLO, Flavinês. Clima escolar e suas implicações para o trabalho docente. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, v.22, n. 46, p.93-112. 2017.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PITON, Nathalia Nicolau; MACHADO, Cristiane. Clima escolar: mapeamento e análise de artigos científicos constantes no portal de periódicos CAPES. **Revista Ambiente & Educação**. São Paulo, SP, Brasil, 2019.

PRADO, Douglas Silva do. **Escolas Normais no Brasil no Período Imperial (1835-1889)** / Douglas Silva do Prado; orientadora, Michele Rosset. – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2020. - 89 p.: il. Color

Qualidade da infraestrutura da escola das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil: indicadores com dados públicos e tendências de 2013, 2015 e 2017, UNESCO/UFGM (2019)

RAIMANN, Elizabeth Gottschalg; CASTRO, Leislainy Moraes; PARREIRA, Layla Rodrigues; ALVES, Sarah Rocha de Macedo; DOMINGOS, Cristiane de Fátima Lemes. Trabalho docente e gerencialismo: uma revisão de literatura. **Revista Panorâmica**, Goiás, ed. esp., p. 109–124, 2021. ISSN 2238-9210.

RATTO, Ana Lúcia Silva. **Livros de ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

REBOLO, Flavinês. Fontes e dinâmicas do bem-estar docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário. In: REBOLO, F.; TEXEIRA, L. R. M.; PERRELLI, M. A. S. (Org.). **Docência em questão: discutindo trabalho e formação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 23-60

RINALDI, Renata Portela; ULLOFFO, Renan Moreira. O olhar dos gestores sobre as condições de trabalho docente no Programa Ensino Integral. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023052, 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educação e poder: a autoridade legítima e suas derivações**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. 1. ed. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SANTIAGO, Jonatas Silva; ANECLETO, Úrsula Cunha; SACRAMENTO, Ivana Carla Oliveira. Mal-estar docente e educação em tempo integral: cenários de um Brasil profundo. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 85–105, 2019.

SÃO PAULO. **Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação – Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas**. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2011.

SÃO PAULO (Estado). **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 do Ensino Médio de Período Integral, e dá providências correlatas**. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2012a.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012**. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2012b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/alteracao-lei.complementar-1164-04.01.2012>. Acesso em: 7 ago. 2024.

SÃO PAULO. **Diretrizes do Programa de Ensino Integral**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2012c.

SÃO PAULO. **Chamamento público nº 003/2012 para a apresentação, por eventuais agentes interessados da iniciativa privada, de estudos técnicos e modelagem do projeto de Parceria Público-Privada (PPP) Aula Interativa**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2012d.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução da Secretaria de Educação nº. 84, de 19 de dezembro de 2013. Dispõe sobre a avaliação do desempenho de servidores do Quadro do Magistério no Programa Ensino Integral**. São Paulo: SEE, 2013. Disponível em:

<https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/731.pdf> Acesso em: 07/08/2024

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 84, de 19 de dezembro de 2013. Dispõe sobre a avaliação do desempenho de servidores do Quadro do Magistério no Programa Ensino Integral.** São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2013a. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/731.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2024.

SÃO PAULO. **Diretrizes do Programa Ensino Integral: escola de tempo integral.** São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2013b. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2024.

SÃO PAULO. **Caderno do gestor: ensino integral – modelo de gestão do Programa Ensino Integral.** 1. ed. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2014a. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/03/caderno-de-avaliacao-da-aprendizagem-e-nivelamento.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2024.

SÃO PAULO. **Caderno do gestor: ensino integral – diretrizes do Programa Ensino Integral.** 1. ed. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2014b.

SÃO PAULO. **Ensino integral: escolas participantes do Programa (2012-2014).** São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2014c. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/656.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Programa Ensino Integral: manual de avaliação e formação docente.** São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2014d. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/documentos>. Acesso em: 28 out. 2024.

SÃO PAULO. **Secretaria da Educação. Diretrizes do Programa Ensino Integral / Programa São Paulo Integral.** São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2016a. p. 12–13.

SÃO PAULO. Lei nº 16.279, de 8 de julho de 2016. **Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências.** São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2016b. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>. Acesso em: 18 set. 2024.

SÃO PAULO. **Secretaria da Educação. Currículo em ação: caderno do gestor – modelo pedagógico e de gestão do Programa Ensino Integral.** São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2021. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/ensinointegral/wp->

[content/uploads/2021/03/PEI_GE_MP_VOL-UN_2021-Diagramado.pdf](content/uploads/2021/03/PEI_GE_MP_VOL-UN_2021-Diagramado.pdf). Acesso em: 28 nov. 2024.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022**. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação e dá outras providências. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2022a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/>. Acesso em: 22 nov. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Programa de Ensino Integral – PEI: diretrizes, práticas e metodologias**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2022b.

SÃO PAULO. **Documento Orientador: Aulas de Anos Iniciais no CMSP**. São Paulo: SEDUC-SP, 2022c. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2022/02/documento-orientador-aulas-de-anos-iniciais-no-cmsp.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Programa de Ensino Integral: panorama 2018–2023**. São Paulo: SEE-SP, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/pei/>. Acesso em: 16 ago. 2023.

SÃO PAULO. **Melhor desempenho e queda na evasão: PPP Novas Escolas amplia período integral em SP**. São Paulo: Portal de Serviços ao Cidadão do Governo do Estado de São Paulo, 2024. Disponível em: <http://osaopaulo.org.br>. Acesso em: 30 nov. 2024.

SÃO PAULO. **Secretaria da Educação**. Site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 7 ago. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-52.

SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar, políticas educacionais e trabalho docente**. Campinas: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2007b.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. *Campinas: Autores Associados*, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2008c.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes; CHARLOT, Bernard. Relação com o saber na escola em tempo integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1071–1093, out./dez. 2016.

STOCCO, S.; JACOMINI, M. A. Política Educacional na Rede Estadual Paulista (1995-2018). **Relatório de pesquisa**. São Paulo, p. 3-13, 2020.

TANURI, Leonor M., História da Formação de Professores. In: **Revista Brasileira de Educação**- Universidade Estadual de São Paulo. São Paulo- SP. n° 14, p. 61-193, maio-ago. de 2000. Disponível em: Acesso em 08 de setembro de 2018.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 105–122, jan/jun. 2001.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro. Editora da UFRJ, 1997.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino.; VINHA, Telma Pileggi **Os conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?** Campinas: Mercado de Letras, 2011.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. A temática da convivência ética em contextos escolares. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 3, p. 1-24, jul. 2022. DOI: 10.22633/rpge.v26iesp.3.16531. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/14694>. Acesso em: 13 ago. 2024.

TORO, José Bernardo. **A construção do público: cidadania, democracia e participação**. 1. ed. Rio de Janeiro: SENAC, 2005.

VILELA, Heloísa de Oliveira. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliana M. T., FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. A primeira Escola Normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: ARAUJO, José C. De S. Et all. **As escolas normais no Brasil: do Império à República**. Campinas: Alínea, 2008

VILLELA, Heloisa. **A primeira escola normal do Brasil:** uma contribuição à história da formação de professores. Niterói: UFF, 1990.

VINHA, Telma Pileggi; MORAIS, Alessandra de; MORO, Adriano. **Avaliação do clima escolar por estudantes e professores:** construção e validação de instrumentos de medida. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 27, n. 64, p. 67–90, jan./abr. 2018.

VINHA, Telma Pileggi; MORAIS, Alessandra de; MORO, Adriano. **Manual de orientação para aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar/coordenação.** 1. ed. Campinas: UNICAMP, 2017.

VINHA, Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino **Conflitos na escola:** modos de agir e de intervir. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

APÊNDICE A –REFERÊNCIAS DO CORPUS DA PESQUISA

ARAÚJO, Caroline Gorski Marques. **O Programa Ensino Integral no estado de São Paulo: a escola neoliberal**. 2021. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

BARBOSA, Andreza et al. Relações e condições de trabalho dos professores paulistas (1995-2018). **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 177, p. 790-812, 2020.

BARBOSA, Ronaldo Costa; GEBRAN, Raimunda Abou. Programa ensino integral: implicações para a ação docente. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, n. 4, p. 296–303, 2018.

DIAS, Hugo Leonardo de Araújo. **O mal-estar na avaliação: reflexões sobre o neoliberalismo escolar e suas vicissitudes na avaliação de desempenho no Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo**. 2023. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

DIAS, Viviane Cristina. **Programa Ensino Integral paulista: problematizações sobre o trabalho docente**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, p. 1–18, 2018.

FERNANDES, Maria José da Silva; JACOMINI, Márcia Aparecida; BELLO, Isabel Melero; CABRAL, Caio Cabral da. Reformas educacionais paulistas e suas repercussões na organização da escola e na autonomia docente (1995-2018). **Revista de Educação PUC-Campinas**, Araraquara, v. 29, e8824, p. 1–13, 2024.

FRANÇA, Adriana Locatelli; RINALDI, Renata Portela. Programa Ensino Integral: a proposta do estado de São Paulo. **Reflexão e Ação**, [local], v. 30, n. 2, p. 38–52, 2022.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti; JACOMINI, Márcia Aparecida. Entre o discurso da excelência e a lógica do controle: os riscos do Programa Ensino Integral na rede estadual de São Paulo. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, v. 3, n. 45, p. 87–113, jul./dez. 2019

GRUND, Zelina Cardoso. **Jornada de trabalho docente: regime de dedicação plena e integral (RDPI) na rede estadual de ensino de São Paulo**. 2019. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2019.

GRUND, Zelina Cardoso; PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Condições de trabalho docente em regime de dedicação plena e integral na rede estadual de ensino de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 2, p. 185–205, abr./jun. 2022.

JACOMINI, Márcia Aparecida; BRUINI, Eliane da Costa; SILVA, Caio Cabral da. Gestão para resultados e controle do trabalho docente na política educacional paulista (2011-2014). **ETD Educação Temática Digital**, v. 24, n. 4, p. 976–995, 2022.

JORGE, Isabel Furlan. **Dimensões objetiva e simbólica da (des)valorização docente: um estudo sobre os professores da rede pública estadual de São Paulo (2007-2017)**. 2023. 375 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

KASPER, Samanta Antunes; RINALDI, Renata Portela. Condições de Trabalho Docente na escola Pública de Tempo Integral. **Colloquium Humanarum**.ISSN:1898-8207, [S.l], v.17, p.26-48,2020.

LOPES, Maria Fernanda Arraes; BORGHI, Raquel Fontes. Programa ensino integral paulista: a organização do trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 29, n. 60, p. 47–62, jan./abr. 2019.

MACHADO, Gisele do Amaral. **A hiperburocratização do trabalho docente na escola do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo**. 2024. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação, Campinas, 2024

MOIMAZ, Rodolfo Soares. **O trabalho docente na rede pública de ensino do estado de São Paulo: reformas neoliberais, consentimento e resistência**. 2022. 430 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.

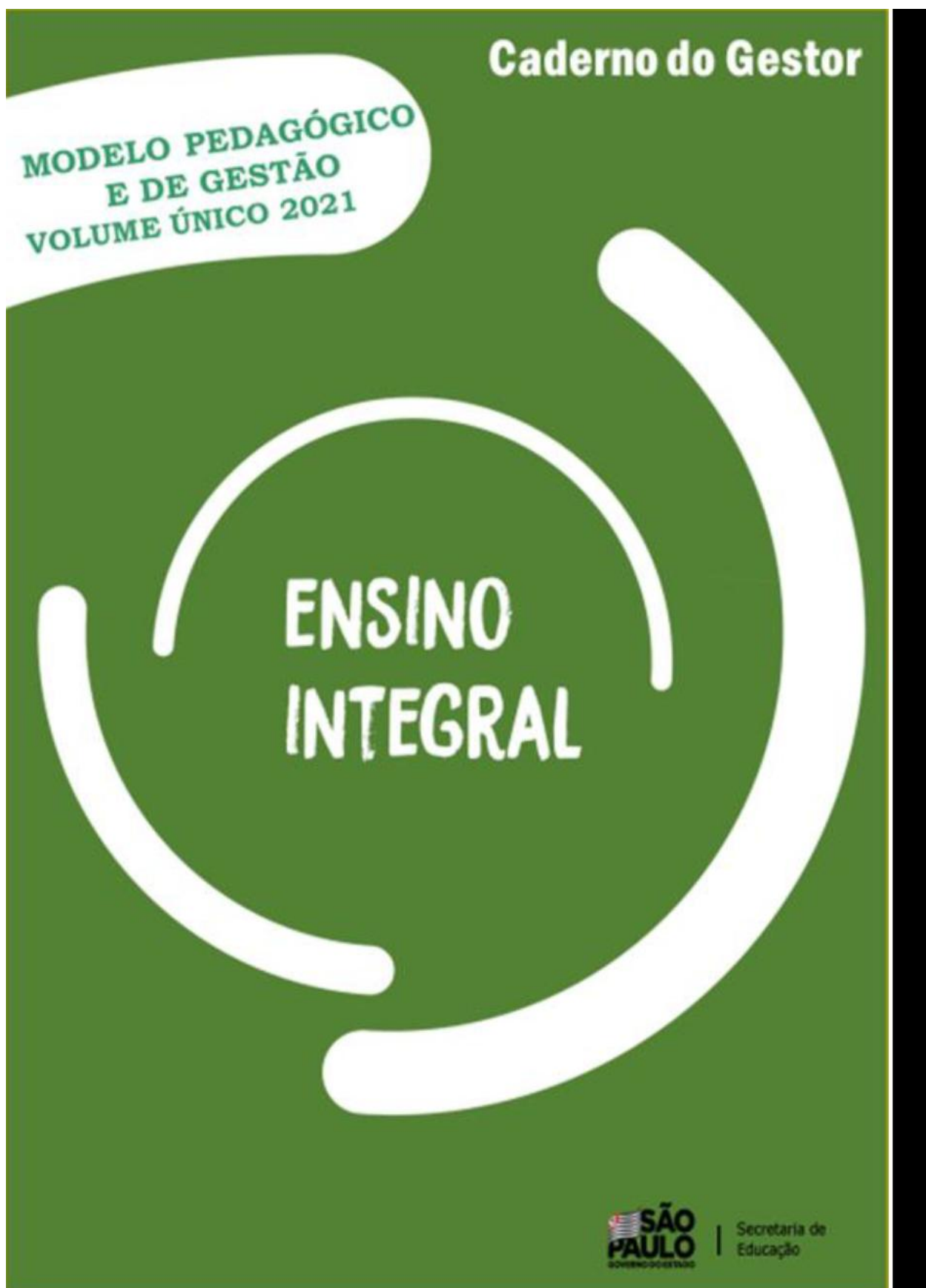
RINALDI, Renata Portela; ULLOFFO, Renan Moreira. O olhar dos gestores sobre as condições de trabalho docente no Programa Ensino Integral. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023052, 2023.

SILVA, Abel José da. **O Programa Ensino Integral e a Nova Gestão Pública: intensificação dos mecanismos de gestão e regulação de escolas estaduais paulistas**. 2021. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

SILVA, Abel José da; RAMOS, Gessica Priscila. O docente no modelo de Avaliação 360º do Programa Ensino Integral paulista: de herói a vilão. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 14, n. 28, p. 210–224, maio/ago. 2020.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da. Condições de trabalho docente na educação básica: uma análise da produção acadêmica 2010 a 2020. **Revista Uniaraguaia**, v. X, n. Y, p. 158–166, 2021.

ANEXO A





Sumário

Capítulo 1. Modelos Pedagógicos e de Gestão do Programa Ensino Integral	8
Capítulo 2. Componentes da Parte Diversificada, Metodologias e Práticas Pedagógicas do Programa Ensino Integral	17
Capítulo 3. Práticas e Instrumentos de Gestão do Programa Ensino Integral	25
Capítulo 4. Formação Continuada no Programa Ensino Integral.....	38
Capítulo 5. Modelo de Gestão de Desempenho do Programa Ensino Integral.....	49
REFERÊNCIAS	85

.....

Capítulo 1. Modelos Pedagógicos e de Gestão do Programa Ensino Integral

O Programa Ensino Integral tem como uma de suas principais particularidades o foco na elaboração e desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, que deve ser o eixo em torno do qual a escola organiza suas ações, por meio da articulação interdisciplinar e multidisciplinar dos componentes da Base Nacional Comum Curricular com a Parte Diversificada.

Um outro aspecto característico do programa é a oferta da jornada escolar ampliada, pois a prática deste currículo integrado exige que o tempo de permanência do estudante na escola seja integral. Atualmente, o Programa Ensino Integral oferece duas opções de jornada: de 7 horas e de 9 horas (SÃO PAULO, 2020).

Para que as equipes escolares estejam alinhadas aos pressupostos do programa e para que haja um processo permanente de aprimoramento das competências, ocorre a formação continuada dos profissionais. O programa também prevê o acompanhamento da atuação dos profissionais por meio de um processo de avaliação de desempenho.

Esse modelo de gestão é estruturado a partir do método PDCA (*Plan, Do Check, Act* – Planejar, Fazer, Checar, Agir). O uso dessa metodologia permite, com a participação e a responsabilização de todos os envolvidos, planejar, desenvolver, monitorar e avaliar resultados, com o objetivo de corrigir os rumos e tomar novas decisões, tornando as ações pedagógicas mais efetivas e possibilitando o cumprimento das metas estabelecidas.

A aplicação desse modelo possibilita o cumprimento dos objetivos e metas do Programa Ensino Integral. Isso significa garantir a melhoria da qualidade do ensino e proporcionar a formação integral dos estudantes, munindo-os das competências, habilidades e valores necessários para a realização de seus projetos de vida e para uma atuação solidária autônoma e competente, com vistas ao exercício pleno da cidadania.

Veremos agora, alguns detalhes dos Modelos Pedagógico e de Gestão do Programa Ensino Integral.



1.1. A Concepção do Programa Ensino Integral

Desde a década de 1980, a educação brasileira tem sido beneficiada com o estabelecimento de leis e políticas públicas voltadas para a melhoria do processo educacional. Em 1988, a Constituição Federal, em seu artigo 205, estabeleceu que:

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

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 4º, determinou a obrigatoriedade da Educação Básica para todas as crianças e adolescentes, dos 4 aos 17 anos (BRASIL, 1996). A LDB também previa a ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental no 2º parágrafo de seu artigo 34.

Embora seja evidente a preocupação com a garantia do acesso à educação, tanto a Constituição de 1988 quanto a LDB também versam sobre a qualidade do processo educativo. E esse também foi o caminho trilhado pela educação paulista.

Assegurado o acesso à Educação Básica, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo voltou seus esforços para a melhoria da qualidade do ensino.

Assim nasceu, em 2006, a Escola de Tempo Integral (ETI) (SÃO PAULO, 2005), oferecendo aos estudantes do Ensino Fundamental uma jornada escolar de 9 horas e o incremento do currículo básico com a introdução de oficinas curriculares direcionadas para: orientação de estudos, atividades artísticas e culturais, atividades desportivas, atividades de integração social e atividades de enriquecimento curricular.

Em 2011, visando o aperfeiçoamento desse sistema, foi instituído o Programa Educação – Compromisso de São Paulo (SÃO PAULO, 2011), cujas principais metas são: fazer com que a rede esteja entre os 25 melhores sistemas educacionais do mundo e posicionar a carreira docente entre as dez mais aspiradas do Estado.

O Programa Ensino Integral é uma ação do Programa Educação – Compromisso de São Paulo e tem como principal objetivo promover a formação de indivíduos autônomos,

ENSINO INTEGRAL



solidários e competentes, com conhecimentos, valores e habilidades dirigidas ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania (SÃO PAULO, 2012).

O Programa Ensino Integral tem como visão de futuro que até 2030, a rede paulista seja uma referência internacional de ensino público integral e que esteja entre os 25 melhores sistemas educacionais do mundo.

Diante desse desafio, o programa assume como missão que as escolas participantes garantam a excelência na formação acadêmica, que respaldem o desenvolvimento dos projetos de vida dos estudantes ao longo de sua trajetória escolar, que contribuam para o aprimoramento dos estudantes como pessoa em todas as suas dimensões (cognitiva, física, socioemocional e cultural), contribuindo assim, para sua formação ética, para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Além da missão do programa, as escolas, no desenvolvimento das ações, devem também levar em consideração os seguintes valores: oferta de um ensino de qualidade para todos; valorização dos educadores; gestão escolar democrática; espírito de equipe e cooperação; comprometimento de toda a comunidade escolar com a aprendizagem dos estudantes e escola como núcleo irradiador de inovação.

Dessa forma, a visão de futuro, a missão e os valores do programa, constituem a base para a formação da identidade das escolas participantes e também orientam o desenvolvimento das práticas pedagógicas e de gestão, garantindo a coerência das ações.

1.2. Princípios e Premissas do Programa Ensino Integral

Os princípios e as premissas se articulam com a visão de futuro, a missão e os valores do Programa Ensino Integral. Os princípios constituem o Modelo Pedagógico do programa e estão ancorados nos artigos 1º e 2º da LDB:

.....

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

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

O caráter formativo e processual da educação e a concepção de educação integral, destacados acima, são assumidos como compromisso pelo programa e, para que isso se concretize, é necessário adotar um modelo pedagógico que dê conta de promover a formação de indivíduos autônomos, solidários e competentes, triade que reflete uma formação ampla e interdimensional.

Almejando esse ideal de formação, o Modelo Pedagógico do Programa Ensino Integral é orientado pelos seguintes princípios:

- **Os Quatro Pilares da Educação para o Século XXI**

Segundo essa concepção, a educação está fundamentada em quatro pilares: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a ser”. Esse conceito foi registrado no Relatório para a Unesco (DELORS, 2010) elaborado na década de 1990 e que ainda hoje é utilizado como referência para a elaboração de políticas curriculares em diversos países.

No Programa Ensino Integral paulista, o desenvolvimento das competências associadas aos Quatro Pilares da Educação são a base para a formação integral dos estudantes. São elas:

- **aprender a conhecer:** competência cognitiva (domínio da leitura, da escrita, da expressão oral, do cálculo e da solução de problemas, desenvolvimento da compreensão da realidade e do senso crítico);

- **aprender a fazer:** competência produtiva (capacidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos, de agir sobre o meio, habilitar-se para mundo do trabalho, adquirir uma profissão/ocupação);
- **aprender a conviver:** competência social e relacional (capacidade de comunicar-se, interagir, participar, cooperar, gerir e resolver conflitos, saber respeitar e valorizar as diferenças);
- **aprender a ser:** competência pessoal (agir com autonomia, solidariedade, discernimento e responsabilidade, descobrir-se, desenvolver a personalidade e a autoestima, construir seu Projeto de Vida).

Os Quatro Pilares da Educação devem servir como norteadores para as ações desenvolvidas nas escolas, pois o trabalho com as competências é essencial para garantir a formação integral dos estudantes.

- **Pedagogia da Presença**

A Pedagogia da Presença é outro princípio do Programa Ensino Integral. É esperado que o educador exerça uma presença afirmativa na vida dos seus estudantes, levando-os a refletir acerca dos seus Projetos de Vida, dos seus objetivos, desenvolvendo, assim, um novo olhar sobre os estudos.

A Pedagogia da Presença não se restringe à presença física do educador. No Programa Ensino Integral, essa presença deve ser educativa, intencional e deliberada, o educador precisa se aproximar dos jovens com alegria, deve estimular os estudantes a agirem com liberdade e responsabilidade, incentivando, dessa forma, o protagonismo juvenil.

A prática da Pedagogia da Presença pressupõe o estreitamento das relações entre educadores e estudantes. É fundamental que o educador se faça cada vez mais presente na vida do estudante, agindo sempre com compreensão e receptividade. Dessa forma, a função do educador e da escola ultrapassa a ideia de uma formação estritamente acadêmica e se reconfigura, proporcionando, assim, uma formação integral.

- **Educação Interdimensional**

Desde a modernidade, estamos vivenciando um processo histórico de afirmação da racionalidade, no qual a forma racional de obtenção do conhecimento é enaltecida em detrimento de outras dimensões de aprendizagem, tão legítimas e válidas quanto o pensamento analítico-instrumental.

A Educação Interdimensional parte do pressuposto de que não há preponderância de uma dimensão sobre a outra, buscando, assim, a integração entre as diferentes dimensões constitutivas do indivíduo durante o processo formativo. As dimensões são: racionalidade, afetividade, impulsividade/corporalidade e transcendência/transcendentalidade.

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

- **Protagonismo Juvenil**

O Protagonismo Juvenil é mais um dos princípios norteadores do Programa Ensino Integral. O jovem é o objeto das ações desenvolvidas na escola, mas, ao mesmo tempo, é o sujeito que é estimulado a agir com autonomia.

Nesse contexto, é função da escola proporcionar situações e espaços nos quais os estudantes se envolvam com atividades direcionadas à solução de problemas reais. O jovem é estimulado a agir, avaliar e tomar decisões, sempre com autonomia, liberdade e responsabilidade.

O desenvolvimento do Protagonismo Juvenil na escola demanda a criação de espaços democráticos de participação e escuta dos jovens, que superam a condição de receptores das ideias dos adultos e tornam-se autênticos protagonistas.

.....

Esses são os princípios que constituem o Modelo Pedagógico do Programa Ensino Integral. Destacamos que os princípios são as ideias norteadoras; nesse sentido, eles devem servir como parâmetro para a elaboração e para o desenvolvimento das ações pedagógicas nas escolas.

Já as premissas integram o Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral. Elas são as condições, os pontos de partida que devem ser considerados como requisitos mínimos, tanto para a organização da escola quanto para o comportamento dos profissionais.

As premissas se articulam entre si e também com os princípios, visão de futuro, missão e valores do programa. São elas:

- **Protagonismo**

Como premissa, o Protagonismo é considerado em duas perspectivas: a do estudante, que passa a atuar como sujeito das ações na escola, além de ser autor do seu projeto de vida, e a do educador, que também é sujeito das ações pedagógicas desenvolvidas na escola e responsável pelo aperfeiçoamento constante de sua formação e de sua prática.

- **Formação Continuada**

É o processo contínuo de aprimoramento profissional. Toda equipe escolar precisa estar comprometida com seu autodesenvolvimento e com sua função. Esse processo formativo é monitorado pelo gestor imediato de cada profissional - Diretor, Vice-diretor, Professor Coordenador Geral (PCG), Professor Coordenador de Área (PCA) e Professor -, por meio do acompanhamento das ações previstas no Plano Individual de Aperfeiçoamento e Formação (PIAF). As ações dos profissionais, bem como suas metas, são avaliadas conforme o Modelo de Gestão de Desempenho, próprio do programa (dada a complexidade

do assunto, trataremos da Formação Continuada e do Modelo de Gestão em capítulos específicos).

- **Corresponsabilidade**

Essa premissa implica na responsabilização de toda comunidade escolar pelo processo de aprendizagem do estudante. É fundamental que haja o envolvimento e o comprometimento de todos em momentos em que é possível expor dificuldades, discutir alternativas, descobrir novos caminhos e propor soluções, como, por exemplo, nas reuniões de Planejamento e Replanejamento, nas reuniões de pais e responsáveis e em muitos outros momentos e espaços proporcionados pela escola. Essa atitude de corresponsabilidade é um dos fatores decisivos para a melhoria dos indicadores e resultados da escola e, conseqüentemente, para o sucesso escolar do estudante.

- **Excelência em Gestão**

No Programa Ensino Integral a gestão escolar direciona suas ações para o cumprimento das metas estabelecidas em seu Plano de Ação, instrumento elaborado anualmente e revisto periodicamente, o qual permite o monitoramento das ações da escola com o objetivo de melhorar a qualidade do trabalho da equipe escolar.

- **Replicabilidade**

Essa premissa permite a troca de experiências bem sucedidas entre as escolas do programa e também entre as demais escolas da rede. O objetivo é que essa prática possa promover o aprimoramento das ações pedagógicas levando, assim, à melhoria da qualidade de ensino.

ENSINO INTEGRAL

16

Esses são os princípios e premissas do Programa Ensino Integral. Esses conceitos constituem os parâmetros e pontos de partida que devem nortear o trabalho pedagógico das equipes escolares. Ressaltamos que o núcleo desse modelo é o projeto de vida dos estudantes. Na escola, o projeto de vida deve ser o eixo em torno do qual todas as ações pedagógicas serão elaboradas e desenvolvidas. Para o estudante, o projeto de vida deve ser o norteador de suas ações, o caminho que lhe permitirá alcançar seus objetivos pessoais, acadêmicos e profissionais.

No capítulo a seguir, veremos mais alguns detalhes do Modelo Pedagógico do Programa Ensino Integral. Focaremos nossa atenção nos componentes curriculares da Parte Diversificada, nas metodologias e nas práticas pedagógicas do programa.

VERSÃO PRELIMINAR

Capítulo 2. Componentes da Parte Diversificada, Metodologias e Práticas Pedagógicas do Programa Ensino Integral

No contexto do século XXI, também é função da escola fornecer o apoio necessário para o desenvolvimento do projeto de vida do estudante. Esse objetivo se cumpre quando a escola assume o compromisso com a formação integral do jovem. Nas escolas participantes do Programa Ensino Integral, a prática desse modelo de formação é favorecida por meio de um currículo diferenciado, que articula de forma interdisciplinar e multidisciplinar a Base Nacional Comum Curricular com a Parte Diversificada, proporcionando aos estudantes a construção de conhecimentos, competências e habilidades que lhes permitirão elaborar e desenvolver seus projetos de vida. Esta Parte Diversificada é composta pelos seguintes componentes: Projeto de Vida, Eletivas, Tecnologia e Inovação, Práticas Experimentais, Orientação de Estudos e Protagonismo Juvenil.

A concretização do ideal de formação integral em toda a rede pública paulista é uma das metas da Secretaria da Educação. Com o objetivo de oferecer um novo modelo de formação para todos os estudantes da rede, a SEDUC-SP criou o Programa Inova Educação que, a partir de 2020, promoveu inovações nos currículos do Ensino Fundamental Anos Finais e do Ensino Médio. Por meio do Programa Inova Educação, foram incluídos os seguintes componentes no currículo das escolas de tempo parcial: Projeto de Vida, Eletivas, Tecnologia e Inovação (SÃO PAULO, 2019, Res. SE 66).

Vejamos agora algumas características dos componentes da Parte Diversificada e de algumas metodologias e práticas pedagógicas específicas do Programa Ensino Integral.

> Projeto de Vida

O Projeto de Vida é o componente central dos currículos de todas as escolas de Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio da rede pública paulista. Esse componente se fundamenta na competência geral 6 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica:

.....

ENSINO INTEGRAL



Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 09)

No componente Projeto de Vida são trabalhadas atividades educativas que permitem ao estudante o desenvolvimento do autoconhecimento e a prática da gestão de projetos pessoais, acadêmicos e profissionais, proporcionando a ampliação da visão de mundo e a valorização do estudo. Para os estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais, há uma preponderância de atividades que contribuam para o desenvolvimento de conhecimentos e valores, visando favorecer a tomada consciente de decisões e a continuidade dos estudos. Para os jovens do Ensino Médio, as ações são mais diretas e voltadas para o desenvolvimento da capacidade de realizar escolhas para o presente e para o futuro. Em ambos os segmentos, cada estudante elabora, por escrito, o seu projeto de vida e é orientado pelo professor no processo de revisão e aprimoramento deste projeto. O objetivo é levar o estudante a refletir sobre o quem ele é e quem pretende ser, dessa forma, a elaboração do projeto de Vida deve ajudá-lo a planejar o caminho que o levará a alcançar seu propósito. Além disso, é importante que o jovem também seja estimulado a refletir sobre seus relacionamentos e sobre sua responsabilidade com o coletivo.

➤ Eletivas

As Eletivas, assim como o Projeto de Vida, estão presentes nos currículos de todas as escolas da rede pública paulista e encontram sua fundamentação no artigo 26 da LDB:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996)

As Eletivas são propostas e elaboradas pelos professores a partir dos projetos de vida dos estudantes, considerando a relevância do tema e a possibilidade de ampliação, diversificação e aprofundamento nos componentes da Base Nacional Comum Curricular. Nas escolas do Programa Ensino Integral, as Eletivas podem ser oferecidas por dois ou mais professores, preferencialmente de áreas do conhecimento diferentes; já nas escolas de tempo parcial, as Eletivas são ministradas por um professor. Os estudantes podem escolher qual Eletiva que desejam cursar a cada semestre, exercitando assim, a autonomia e o protagonismo. Para a realização das Eletivas, é desejável que ocorra a reenturmação dos estudantes, considerando os seguintes agrupamentos: 6º e 7º anos, 8º e 9º anos e todas as séries do Ensino Médio. Ao longo do semestre, o estudante é acompanhado pelo professor, que monitora sua participação nas atividades propostas. Ao final do semestre, é necessário que cada Eletiva tenha uma culminância, ou seja, um produto final a ser compartilhado com a comunidade escolar.

➤ Tecnologia e Inovação

O componente Tecnologia e Inovação foi inserido nos currículos de todas as escolas da rede pública paulista a partir de 2020. Este componente está fundamentado na competência geral 5 da BNCC:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 09)

A proposta é promover o desenvolvimento de situações didáticas com a utilização de diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais. O objetivo é levar o estudante a buscar soluções inteligentes para problemas diversos, refletindo criticamente sobre a cultura digital e sobre os impactos da tecnologia na vida dos indivíduos, no mundo do trabalho, na sociedade e no meio ambiente; dessa forma, o componente foi dividido em três

**ENSINO
INTEGRAL**

20

eixos temáticos: Mídias digitais, Cidadania digital e Robótica, programação e redes e se propõe a apresentar os fundamentos do pensamento computacional, das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e do letramento digital e as interfaces do desenvolvimento tecnológico na sociedade de forma a propiciar a compreensão crítica do conteúdo bem como sua produção. Cabe ao professor acompanhar os estudantes na realização das atividades propostas e analisar os produtos parciais e finais criados individualmente ou em grupo.

➤ Práticas Experimentais

Práticas Experimentais é um componente que integra a Parte Diversificada das escolas do Programa Ensino Integral e são constituídas de atividades voltadas para as Ciências da Natureza e Matemática, com o objetivo de promover o letramento científico dos estudantes. Em conformidade com as possibilidades existentes na escola, as aulas podem ocorrer nos laboratórios (caso disponível) ou em outros espaços formativos da escola e devem estar voltadas para o estudo investigativo, ou seja, devem proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de habilidades cognitivas e a compreensão do trabalho científico, controlando e prevendo fenômenos físicos. Promove também o desenvolvimento da argumentação científica, levando os estudantes a ampliarem, diversificarem e aprofundarem conceitos, construindo procedimentos a partir das temáticas dos componentes curriculares. As Práticas Experimentais possibilitam aos estudantes a construção de conceitos e princípios científicos a partir da compreensão de que estes se aplicam a contextos reais ou simulados, estabelecendo, dessa forma, relações entre teoria e prática.

➤ Protagonismo Juvenil

O Protagonismo Juvenil também é um componente da Parte Diversificada específico do currículo dos Anos Finais do Ensino Fundamental nas escolas do Programa Ensino Integral. O objetivo das aulas desse componente é estimular o desenvolvimento de habilidades e competências que permitirão ao estudante sua formação como cidadãos

ENSINO INTEGRAL

21

autônomos, solidários e competentes. Nas aulas de Protagonismo Juvenil, o estudante é estimulado a participar das atividades com autonomia, inserindo-o, assim, no centro do processo educativo. A participação construtiva do jovem possibilitará que ele tome decisões de forma consciente e responsável, com melhores condições para o enfrentamento de situações-problema, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do seu projeto de vida.

➤ Orientação de Estudos

A Orientação de Estudos é um componente da Parte Diversificada do currículo do Programa Ensino Integral. O objetivo é que o estudante aprenda a estudar. Isso significa aprender a organizar um plano de trabalho e desenvolver técnicas e estratégias de estudo com foco nas habilidades que permeiam a competência leitora e escritora, como por exemplo, aprender a localizar informações em um texto, elaborar sínteses, resumos e resenhas, organizar fichamentos, realizar pesquisas e outras técnicas de estudo. É importante ressaltar que a aula de Orientação de Estudos não é um momento para realizar tarefas, atividades ou trabalhos dos demais componentes curriculares. Entretanto, uma parte das aulas de Orientação de Estudos podem ser utilizadas para a realização do Nivelamento.

➤ Nivelamento

O Nivelamento é uma ação pedagógica emergencial específica do Programa Ensino Integral. O objetivo desta ação é promover a consolidação das habilidades não desenvolvidas nos anos anteriores ao do ano/série em curso. O Nivelamento proporciona ao estudante o apoio para a superação de suas defasagens, possibilitando o pleno acompanhamento do currículo do ano/série em curso. É interessante destacar que o Nivelamento não é o mesmo que a recuperação contínua, tendo em vista que o Nivelamento é uma ação pedagógica direcionada às habilidades em defasagem de anos/séries anteriores e que a recuperação contínua é uma ação pedagógica direcionada às habilidades em defasagem do ano letivo em curso. Inclusive, ambas as ações podem ocorrer de forma concomitante, caso seja necessário.

ENSINO INTEGRAL

22

Para as ações de Nivelamento, recomenda-se o uso de estratégias diferenciadas como: agrupamentos de estudantes por habilidade a desenvolver, por dificuldade, monitoria, entre outras. Parte das aulas de Orientação de Estudos podem ser utilizadas para as ações de Nivelamento.

Os responsáveis por diagnosticar, planejar, executar, monitorar e avaliar as ações de Nivelamento são os professores de Língua Portuguesa e Matemática, em seus respectivos componentes, entretanto todos os demais professores são corresponsáveis pelo processo. O Professor Coordenador Geral (PCG) é responsável pelo acompanhamento de todas as ações pedagógicas de Nivelamento.

➤ Tutoria

A Tutoria é uma das metodologias que integram o Programa Ensino Integral. Através dela, colocamos em prática a Pedagogia da Presença e o Protagonismo Juvenil. A Tutoria tem por finalidade atender os estudantes nas suas diferentes necessidades e expectativas e promover o acompanhamento integrado das demais metodologias desenvolvidas na escola. A Pedagogia da Presença deve ser o princípio norteador para o professor na prática da tutoria, pois é essencial que o tutor seja uma referência e se faça presente na vida do estudante em todos os espaços e tempos escolares. O tutor deve acompanhar sistematicamente o estudante e estimular seu aprimoramento pessoal e educacional, visando a melhoria do seu desempenho escolar e o desenvolvimento do seu projeto de vida.

➤ Clubes Juvenis

Os Clubes Juvenis constituem um espaço privilegiado para a prática do protagonismo juvenil nas escolas do Programa Ensino Integral. Os estudantes, por meio do Clube Juvenil, adquirem vivências, práticas e experiências sobre a vida. Eles se tornam sujeitos de suas escolhas, montando os Clubes a partir de seus interesses

ENSINO INTEGRAL

23

e, por meio de sua atuação nos clubes desenvolvem competências e habilidades que permeiam o comportamento protagonista, como: autogestão, autonomia, iniciativa, auto organização, autoconfiança e determinação. Os gestores, diretor e vice-diretor, são responsáveis por formar os estudantes, apoiar a criação dos Clubes e monitorar constantemente as ações realizadas até a avaliação dos resultados previstos no Plano de Ação de cada Clube Juvenil da escola. Cada clube possui presidente e vice-presidente; ambos são os responsáveis pela gestão e funcionamento do seu Clube, por meio da execução do Plano de Ação do Clube Juvenil, no qual estão registrados os objetivos, as metas e as estratégias do clube. Os gestores aplicam o método PDCA nas atividades de todos os clubes; as metas não atingidas são reavaliadas e as boas práticas são compartilhadas com todos os presidentes de clube.

➤ Acolhimento

O Acolhimento constitui-se em uma prática pedagógica intencional, planejada e executada por estudantes matriculados na escola no ano vigente ou por egressos, os chamados “acolhedores”. O acolhimento destina-se aos estudantes ingressantes e tem como objetivo receber, acolher e dar as boas-vindas aos recém chegados. Além disso, durante as atividades de Acolhimento, por meio de um diálogo de jovem para jovem, os acolhedores apresentam aos ingressantes as particularidades, conceitos e metodologias do Programa Ensino Integral. É também durante o Acolhimento que os estudantes iniciam a reflexão sobre seus objetivos e sonhos, importante passo para a construção de seus projetos de vida.

A equipe escolar participa apenas da culminância do Acolhimento, momento em que os jovens os convidam para verem os produtos finais das atividades desenvolvidas. Todo o material produzido pelos estudantes no Acolhimento é guardado e sistematizado pelo vice-diretor da escola, devendo ser disponibilizado à equipe escolar para nortear as ações dos professores de Projeto de Vida e dos tutores, além de servirem como base para a criação das Eletivas.

.....

➤ **Líderes de Turma**

Líder de turma é o estudante eleito pelos colegas para representá-los junto à equipe escolar, principalmente junto à equipe gestora da escola, durante o ano letivo. O líder de turma, orientado pelo diretor da escola, é responsável por ouvir os interesses e necessidades de sua turma, fazendo com que essas ideias cheguem à equipe escolar ou diretamente à direção e por estimular a participação dos colegas nas ações e decisões da escola. O líder de turma também é uma figura fundamental nos conselhos participativos em que atua junto aos seus colegas, estimulando-os a agirem como protagonistas de sua aprendizagem e buscando um maior comprometimento da turma com os estudos.

A liderança de turma permite a prática do protagonismo e o desenvolvimento de cinco macrocompetências socioemocionais: resiliência emocional, engajamento com os outros, autogestão, amabilidade e abertura ao novo.

Para que haja uma efetiva participação e comprometimento dos estudantes nas ações e decisões da escola e para que possam exercer o Protagonismo Juvenil, a rotina escolar deve ser organizada de uma maneira que possibilite a realização de reuniões periódicas dos líderes de turma com a equipe gestora. Desse modo, espera-se que a equipe gestora, a partir do ideal de gestão democrática, atue de forma a facilitar o contato entre os estudantes e entre eles e seus professores e gestores, contribuindo, assim, para a criação de um ambiente escolar democrático e participativo.

Esses são os componentes curriculares da Parte Diversificada e as metodologias e práticas pedagógicas específicas do Programa Ensino Integral que viabilizam a formação integral do estudante nas escolas participantes do programa.

A seguir, focaremos nas práticas e instrumentos de gestão que constituem o Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral.

.....

Capítulo 3. Práticas e Instrumentos de Gestão do Programa Ensino Integral

O Programa Ensino Integral adota um Modelo de Gestão que fornece o apoio necessário ao desenvolvimento e acompanhamento das ações pedagógicas realizadas nas escolas, tendo sempre como referência os valores, princípios e premissas próprios do programa.

O programa tem como principal objetivo promover a melhoria da qualidade do ensino e a formação integral dos estudantes. Para isso, é preciso que as escolas do Programa Ensino Integral reflitam sobre seus indicadores e suas metas, tanto no que diz respeito à aprendizagem quanto ao fluxo. A aplicação do Modelo de Gestão proposto pelo programa oferece suporte a essa reflexão, pois parte do pressuposto de uma gestão escolar democrática voltada aos resultados da aprendizagem dos estudantes.

Esse Modelo de Gestão é estruturado a partir do método PDCA (*Plan, Do, Check, Act* – Planejar, Fazer, Checar, Agir). O uso desta metodologia permite o planejamento, o desenvolvimento, o monitoramento, a avaliação dos resultados das ações e a correção dos rumos. Esses passos devem contar com a participação e responsabilização de toda a comunidade escolar, tornando o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas mais eficaz e possibilitando o cumprimento das metas estabelecidas.

Vejamos as etapas da aplicação do método PDCA nas escolas do Programa Ensino Integral.

1ª etapa: *Plan* / Planejar

O primeiro passo é a realização de um diagnóstico da escola para a definição dos rumos a serem tomados. Esse é um momento muito importante em que toda a comunidade escolar terá a oportunidade de refletir sobre as prioridades da escola e determinar quais serão os principais objetivos e estratégias a serem adotadas para atingir os objetivos estabelecidos. Além disso, deve-se também determinar os resultados e metas que se espera alcançar e quais serão os indicadores a serem utilizados para o monitoramento das ações que serão desenvolvidas. Esses dados serão compilados para a elaboração do Plano de Ação da escola e são essenciais para próxima etapa, o Fazer.

2ª etapa: Do / Fazer

É o momento de colocar em prática as ações planejadas pela comunidade escolar. Essa etapa depende inteiramente da anterior. Quando o planejamento é realizado com a devida atenção e cuidado, a ação tem muito mais chance de ser eficaz. É importante destacar que as ações planejadas podem ser revistas e os rumos podem ser corrigidos sempre que necessário.

É interessante lembrar que as ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas do programa devem estar orientadas para o cumprimento do Plano de Ação, ou seja, para a conquista dos resultados e metas esperados. Sendo assim, é fundamental que seja feito constantemente o alinhamento entre os profissionais da Diretoria de Ensino e da unidade escolar e entre todos os membros da comunidade escolar (profissionais, estudantes, pais, responsáveis e comunidade), para que as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas estejam sempre direcionadas à garantia da aprendizagem dos estudantes.

3ª etapa: Check / Checar

Esta é a fase de monitoramento dos resultados preliminares ou finais das ações pedagógicas, que deve ocorrer periodicamente, tendo como referência os indicadores de processo definidos no Plano de Ação da escola. É um momento importante, pois permite um olhar para o caminho percorrido, ou seja, possibilita a verificação da eficácia das estratégias adotadas. Caso as ações não sejam adequadas para que se alcance os resultados esperados, é necessário que se façam adequações para correção dos rumos. Nessa fase também é possível identificar a necessidade de ações complementares ou corretivas de apoio e/ou formação para as equipes escolares, sempre tendo como referência o cumprimento dos objetivos do programa e das metas da escola.

4ª etapa: Act / Agir

Após a fase de monitoramento e avaliação dos resultados parciais ou finais realizada na fase anterior, é chegado o momento de fazer os ajustes necessários para o aprimoramento contínuo da ação, até que ela seja bem sucedida ao final do processo. Nesta fase são colocadas em prática as ações complementares ou as corretivas apontadas

.....

como necessárias na etapa anterior. Uma ação exitosa garante que tanto a escola quanto o Programa Ensino Integral alcancem seus objetivos. Entretanto, este não é o fim, depois do cumprimento das metas, novos objetivos são estabelecidos e o ciclo recomeça.

A aplicação do método PDCA nas escolas do Programa Ensino Integral confere coerência e eficácia às práticas pedagógicas. Além dessa metodologia, o Modelo de Gestão do programa prevê a adoção de práticas e instrumentos de gestão que oferecem uma estrutura para a elaboração e o desenvolvimento das ações.

As práticas envolvem atribuições, funções e responsabilidades que são essenciais para que o trabalho pedagógico se desenvolva com comprometimento e cooperação. A atribuição dos responsáveis por cada etapa do desenvolvimento das ações pedagógicas, bem como a definição das funções e dos espaços de atuação no ambiente escolar são determinados durante os alinhamentos.

Os alinhamentos nada mais são do que os consensos, os acordos que facilitam a fluidez das ações no cotidiano escolar e favorecem a organização da equipe. Por meio dos alinhamentos, por exemplo, são estabelecidos os prazos de entregas de documentos diversos, modos de proceder em determinadas situações, entre outros acordos específicos do ambiente escolar. Os alinhamentos constituem-se em reuniões periódicas e planejadas, que conduzem à Excelência em Gestão e à prática da Corresponsabilidade. Nesse contexto, os alinhamentos podem ser horizontais ou verticais; o tipo de alinhamento é determinado a partir das atribuições, funções e responsabilidades que cada profissional exerce dentro do sistema.

Alinhamento horizontal

O alinhamento horizontal ocorre quando são definidas ações semelhantes para profissionais de funções iguais ou semelhantes. Na prática, nas escolas do Programa Ensino Integral, o alinhamento horizontal pode acontecer em vários níveis, desde que respeitada a premissa de que, durante o alinhamento, estejam profissionais com funções relacionadas e cujas responsabilidades estejam diretamente interconectadas para a execução de determinada ação. Veja os seguintes exemplos de como podem ocorrer os alinhamentos horizontais:

.....

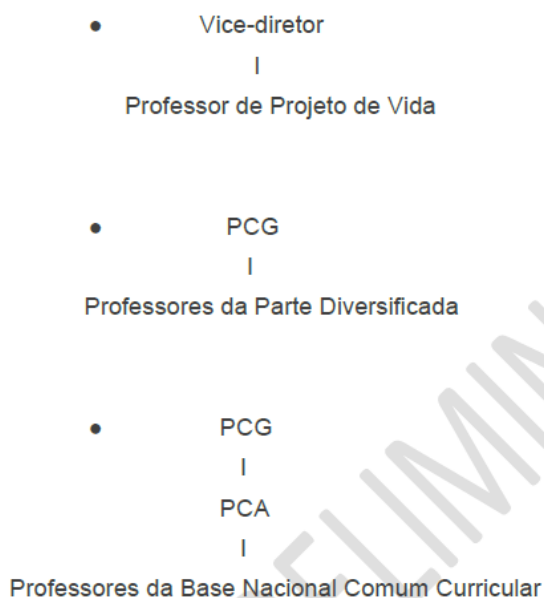
- Dirigente Regional de Ensino - Supervisor - Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico (PCNP);
- Supervisor - PCNP; Supervisor - Diretor de Escola;
- Supervisor - PCNP - Diretor da escola;
- Diretor - Vice-diretor - Professor Coordenador Geral (PCG);
- Vice-diretor - PCG - Professores da Parte Diversificada;
- PCG - Professores Coordenadores de Área (PCA);
- PCA Linguagens - PCA Matemática e Ciências da Natureza - PCA Ciências Humanas;
- PCA - Professores da Base Nacional Comum Curricular;
- Professores da Base Nacional Comum Curricular- Professores da Parte Diversificada.

Alinhamento vertical

O alinhamento vertical é o oposto do horizontal. Ele ocorre quando profissionais com funções diferentes definem responsabilidades diferentes na execução das ações. Veja como podem ocorrer os alinhamentos verticais:

- Dirigente Regional de Ensino
 - |
 - Supervisor(a)
 - |
 - PCNP
 - |
 - Diretor(a)
 - |
 - Vice-diretor - PCG

.....



A definição das responsabilidades de cada profissional realizada durante os alinhamentos horizontal e vertical é essencial para a aplicação do método PDCA e também para a elaboração e execução do Plano de Ação da escola. A organização da escola e o sucesso das ações planejadas dependem de uma definição clara das responsabilidades de cada profissional e do desempenho de suas funções específicas de acordo com as diretrizes do Programa Ensino Integral.

Nas escolas do Programa Ensino Integral, todos os profissionais devem ter como base os valores, princípios e premissas próprios do programa, além de serem responsáveis por estimular o Protagonismo Juvenil e pela prática da Pedagogia da Presença. Além desses pontos em comum, cada profissional desempenha funções específicas¹, resumidas a seguir.

¹ As funções de cada profissional são detalhadas pela Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012 (SÃO PAULO, 2012).

**ENSINO
INTEGRAL**

30

Diretor

- Planejar e implantar todas as ações pedagógicas e de gestão escolar;
- Apoiar toda a equipe escolar, mantendo-a coesa, motivada e alinhada com os valores, princípios e premissas do programa;
- Coordenar a elaboração e a execução do Plano de Ação da escola;
- Articular o Plano de Ação com os Programas de Ação dos professores e projetos de vida dos estudantes;
- Estabelecer parcerias que contribuam com a execução do Plano de Ação da escola;
- Divulgar os Guias de Aprendizagem à comunidade escolar;
- Acompanhar o desenvolvimento das ações pedagógicas voltadas à implementação da Base Nacional Comum Curricular e da Parte Diversificada, favorecendo o processo de aprendizagem dos estudantes;
- Orientar os Clubes Juvenis e acompanhar as ações dos presidentes dos clubes;
- Orientar os líderes de turma e acompanhar suas ações;
- Prestar informações aos órgãos regionais e centrais sobre o desenvolvimento do programa.

Vice-diretor

- Apoiar o diretor na coordenação e elaboração do Plano de Ação da escola;
 - Apoiar o diretor na coordenação e monitoramento das ações dos Clubes Juvenis;
 - Acompanhar e apoiar as ações dos professores de Projeto de Vida e o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, garantindo sua articulação com os demais componentes curriculares;
 - Acompanhar e apoiar as ações dos professores de Protagonismo Juvenil, garantindo sua articulação com os demais componentes curriculares;
 - Acompanhar e apoiar as ações de Tutoria, garantindo sua articulação com os demais componentes curriculares;
 - Atuar na mediação de conflitos.
-

Professor Coordenador Geral (PCG)

- Auxiliar na execução das ações pedagógicas do Plano de Ação da escola;
- Acompanhar o desenvolvimento das ações pedagógicas voltadas à implementação da Base Nacional Comum Curricular e da Parte Diversificada e favorecendo o processo de aprendizagem dos estudantes;
- Auxiliar o vice-diretor na articulação dos projetos de vida dos estudantes com os demais componentes curriculares;
- Coordenar a ação dos PCA;
- Orientar todos os professores nas atividades de trabalho pedagógico coletivo e individual;
- Liderar toda a equipe escolar no processo de formação continuada;
- Garantir o alinhamento dos Guias de Aprendizagem com os componentes de todas as áreas do conhecimento;
- Coordenar a sistematização dos resultados parciais e finais e acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

Professor Coordenador de Área (PCA)

- Apoiar o PCG na execução das ações pedagógicas do Plano de Ação da escola;
- Garantir o alinhamento dos Guias de Aprendizagem com os componentes da área do conhecimento de sua responsabilidade;
- Acompanhar e apoiar as ações dos professores da Base Nacional Comum Curricular.

Professor

- Responsabilizar-se pelas atividades de seu componente curricular, tanto da Base Nacional Comum Curricular quanto da Parte Diversificada;
 - Promover atividades interdisciplinares e multidisciplinares;
 - Apoiar as ações do seu PCA e do PCG;
-

- Elaborar e divulgar os Guias de Aprendizagem;
- Elaborar os Planos de Aula do seu componente curricular.

O desenvolvimento das ações planejadas e o cumprimento das metas estabelecidas no Plano de Ação da escola dependem da definição das responsabilidades de cada profissional e do desempenho de suas funções. Para o monitoramento dessas práticas, o Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral dispõe dos instrumentos de gestão.

Os instrumentos de gestão (SÃO PAULO, 2012) são as ferramentas que possibilitam o acompanhamento do trabalho pedagógico realizado nas escolas e fornecem os dados para a formulação dos planos de formação continuada para toda a equipe escolar. São eles:

Plano de Ação

O Plano de Ação é um documento democrático e participativo, elaborado anualmente e de forma coletiva por toda a comunidade escolar sob a coordenação do Diretor e com a cooperação do Supervisor de Ensino. Esse documento é uma ferramenta de planejamento e monitoramento das ações desenvolvidas na escola, cujo objetivo é promover a eficácia do trabalho pedagógico, garantindo a melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas do Programa Ensino Integral.

Para auxiliar na elaboração do Plano de Ação, a SEDUC-SP disponibiliza, na Secretaria Escolar Digital (SED), a ferramenta do Método de Melhoria de Resultados (MMR). Essa ferramenta auxilia na identificação da causa raiz dos pontos de atenção a serem considerados no Plano de Ação. Por meio do MMR, é possível planejar as intervenções que serão realizadas de forma intencional, objetiva, organizada e pautada nas evidências. Para tal, é necessário definir os responsáveis pelas ações de cada etapa, a previsão de início e fim das ações, o registro das alterações de datas e prazos que possam ocorrer durante o processo e estimar qual o impacto que se espera com as ações planejadas.

Portanto, no Plano de Ação são registradas as prioridades, as metas, os indicadores que serão utilizados na aferição dos resultados, os prazos e as estratégias a serem

adotadas pela escola, visando sempre a educação integral dos estudantes. Esse documento pode e deve ser revisto sempre que necessário.

Programa de Ação

O Programa de Ação é um documento elaborado anualmente, de forma individual, por cada profissional que atua nas escolas do Programa Ensino Integral, exceto os funcionários com funções exclusivamente administrativas. O objetivo desse documento é colaborar para que as ações planejadas no Plano de Ação sejam desenvolvidas com sucesso, de modo a melhorar a qualidade do ensino oferecido aos estudantes. A elaboração do Programa de Ação deve partir da prática da reflexão, para que depois seja feito o registro e a operacionalização de meios e processos. Nele, ficam registradas as responsabilidades específicas de cada profissional, de acordo com suas funções e atribuições, e a corresponsabilidade de todos com o cumprimento dos objetivos e das metas definidas no Plano de Ação e nos alinhamentos vertical e horizontal. O Programa de Ação pode ser revisto sempre que for necessário e deve conter as seguintes informações:

- Principais atribuições da função, de acordo com as determinações estabelecidas na Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012;
- Competências gerais necessárias para desempenhar suas atribuições, de acordo com as necessidades apontadas no Plano de Ação e com o Mapa de Competências do Programa Ensino Integral;
- Prioridades, causas, resultados esperados e descrição da(s) ação(ões) segundo a função, tendo como parâmetro o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) do ano anterior;
- Descrição das ações pedagógicas correspondentes às premissas do Programa Ensino Integral (Protagonismo, Formação Continuada, Corresponsabilidade, Excelência em Gestão e Replicabilidade).

Guias de Aprendizagem

É um documento elaborado bimestralmente pelos professores e que organiza os objetos de conhecimento, as competências, as habilidades e as atividades a serem desenvolvidas em cada um dos componentes curriculares; é um desdobramento do Plano de Ensino dos professores, mas não o substitui. Os Guias de Aprendizagem são divulgados para toda a comunidade escolar e permitem que os estudantes acompanhem seu processo de aprendizagem ao longo do ano letivo, estimulando, assim, a prática da Corresponsabilidade e do Protagonismo Juvenil; permitem também à comunidade escolar, principalmente às famílias dos estudantes, a ciência e o acompanhamento das habilidades trabalhadas em cada componente curricular.

O Guia de Aprendizagem deve conter: justificativa sobre o percurso de aprendizagem do bimestre, objetivos, objetos de conhecimento do componente curricular, as competências socioemocionais, as habilidades a serem desenvolvidas e os temas transversais² que serão trabalhados no bimestre. As atividades propostas aos estudantes podem ser autodidáticas (como, por exemplo, pesquisas individuais e resolução de atividades), didático-cooperativas (leitura compartilhada, atividades em grupo, construção de painel colaborativo, roda de conversa, entre outras) e/ou atividades complementares (realização de experimentos, retomada de conceitos, ampliação dos temas por meio de pesquisa, entre outras), permitindo, dessa maneira, o atendimento às necessidades individuais e coletivas. Esse documento deve conter também os valores a serem trabalhados, os critérios de avaliação utilizados no bimestre e as referências de fontes e pesquisa, tanto para o professor quanto para o estudante.

² De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Temas Contemporâneos Transversais (TCT) são: educação ambiental, educação para o consumo, trabalho, educação financeira, educação fiscal, saúde, educação alimentar e nutricional, vida familiar e social, educação para o trânsito, educação e direitos humanos, direito da criança e do adolescente, processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, diversidade cultural, educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras, ciência e tecnologia.

.....

Agenda da Escola

A Agenda da Escola é elaborada mensalmente pelo Diretor e divulgada para toda a comunidade escolar. Esse documento define o cronograma das atividades que serão desenvolvidas na escola e deve estar em conformidade com o calendário regional da Diretoria de Ensino e com o calendário oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A Agenda da Escola permite uma melhor organização do trabalho pedagógico e facilita o acompanhamento das atividades desenvolvidas na escola.

Agenda Individual

Este documento deve ser elaborado individualmente, com frequência mensal, pelos seguintes profissionais: Diretor, Vice-Diretor, Professor Coordenador Geral, Professor Coordenador de Área e demais professores; além disso, cada estudante também deve elaborar sua Agenda Individual. De acordo com as funções e atribuições de cada um, este documento deve conter: as datas e horários das aulas, das horas de estudo, da Tutoria, do Nivelamento, do Clube Juvenil, das Eletivas, dos alinhamentos e outras atividades desenvolvidas na escola.

Procedimento Passo a Passo

Os Procedimentos Passo a Passo (PPP) são os instrumentos de gestão utilizados para apoiar as escolas do Programa Ensino Integral na elaboração, desenvolvimento e monitoramento das ações apontadas no Plano de Ação. Cada PPP é estruturado em passos baseados no método PDCA, conforme segue:

.....

- P (*Plan /Planejar*)
 - Definir quem, quando e como as atividades serão realizadas em determinado período;
 - Definir que ações serão desenvolvidas;
 - Definir os indicadores para o acompanhamento das ações;
 - Definir ações complementares que deverão ser desenvolvidas durante o processo de acompanhamento.
- D (*Do/Fazer*)
 - Implementar as ações planejadas, conforme definido durante os alinhamentos definidos no PPP.
- C (*Check/Checar*)
 - Acompanhar os resultados da execução do PPP.
- A (*Act/Agir*)
 - Ajustar desvios;
 - Apontar pontos de atenção para a implementação do PPP;
 - Replicar boas práticas.

Os PPP servem como apoio para o monitoramento coletivo das ações desenvolvidas na escola em determinado período, garantindo que seja possível identificar os pontos de atenção e as necessidades formativas da equipe escolar.

O uso dos instrumentos de gestão nas escolas do Programa Ensino Integral possibilita a obtenção de melhores resultados; isso porque eles orientam o processo de tomada de decisões, norteando as ações e intervenções pedagógicas para que estas incidam diretamente nos pontos de atenção. Dessa forma, um possível cenário desfavorável é convertido em uma boa prática que, inclusive, pode e deve ser replicada em

.....

**ENSINO
INTEGRAL**

outros espaços da escola, gerando aprendizagens relevantes e obtendo os resultados desejados.

Esse processo é complexo e exige uma constante reflexão sobre as decisões tomadas, as ações desenvolvidas e os resultados obtidos pela escola em determinado período. Por meio dessa reflexão, é possível alcançar cada vez mais, uma maior eficácia no rendimento dos estudantes, alcançando assim, melhores resultados e, conseqüentemente, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino ofertado nas escolas do Programa Ensino Integral.

A formação continuada do profissional que atua no programa é fundamental para que se alcance o resultado esperado com esse processo de reflexão. A seguir, trataremos do processo de Formação Continuada das equipes escolares.

VERSÃO PRELIMINAR

.....

Capítulo 4. Formação Continuada no Programa Ensino Integral

O Programa Ensino Integral fundamenta-se em cinco premissas; são elas:

- Protagonismo
- Formação Continuada
- Corresponsabilidade
- Excelência em Gestão
- Replicabilidade

Todas as premissas são igualmente importantes e fundamentais para o desenvolvimento do programa. Elas são os requisitos que as escolas devem considerar, tanto na organização da rotina escolar quanto na atuação dos profissionais, para que o Programa Ensino Integral possa garantir sua finalidade: a formação de indivíduos autônomos, solidários e competentes.

Para que esse objetivo se cumpra, é necessário que os profissionais envolvidos nas escolas participantes do programa estejam alinhados e comprometidos com as cinco premissas.

A Formação Continuada se constitui como um instrumento capaz de fornecer aos profissionais o aperfeiçoamento e as aprendizagens necessárias para que o Programa Ensino Integral atinja sua finalidade. Por esse motivo, essa premissa será tratada com maiores detalhes neste capítulo, tendo em vista que ela demanda ações específicas de cada profissional, seja no âmbito da Diretoria de Ensino ou no ambiente escolar.

Ressaltamos que, no Programa Ensino Integral, os profissionais se comprometem com o seu autodesenvolvimento, devendo assim, contribuir para a promoção de ações de formação voltadas tanto para o conhecimento do currículo quanto das responsabilidades e atribuições de sua função. Por se tratar de um assunto importante, abordaremos a questão da Formação Continuada procurando esmiuçar o tema e apontar as ações esperadas de cada profissional.

4.1. Formação Continuada como Premissa do Programa Ensino Integral

Como dito anteriormente, a Formação Continuada é uma das cinco premissas do Programa Ensino Integral. Podemos defini-la, resumidamente, como o processo contínuo de aprimoramento profissional. Nas escolas do programa, toda equipe escolar precisa estar comprometida com seu autodesenvolvimento e com sua função. De modo geral, as ações dos profissionais são avaliadas conforme o Modelo de Gestão de Desempenho (o qual trataremos no próximo capítulo). Para que essas ações estejam alinhadas aos princípios e premissas, garantindo o sucesso do programa, se faz necessário e fundamental que haja um processo formativo contínuo, acompanhado e monitorado pelos gestores imediatos de cada profissional.

Destacamos que, mais do que uma premissa do Programa Ensino Integral, a Formação Continuada é um direito de todo profissional da educação; segundo o inciso II, artigo 67 da LDB:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - (...);

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

(...) (BRASIL, 1996)

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo assegura o direito à Formação Continuada, por meio presencial (em reuniões pedagógicas formativas, em cursos e em orientações técnicas) e a distância (cursos e formações *on-line* e videoconferências).

No Programa Ensino Integral, a Formação Continuada é entendida como um meio para garantir a formação integral dos estudantes; sendo assim, é essencial que os profissionais da educação possam refletir sobre suas práticas, visando seu aprimoramento e promovendo, dessa forma, seu autodesenvolvimento profissional.

.....

O maior desafio para a Formação Continuada é despertar, em toda a equipe envolvida no programa, o desejo pela busca permanente de novas aprendizagens que contribuam tanto para o desenvolvimento profissional quanto pessoal. Para superar esse desafio e apoiar o processo formativo do profissional, as escolas do Programa Ensino Integral devem se constituir em ambientes de aprendizagem permanente, para que, no cotidiano escolar, os educadores possam desenvolver competências profissionais (como o domínio do conhecimento de sua área de atuação e de suas funções específicas na escola), autodesenvolvimento e um trabalho reflexivo e colaborativo.

Visando a concretização desse ideal de Formação Continuada, primeiramente se faz necessário que todo profissional que participa do Programa Ensino Integral atue como formador e aprendiz, comprometendo-se, assim, com a aprendizagem de todos, inclusive e principalmente com a dos estudantes. Dessa forma, é fundamental que cada profissional esteja consciente de sua importância para o processo formativo de toda a equipe escolar.

Portanto, o Programa Ensino Integral demanda profissionais que atuem como sujeitos de sua aprendizagem, que estejam cientes de sua importância e comprometidos com seu autodesenvolvimento, para que possam, permanentemente, refletir sobre suas práticas, confrontando-as com novas informações e inovações.

Sendo assim, a Formação Continuada é vista como um processo formativo individual e coletivo e não apenas como um episódio isolado de formação. Partindo desse pressuposto, o Programa Ensino Integral entende que as novas aprendizagens se constituem a partir da interação do conhecimento prévio e das representações que o profissional já possui com as novas informações obtidas. Dessa forma, as novas aprendizagens são resultado de um processo de reflexão, revisão, modificação e complexificação das aprendizagens já consolidadas.

É importante ressaltar que, ainda que o processo formativo seja uma construção individual de conhecimento, ele também se constitui coletivamente, com colaborações de outros agentes. Podemos afirmar que a socialização do conhecimento e o compartilhamento das experiências educativas é essencial para o processo de Formação Continuada.

É fundamental destacar também a figura do formador que, no processo de Formação Continuada, atua como o mediador da reflexão e não apenas como transmissor de conhecimento. É função do formador - seja ele o Supervisor de Ensino, o PCNP, o Diretor,

.....

o PCG, o PCA ou o Professor - considerar os conhecimentos prévios e as experiências dos aprendizes, criar condições para que todos possam questionar suas práticas e oferecer os recursos para a melhoria delas. Sendo assim, é necessário que o formador sempre tenha um planejamento do processo de formação que realizará.

O planejamento de um processo formativo é algo sempre muito complexo. É preciso elencar os objetivos que se espera alcançar, buscar os conteúdos coerentes aos objetivos, selecionar estratégias de formação mais adequadas para cada momento ou assunto, procurar materiais de apoio, planejar as intervenções, considerar os conhecimentos prévios e as práticas dos participantes, propor ajustes, fazer o registro das aprendizagens e realizar avaliações.

Espera-se que a Formação Continuada, nas escolas do Programa Ensino Integral, consista em um processo colaborativo de reflexão de toda uma equipe que parte do mesmo contexto e compartilha desafios e anseios. Ora, sabemos que a maior parte das demandas escolares são resolvidas com a participação dos educadores durante as reuniões pedagógicas que acontecem nas escolas!

Enfim, o Programa Ensino Integral almeja que a Formação Continuada possa contribuir para o alinhamento entre os profissionais, seus saberes e os valores, princípios e premissas do programa, garantindo, dessa forma, a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas e a melhoria dos resultados.

4.2. Formação Continuada e a atuação das Diretorias de Ensino

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo oferece vários espaços para a Formação Continuada. Um olhar atento possibilita o apontamento de opções de formação tanto para quem ingressa na rede, como para quem já está nela e busca uma atualização.

A Equipe Central do Programa Ensino Integral, da COPED, em articulação com a EFAPE, disponibiliza ações de Formação Continuada para os profissionais que atuam no programa. Há ações de formação direcionadas para apoiar a implementação do Programa Ensino Integral e do Currículo Paulista, garantindo a unidade na rede pública estadual. Há também ações formativas voltadas para as escolas que já integram o programa e

ENSINO INTEGRAL

42

necessitam rever as práticas, visando seu aprimoramento, além de promover a disseminação de boas práticas.

Na esfera regional, a Diretoria de Ensino ocupa um lugar central na formação da equipe escolar, pois conhece melhor a realidade de cada escola; dessa forma, é capaz de realizar um diagnóstico mais preciso das necessidades formativas e atendê-las de maneira mais rápida e adequada com cursos, orientações técnicas, videoaulas, participação em ATPC ou outros meios.

O Supervisor de Ensino atua em diferentes esferas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, sendo responsável por promover a articulação entre a unidade escolar, a Diretoria de Ensino e os órgãos centrais da SEDUC-SP. Também é responsável pela Formação Continuada.

Nas Diretorias de Ensino, os Supervisores de Ensino juntamente com o Núcleo Pedagógico, por meio das ações dos PCNP, são responsáveis pela Formação Continuada. São ofertados aos gestores e professores das escolas Orientações Técnicas (OT), cursos presenciais, videoaulas ou outros instrumentos formativos que atendam às demandas escolares anteriormente diagnosticadas, estimulem a reflexão e o estudo sobre as práticas pedagógicas e apresentem os novos referenciais teóricos sobre o processo de ensino e aprendizagem e outros temas relacionados à educação.

No Programa Ensino Integral, a Diretoria de Ensino também é responsável pela formação inicial das equipes escolares ingressantes no programa e pela formação continuada das já participantes.

Além disso, faz parte da rotina de trabalho dos Supervisores e dos PCNP o monitoramento de todas as escolas da rede. Essas visitas de acompanhamento assumem um caráter formativo e, nas escolas do Programa Ensino Integral, elas estão voltadas ao alinhamento com os valores, princípios e premissas próprios do programa.

A realização do acompanhamento das escolas é essencial para aquelas que participam do programa. Por meio desta ação, o Supervisor e o PCNP levantam as boas práticas que estão sendo desenvolvidas e possibilitam que elas ganhem visibilidade e sejam replicadas. Além disso, durante as visitas de acompanhamento, também são identificados os pontos de atenção, as fragilidades e desafios enfrentados pelas escolas e, sobre esses pontos deve incidir, de forma pontual, a ação formativa do Supervisor e do

PCNP, sempre fundamentada nos valores, princípios e premissas do Programa Ensino Integral.

4.3. Formação Continuada na Unidade Escolar

Na escola, a Formação Continuada pode se realizar de forma mais sistemática, tendo em vista a existência de reuniões pedagógicas semanais, inseridas na carga horária do professor, as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). Estas ATPC devem ser voltadas exclusivamente à formação continuada dos profissionais da educação.

Nas escolas do Programa Ensino Integral, há dois tipos de reuniões pedagógicas: a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo Geral (ATPCG) e a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo por Área (ATPCA), ambas inseridas na carga horária dos professores em regime de dedicação plena e integral.

As ATPCG são coordenadas pelo PCG; delas participam todos os professores da escola e são reuniões mais gerais, que visam o aprimoramento das competências dos educadores, o alinhamento com o Currículo Paulista, tanto no que se refere aos componentes da Base Nacional Comum Curricular quanto aos da Parte Diversificada e a articulação com os valores, princípios e premissas do Programa Ensino Integral.

As ATPCA são coordenadas pelo PCA de cada área do conhecimento, delas participam os professores divididos em suas áreas. O PCA é um profissional que desempenha duas funções nas escolas do Programa Ensino Integral: é docente de seu componente curricular específico e coordenador de sua área do conhecimento. Dessa forma, a ATPCA é uma reunião pedagógica que visa atender às demandas específicas dos componentes da Base Nacional Comum Curricular de cada área do conhecimento.

Também há momentos em que o Vice-diretor coordena as formações direcionadas para os professores de Projeto de Vida, Protagonismo Juvenil e Tutoria, já que essas formações, no Programa Ensino Integral, são responsabilidades diretas desse gestor.

Lembramos que, nas escolas do Programa Ensino Integral, a Formação Continuada não ocorre apenas durante as reuniões pedagógicas. Todos os espaços e todos os tempos da escola devem ser vistos como oportunidades formativas. Essa é a máxima da Pedagogia da Presença: se fazer presente em todos os espaços e durante todo o tempo.

.....

É preciso destacar que a Formação Continuada deve contribuir para o aprimoramento da prática dos educadores em suas ações pedagógicas, dando-lhes mais confiança e segurança nas atividades cotidianas. Espera-se que esse processo formativo, leve em conta as necessidades da escola e dos educadores, previamente diagnosticadas pela equipe, para que, dessa forma, se alcancem os resultados descritos no Plano de Ação.

Nesse sentido, ganha destaque o Programa de Ação, já que esse é o documento que orienta a prática dos profissionais, tendo em vista o alcance dos resultados apontados no Plano de Ação da escola. Sendo assim, a Formação Continuada fornece o apoio necessário para a elaboração, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação dos Programas de Ação. Para que cada profissional elabore seu Programa de Ação de uma forma coerente e adequada às demandas da escola, é necessário que os alinhamentos, tanto os horizontais quanto os verticais, ocorram periódica e sistematicamente.

Assim também acontece com os Guias de Aprendizagem que são os instrumentos norteadores da aprendizagem dos estudantes. Para que esses documentos estejam alinhados com o Currículo Paulista, com os valores, princípios e premissas do Programa Ensino Integral e para que cumpram sua função, é necessário que os professores estejam envolvidos em um processo contínuo de formação e que realizem os alinhamentos.

Os alinhamentos foram descritos no capítulo anterior, mas eles são essenciais para a Formação Continuada. O alinhamento vertical gera o compromisso entre os diversos sujeitos que atuam na escola, promovendo a Corresponsabilidade. O alinhamento horizontal fortalece a comunicação e o convívio entre aqueles que desempenham funções semelhantes na escola, garantindo, assim, uniformidade e coerência nas ações.

Como já vimos, a organização da gestão escolar é decorrente do Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral. Por meio da prática desse modelo são divididas as atribuições entre os profissionais que desempenham diversas funções e também são organizadas as rotinas, tanto dos profissionais quanto da escola como um todo, visando o cumprimento dos objetivos do programa.

O Modelo de Gestão provê os elementos necessários para o funcionamento da Gestão de Desempenho do programa, pois determina as atribuições a partir das funções e fornece os meios para a avaliação dos resultados alcançados por cada profissional que atua nas escolas do programa. Por outro lado, é a Gestão de Desempenho que possibilita à gestão escolar a realização do acompanhamento da atuação dos professores, fornecendo

.....

os dados necessários para a que prática da Formação Continuada seja direcionada e assertiva.

4.4. O Plano Individual de Aprimoramento e Formação - PIAF

O Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF) é um documento que deve ser elaborado por todos os educadores que atuam no Programa Ensino Integral. O PIAF é um instrumento de planejamento que tem por finalidade orientar os educadores que atuam no programa a desenvolverem um plano de formação continuada com base nas necessidades individuais e específicas de cada um, visando aperfeiçoar seu desempenho profissional com fundamento nas premissas que norteiam o Programa Ensino Integral.

Além de se constituir como uma guia pessoal de formação continuada, esse documento é fundamental para o levantamento das demandas formativas dos profissionais, possibilitando a elaboração do Plano de Formação Continuada da escola. Lembramos que a Formação Continuada tem por objetivo o aprimoramento de cada profissional, bem como o desenvolvimento coletivo dos diversos sujeitos, por meio da socialização dos conhecimentos, saberes e experiências. Dessa forma, o PIAF permite que, nas interações entre os membros da equipe escolar, estejam evidentes quais são as expectativas e os resultados esperados, possibilitando traçar caminhos para o seu alcance.

O PIAF também se constitui num instrumento de cumprimento do Programa de Ação de cada profissional da equipe escolar, uma vez que, para sua elaboração é necessário estabelecer uma relação entre as ações planejadas e o domínio das competências necessárias à sua realização.

Esse plano tem como referência a Avaliação de Desempenho realizada na escola, na qual o profissional é avaliado nas competências do Programa Ensino Integral pelos diversos atores com os quais interage no processo educativo.

O PIAF tem como pressuposto a autogestão de cada educador em sua formação continuada, promovendo o desenvolvimento e o aprimoramento das competências adequadas à sua função no Programa Ensino Integral. Para isso, é fundamental que haja clareza sobre os pontos positivos desenvolvidos por cada profissional e os pontos de melhoria, identificando possíveis lacunas no desenvolvimento das competências. Essas

.....

constatações precisam se transformar em evidências que permitam a elaboração do PPIAF e o desenvolvimento das ações planejadas, visando, assim, a ampliação e o aperfeiçoamento das competências necessárias aos profissionais para avançarem no desempenho de suas funções.

Este documento deve ser o fruto de uma conversa aberta e franca entre o profissional e seu gestor, no intuito de identificar os pontos positivos e os de melhoria e, a partir deles, elaborar ações para o desenvolvimento ou ampliação das competências que levarão à melhoria no desempenho de suas funções.

Após elaborado o PIAF, o educador e seu gestor imediato devem considerar a realização de reuniões bimestrais para o acompanhamento e a atualização das ações em desenvolvimento. Esse é o momento em que se verifica se as ações planejadas foram realizadas, de que forma e quais foram os resultados alcançados pelo profissional. É importante ressaltar que o PIAF pode ser atualizado, visando maior efetividade no desenvolvimento das competências apontadas.

De acordo com a premissa da Corresponsabilidade, todos os atores da comunidade escolar - alunos, funcionários, familiares dos alunos, gestores e professores - são, em alguma medida, corresponsáveis pelo desenvolvimento de todos, ajudando a identificar seus pontos positivos e de melhoria. Todos devem ser vistos como parceiros, uma vez que o desenvolvimento de cada profissional reflete positivamente sobre todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Também são corresponsáveis os profissionais ligados ao Programa Ensino Integral na Diretoria de Ensino e na SEDUC-SP. Sua função é analisar os resultados consolidados do desempenho dos profissionais e definir ações prioritárias de formação para todos os profissionais que atuam no programa.

É importante ressaltar que, para garantir que as ações do Programa Ensino Integral resultem em efetiva ampliação da qualidade de ensino ofertada aos estudantes, é indispensável o monitoramento contínuo dos resultados alcançados pela equipe escolar em cada função que faz parte dessa engrenagem.

Objetivos do PIAF

- Promover a reflexão acerca do potencial de construção e desenvolvimento de competências próprias a cada profissional que atua no Programa Ensino Integral.
- Orientar os profissionais do programa para a elaboração e execução de planos individuais de aprimoramento de desempenho, visando o desenvolvimento das competências necessárias à realização de suas atribuições.
- Monitorar o desempenho dos profissionais que atuam no Programa Ensino Integral, a fim de indicar objetivamente as expectativas e resultados esperados.
- Possibilitar a autogestão de cada educador em sua formação continuada, promovendo o aprimoramento e a construção das competências necessárias à sua atuação no Programa Ensino Integral.
- Contribuir para o desempenho dos profissionais na Avaliação de Desempenho (Avaliação 360º e Avaliação de Resultado).

Elaboração do PIAF

- **Professores ingressantes:** orientados pelo PCA e PCG, analisam as premissas do PEI e suas competências. Após reflexão conjunta com seu gestor, o professor, escolherá duas competências para aprimorar conhecimentos e ampliar seu campo de atuação no PEI. Assessorado pelo gestor imediato, o professor ingressante elaborará o PIAF inicial, registrando as ações para ampliar seu domínio sobre as competências que selecionou. O PIAF será monitorado para acompanhar o desenvolvimento profissional do professor e seus rumos serão corrigidos sempre que necessário na busca de melhoria da qualidade de ensino oferecida aos estudantes.
- **Diretor, Vice-diretor, PCG, PCA ingressantes:** os PIAF iniciais serão elaborados individualmente por cada um dos membros da equipe escolar em conformidade às suas atribuições prioritárias previstas no Mapa de Competências. Após análise das

premissas do PEI e suas competências, serão escolhidas duas competências como foco de estudos. Os diretores, vice-diretores, PCG e PCA serão acompanhados e monitorados por seus gestores imediatos.

- **Professores em continuidade no programa:** após participar da Avaliação de Desempenho, cada professor elaborará seu PIAF dando ênfase ao estudo de duas das competências que foram a ele indicadas como fragilidades a serem superadas. No PIAF, o professor registrará as ações para ampliar seu domínio sobre as competências consideradas frágeis em seu desempenho, sendo monitorado e acompanhado na aplicação desse plano pelo gestor imediato, para as devidas correções de rumos que se fizerem necessárias.
- **Diretor, Vice-diretor, PCG, PCA em continuidade:** após a participação na Avaliação de Desempenho, elaborarão seus PIAF, definindo duas das competências previstas no Mapa de Competências, com base nas fragilidades a eles indicadas por seus gestores imediatos, sendo monitorados, conforme alinhamento, em sua evolução.

Após tratar da Formação Continuada dos profissionais, veremos como se delineia o modelo de Gestão do Desempenho no Programa Ensino Integral.

.....

Capítulo 5. Modelo de Gestão de Desempenho do Programa Ensino Integral

O Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão são os parâmetros para a atuação dos profissionais nas escolas do Programa Ensino Integral. Enquanto o Modelo Pedagógico direciona para o alinhamento das ações com os valores, princípios, metodologias e práticas pedagógicas do programa, o Modelo de Gestão, a partir das premissas, delimita as responsabilidades e atribuições de cada profissional; e ambos os modelos apontam para o cumprimento do objetivo maior do programa: a formação integral dos estudantes.

A partir das informações coletadas por meio do acompanhamento da atuação dos profissionais dentro dos Modelos Pedagógico e de Gestão do Programa, são delineadas maneiras para qualificar essa atuação. O instrumento que permite a avaliação e o aprimoramento das ações de cada educador no exercício de suas funções é a Gestão de Desempenho do Programa Ensino Integral.

A Gestão de Desempenho do Programa Ensino Integral articula-se com o processo de Formação Continuada das equipes escolares, unindo ações de acompanhamento e de formação com vistas ao aprimoramento da atuação dos profissionais. A compreensão das possibilidades e dos limites da atuação do profissional possibilita sua avaliação, ou seja, a identificação dos seus pontos fortes e de melhoria, tornando possível o planejamento de ações formativas específicas, voltadas para cada uma das dificuldades encontradas, apoiando a formação individual dos profissionais e também ações mais amplas, visando alcançar os desafios comuns, fortalecendo a formação coletiva.

Cabe destacar que a Avaliação de Desempenho é o instrumento que direciona a construção do PIAF junto aos integrantes da equipe escolar. É durante esse processo que se estabelecem as diretrizes que comporão o PIAF, tendo como referência o Mapa de Competências. Sua finalidade é alcançar os objetivos do programa, elucidando as expectativas e os resultados esperados dos profissionais que atuam nas escolas. Também é durante esse processo avaliativo que se verifica o cumprimento das ações propostas no Programa de Ação de cada profissional com vistas a atingir as metas propostas no Plano de Ação da escola.

Dessa forma, a Gestão de Desempenho estabelece as demandas para o planejamento das ações formativas e estas fornecem os dados para o acompanhamento

.....

ENSINO INTEGRAL



sistematizado das ações pedagógicas, visando o desenvolvimento e o aperfeiçoamento dos profissionais que atuam no programa.

A Gestão de Desempenho do Programa Ensino Integral é composta pelos seguintes processos: seleção, formação, avaliação, recondução ou desligamento. Tais processos são instrumentalizados pelas práticas e instrumentos de Gestão (assuntos que já foram tratados no terceiro capítulo deste Caderno) e são articulados por competências que estão pautadas no comportamento esperado dos profissionais que atuam nas escolas do programa. É importante ressaltar que esses processos são estruturados com vistas ao cumprimento dos objetivos centrais do programa: a formação integral do estudante e a melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas da rede.

A Avaliação de Desempenho do Programa Ensino Integral é composta pelas seguintes etapas: Avaliação de Competências; Avaliação de Resultados; Consolidação da Avaliação; Devolutiva; Elaboração do PIAF; Acompanhamento do PIAF.

5.1. Avaliação de Competências

As competências referem-se a um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores observáveis e praticáveis, visando o alinhamento com as premissas e o cumprimento dos objetivos do Programa Ensino Integral. O Mapa de Competências delineia o perfil e os comportamentos esperados dos profissionais que atuam nas escolas do programa, servindo como referência para o processo inicial de recrutamento e seleção, para a elaboração do Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF) e para a avaliação das ações pedagógicas desenvolvidas ao longo do ano letivo. Portanto, o incentivo ao desenvolvimento das competências contribui para o cumprimento dos objetivos do programa.

O Mapa de Competências abrange quatro aspectos: premissas, competências, macroindicadores e microindicadores. Vejamos cada um desses aspectos:

.....

Premissas

São os fundamentos do Programa Ensino Integral. As cinco premissas constituem as diretrizes para a organização de toda a rotina escolar e representam aquilo que se espera do comportamento de todos os profissionais que atuam nas escolas do programa, devendo também servir como ponto de partida na elaboração das ações. As premissas são:

- Protagonismo
- Formação Continuada
- Excelência em Gestão
- Corresponsabilidade
- Replicabilidade

No Mapa de Competências do Programa Ensino Integral, as premissas são entendidas como objetivos alcançáveis por meio do desenvolvimento de práticas pedagógicas e de gestão. Essas práticas, atitudes ou ações podem ser caracterizadas em uma ou mais competências, como veremos a seguir.

Competências

As competências definem os comportamentos gerais esperados dos profissionais para o desenvolvimento das premissas. Esses comportamentos podem ser caracterizados em uma ou mais competências, conforme segue:

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

Macroindicadores

Os macroindicadores qualificam cada competência em seu aspecto mais amplo, constituindo um conjunto de indicadores de comportamentos esperados dos profissionais que descrevem aquela competência em sua totalidade.

QUADRO DE COMPETÊNCIAS		
PREMISSAS	COMPETÊNCIAS	MACROINDICADORES
Protagonismo	Protagonismo	Respeito à individualidade Promoção do Protagonismo Juvenil Protagonismo Sênior
Formação Continuada	Domínio do conhecimento e Contextualização	Domínio do conhecimento Didática Contextualização
	Disposição ao autodesenvolvimento contínuo	Formação contínua Devolutivas Disposição para mudanças
Excelência em Gestão	Comprometimento com o processo e resultado	Planejamento Execução Reavaliação
Corresponsabilidade	Relacionamento e corresponsabilidade	Relacionamento e colaboração

		Corresponsabilidade
Replicabilidade	Solução e criatividade	Visão crítica Foco em solução Criatividade
	Difusão e multiplicação	Registro de boas práticas Difusão Multiplicação

Os próximos quadros, explicam detalhadamente cada competência e seus macroindicadores:

Protagonismo

Protagonismo	1. Protagonismo	Promove o Protagonismo Juvenil ajudando a formar pessoas autônomas, solidárias e competentes e sendo protagonista em sua própria atuação.
	Macroindicadores • Respeito à individualidade: respeita a individualidade, ajudando a formar pessoas autônomas, solidárias e competentes. Busca conhecer e trabalhar as dificuldades e potencialidades de aprendizagem individuais. Respeita as escolhas pessoais. • Promoção do Protagonismo Juvenil: desperta o interesse pelo estudo, mostrando que a escola pode oferecer meios (disciplinas eletivas, laboratórios, tutores) para ajudar na concepção e na realização de seus Projetos de Vida. Ouve, apoia, orienta e acompanha os alunos, contribuindo para a formação de indivíduos motivados e preparados pessoal, acadêmica e profissionalmente. • Protagonismo sênior: tem clareza do seu propósito de atuação de forma ampla, servindo como exemplo (presença educativa).	

Formação Continuada

Formação Continuada	2. Domínio do conhecimento e contextualização	Possui domínio de sua área de conhecimento, sendo capaz de comunicá-la e contextualizá-la, relacionando-a com a realidade do aluno, a prática, as disciplinas da Base Nacional Comum, a Parte Diversificada e os Projetos de Vida.
	Macroindicadores • Domínio do conhecimento: possui conhecimento aprofundado em sua área de conhecimento, demonstrando propriedade nos conteúdos, habilidades e competências. • Didática: é capaz de organizar o conhecimento e desenvolver formas de garantir a aprendizagem do aluno e a orientação dos profissionais da escola. • Contextualização: é capaz de contextualizar o assunto de seu domínio, relacionando-o com a realidade do aluno, a prática, as disciplinas da Base Nacional Comum, a Parte Diversificada e os Projetos de Vida.	
Formação Continuada	3. Disposição ao autodesenvolvimento contínuo	Busca continuamente aprender e se desenvolver como pessoa e profissional, apresentando predisposição para reavaliar suas práticas, tecnologias, ferramentas e formas de pensar.
	Macroindicadores • Formação contínua: disposição e proatividade ao desenvolvimento contínuo, investindo tempo em sua formação e aperfeiçoamento. • Devolutivas: solicita devolutiva de sua atuação aos alunos e aos profissionais para o autodesenvolvimento, sendo receptivo aos pontos apresentados. • Disposição para mudança: está aberto para o novo (ferramentas, tecnologias, conhecimentos e práticas) e apresenta disposição para mudar, tendo em vista o seu aprimoramento.	

Excelência em Gestão

Excelência em Gestão	4. Comprometimento com o processo e o resultado	Demonstra determinação para planejar, executar e rever ações, de forma a atingir os resultados planejados.
	Macroindicadores • Planejamento: realiza o planejamento de suas ações a partir do diagnóstico, com definição de metas coerentes com o Plano de Ação da escola (alinhamento vertical) e com os Programas de Ação dos demais profissionais (alinhamentos vertical e horizontal). • Execução: realiza as ações de aprendizagem e de gestão planejadas. • Reavaliação: reavalia constantemente as ações planejadas a partir da execução das ações previstas e dos resultados observados, replanejando sempre que necessário.	

Corresponsabilidade

Corresponsabilidade	5. Relacionamento e Corresponsabilidade	Desenvolve relacionamentos positivos com alunos, professores, funcionários, direção, pais e responsáveis e atua de forma corresponsável tendo em vista o desenvolvimento dos alunos e profissionais da escola.
	Macroindicadores • Relacionamentoe colaboração: é capaz de criar vínculos positivos e desenvolver relacionamentos positivos. Colabora para um bom clima de trabalho. Apresenta disponibilidade para ajudar outras pessoas. • Corresponsabilidade: apoia o trabalho e formação dos colegas tendo em vista melhorar os resultados conjuntos. Envolve e mobiliza outras pessoas na construção de projetos comuns. Busca parcerias e incentiva a participação dos pais e responsáveis promovendo a Corresponsabilidade pela aprendizagem dos alunos.	

Replicabilidade

Replicabilidade	6. Solução e Criatividade	Tem visão crítica e foca solucionar os problemas que identifica, criando caminhos alternativos sempre que necessário.
	Macroindicadores • Visão crítica: é capaz de identificar avanços e pontos de melhoria. Pondera suas colocações, tendo em vista o contexto. • Foco em solução: tem foco na solução e não no problema. Propõe e implementa ações que possam melhorar os resultados. • Criatividade: disposição para mudanças e flexibilidade para adotar novas práticas e tecnologias. Quando identifica um problema que não pode ser solucionado por vias comuns, é capaz de criar soluções alternativas.	
Replicabilidade	7. Difusão e Multiplicação	Difunde e compartilha boas práticas, considerando a própria atividade como parte integrante de uma rede.
	Macroindicadores • Registro de boas práticas: preocupa-se e encontra formas de registrar boas práticas, tendo em vista o seu compartilhamento. • Difusão: busca maneiras de contribuir e favorecer o compartilhamento de boas práticas. • Multiplicação: difunde positivamente o Programa Ensino Integral e as boas práticas adotadas, sendo um embaixador para a rede e a comunidade.	

Microindicadores

Os microindicadores representam o ponto central da avaliação por competências³ de cada profissional, pois é a partir deles que se originam as perguntas avaliativas.

Os microindicadores esmiúçam o conjunto mais geral dos macroindicadores, adequando-os para cada função, a partir das atribuições e responsabilidades específicas dos educadores que atuam no Programa Ensino Integral.

Observe os quadros dos microindicadores:

PROTAGONISMO

Protagonismo	Professor de Sala de Leitura	Professor de Disciplina	Professor Coordenador de área (PCA)
1.1 Respeito à Individualidade	-Busca conhecer os estudantes em sua individualidade (Projeto de Vida, interesses, dificuldades e potencialidades). -Respeita as diferenças individuais dos estudantes e dos profissionais da escola (por exemplo: diferenças de personalidade, gênero, orientação sexual, racial, socioeconômicas, religiosa).	-Busca conhecer os estudantes em sua individualidade (Projeto de Vida, interesses, dificuldades e potencialidades). - Promove um ambiente de respeito às diferenças individuais dos estudantes e dos profissionais da escola (por exemplo: diferenças de personalidade, gênero, orientação sexual, racial,	-Busca conhecer os professores de sua área em sua individualidade (Programa de Ação, pontos fortes e de desenvolvimento). -Incentiva os professores de sua área a conhecerem os estudantes em sua individualidade (Projeto de Vida, interesses, dificuldades e potencialidades). -Incentiva os professores de sua área a promoverem

³ A avaliação por competências está descrita na Resolução SE 68, de 17-12-2014. SÃO PAULO. Resolução SE nº 89, de 09 de dezembro de 2005. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_15.HTM?Time=11/08/2020%2011:09:26. Acessado em 11 ago. 2020.

		socioeconômicas, religiosa).	um ambiente de respeito às diferenças individuais (por exemplo: diferenças de personalidade, gênero, orientação sexual, racial, socioeconômicas, religiosa).
1.2 Promoção do protagonismo juvenil	-Promove a prática da leitura e da pesquisa que potencializam a realização dos Projetos de Vida dos estudantes. -Propicia o espaço para que o estudante seja o sujeito principal da ação (por exemplo: projetos, atividades etc.). -Mostra-se aberto a ouvir e apoiar os estudantes em seu processo de formação pessoal, acadêmica e profissional (por exemplo: dúvidas de leituras, aspectos pessoais, Projeto de Vida).	-Promove práticas que potencializem a realização dos Projetos de Vida dos estudantes. -Propicia o espaço para que o estudante seja o sujeito principal da ação (por exemplo: propostas de atividades da disciplina, gestão de sua aprendizagem, acompanhamento dos Guias de Aprendizagem etc.). -Mostra-se aberto a ouvir e apoiar os estudantes em seu processo de formação pessoal, acadêmica e profissional (por exemplo: dúvidas da disciplina, aspectos pessoais, Projeto de Vida).	-Orienta os professores de sua área sobre como promover práticas que potencializem a realização dos Projetos de Vida dos estudantes. -Orienta que os professores propiciem o espaço para que o estudante seja o sujeito principal da ação (por exemplo: propostas de atividades da disciplina, gestão de sua aprendizagem, acompanhamento dos Guias de Aprendizagem etc.). -Orienta os professores no apoio à formação dos estudantes pessoal, acadêmica e profissionalmente.
1.3 Protagonismo sênior	-Reflete sobre o seu propósito de atuação, relacionando-o ao seu papel como professor de sala de leitura. -Atua como modelo a ser seguido pelos estudantes e profissionais da escola.	-Reflete sobre o seu propósito de atuação, relacionando-o ao seu papel como professor. -Atua como modelo a ser seguido pelos estudantes e profissionais da escola.	-Reflete sobre o seu propósito de atuação, relacionando-o ao seu papel como PCA. -Atua como modelo a ser seguido pelos professores de sua área.

PROTAGONISMO

Protagonismo	PCG	Vice-Diretor	Diretor
1.1 Respeito à Individualidade	-Busca conhecer os estudantes, os professores e os PCA em sua individualidade (Projeto de Vida, Programa de Ação, pontos fortes e de melhoria). -Incentiva os PCA a conhecerem os estudantes e os professores de sua área em sua individualidade (Projeto de Vida, interesses, dificuldades e potencialidades). -Promove um ambiente de respeito às diferenças individuais dos estudantes e dos profissionais da escola (por exemplo: diferenças de personalidade, gênero, orientação sexual, racial, socioeconômicas, religiosa).	-Busca conhecer os estudantes e os profissionais da escola em sua individualidade (Projeto de Vida, Programa de Ação, pontos fortes e de desenvolvimento). -Compartilha os pontos relevantes dos Projetos de Vida dos estudantes com os professores e coordenadores. -Promove um ambiente de respeito às diferenças individuais dos estudantes e dos profissionais da escola (por exemplo: diferenças de personalidade, gênero, orientação sexual, racial, socioeconômicas, religiosa).	-Busca conhecer os estudantes, os professores e os gestores em sua individualidade (Projeto de Vida, Programa de Ação, pontos fortes e de melhoria). -Incentiva os profissionais da escola a conhecerem os estudantes e os demais profissionais em sua individualidade (Projeto de Vida, interesses, dificuldades e potencialidades). -Promove um ambiente de respeito às diferenças individuais dos estudantes e dos profissionais da escola (por exemplo: diferenças de personalidade, gênero, orientação sexual, racial, socioeconômicas, religiosa).
1.2 Promoção do protagonismo juvenil	-Orienta os professores e PCA sobre como promover práticas que potencializem a realização dos Projetos de Vida dos estudantes.	-Apoia e orienta os estudantes na construção e realização de seus Projetos de Vida. -Propicia o espaço para que os estudantes	-Orienta os professores e gestores sobre como promover práticas que potencializem a realização dos Projetos de Vida dos estudantes.

ENSINO INTEGRAL

60

	-Estimula que os PCA orientem os professores sobre como propiciar o espaço para que o estudante seja o sujeito principal da ação (propostas de atividades da disciplina, gestão de sua aprendizagem, acompanhamento dos Guias de Aprendizagem etc.). -Mostra-se aberto a ouvir e apoia os estudantes em seu processo de formação pessoal, acadêmica e profissional. -Orienta os PCA e professores no apoio à formação dos estudantes pessoal, acadêmica e profissionalmente.	sejam o sujeito principal da ação (Líder de Turma, Grêmio Estudantil, Clubes Juvenis, nas atividades e propostas de solução aos problemas da escola, projetos etc.). -Mostra-se aberto a ouvir e apoia os estudantes em seu processo de formação pessoal, acadêmica e profissional. -Orienta os pais e/ou responsáveis a contribuírem para a atuação protagonista dos estudantes, recorrendo aos Projetos de Vida.	-Propicia o espaço para que os estudantes sejam o sujeito principal da ação (Líder de Turma, Grêmio Estudantil, Clubes Juvenis, nas atividades e propostas de solução aos problemas da escola, projetos etc.). -Mostra-se aberto a ouvir e apoia os estudantes em seu processo de formação pessoal, acadêmica e profissional. -Garante a formação e desenvolvimento dos Clubes Juvenis, do Grêmio Estudantil e dos Líderes de Turma como forma de promover o protagonismo juvenil (tempo, espaço, materiais etc.).
1.3 Protagonismo sênior	-Reflete sobre o seu propósito de atuação, relacionando-o ao seu papel como PCG. -Atua como modelo a ser seguido pelos estudantes e profissionais da escola.	-Reflete sobre o seu propósito de atuação, relacionando-o ao seu papel como vice-diretor. -Atua como modelo a ser seguido pelos estudantes e profissionais da escola.	-Reflete sobre o seu propósito de atuação, relacionando-o ao seu papel como diretor. -Atua como modelo a ser seguido pelos estudantes e profissionais da escola.

ENSINO INTEGRAL



DOMÍNIO CONHECIMENTO E CONTEXTUALIZAÇÃO

Domínio conhecimento e contextualização	Professor de sala de leitura	Professor de disciplina	Professor coordenador de área (PCA)
2.1 Domínio do conhecimento	-Demonstra pleno conhecimento do acervo da sala de leitura. -Conhece os princípios do Currículo Paulista e sua relação com o modelo do Programa Ensino Integral. -Domina o uso dos instrumentos de apoio ao ensino e gestão de suas atividades (computadores, lousa digital/projetor interativo, <i>netbooks</i>, planilhas, documentos digitais etc.)	-Demonstra domínio do currículo em seu componente. -Conhece os princípios do Currículo Paulista e sua relação com o modelo do Programa Ensino Integral. -Domina o uso dos instrumentos de apoio ao ensino e gestão de suas atividades (computadores, lousa digital/projetor interativo, <i>netbooks</i>, planilhas, documentos digitais etc.)	-Demonstra ter domínio do currículo em relação aos componentes de sua área. -Demonstra ter domínio da interdisciplinaridade dos componentes de sua área.
2.2 Didática	-É claro em suas orientações de leitura, pesquisa e uso dos instrumentos de tecnologia.	-Utiliza práticas de ensino e aprendizagem que facilitam a aprendizagem pelo estudante (apresenta o conhecimento com clareza). -Realiza avaliação coerentes com o que foi trabalhado nas aulas (provas, trabalhos, nível	-Orienta professores sobre como utilizar práticas de ensino e aprendizagem que facilitem a aprendizagem pelo estudante (didática). -É didático em suas orientações.

ENSINO INTEGRAL

62

		de exigência na correção).	
2.3 Contextualização	-Incentiva a leitura e a pesquisa como forma de aprofundar o entendimento dos componentes. -Mostra como os recursos de tecnologia podem ser usados para facilitar o processo de ensino e aprendizagem.	-Consegue relacionar os conceitos do componente à realidade prática (contexto do estudante, Projeto de Vida etc.). -Explora as disciplinas da Parte Diversificada como forma de aprofundar o entendimento dos conceitos do currículo. -Relaciona o conteúdo de seu componente com o de outras disciplinas da Base Nacional Comum.	-Orienta os professores sobre como relacionar os conceitos do componente à realidade prática (contexto do estudante, Projeto de Vida etc.). -Orienta os professores sobre como relacionar o conteúdo de seu componente com o de outros componentes.

DOMÍNIO CONHECIMENTO E CONTEXTUALIZAÇÃO

Domínio conhecimento e contextualização	Professor Coordenador Geral (PCG)	Vice-Diretor	Diretor
2.1 Domínio do conhecimento	-Conhece os princípios do Currículo Paulista e sua relação com o Programa Ensino Integral. -Demonstra ter domínio da interdisciplinaridade do Currículo Paulista.	-Conhece os princípios do Currículo Paulista e sua relação com o modelo do Programa Ensino Integral. -Domina os processos e conhece os documentos da	-Conhece os princípios do Currículo Paulista e sua relação com o modelo do Programa Ensino Integral. -Domina os processos e conhece os documentos da parte administrativa e financeira. -Domina o Modelo de Gestão do Programa

ENSINO INTEGRAL

63

	-Demonstra ter domínio da Parte Diversificada da matriz curricular do Ensino Integral. -Domina o uso dos instrumentos de apoio ao ensino e gestão de suas atividades (computadores, lousa digital/projetor interativo, <i>netbooks</i>, planilhas, documentos digitais etc.).	parte administrativa e financeira. -Domina técnicas de prevenção e mediação de conflitos. -Domina o uso dos instrumentos de apoio ao ensino e gestão de suas atividades (computadores, lousa digital, <i>netbooks</i>, planilhas, documentos digitais etc.).	Ensino Integral. -Domina o uso dos instrumentos de apoio ao ensino e gestão de suas atividades (computadores, lousa digital/projetor interativo, <i>netbooks</i>, planilhas, documentos digitais etc.).
2.2 Didática	-É didático em suas orientações (nas reuniões de HTPC, nas orientações aos professores e PCA, nas orientações aos pais ou responsáveis etc.) -Orienta professores e PCA sobre como utilizar práticas de ensino e aprendizagem que facilitem a aprendizagem pelo estudante (didática). -Orienta professores e PCA na realização de avaliações coerentes com o que foi trabalhado nas aulas (provas, trabalhos, nível de exigência na correção)	-É didático em suas orientações (nas reuniões da equipe gestora, nas orientações aos funcionários e demais profissionais da escola, nas orientações aos pais etc.).	-É didático em suas orientações (nas reuniões da equipe gestora, nas orientações aos funcionários e demais profissionais da escola, nas orientações aos pais etc.).

2.3 Contextualização	-Incentiva os PCA a orientarem os professores a relacionarem os conceitos do componente à realidade prática (contexto do estudante, Projeto de Vida etc.). -Auxilia na utilização da Parte Diversificada como forma de aprofundar os conceitos das disciplinas. -Incentiva os PCA a orientarem os professores a relacionarem o conteúdo de seu componente com o de outros componentes da Base Nacional Comum Curricular.	-Orienta professores e estudantes a como explorar atividades internas e externas à escola em prol da realização dos Projetos de Vida (componentes, atividades e projetos escolares diversos, eventos educacionais externos e processos seletivos etc.).	-Orienta professores e gestores a considerarem o contexto (realidade) dos estudantes na condução de suas atividades. -Orienta estudantes, professores e gestores sobre como fazer uso das disciplinas, projetos e recursos da escola em prol da realização dos Projetos de Vida. -Apoia os Clubes Juvenis mostrando aos estudantes a sua relação com o exercício do protagonismo e com a realização de seus Projetos de Vida.
-------------------------	---	--	--

DISPOSIÇÃO AO AUTODESENVOLVIMENTO CONTÍNUO

Disposição ao Autodesenvolvimento Contínuo	Professor de sala de Leitura.	Professor de disciplina	Professor Coordenador de Área (PCA)
3.1 Formação contínua	-Participa frequentemente de cursos de formação a fim de aprimorar o exercício de sua função. -Busca proativamente aprendizados adicionais para sua prática (ATPC, leituras, palestras, feiras e outros meios).	-Participa frequentemente de cursos de formação a fim de aprimorar o exercício de sua função (temas específicos à função ou ao Modelo Pedagógico e de Gestão do Programa Ensino Integral). -Busca proativamente	-Participa frequentemente de cursos de formação a fim de aprimorar o exercício de sua função como PCA. -Incentiva e orienta os professores de sua área na busca proativa de aprendizados adicionais para sua prática (ATPC, leituras, palestras, congressos e outros meios).

		aprendizados adicionais para sua prática (ATPC, leituras, palestras, feiras e outros meios).	-Realiza a formação dos professores de sua área.
3.2 Devolutivas	-Busca devolutiva da sua atuação com os estudantes, professores, coordenadores e gestores para se desenvolver.	-Busca devolutiva da sua atuação com os estudantes, professores, coordenadores e gestores para se desenvolver (conversas dentro e fora da sala de aula, análise crítica dos resultados das avaliações aplicadas de seu componente etc.).	-Busca devolutiva da sua atuação com os professores da área, PCA e gestores para se desenvolver.
3.3 Disposição para mudança	-Escuta abertamente as devolutivas recebidas e reavalia seus comportamentos e práticas. -Consegue colocar em prática os aprendizados adquiridos nas formações.	-Escuta abertamente as devolutivas recebidas e reavalia seus comportamentos e práticas. -Consegue colocar em prática os aprendizados adquiridos nas formações	-Escuta abertamente as devolutivas recebidas e reavalia seus comportamentos e práticas. -Consegue colocar em prática os aprendizados adquiridos nas formações.

DISPOSIÇÃO AO AUTODESENVOLVIMENTO CONTÍNUO

Disposição ao Autodesenvolvimento Contínuo	Professor Coordenador Geral (PCG)	Vice-Diretor	Diretor
3.1 Formação contínua	-Participa frequentemente de cursos de formação a fim de aprimorar o exercício de sua	-Participa frequentemente de cursos de formação a fim de aprimorar o exercício de sua função (temas	-Participa frequentemente de cursos de formação a fim de aprimorar o exercício de sua função (temas

ENSINO INTEGRAL



	função (temas específicos à função ou ao Modelo Pedagógico e de Gestão do Programa Ensino Integral). -Busca proativamente aprendizados adicionais através de leituras, palestras, congressos e outros meios. -Participa das formações e orientações sobre o Programa Ensino Integral. -Incentiva e orienta professores e PCA na busca frequente do autodesenvolvimento (ATPC, leituras, palestras, congressos e outros meios). -Realiza a formação dos PCA e professores.	específicos à função ou ao Modelo Pedagógico e de Gestão do Programa Ensino Integral). -Busca proativamente aprendizados adicionais de leituras, palestras, congressos e outros meios. -Incentiva os professores e gestores na busca frequente do autodesenvolvimento.	específicos à função ou ao Modelo Pedagógico e de Gestão do Programa Ensino Integral). -Busca proativamente aprendizados adicionais através de leituras, palestras, congressos e outros meios). -Incentiva os professores e gestores na busca frequente do autodesenvolvimento.
3.2 Devolutivas	-Busca devolutiva da sua atuação com os estudantes, professores e gestores para se desenvolver (conversas individuais ou em grupo, devolutiva dos trabalhos nas ATPC etc.).	-Busca devolutiva da sua atuação com os estudantes, pais de estudantes e responsáveis, professores, gestores e outros profissionais da escola para se desenvolver.	-Busca devolutiva da sua atuação com os estudantes, pais de estudantes e responsáveis, professores, gestores e outros profissionais da escola para se desenvolver.
3.3 Disposição para mudança	-Escuta abertamente as devolutivas recebidas e reavalia seus	-Escuta abertamente as devolutivas recebidas e reavalia seus	-Escuta abertamente as devolutivas recebidas e reavalia seus

	comportamentos e práticas. -Consegue colocar em prática os aprendizados adquiridos nas formações.	comportamentos e práticas. -Consegue colocar em prática os aprendizados adquiridos nas formações.	comportamentos e práticas. -Consegue colocar em prática os aprendizados adquiridos nas formações.
--	--	--	--

COMPROMETIMENTO COM O PROCESSO E COM O RESULTADO

Comprometimento com o processo e com o resultado	Professor de sala de Leitura.	Professor de disciplina	Professor Coordenador de Área (PCA)
4.1 Planejamento	-Elabora o planejamento de suas ações de forma a contribuir para o alcance das metas do Plano de Ação da escola.	-Elabora o planejamento de suas ações de forma a contribuir para o alcance das metas do Plano de Ação da escola (identifica as necessidades de aprendizagem dos estudantes e usa os instrumentos necessários: Programa de Ação, Guias de Aprendizagem e Planos de Aula).	-Elabora o planejamento de suas ações de forma a contribuir para o alcance das metas do Plano de Ação da escola. -Orienta os professores de sua área no planejamento com vistas a garantir a articulação das ações com o Plano de Ação da escola.
4.2 Execução	-Executa as ações planejadas no seu Programa de Ação.	-Executa as ações planejadas no seu Programa de Ação.	-Executa as ações planejadas no seu Programa de Ação. -Acompanha e orienta a execução das ações planejadas pelos professores da área.
4.3 Reavaliação	-Revisa sua prática para aumentar a leitura e pesquisa realizadas pelos estudantes, visando atingir	-Revisa sua prática para atingir melhores resultados de aprendizagem.	-Revisa sua prática para atingir melhores resultados. -Reavalia as práticas empregadas pelos

**ENSINO
INTEGRAL**

68

	melhores resultados de aprendizagem.		professores da área em conjunto com eles e os apoia de forma a sempre buscar melhores resultados.
--	--------------------------------------	--	---

COMPROMETIMENTO COM O PROCESSO E COM O RESULTADO

Comprometimento com o processo e com o resultado	Professor Coordenador Geral (PCG)	Vice-Diretor	Diretor
4.1 Planeamento	-Elabora o planeamento de suas ações de forma a contribuir para o alcance das metas do Plano de Ação da escola. -Orienta os professores e PCA no planeamento com vistas a garantir a articulação das ações com o Plano de Ação da escola.	-Elabora o planeamento de suas ações de forma a contribuir para o alcance das metas do Plano de Ação da escola.	-Lidera a elaboração do Plano de Ação da escola alinhado ao Plano de Ação do Programa Ensino Integral, incentivando e viabilizando a participação de toda a comunidade escolar. -Elabora o planeamento de suas ações de forma a contribuir para o alcance das metas do Plano de Ação da escola. -Orienta os gestores no planeamento com vistas a garantir a articulação das ações com o Plano de Ação da escola.
4.2 Execução	-Executa as ações planejadas no seu Programa de Ação. -Acompanha e orienta a execução das ações planejadas	-Executa as ações planejadas no seu Programa de Ação.	-Executa as ações planejadas no seu Programa de Ação. -Acompanha e orienta a execução das ações planejadas pelos gestores.

ENSINO INTEGRAL

69

	pelos PCA e professores.		
4.3 Reavaliação	-Revisa sua prática para atingir melhores resultados. -Reavalia as práticas empregadas pelos professores em conjunto com eles e PCA e os apoia de forma a sempre buscar melhores resultados de aprendizagem.	-Revisa sua prática para atingir melhores resultados. -Reavalia as práticas empregadas na escola e apoia estudantes, professores e gestores de forma a sempre buscar melhores resultados.	-Revisa sua prática para atingir melhores resultados. -Reavalia as práticas empregadas na escola e apoia estudantes, professores e gestores de forma a sempre buscar melhores resultados.

RELACIONAMENTO E CORRESPONSABILIDADE

Relacionamento e Corresponsabilidade	Professor de sala de Leitura.	Professor de disciplina	Professor Coordenador de Área (PCA)
5.1 Relacionamento e colaboração	-Busca se relacionar com os estudantes e profissionais da escola, construindo com eles, um vínculo positivo. -É capaz de ouvir e valorizar outras pessoas. -Colabora com profissionais da escola no dia a dia (apoia e oferece ajuda).	-Mostra-se próximo e constrói vínculo positivo com os estudantes e profissionais da escola estando disponível dentro e fora da sala de aula. -É capaz de ouvir e valorizar outras pessoas. -Colabora com os outros profissionais da escola no dia a dia (apoia e oferece ajuda).	-Auxilia na integração e bom relacionamento entre os professores da área.
5.2 Corresponsabilidade	-Busca construir projetos pedagógicos em conjunto com estudantes e outros professores, por	-Busca construir projetos pedagógicos em conjunto com estudantes e outros professores.	-Incentiva a construção de projetos conjuntos pelos professores da área com estudantes e outros professores.

ENSINO INTEGRAL

70

	meio da promoção da leitura e dos recursos de tecnologia. -Apoia o trabalho e formação dos demais profissionais da escola tendo em vista melhorar os resultados conjuntos (ATPC, conversas individuais etc.).	-Orienta pais e/ou responsáveis sobre o desempenho escolar dos estudantes incentivando sua participação como corresponsáveis. -Apoia o trabalho e formação dos demais profissionais da escola tendo em vista melhorar os resultados conjuntos (ATPC, conversas individuais Etc.). -Mostra-se disponível e orienta pais e/ou responsáveis sobre o desempenho escolar dos estudantes, incentivando sua participação como corresponsáveis.	-Busca construir projetos conjuntos com os outros PCA. -Mostra-se aberto a ouvir e apoia os professores em seu processo de formação acadêmica e profissional tendo em vista melhorar os resultados conjuntos.
--	--	---	--

RELACIONAMENTO E CORRESPONSABILIDADE

RELACIONAMENTO E CORRESPONSABILIDADE	Professor Coordenador Geral (PCG)	Vice-Diretor	Diretor
5.1 Relacionamento e colaboração	-Busca se relacionar com os estudantes e profissionais da escola, construindo	-Busca se relacionar com os estudantes e profissionais da escola, construindo	-Busca se relacionar com os estudantes e profissionais da escola,

**ENSINO
INTEGRAL**

71

	vínculos positivos. -É capaz de ouvir e valorizar outras pessoas. -Colabora com os outros profissionais da escola no dia a dia (apoia e oferece ajuda).	vínculos positivos. -É capaz de ouvir e valorizar outras pessoas. -Colabora com os outros profissionais da escola no dia a dia (apoia e oferece ajuda).	construindo vínculos positivos. -É capaz de ouvir e valorizar outras pessoas. -Colabora com os outros profissionais da escola no dia a dia (apoia e oferece ajuda).
5.2 Corresponsabilidade	-Busca construir projetos pedagógicos em conjunto com estudantes e outros professores. -Mostra-se aberto a ouvir e apoia os professores e coordenadores em seu processo de formação acadêmica e profissional tendo em vista melhorar os resultados conjuntos. -Mostra-se disponível e orienta pais e/ou responsáveis sobre o desempenho escolar dos estudantes, incentivando sua participação como corresponsáveis.	-Busca construir projetos pedagógicos em conjunto com estudantes e outros professores. -Mostra-se aberto a ouvir e apoia os profissionais da escola em seu processo de formação acadêmica e profissional tendo em vista melhorar os resultados conjuntos. -Mostra-se disponível e orienta pais ou responsáveis dos estudantes, incentivando sua participação como corresponsáveis.	-Promove a participação democrática, ouvindo genuinamente as contribuições de todos e tomando decisões em prol dos objetivos do Programa. -Incentiva toda a comunidade escolar a trabalhar conjuntamente e em prol de objetivos comuns. -Mostra-se aberto a ouvir e apoia os profissionais da escola em seu processo de formação acadêmica e profissional tendo em vista melhorar os

ENSINO INTEGRAL

72

			resultados conjuntos. -Mostra-se disponível e orienta pais ou responsáveis dos estudantes, incentivando sua participação como corresponsáveis.
--	--	--	---

SOLUÇÃO E CRIATIVIDADE

Solução e Criatividade	Professor de sala de Leitura.	Professor de disciplina	Professor Coordenador de Área (PCA)
6.1 Visão crítica	-Tem visão crítica, sendo capaz de identificar avanços e pontos de melhoria. -Pondera suas colocações tendo em vista o contexto (avalia o que é viável ou não dentro da realidade dos estudantes e da escola, leva em consideração o momento mais adequado).	-Tem visão crítica, sendo capaz de identificar avanços e pontos de melhoria. -Pondera suas colocações tendo em vista o contexto (avalia o que é viável ou não dentro da realidade dos estudantes e da escola, leva em consideração o momento mais adequado).	-Incentiva os professores da área a desenvolverem a visão crítica. -Incentiva os professores da área a ponderarem suas colocações tendo em vista o contexto.
6.2 Foco em solução	-Quando identifica um ponto de melhoria, propõe e implementa ações para melhorar os resultados.	-Quando identifica um ponto de melhoria, propõe e implementa ações para melhorar os resultados.	-Incentiva os professores da área a desenvolverem a postura de foco em solução (não foca no problema, mas em sua solução). -Quando identifica uma dificuldade ou ponto de

			melhoria em sua área, propõe e implementa ações para melhorar os resultados (alocação de professores, criação de grupos colaborativos etc.).
6.3 Criatividade	-Disposição para testar novas práticas e atividades para o exercício da leitura. -Ao identificar um problema que não pode ser solucionado por vias comuns, é capaz de criar soluções alternativas.	-Disposição para testar novas práticas e atividades de modo a desenvolver o estudante (organização da sala de aula, forma de avaliação, novas estratégias de ensino como debates, grupos colaborativos). -Ao identificar um problema que não pode ser solucionado por vias comuns, é capaz de criar soluções alternativas.	-Disposição para testar novas práticas (estratégias inovadoras de ensino, de gestão pedagógica e de formação dos pares). -Incentiva os professores da área a testarem novas práticas e atividades.

SOLUÇÃO E CRIATIVIDADE

Solução e Criatividade	Professor Coordenador Geral (PCG)	Vice-diretor	Diretor
6.1 Visão crítica	-Tem visão crítica, sendo capaz de identificar avanços e pontos de melhoria. -Pondera suas colocações tendo em vista o contexto (avalia o que é viável ou	-Tem visão crítica, sendo capaz de identificar avanços e pontos de melhoria. -Pondera suas colocações tendo em vista o contexto (avalia	-Tem visão crítica, sendo capaz de identificar avanços e pontos de melhoria. -Pondera suas colocações tendo em vista o contexto (avalia o que é viável ou não dentro da realidade dos estudantes e da escola, leva em consideração o

	não dentro da realidade dos estudantes e da escola, leva em consideração o momento mais adequado). -Incentiva os profissionais da escola a desenvolverem visão crítica e ponderarem suas colocações tendo em vista o contexto.	o que é viável ou não dentro da realidade dos estudantes e da escola, leva em consideração o momento mais adequado). -Incentiva os profissionais da escola a desenvolverem visão crítica e ponderarem suas colocações tendo em vista o contexto.	momento mais adequado). -Incentiva os profissionais da escola a desenvolverem visão crítica e ponderarem suas colocações tendo em vista o contexto.
6.2 Foco em solução	-Quando identifica um ponto de melhoria, propõe e implementa ações para melhorar os resultados. -Incentiva os professores a desenvolverem a postura de foco em solução (propor e implementar ações para melhorar os resultados).	-Quando identifica um ponto de melhoria, propõe e implementa ações para melhorar os resultados. -Incentiva os professores a desenvolverem a postura de foco em solução (propor e implementar ações para melhorar os resultados).	-Quando identifica um ponto de melhoria, propõe e implementa ações para melhorar os resultados. -Incentiva os professores a desenvolverem a postura de foco em solução (propor e implementar ações para melhorar os resultados).
6.3 Criatividade	-Disposição para testar novas práticas (estratégias inovadoras de ensino, de gestão pedagógica e de formação dos pares). -Promove a integração dos professores e PCAS propiciando a	-Disposição para testar novas práticas (processos administrativos, financeiros e mediação de conflitos). -Incentiva alunos e profissionais da escola a testarem novas práticas, valorizando as diferentes	-Disposição para testar novas práticas. -Incentiva estudantes e profissionais da escola a testarem novas práticas, valorizando as diferentes sugestões e reconhecendo as boas ideias. -Ao identificar um problema que não pode ser solucionado por vias comuns, é capaz de criar soluções alternativas.

ENSINO INTEGRAL

75

	criação de estratégias inovadoras de ensino. -Incentiva os professores e PCA testarem novas práticas e atividades. -Ao identificar um problema que não pode ser solucionado por vias comuns, é capaz de criar soluções alternativas.	sugestões e reconhecendo as boas ideias. -Ao identificar um problema que não pode ser solucionado por vias comuns, é capaz de criar soluções alternativas.	
--	--	---	--

DIFUSÃO E MULTIPLICAÇÃO

Difusão e Multiplicação	Professor de sala de Leitura.	Professor de disciplina	Professor Coordenador de Área (PCA)
7.1 Registro de boas práticas	-Documenta as boas práticas adotadas, possibilitando o seu compartilhamento (experiências e ferramentas).	-Documenta as boas práticas adotadas, possibilitando o seu compartilhamento (experiências e ferramentas).	-Incentiva os professores da área a documentarem as boas práticas adotadas tendo em vista o seu compartilhamento (experiências e ferramentas). -Organiza as boas práticas adotadas pelos professores da área tendo em vista o seu compartilhamento.
7.2 Difusão	-Compartilha as boas práticas adotadas por ele e outros professores junto a outros profissionais da escola.	-Compartilha as boas práticas adotadas por ele e outros professores junto a outros profissionais da escola (novas estratégias de ensino, ações de melhoria de aprendizagem,	-Incentiva o compartilhamento das boas práticas adotadas pelos professores da área com outros profissionais da escola. -Compartilha as boas práticas adotadas por ele e pelos professores da área.

ENSINO INTEGRAL

76

		ações de apoio ao nivelamento etc.).	
7.3 Multiplicação	-Dissemina as boas práticas adotadas na escola com professores de outras escolas. -Difunde positivamente o Programa Ensino Integral, sendo um embaixador para rede e para a comunidade.	-Dissemina as boas práticas adotadas na escola com professores de outras escolas. -Difunde positivamente o Programa Ensino Integral, sendo um embaixador para rede e para a comunidade.	-Incentiva os professores a multiplicarem as boas práticas e difundirem positivamente o Programa Ensino Integral.

DIFUSÃO E MULTIPLICAÇÃO

Difusão e Multiplicação	Professor Coordenador Geral (PCG)	Vice-diretor	Diretor
7.1 Registro de boas práticas	-Documenta as boas práticas adotadas, possibilitando o seu compartilhamento (experiências e ferramentas). -Incentiva os professores e PCA a documentarem as boas práticas adotadas tendo em vista o seu compartilhamento. -Organiza as boas práticas adotadas pelos professores tendo em vista o seu compartilhamento.	-Documenta as boas práticas adotadas possibilitando o seu compartilhamento (gestão do Projeto de Vida, prevenção e mediação de conflitos e gestão escolar).	-Documenta as boas práticas adotadas possibilitando o seu compartilhamento (gestão escolar, gestão dos Clubes Juvenis, Grêmios e Líderes de Turma). -Incentiva estudantes e profissionais da escola a documentarem as boas práticas adotadas tendo em vista o seu compartilhamento (experiências e ferramentas). -Organiza as boas práticas adotadas pelos profissionais da escola tendo em vista o seu compartilhamento.
7.2 Difusão	-Compartilha as boas práticas adotadas por ele junto a outros	-Compartilha as boas práticas adotadas por ele junto a outros	-Compartilha as boas práticas adotadas por ele junto a outros profissionais da escola.

ENSINO INTEGRAL

77

	profissionais da escola. -Incentiva o compartilhamento das boas práticas pelos PCA e professores junto a outros profissionais da escola.	profissionais da escola (prevenção e mediação de conflitos e práticas de gestão). -Compartilha as iniciativas adotadas por ele e outros professores em prol dos Projetos de Vida junto a outros profissionais da escola.	-Incentiva o compartilhamento das boas práticas adotadas pelos professores e gestores junto a outros profissionais da escola.
7.3 Multiplicação	-Dissemina as boas práticas adotadas na escola com professores de outras escolas. -Difunde positivamente o Programa Ensino Integral, sendo um embaixador para rede e para a comunidade. -Incentiva os professores a multiplicarem as boas práticas com outras escolas da rede.	-Dissemina as boas práticas adotadas na escola com professores e gestores de outras escolas. -Difunde positivamente o Programa Ensino Integral, sendo um embaixador para rede e para a comunidade. -Incentiva os profissionais da escola a multiplicarem as boas práticas e difundirem positivamente o Programa Ensino Integral.	-Dissemina as boas práticas adotadas na escola com professores e gestores de outras escolas. -Difunde positivamente o Programa Ensino Integral, sendo um embaixador para rede e para a comunidade. -Incentiva os profissionais da escola a multiplicarem as boas práticas e difundirem positivamente o Programa Ensino Integral.

A avaliação de competências é uma dimensão da avaliação de desempenho, que tem como ferramenta a Avaliação 360º, que consiste em recolher as múltiplas perspectivas dos indivíduos situados em diferentes posições em relação aos profissionais que atuam em Regime de Dedicação Plena e Integral.

Nesse tipo de avaliação, é recomendável que cada educador seja avaliado em todas as perspectivas de sua atuação, ou seja, Supervisores de Ensino, PCNP, gestores, professores e estudantes são avaliadores, permitindo a avaliação mais completa das competências e possibilitando a definição de ações mais efetivas e articuladas com as premissas do Programa Ensino Integral.

Considerando a multiplicidade de perspectivas de cada observador, recomenda-se que os gestores avaliem as características técnicas da atuação dos professores e seu relacionamento com colegas e gestores. Os outros professores também podem avaliar o relacionamento e o espírito colaborativo do colega. Os estudantes observam a atuação do professor em sala de aula e o exercício da Pedagogia da Presença em outros espaços e tempos da escola.

O instrumento da avaliação 360º consiste em questionários com perguntas adequadas ao perfil do avaliador e categorias de resposta que descrevem a frequência (sempre, quase sempre, às vezes, raramente/nunca) com que o profissional apresenta o comportamento esperado. As perguntas são construídas a partir dos microindicadores das competências.

Os questionários são disponibilizados no Sistema de Avaliação das Equipes Escolares do Programa Ensino Integral, na Secretaria Escolar Digital (SED). No perfil de cada avaliador, são relacionados apenas os questionários daqueles que cabe a ele avaliar. Considerando que existe uma grande quantidade de profissionais a serem avaliados nas escolas, o sistema permite a realização de um sorteio para definir quem são os educadores que cada estudante ou cada professor deve avaliar como quantidade mínima.

É importante esclarecer que a participação dos estudantes na avaliação 360º não é obrigatória, embora sua contribuição seja muito importante. A conscientização dos estudantes sobre a importância de sua participação para a melhoria da qualidade do ensino é responsabilidade de todos os educadores da escola.

É responsabilidade do Supervisor de Ensino e/ ou do PCNP o acompanhamento e a supervisão de todo o processo avaliativo na unidade escolar.

Há também a realização de uma autoavaliação por parte do próprio profissional, que é tão importante quanto a avaliação 360º. Ela permite que cada profissional reflita sobre sua prática, comparando os comportamentos que se espera dele com os resultados

observados, processo necessário para o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo.

Encerrada a etapa de avaliação de competências, gera-se uma pontuação para cada macroindicador. Para computar a média total, utiliza-se o cálculo de média sobre médias:

1. Computa-se o ponto de cada resposta, considerando os valores: 1-raramente/nunca; 2-às vezes; 3-quase sempre; 4-sempre.
2. Calcula-se a média dos pontos por macroindicador, considerando as questões respondidas.
3. Calcula-se a média dos pontos por competência, considerando as médias dos macroindicadores.
4. Calcula-se a média total a partir da média das competências avaliadas.
5. Quando se trata do segmento (alunos, professores, gestores), utilizam-se os mesmos passos, restringindo o cálculo aos atores do segmento avaliado.

5.2. Avaliação de Resultados

Uma outra etapa avaliativa, que pode ser realizada concomitantemente à Avaliação de Competências, é a Avaliação de Resultados. Essa avaliação é feita pelos gestores diretamente articulados com a ação do profissional e busca encontrar evidências do resultado esperado do exercício das competências. A avaliação de resultados é de responsabilidade dos gestores do profissional, conforme definido pelo alinhamento vertical e ocorre somente ao final do ano letivo.

Como esta é uma importante dimensão da avaliação de desempenho, definiram-se dois critérios para aferir o comprometimento dos profissionais com o programa: o cumprimento das ações planejadas pelo educador em seu Programa de Ação e sua assiduidade ao longo do ano letivo.

Geralmente⁴, a avaliação de resultados é feita a partir do percentual de cumprimento do Programa de Ação, calculado pelo número de ações realizadas dividido pelo número

⁴ É importante sempre consultar as orientações vigentes no momento da avaliação de desempenho.

ENSINO INTEGRAL



total de ações previstas. Dependendo do percentual cumprido, é atribuída uma pontuação correspondente:

- pontuação alta: de 3,1 a 4;
- pontuação média: de 2,1 a 3;
- pontuação baixa: de 1 a 2.

A assiduidade também é considerada uma medida de resultado, usada para ponderar o índice de cumprimento do Programa de Ação, ou seja, dependendo da quantidade de ausências do profissional, a pontuação definida no item anterior pode ser reduzida em até 2 pontos.

5.3. Consolidação da avaliação

A consolidação da avaliação é feita a partir do cruzamento da avaliação de competências e de resultados. Esse cruzamento resulta em uma matriz com nove quadrantes, chamada de *nine box* (do inglês, “nove caixas”). Os quadrantes são formados pelo cruzamento das pontuações da avaliação de competências (eixo vertical) e da avaliação de resultados (eixo horizontal). Em cada eixo, utilizam-se 3 (três) faixas de pontuação:

1. Pontuação entre 1 e 2.
2. Pontuação entre 2,1 e 3.
3. Pontuação entre 3,1 e 4.

.....

Avaliação de competências	3,1 a 4	Q3	Q6	Q9
		Observação	Alto desempenho por competência	Potencial além da função
	2,1 a 3	Q2	Q5	Q8
		Melhoria em resultado	Transformar potencial em desempenho	Alto desempenho por resultado
	1 a 2	Q1	Q4	Q7
		Riscos na manutenção do profissional	Melhoria em comportamentos	Requer análise
		1 a 2	2,1 a 3	3,1 a 4
Avaliação dos resultados				

A seguir, pode-se compreender cada uma das classificações da matriz:

Q1 – Riscos na manutenção do profissional: profissional que apresenta baixos resultados esperados e não desenvolve as competências esperadas para a função. É necessário que o gestor acompanhe de forma próxima e invista na formação do profissional. Caso não aconteça uma evolução, este profissional poderá ser cessado do Programa. É possível também avaliar se o profissional está na função errada e se há possibilidade de ser recolocado.

Q2 – Melhoria em resultado: profissional que apresenta resultados baixos, no entanto desenvolve as competências esperadas para a função. É necessário entender o que o impede de alcançar melhores resultados. É necessário desenvolver formas de aumentar o empenho desse profissional. Investir em formação pode ser uma opção.

Q3 – Observação: profissional que entrega baixos resultados, mas desenvolve, de maneira consistente, as competências esperadas. É um profissional que tem potencial para entregar resultados, mas não está conseguindo colocar em prática suas potencialidades. Pode ser alguém novo para a função ou que está tendo dificuldades de se adaptar ao Programa Ensino Integral. É necessário entender o que o está impedindo de executar suas ações e desenhar com ele um plano para que possa progredir.

ENSINO INTEGRAL

82

Q4 – Melhoria em comportamentos: profissional que apresenta resultados parciais, mas tem dificuldades no desenvolvimento das competências. É um profissional que conhece seu trabalho, sendo capaz de apresentar resultados do Programa de Ação, ainda que parciais. No entanto, não é percebido como alguém com o perfil comportamental esperado para a função no Programa Ensino Integral. É necessário implementar ações para desenvolver as competências esperadas.

Q5 – Transformar potencial em desempenho: profissional que apresenta os resultados, bem como as competências esperadas para a função. Realiza as ações previstas em seu Programa de Ação e é percebido como alguém que desenvolve as competências esperadas para a função no Programa Ensino Integral, ainda que de forma parcial. É necessário considerar suas lacunas de resultados e desenvolvimento das competências e desenhar ações para que ele possa transformar seu potencial em desempenho.

Q6 – Alto desempenho por competência: profissional que apresenta resultados parciais, mas desenvolve as competências esperadas de forma consistente. Pode ser considerado um modelo de referência em algumas competências para outros profissionais. Além disso, apresenta resultados do seu Programa de Ação, ainda que parciais. É recomendável colocá-lo em projetos desafiadores ou com papel de liderança para estimular suas entregas e potencializar o uso de suas competências.

Q7 – Requer análise: profissional que apresenta ótimos resultados, mas não desenvolve as competências esperadas. É um ótimo profissional em termos de execução do seu Programa de Ação, mas precisa desenvolver as competências. Pode ser alguém que conhece bem sua função, mas que não está se adaptando ao Programa Ensino Integral. É necessário elaborar um plano de desenvolvimento que o estimule a desenvolver as competências esperadas.

Q8 – Alto desempenho por resultado: profissional que apresenta ótimos resultados, bem como as competências esperadas para a função. É alguém que desenvolve as competências necessárias para a função, ainda que parcialmente, e entrega resultados do

.....

seu Programa de Ação de maneira excepcional. É recomendável colocá-lo em projetos desafiadores, que demandem resultados, de modo que se aproveite seu potencial.

Q9 – Potencial além da função: profissional que apresenta ótimos resultados, bem como as competências esperadas de forma consistente. É um profissional excepcional em termos de competências e resultados. É uma pessoa que ajuda a escola a evoluir e atingir melhores resultados. É possível avaliar se poderia assumir uma função de maior complexidade. É necessário oferecer oportunidades de potencializar seu desenvolvimento (cursos, projetos etc.) e papéis que lhe permitam desenvolver o potencial de outros profissionais.

É importante esclarecer que a posição do profissional nos quadrantes da matriz é apenas um direcionador para ações que visem seu aprimoramento. É possível reunir os diversos profissionais que executam a mesma função para promover uma avaliação conjunta e definir ações coletivas. No caso de profissionais que não têm outras pessoas com a mesma função na escola, a comparação pode ser feita com os dados de profissionais de outras unidades escolares.

5.4. Devolutiva

A devolutiva constitui-se em uma ação fundamental da Gestão de Desempenho, com vistas ao desenvolvimento dos profissionais. É importante ressaltar que a devolutiva deve ser uma ação constante e não precisa ser realizada apenas ao final do ano letivo.

É a partir da devolutiva que o profissional avaliado toma ciência da perspectiva dos diversos sujeitos que o avaliaram, permitindo que faça uma comparação entre sua autopercepção e a de outras pessoas.

No Programa Ensino Integral, todos os profissionais que atuam em Regime de Dedicação Plena e Integral devem receber uma devolutiva. No processo de avaliação, essa devolutiva é dada por até dois responsáveis diretos no alinhamento: PCA/PCG para professor; PCG/Diretor para PCA; Diretor/Supervisor/PCNP para Vice e PCG; Supervisor para Diretor.

É importante considerar que a devolutiva impacta diretamente na autoestima daquele que a recebe, sendo assim, é importante uma preparação para que a devolutiva seja adequada e proveitosa. O processo de devolutiva envolve a preparação do gestor, começando pelo estudo do conteúdo da avaliação, buscando entender o contexto do profissional avaliado (momentos pessoal e profissional), a preparação do ambiente em que acontecerá a devolutiva, a realização da devolutiva em si (competência a competência), e o encerramento.

Após a devolutiva, o profissional já pode iniciar a construção ou a revisão de seu Plano Individual de Aprimoramento e Formação.

Lembramos que a Avaliação de Desempenho (Avaliação de Competências e Avaliação de Resultados) é o instrumento que direciona a construção ou a revisão do PIAF junto aos integrantes da equipe escolar. Sua finalidade é alcançar os objetivos do programa, elucidando as expectativas e os resultados esperados dos profissionais que atuam nas escolas.

Esperamos que este Caderno os tenha apoiado na compreensão das metodologias específicas do Programa Ensino Integral, possibilitando aos gestores e demais profissionais envolvidos, a construção de espaços de ação e formação, tanto nas Diretorias de Ensino, como nas Unidades Escolares. Dessa forma, esperamos sua contribuição para que o Programa Ensino Integral alcance seus objetivos e metas, garantindo o desenvolvimento integral dos estudantes e a melhoria da qualidade de ensino nas escolas da rede pública do Estado de São Paulo.

Até a próxima!

Coordenadoria Pedagógica - COPED
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo