

**1º Ciclo de Fomento do Programa de Cooperação em Pesquisa:  
conhecimentos e dados abertos aplicados ao desafio da educação pública municipal**

Este relatório final é fruto da pesquisa financiada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo, em parceria com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), em seu 1º Ciclo de Fomento do Programa de Cooperação em Pesquisa, ao longo dos anos de 2019 e 2020.

Os pesquisadores tiveram total liberdade para definir suas metodologias e discutir os resultados das pesquisas. As análises aqui apresentadas, portanto, são de responsabilidade dos autores e não refletem, necessariamente, a opinião da SME ou da Unesco.

Para saber mais sobre o Programa, acesse <http://patiodigital.prefeitura.sp.gov.br/cooperacao/>.



**À Prefeitura do Município de São Paulo  
Secretaria Municipal de Educação  
Coordenadoria de Transparência Ativa e  
Controle Interno**

**PRODOC 914 BRZ 1147**

**EDITAL nº 0033/2018**

**Tema: “A ampliação da jornada e a educação integral na Rede  
Municipal de Ensino”**

**PRODUTO nº 6:**

**Relatório Final - Módulo III**

**Instituição: Universidade Cidade de São Paulo**

**Responsável: Vanda Mendes Ribeiro**

**Fevereiro/2020**



**À Prefeitura do Município de São Paulo  
Secretaria Municipal de Educação  
Coordenadoria de Transparência Ativa e  
Controle Interno**

**PRODOC 914 BRZ 1147**

**EDITAL nº 0033/2018**

**Tema: “A ampliação da jornada e a educação integral na Rede  
Municipal de Ensino”**

**PRODUTO 6: Relatório Final – Módulo III**

**DATA DE ENTREGA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_**

**NOME DO RESPONSÁVEL: Vanda Mendes Ribeiro**

**ASSINATURA DO RESPONSÁVEL:**

**DATA DE RECEBIMENTO NA AD: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ por: \_\_\_\_\_**

**DATA DE RECEBIMENTO NA UGP: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ por : \_\_\_\_\_**

## **EXPEDIENTE DE PESQUISA**

### *Coordenação de Pesquisa*

Dra. Vanda Mendes Ribeiro (UNICID)

### *Coordenação Adjunta de Pesquisa*

Dr. Aleksandro do Nascimento Santos (UNICID)

### *Assistente de Coordenação de Pesquisa*

Me. Teresa M Maia de Carvalho

### *Criação e Monitoramento do Banco de Dados no Survey Monkey*

Neusa Regiane Mendes

Bruna Marielle Celestino Palhuzi

### *Equipe de Estatística*

Dra. Maria Paula Ferreira

Elaine Garcia

### *Pesquisadores/as*

Dra. Adelina Novaes (UNICID)

Dr. Aleksandro do Nascimento Santos (UNICID)

Dra. Alicia Bonamino (PUC RJ)

Dra. Angela Maria Martins (UNICID)

Dra. Ana Cristina Prado de Oliveira (UNIRIO)

Dra. Anna Helena Altenfelder (CENPEC)

Dra. Claudia Valentina Assumpção Galian (FEUSP)

Dra. Cynthia Paes de Carvalho (PUC RJ)

Dra. Ecleide Cunico Furnaletto (UNICID)

Dr. Eric Kanai Passone (UNICID)

Dra. Erica Catalani (Gepave/FEUSP)  
Dra. Karina Alves Biasoli (UNICID)  
Dra. Karina Carrasqueira Lopes (PUC RJ)  
Dra. Margarete May Berkenbrock Rosito (UNICID)  
Dra. Maria Conceição Botelho Passeggi (UNICID)  
Dra. Nayra Muylaert (PUC RJ)  
Dr. Ocimar Munhoz Alavarse (FEUSP)  
Dra. Pâmela Felix Freitas (CENPEC)  
Dr. Roberto Gimenez (UNICID)  
Dr. Romualdo Portela de Oliveira (CENPEC)  
Dra. Sandra Lúcia Ferreira (UNICID)  
Dra. Vanda Mendes Ribeiro (Unicid)  
Vitoria Regia Elias (UNICID)  
Sandra Souto (UNICID)

**Pesquisa A implementação do Programa São Paulo Integral e a  
Qualidade da Educação no Ensino Fundamental – análises e  
proposições**

**MODULO III**

**A INFLUÊNCIA DO PSPI SOBRE:**

**QUALIDADE DA EDUCAÇÃO  
AMBIENTE EDUCACIONAL  
CURRÍCULO  
TEMPO PARA APRENDIZAGEM  
PRÁTICAS AVALIATIVAS**

## Sumário

<b>Apresentação .....</b>	<b>9</b>
Referências Bibliográficas .....	16
<b>1 A implementação do Programa São Paulo Integral e a Qualidade da Educação no Ensino Fundamental .....</b>	<b>18</b>
1.1 Metodologia .....	18
1.2 Resultados .....	24
1.3 Considerações Finais.....	29
<b>2 Dimensão 3 – O Programa São Paulo Integral e o ambiente educacional .....</b>	<b>31</b>
2.1 Dimensão 3B - O ambiente educacional nas escolas que implementam o PSPI, analisando expectativas e percepção dos professores e alunos.....	31
2.2 Fase 1 Dimensão 3B: análise de itens dos questionários associados à Prova Brasil 2015 e 2017. ....	33
2.2.1 Percepção de professores sobre questões envolvendo agressões na escola ...	33
2.2.2 Expectativa de professores em relação aos alunos quanto à conclusão do ensino fundamental e ingresso na universidade .....	35
2.2.3 Percepção dos alunos sobre a realização da lição de casa e a correção realizada pelos professores .....	38
2.2.4 Considerações Finais.....	39
2.3 Fase 2 Dimensão 3B: questionários eletrônicos aplicados junto a agentes implementadores e beneficiários do PSPI .....	40
2.3.1 Perfil dos professores e estudantes respondentes, participantes do PSPI.....	40
2.3.2 Análise das expectativas de professores participantes do PSPI sobre o ingresso dos alunos no ensino superior e percepções sobre os impactos do programa.....	46
2.3.3 Análise das expectativas dos alunos do PSPI sobre o próprio ingresso no ensino superior e suas percepções sobre os avanços do programa.....	77
2.3.4 Considerações finais envolvendo percepções dos estudantes: expectativas e avanços devidos ao programa .....	103

2.3.5	Principais barreiras e potencialidades do Programa na relação com o conteúdo tratado na dimensão.....	105
2.3.6	Propostas de Aprimoramento para o Programa São Paulo Integral .....	108
2.3.7	Referências Bibliográficas .....	110
2.4	Dimensão 3A – Interações entre agentes implementadores nos processos de implementação e ambiente escolar. ....	113
2.4.1	Opção teórica: epistemologia interacional em práticas profissionais .....	115
2.4.2	Opção metodológica: Analyse Lexical par Contexte D'un Ensemble de Segments de Texte (Alceste).....	116
2.4.3	Fase 2: Análise dos questionários eletrônicos .....	117
2.4.4	Considerações finais e Propostas de Aprimoramento para o Programa São Paulo Integral .....	124
2.4.5	Referências Bibliográficas .....	125
<b>3</b>	<b>Dimensão 4: Organização do currículo, uso do tempo de aprendizagem e verificação de mudanças .....</b>	<b>127</b>
3.1	Dimensão 4A: Organização do currículo e verificação de mudanças.....	127
3.2	Fase 1 Dimensão 4A: Análise das respostas de Diretores e Professores aos questionários da Prova Brasil .....	131
3.2.1	Plano tabular.....	132
3.2.2	Considerações Finais .....	140
3.2.3	Referências Bibliográficas .....	140
3.3	Fase 2 Dimensão 4A: Análise dos Questionários Eletrônicos .....	141
3.3.1	Considerações Finais .....	153
3.3.2	Propostas de Aprimoramento para o Programa São Paulo Integral .....	153
3.3.3	Referências Bibliográficas .....	157
3.4	Dimensão 4B: Uso do tempo para a aprendizagem e verificação de mudanças	158
3.5	Fase 1 Dimensão 4B: Análise dos questionários associados à Prova Brasil ....	158
3.5.1	Limitações do procedimento estatístico adotado.....	159

3.5.2	Dados utilizados .....	159
3.5.3	Análises e resultados .....	161
3.5.4	Referências Bibliográficas .....	162
3.6	Fase 2 Dimensão 4B: análise dos questionários eletrônicos .....	163
3.6.1	Propostas para o aprimoramento do Programa São Paulo Integral .....	172
3.6.2	Referências Bibliográficas .....	173
<b>4</b>	<b>Dimensão 5: Avaliação das aprendizagens - Investigação das práticas de avaliação dos alunos(as) pelos(as) professores(as) e se houve modificação em função da adesão ao Programa São Paulo Integral (PSPI). .....</b>	<b>174</b>
4.1	Organização e análise das informações.....	175
4.2	Necessidades de aperfeiçoamento profissional e avaliação da aprendizagem..	176
4.3	Explorando os quesitos “escolas vulneráveis” e “escolas não vulneráveis” .....	181
4.4	Necessidades de aperfeiçoamento profissional em relação às demais necessidades informadas pelos professores .....	184
4.5	Considerações Finais e propostas para aprimoramento do Programa São Paulo Integral .....	188
4.6	Referências Bibliográficas .....	191
<b>5</b>	<b>Considerações Finais.....</b>	<b>193</b>

## **Apresentação**

Este relatório apresenta os resultados da pesquisa **A implementação do Programa São Paulo Integral e a Qualidade da Educação no Ensino Fundamental – análises e proposições**. Coordenada pela Uniced e realizada por um conjunto de instituições parceiras, a pesquisa teve como foco central compreender a implementação do “Programa São Paulo Integral (PSPI)” e fornecer subsídios para o seu aprimoramento, de acordo com o disposto pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Paulo e pela Unesco, nos Termos de Referência (TOR) do Edital 033/2018. O projeto possui os seguintes objetivos específicos:

1. Caracterizar e analisar o arranjo institucional de implementação do PSPI e propor sugestões para seu aprimoramento.
2. Verificar se o PSPI tem alcançado os objetivos previstos e quais seus desafios, dificuldades e avanços, na percepção dos agentes implementadores.
3. Verificar se os agentes implementadores do PSPI conhecem o desenho e os objetivos do Programa e o quanto aderem às suas propostas.
4. Analisar o ambiente escolar nas escolas que implementam o PSPI e as interações entre os agentes implementadores, propondo sugestões de melhoria.
5. Identificar e discutir as escolhas ligadas à implementação do PSPI, operadas no interior das escolas com vistas a organizar o currículo de tempo ampliado, verificando mudanças decorrentes e propondo sugestões para aprimoramento desse currículo.
6. Estudar as práticas avaliativas das escolas que aderiram ao PSPI, verificando se houve mudanças decorrentes dessa adesão.
7. Verificar a situação da rotatividade docente na rede, identificando se há indícios de mudança decorrentes da adesão ao PSPI.
8. Investigar a suficiência da infraestrutura e dos recursos materiais e humanos, na visão dos agentes implementadores do PSPI, para a sua implementação nas escolas e sinalizar que recursos seriam necessários, na perspectiva desses agentes, para ampliar o atendimento.

9. Investigar se o Programa incidiu sobre a qualidade da educação por meio de dados sobre a frequência dos alunos e do seu desempenho escolar.

11. Propor indicadores de sustentabilidade para uma política de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental.

12. Analisar com atenção especial a implementação do Programa em escolas de territórios de alta vulnerabilidade social.

Pesquisas têm encontrado resultados instigantes sobre efeitos de programas de ampliação da jornada escolar no país. Estudo recente conduzido pelo Instituto Natura (2016), que analisou o modelo de escola de tempo integral do Estado de Pernambuco, encontrou um efeito positivo da ampliação da jornada, independente da origem social do aluno. O modelo estudado é, segundo o autor, permeado pelas ideias de Protagonismo juvenil e Projeto de vida. Os alunos têm entre 10 e 20 horas semanais extras, preenchidas por uma extensão da carga horária do currículo clássico e uma parte diversificada que conta com atividades em laboratórios, aulas eletivas de temas como cinema, robótica e empreendedorismo e oficinas de aprendizado em técnicas de estudo e organização. Escolas que adotaram o modelo, obtiveram resultados de proficiência significativamente superior ao das escolas em tempo parcial (média de 1,4 desvio padrão acima). Os índices de fluxo também apresentam resultados muito melhores: evasão é 90% menor (0,5% vs 5%), reprovação, 40% menor (6% vs 11%) e distorção idade série, 60% menor (16% vs 49%). O modelo, afirma o Instituto Natura, tem o mérito de ser eficaz independentemente do nível socioeconômico dos alunos. Ou seja, alunos com piores condições iniciais atingem os mesmos resultados que os demais.

Batista (2016), ao tratar da conclusão da Pesquisa “Políticas para o ensino médio: o caso de quatro estados”, realizada em 2015 e 2016, pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), afirma que o número de matrículas no ensino médio de período integral tem aumentado nos últimos anos, com a maior oferta desse tipo de vaga pelas redes estaduais. Os resultados da aprendizagem indicam que as maiores proficiências em língua portuguesa e matemática nos exames de avaliação nacionais e estaduais são, justamente, dos alunos que estão na escola por sete ou mais horas. O estudo constatou que, se, por um lado, a educação em tempo integral aumenta a proficiência daqueles que são expostos a ela, por outro, quando o modelo não

alcança toda a matrícula de uma rede, ocorre um fenômeno de seleção não oficial: a educação integral “limita” o acesso dos alunos de condições socioeconômicas menos favorecidas, ampliando a distância, no rendimento, entre estudantes de diferentes classes sociais.

Considerando a dificuldade das escolas e redes de ensino brasileiras de ampliarem, no ensino fundamental, ao mesmo tempo, seus níveis de qualidade e equidade educacional (ALVES, SOARES, XAVIER, 2016), os resultados acima mencionados indicam a relevância de se estudar a implementação dos programas de ampliação da jornada escolar, de modo que se possa corrigir processos e efeitos indesejados, bem como fortalecer possíveis resultados positivos.

Para a realização desta pesquisa, cujo foco principal é compreender a implementação do Programa São Paulo Integral, buscando trazer subsídios para contribuir com o aprimoramento do Programa, em relação com desafios explicitados pela Secretaria Municipal de Educação e incorporados pela Unesco no Termos de Referência (TOR) do Edital 033/2018, optou-se por embasá-la na literatura sobre implementação de políticas educacionais. Perguntas fundamentais trazidas pelo TOR como, por exemplo, se o Programa São Paulo Integral está alcançando seus objetivos, quais os desafios de implementação, que sugestões de aprimoramento podem ser formuladas, sobre adequação e suficiência das condições e recursos dos agentes implementadores do Programa, dentre outras, são centrais para essa literatura.

De acordo com Ham e Hill (1993) e Lotta (2008), o processo de constituição de uma política pública pode ser dividido em quatro fases, embora nem sempre essas etapas sejam bem delimitadas, muitas vezes se mesclam e se sobrepõem: 1) a agenda, que seriam as pautas definidas pelas demandas sociais, políticas ou econômicas e que serão debatidas; 2) a formulação, onde seriam especificados os planos de ação com articulações de interesses e tomadas de decisões; 3) a implementação, que seria o momento em que as diretrizes são colocadas em prática efetivamente junto ao público-alvo; 4) a avaliação, onde seriam verificados os resultados das políticas implementadas, comparando-se com as especificações formuladas e os objetivos planejados. A fase da implementação, para os especialistas aqui mencionados, não é um estágio hierarquicamente inferior e subordinado à etapa de formulação. Arretche (2001) afirma haver uma distância entre as metas pré-estabelecidas e os resultados alcançados, uma

contingência própria da implementação, uma vez que essa é realizada de acordo com as decisões tomadas por uma cadeia de implementadores que agem de acordo com o contexto. Para Lotta (2008, p. 8), a implementação efetiva tal como se traduz para os beneficiários, é sempre realizada com base nas referências que os implementadores adotam para desempenhar suas funções. Desta forma, “[...] Para ampliar a análise da implementação devemos considerar as diversas agências, instituições e pessoas envolvidas no processo – e, portanto, as diversas pressões, valores, princípios e objetivos que entram em jogo”.

Lipsky (2010) reitera que o distanciamento entre desenhos/programas concebidos durante a formulação e a tradução destes em ações nos locais destinados pode ser explicada, em grande parte, pelas decisões tomadas por uma cadeia de agentes burocráticos ou implementadores, também denominados por ele como “burocratas de nível de rua”, que são responsáveis pela tradução das regras, são eles que colocam em prática o programa diante do público-alvo. São mediadores entre o Estado e o cidadão, influenciando a elegibilidade do cidadão para o acesso aos benefícios ou recebimento de sanções e estabelecendo as rotinas e a forma de tratamento da população.

Lotta (2014) afirma que o processo de implementação é basicamente um ato de interação entre os diferentes níveis governamentais e administrativos, dos agentes em nível macro, meso e de rua, que atuam em uma sequência de atividades e relações, sendo que, na fase implementação, continuam presentes os embates e negociações da fase de formulação. Segundo a autora, como a implementação é uma ação relacional, está sujeita a interferências dos valores e referências de seus atores, assim como das estratégias elaboradas por eles para lidar com as incertezas e pressões do trabalho. Para Lotta (2014), não se pode esquecer que os burocratas de rua carregam concepções pessoais construídas ao longo de suas vidas pessoais e profissionais, fazem parte de uma estrutura institucional e programática, onde recebem também benefícios e sanções limitadoras por parte de suas agências. Desta forma, suas atuações são determinadas por fatores relacionais e institucionais. Os fatores relacionais dizem respeito aos valores e preferências pessoais, interações com usuários e outros profissionais, trajetórias sociais. Os elementos institucionais dizem respeito ao estabelecimento de regras e treinamentos que recebem, processos de formação profissional, relações hierárquicas e características das instituições onde estão inseridos.

Passone (2013) afirma que o objetivo das pesquisas contemporâneas é descobrir as diversas dimensões e interações existentes entre as políticas, os atores e as organizações, que ajudam a explicar a variação de resultados educacionais encontrados. Uma das dimensões a serem consideradas, seria o contexto em que o programa é executado. Destaca que cada agente implementador apresenta diferentes graus de resistência e adesão dentro das instituições educacionais. O comportamento dos agentes é dependente de alguns fatores, como por exemplo: motivação e capacitação dos professores; incentivos na carreira do magistério; condições e recursos existentes; história da instituição e localização geográfica do local de trabalho.

Conforme aponta Pereira-Silva (2016), a vulnerabilidade social nos territórios das grandes cidades possui uma especificidade: é fruto de sobreposições de fatores que, sozinhos, já têm o potencial de gerar forte impacto sobre a qualidade da educação e as oportunidades educacionais. Desse modo, o enfrentamento dessa situação impõe desafios à implementação das políticas públicas educacionais. Jovens e crianças situados geograficamente em comunidades das periferias das grandes cidades usufruem de ofertas educacionais mais restritas, conforme indica a literatura (ERNICA; BATISTA, 2012; RIBEIRO; VOVIO, 2017). Nesses contextos, surgem algumas características desfavoráveis que dificultam o pleno desenvolvimento das funções da escola enquanto promotora de saberes e transformações, gerando desigualdades educacionais. Essa é a razão pela qual, nesta pesquisa, haverá um objetivo voltado à compreensão da especificidade da implementação do Programa São Paulo Integral nos contextos de alta vulnerabilidade social.

Para a operacionalização desta pesquisa, o estudo foi subdividido em nove dimensões distintas e complementares, nas quais também se encontram divididos os pesquisadores, considerando suas especialidades, a saber:

**Dimensão 1.** Evolução da qualidade da educação, caracterizada por meio das seguintes variáveis: absenteísmo de alunos (por meio de informações da SME sobre a frequência discente) e conceitos e pareceres dos professores relativos ao desempenho dos alunos ao final do ano letivo;

**Dimensão 2.** Compreensão dos objetivos e do desenho do PSPI e adesão dos agentes implementadores ao Programa, observando avanços, problemas e dificuldades;

**Dimensão 3A e 3B.** Interações entre agentes implementadores nos processos de implementação e ambiente escolar, considerando avanços, dificuldades e desafios. A dimensão A tratou apenas dos dados dos questionários eletrônicos, enquanto a B abrangeu análises tanto desses questionários quanto dos advindos da Prova Brasil.

**Dimensão 4A.** Currículo, buscando a identificação e discussão das escolhas operadas no interior das escolas ligadas ao Programa, com vistas a organizar seu currículo de tempo ampliado e verificação de mudanças decorrentes;

**Dimensão 4B.** Currículo, investigando o uso do tempo para a aprendizagem nas escolas, considerando o momento de adesão ao PSPI;

**Dimensão 5.** Investigação das práticas de avaliação dos alunos pelos professores e se houve modificação, na visão desses agentes, em função da adesão ao Programa;

**Dimensão 6A.** Verificação da suficiência e adequação dos recursos humanos para a implementação do Programa e sua expansão, na visão dos agentes implementadores;

**Dimensão 6B.** Verificação da suficiência e adequação da infraestrutura e dos recursos pedagógicos para a implementação do Programa e sua expansão, na visão dos agentes implementadores;

**Dimensão 7.** Rotatividade docente;

**Dimensão 8.** Caracterização do arranjo institucional do Programa;

**Dimensão 9.** Indicadores de Sustentabilidade do Programa.

A pesquisa também previa a entrega pelos pesquisadores de um Painel de Dados, com os dados quantitativos tratados no âmbito da Pesquisa. Mais recentemente foi acordado em reunião com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo que esse Painel de Dados deve ser constituído por indicadores que possam continuar sendo acompanhados pela SME para monitoramento da política pública de ampliação da jornada escola, assim como favorecer a sustentabilidade do programa. Dessa forma, o Painel de Dados ora apresentado inclui a Dimensão 9 da Pesquisa.

A presente pesquisa foi realizada em duas fases. A primeira estudou o percurso do Programa com base nas legislações que o orientam, analisou a influência do Programa sobre a qualidade da educação, verificou a rotatividade docente, buscando identificar se o PSPI gerou alguma influência sobre esse fenômeno e averiguou, por meio de respostas

de professores a questões associadas à Prova Brasil<sup>1</sup>, tendências de mudanças nas escolas concernentes a temáticas pertinentes à pesquisa, de 2015 a 2017, período antes e depois da implementação do Programa, considerando distintos contextos de vulnerabilidade social dos territórios. Cabe observar o limite desse empreendimento, uma vez que os alunos e profissionais que respondem a Prova Brasil, nos anos tomados como referência, não necessariamente tiveram contato com o PSPI. A análise permitiu apresentar tendências por contraste entre os distintos critérios de análise: a escola do respondente pertencer e não pertencer ao Programa; estar ou não localizada em território de vulnerabilidade social.

A segunda fase da pesquisa estudou a implementação do PSPI por meio da opinião dos agentes implementadores, bem como dos seus beneficiários. Envolveu a elaboração e aplicação de questionários eletrônicos junto a técnicos da Secretaria Municipal de Educação, das Diretorias Regionais de Ensino, diretores, coordenadores pedagógicos e professores. Como beneficiários do Programa, alunos e familiares compõem o grupo de respondentes.

Para a apresentação da pesquisa, o presente relatório foi dividido em quatro módulos que reúnem os resultados procurando, na medida do possível, juntar dimensões por afinidade de temática. O módulo I abarca: a descrição dos procedimentos metodológicos; a análise de legislações que orientam o PSPI; a proposta de indicadores de monitoramento/sustentabilidade do Programa (Painel de Dados); e, por fim, as principais conclusões da pesquisa.

O módulo II traz as análises que dizem respeito à Dimensão 2 e 8. A dimensão 2 trata da compreensão e adesão dos agentes implementadores ao Programa, desafios e barreiras segundo esses implementadores e beneficiários. A dimensão 8 discute o arranjo institucional do PSPI. Em comum, a busca de desvelar o que é o Programa concreto, implementado, a partir do entendimento e das relações entre os diversos atores por ele responsáveis.

---

<sup>1</sup> A Prova Brasil é uma avaliação censitária, aplicada em larga escala, em escolas públicas urbanas e rurais, e tem seu planejamento e aplicação sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC).

O módulo III apresenta as dimensões 1, 3A, 3B, 4A, 4B e 5 cujo compromisso maior é perscrutar a influência do Programa sobre as escolas considerando a qualidade da educação, o ambiente escolar, as práticas avaliativas e a organização do tempo e do currículo.

O módulo IV apresenta as três dimensões (6A, 6B e 7) que abordam a temática das condições de implementação do PSPI (recursos humanos, rotatividade docente, recursos materiais e de infraestrutura).

Por terem sido operacionalizadas por instituições de pesquisa distintas, preservando a identidade do trabalho de pesquisa realizado em cada dimensão, os relatórios dessas instituições serão apresentados separadamente, em cada módulo. Os relatórios de cada dimensão trarão os resultados das duas fases da pesquisa acima mencionadas. Algumas dimensões, pela natureza de seus objetivos, lidaram apenas com dados relativos a uma das referidas fases.

Este módulo III da pesquisa, focado em perscrutar possíveis resultados do PSPI, encontra-se dividido em quatro capítulos. No primeiro, apresenta-se o estudo sobre a influência do Programa sobre a qualidade da educação. O segundo trata da relação entre o PSPI e o ambiente educacional das escolas que a ele aderiram. No terceiro capítulo, a temática é a questão curricular e do uso do tempo de aprendizagem, considerando a ampliação da jornada escolar por meio das orientações do PSPI. O quarto, busca verificar se o Programa teve repercussão sobre as práticas avaliativas das escolas. Por fim, considerações finais buscam sintetizar e discutir as influências e resultados do PSPI nas escolas.

### **Referências Bibliográficas**

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. **Revista Brasileira de Sociologia**, Vol. 04, N. 07, Jan- jun, 2016.

ARRETCHE, M. T. S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: MOREIRA, M.C.; CARVALHO, M.C.B.(org). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUCSP, 2001. p. 44-55.

BATISTA, A. et al. Políticas para o ensino médio: o caso de quatro estados. **Cadernos Cenpec**, v. 6, n. 2, p. 5-50, jul./dez. 2016.

ERNICA, M.; BATISTA, A. A. G. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 640-666, maio/ago. 2012.

INSTITUTO NATURA. **Análise dos modelos de escolar de tempo integral em Pernambuco**. São Paulo: Instituto Natura, 2016.

HAM, C.; HILL, M. **The policy process in the modern capitalist state**. Londres: Harvester Wheatsheaf, 1993.

LIPSKY, M. **Street-Level Bureaucracy: dilemmas of the individual in public services**. Original ed. 1980. New York: Russell Sage Foundation, 2010.

LOTTA, G. Agentes de implementação: um olhar para as políticas públicas. In: **Encontro da ABCP**, 6., 2008, São Paulo, Campinas: Unicamp, GT: Políticas Públicas, 2008.

\_\_\_\_\_. Agentes de implementação: uma forma de análise de políticas públicas. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v.19, n.65, jul. 2014. ISSN 2236-5710. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cgpc/article/view/10870>>. Acesso em: 26 Out. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.12660/cgpc.v19n65.10870>.

PASSONE, E., F., K. Contribuições atuais sobre o estudo de implementação de políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 149, pp.596-613, mai-ago., 2013.

PEREIRA-SILVA, C. **Vulnerabilidade social nos territórios das grandes cidades, educação e o princípio de justiça como equidade na escola**. 2016. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo.

RIBEIRO, V. M.; VOVIO, C. L. Desigualdade Escolar e Vulnerabilidade social nos territórios. **Educar em Revista**, Curitiba, v.33, n. especial 2, p.71-87, set. 2017.

## **1 A implementação do Programa São Paulo Integral e a Qualidade da Educação no Ensino Fundamental**

Dra. Vanda Mendes Ribeiro (UNICID)

Dr. Alexsandro do Nascimento Santos (UNICID)

Dr. Ocimar Alavarse (USP)

Dra. Cynthia Paes de Carvalho (PUC RJ)

Dra. Alicia Bonamino (PUC RJ)

Dra. Maria Paula Ferreira (Estatística)

O presente relatório apresenta a análise da associação entre o programa São Paulo Integral e a qualidade da educação, no período de 2016 a 2018. Para tratar qualidade de educação foram usados dois distintos dados oferecidos pela SME: 1) o desempenho escolar em língua portuguesa na forma de conceitos atribuídos aos alunos ao final do ano letivo; e 2) a frequência dos alunos.

Para tanto, foram selecionadas 37 escolas que tiveram turmas no programa nos anos de 2017 e/ou 2018 e que tinham informações sobre o desempenho escolar em língua portuguesa para o período 2016 a 2018, na forma de conceitos atribuídos aos alunos ao final do ano letivo.

A existência da associação entre a participação no programa e o desempenho escolar foi mensurada pela comparação entre os alunos que passaram pelo programa e os alunos que, apesar de frequentarem a mesma escola, não passaram pelo programa.

### **1.1 Metodologia**

As informações utilizadas no estudo foram fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação e são referentes aos dados sobre notas e frequência dos alunos de 37 escolas que participaram do programa nos anos de 2016 a 2018. Foram selecionados 7.291 alunos que frequentaram o Ensino Fundamental nessas escolas no período de 2016 a 2018, e que possuíam informações sobre desempenho escolar, na forma de conceitos atribuídos ao aluno ao final do ano letivo. (Tabela 1).

O desempenho escolar foi mensurado pelo parecer final em Língua Portuguesa, atribuído ao aluno ao final do ano letivo, quando ele é classificado em uma das quatro

categorias: A (aprovado), AC (Aprovado por conselho), R (retido) e RF (retido por frequência).

Dos 7.291 alunos selecionados 1.114 frequentavam turmas de período integral no período de 2017 e/ou 2018 e 6.117 frequentaram a escola em turmas no turno da manhã ou tarde. Em 2018, dos 1.114 alunos no programa, 672 frequentavam o terceiro ano do Ensino Fundamental, 340 o 4º ano, 75 o 5º ano e 27 o 6º ano. Esse último grupo não participava do programa em 2018, mas participaram em 2017 (Tabela 1).

Como o esperado, a maior concentração de alunos participantes, ou que participaram do programa encontra-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que o programa teve início com o objetivo de atender as séries iniciais do Ensino Fundamental.

A Tabela 2 apresenta a distribuição do parecer final dos alunos nos anos de 2016 e 2018, segundo série frequentada em 2018 e condição de participação no programa em 2017 e/ou 2018. É importante destacar que, dado a organização do Ensino Fundamental na rede municipal paulistana, a situação de retenção ser possível apenas nos 3º e 6º anos, nos bancos de dados recebidos há registro dessa situação nos 4º e 5º anos, respectivamente 13 e 14 casos. No entanto, a maioria desses casos refere-se à retenção por frequência.

Entre as informações recebidas estavam os conceitos<sup>2</sup> bimestrais e as faltas ocorridas no ano letivo. No entanto, essas informações não foram utilizadas pois não havia registro dos conceitos atribuídos para as séries consideradas no estudo e o número de faltas era insuficiente para a realização de análises estatísticas.

### **Tabela 1**

#### **Distribuição dos alunos segundo ano frequentado em 2018 e condição de participação no Programa São Paulo Integral no período 2017 e 2018.**

<b>Ano do Ensino Fundamental frequentado em 2018</b>	<b>Participação no programa em 2017 e/ou 2018</b>	<b>Ano letivo</b>	
		<b>2016</b>	<b>2018</b>
3º ano	Não	1.214	1.214
	Sim	672	672

<sup>2</sup> Na rede municipal de ensino, os estudantes do ciclo de alfabetização são avaliados bimestralmente com base nos conceitos: PS – plenamente satisfatório; S – satisfatório; NS – não satisfatório.

	<b>Total</b>	<b>1.886</b>	<b>1.886</b>
4º ano	Não	1.477	1.477
	Sim	340	340
	<b>Total</b>	<b>1.817</b>	<b>1.817</b>
5º ano	Não	1.761	1.761
	Sim	75	75
	<b>Total</b>	<b>1.836</b>	<b>1.836</b>
6º ano	Não	1.725	1.725
	Sim	27	27
	<b>Total</b>	<b>1.752</b>	<b>1.752</b>
Total	Não	6.177	6.177
	Sim	1.114	1.114
	<b>Total</b>	<b>7.291</b>	<b>7.291</b>

Fonte: Elaboração própria. Programa São Paulo Integral.

**Tabela 2**

**Distribuição dos alunos segundo parecer final em 2016 e 2018, segundo ano frequentado em 2018 e condição de participação no programa em 2017 e/ou 2018.**

Ano do Ensino Fundamental frequentado em 2018	Parecer final	Participação no programa			
		Sim		Não	
		2016	2018	2016	2018
3º ano	A	671	613	1.212	1.092
	AC	0	35	0	52
	R	0	20	0	63
	RF	1	4	2	7
	<b>Total</b>	<b>672</b>	<b>672</b>	<b>1.214</b>	<b>1.214</b>
4º ano	A	325	336	1.422	1.447
	AC	0	1	0	20
	R	14	3	52	1

	RF	1	0	3	9
	<b>Total</b>	<b>340</b>	<b>340</b>	<b>1.477</b>	<b>1.477</b>
<hr/>					
5º ano	A	75	75	1.672	1.746
	AC	0	0	82	1
	R	0	0	5	0
	RF	0	0	2	14
	<b>Total</b>	<b>75</b>	<b>75</b>	<b>1.761</b>	<b>1.761</b>
<hr/>					
6º ano	A	27	18	1.723	1.427
	AC	0	9	0	234
	R	0	0	0	51
	RF	0	0	2	13
	<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>1.725</b>	<b>1.725</b>
<hr/>					
Total	A	1.098	1.042	6.029	5.712
	AC	0	45	82	307
	R	14	23	57	115
	RF	2	4	9	43
	<b>Total</b>	<b>1.114</b>	<b>1.114</b>	<b>6.177</b>	<b>6.177</b>

**Fonte:** Elaboração própria. Programa São Paulo Integral.

A mensuração da associação entre o desempenho escolar e a participação no programa foi realizada por meio dos modelos estatísticos CHAID (*Chi-squared Automatic Interaction Detector*) e regressão logística.

O modelo CHAID corresponde a uma árvore de decisão que permite mensurar a associação entre uma variável dependente e uma série de variáveis preditoras (ou independentes). Para tanto, é aplicado um modelo log-linear a uma tabela de dupla entrada entre cada uma das variáveis preditoras e a variável dependente, sendo que na primeira a partição da árvore corresponde a variável preditora que apresenta o maior valor para a estatística  $\chi^2$ , ou seja, a combinação que maximiza a associação entre as duas variáveis. A partir da escolha dessa combinação, os dados são agrupados e uma

nova análise é realizada dentro de cada subgrupo repetindo-se o procedimento anterior para a variável dependente e os demais preditores.<sup>3</sup>

Cada agrupamento é gerado a partir de um teste de independência entre a variável resposta (**Y**) e a variável preditora (**X**) em uma tabela de dupla entrada. Sendo **Y** uma variável nominal, a hipótese alternativa é dada por:

$$H_a : \ln\left(\frac{E_{ij}}{Z_{ij}}\right) = \lambda + \lambda_1^X + \lambda_j^Y + \lambda_{ij}^{XY}, \text{ com } E_{ij} \text{ correspondendo ao valor esperado}$$

para a casela *ij* sob a hipótese nula e **Z<sub>ij</sub>** representa o número de casos observados. A hipótese nula é dada por:  $H_0 : \lambda_{ij}^{XY} = 0$ , representando a independência entre **X** e **Y**.

A estatística do teste é o  $\chi^2$ .

Operacionalmente o procedimento pode ser descrito como:

1ª Etapa: Para cada variável preditora (**X**) é construída uma tabela de contingência de dupla entrada com a variável resposta (**Y**). Para todas as combinações possíveis das categorias da variável **X** é calculada a estatística  $\chi^2$ , e selecionada a combinação para a qual o nível descritivo do teste (*p-value*) é menor do que o valor crítico ( $\alpha$ ) pré-especificado. Escolhe-se a partição com o menor *p-value*.

2ª Etapa: Em cada segmento criado repete-se o procedimento descrito na etapa 1.

Entre as vantagens dessa técnica destacam-se: a identificação de interações entre as variáveis preditoras, a obtenção de um modelo composto apenas das variáveis mais importantes para a explicação do fenômeno de interesse e a possibilidade de se incluir no modelo variáveis correlacionadas entre si, sem a ocorrência de multicolinearidade. Esse fato é decorrente da estrutura hierárquica do modelo CHAID, que a partir da primeira partição calcula todos os demais  $\chi^2$  dentro de cada um dos “ramos” subsequentes.

Alguns parâmetros devem ser fixados para a realização dos testes de hipóteses. Nessa análise, especificou-se um valor crítico ( $\alpha$ ) de 0,05 e para a geração de partições fixou-se um número mínimo de 100 casos. O Quadro 1 apresenta as variáveis preditoras

---

<sup>3</sup> [http://127.0.0.1:57008/help/index.jsp?topic=/com.ibm.spss.statistics.help/idh\\_idd\\_treogui\\_main.htm](http://127.0.0.1:57008/help/index.jsp?topic=/com.ibm.spss.statistics.help/idh_idd_treogui_main.htm).

selecionadas para a análise. A variável dependente foi o parecer final em quatro categorias: A (aprovado), AC (aprovado por conselho), R (retido) e RF (retido por frequência). Dadas as diferenças existentes entre as diferentes séries cursadas definiu-se como a primeira partição do modelo o ano frequentado em 2018.

### Quadro 1

#### Variáveis selecionadas na análise<sup>4</sup>

Programa	Escola	Sexo e Idade
<p><b>Ano do Ensino Fundamental frequentado em 2018 (definida com 1ª partição)</b></p> <p>3º ano</p> <p>4º ano</p> <p>5º ano</p> <p>6º ano</p> <p><b>Participação no programa São Paulo Integral</b></p> <p>1 = Sim</p> <p>2 = Não</p>	<p><b>Condição de vulnerabilidade social do entorno da escola<sup>1</sup></b></p> <p><b>Não vulnerável:</b> raio de 300 metros do entorno da escola classificado como de baixíssima, muito baixa e baixa vulnerabilidade social pelo Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS 2010</p> <p><b>Vulnerável:</b> raio de 300 metros do entorno da escola classificado como de média, alta e muito alta vulnerabilidade social pelo Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS 2010</p>	<p><b>Sexo:</b></p> <p>1= Feminino</p> <p>2= Masculino</p> <p><b>Idade (em anos completos)</b></p>

Fonte: Elaboração própria.

O segundo modelo utilizado foi uma regressão logística em que a variável resposta foi o parecer final classificado em duas categorias – Aprovado (A e AC) e Retido (R e RF) – e as variáveis explicativas são aquelas apresentadas no Quadro 1.

Esse modelo pode ser escrito como uma função logística  $f(z) = \frac{1}{1+e^{-(\alpha+\sum \beta_i X_i)}}$ , em que  $f(z)$  corresponde a probabilidade de a variável resposta ser igual a 1, dado o

<sup>4</sup> A variável raça/cor não foi utilizada na análise pois para quase 50% dos alunos não havia declaração de raça/cor. Para maiores detalhes ver [www.seade.gov.br/ipvs](http://www.seade.gov.br/ipvs).

comportamento das variáveis explicativas  $X_1, X_2, \dots, X_n$ . No presente caso a variável resposta (parecer final) é igual a um quando o aluno recebe os conceitos A ou AC e igual a zero quando o aluno recebe os pareceres R ou RF. Assim,  $f(z) = P(\text{Parecer final} = 1/X_1, X_2, \dots, X_n)$  e  $Z$  é expresso pelo logito  $\ln\left(\frac{P(\text{Parecer final}=1/X_1, \dots, X_n)}{1 - P(\text{Parecer final}=1/X_1, \dots, X_n)}\right)$ . Os parâmetros da função são estimados pela função de máxima verossimilhança.<sup>5</sup> Uma das medidas mais importantes que a regressão logística permite estimar é o *odds ratio* ou razão de chances, que expressa a razão entre a chance de o evento de interesse ocorrer para determinadas situações. No presente caso a razão de chances mensura a associação do programa com o desempenho escolar.

Esse modelo foi aplicado para o grupo de alunos que cursavam o 3º ano em 2018 e que possuíam informações para o período 2016 a 2018. O grupo do programa incluía 672 alunos (24 reprovados em 2018) e o grupo de comparação englobava 1.214 alunos (70 reprovados em 2018).

O terceiro modelo correspondeu a uma regressão logística em que se considerou os pareceres finais obtidos em 2016 e 2018, com o coeficiente estimado para a variável de interação entre o tempo (2016 e 2018) e a participação no programa correspondendo ao efeito do programa no desempenho do aluno. Também se aplicou um modelo de regressão linear múltipla com tripla interação. Esse modelo foi aplicado para os alunos que frequentavam o 4º e 5º ano em 2018.

## 1.2 Resultados

O resultado do modelo CHAID está apresentado em um desenho esquemático (Figura 1), no qual no primeiro “ramo”<sup>6</sup> está apresentada a distribuição do parecer final para o ano de 2018. O segundo “ramo”, formado pela variável correspondente ao ano frequentado em 2018. A seguir, para cada uma dessas categorias são apresentadas as variáveis preditoras mais significativas para a explicação do parecer final.

---

<sup>5</sup> HOSMER D W, LEMESHOW S. **Applied Logistic Regression**. John Wiley & Sons, Inc. 1989.

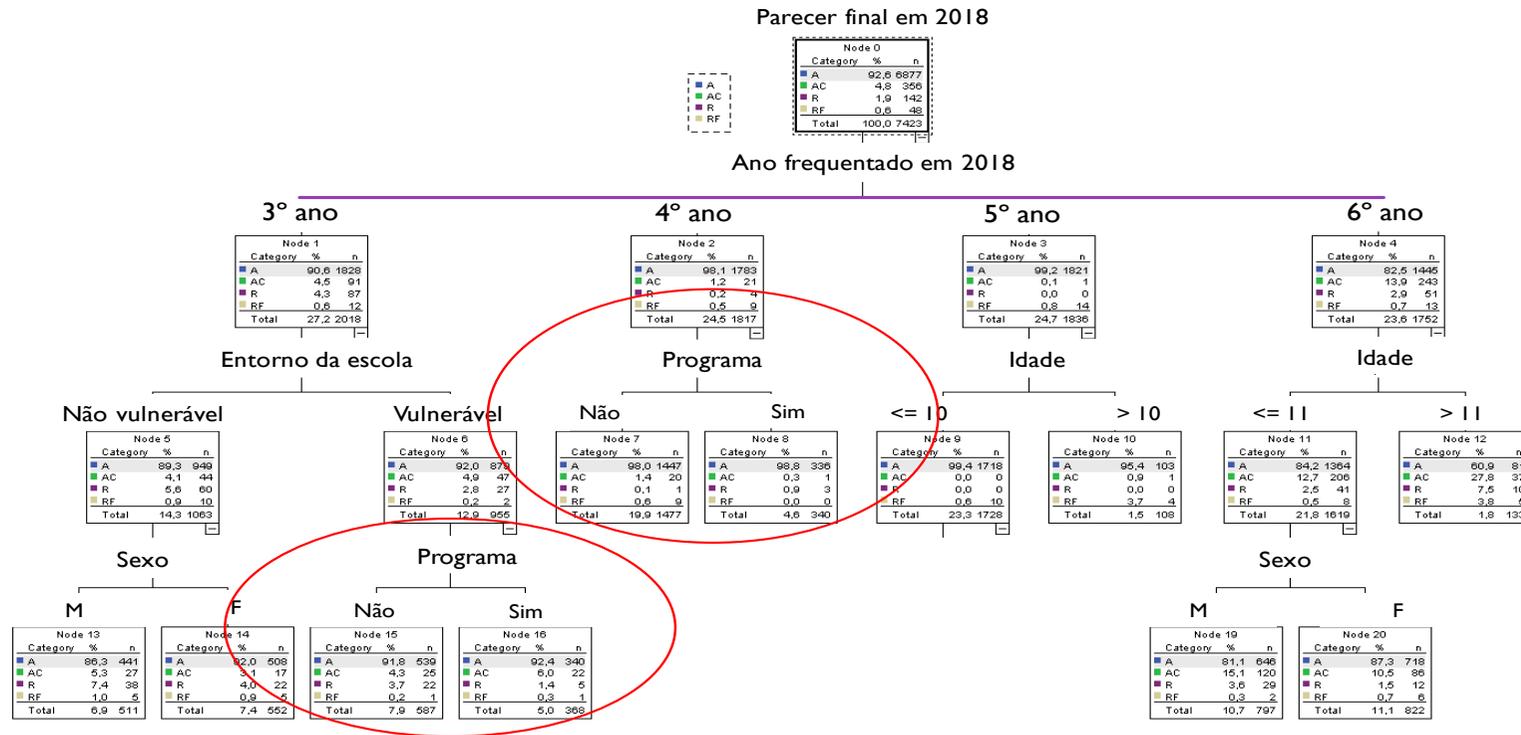
<sup>6</sup> Chamado de *node 0*.

Entre os principais resultados obtidos destacam-se:

- Entre os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental a condição de vulnerabilidade do entorno da escola é a variável mais associada ao parecer final do aluno. Nas escolas localizadas em locais com baixa vulnerabilidade social, 6,5% dos alunos foram retidos, já nas escolas localizadas em regiões vulneráveis esse percentual foi de 3,0%. Nas primeiras escolas o percentual de aprovados foi de 89,3% contra 92,0% das escolas localizadas em territoriais de mais alta vulnerabilidade. Portanto, não se observam diferenças significativas entre os aprovados por conselho (Figura 1).
- Em 2018, entre os alunos que frequentavam o 3º ano do Ensino Fundamental em escolas localizadas em áreas vulneráveis, a condição de participação no programa São Paulo Integral se mostrou associada a maior proporção de alunos aprovados ou aprovados por conselho. A proporção de aprovados (A e AC) nas turmas de período integral foi de 98,4% contra 96,1% nas turmas que não estavam em período integral. Essa diferença é devida principalmente a aprovação por conselho – 6,0% nas turmas do programa contra 4,0% nas demais (Figura 1).
- Nas escolas com entornos não vulneráveis o sexo é a variável mais associada ao desempenho escolar. Entre as meninas a proporção de aprovação (A e AC) foi de 95,1% contra 91,6% entre os meninos (Figura 1).
- Entre os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental a participação no programa está associada a maior proporção de aprovados (98,8% com conceito “A” quando comparados aos alunos que não participaram do programa (98,0%). Apesar da pequena diferença entre os percentuais essa diferença mostrou-se estatisticamente significativa ao nível de 5% (Figura 1).
- Para os alunos do 5º e 6º a participação passada no programa não se mostra associada ao desempenho escolar em 2018. A variável mais associada ao desempenho escolar é a idade, com os alunos mais jovens apresentando melhor desempenho. Entre os alunos do 6º ano com até 11 anos o sexo também se mostra associado ao melhor desempenho escolar (Figura 1)

Figura 1

Resultados do modelo CHAID para o desempenho escola em Língua Portuguesa



Fonte: Elaboração própria.

Quando se considera apenas os alunos que estavam no 3º ano do Ensino Fundamental em 2018 tem-se que a taxa de aprovação (A ou AC) entre os 672 alunos que frequentavam turmas do programa foi de 96,4% contra 94,2% entre os 1.214 alunos dessa série que não estavam em período integral. Dos alunos que frequentavam turmas do programa 48,7% eram meninas e 99% tinham até 8 anos em 2018. Entre os alunos dessa série que não estavam no programa 48,4% eram meninas e 98% tinham até 8 anos.

Os resultados do modelo logístico para a condição de aprovados (A e AC) entre os alunos dessa série mostraram que:

- Considerando todas as escolas de EF1 do Programa, a participação no PSPI apresenta uma razão de chance de 1,60, isto representa um aumento de 60% a chance de um aluno ser aprovado quando comparados aos alunos dessa série que não participaram do programa em 2018 (Tabela 3). No EF1 que não é oferecido por CEUs essa razão é igual a 1,75.
- Frequentar uma escola localizada em entorno de vulnerabilidade social praticamente dobra a chance de um aluno ser aprovado. As meninas possuíam maiores chances de serem aprovadas do que os meninos. Já a idade não se mostrou associada a chance de aprovação (Tabela 3).
- A probabilidade marginal de um aluno do 3º ano que participa do programa ser aprovado é de 97% contra 95% de um aluno desse ano que não participa do programa. Entre as meninas a probabilidade marginal de aprovação é de 98% contra 96% entre os meninos.

**Tabela 3**

**Resultados do modelo de regressão logística para a condição de aprovação (A e AC) entre os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental**

Variável	Coefficiente	p-valor	Razão de chances
Participar do programa	0,472	0,052	1,602
Escola localizada em área vulnerável	0,766	0,001	2,15
Aluna do sexo feminino	0,660	0,003	1,936
Idade do aluno	0,302	0,18	1,352
Constante	-0,111	0,949	0,895

**Fonte:** Elaboração própria.

O terceiro modelo considera apenas os alunos que cursavam o 4º e o 5º ano em 2018. As características dos alunos estudados estão apresentadas nas Tabelas 4 e 5.

**Tabela 4**

**Sexo, faixa etária e raça/cor dos alunos que participam no Programa São Paulo Integral**

	Turma pertencente ao programa		
	Sim	Não	Total
<b>Total de alunos</b>	<b>1.012</b>	<b>2.691</b>	<b>3.703</b>
<b>Sexo</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>
Feminino	48,6%	48,6%	48,6%
Masculino	51,4%	51,4%	51,4%
<b>Faixa etária</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>
Menos de 10 anos	98,4%	97,5%	97,7%
10 ou mais	1,6%	2,5%	2,3%
<b>Raça/cor</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>
Branca ou amarela	27,8%	34,8%	32,9%
Preta ou parda ou indígena	28,6%	27,4%	27,7%
Não declarada	43,7%	37,9%	39,5%

Fonte: Elaboração própria. Programa São Paulo Integral.

**Tabela 5**

**Características da escola segundo participação no programa São Paulo Integral**

Características da escola	Turma pertencente ao programa		
	Sim	Não	Total
<b>Entorno da escola</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>
Área vulnerável	51,7%	47,7%	48,8%
Área não vulnerável	48,3%	52,3%	51,2%
<b>Série frequentada (em 2018)</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>
C.I 4.ANO F9	66,4%	45,1%	50,9%
C.II 5.ANO F9	33,6%	54,9%	49,1%

Fonte: Elaboração própria. Programa São Paulo Integral.

Os resultados da regressão para a condição de aprovação (A e AC) indicam que:

- Não há verificada associação entre a chance de ser aprovado e o programa.
- Analogamente ao observado nos modelos anteriores, as meninas possuem maiores chances de serem aprovadas quando comparadas aos meninos. Nas escolas

localizadas em áreas vulneráveis há maiores chances de ser aprovado. E as crianças mais velhas apresentam menores chances de serem aprovadas.

- Há indícios de que os meninos que estudam em escolas com entornos vulneráveis se beneficiam mais do programa quando comparados com as meninas na mesma situação (p-value de 0,180)

**Tabela 6**

**Resultados do modelo de regressão diferenças em diferenças**

Variáveis	Coefficiente	p-valor	Razão de chance
Constante	8,117	0,000	3.352,056
Sexo feminino	0,487	0,002	1,628
Efeito do programa para os meninos estudantes em escolas vulneráveis	1,563	0,181	4,775
Idade dos alunos (em anos completos)	-0,583	0,000	0,558
Escola localizada em áreas vulneráveis	1,463	0,000	4,318
<b>Efeito do programa</b>			
Ano (ref: 2016)	-0,145	0,476	0,865
Estar no programa (ref: não estar no programa)	0,302	0,376	1,352
Diferença no desempenho dos alunos do programa em relação ao período 2016-2018	-0,425	0,331	0,654
Interação entre estar no programa e áreas vulneráveis	0,919	0,259	2,507
Interação entre ano e áreas vulneráveis	-0,826	0,053	0,438
Interação entre programa, ano e áreas vulneráveis	-0,654	0,313	0,520

**Fonte:** Elaboração própria. Programa São Paulo Integral.

### 1.3 Considerações Finais

A análise dos dados que buscaram verificar **se o PSPI teve impacto sobre a qualidade da educação** (dimensão 1) trouxe evidências de que **o Programa tem influenciado as decisões dos professores, levando a uma tendência de atribuição de conceitos favoráveis ao estabelecimento de uma trajetória dos alunos, sem reprovações.**

Quando os dados são tratados segundo o modelo “regressão logística”, observa-se que há uma associação entre o Programa e a decisão dos professores de atribuírem aos alunos um conceito que propicia a sua aprovação: nas escolas em que o Programa está implementado, considerando-se alunos na mesma série, verifica-se **uma chance maior de 60% de resultado positivo em termos desse tipo de atribuição de conceito**. Tal indicativo sugere **duas hipóteses** não excludentes: que **o Programa incide sobre o desempenho dos alunos e/ou que há um ajuste da expectativa dos professores em favor desse desempenho**.

Quando usado o modelo “Chaid”, vê-se que **o PSPI está influenciando a decisão de não retenção dos alunos nos territórios de alta vulnerabilidade**, sobretudo, para os meninos do 3o ano, favorecendo, portanto, a diminuição do fenômeno de reprovação escolar.

## **2 Dimensão 3 – O Programa São Paulo Integral e o ambiente educacional**

Dra. Karina Alves Biasoli (UNICID)

Dra. Ecleide Cunico Furnaletto (UNICID)

Dra. Margarete May Berkenbrock Rosito (UNICID)

Dra. Maria Conceição Botelho Passeggi (UNICID)

O objetivo da dimensão 3 desta pesquisa é analisar o ambiente escolar nas escolas que implementam o Programa São Paulo Integral (PSPI) e as interações entre os agentes implementadores, propondo sugestões de melhoria. Para tanto, a dimensão foi dividida em dimensão 3A e 3B. Enquanto a primeira focalizou a questão das interações, recorrendo a referências do campo do interacionismo simbólico, a segunda tratou mais especificamente a questão do ambiente educacional por meio da verificação das expectativas entre professores e alunos e percepções dos professores e alunos sobre efeitos do Programa no ambiente educacional.

### **2.1 Dimensão 3B - O ambiente educacional nas escolas que implementam o PSPI, analisando expectativas e percepção dos professores e alunos**

O estudo, realizado no contexto da Dimensão 3B, se divide em duas fases. A primeira pauta-se na análise de respostas de professores e alunos às questões dos questionários associados à Prova Brasil 2015 e 2017. Esses professores e alunos da rede municipal pública de São Paulo são oriundos de escolas que aderiram ou não ao PSPI, tanto daquelas que se encontram em situação de vulnerabilidade social como daquelas que não estão e localidades assim classificadas. A Fase 1 estuda o ambiente educacional e as relações entre os sujeitos nas escolas, considerando três variáveis, conforme denota o quadro abaixo:

<b>Tema da questão da Prova Brasil</b>	<b>Justificativa para sua escolha</b>
Expectativa de professores em relação aos alunos quanto à possibilidade desses alunos concluírem o ensino fundamental e ingressarem na universidade	Denota o quando os professores avaliam que seus alunos têm capacidade de aprender e seguir em frente em sua trajetória educacional

<p>Percepção dos alunos sobre o quanto se engajam na realização da lição de casa e o quanto avaliam que os professores corrigem o dever de cada por eles realizado.</p>	<p>Traz indícios de como os alunos veem seu engajamento com atribuições delegadas pela escola e também sobre como percebem a relação dos professores com esse engajamento.</p>
<p>Percepção de professores sobre questões envolvendo agressões na escola.</p>	<p>Denota a percepção dos professores sobre o comportamento dos alunos e o ambiente educacional.</p>

Sammons (2008) afirma que em escolas nas quais há um ambiente adequado à aprendizagem presencia-se expectativas altas sobre os alunos. Segundo ela, no ambiente educacional, ter expectativas altas, porém, não é suficiente, pois elas precisam estar associadas à capacidade dos professores e profissionais na escola de “transmitir [aos alunos] convicção que o desempenho pode ser melhorado”. A autora afirma que elogio aos alunos e a valorização de suas capacidades tem associação positiva com o seu comportamento. Ou seja, expectativas de que os alunos têm capacidade de aprender e, portanto, seguir sua trajetória escolar tem relação com o ambiente educacional incidindo na aprendizagem e também no comportamento dos alunos, no seu engajamento na vida escolar.

A decisão de obter informações sobre a percepção dos professores sobre as situações de agressão ocorridas na escola remete à noção de que o ambiente educacional se reporta a questões que dizem respeito à convivência, à aceitação, respeito e valorização do outro (AÇÃO EDUCATIVA ET AL, 2004). Supõe-se que um ambiente educacional propício à aprendizagem e à cidadania tende à mediação de seus conflitos, diminuindo as chances de situações de violência como agressões físicas ou simbólicas.

Para o tratamento dos dados advindos dessas questões, considerou-se dois crivos: a escola estar ou não situada em região classificada como sendo de vulnerabilidade social e pertencer ou não ao Programa São Paulo Integral.

A Fase 2 da pesquisa, no âmbito desta dimensão, centra-se nas expectativas que professores e estudantes do Programa São Paulo Integral possuem sobre o ingresso dos alunos no ensino superior, bem como sobre as percepções que possuem sobre os impactos do PSPI, buscando captar compreensões sobre o ambiente educacional das escolas desse

programa, considerando avanços, dificuldades e desafios. O levantamento abrangeu 31 escolas do PSPI, 131 professores e 432 estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## 2.2 Fase 1 Dimensão 3B: análise de itens dos questionários associados à Prova Brasil 2015 e 2017.

### 2.2.1 Percepção de professores sobre questões envolvendo agressões na escola

A proposta dessa etapa da análise tem por objetivo verificar possíveis diferenças entre a percepção que os professores de escolas participantes do Programa São Paulo Integral possuem sobre situações de agressão ocorridas na escola em relação aos professores de escolas não participantes do Programa. Do mesmo modo, visa analisar variações ocorridas entre os anos de 2015 e 2017, considerando também as variáveis de vulnerabilidade social das localidades nas quais se encontram as escolas.

Para tal análise, foram selecionadas três questões da Prova Brasil dirigidas aos professores: Q.083 Fatos que aconteceram: Agressão verbal ou física de alunos a professores ou a funcionários da escola; Q084 Fatos que aconteceram: Agressão verbal ou física de alunos a outros alunos da escola; e Q085 Fatos que aconteceram: Você foi vítima de atentado à vida, conforme detalhado na Tabela 2.

Dentre as agressões verbais ou físicas promovidas pelos estudantes (Q083 e Q084), verificou-se que os maiores percentuais foram observados em relação às agressões ocorridas entre os próprios estudantes quando comparadas às agressões dirigidas a professores e funcionários, nos dois períodos analisados (2015 e 2017) e, com maior incidência de indicação por parte dos professores de escolas não vulneráveis e não participantes do Programa, conforme Tabela 1.

**Tabela 1**

**Fatos que aconteceram na escola: agressões e atentado à vida - 2015 e 2017**

Questões analisadas		1. Não Vulnerável				2. Vulnerável			
		Escolas no programa (%)				Escolas no programa (%)			
		2015		2017		2015		2017	
		Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
<b>Q083 Fatos que aconteceram:</b>	Sim	70,8	68,5	64,1	70,6	63,4	63,0	65,4	62,9
	Não	29,2	31,5	35,9	29,4	36,6	37,0	34,6	37,1

<b>Agressão verbal ou física de alunos a professores ou a funcionários da escola</b>	<b>Total</b>	<b>100</b>							
<b>Q084 Fatos que aconteceram: Agressão verbal ou física de alunos a outros alunos da escola</b>	Sim	84,5	82,1	85,2	84,4	82,0	75,6	79,7	75,8
	Não	15,5	17,9	14,8	15,6	18,0	24,4	20,3	24,2
	<b>Total</b>	<b>100</b>							
<b>Q085 Fatos que aconteceram: Você foi vítima de atentado à vida</b>	Sim	3,3	,6	1,2	,9	2,2	1,7	2,3	3,0
	Não	96,7	99,4	98,8	99,1	97,8	98,3	97,7	97,0
	<b>Total</b>	<b>100</b>							

Fonte: Elaboração própria. Prova Brasil, 2015 e 2017.

Analisando-se a Q083 (agressões direcionadas a professores e funcionários), observa-se que entre os anos de 2015 e 2017, a partir do critério da “vulnerabilidade social do território”, delinearão-se os seguintes panoramas:

*a. Escolas não vulneráveis* – não pertencentes e pertencentes ao PSPI: Variação positiva de 6,7% na indicação da agressão dirigida a professores e funcionários no grupo de professores das escolas não pertencentes ao PSPI; variação positiva de 2,1% da frequência entre professores de escolas do PSPI.

*b. Escolas vulneráveis* – não pertencentes e pertencentes ao PSPI: Variação de 2% na indicação da agressão dirigida a professores e funcionários no grupo de professores das escolas não pertencentes ao PSPI e a variação negativa de 0,1% na indicação de incidência de agressão nas escolas abrangidas no PSPI.

Os dados sinalizam que, comparativamente, entre os anos de 2015 e 2017, houve um pequeno aumento na declaração de incidência de agressões verbais ou físicas praticadas por alunos contra professores e funcionários nas escolas situadas em contextos não vulneráveis e não pertencentes ao PSPI. Nas escolas de contextos de vulnerabilidade não houve variação.

Retomando-se os dados relacionados à Q084 (agressões entre os próprios alunos), comparativamente entre os anos de 2015 e 2017, a partir do critério “Vulnerabilidade”, delineou-se o seguinte cenário:

*a. Escolas não vulneráveis* – não pertencentes e pertencentes ao PSPI: Variação de 0,7% na indicação da agressão entre estudantes conforme o grupo de professores das escolas não pertencentes ao PSPI; variação de 2,3% na frequência entre professores de escolas abrangidas no PSPI.

*b. Escolas vulneráveis* – não pertencentes e pertencentes ao PSPI: variação negativa de 2,3% na indicação da agressão entre os alunos conforme o grupo de professores das escolas não pertencentes ao PSPI e variação positiva de 0,2% na indicação de incidência de agressão nas escolas abrangidas no PSPI.

Das análises empreendidas, verificou-se que entre 2015 e 2017 não houve variação significativa na indicação de agressões entre os alunos, segundo professores, tanto quando se considera o contexto de vulnerabilidade, tanto quando se analisa do ponto de vista das escolas que participam ou não do Programa.

Ao se analisar a Q085 (atentado à vida do professor), verificou-se que também que não houve variação significativa entre 2015 e 2017, tanto no que concerne a questão da vulnerabilidade da localidade onde encontra-se a escola quanto no que diz respeito à situação de pertencer ou não ao Programa.

Os resultados observados nas questões Q083, Q084 e Q085 indicam que há, entre 2015 e 2017, estabilidade nas percepções dos professores sobre questões selecionadas pelos pesquisadores para indicar expectativas desses profissionais em relação aos alunos no que concerne a sua participação na configuração do clima escolar.

### *2.2.2 Expectativa de professores em relação aos alunos quanto à conclusão do ensino fundamental e ingresso na universidade*

Para a análise das expectativas que os professores possuíam sobre os estudantes em relação à conclusão do ensino fundamental e o ingresso na universidade, foram selecionadas duas questões (Q094 e Q096) aplicadas nos anos de 2015 e 2017, e que serão analisadas a partir das variáveis “ano”; “pertencimento ou não ao programa” e “vulnerabilidade”.

Considerando que cada uma das questões apresenta quatro possibilidades de resposta (1. Poucos alunos; 2. Um pouco menos da metade dos alunos; 3. Um pouco mais da metade dos alunos; e 4. Quase todos os alunos), para efeito das análises, optou-se para reunião das respostas 1 e 2 compondo a categoria “Expectativas pouco favoráveis” e a reunião das respostas 3 e 4 compondo a categoria “Expectativas favoráveis”, a partir dos resultados detalhados na Tabela 2.

**Tabela 2**

**Expectativas dos professores em relação à conclusão dos alunos no ensino fundamental e ingresso na universidade – 2015 e 2017**

Questões analisadas		1. Não Vulnerável				2. Vulnerável			
		Escolas no programa (%)				Escolas no programa (%)			
		2015		2017		2015		2017	
		Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
<b>Q094</b> Na sua opinião, qtos dos alunos desta turma você acha que concluirão o EF?	1. Poucos alunos	0,2	0,6	0,2	0,0	0,2	0,5	0,0	0,0
	2. Um pouco menos da metade dos alunos	1,6	2,4	,7	0,0	1,5	0,0	,8	5,4
	3. Um pouco mais da metade dos alunos	9,3	6,7	6,7	,9	9,3	4,0	7,6	5,4
	4. Quase todos os alunos	88,9	90,2	92,4	99,1	89,0	95,5	91,6	89,2
	<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
<b>Q096</b> Quantos dos alunos desta turma você acha que entrarão na universidade?	1. Poucos alunos	13,5	7,3	11,3	10,3	17,6	20,0	18,1	19,8
	2. Um pouco menos da metade dos alunos	31,0	22,6	32,0	29,9	31,8	28,3	27,2	27,5
	3. Um pouco mais da metade dos alunos	43,4	56,7	41,9	50,5	36,0	33,9	38,2	36,6
	4. Quase todos os alunos	12,1	13,4	14,9	9,3	14,6	17,8	16,4	16,0
	<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaboração própria. Prova Brasil, 2015 e 2017.

Na análise geral dos dados, observou-se que as “expectativas favoráveis” relacionadas à conclusão do ensino fundamental apresentavam índices mais altos do que as relacionadas ao ingresso na universidade.

Do conjunto analisado, verificou-se que as variáveis “estar localizada em território vulnerável” ou “pertencer ao Programa” não afetaram significativamente, no período estudado, a expectativa dos professores no que concerne à conclusão do ensino fundamental pelos alunos.

**Tabela 3**

**Expectativas pouco favoráveis e favoráveis ao ingresso na universidade – 2015 e 2017**

Categorias de análise	1. Não Vulnerável				2. Vulnerável			
	Escolas no programa (%)				Escolas no programa (%)			
	2015		2017		2015		2017	
	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
Expectativas pouco favoráveis ao ingresso dos alunos na universidade	44,5	29,9	43,2	40,2	49,4	48,3	45,3	47,4
Expectativas favoráveis ao ingresso dos alunos na universidade	55,5	70,1	56,8	59,8	40,6	51,7	54,7	52,6
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaboração própria. Prova Brasil, 2015 e 2017.

No detalhamento das análises, considerando as variáveis “pertencimento ou não ao programa” e “contexto de vulnerabilidade da escola”, verifica-se que em **escolas de localidades não vulneráveis e pertencentes ao PSPI**, apresentavam percentuais mais altos na categoria “Expectativas favoráveis” (70,1% em 2015; e 59,8% em 2017) quando comparadas às escolas não pertencentes ao programa (55,5% em 2015; e 56,8% em 2017). No entanto, verificou-se uma queda de 10,3% nos índices das escolas participantes do programa de 2017 em relação ao ano de 2015, o que dificulta uma compreensão clara de uma tendência que poderia estar associada a estar no Programa, em contexto não vulnerável.

Visto de outro modo, pode-se dizer em relação às expectativas relacionadas ao ingresso dos alunos na universidade que, entre 2015 e 2017, diminuiu em cerca de 10 p.p. o número de professores de escolas não vulneráveis e pertencentes ao programa com expectativas positivas. E aumentou o número daqueles com expectativas negativas nas escolas vulneráveis e não pertencentes ao programa. Para os demais grupos, a situação ficou estável. Outras pesquisas precisariam ser realizadas para uma melhor compreensão desse dado.

Com base nos dados analisados, conclui-se que os dados não apresentam uma tendência clara sobre a influência do Programa ou do contexto de vulnerabilidade social na expectativa dos professores sobre a trajetória escolar dos alunos.

### 2.2.3 *Percepção dos alunos sobre a realização da lição de casa e a correção realizada pelos professores*

Nesta pesquisa, intuiu-se que a relação do aluno com o dever de casa e do professor com a correção desses deveres poderia dizer algo sobre a relação entre alunos e professores e entre alunos e a escola. Para a análise desse conjunto de dados foram selecionados os resultados de quatro questões dirigidas aos alunos do 5º ano do ensino, nos anos de 2015 e 2017, matriculados em escolas municipais que se encontravam ou não no programa em pelo menos 1 ano. As questões destacadas foram:

A047. Você faz o dever de casa de Língua Portuguesa?

A048. O(A) professor(a) corrige o dever de casa de Língua Portuguesa?

A049. Você faz o dever de casa de Matemática?

A050. O(A) professor(a) corrige o dever de casa de Matemática?

#### **Tabela 4**

#### **Percepção dos alunos sobre a realização da lição de casa e a correção realizada pelos professores – 2015 e 2017**

Questões analisadas		1. Não Vulnerável				2. Vulnerável			
		Escolas no programa (%)				Escolas no programa (%)			
		2015		2017		2015		2017	
		Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
<b>A047. Você faz o dever de casa de Língua Portuguesa?</b>	1 A Sempre ou quase sempre	71,8	73,0	75,1	71,8	68,8	67,5	71,8	68,7
	2 De vez em quando	22,8	22,9	20,1	22,8	24,9	24,6	22,7	23,9
	3. Nunca ou quase nunca	2,6	1,9	2,4	2,5	3,2	3,4	2,8	3,2
	4. O (A) professor(a) não passa dever de casa.	2,7	2,2	2,4	2,9	3,1	4,5	2,8	4,1
	<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>A048 O (A) professor (a) corrige</b>	1 A Sempre ou quase sempre	78,8	80,5	82,8	79,6	77,4	73,7	80,6	79,3
	2 De vez em quando	17,0	16,7	13,3	15,6	17,7	19,1	15,1	14,6

<b>o dever de casa de Língua Portuguesa?</b>	3. Nunca ou quase nunca	1,8	1,3	1,7	2,2	2,0	2,9	1,7	2,3
	4. O (A) professor (a) não passa dever de casa.	2,4	1,5	2,1	2,7	2,8	4,4	2,6	3,9
	<b>Total</b>	<b>100</b>							
<b>A049. Você faz o dever de casa de Matemática?</b>	1 A Sempre ou quase sempre	74,2	73,2	79,1	74,4	71,4	69,5	75,8	73,2
	2 De vez em quando	21,2	22,6	16,9	20,1	22,6	23,3	19,4	20,2
	3. Nunca ou quase nunca	2,4	2,4	1,9	2,6	3,2	3,5	2,4	2,7
	4. O (A) professor(a) não passa dever de casa.	2,2	1,8	2,1	2,9	2,7	3,8	2,5	3,9
	<b>Total</b>	<b>100</b>							
<b>A050 O (A) professor(a) corrige o dever de casa de Matemática?</b>	1 A Sempre ou quase sempre	81,6	82,4	84,5	80,5	79,7	76,5	81,5	80,8
	2 De vez em quando	14,7	14,3	12,0	14,7	15,8	17,5	14,6	13,3
	3. Nunca ou quase nunca	1,6	1,6	1,4	1,8	1,9	2,4	1,7	1,9
	4. O (A) professor(a) não passa dever de casa.	2,1	1,7	2,1	3,1	2,7	3,5	2,3	4,0
	<b>Total</b>	<b>100</b>							

Fonte: Elaboração própria. Prova Brasil, 2015 e 2017.

Considerando o conjunto de questões e variáveis, nos anos de 2015 e 2017, verificou-se que os estudantes de escolas não vulneráveis declararam, em um número um pouco maior, que fazem as lições de casa com a frequência “sempre ou quase sempre” quando comparados com os estudantes de escolas vulneráveis. Essa mesma observação pode ser feita em relação à indicação da frequência “sempre ou quase sempre” para a correção das lições de casa realizadas pelos professores.

Entretanto, não se observa diferenças significativas sobre o fato de a escola pertencer ou não ao Programa ou no que concerne à variação da situação entre 2015 e 2017.

#### 2.2.4 Considerações Finais

As análises aqui iniciadas apontam mais para uma estabilidade do que para tendências fortes de mudanças, entre 2015 e 2017, relativas ao pertencimento da escola ao PSPI ou a ser ou não de contexto de vulnerabilidade social. Os dados indicam alguma influência desse contexto, mas de forma que não se pode estabelecer um apontamento muito claro.

As percepções de professores sobre os alunos, tanto no que concerne à sua participação na configuração do ambiente escolar não sofrem grandes alterações devidas a esses crivos de análise. Quanto à expectativa sobre a trajetória dos alunos, a passagem de 2015 para 2017 parece ter diminuído o número de professores com expectativas positivas em escolas não vulneráveis e pertencentes ao Programa e também em escolas vulneráveis não pertencentes ao Programa. O que não permite conclusões claras de tendência quando se toma como crivo de análise “a vulnerabilidade social do território” e também “estar ou não no Programa”. Importante ponderar que nas escolas vulneráveis há um número menor de alunos que relatam fazer o dever de casa com alta frequência, ou seja, a condição de vulnerabilidade parece interferir na relação do aluno com essa atribuição escolar.

### **2.3 Fase 2 Dimensão 3B: questionários eletrônicos aplicados junto a agentes implementadores e beneficiários do PSPI**

#### *2.3.1 Perfil dos professores e estudantes respondentes, participantes do PSPI*

Tão importante quanto assegurar políticas de inserção à docência é adotar estratégias que tenham por objetivo ressignificar sua trajetória ao longo da carreira, de tal modo que novas práticas e formas de engajamento sejam possíveis, assegurando não apenas a permanência na docência, mas sobretudo, a construção de uma identidade docente integrada ao exercício de sua profissão (VAILLANT, 2009), considerando a complexidade social na qual o professor se insere.

Se por um lado a identidade docente decorre do modo como os professores vivenciam subjetivamente seu trabalho, as causas de satisfação e insatisfação, seu percurso formativo, de outro lado, têm implicações no desenvolvimento profissional que só acontece no contexto social mais amplo, a partir das situações de identificação e diferenciação com outros grupos profissionais (VAILLANT, 2009).

Nessa perspectiva, analisar as expectativas dos professores em relação aos seus alunos exige analisar seu perfil, posto que, do imbricamento entre o ser docente e o fazer docente, decorrem as características de práticas, valores, representações, motivações, crenças e atitudes.

##### **2.3.1.1 Perfil dos professores**

Dos 131 professores que responderam os questionários eletrônicos desta pesquisa, 111 se declararam do sexo feminino (84,7%), conforme Tabela 1.

**Tabela 1****Número de docentes – sexo**

Sexo		Frequência	Freq. relativa (%)	% válido
Valid	Masculino	20	15,3	15,3
	Feminino	111	84,7	84,7
	<b>Total</b>	<b>131</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

A faixa etária dos professores participantes da pesquisa demonstrou maior concentração entre os 30 e 49 anos de idade, correspondendo a 65,7% do total, conforme Tabela 2.

**Tabela 2****Número de docentes - faixa etária**

Faixa etária	Frequência	Freq. relativa (%)	% válido
De 25 a 29 anos	8	6,1	6,1
De 30 a 39 anos	47	35,9	35,9
De 40 a 49 anos	39	29,8	29,8
De 50 a 54 anos	18	13,7	13,7
55 anos ou mais	19	14,5	14,5
<b>Total</b>	<b>131</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Em relação à cor ou raça declaradas, verificou-se maior concentração entre os respondentes que se autodeclararam brancos (58,8%), seguidos por pardos (20,6%) e pretos (18,3%), conforme Tabela 3.

**Tabela 3****Número de docentes - cor ou raça**

Cor ou raça		Frequência	Freq. relativa (%)	% válido
Valid	Branca	77	58,8	58,8
	Preta	24	18,3	18,3
	Parda	27	20,6	20,6
	Amarela	2	1,5	1,5
	Indígena	1	,8	,8
	<b>Total</b>	<b>131</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

No que se refere ao nível de escolarização mais alto, 100% dos professores possuíam, no mínimo, ensino superior. Concentrando apenas o ensino superior (licenciatura em pedagogia; outras licenciaturas e bacharelado), verificou-se 45,8% do total. Para além do ensino superior, 45,0% indicaram a pós-graduação *lato sensu* (especialização). A escolarização centrada em cursos de atualização ou aperfeiçoamento e cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado), foram os menos indicados, correspondendo, respectivamente a 3,1% e 6,1% do total declarado, conforme Tabela 4.

**Tabela 4**

**Número de docentes - nível de escolarização mais alto**

Nível de escolarização mais alto		Frequência	Freq. relativa (%)	% válido
Valid	Ensino Superior – Licenciatura em Pedagogia	29	22,1	22,1
	Ensino Superior – outras Licenciaturas	25	19,1	19,1
	Ensino Superior – Bacharelado	6	4,6	4,6
	Atualização ou aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas)	4	3,1	3,1
	Pós-Graduação (Especialização) Lato Sensu	59	45,0	45,0
	Pós-Graduação (Mestrado) Stricto Sensu	8	6,1	6,1
	<b>Total</b>	<b>131</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Em relação ao tempo de magistério, considerando a docência na rede municipal e em outras redes, verificou-se maior concentração dos respondentes da pesquisa entre os 6 e 10 anos (24,4%), seguida por aqueles que declararam estar na rede a mais de 20 anos (27,5%), conforme Tabela 5.

**Tabela 5**

**Número de docentes – tempo de docência**

Tempo de docência		Frequência	Freq. relativa (%)	% válido
Valid	1-2 anos.	5	3,8	3,8
	3-5 anos.	14	10,7	10,7
	6-10 anos.	32	24,4	24,4

	11-15 anos.	26	19,8	19,8
	16-20 anos.	18	13,7	13,7
	Mais de 20 anos	36	27,5	27,5
	<b>Total</b>	<b>131</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

O tempo de docência implica alterações profissionais e pessoais que, ao longo da carreira, podem resultar em maior ou menor adesão à rede, às práticas formativas e profissionais que, segundo Vaillant (2009), necessitam ser analisados e considerados tanto nos processos de formação inicial do professor, quanto nas propostas de formação continuada.

Analisando as variáveis sexo e tempo de docência a partir do entorno da escola onde os professores respondentes da Pesquisa atuavam, verificou-se que as mulheres correspondem a 85,7% dos profissionais que atuam nas escolas situadas em território vulnerável (Tabela 6); e, em relação ao tempo de docência, verificou-se uma maior concentração entre profissionais mais experientes (20 anos ou mais) em escolas situadas em territórios não vulneráveis (Tabela 6), o que retrata o modo como se dá não apenas o processo de atribuição das escolas, na qual aqueles que possuem mais experiência podem escolher primeiro o local onde irão trabalhar, mas também uma possível preferência dos docentes mais experientes por escolas situadas nesses locais.

**Tabela 6**

**Sexo e tempo de docência X entorno da escola**

		Entorno da escola		
		Não vulnerável	Vulnerável	Total
		%	%	%
<b>Qual é o seu sexo?</b>	Masculino	16,4%	14,3%	<b>15,4%</b>
	Feminino	83,6%	85,7%	<b>84,6%</b>
	<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>
<b>Há quanto tempo você é professor? (Considere sua experiência na docência nesta e em outras redes - privada, estadual e municipal)</b>	Até 10 anos	31,3%	46,4%	<b>38,2%</b>
	11 a 20 anos	31,3%	35,7%	<b>33,3%</b>
	Mais de 20 anos	37,3%	17,9%	<b>28,5%</b>
	<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

### 2.3.1.2 Perfil dos estudantes

A partir da análise do sexo declarado pelos estudantes que responderam à pesquisa, verificou-se que 55,3% era composto por meninas, conforme Tabela 7.

**Tabela 7**

#### Número de estudantes – sexo

Sexo		Frequência	Freq. relativa (%)	% válido
Valid	Menina	239	55,3	55,3
	Menino	193	44,7	44,7
	<b>Total</b>	<b>432</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Em relação à distribuição dos estudantes conforme o ano que frequentam, o grupo majoritário encontrava-se no 1º ou 2º ano (28,2% e 35,2%, respectivamente), seguidos por estudantes que cursavam o 5º ano (22,0%), conforme Tabela 8.

**Tabela 8**

#### Número de estudantes - ano de frequência

Ano de frequência		Frequência	Freq. relativa (%)	% válido
Valid	Primeiro ano	122	28,2	28,2
	Segundo ano	152	35,2	35,2
	Terceiro ano	31	7,2	7,2
	Quarto ano	32	7,4	7,4
	Quinto ano	95	22,0	22,0
	<b>Total</b>	<b>432</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Em relação à variável raça ou cor, 44,4% dos respondentes se autodeclararam brancos; seguidos por 33,3% pardos e 15,5% pretos. Amarelos e indígenas compuseram um grupo representado, respectivamente, por 2,5% e 4,2% do total declarado, conforme Tabela 9.

**Tabela 9**

#### Número de estudantes - cor ou raça

Cor ou raça		Frequência	Freq. relativa (%)	% válido
Valid	Branca	192	44,4	44,4
	Preta	67	15,5	15,5
	Parda	144	33,3	33,3

	Amarela	11	2,5	2,5
	Indígena	18	4,2	4,2
	<b>Total</b>	<b>432</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Considerando a variável entorno da escola versus sexo e cor/raça, verificou-se uma distribuição equilibrada dos estudantes respondentes da pesquisa, em todos os aspectos analisados, conforme Tabela 10.

**Tabela 10**

**Sexo e cor/raça X entorno da escola**

		Entorno da escola		
		Não vulnerável	Vulnerável	Total
		N % da coluna	N % da coluna	N % da coluna
<b>Você é</b>	Menina	57,1%	53,4%	<b>55,3%</b>
	Menino	42,9%	46,6%	<b>44,7%</b>
	<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>
<b>Qual é a sua cor ou raça?</b>	Branca e amarela	42,3%	51,8%	<b>47,0%</b>
	Preta, parda e indígena	57,7%	48,2%	<b>53,0%</b>
	<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Síntese dos principais achados:

- O grupo de professores é, majoritariamente, composto por mulheres (84,7%).
- A faixa etária dos professores com maior concentração é entre os 30 e 49 anos de idade (65,7%).
- Os que se autodeclararam brancos representam 58,8% do total dos docentes, seguidos por pardos (20,6%) e pretos (18,3%), indicando uma situação que envolve uma questão de representatividade entre o corpo docente que necessita ser enfrentada, considerando inclusive a ausência de professores indígenas e amarelos, no levantamento realizado.
- Docentes que possuíam apenas o ensino superior (licenciatura em pedagogia; outras licenciaturas e bacharelado), representaram 45,8% do total, seguidos pela pós-graduação lato sensu (45,0%); cursos de atualização ou aperfeiçoamento (3,1%) e cursos de pós-graduação stricto sensu na modalidade mestrado (6,1%).

- Em relação ao tempo de magistério verificou-se maior concentração entre os 6 a 10 anos (24,4%), seguida por aqueles que declararam estar na rede a mais de 20 anos (27,5%).
- Nas escolas com entorno vulnerável, mulheres correspondiam a 85,7% do total de professores; e aqueles que possuíam até 10 anos de docência representavam 46,4% do total, enquanto que o percentual com 20 anos ou mais de experiência representava apenas 17,9%. Tal aspecto reflete o modelo de atribuição de aulas que permite aos docentes mais experientes a possibilidade de escolha por escolas situadas em entornos não vulneráveis.
- 55,3% dos estudantes era do sexo feminino.
- Distribuição dos estudantes conforme o ano que frequentam: 1º (28,2%), 2º ano (35,2%), 3º ano (7,2%), 4º ano (7,4%) e 5º ano (22,0%).
- Do total, 44,4% se autodeclararam brancos; seguidos por 33,3% pardos e 15,5% pretos. Amarelos e indígenas compuseram um grupo representado, respectivamente, por 2,5% e 4,2%.
- Nas escolas de território não vulnerável, do total de estudantes, as meninas representavam 57,1%, e o grupo formado por pretos, pardos e indígenas correspondia a 57,7% dos estudantes.
- Nas escolas de território vulnerável, do total de estudantes, as meninas representavam 53,4%, e o grupo formado por brancos e amarelos correspondia a 51,8%.

### *2.3.2 Análise das expectativas de professores participantes do PSPI sobre o ingresso dos alunos no ensino superior e percepções sobre os impactos do programa*

A análise feita com base nos dados da Prova Brasil, indicou que as expectativas que os professores possuíam sobre a conclusão dos estudantes nos diferentes segmentos educacionais, tendiam a ser mais favoráveis para o cumprimento, pelos alunos, do ensino fundamental, havendo progressiva diminuição da expectativa sobre a possibilidade dos alunos avançarem em sua trajetória escolar.

O ensino superior se constituía, na visão de cerca da metade ou mais dos professores, etapa educativa que dificilmente os alunos irão alcançar. Professores de escolas que pertenciam ou não ao PSPI tinham percepções semelhantes.

Conforme se depreende da Tabela 11, os professores participantes do PSPI que responderam ao questionário da pesquisa tendem a corroborar a informação anterior:

quase metade dos professores consideram que seus alunos não farão faculdade. E os professores respondentes de escolas do PSPI que estão localizadas em territórios vulneráveis tendem a uma expectativa um pouco menos favorável à ideia de que seus alunos irão fazer faculdade. Esse dado se reveste de importância considerando que a literatura sobre eficácia escolar relaciona expectativas favoráveis dos professores e aprendizagem por parte dos alunos (ROSENTHAL, 1966; BRITTO; LOMONACO, 1983; BROOKE; SOARES, 2008).

**Tabela 11**

**Expectativas de ingresso dos alunos no ensino superior X entorno da escola**

		Entorno da escola		
		Não vulnerável	Vulnerável	Total
		%	%	%
<b>Você acha que a maioria dos seus alunos farão Faculdade?</b>	Sim	45,8%	40,0%	<b>43,1%</b>
	Não	54,2%	60,0%	<b>56,9%</b>
	<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Buscando analisar, por outro ângulo, a expectativa dos professores respondentes da pesquisa sobre os alunos, foi feito um cruzamento entre a informação sobre a expectativa de trajetória escolar dos alunos e a indicação, pelo professor, de que o PSPI precisa preparar o aluno para o mercado de trabalho. E buscou-se também verificar se essas duas variáveis (preparação para o mercado de trabalho e expectativa de ingresso no ensino superior) se alteravam em função do entorno da escola do professor respondente

Os dados de tais cruzamentos indicaram que os professores de escolas situadas em território vulnerável se mostraram mais favoráveis à indicação de que o Programa deve capacitar os jovens para o mercado de trabalho. E há uma tendência de presença dessa opinião entre aqueles que possuíam expectativas de não conclusão dos estudantes no ensino fundamental e médio, conforme Tabela 12.

Tabela 12

## Expectativas de conclusão X capacitação para o mercado de trabalho e entorno da escola

Você acha que a maioria de seus alunos		Entorno da escola								
		Não vulnerável			Vulnerável			Total		
		Precisa capacitar os jovens para o mercado de trabalho.			Precisa capacitar os jovens para o mercado de trabalho.			Precisa capacitar os jovens para o mercado de trabalho.		
		Concor do	Disco rdo	Total	Concor do	Disco rdo	Total	Concor do	Disco rdo	Total
<b>Irão conclui r o Ensino Funda mental</b>	Sim	57,9	42,1	<b>100,0</b>	73,9	26,1	<b>100,0</b>	65,0	35,0	<b>100,0</b>
	Não	-	-	-	100,0	0,0	<b>100,0</b>	100,0	0,0	<b>100,0</b>
	<b>Total</b>	<b>57,9</b>	<b>42,1</b>	<b>100,0</b>	<b>75,0</b>	<b>25,0</b>	<b>100,0</b>	<b>65,7</b>	<b>34,3</b>	<b>100,0</b>
<b>Irão conclui r o Ensino Médio</b>	Sim	56,0	44,0	<b>100,0</b>	72,7	27,3	<b>100,0</b>	63,8	36,2	<b>100,0</b>
	Não	71,4	28,6	<b>100,0</b>	100,0	0,0	<b>100,0</b>	77,8	22,2	<b>100,0</b>
	<b>Total</b>	<b>57,9</b>	<b>42,1</b>	<b>100,0</b>	<b>73,9</b>	<b>26,1</b>	<b>100,0</b>	<b>65,0</b>	<b>35,0</b>	<b>100,0</b>
<b>Farão Faculd ade</b>	Sim	50,0	50,0	<b>100,0</b>	75,0	25,0	<b>100,0</b>	60,0	40,0	<b>100,0</b>
	Não	61,5	38,5	<b>100,0</b>	71,4	28,6	<b>100,0</b>	66,7	33,3	<b>100,0</b>
	<b>Total</b>	<b>56,0</b>	<b>44,0</b>	<b>100,0</b>	<b>72,7</b>	<b>27,3</b>	<b>100,0</b>	<b>63,8</b>	<b>36,2</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Com o objetivo de aprofundar a análise acerca do ambiente educacional no qual se implementa o PSPI por meio das expectativas dos professores sobre os alunos foi realizado cruzamentos envolvendo:

- Expectativas dos professores sobre o ingresso dos alunos no ensino superior x tempo de docência, sexo e escolaridade do professor.
- Percepções dos professores sobre os impactos do PSPI x tempo de docência e sexo do docente.
- Expectativas dos professores sobre o ingresso dos alunos no ensino superior x Percepções sobre os impactos do PSPI.
- Percepções dos professores sobre os impactos do PSPI x Vulnerabilidade do entorno da escola.
- Expectativas dos professores sobre o ingresso dos alunos no ensino superior x Percepções sobre atos envolvendo violência dentro ou fora da escola.

### 2.3.2.1 Expectativas dos professores sobre o ingresso dos alunos no ensino superior x sexo, escolaridade e tempo de docência do professor

Considerando o sexo, verificou-se que os professores têm uma expectativa menos positiva em relação à possibilidade de os alunos concluírem o ensino superior do que as professoras: 45,8% das professoras apresentavam expectativas de ingresso dos seus alunos contra apenas 25,0% dos professores, conforme Tabela 13.

**Tabela 13**

#### Expectativas de professores conforme o sexo

Sexo do professor		Questão 18 - Você acha que a maioria dos seus alunos farão Faculdade?		
		Sim	Não	Total
		Row N %	Row N %	Row N %
Qual é o seu sexo?	Masculino	25,0%	75,0%	100,0%
	Feminino	45,8%	54,2%	100,0%
	<b>Total</b>	<b>42,2%</b>	<b>57,8%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

No que se refere ao cruzamento entre o nível de escolarização mais alto declarado entre os professores e a expectativa de ingresso de seus alunos, buscou-se verificar se ter outros cursos para além da graduação favoreceria o surgimento de expectativas favoráveis à trajetória escolar dos estudantes.

No que concerne ao nível de escolarização dos professores, conforme a tabela 14, os resultados indicaram que aqueles que possuíam um curso de atualização ou aperfeiçoamento apresentavam maiores expectativas em relação aos demais (75,5), seguidos por aqueles que possuíam o ensino superior na modalidade bacharelado (50,0%).

O grupo que prevaleceu em relação às expectativas de não ingresso dos estudantes no ensino superior era composto por aqueles que declararam ter cursos de pós-graduação stricto sensu – mestrado (66,7%), seguidos por licenciados em Pedagogia (64,0%), e pós-graduados na modalidade lato sensu (especialização) (58,8%) conforme Tabela 14.

Para Vaillant (2009) políticas de inserção, formação e permanência devem ser pensadas a partir das necessidades laborais e formativas dos professores e dos contextos sociais em que se encontram inseridos. Considerando esse apontamento, os dados levam à hipótese de que as formações de atualização e aperfeiçoamento podem estar sendo mais eficientes

na incidência sobre crenças positivas sobre as capacidades dos alunos, talvez por comportarem tempos e temáticas mais ajustados às necessidades formativas e profissionais.

**Tabela 14**

**Expectativas de professores conforme o nível de escolarização mais alto**

Nível de escolaridade do professor		Questão 18 - Você acha que a maioria dos seus alunos farão Faculdade?		
		Sim	Não	Total
		Row N %	Row N %	Row N %
Qual é o seu nível de escolarização mais alto?	Ensino médio completo	0,0%	0,0%	<b>0,0%</b>
	Ensino Superior – Licenciatura em Pedagogia	36,0%	64,0%	<b>100,0%</b>
	Ensino Superior – outras Licenciaturas	45,8%	54,2%	<b>100,0%</b>
	Ensino Superior – Bacharelado	50,0%	50,0%	<b>100,0%</b>
	Atualização ou aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas)	75,0%	25,0%	<b>100,0%</b>
	Pós-Graduação (Especialização) Lato Sensu	41,2%	58,8%	<b>100,0%</b>
	Pós-Graduação (Mestrado) Stricto Sensu	33,3%	66,7%	<b>100,0%</b>
	Pós-Graduação (Doutorado) Stricto Sensu	0,0%	0,0%	<b>0,0%</b>
	<b>Total</b>	<b>42,2%</b>	<b>57,8%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Considerando o atributo tempo de docência, embora as expectativas gerais não tenham sido de ingresso dos estudantes no ensino superior (57,8%), verificaram-se ciclos temporais/profissionais nos quais os professores professam ter expectativas mais favoráveis sobre a trajetória escolar dos alunos: aqueles que têm de 3 a 15 anos de experiência. Quando iniciam (1-2 anos) ou estão mais próximos da aposentadoria (mais de 15 anos), a expectativa se torna menos favorável, conforme Tabela 15.

**Tabela 15**

**Expectativas de professores conforme o tempo de docência**

Tempo de docência		Questão 18 - Você acha que a maioria dos seus alunos farão Faculdade?		
		Sim	Não	Total
		Row N %	Row N %	Row N %
<b>Há quanto tempo você é professor? (Considere sua experiência na docência nesta e em outras redes - privada, estadual e municipal)</b>	Meu primeiro ano.	0,0%	0,0%	<b>0,0%</b>
	1-2 anos.	25,0%	75,0%	<b>100,0%</b>
	3-5 anos.	53,8%	46,2%	<b>100,0%</b>
	6-10 anos.	46,2%	53,8%	<b>100,0%</b>
	11-15 anos.	56,5%	43,5%	<b>100,0%</b>
	16-20 anos.	13,3%	86,7%	<b>100,0%</b>
	Mais de 20 anos	40,0%	60,0%	<b>100,0%</b>
	<b>Total</b>	<b>42,2%</b>	<b>57,8%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Tais achados guardam relação com o estudo de Vaillant (2009), na medida em que as fases temporais/profissionais mais otimistas coincidem com um período marcado por maior compromisso e questionamento do docente sobre a profissionalidade, resultando na consolidação de um desempenho profissional mais eficaz.

En este período los docentes ya saben lo que significa un desempeño profesional eficaz. Entre los 4-7 años se ingresa en la fase en la que los docentes construyen la identidad profesional y desarrollan la eficacia en el aula. Según el estudio de Day (2005), el 78% de los docentes aceptan en esta etapa responsabilidades adicionales, lo que tiende a fortalecer su identidad emergente. Luego, entre los 8 a los 15 años aparece una etapa en la que surgen tensiones crecientes y transiciones. El 80% de los docentes ocupa cargos de responsabilidad y debe tomar una serie de decisiones acerca del futuro de su carrera (VAILLANT, 2009, p. 33).

Em contrapartida, em relação às etapas profissionais menos otimistas, há duas temporalidades que merecem atenção: uma que se refere à inserção dos jovens professores (0-3 anos de experiência) e outra relacionada aqueles que possuem 16 anos ou mais de experiência.

Embora os iniciantes na carreira apresentem forte compromisso com a docência, necessitam do apoio dos pares mais experientes, incluindo a equipe gestora, sob pena de não encontrando o apoio necessário, acabem por abandonar a docência ainda em um estágio inicial (VAILLANT, 2009, p. 33).

Los primeros 0-3 años de trabajo marcan una etapa de fuerte compromiso en la cual resulta clave el apoyo de los directores y supervisores. En este período los docentes ya saben lo que significa un desempeño profesional eficaz. (VAILLANT, 2009, p. 33).

Em contrapartida, considerando o perfil composto por professores que possuem entre 16 a 20 anos ou mais de docência, Vaillant (2009) sinaliza que os questionamentos relacionados tanto à motivação quanto ao compromisso assumido com sua profissionalidade tendem a se agudizar com a proximidade da aposentadoria. Exigindo, portanto, um acompanhamento mais cuidadoso para que possam finalizar essa trajetória mantendo o mesmo compromisso e eficiência observados em outras temporalidades.

Cuando los docentes alcanzan entre 16 y 23 años de vida profesional, se inicia una fase en la que surgen tensiones y problemas tanto en la motivación como en el compromiso. Durante esta etapa además de desarrollar numerosas actividades, muchos docentes tienen exigencias adicionales de familia, de salud, a las que también se agregan las responsabilidades adicionales que a menudo deben asumir en la escuela. Más adelante cuando se llega a los 24 - 30 años de actividad, surgen mayores desafíos para mantener la motivación. Mientras que el 60 % de los docentes de primaria en esta fase parecen conservar un fuerte sentido de motivación y compromiso, más de la mitad de los docentes de secundaria pierden motivación en esta etapa. Finalmente con 31 o más años de actividad, la motivación desciende notoriamente debido a la proximidad del retiro y jubilación (VAILLANT, 2009, p. 33).

Considerando o perfil dos professores, destaca-se, por fim, a necessidade de um acompanhamento cuidadoso e o planejamento de ações formativas e de valorização profissional docente, com os professores iniciantes na carreira, sobretudo, porque atuam, majoritariamente, em territórios vulneráveis.

Síntese dos principais achados

- 54,2% dos professores de escolas em território não vulnerável não acreditavam que seus alunos ingressariam no ensino superior, dentre esses 61,5% concebiam um modelo educativo de educação integral envolvendo a preparação para o mercado de trabalho.
- Nos territórios vulneráveis, o percentual de professores que não acreditava que seus alunos ingressariam no ensino superior foi de 60,0%, e dentre esses 71,4% defendiam um modelo educativo de educação integral voltado para a preparação do aluno para o mercado de trabalho. O que sinaliza uma possível crença de que para os alunos,

sobretudo os de entorno vulnerável não farão curso superior, então a escola deve atender a uma demanda de formação de mão de obra.

- Docentes do sexo feminino apresentaram maiores expectativas sobre o ingresso dos estudantes no ensino superior (45,8%) quando comparadas aos do sexo masculino (25,0%).
- Docentes que possuíam apenas cursos de atualização ou aperfeiçoamento foram os que apresentaram maiores expectativas sobre o ingresso dos estudantes no ensino superior (75,5%), embora, no computo geral de titulações, representassem apenas 3,1% do total das formações indicadas pelos professores.
- Professores com até 2 anos de experiência e aqueles com 16 a 20 anos, apresentaram os maiores percentuais de expectativas de não ingresso dos alunos no ensino superior (75,0% e 86,7%, respectivamente). Considerando que as expectativas podem orientar práticas pedagógicas específicas, convém analisar os percursos formativos desses professores e os elementos que sustentam essa expectativa de não ingresso.

#### 2.3.2.2 Expectativas dos professores sobre o ingresso dos alunos no ensino superior x Percepções sobre os impactos do PSPI

Foram realizados cruzamentos que envolviam as expectativas sobre o ingresso dos alunos no ensino superior com variáveis que envolviam percepções relacionadas aos impactos do PSPI nas aprendizagens dos alunos, nas relações estabelecidas entre os alunos-alunos e alunos-professores.

Para a análise dos dados foram reunidas as opções 1) “Concordo plenamente” e “Concordo”; e, 2) “Discordo um pouco” e “Discordo”.

Verificou-se, conforme tabela 16, que 84,0% dos professores concordaram plenamente (30,0%) e concordaram (54,0%) que fazer parte do programa tem um efeito positivo sobre o avanço das aprendizagens. E que o percentual daqueles que reconhecem essa influência positiva do PSPI e também têm expectativa favorável à entrada dos alunos na universidade (90%) é um pouco superior em relação àqueles que acreditam na influência positiva, mas não pensam que os alunos entrarão na universidade (80%). Observou-se também que o grupo que não reconhece o efeito positivo do Programa sobre as aprendizagens dos alunos e não avalia que os alunos entrarão na universidade (20,6%) é maior que o grupo pessimista quanto à influência do Programa e que avalia positivamente a trajetória de seus alunos (9,5%). Portanto, reconhecer a melhoria das aprendizagens

devido ao PSPI mantém uma relação um pouco mais positiva com altas expectativas sobre a trajetória dos alunos. E não reconhecer, com a expectativa de não ingresso.

**Tabela 16**

**Expectativas de professores X percepção sobre melhoria na aprendizagem dos alunos no programa PSPI**

Questão 28		Questão 18 - Você acha que a maioria dos seus alunos farão Faculdade?								
		Sim			Não			Total		
		Cou nt N	Row N %	Colu mn N %	Cou nt N	Row N %	Colu mn N %	Cou nt N	Row N %	Colu mn N %
<b>Houve melhori a na aprendi zagem dos alunos</b>	Concordo plenamente	13	43,3 %	31,0 %	17	56,7 %	29,3 %	30	100,0 %	30,0 %
	Concordo	25	46,3 %	59,5 %	29	53,7 %	50,0 %	54	100,0 %	54,0 %
	Discordo pouco	3	33,3 %	7,1%	6	66,7 %	10,3 %	9	100,0 %	9,0%
	Discordo	1	14,3 %	2,4%	6	85,7 %	10,3 %	7	100,0 %	7,0%
	<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>42,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>58</b>	<b>58,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Outra variável analisada, diz respeito à percepção dos professores sobre o aumento do prazer dos estudantes em estudar devido à participação no PSPI. Os dados da tabela 17 indicam que houve o reconhecimento de um impacto positivo do programa pela maioria dos professores, representando 75,0% das respostas daqueles que concordaram plenamente (24,0%) e concordaram (51,0%). Observou-se também que o grupo que não reconhece o efeito positivo do Programa sobre o prazer de estudar dos alunos e não avalia que os alunos entrarão na universidade (34,5%) é significativamente maior que o grupo também pessimista quanto a essa influência do Programa e que avalia positivamente a trajetória de seus alunos (11,9%). Portanto, avaliar que o PSPI não amplia o prazer dos alunos de estudar mantém uma relação mais positiva com baixas expectativas de ingresso.

**Tabela 17**

**Expectativas de professores X percepção sobre o aumento do prazer dos alunos do PSPI em estudar**

Questão 28		Questão 18 - Você acha que a maioria dos seus alunos farão Faculdade?								
		Sim			Não			Total		
		Count N	Row N %	Column N %	Count N	Row N %	Column N %	Count N	Row N %	Column N %
Os alunos sentem mais prazer em estudar	Concordo plenamente	11	45,8%	26,2%	13	54,2%	22,4%	24	100,0%	24,0%
	Concordo	26	51,0%	61,9%	25	49,0%	43,1%	51	100,0%	51,0%
	Discordo pouco	4	21,1%	9,5%	15	78,9%	25,9%	19	100,0%	19,0%
	Discordo	1	16,7%	2,4%	5	83,3%	8,6%	6	100,0%	6,0%
	<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>42,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>58</b>	<b>58,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Acerca da percepção dos professores sobre os alunos se sentirem mais cansados e desmotivados com a jornada integral, verificou-se que 74,0% não concordou que o aumento da jornada acarretaria cansaço ou desmotivação aos estudantes (Discordo pouco, 31,0%; Discordo,43,0%). Ter ou não essa avaliação sobre o Programa não foi uma variável que se relaciona de forma diferente com as expectativas relacionadas ao ingresso dos alunos no ensino superior, conforme se verifica na Tabela 18.

**Tabela 18**

**Expectativas de professores X percepção sobre cansaço/desmotivação dos estudantes do PSPI**

Questão 28		Questão 18 - Você acha que a maioria dos seus alunos farão Faculdade?								
		Sim			Não			Total		
		Count N	Row N %	Column N %	Count N	Row N %	Column N %	Count N	Row N %	Column N %
Os alunos	Concordo plenamente	2	28,6%	4,8%	5	71,4%	8,6%	7	100,0%	7,0%

<b>ficam cansados e desmotivados no período Integral</b>	Concordo	5	26,3 %	11,9 %	14	73,7 %	24,1 %	<b>19</b>	<b>100,0 %</b>	<b>19,0 %</b>
	Discordo pouco	17	54,8 %	40,5 %	14	45,2 %	24,1 %	<b>31</b>	<b>100,0 %</b>	<b>31,0 %</b>
	Discordo	18	41,9 %	42,9 %	25	58,1 %	43,1 %	<b>43</b>	<b>100,0 %</b>	<b>43,0 %</b>
	<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>42,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>58</b>	<b>58,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Em relação à percepção sobre a preferência dos alunos por atividades de expansão da jornada oferecidas pelo PSPI, 21,0% dos professores concordou plenamente e 51,0% concordou que os estudantes preferem a ampliação proposta, totalizando 72,0% das respostas, conforme Tabela 19. Fazendo o cruzamento com a variável expectativas sobre o ingresso na universidade, verifica-se que não há distinções significativas nos percentuais dos grupos de professores.

**Tabela 19**

**Expectativas de professores X percepção sobre preferência dos estudantes por atividades da jornada ampliada no programa PSPI**

<b>Questão 28</b>		<b>Questão 18 - Você acha que a maioria dos seus alunos farão Faculdade?</b>								
		<b>Sim</b>			<b>Não</b>			<b>Total</b>		
		<b>Co unt N</b>	<b>Row N %</b>	<b>Colu mn N %</b>	<b>Co unt N</b>	<b>Row N %</b>	<b>Colum n N %</b>	<b>Co unt N</b>	<b>Row N %</b>	<b>Colu mn N %</b>
<b>Os alunos preferem as atividades de expansão da jornada</b>	Concordo plenamente	7	33,3 %	16,7 %	14	66,7 %	24,1 %	21	100,0 %	21,0 %
	Concordo	22	43,1 %	52,4 %	29	56,9 %	50,0 %	51	100,0 %	51,0 %
	Discordo pouco	12	48,0 %	28,6 %	13	52,0 %	22,4 %	25	100,0 %	25,0 %
	Discordo	1	33,3 %	2,4 %	2	66,7 %	3,4 %	3	100,0 %	3,0 %
	<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>42,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>58</b>	<b>58,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Buscou-se também verificar se a avaliação sobre a ampliação das oportunidades culturais e esportivas proporcionada pelo Programa se relaciona com a expectativa dos professores sobre a trajetória escolar dos alunos. Nesse aspecto, as análises demonstram que tal

variável também não se mostrou conexa com as expectativas que os professores apresentavam sobre o ingresso dos alunos no ensino superior, conforme Tabela 20.

**Tabela 20**

**Expectativas de professores X percepção sobre aumento de atividades culturais e esportivas nas escolas participantes do PSPI**

Questão 28		Questão 18 - Você acha que a maioria dos seus alunos farão Faculdade?								
		Sim			Não			Total		
		Count N	Row N %	Column N %	Count N	Row N %	Column N %	Count N	Row N %	Column N %
<b>Há maior possibilidade de experiências culturais e esportivas</b>	Concordo plenamente	18	42,9 %	42,9 %	24	57,1 %	41,4 %	42	100,0 %	42,0 %
	Concordo	20	43,5 %	47,6 %	26	56,5 %	44,8 %	46	100,0 %	46,0 %
	Discordo pouco	2	25,0 %	4,8 %	6	75,0 %	10,3 %	8	100,0 %	8,0 %
	Discordo	2	50,0 %	4,8 %	2	50,0 %	3,4 %	4	100,0 %	4,0 %
	<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>42,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>58</b>	<b>58,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

No que se refere a uma maior observação e escuta dos alunos por parte dos professores, os resultados indicam que participar do PSPI tem um efeito positivo para 77,0% dos docentes que concordaram plenamente (35,0%) e concordaram (42,0%) com a afirmação. Observou-se também que o grupo que não reconhece o efeito positivo do Programa sobre a ampliação da escuta e observação dos alunos e não avalia que os alunos entrarão na universidade (31%) é maior que o grupo também pessimista quanto a essa influência do Programa e que avalia positivamente a trajetória de seus alunos (12%). Portanto, não reconhecer o efeito do Programa sobre a melhoria da observação e escuta dos professores sobre os alunos mantém relação com a expectativa de não ingresso na universidade.

Tabela 21

Expectativas de professores X percepção sobre aumento da observação e escuta em relação aos estudantes participantes do PSPI

Questão 28		Questão 18 - Você acha que a maioria dos seus alunos farão Faculdade?								
		Sim			Não			Total		
		Cou nt N	Row N %	Colu mn N %	Cou nt N	Row N %	Colu mn N %	Cou nt N	Row N %	Colu mn N %
Os profes sores observ am e escuta m mais os alunos	Concordo plenament e	17	48,6 %	40,5%	18	51,4 %	31,0%	35	100,0 %	35,0 %
	Concordo	20	47,6 %	47,6%	22	52,4 %	37,9%	42	100,0 %	42,0 %
	Discordo pouco	4	22,2 %	9,5%	14	77,8 %	24,1%	18	100,0 %	18,0 %
	Discordo	1	20,0 %	2,4%	4	80,0 %	6,9%	5	100,0 %	5,0%
	<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>42,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>58</b>	<b>58,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Considerando a avaliação dos professores sobre a possível influência do Programa sobre a disciplina dos alunos, observou-se novamente uma avaliação positiva da maioria dos professores (58,0%). Cabe destacar que o número dessa percepção é inferior em relação às demais notificadas pelos professores na pesquisa, as quais se mostram mais positivas no computo geral, com percentuais em torno de 70% ou acima disso. Observou-se que o grupo que não reconhece o efeito positivo do Programa sobre a disciplina dos alunos e não avalia que os alunos entrarão na universidade (48,3%) é maior que o grupo também pessimista quanto a essa influência do Programa e que avalia positivamente a trajetória de seus alunos (33,4%). Portanto, não reconhecer que o Programa tenha tipo influência sobre a disciplina dos alunos mantém relação com a expectativa de não ingresso na universidade, conforme Tabela 22.

Tabela 22

Expectativas de professores X percepção sobre aumento da disciplina dos estudantes participantes do PSPI

Questão 28		Questão 18 - Você acha que a maioria dos seus alunos farão Faculdade?								
		Sim			Não			Total		
		Count N	Row N %	Column N %	Count N	Row N %	Column N %	Count N	Row N %	Column N %
A disciplina melhorou nas classes do Programa SP Integral	Concordo plenamente	10	43,5 %	23,8 %	13	56,5 %	22,4%	23	100,0 %	23,0 %
	Concordo	18	51,4 %	42,9 %	17	48,6 %	29,3%	35	100,0 %	35,0 %
	Discordo pouco	12	38,7 %	28,6 %	19	61,3 %	32,8%	31	100,0 %	31,0 %
	Discordo	2	18,2 %	4,8%	9	81,8 %	15,5%	11	100,0 %	11,0 %
	<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>42,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>58</b>	<b>58,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

A última variável incluída na análise, sobre uma possível melhoria na convivência entre alunos e professores, os resultados apresentados na Tabela 23, sinalizam uma percepção favorável em relação ao impacto do PSPI: 80,0% dos professores, uma vez que 29,0% concordou plenamente com a afirmativa e 51,0% afirmou concordar. Observou-se que o grupo de professores que não reconhece o efeito positivo do Programa sobre a convivência entre alunos e professores e também não avalia que os alunos entrarão na universidade (29%) é maior que o grupo também pessimista quanto a essa influência do Programa e que avalia positivamente a incidência do Programa sobre a convivência (7,2%). Portanto, não reconhecer que o Programa tenha tipo influência sobre a convivência entre professores e alunos mantém relação com a expectativa de não ingresso na universidade, conforme Tabela 23.

**Tabela 23**

**Expectativas de professores X percepção melhoria na convivência entre alunos e professores participantes do PSPI**

Questão 28		Questão 18 - Você acha que a maioria dos seus alunos farão Faculdade?								
		Sim			Não			Total		
		Count N	Row N %	Column N %	Count N	Row N %	Column N %	Count N	Row N %	Column N %
<b>Melhorou a convivência entre alunos e professores</b>	Concordo plenamente	14	48,3 %	33,3%	15	51,7 %	25,9%	29	100,0 %	29,0 %
	Concordo	25	49,0 %	59,5%	26	51,0 %	44,8%	51	100,0 %	51,0 %
	Discordo pouco	2	14,3 %	4,8%	12	85,7 %	20,7%	14	100,0 %	14,0 %
	Discordo	1	16,7 %	2,4%	5	83,3 %	8,6%	6	100,0 %	6,0%
	<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>42,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>58</b>	<b>58,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

O impacto positivo do PSPI sobre a melhoria na convivência e no pertencimento dos alunos à escola foi reconhecido por 85,0% dos professores participantes, considerando os que concordaram plenamente (35,0%) e os que concordaram (50,0%) com a afirmativa. Observou-se que o grupo de professores que não reconhece o efeito positivo do Programa sobre o pertencimento dos alunos e também não avalia que os alunos entrarão na universidade (20,7%) é maior que o grupo também pessimista quanto a essa influência do Programa e que avalia positivamente a incidência do Programa sobre esse pertencimento (7,2%). Portanto, não reconhecer que o Programa tenha tipo influência sobre o sentimento de pertença dos alunos mantém relação mais forte com a expectativa de não ingresso na universidade, conforme Tabela 24.

Tabela 24

Expectativas de professores X percepção de melhoria na convivência e no pertencimento dos alunos do PSPI à escola

Questão 28		Questão 18 - Você acha que a maioria dos seus alunos farão Faculdade?								
		Sim			Não			Total		
		Count N	Row N %	Column N %	Count N	Row N %	Column N %	Count N	Row N %	Column N %
Ocorre melhoria na convivência e no pertencimento dos alunos à escola	Concordo plenamente	15	42,9 %	35,7 %	20	57,1 %	34,5 %	35	100,0 %	35,0 %
	Concordo	24	48,0 %	57,1 %	26	52,0 %	44,8 %	50	100,0 %	50,0 %
	Discordo pouco	2	22,2 %	4,8 %	7	77,8 %	12,1 %	9	100,0 %	9,0 %
	Discordo	1	16,7 %	2,4 %	5	83,3 %	8,6 %	6	100,0 %	6,0 %
	<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>42,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>58</b>	<b>58,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Síntese dos principais achados

- Os dados sinalizaram que os professores reconhecem a influência do PSPI sobre a melhoria das aprendizagens dos estudantes e sobre vários aspectos que incidem sobre o ambiente educacional (prazer dos alunos em estudar, convivência entre professores e alunos, sentimento de pertencimento entre os estudantes, disciplina dos alunos).
- A ampliação, devido ao PSPI, das oportunidades de atividades esportivas e culturais também foi reconhecida como aspecto relevante, bem como a ampliação da jornada.
- A desmotivação dos alunos ou cansaço com a jornada estendida não foram apontados pelos professores como problema, sinalizando uma percepção também favorável em relação a esse aspecto.
- Embora tenha havido uma sinalização de percepção por parte dos professores sobre melhoria da disciplina dos alunos, foi nesse aspecto que o número de concordância

se mostrou menor, em comparação aos demais aspectos do ambiente educacional analisados.

- Observou-se uma tendência constante de maior associação entre aqueles que não percebem melhoria da aprendizagem dos alunos e em aspectos que sinalizam melhoria também no ambiente educacional (prazer dos alunos de estudar, convivência, escuta dos alunos por parte dos professores, disciplina dos alunos, sentimento de pertença dos alunos) e aqueles professores que não acreditam que os alunos chegarão à universidade.
- Esse último resultado permite levantar duas hipóteses a serem confirmadas por outras pesquisas: 1) existência de um grupo de professores que implementam o PSPI que são “pessimistas”: não observam melhorias nas práticas dos alunos e professores devido ao PSPI e também não acreditam na trajetória dos alunos. 2) participar do PSPI e observar mudanças pode gerar uma percepção mais otimista dos professores sobre a trajetória dos alunos.

#### 2.3.2.3 Percepções dos professores sobre os impactos do PSPI x vulnerabilidade social do território

A análise dos dados da pesquisa mostrou que a variável vulnerabilidade social do território pode estar inferindo nas percepções que os professores possuem sobre os impactos do PSPI. Verificou-se que 87,5% dos professores de escolas situadas em localidades assim classificadas perceberam melhoria na aprendizagem dos estudantes contra 82,5% de professores de escolas situadas em contexto não vulnerável que assim se pronunciaram, conforme Tabela 25.

**Tabela 25**

#### **Percepções sobre melhoria na aprendizagem dos alunos X do entorno da escola**

<b>Houve melhoria na aprendizagem dos alunos</b>	<b>Entorno da escola</b>		
	<b>Não vulnerável</b>	<b>Vulnerável</b>	<b>Total</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
Concordo	82,5%	87,5%	<b>84,8%</b>
Discordo	17,5%	12,5%	<b>15,2%</b>
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Os dados da pesquisa indicam que 81,3% dos professores de escolas situadas em território vulnerável percebem maior prazer dos estudantes em estudar após o PSPI contra 68% dos

professores de escolas situadas em territórios não vulneráveis. Ou seja, esse dado corrobora o que já foi dito acima: por razões a serem melhor investigadas, os professores das escolas situadas em territórios vulneráveis tendem a avaliações mais positivas sobre o impacto do Programa, conforme Tabela 26.

**Tabela 26**

**Percepções sobre aumento do prazer dos alunos em estudar X entorno da escola**

Os alunos sentem mais prazer em estudar	Entorno da escola		
	Não vulnerável	Vulnerável	Total
	%	%	%
Concordo	68,4%	81,3%	<b>74,3%</b>
Discordo	31,6%	18,8%	<b>25,7%</b>
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Corroborando as informações acima, verificou-se também haver um percentual maior de professores de escolas situadas em território vulnerável, 77,1%, que indicaram não perceber cansaço ou desmotivação em seus alunos contra 71,9% de professores de escolas de entorno não vulnerável, conforme mostra a Tabela 27, abaixo.

**Tabela 27**

**Percepções sobre cansaço e desmotivação dos estudantes no período integral X entorno da escola**

Os alunos ficam cansados e desmotivados no período Integral	Entorno da escola		
	Não vulnerável	Vulnerável	Total
	%	%	%
Concordo	28,1%	22,9%	<b>25,7%</b>
Discordo	71,9%	77,1%	<b>74,3%</b>
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

O grau de vulnerabilidade do território interfere também na percepção dos professores sobre o quanto os alunos preferem a expansão da jornada. Verificou-se que 79,2% dos professores de escolas situadas em território vulnerável indicaram que os estudantes preferem as atividades de expansão da jornada contra 70,2% dos professores que estão em escolas situadas em territórios não vulneráveis, demonstrado na Tabela 28.

**Tabela 28**

**Percepções sobre preferência dos estudantes por atividades da jornada ampliada X entorno da escola**

Os alunos preferem as atividades de expansão da jornada	Entorno da escola		
	Não vulnerável	Vulnerável	Total
	%	%	%
Concordo	70,2%	79,2%	<b>74,3%</b>
Discordo	29,8%	20,8%	<b>25,7%</b>
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Considerando a percepção dos professores sobre o aumento de atividades culturais e esportivas a partir do cruzamento com a variável vulnerabilidade social do território, verificou-se que o número de professores de escolas situadas em território não vulnerável que indica tal aumento (91%) é bastante próximo do número daqueles professores de escolas situadas em territórios vulneráveis que afirmam o mesmo (89,6%). Ou seja, nesse caso específico, a referida variável não influencia a percepção dos professores, conforme demonstrado na Tabela 29.

**Tabela 29**

**Percepções sobre aumento de atividades culturais e esportivas X entorno da escola**

Há maior possibilidade de experiências culturais e esportivas	Entorno da escola		
	Não vulnerável	Vulnerável	Total
	%	%	%
Concordo	91,2%	89,6%	<b>90,5%</b>
Discordo	8,8%	10,4%	<b>9,5%</b>
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Em relação à percepção dos professores sobre o aumento da observação e da escuta dos professores aos estudantes, a partir do cruzamento com a variável vulnerabilidade social do território, verificou-se que 77,1% dos professores de escolas situadas em território vulnerável indicou tal aumento, enquanto que nas escolas situadas em território não vulnerável o percentual foi de 73,7%, demonstrado na Tabela 30.

**Tabela 30**

**Percepções sobre aumento da observação e escuta em relação aos estudantes X entorno da escola**

Os professores observam e escutam mais os alunos	Entorno da escola		
	Não vulnerável	Vulnerável	Total
	%	%	%
Concordo	73,7%	77,1%	<b>75,2%</b>
Discordo	26,3%	22,9%	<b>24,8%</b>
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

A partir da análise do entorno da escola, observa-se na Tabela 31 que o número de professores de escolas situadas em território vulnerável que indicaram que houve melhoria na disciplina dos alunos é um pouco superior em relação aos professores de escolas situadas em territórios não vulneráveis: 58,3 contra 54,4%. Mais uma evidência de percepção mais positiva do Programa junto aos professores de escolas de territórios vulneráveis.

**Tabela 31**

**Percepções sobre aumento da disciplina dos estudantes participantes do PSPI X entorno da escola**

A disciplina melhorou nas classes do Programa SP Integral	Entorno da escola		
	Não vulnerável	Vulnerável	Total
	%	%	%
Concordo	54,4%	58,3%	<b>56,2%</b>
Discordo	45,6%	41,7%	<b>43,8%</b>
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Sobre a relação entre vulnerabilidade social das escolas e melhoria da convivência entre alunos e professores, verificou-se que 85,4% dos professores de escolas situadas em território vulnerável indicaram avanços contra apenas 73,7% dos professores de escolas de território não vulnerável, conforme detalhamento apresentado na Tabela 32.

**Tabela 32****Percepções sobre melhoria na convivência entre alunos e professores X entorno da escola**

Melhorou a convivência entre alunos e professores	Entorno da escola		
	Não vulnerável	Vulnerável	Total
	%	%	%
Concordo	73,7%	85,4%	<b>79,0%</b>
Discordo	26,3%	14,6%	<b>21,0%</b>
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

A partir da análise do entorno da escola, verificou-se que 87,5% dos professores de escolas situadas em território vulnerável indicaram que houve melhoria na convivência e no pertencimento dos alunos à escola contra um percentual menor de professores de escolas de territórios não vulneráveis (82,5%), conforme indicado na Tabela 33.

**Tabela 33****Percepções sobre melhoria na convivência e no pertencimento dos alunos X entorno da escola**

Ocorreu melhoria na convivência e no pertencimento dos alunos à escola	Entorno da escola		
	Não vulnerável	Vulnerável	Total
	%	%	%
Concordo	82,5%	87,5%	<b>84,8%</b>
Discordo	17,5%	12,5%	<b>15,2%</b>
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Síntese dos principais achados

- Considerando todas as variáveis analisadas, observa-se a presença de uma percepção positiva dos professores sobre os avanços nas escolas em questões que dizem respeito ao ambiente educacional (convivência, escuta dos professores, disciplina dos alunos, prazer de estudar dos alunos, sentimento de pertencimento dos alunos) devido ao PSPI. E essa percepção é mais intensa nas escolas situadas em territórios vulneráveis.
- Tais resultados sinalizam a percepção de um impacto positivo sobre o ambiente educacional nas escolas a ser considerado não apenas para a manutenção do programa, mas também para a possibilidade de sua ampliação.

- Sinalizam ainda para a necessidade de compreensão das razões pelas quais há uma maior percepção de melhoria no ambiente educacional entre as escolas situadas em territórios vulneráveis.

#### 2.3.2.4 Percepções dos professores sobre os impactos do PSPI x Tempo de docência e sexo dos professores

Considerando o tempo de docência dos professores, observou-se que a melhoria das aprendizagens devido ao PSPI foi mais fortemente reconhecida entre o grupo que possuía 20 anos ou mais de experiência (93,5%) situados, em sua maioria, em escolas de entorno não vulnerável, conforme já observado na Tabela 6, seguidos por aqueles que possuíam até 10 anos (87,2%), e entre os professores do sexo masculino a percepção de melhoria representava 100%, contra 81,1% entre as mulheres, conforme Tabela 34.

**Tabela 34**

#### Percepções sobre melhoria na aprendizagem dos alunos X tempo de docência e sexo

Houve melhoria na aprendizagem dos alunos	Tempo de docência				Sexo		
	Até 10 anos	De 11 a 20 anos	Mais de 20 anos	Total	Masculino	Feminino	Total
	%	%	%	%	%	%	%
Concordo	82,5%	87,5%	84,8%	<b>100,0%</b>	100,0%	81,1%	<b>83,8%</b>
Discordo	17,5%	12,5%	15,2%	<b>,0%</b>	,0%	18,9%	<b>16,2%</b>
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Em relação ao aumento do prazer dos alunos em estudar, observou-se que os professores com 20 anos ou mais de docência perceberam o aumento do prazer dos alunos em estudar de forma mais acentuada (87,1%), seguidos por aqueles que possuíam até 10 anos (72,3%), havendo o reconhecimento de 75,0% entre os homens e 72,6% entre as mulheres, conforme Tabela 35.

**Tabela 35****Percepções sobre aumento do prazer dos alunos em estudar X tempo de docência e sexo**

Os alunos sentem mais prazer em estudar	Tempo de docência				Sexo		
	Até 10 anos	De 11 a 20 anos	Mais de 20 anos	Total	Masculino	Feminino	Total
	%	%	%	%	%	%	%
Concordo	72,3%	60,6%	87,1%	73,0%	75,0%	72,6%	73,0%
Discordo	27,7%	39,4%	12,9%	27,0%	25,0%	27,4%	27,0%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

No que se refere à percepção sobre cansaço ou desmotivação dos alunos, observou-se que os professores com 20 anos ou mais de docência afirmaram não perceber seus alunos cansados ou desmotivados com a ampliação da jornada (77,4%), seguidos por aqueles que possuíam até 10 anos (74,5%). Observou-se, também, um maior equilíbrio entre as respostas de ambos os sexos, 75,0% dos homens e 73,7% das mulheres indicaram não perceber cansaço ou desmotivação em seus alunos, conforme Tabela 36.

**Tabela 36****Percepções sobre cansaço e desmotivação dos estudantes no período integral X tempo de docência e sexo**

Os alunos ficam cansados e desmotivados no período Integral	Tempo de docência				Sexo		
	Até 10 anos	De 11 a 20 anos	Mais de 20 anos	Total	Masculino	Feminino	Total
	%	%	%	%	%	%	%
Concordo	25,5%	30,3%	22,6%	<b>26,1%</b>	25,0%	26,3%	<b>26,1%</b>
Discordo	74,5%	69,7%	77,4%	<b>73,9%</b>	75,0%	73,7%	<b>73,9%</b>
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Considerando o tempo de docência dos professores, observou-se que aqueles com mais de 20 anos de experiência docente tenderam a avaliar mais positivamente as atividades de expansão (83,9%), seguidos por aqueles que possuíam até 10 anos (74,5%). Novamente, os homens apresentaram uma visão mais positiva (81,3%) quando comparados às mulheres, conforme indicado na Tabela 37.

**Tabela 37**

**Percepções sobre preferência dos estudantes por atividades da jornada ampliada X tempo de docência e sexo**

Os alunos preferem as atividades de expansão da jornada	Tempo de docência				Sexo		
	Até 10 anos	De 11 a 20 anos	Mais de 20 anos	Total	Masculino	Feminino	Total
	%	%	%	%	%	%	%
Concordo	74,5%	60,6%	83,9%	<b>73,0%</b>	81,3%	71,6%	<b>73,0%</b>
Discordo	25,5%	39,4%	16,1%	<b>27,0%</b>	18,8%	28,4%	<b>27,0%</b>
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Analisando a percepção sobre o aumento de atividades culturais e esportivas a partir do tempo de docência devido ao PSPI, observou-se, novamente, um maior reconhecimento de tal aumento entre os professores com 20 anos ou mais de docência (100,0%), seguidos por aqueles que possuíam até 10 anos (91,5%). Considerando a variável sexo, observou-se que os homens possuíam uma visão mais positiva (100,0%) em comparação às mulheres (87,4%), conforme Tabela 38.

**Tabela 38**

**Percepções sobre aumento de atividades culturais e esportivas X tempo de docência e sexo**

Há maior possibilidade de experiências culturais e esportivas	Tempo de docência				Sexo		
	Até 10 anos	De 11 a 20 anos	Mais de 20 anos	Total	Masculino	Feminino	Total
	%	%	%	%	%	%	%
Concordo	91,5%	75,8%	100,0%	<b>89,2%</b>	100,0%	87,4%	<b>89,2%</b>
Discordo	8,5%	24,2%	,0%	<b>10,8%</b>	,0%	12,6%	<b>10,8%</b>
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Seguindo um padrão observado nas respostas anteriores, considerando o tempo de docência, verificou-se que houve um maior reconhecimento acerca do aumento da observação e escuta dos professores em relação aos alunos, entre os professores com 20 anos ou mais de docência (80,6%), seguidos por aqueles que possuíam até 10 anos (78,7%). Em relação à variável sexo, observou-se maior equilíbrio entre os docentes do sexo masculino (75,0%) e do sexo feminino (74,7%), conforme Tabela 39.

**Tabela 39**

**Percepções sobre aumento da observação e escuta em relação aos estudantes X tempo de docência e sexo**

Os professores observam e escutam mais os alunos	Tempo de docência				Sexo		
	Até 10 anos	De 11 a 20 anos	Mais de 20 anos	Total	Masculino	Feminino	Total
	%	%	%	%	%	%	%
Concordo	78,7%	63,6%	80,6%	<b>74,8%</b>	75,0%	74,7%	<b>74,8%</b>
Discordo	21,3%	36,4%	19,4%	<b>25,2%</b>	25,0%	25,3%	<b>25,2%</b>
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Sobre a percepção envolvendo melhoria na disciplina dos alunos, observou-se maior reconhecimento no grupo que possuía 20 anos ou mais de experiência (74,2%), não se confirmando de forma majoritária entre os demais grupos. Nesse aspecto, homens tenderam a reconhecer o impacto de forma mais positiva (68,8%) do que as mulheres (53,7%), conforme Tabela 40.

**Tabela 40**

**Percepções sobre aumento da disciplina dos estudantes participantes do PSPI X tempo de docência e sexo**

A disciplina melhorou nas classes do Programa SP Integral	Tempo de docência				Sexo		
	Até 10 anos	De 11 a 20 anos	Mais de 20 anos	Total	Masculino	Feminino	Total
	%	%	%	%	%	%	%
Concordo	51,1%	45,5%	74,2%	<b>55,9%</b>	68,8%	53,7%	<b>55,9%</b>
Discordo	48,9%	54,5%	25,8%	<b>44,1%</b>	31,3%	46,3%	<b>44,1%</b>
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Sobre a melhoria da convivência entre alunos e professores, verificou-se maior reconhecimento entre professores que possuíam até 10 anos de experiência (85,1%), seguido pelo grupo composto por professores com 20 anos ou mais de docência (83,9%). Nesse aspecto, novamente os homens apresentaram percepções mais positivas (81,3%) quando comparados às mulheres (77,9%), conforme Tabela 41.

**Tabela 41**

**Percepções sobre melhoria na convivência entre alunos e professores X tempo de docência e sexo**

Melhorou a convivência entre alunos e professores	Tempo de docência				Sexo		
	Até 10 anos	De 11 a 20 anos	Mais de 20 anos	Total	Masculino	Feminino	Total
	%	%	%	%	%	%	%
Concordo	85,1%	63,6%	83,9%	<b>78,4%</b>	81,3%	77,9%	<b>78,4%</b>
Discordo	14,9%	36,4%	16,1%	<b>21,6%</b>	18,8%	22,1%	<b>21,6%</b>
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Considerando o tempo de docência dos professores, observou-se que a percepção sobre a melhoria da convivência e pertencimento dos alunos à escola é um pouco maior entre aqueles que possuem 20 anos ou mais de experiência (90,3%), seguidos por aqueles que possuíam até 10 anos (85,1%). Em relação aos homens, houve o reconhecimento de 100% sobre a melhoria nesse aspecto analisado, enquanto que entre as mulheres o percentual foi de 81,1%, conforme Tabela 42.

**Tabela 42**

**Percepções sobre melhoria na convivência e no pertencimento dos alunos X tempo de docência e sexo**

Ocorreu melhoria na convivência e no pertencimento dos alunos à escola	Tempo de docência				Sexo		
	Até 10 anos	De 11 a 20 anos	Mais de 20 anos	Total	Masculino	Feminino	Total
	%	%	%	%	%	%	%
Concordo	85,1%	75,8%	90,3%	<b>83,8%</b>	100,0%	81,1%	<b>83,8%</b>
Discordo	14,9%	24,2%	9,7%	<b>16,2%</b>	,0%	18,9%	<b>16,2%</b>
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Síntese dos principais achados

- Em linhas gerais, considerando a percepção dos professores, pode-se afirmar que o PSPI traz avanços para o ambiente educacional da escola.

- Docentes do sexo masculino tenderam a ter percepções mais positivas sobre esses impactos do PSPI do que as mulheres.
- Os professores que possuíam mais de 20 anos de experiência são os que percebem de forma mais positiva avanços trazidos pelo PSPI no ambiente educacional, seguidos pelos iniciantes na carreira (até 10 anos). Aspecto que merece aprofundamento, sobretudo, com relação à formação e às temporalidades que envolvem a profissionalidade docente, passando a análise sobre o modo como homens e mulheres constroem sua identidade docente e quais são os desafios que enfrentam em tal processo.

#### 2.3.2.5 Expectativas dos professores sobre o ingresso dos alunos no ensino superior x Percepções sobre atos envolvendo violência dentro ou fora da escola

Foram consideradas as questões relacionadas à percepção que os professores possuíam sobre ter presenciado ou não alguma situação de violência física e ou verbal, dentro ou fora da escola (Questão 15), com o objetivo de analisar se a violência seria uma variável capaz de aumentar ou diminuir as expectativas que possuíam em relação ao ingresso de seus alunos no ensino superior e também dimensionar como observam o ambiente educacional da escola no que concerne à presença desse tipo de ato nesse ambiente.

A primeira variável dizia respeito ao fato do professor ter ou não presenciado o uso de drogas dentro ou fora da escola. Cabe destacar que o percentual de professores que afirma taxativamente ter vivenciado esta experiência é bem inferior (24%) aos que disseram não ter presenciado (76%) indicando que drogas aparece como problema nesses estabelecimentos, mas não na maioria deles. Os dados indicaram que dentre os participantes da pesquisa que afirmaram ter presenciado tal situação (concordo plenamente, 2,6%; concordo, 10,3%), nenhum apresentou uma expectativa positiva de ingresso dos seus alunos no ensino superior, conforme Tabela 43. Em contrapartida, dentre os professores que declararam não ter presenciado tal situação, as expectativas de ingresso dos estudantes no ensino superior foram mais favoráveis.

Tabela 43

Expectativas de professores X ter presenciado o uso de drogas dentro ou fora da escola

Questão 15		Questão 18 - Você acha que a maioria dos seus alunos farão Faculdade?								
		Sim			Não			Total		
		Count N	Row N %	Column N %	Count N	Row N %	Column N %	Count N	Row N %	Column N %
Uso de drogas dentro ou fora da escola.	Concordo plenamente	0	0,0%	0,0%	1	100,0%	4,8%	1	100,0%	2,6%
	Concordo	0	0,0%	0,0%	4	100,0%	19,0%	4	100,0%	10,3%
	Discordo pouco	5	55,6%	27,8%	4	44,4%	19,0%	9	100,0%	23,1%
	Discordo	13	52,0%	72,2%	12	48,0%	57,1%	25	100,0%	64,1%
	<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>46,2%</b>	<b>100,0%</b>	<b>21</b>	<b>53,8%</b>	<b>100,0%</b>	<b>39</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Outra variável analisada, foi a de terem, os professores, presenciado porte de armas dentro ou fora da escola. Em sentido semelhante à variável anterior, o número de professores que afirma ter presenciado a situação (19%) é bastante inferior ao percentual dos que negaram ter vivido essa experiência. De forma semelhante ao afirmado acima, a expectativa de não ingresso dos estudantes no ensino superior envolvia 100% dos professores que afirmaram ter presenciado tal situação (Concordo plenamente, 2,6%; Concordo, 7,9%), indicando que se trata de experiência que se relaciona com a tendência de menos favoráveis dos professores sobre o ingresso dos estudantes no ensino superior, conforme Tabela 44.

Tabela 44

Expectativas de professores X ter presenciado o porte de armas dentro ou fora da escola

Questão 15		Questão 18 - Você acha que a maioria dos seus alunos farão Faculdade?								
		Sim			Não			Total		
		Count N	Row N %	Column N %	Count N	Row N %	Column N %	Count N	Row N %	Column N %
Porte de armas dentro ou fora da escola	Concordo plenamente	0	0,0%	0,0%	1	100,0%	4,8%	1	100,0%	2,6%
	Concordo	0	0,0%	0,0%	3	100,0%	14,3%	3	100,0%	7,9%
	Discordo pouco	2	40,0%	11,8%	3	60,0%	14,3%	5	100,0%	13,2%
	Discordo	15	51,7%	88,2%	14	48,3%	66,7%	29	100,0%	76,3%
	<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>44,7%</b>	<b>100,0%</b>	<b>21</b>	<b>55,3%</b>	<b>100,0%</b>	<b>38</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Considerando variáveis indicadores de situações de violência que conturbam o ambiente escolar como ameaças, agressões, roubos e furtos dentro ou fora da escola, verificou-se novamente que o número de professores que afirmam tais experiências é menor que aqueles que as experimentaram. E também que 100% dos professores que concordaram plenamente ter presenciado tais situações, não havia qualquer expectativa positiva de ingresso dos seus alunos no ensino superior. Manteve-se, portanto, a tendência de relação entre os que concordaram ter presenciado tais situações envolvendo atos de violência (dentro ou no entorno da escola) e a inexistência de expectativas favoráveis ao ingresso dos estudantes no ensino superior, conforme Tabela 45.

Tabela 45

Expectativas de professores X ter presenciado situações de ameaça, agressões, roubos e furtos dentro ou fora da escola

Questão 15		Questão 18 - Você acha que a maioria dos seus alunos farão Faculdade?								
		Sim			Não			Total		
		Count N	Row N %	Column N %	Count N	Row N %	Column N %	Count N	Row N %	Column N %
Ameaças a alunos, professores ou funcionários.	Concordo plenamente	0	0,0%	0,0%	1	100,0%	4,8%	1	100,0%	2,6%
	Concordo	0	0,0%	0,0%	3	100,0%	14,3%	3	100,0%	7,9%
	Discordo pouco	2	40,0%	11,8%	3	60,0%	14,3%	5	100,0%	13,2%
	Discordo	15	51,7%	88,2%	14	48,3%	66,7%	29	100,0%	76,3%
	<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>44,7%</b>	<b>100,0%</b>	<b>21</b>	<b>55,3%</b>	<b>100,0%</b>	<b>38</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>
Agressões dentro ou fora da escola.	Concordo plenamente	0	0,0%	0,0%	0	100,0%	4,8%	0	100,0%	2,6%
	Concordo	1	33,3%	11,1%	5	66,7%	19,0%	6	100,0%	15,4%
	Discordo pouco	2	28,6%	11,1%	4	71,4%	23,8%	6	100,0%	17,9%
	Discordo	15	56,0%	77,8%	12	44,0%	52,4%	27	100,0%	64,1%
	<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>46,2%</b>	<b>100,0%</b>	<b>21</b>	<b>53,8%</b>	<b>100,0%</b>	<b>39</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>
Roubos dentro ou fora da escola.	Concordo plenamente	0	0,0%	0,0%	1	100,0%	4,8%	1	100,0%	2,6%
	Concordo	2	28,6%	11,1%	5	71,4%	23,8%	7	100,0%	17,9%
	Discordo pouco	4	66,7%	22,2%	2	33,3%	9,5%	6	100,0%	15,4%
	Discordo	12	48,0%	66,7%	13	52,0%	61,9%	25	100,0%	64,1%
	<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>46,2%</b>	<b>100,0%</b>	<b>21</b>	<b>53,8%</b>	<b>100,0%</b>	<b>39</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>
Furtos dentro ou fora da escola.	Concordo plenamente	0	0,0%	0,0%	1	100,0%	4,8%	1	100,0%	2,6%

Concordo	1	12,5%	5,6%	7	87,5%	33,3%	8	100,0%	20,5%
Discordo pouco	6	75,0%	33,3%	2	25,0%	9,5%	8	100,0%	20,5%
Discordo	11	50,0%	61,1%	11	50,0%	52,4%	22	100,0%	56,4%
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>46,2%</b>	<b>100,0%</b>	<b>21</b>	<b>53,8%</b>	<b>100,0%</b>	<b>39</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

#### Síntese dos principais achados

- A análise dos dados denota que, do ponto de vista da percepção dos professores sobre o ambiente escolar, observa-se que é bem menor o número de professores que afirmam concordar com o fato de terem experimentado situações estressantes (drogas entre os alunos ou porte de arma pelos alunos) ou situações de violência escolar (agressões, roubos, etc.) do que aqueles que afirmam não ter passado por experiências dessa ordem.
- Cabe mencionar, entretanto, que é sempre da ordem de 20% o número daqueles que afirmam ter presenciado situações como essa, percentual significado considerando que se está referindo a instituições públicas, pelas quais o Estado tem responsabilidade de proteção dos sujeitos que as frequentam.
- Os dados sugerem uma relação positiva entre percepções negativas sobre a trajetória escolar dos alunos e experiências relacionadas a estresse e violência escolar.
- Ou seja, quando o professor experimenta situações de violência na escola, observou-se ausência de altas expectativas sobre o ingresso de seus alunos no ensino superior.
- Entre os professores que não reconheceram plenamente situações de violência, o percentual de expectativa de ingresso dos estudantes no ensino superior, foi também mais alto.

Em suma, considerando as percepções dos professores sobre os avanços do PSPI e suas expectativas sobre os alunos, os dados analisados sinalizam uma percepção bastante positiva dos professores sobre a influência do PSPI no ambiente escolar e sobre as aprendizagens dos alunos.

Verificou-se ainda que os professores que apresentavam percepções mais positivas sobre os avanços gerados pelo PSPI no ambiente educacional tendiam a se posicionar de forma

mais favorável em relação à possibilidade de ingresso dos estudantes no ensino superior, quando comparados ao grupo que não apresentava percepções tão favoráveis ao PSPI.

Evidenciou-se também que os professores de escolas do PSPI localizadas em territórios vulneráveis tendem a avaliações mais positivas sobre a influência positiva do programa no ambiente escolar e nas aprendizagens dos alunos.

Observou-se que os docentes do sexo masculino tendem a uma percepção levemente mais positiva sobre os impactos do PSPI no ambiente escolar do que aqueles do sexo feminino. E também aqueles com mais de 20 anos de experiência.

Considerando que a escolaridade desses alunos implica não apenas a conclusão das etapas posteriores ao EF, mas um projeto de vida que contemple essa possibilidade, se faz necessário analisar outras variáveis, crenças e representações que possam estar sustentando cenários de expectativas de não ingresso dos estudantes no ensino superior, por parte dos professores.

### 2.3.3 *Análise das expectativas dos alunos do PSPI sobre o próprio ingresso no ensino superior e suas percepções sobre os avanços do programa*

O objetivo dessa etapa foi analisar a expectativa dos alunos sobre seu ingresso no ensino superior e também suas percepções sobre o efeito do Programa no ambiente escolar.

Para as análises que seguem foram realizados cruzamentos com as variáveis: sexo, cor/raça; ano que frequenta atualmente e vulnerabilidade social do entorno da escola

Em linhas gerais, verificou-se que, praticamente, a totalidade dos estudantes têm a expectativa de ingresso no ensino superior (97,0%), conforme Tabela 46.

**Tabela 46**

#### **Quando eu for maior eu vou fazer faculdade**

<b>Quando eu for maior eu vou fazer faculdade</b>		<b>Frequência</b>	<b>Freq. relativa (%)</b>	<b>% válido</b>
Valid	Sim	388	89,8	97,0
	Não	12	2,8	3,0
	Total	400	92,6	100,0
Missing	System	32	7,4	
<b>Total</b>		<b>432</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

### 2.3.3.1 Expectativas dos estudantes sobre seu ingresso no ensino superior X sexo, cor/raça e escolaridade

Considerando a variável *sexo*, verificou-se que 55,7% das meninas apresentava uma expectativa de ingresso no ensino superior, enquanto que esse percentual entre os meninos foi de 44,3%, conforme Tabela 47. Ou seja, os dados indicam uma expectativa maior das meninas, sobre o ingresso no ensino superior, em relação a dos meninos. Um resultado que chama a atenção considerando que as pesquisas mostram que a educação básica no Brasil é efetivamente menos favorável à aprendizagem e trajetória adequada dos meninos (LOUZANO, 2013; ALVES, SOARES, XAVIER, 2016).

**Tabela 47**

**Expectativas de ingresso no ensino superior X sexo dos alunos**

Sexo		Questão 6 - Quando eu for maior eu vou fazer faculdade								
		Sim			Não			Total		
		Count N	Row N %	Column N %	Count N	Row N %	Column N %	Count N	Row N %	Column N %
Você é	Menina	216	98,6 %	55,7%	3	1,4%	25,0%	219	100,0 %	54,8 %
	Menino	172	95,0 %	44,3%	9	5,0%	75,0%	181	100,0 %	45,3 %
	<b>Total</b>	<b>388</b>	<b>97,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>12</b>	<b>3,0%</b>	<b>100,0 %</b>	<b>400</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

No que concerne à variável cor/raça, independentemente de declaração sobre raça/cor, os alunos tem altas expectativas sobre a possibilidade de fazer faculdade. Entre pretos e pardos os números caem um pouco, mas não de forma altamente significativa: 96,7% e 95,6%, respectivamente, contra 97,8% dos brancos, conforme Tabela 48. Indicativo da importância de que esse tipo de percepção seja objeto de discussão e reflexão na escola, tendo em vista que os dados sobre desigualdade escolar desfavorecem esses grupos sociais (LOUZANO, 2013).

Tabela 48

Expectativas de ingresso no ensino superior X cor ou raça

Cor/raça dos alunos		Questão 6 - Quando eu for maior eu vou fazer faculdade								
		Sim			Não			Total		
		Count N	Row N %	Column N %	Count N	Row N %	Column N %	Count N	Row N %	Column N %
Qual é a sua cor ou raça ?	Branca	175	97,8%	45,1%	4	2,2%	33,3%	179	100,0%	44,8%
	Preta	59	96,7%	15,2%	2	3,3%	16,7%	61	100,0%	15,3%
	Parda	129	95,6%	33,2%	6	4,4%	50,0%	135	100,0%	33,8%
	Amarela	11	100,0%	2,8%	0	0,0%	0,0%	11	100,0%	2,8%
	Indígena	14	100,0%	3,6%	0	0,0%	0,0%	14	100,0%	3,5%
	<b>Total</b>	<b>388</b>	<b>97,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>12</b>	<b>3,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>400</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

A partir do cruzamento entre as expectativas dos estudantes e o ano em que estudavam ao responderem ao questionário eletrônico da pesquisa, verificou-se uma perspectiva mais favorável ao ingresso no ensino superior entre os estudantes dos primeiros anos do ensino fundamental (1º a 3º anos) quando comparados com os estudantes dos 4ºs e 5ºs anos, conforme Tabela 49. Ou seja, na medida em que os alunos vão galgando tempo em sua trajetória escolar, lhes parece menos provável que possam chegar a níveis mais altos da escolaridade. O que permite levantar a hipótese sobre o quanto a escola exerce papel na construção de expectativas desfavoráveis.

Tabela 49

Expectativas de ingresso no ensino superior X ano que frequenta

Ano que o aluno frequenta	Questão 6 - Quando eu for maior eu vou fazer faculdade								
	Sim			Não			Total		
	Count N	Row N %	Column N %	Count N	Row N %	Column N %	Count N	Row N %	Column N %

<b>Em qual ano estuda ?</b>	Primeiro	106	97,2%	27,3%	3	2,8%	25,0%	<b>109</b>	<b>100,0%</b>	<b>27,3%</b>
	Segundo	138	97,9%	35,6%	3	2,1%	25,0%	<b>141</b>	<b>100,0%</b>	<b>35,3%</b>
	Terceiro	29	100,0%	7,5%	0	0,0%	0,0%	<b>29</b>	<b>100,0%</b>	<b>7,3%</b>
	Quarto	27	96,4%	7,0%	1	3,6%	8,3%	<b>28</b>	<b>100,0%</b>	<b>7,0%</b>
	Quinto	88	94,6%	22,7%	5	5,4%	41,7%	<b>93</b>	<b>100,0%</b>	<b>23,3%</b>
	<b>Total</b>	<b>388</b>	<b>97,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>12</b>	<b>3,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>400</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

#### Síntese dos principais achados

- As meninas tendem a expectativas mais favoráveis quanto às suas possibilidades de entrada no ensino superior, o que traz necessidade de atenção uma vez que a literatura denota que a educação básica tem sido mais favorável ao aprendizado e trajetória escolar das meninas. (LOUZANO, 2013; ALVES, SOARES, XAVIER, 2016).
- Olhando as altas expectativas dos alunos sobre suas chances de entrada no ensino superior, observa-se uma leve queda entre alunos pretos (96,7%) e pardos (95,6%), comparados aos brancos (97,8%), situação que merece atenção considerando que a literatura evidencia desigualdades que desfavorecem esses grupos sociais na educação básica (LOUZANO, 2013; ALVES, SOARES, XAVIER, 2016).
- Ao longo da escolaridade dos estudantes verificou-se uma redução nas expectativas de ingresso no ensino superior. Os três primeiros anos do ensino fundamental (1º, 2º e 3º) concentraram maiores percentuais de expectativas de ingresso quando comparados aos estudantes dos dois últimos anos (4º e 5º). Os dados permitem levantar a hipótese de que as escolas podem estar contribuindo para baixar as expectativas dos alunos sobre suas trajetórias escolares.

#### 2.3.3.2 Expectativas dos estudantes sobre seu ingresso no ensino superior X vulnerabilidade social no território

Considerando as altas expectativas dos alunos sobre suas possibilidades de acesso ao ensino superior, chama a atenção que nas escolas situadas em territórios classificados como não vulneráveis o número de alunos caia um pouco: 98,3% dos alunos de escolas situadas em entorno vulnerável avaliam que chegarão ao ensino superior e 95,5% dos

alunos de escolas não vulnerável dizem que chegarão nessa etapa da escolaridade, conforme indica a Tabela 50.

Nesse aspecto, cabe destacar que enquanto 98,3% dos estudantes pertencentes às escolas situadas em território vulnerável apresentavam a expectativa de ingresso no ensino superior, apenas 60% de seus professores avaliaram que eles iriam chegar a essa etapa da escolaridade (Tabela 11), indicando uma enorme distância entre as expectativas dos estudantes em relação as de seus professores.

**Tabela 50**

**Expectativas de ingresso no ensino superior X entorno da escola**

		Entorno da Escola		
		Não vulnerável	Vulnerável	Total
		N % da coluna	N % da coluna	N % da coluna
<b>Quando eu for maior eu vou fazer faculdade</b>	Sim	95,7%	98,3%	97,0%
	Não	4,3%	1,7%	3,0%
	<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Os dados apontam para expectativas de ingresso no ensino superior bastante favoráveis entre os estudantes participantes do PSPI. O alerta para acompanhamento, contudo, permanece em relação aos meninos que já apresentam um índice menor de expectativas quando comparados às meninas. Considerando dados nacionais (INEP, 2019a; 2019b), verificam-se, entre esse grupo social, os maiores índices de evasão escolar, distorção série/idade e as menores taxas de frequência no ensino superior; negros ou pardos que, historicamente, possuem uma trajetória de exclusão social e que se reproduz também nos espaços escolares (LOPES, 2005; FREITAS, 2009); e, na continuidade do processo de escolarização que envolve não apenas compreender as razões que resultam na redução das expectativas dos estudantes mas também de seus professores, conforme já indicado nas Tabelas 11 e 49.

Sobre a discrepância entre as expectativas de ingresso dos alunos no ensino superior apresentadas entre os professores (Tabela 11) e os alunos (Tabela 49), cabe destacar o papel que expectativas, crenças, representações e percepções possuem sobre a orientação das práticas pedagógicas (SOUSA TERRA BRITO; COSTA, 2010; RIBEIRO; et al., 2018), constituindo-se, muitas vezes, como profecias autorealizadoras (ROSENTHAL, 1966; BRITTO; LOMONACO, 1983; BROOKE; SOARES, 2008).

Se, por um lado, há a expectativa de ingresso no ensino superior por parte dos estudantes, cabe analisar de que forma a escola pode ajudá-los a construir um projeto de vida que não apenas inclua a continuidade de sua escolaridade, mas que também permita, aos professores desses alunos, a construção de expectativas mais otimistas em relação ao ingresso dos seus alunos no ensino superior, e de práticas mais voltadas ao atingimento de tal objetivo.

#### Síntese dos principais achados

- Enquanto que 98,3% dos estudantes de escolas situadas em territórios vulneráveis desejam ingressar no ensino superior, nos territórios não vulneráveis o percentual foi de 95,7%.
- Enquanto 98,3% dos estudantes desejam ingressar no ensino superior, 60,0% dos seus professores afirmaram não acreditar que seus alunos o fariam. Nesse aspecto cabe aprofundar a discussão sobre a construção e orientação dos projetos de vida desses alunos e as relações que podem ser estabelecidas a partir de outras perspectivas (socioeconômicas, por exemplo); analisar quais elementos sustentam essas expectativas mais pessimistas entre os professores, mesmo quando reconhecem os impactos positivos do PSPI sobre as aprendizagens dos seus alunos, de modo a construir propostas que possam modificar tal cenário. Sugere-se o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa com os docentes, envolvendo a temática.

#### 2.3.3.3 Percepções dos estudantes sobre os impactos do PSPI x Entorno da escola

As questões abordam as percepções que esses estudantes possuem em relação ao PSPI considerando suas aprendizagens, relações com outros alunos e professores, desenvolvimento das atividades dentro e fora do horário regular de aulas e estrutura da escola.

##### *a. Aprendizagem*

A primeira análise voltou-se para as aprendizagens dos estudantes. Nessa variável, verificou-se que 97,3% dos estudantes concordou plenamente (79,8%) e concordou (17,5%) aprender o que seus professores ensinam, conforme Tabela 51.

**Tabela 51****Percepções dos estudantes sobre suas aprendizagens**

Na minha escola: Eu aprendo o que os professores me ensinam		Frequência	Freq. relativa (%)	% válido
Valid	Concordo muito	319	73,8	79,8
	Concordo	70	16,2	17,5
	Concordo pouco	6	1,4	1,5
	Discordo	5	1,2	1,3
	<b>Total</b>	<b>400</b>	<b>92,6</b>	<b>100,0</b>
Missing	System	32	7,4	
<b>Total</b>		<b>432</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Considerando o nível de vulnerabilidade social do território do entorno da escola, não se observa grandes distinções nas avaliações dos professores, conforme Tabela 52.

**Tabela 52****Percepções dos estudantes sobre suas aprendizagens X entorno da escola**

Na minha escola: eu aprendo o que os professores me ensinam	Entorno da escola		
	Não vulnerável	Vulnerável	Total
	N % da coluna	N % da coluna	N % da coluna
Concordo muito	75,9%	86,9%	<b>81,3%</b>
Concordo	20,9%	10,2%	<b>15,7%</b>
Concordo pouco	1,1%	2,3%	<b>1,7%</b>
Discordo	2,1%	,6%	<b>1,4%</b>
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

*b. Cuidados que os professores lhes dispensam*

Os estudantes sinalizaram que os professores auxiliam as crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem, totalizando 96,1% das respostas entre os que afirmaram concordar muito (83,8%) e concordar (12,3%) com a afirmação, conforme Tabela 53.

**Tabela 53****Percepções dos estudantes sobre a ajuda dos professores dispensada às crianças com dificuldade**

Na minha escola: Os professores ajudam as crianças com dificuldade		Frequência	Freq. relativa (%)	% válido
Valid	Concordo muito	335	77,5	83,8

	Concordo	49	11,3	12,3
	Concordo pouco	9	2,1	2,3
	Discordo	7	1,6	1,8
	<b>Total</b>	<b>400</b>	<b>92,6</b>	<b>100,0</b>
Missing	System	32	7,4	
<b>Total</b>		<b>432</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

O entorno da escola não denota tampouco influenciar essa percepção dos alunos de forma significativa, conforme demonstrado na Tabela 54.

**Tabela 54**

**Percepções dos estudantes sobre a ajuda dos professores dispensada às crianças com dificuldade X entorno da escola**

Na minha escola: Os professores ajudam as crianças com dificuldade	Entorno da escola		
	Não vulnerável	Vulnerável	Total
	N % da coluna	N % da coluna	N % da coluna
Concordo muito	85,0%	86,4%	<b>85,7%</b>
Concordo	9,6%	11,4%	<b>10,5%</b>
Concordo pouco	3,7%	,6%	<b>2,2%</b>
Discordo	1,6%	1,7%	<b>1,7%</b>
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Os estudantes também se sentem escutados pelos professores, o que pode ser considerado mais uma avaliação positiva que fazem sobre o ambiente educacional no qual se encontram, conforme se vê pela Tabela 55.

**Tabela 55**

**Percepções dos estudantes sobre atenção e escuta do professor sobre os alunos**

Na minha escola: Os professores prestam atenção nos alunos e escutam o que eles dizem		Frequência	Freq. relativa (%)	% válido
Valid	Concordo muito	296	68,5	74,0
	Concordo	81	18,8	20,3
	Concordo pouco	19	4,4	4,8
	Discordo	4	,9	1,0
	<b>Total</b>	<b>400</b>	<b>92,6</b>	<b>100,0</b>
Missing	System	32	7,4	
<b>Total</b>		<b>432</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Em relação a percepção sobre serem mais escutados por seus professores, novamente, observou-se um equilíbrio entre os percentuais totais dos alunos que concordaram muito e concordaram com a afirmativa, 94,1% (entorno não vulnerável) e 94,8% (entorno vulnerável), sem distinções significativas quando se considera a vulnerabilidade social do território, conforme Tabela 56.

**Tabela 56**

**Percepções dos estudantes sobre atenção e escuta do professor sobre os alunos X entorno da escola**

Na minha escola: Os professores prestam atenção nos alunos e escutam o que eles dizem	Entorno da escola		
	Não vulnerável	Vulnerável	Total
	N % da coluna	N % da coluna	N % da coluna
Concordo muito	73,8%	77,8%	<b>75,8%</b>
Concordo	20,3%	17,0%	<b>18,7%</b>
Concordo pouco	5,3%	3,4%	<b>4,4%</b>
Discordo	,5%	1,7%	<b>1,1%</b>
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Sobre o uso de punições e broncas direcionadas aos alunos que não se comportam, 76,8% dos estudantes, entre os que concordaram muito (53,8%) e concordaram (22,8%), indicaram o emprego de tais procedimentos, conforme Tabela 57, sinalizando que há ainda um caminho a ser percorrido para que esses procedimentos sejam substituídos por outros mais eficazes no sentido de assegurar maior adesão dos estudantes aos processos de aprendizagem, por meio de posturas que valorizem o respeito mútuo, a justiça, a solidariedade e o diálogo (TOGNETTA, 2003; 2007; 2009; VINHA, 2003).

**Tabela 57**

**Percepções dos estudantes sobre broncas e punições aplicadas em alunos que não se comportam**

Na minha escola: Os professores dão bronca e punem os alunos que não se comportam		Frequência	Freq. relativa (%)	% válido
Valid	Concordo muito	215	49,8	53,8
	Concordo	91	21,1	22,8
	Concordo pouco	33	7,6	8,3

	Discordo	61	14,1	15,3
	<b>Total</b>	<b>400</b>	<b>92,6</b>	<b>100,0</b>
Missing	System	32	7,4	
	<b>Total</b>	<b>432</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Considerando o nível de vulnerabilidade social do entorno da escola, observou-se que houve maior concordância em relação ao emprego de broncas e punições entre os estudantes de escolas situadas em territórios vulneráveis (58,5%), quando comparados aos alunos de territórios não vulneráveis (51,3%). Tal diferença manteve-se também na somatória entre os percentuais das escalas concordo muito e concordo (não vulnerável, 74,8%; vulnerável, 79,5%), conforme Tabela 58.

**Tabela 58**

**Percepções dos estudantes sobre broncas e punições aplicadas em alunos que não se comportam X entorno da escola**

Na minha escola: Os professores dão bronca e punem os alunos que não se comportam.	Entorno da escola		
	Não vulnerável	Vulnerável	Total
	N % da coluna	N % da coluna	N % da coluna
Concordo muito	51,3%	58,5%	<b>54,8%</b>
Concordo	23,5%	21,0%	<b>22,3%</b>
Concordo pouco	7,5%	6,8%	<b>7,2%</b>
Discordo	17,6%	13,6%	<b>15,7%</b>
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Embora a maior parte dos alunos tenham afirmado a presença de broncas e punições, verificou-se que a maioria absoluta, 92,3% dos estudantes (concordo muito, 76,0%; e concordo, 16,3%), consideraram ter um bom relacionamento com seus professores, conforme Tabela 59.

**Tabela 59**

**Percepções dos estudantes sobre o relacionamento com o professor**

Na minha escola: Eu me dou bem com os professores		Frequência	Freq. relativa (%)	% válido
Valid	Concordo muito	304	70,4	76,0
	Concordo	65	15,0	16,3

	Concordo pouco	26	6,0	6,5
	Discordo	5	1,2	1,3
	<b>Total</b>	<b>400</b>	<b>92,6</b>	<b>100,0</b>
Missing System		32	7,4	
<b>Total</b>		<b>432</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Também não se observa diferenças significativas entre os alunos que afirmam se relacionar bem com os professores quando se considera a variável vulnerabilidade social no território, detalhado na Tabela 60.

**Tabela 60**

**Percepções dos estudantes sobre o relacionamento com o professor X entorno da escola**

Na minha escola: Eu me dou bem com os professores	Entorno da escola		
	Não vulnerável	Vulnerável	Total
	N % da coluna	N % da coluna	N % da coluna
Concordo muito	71,7%	83,5%	<b>77,4%</b>
Concordo	18,7%	9,7%	<b>14,3%</b>
Concordo pouco	8,0%	5,7%	<b>6,9%</b>
Discordo	1,6%	1,1%	<b>1,4%</b>
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

*c. Práticas pedagógicas que ocorrem na escola ou atividades externas*

No que se refere às estratégias didáticas envolvendo trabalhos em grupo e o incentivo, por parte dos professores, para que as crianças se ajudem entre si, o panorama também foi positivo, com o reconhecimento entre os que concordaram muito (75,8%) e aqueles que concordaram (17,8%), totalizando 93,6% dos estudantes, conforme Tabela 61. Entretanto, importante ressaltar que cerca de 20 alunos disseram discordar pouco ou totalmente, o que deve ser considerado um sinal de alerta: Quem são esses alunos? Porque têm essa avaliação?

**Tabela 61**

**Percepções dos estudantes sobre fazer trabalhos em grupo e aprender a ajudar os amigos**

Na minha escola: Fazemos trabalhos em grupo e aprendemos a ajudar os amigos		Frequência	Freq. relativa (%)	% válido
Valid	Concordo muito	303	70,1	75,8
	Concordo	71	16,4	17,8
	Concordo pouco	19	4,4	4,8

	Discordo	7	1,6	1,8
	<b>Total</b>	<b>400</b>	<b>92,6</b>	<b>100,0</b>
Missing	System	32	7,4	
<b>Total</b>		<b>432</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Contudo, percebe-se diferença quando os alunos são divididos em termos da localização da escola que frequentam: dentre os estudantes de escolas situadas em território vulnerável a concordância foi de 97,2% (concordaram muito, 80,7%; concordaram, 16,5%), contra 90,4% dos estudantes de escolas situadas em territórios não vulneráveis (concordaram muito 75,4%; concordaram, 15,0%), conforme detalhamento apresentado na Tabela 62.

**Tabela 62**

**Percepções dos estudantes sobre fazer trabalhos em grupo e aprender a ajudar os amigos X entorno da escola**

Na minha escola: Fazemos trabalhos em grupo e aprendemos a ajudar os amigos	Entorno da escola		
	Não vulnerável	Vulnerável	Total
	N % da coluna	N % da coluna	N % da coluna
Concordo muito	75,4%	80,7%	78,0%
Concordo	15,0%	16,5%	15,7%
Concordo pouco	6,4%	2,3%	4,4%
Discordo	3,2%	,6%	1,9%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

No que diz respeito à organização do PSPI, composta por horário estendido e atividades diversificadas da grade curricular tradicional, o cenário também foi positivo, embora em menor proporção quando comparado aos demais itens analisados.

Sobre o tempo estendido de aula, 54% dos alunos afirmaram concordar muito ou concordar que se sentem mais cansados por permanecerem o dia todo na escola. E 45% discordem dessa afirmativa, conforme Tabela 63. Essa avaliação leva a reflexões sobre a importância de outras pesquisas para compreender as razões pelas quais metade dos alunos afirmam o cansaço. Como são realizadas as atividades? Considera-se a necessidade de repouso dos alunos na referida faixa etária?

**Tabela 63****Percepções dos estudantes sobre cansaço decorrente do período estendido**

Na minha escola: Fico cansado quando fico na escola o dia inteiro		Frequência	Freq. relativa (%)	% válido
Valid	Concordo muito	144	33,3	36,0
	Concordo	73	16,9	18,3
	Concordo pouco	65	15,0	16,3
	Discordo	118	27,3	29,5
	<b>Total</b>	<b>400</b>	<b>92,6</b>	<b>100,0</b>
Missing	System	32	7,4	
<b>Total</b>		<b>432</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Considerando o nível de vulnerabilidade social, não se vislumbrou diferenças significativas em relação à avaliação dos alunos sobre o fato se de sentirem cansados, conforme Tabela 64.

**Tabela 64****Percepções dos estudantes sobre cansaço decorrente do período estendido X entorno da escola**

Na minha escola: Fico cansado quando fico na escola o dia inteiro	Entorno da escola		
	Não vulnerável	Vulnerável	Total
	N % da coluna	N % da coluna	N % da coluna
Concordo muito	32,6%	40,9%	<b>36,6%</b>
Concordo	21,9%	11,9%	<b>17,1%</b>
Concordo pouco	17,1%	15,9%	<b>16,5%</b>
Discordo	28,3%	31,3%	<b>29,8%</b>
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Sobre preferirem ou não as atividades realizadas fora do horário de aula, novamente, o grupo de estudantes se mostrou dividido. Conforme demonstrado na Tabela 65, 59,3% dos alunos tendem a concordar. Enquanto 40% sinalizaram discordância.

**Tabela 65****Percepções dos estudantes sobre as atividades realizadas na escola fora do horário de aulas**

Na minha escola: Eu prefiro as atividades que faço na escola fora do horário de aulas		Frequência	Freq. relativa (%)	% válido
Valid	Concordo muito	138	31,9	34,5
	Concordo	99	22,9	24,8

	Concordo pouco	58	13,4	14,5
	Discordo	105	24,3	26,3
	<b>Total</b>	<b>400</b>	<b>92,6</b>	<b>100,0</b>
Missing System		32	7,4	
<b>Total</b>		<b>432</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Em relação a preferir as atividades realizadas fora do horário de aulas, observando grupos de alunos segundo as variáveis elencadas, somando as escalas de concordância, não houve diferenças significativas entre os dois grupos, conforme Tabela 66.

**Tabela 66**

**Percepções dos estudantes sobre as atividades realizadas na escola fora do horário de aulas X entorno da escola**

Na minha escola: Eu prefiro as atividades que faço na escola fora do horário de aulas	Entorno da escola		
	Não vulnerável	Vulnerável	Total
	N % da coluna	N % da coluna	N % da coluna
Concordo muito	29,4%	43,2%	<b>36,1%</b>
Concordo	31,0%	18,2%	<b>24,8%</b>
Concordo pouco	17,1%	10,8%	<b>14,0%</b>
Discordo	22,5%	27,8%	<b>25,1%</b>
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Conforme se pode observar pela Tabela 67, cerca de 20% dos alunos sinalizaram alguma discordância sobre a existência das atividades previstas no PSPI. Situação que exige cuidado por parte dos gestores do programa na rede: há escolas que, tendo aderido ao PSPI, não realizam as atividades básicas previstas no Programa?

**Tabela 67**

**Percepções dos estudantes sobre as atividades diversificadas realizadas dentro e fora da escola**

Na minha escola: Fazemos teatro, desenho, esportes, saímos da escola para ir a museus, parques e praças		Frequência	Freq. relativa (%)	% válido
Valid	Concordo muito	217	50,2	54,3
	Concordo	93	21,5	23,3
	Concordo pouco	49	11,3	12,3
	Discordo	41	9,5	10,3

Missing	<b>Total</b>	<b>400</b>	<b>92,6</b>	<b>100,0</b>
	System	32	7,4	
<b>Total</b>		<b>432</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Quando se analisa a questão acima sob o crivo da vulnerabilidade social do território no qual se encontra localizada a escola, não se observa diferenças, conforme se pode ver pela Tabela 68.

**Tabela 68**

**Percepções dos estudantes sobre as atividades diversificadas realizadas dentro e fora da escola X entorno da escola**

Na minha escola: Fazemos teatro, desenho, esportes, saímos da escola para ir a museus, parques e praças	Entorno da escola		
	Não vulnerável	Vulnerável	Total
	N % da coluna	N % da coluna	N % da coluna
Concordo muito	52,9%	60,8%	<b>56,7%</b>
Concordo	25,1%	16,5%	<b>20,9%</b>
Concordo pouco	12,8%	11,4%	<b>12,1%</b>
Discordo	9,1%	11,4%	<b>10,2%</b>
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

*d. Sentir-se bem, ter amigos e gostar da escola*

Em consonância com uma maior adesão às propostas de trabalho coletivo que privilegiam a ajuda entre os estudantes, verificou-se que 96,8% das crianças concordaram muito (84,3%) e concordaram (12,5%) sobre ter amigos e se sentirem bem na escola, conforme Tabela 69.

**Tabela 69**

**Percepções dos estudantes sobre ter amigos e sentir-se bem na escola**

Na minha escola: Eu tenho amigos e me sinto bem na escola		Frequência	Freq. relativa (%)	% válido
Valid	Concordo muito	337	78,0	84,3
	Concordo	50	11,6	12,5
	Concordo pouco	12	2,8	3,0
	Discordo	1	,2	,3

	<b>Total</b>	<b>400</b>	<b>92,6</b>	<b>100,0</b>
Missing	System	32	7,4	
<b>Total</b>		<b>432</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Analisando-se tal percepção a partir do entorno da escola, notou-se um resultado semelhante entre escolas pertencentes a territórios vulneráveis e não vulneráveis, conforme Tabela 70.

**Tabela 70**

**Percepções dos estudantes sobre ter amigos e sentir-se bem na escola X entorno da escola**

Na minha escola: Eu tenho amigos e me sinto bem na escola	Entorno da escola		
	Não vulnerável	Vulnerável	Total
	N % da coluna	N % da coluna	N % da coluna
Concordo muito	85,0%	85,8%	85,4%
Concordo	11,2%	10,8%	11,0%
Concordo pouco	3,7%	2,8%	3,3%
Discordo	0,0%	,6%	,3%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Considerando o conjunto dos dados analisados e o panorama expressivamente positivo acerca das percepções que os estudantes apresentaram em relação ao PSPI, encontra-se na pergunta a seguir, uma síntese da percepção que esses estudantes possuem sobre as escolas onde estudam, Tabela 71. Do total dos alunos, 95,3% afirmaram gostar de estudar em sua escola, concordando muito (82,3%) ou concordando (13,0%), com tal afirmação.

**Tabela 71**

**Percepções dos estudantes sobre gostar ou não da escola onde estuda**

Na minha escola: Gosto de estudar aqui		Frequência	Freq. relativa (%)	% válido
Valid	Concordo muito	329	76,2	82,3
	Concordo	52	12,0	13,0
	Concordo pouco	14	3,2	3,5
	Discordo	5	1,2	1,3
	<b>Total</b>	<b>400</b>	<b>92,6</b>	<b>100,0</b>
Missing	System	32	7,4	
<b>Total</b>		<b>432</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Sob o crivo da vulnerabilidade social do território, não se verificou diferenças significativas na opinião dos alunos, conforme Tabela 72.

**Tabela 72**

**Percepções dos estudantes sobre gostar ou não da escola onde estuda X entorno da escola**

Na minha escola: Gosto de estudar aqui	Entorno da escola		
	Não vulnerável	Vulnerável	Total
	N % da coluna	N % da coluna	N % da coluna
Concordo muito	82,4%	84,1%	83,2%
Concordo	11,8%	11,9%	11,8%
Concordo pouco	4,3%	2,8%	3,6%
Discordo	1,6%	1,1%	1,4%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

#### Síntese dos principais achados

- Em relação às percepções que os estudantes apresentaram sobre o impacto do PSPI em suas aprendizagens, no convívio entre os colegas e professores, e sobre sentirem-se bem e gostarem da escola onde estudam, verificou-se um panorama muito positivo, com percentuais acima de 90,0% em praticamente todas as questões analisadas.
- Do mesmo modo, observou-se uma tendência de maior reconhecimento dos impactos positivos do programa entre os estudantes de escolas situadas em territórios vulneráveis, sobretudo, nas questões que envolviam situações de cooperação entre os estudantes, acompanhamento e escuta dos professores.
- Apenas nas questões envolvendo cansaço com a jornada estendida (Tabela 64) e preferência pelas atividades realizadas fora do horário de aulas (Tabela 66), verificou-se uma divisão de percepções entre os grupos, sinalizando que é um aspecto que necessita ser investigado, haja visto que não houve consenso nas respostas apresentadas. Nessas questões, embora os percentuais de concordância tenham sido menos positivos, não foram verificadas diferenças significativas quando analisadas a partir da variável vulnerabilidade social do território.

### 2.3.3.4 Percepções dos estudantes sobre os impactos do PSPI x Sexo, raça/cor

#### *a. Aprendizagem*

Sobre a percepção dos estudantes acerca de aprenderem mais o que seus professores ensinam devido ao PSPI, verificou-se que a variável sexo não gera diferenças significativas nas respostas, conforme Tabela 52.

O mesmo equilíbrio nas respostas foi observado em relação à variável raça/cor, como se pode depreender dos dados apresentados na Tabela 73.

**Tabela 73**

**Percepções dos estudantes sobre suas aprendizagens X sexo e raça/cor**

Na minha escola: eu aprendo o que os professores me ensinam	Sexo			Raça/cor		
	Menina	Menino	Total	Branca e amarela	Preta, parda e indígena	Total
	N % da coluna	N % da coluna	N % da coluna			
Concordo muito	81,3%	77,9%	<b>79,8%</b>	78,9%	80,5%	<b>79,8%</b>
Concordo	17,4%	17,7%	<b>17,5%</b>	18,4%	16,7%	<b>17,5%</b>
Concordo pouco	,9%	2,2%	<b>1,5%</b>	2,1%	1,0%	<b>1,5%</b>
Discordo	,5%	2,2%	<b>1,3%</b>	,5%	1,9%	<b>1,3%</b>
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

#### *b. Cuidados que os professores lhes dispensam*

No que se refere à percepção que os estudantes possuem sobre a ajuda dos professores dispensada aos alunos com dificuldade, observou-se que entre as meninas que essa percepção era um pouco mais intensa: 84,5% das meninas concordaram muito e 13,7% concordaram com a afirmação, totalizando 98,2%. Entre os meninos, 82,9% concordou muito e 10,5% concordou com a afirmação, totalizando 93,4%. No que se refere à variável raça/cor, somando as crianças que disseram concordar muito ou concordar com a afirmação, não houve diferença estatisticamente relevante, conforme Tabela 74.

**Tabela 74**

**Percepções dos estudantes sobre a ajuda dos professores dispensada as crianças com dificuldade X sexo e raça/cor**

Na minha escola: Os professores ajudam as crianças com dificuldade	Sexo			Raça/cor		
	Menina	Menino	Total	Branca e amarela	Preta, parda e indígena	Total
	N % da coluna	N % da coluna	N % da coluna			
Concordo muito	84,5%	82,9%	<b>83,8%</b>	81,1%	86,2%	<b>83,8%</b>
Concordo	13,7%	10,5%	<b>12,3%</b>	15,3%	9,5%	<b>12,3%</b>
Concordo pouco	,9%	3,9%	<b>2,3%</b>	2,6%	1,9%	<b>2,3%</b>
Discordo	,9%	2,8%	<b>1,8%</b>	1,1%	2,4%	<b>1,8%</b>
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Quanto ao fato de perceberem maior escuta e atenção por parte de seus professores, a Tabela 75 mostra que a variável sexo não interfere de forma significativa: 77,3% dos meninos concordam muito ou concordam (17,7%) com a afirmativa, totalizando um percentual de 95,0%. Entre as meninas o total de 93,5%, foi composto por 71,2% que concordaram muito e 22,4% que concordaram. Considerando a variável raça/cor, o percentual de concordância foi equilibrado entre brancos e amarelos (94,8%) e o grupo composto por pretos, pardos e indígenas (93,8%), na somatória entre os que concordaram muito e concordaram com a afirmativa.

**Tabela 75**

**Percepções dos estudantes sobre atenção e escuta do professor sobre os alunos X sexo e raça/cor**

Na minha escola: Os professores prestam atenção nos alunos e escutam o que eles dizem	Sexo			Raça/cor		
	Menina	Menino	Total	Branca e amarela	Preta, parda e indígena	Total
	N % da coluna	N % da coluna	N % da coluna			
Concordo muito	71,2%	77,3%	<b>74,0%</b>	73,7%	74,3%	<b>74,0%</b>

Concordo	22,4%	17,7%	<b>20,3%</b>	21,1%	19,5%	<b>20,3%</b>
Concordo pouco	5,0%	4,4%	<b>4,8%</b>	4,2%	5,2%	<b>4,8%</b>
Discordo	1,4%	,6%	<b>1,0%</b>	1,1%	1,0%	<b>1,0%</b>
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Analisando a percepção dos estudantes sobre as broncas e punições aplicadas aos que não se comportam, a partir da variável sexo, não se verificou diferenças na soma dos percentuais entre os que concordaram muito e concordaram com a afirmativa, uma vez que 77,3% dos meninos e 75,8% das meninas indicaram o uso de tais procedimentos pelos professores. Em relação à raça/cor, entre o grupo composto por pretos, pardos e indígenas o percentual de concordância foi maior (79,6%) do que o observado entre o grupo brancos e amarelos (73,1%), considerando a soma entre os percentuais “concordo muito” e “concordo”, conforme Tabela 76.

**Tabela 76**

**Percepções dos estudantes sobre broncas e punições aplicadas em alunos que não se comportam X sexo e raça/cor**

Na minha escola: Os professores dão bronca e punem os alunos que não se comportam.	Sexo			Raça/cor		
	Menina	Menino	Total	Branca e amarela	Preta, parda e indígena	Total
	N % da coluna	N % da coluna	N % da coluna			
Concordo muito	50,2%	58,0%	<b>53,8%</b>	52,6%	54,8%	<b>53,8%</b>
Concordo	25,6%	19,3%	<b>22,8%</b>	20,5%	24,8%	<b>22,8%</b>
Concordo pouco	9,1%	7,2%	<b>8,3%</b>	8,4%	8,1%	<b>8,3%</b>
Discordo	15,1%	15,5%	<b>15,3%</b>	18,4%	12,4%	<b>15,3%</b>
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Considerando a qualidade do relacionamento que os estudantes possuem com seus professores, entre as meninas observou-se maior concordância 94,9%, somando aquelas que concordaram muito (78,5%) e as que concordaram (16,4%). Já entre os meninos, o

total de 88,9%, foi composto por 72,9% de alunos que concordaram muito 16,0% entre os que concordaram.

No que concerne à variável raça/cor, não foram observadas diferenças significativas: o grupo composto por brancos e amarelos apresentou percentual total de concordância de 93,1% (75,8% concordo muito e 17,4% concordo); e o grupo formado por pretos, pardos e indígenas, de 91,4% (76,2%, concordo muito; e 15,2%, concordo), conforme demonstrado na Tabela 77.

**Tabela 77**

**Percepções dos estudantes sobre o relacionamento com o professor X sexo e raça/cor**

Na minha escola: Eu me dou bem com os professores	Sexo			Raça/cor		
	Menina	Menino	Total	Branca e amarela	Preta, parda e indígena	Total
	N % da coluna	N % da coluna	N % da coluna			
Concordo muito	78,5%	72,9%	<b>76,0%</b>	75,8%	76,2%	<b>76,0%</b>
Concordo	16,4%	16,0%	<b>16,3%</b>	17,4%	15,2%	<b>16,3%</b>
Concordo pouco	4,6%	8,8%	<b>6,5%</b>	6,3%	6,7%	<b>6,5%</b>
Discordo	,5%	2,2%	<b>1,3%</b>	,5%	1,9%	<b>1,3%</b>
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

*c. Práticas pedagógicas que ocorrem na escola ou atividades externas*

Considerando a avaliação dos alunos sobre o fato de serem ou não ensinados a fazer trabalhos em grupos e a ajudar os alunos, em relação à variável sexo, observou-se que tanto meninos quanto meninas concordaram com tal afirmativa, considerando a soma entre os que concordaram muito e concordaram. A variável raça/cor também não gerou diferenças significativas no percentual total de concordância: entre os estudantes brancos e amarelos (94,2%) e pretos, pardos e indígenas (92,9%), conforme Tabela 78.

**Tabela 78**

**Percepções dos estudantes sobre fazer trabalhos em grupo e aprender a ajudar os amigos X sexo e raça/cor**

Na minha escola: Fazemos trabalhos em grupo e aprendemos a ajudar os amigos	Sexo			Raça/cor		
	Menina	Menino	Total	Branca e amarela	Preta, parda e indígena	Total
	N % da coluna	N % da coluna	N % da coluna			
Concordo muito	77,2%	74,0%	75,8%	77,4%	74,3%	75,8%
Concordo	16,4%	19,3%	17,8%	16,8%	18,6%	17,8%
Concordo pouco	4,1%	5,5%	4,8%	4,2%	5,2%	4,8%
Discordo	2,3%	1,1%	1,8%	1,6%	1,9%	1,8%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Sobre a concordância acerca de cansaço/desmotivação decorrente do horário estendido, verificou-se uma divisão entre os grupos, com uma tendência de maior concordância entre os meninos (40,9% concordo muito e 16,0% concordo) totalizando 56,9%; do que entre as meninas (32,0% concordo muito e 20,1% concordo), totalizando 52,1%. Do mesmo modo, observou-se que entre as crianças brancas e amarelas havia maior indicação de cansaço, considerando a soma dos que concordaram muito e concordaram (56,7%) do que entre os estudantes pretos, pardos e indígenas (52,8%), conforme detalhado na Tabela 79.

**Tabela 79**

**Percepções dos estudantes sobre cansaço decorrente do período estendido X sexo e raça/cor**

Na minha escola: Fico cansado quando fico	Sexo			Raça/cor		
	Menina	Menino	Total	Branca e amarela	Preta, parda e indígena	Total

<b>na escola o dia inteiro</b>	<b>N % da coluna</b>					
Concordo muito	32,0%	40,9%	<b>36,0%</b>	36,8%	35,2%	<b>36,0%</b>
Concordo	20,1%	16,0%	<b>18,3%</b>	18,9%	17,6%	<b>18,3%</b>
Concordo pouco	19,2%	12,7%	<b>16,3%</b>	16,3%	16,2%	<b>16,3%</b>
Discordo	28,8%	30,4%	<b>29,5%</b>	27,9%	31,0%	<b>29,5%</b>
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Em relação a preferir as atividades realizadas fora do horário de aulas, embora os grupos apresentassem uma divisão marcante de opiniões entre concordo e discordo, não houve diferenças significativas segundo as variáveis elencadas (sexo e raça/cor), conforme de depreende da Tabela 80.

**Tabela 80**

**Percepções dos estudantes sobre as atividades realizadas na escola fora do horário de aulas X sexo e raça/cor**

<b>Na minha escola: Eu prefiro as atividades que faço na escola fora do horário de aulas</b>	<b>Sexo</b>			<b>Raça/cor</b>		
	<b>Menina</b>	<b>Menino</b>	<b>Total</b>	<b>Branca e amarela</b>	<b>Preta, parda e indígena</b>	<b>Total</b>
	<b>N % da coluna</b>	<b>N % da coluna</b>	<b>N % da coluna</b>			
Concordo muito	30,1%	39,8%	<b>34,5%</b>	35,3%	33,8%	<b>34,5%</b>
Concordo	29,7%	18,8%	<b>24,8%</b>	22,1%	27,1%	<b>24,8%</b>
Concordo pouco	13,7%	15,5%	<b>14,5%</b>	16,8%	12,4%	<b>14,5%</b>
Discordo	26,5%	26,0%	<b>26,3%</b>	25,8%	26,7%	<b>26,3%</b>
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Analisando a questão que envolvia a participação em atividades diversificadas (teatro, desenho, esportes e saídas para atividades fora da escola), não foram observadas diferenças significativas entre meninos e meninas. No entanto, quando analisada a partir da variável raça/cor, observou-se uma tendência de maior concordância entre os estudantes pretos, pardos e indígenas (55,7% concordou muito e 24,3% concordou), quando comparados ao grupo de estudantes brancos e amarelos (52,6% concordou muito e 22,1% concordou), totalizando percentuais de 80,0% para pretos, pardos e indígenas contra 74,7% entre brancos e amarelos, conforme detalhamento apresentado na Tabela 81.

**Tabela 81**

**Percepções dos estudantes sobre as atividades diversificadas realizadas dentro e fora da escola X sexo e raça/cor**

Na minha escola: Fazemos teatro, desenho, esportes, saímos da escola para ir a museus, parques e praças	Sexo			Raça/cor		
	Menina	Menino	Total	Branca e amarela	Preta, parda e indígena	Total
	N % da coluna	N % da coluna	N % da coluna			
Concordo muito	52,5%	56,4%	<b>54,3%</b>	52,6%	55,7%	<b>54,3%</b>
Concordo	24,7%	21,5%	<b>23,3%</b>	22,1%	24,3%	<b>23,3%</b>
Concordo pouco	11,9%	12,7%	<b>12,3%</b>	13,7%	11,0%	<b>12,3%</b>
Discordo	11,0%	9,4%	<b>10,3%</b>	11,6%	9,0%	<b>10,3%</b>
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

*d. Sentir-se bem, ter amigos e gostar da escola*

Considerando a pergunta sobre ter amigos e sentir-se bem na escola, notou-se que entre os meninos o percentual de concordância foi levemente superior (87,8% concordou muito

e 9,9% concordou) ao das meninas (81,3% concordou muito e 14,6% concordou). Considerando a soma entre aqueles que concordaram muito e concordaram com a afirmativa, entre os meninos o percentual foi de 97,7% enquanto que entre as meninas a soma resultou em 95,9%, conforme Tabela 82.

Considerando a variável cor/raça, o percentual da soma entre os que concordaram muito e concordaram, foi maior entre o grupo composto por brancos e amarelo (97,9%) quando comparados ao grupo formado por pretos, pardos e indígenas (95,8%), conforme indicado na Tabela 82.

**Tabela 82**

**Percepções dos estudantes sobre ter amigos e sentir-se bem na escola X sexo e raça/cor**

Na minha escola: Eu tenho amigos e me sinto bem na escola	Sexo			Raça/cor		
	Menina	Menino	Total	Branca e amarela	Preta, parda e indígena	Total
	N % da coluna	N % da coluna	N % da coluna			
Concordo muito	81,3%	87,8%	84,3%	85,8%	82,9%	84,3%
Concordo	14,6%	9,9%	12,5%	12,1%	12,9%	12,5%
Concordo pouco	3,7%	2,2%	3,0%	1,6%	4,3%	3,0%
Discordo	,5%	0,0%	,3%	,5%	0,0%	,3%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

No desdobramento da análise sobre gostar ou não da escola onde estudam, verificou-se a concordância de 96,3% entre as meninas que concordaram muito ou concordaram, e 93,9% entre os meninos que concordaram muito ou concordaram com tal afirmativa. Considerando a variável raça/cor, a concordância entre o grupo composto por brancos e amarelos atingiu o percentual total de 96,3%, considerando a soma entre aqueles que concordaram muito e concordaram. Já no grupo formado por pretos, pardos e indígenas, a mesma soma representou 94,3% do total, conforme detalhamento que segue na Tabela 83.

**Tabela 83****Percepções dos estudantes sobre gostar ou não da escola onde estuda X sexo e raça/cor**

Na minha escola: Gosto de estudar aqui	Sexo			Raça/cor		
	Menina	Menino	Total	Branca e amarela	Preta, parda e indígena	Total
	N % da coluna	N % da coluna	N % da coluna			
Concordo muito	81,7%	82,9%	82,3%	83,7%	81,0%	82,3%
Concordo	14,6%	11,0%	13,0%	12,6%	13,3%	13,0%
Concordo pouco	3,2%	3,9%	3,5%	2,6%	4,3%	3,5%
Discordo	,5%	2,2%	1,3%	1,1%	1,4%	1,3%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

#### Síntese dos principais achados

- No detalhamento dos dados a partir das variáveis sexo, raça/cor e vulnerabilidade do entorno da escola, em relação ao cansaço os grupos que mais concordaram com a afirmativa foram: meninos, estudantes brancos e amarelos, e aqueles pertencentes a escolas de territórios não vulneráveis.
- Sobre preferir as atividades realizadas fora do período de aula, houve uma discordância maior entre as meninas, os estudantes pretos, pardos e indígenas, e pertencentes às escolas situadas em entornos vulneráveis. Tais aspectos necessitam ser analisados, a partir do tipo e qualidade das atividades desenvolvidas, os espaços onde acontecem e a frequência, de modo a favorecer uma maior adesão por parte desses estudantes.
- Do total de estudantes, 76,6% indicaram o uso de broncas e punições pelos professores direcionadas aos alunos que não se comportam. Dentre esses estudantes, houve maior reconhecimento entre os meninos (77,3%). Na variável raça/cor houve maior reconhecimento entre os estudantes que compunham o grupo de pretos, pardos e indígenas (79,6%). E em relação à vulnerabilidade no entorno da escola, os estudantes de

territórios vulneráveis também apresentaram maior concordância com o emprego de broncas e punições contra alunos que não se comportam (79,5%).

- Embora reconhecessem o uso de broncas e punições direcionadas aos estudantes que não se comportam, tal variável não alterou significativamente a percepção positiva que possuíam sobre o bom relacionamento com seus professores (92,3%). Contudo, no desdobramento das análises, verificou-se que entre os meninos pareceu haver certa correlação entre o apontamento de broncas e punições e um menor reconhecimento de bom relacionamento com os professores, quando comparados às meninas. A mesma correlação foi observada em relação ao grupo de alunos pretos, pardos e indígenas. Tais resultados, sinalizam a necessidade de maior investigação sobre os procedimentos utilizados pelos professores (broncas e punições), na medida em que acabam por interferir na qualidade do relacionamento que estabelecem com seus alunos.
- Em linhas gerais, as percepções sobre os impactos do PSPI foram muito positivas entre os estudantes e podem ser sintetizadas na questão onde afirmam gostar da escola onde estudam: 95,3% do total pesquisa concordou com tal afirmação..

#### *2.3.4 Considerações finais envolvendo percepções dos estudantes: expectativas e avanços devidos ao programa*

Considerando o caráter inédito das perguntas formuladas aos estudantes, pela primeira vez, foi possível analisar as expectativas e percepções que possuíam sobre suas aprendizagens, seus professores e colegas, e a escola onde estudam.

Os dados analisados nessa etapa, em linhas gerais, sinalizam uma percepção bastante favorável dos estudantes em relação aos impactos positivos do PSPI sobre aprendizagens, na melhoria das relações estabelecidas dentro da escola e também em relação ao trabalho desenvolvido, havendo uma tendência de maior reconhecimento levemente superior entre os estudantes de escolas situadas em territórios vulneráveis.

A partir das análises empreendidas sobre as expectativas de ingresso dos estudantes no ensino superior, verificou-se que os estudantes das escolas vulneráveis apresentavam maiores expectativas de ingresso quando comparados aos demais estudantes, sinalizando que estar no programa parece ser uma variável capaz de aumentar as expectativas de continuidade da vida escolar dos alunos. Do mesmo modo, observou-se uma tendência de maior reconhecimento dos impactos positivos do programa entre os estudantes de

escolas situadas em territórios vulneráveis, sobretudo, nas questões que envolviam situações de cooperação entre os estudantes, acompanhamento e escuta dos professores.

Também se observou uma expectativa mais favorável entre os estudantes que frequentavam os três primeiros anos do ensino fundamental (1º, 2º e 3º) quando comparados aos alunos dos dois anos finais. Tal aspecto merece atenção, haja visto a necessidade de se investigar quais variáveis estariam contribuindo para a diminuição de suas expectativas na medida em que avançam em sua escolaridade; e, de que forma a escola pode contribuir para a construção de uma perspectiva mais favorável. Esse aspecto, envolve também um olhar para os professores, na medida em que apresentaram expectativas pouco favoráveis ao ingresso de seus estudantes no ensino superior, numa aparente contradição entre o que os estudantes esperam e o que seus professores vislumbram.

Considerando a variável sexo, verificou-se que as expectativas de ingresso no ensino superior foram maiores entre as meninas. E, em relação à raça/cor pretos e pardos apresentaram as menores expectativas.

Em relação às percepções que os estudantes apresentaram sobre o impacto do PSPI em suas aprendizagens, no convívio entre os colegas e professores, e sobre sentirem-se bem e gostarem da escola onde estudam, verificou-se um panorama muito positivo, com percentuais acima de 90,0% em praticamente todas as questões analisadas.

Exceção a uma percepção favorável foi observada nas questões que diziam respeito ao cansaço ou desmotivação decorrentes da jornada estendida; e preferência pelas atividades realizadas fora do horário de aula. Analisando o conjunto, verificou-se grande divergência entre as respostas dos estudantes, sinalizando a necessidade de maior investigação/compreensão das causas envolvidas no aparente cansaço e desmotivação com relação às atividades da jornada estendida, apresentados por esses estudantes.

Das análises realizadas a partir do cruzamento entre as variáveis *sexo* e *raça/cor* e as percepções que os estudantes possuíam sobre o programa, observou-se em todas as questões um padrão equilibrado entre os grupos, não tendo sido apontadas diferenças estatisticamente relevantes.

### 2.3.5 *Principais barreiras e potencialidades do Programa na relação com o conteúdo tratado na dimensão*

As análises das questões selecionadas, nesta fase, possibilitaram identificar inicialmente, alguns pontos que podem ser considerados barreiras para o pleno desenvolvimento do Programa. Essas, por sua vez, ao serem reconhecidas e enfrentadas, podem se transformar em futuras potencialidades do Programa

- A presença de agressões nas escolas entre alunos e professores e entre alunos. Ao relacionar os dados da Fase 1 com os da Fase 2, constatou-se que ter presenciado situações envolvendo violência dentro ou no entorno da escola interfere na possibilidade de expectativas mais favoráveis em relação ao futuro acadêmico de seus alunos. Entre os professores que não reconheceram situações de violência na escola, o percentual de expectativa de ingresso dos estudantes no ensino superior, foi mais alto.
- As expectativas de professores em relação ao ingresso dos alunos no Ensino Superior. É importante considerar o ingresso no Ensino Superior como um símbolo da possibilidade de aprender dos alunos. Estudos (ROSENTHAL, 1966; BRITTO; LOMONACO, 1983; BROOKE; SOARES, 2008) mostram que as expectativas docentes interferem na aprendizagem dos alunos. Estudantes que contam com professores que acreditam em suas capacidades tendem a obter melhores resultados no que diz respeito à aprendizagem. Cotejando as repostas dos professores com a dos alunos, cabe ressaltar que enquanto mais da metade dos professores afirmam não acreditar que seus alunos possam entrar no Ensino Superior, quase a totalidade dos alunos conta com essa possibilidade. Os dados apontam para importância de explorar as representações que os professores têm dos alunos.
- Meninos tendem a ser mais reprovados que as meninas e são diagnosticados com mais frequência com problemas de aprendizagem. Ao cotejarmos os dados da Fase 1 com os da Fase 2 constatou-se que 55,7% das meninas apresentava uma expectativa de ingresso no ensino superior, enquanto que esse percentual entre os meninos foi de 44,3%. Os dados de pesquisa mostram que é importante abordar a questão de gênero na escola.
- A diferença entre as expectativas das professoras e dos professores. Verificou-se que 45,8% das professoras apresentam maiores expectativas de ingresso dos seus alunos no Ensino Superior, quando comparadas aos professores (25,0%). Cabe lembrar que em uma sociedade que têm expectativas diferentes a respeito do que é ser homem e

mulher, o processo de construção da subjetividade feminina difere da masculina. Explorar melhor como essas expectativas se manifestam na escola, pode se tornar um foco do Programa.

- A capacitação dos alunos para o mercado de trabalho. Os dados de pesquisa apontam que parte dos professores considera importante capacitar seus alunos para o mercado de trabalho, sendo que aqueles que atuam em escolas em contextos de vulnerabilidade social mostram-se ainda mais favoráveis. Preparar para o mercado de trabalho não deve nortear os trabalhos desenvolvidos na escola, não sendo um objetivo do PSPI. A presença dessa noção como parte dos objetivos do Programa, sobretudo nas escolas vulneráveis, deveria ser objeto de atenção do Programa, cujos momentos de formação, podem ser um lócus no qual a função social da escola seja debatida.
- A discrepância existente entre as percepções dos professores e dos alunos a respeito do cansaço decorrente do aumento da jornada de trabalho. Para a maioria dos professores, a ampliação da jornada não promove desmotivação e cansaço, enquanto em torno da metade dos alunos dizem se sentir cansados por permanecer todo o dia na escola. É importante ampliar a compreensão a respeito das rotinas escolares em escolas de período integral.
- A discrepância entre a percepção de alunos e professores sobre a preferência dos alunos por atividades de expansão da jornada. A maioria dos professores sinalizou que os estudantes preferem a ampliação proposta, no entanto, a porcentagem de alunos que dizem preferir esse tipo de atividade é menor do que acreditam os professores.
- A diminuição das expectativas dos estudantes quanto ao ingresso no ensino superior. Verificou-se uma perspectiva mais favorável ao ingresso no ensino superior entre os estudantes dos primeiros anos do ensino fundamental (1º a 3º anos) quando comparados com os estudantes dos 4ºs e 5ºs anos. Torna-se importante discutir o que faz com que alunos, ainda na primeira etapa do Ensino Fundamental, comecem a desconfiar da possibilidade de ascender ao Ensino Superior.
- A utilização de práticas educativas coercitivas por parte dos professores (brincas e punições). A colocação de limites para as crianças é um tema de grande importância nas sociedades contemporâneas, o que faz com que haja uma reflexão a esse respeito nos contextos escolares. Pesquisas realizadas com crianças (FURLANETTO,

2016) mostram o quanto os gritos e as punições afetam as crianças e as afastam do professor e conseqüentemente da aprendizagem.

Algumas potencialidades do PSPI se destacaram, na percepção de grande parte dos professores. Segundo eles houve:

- Um aumento do prazer dos estudantes em estudar.
- Um impacto positivo no processo de aprendizagem dos alunos.
- Uma ampliação das oportunidades culturais e esportivas.
- Uma maior observação e escuta dos alunos, por parte dos professores.
- Uma influência positiva sobre a disciplina dos alunos.
- Uma melhoria na convivência entre alunos.

Com base nas análises sobre os impactos do PSPI, cabe ressaltar que houve uma percepção positiva dos professores sobre os avanços a partir do programa, sobretudo, nas escolas situadas em territórios vulneráveis. No entanto, ainda que tenham considerado positivamente os impactos do PSPI, verificou-se que tal reconhecimento não foi capaz de alterar as expectativas de não ingresso dos estudantes no ensino superior representadas por altos percentuais. Tal achado pode sinalizar uma representação de aluno enraizada que, mesmo diante dos progressos proporcionado pelo PSPI, não foi alterada.

Na perspectiva dos alunos eles:

- Estão aprendendo o que os professores ensinam.
- São escutados pelos professores e recebem ajuda quando têm dificuldades de aprendizagem.
- Relacionam-se bem com os professores.
- Sentem-se bem na escola e têm amigos.
- Têm oportunidade de trabalhar em grupo.

Apesar das percepções dos alunos se aproximarem, cabe levar em conta algumas as diferenças existentes entre as percepções de alunos que frequentam ou não escolas em situação de vulnerabilidade, entre meninos e meninas, como também entre aqueles que pertencem a diferentes raças. Essas diferenças podem apontar tendências que merecem ser acompanhadas.

### 2.3.6 *Propostas de Aprimoramento para o Programa São Paulo Integral*

Os dados analisados nessa etapa, em linhas gerais, sinalizam uma percepção bastante favorável dos professores e dos alunos em relação aos impactos positivos do PSPI sobre a melhoria nas questões referentes à aprendizagem e questões que constituem o ambiente escolar (convivência, disciplina, escuta).

Observou também, além das potencialidades apontadas, algumas barreiras que podem afetar o desenvolvimento do Programa, justificando a apresentação de algumas sugestões no que concerne:

- À violência, a indisciplina e os limites na escola. A grande incidência de agressões na escola, apontada pelos dados, afeta a configuração do ambiente escolar. Segundo Charlot, 2002, atos repetidos de agressões determinam um estado de sobressalto, pois a qualquer momento a rotina pode ser quebrada. A tensão passa a fazer parte do cotidiano da escola comprometendo, por sua vez, as práticas pedagógicas e consequentemente a aprendizagem dos alunos.
- À representação que os professoras e os professores têm de suas alunas e de seus alunos na escola. Os dados de pesquisa apontam para a necessidade de se trabalhar com as questões relativas a gênero, considerando que os processos de construção de subjetividade feminina e masculina interferem nas modalidades de ensinar e aprender.
- Às crenças dos professores a respeito do desempenho de seus alunos. É importante explorar o que ocasiona o pessimismo docente quanto à trajetória dos seus alunos, lembrando a relação comprovada por literatura entre expectativas de docentes e a aprendizagem dos alunos.
- À função social da escola. Segundo Gatti (2011), no Brasil sempre se privilegiou, como objetivo principal da escola pública, a formação de mão de obra barata e, para que a educação básica assuma sua função social, é necessário que se instale uma discussão que envolva a comunidade escolar com vistas a discutir as finalidades da escola, considerando o contexto em que ela está inserida e a população que atende.
- Ao trabalho com projetos de vida. Pesquisas realizadas com crianças (PASSEGGI et al., 2014; FURLANETTO, 2016) mostram que elas são capazes de refletir sobre suas experiências e desenvolver o pensamento antecipatório. A escola pode se tornar um lócus para que os alunos, mediante a realização de pequenos projetos, possam

aprender a planejar ações que os levem a atingir objetivos e permitam vislumbrar possibilidades futuras. Os achados desta pesquisa sugerem a pertinência deste tipo de trabalho, que oriente e auxilie os estudantes na construção de seu projeto de vida, de modo a mantê-los não apenas motivados em suas aprendizagens, mas também oferecer-lhes recursos que permitam vislumbrar o atingimento da expectativa de chegarem ao ensino superior.

- À formação docente. A formação, além, de oferecer oportunidades para que os professores se apropriem de saberes disciplinares e pedagógicos, deve proporcionar o contato dos professores com suas experiências. Os dados mostram que existem diferenças de expectativas sobre os alunos entre os professores marcadas pelo tempo que estão no magistério e pela formação. Os professores possuem trajetórias singulares que necessitam ser retomadas em processos formativos de forma que, ao entrarem em contato com seus percursos, possam ampliar a compreensão de como se constituíram docentes para, assim, terem disponibilidade para o contato com as trajetórias de seus alunos. Quando se considera a expectativa dos docentes sobre a trajetória dos alunos tal como evidenciada nesta pesquisa, observa-se a ausência de altas expectativas. Ao pensarmos na existência de docentes que não acreditam no futuro de seus alunos resta essencial um processo formativo para com estes professores, como proposta de mudança de concepções, pois mesmo que haja diversas políticas públicas, se o professor continuar repetindo modelos e preconceitos, demonstrando sua descrença no aluno, ficará difícil o sucesso discente, uma vez que, ambos, não acreditarão nessa possibilidade. Cabe ainda destacar a necessidade de maior investimento na formação docente considerando as especificidades e necessidades de cada temporalidade profissional, sobretudo nas escolas vulneráveis que concentram a maior quantidade de professores iniciantes na docência, que se mostram mais pessimistas quanto à trajetória escolar de seus alunos.

- À compreensão sobre os usos de broncas e punições. O PSPI pode fomentar a compreensão do uso deste mecanismo, buscando formas de implementar estratégias mais adequadas para se lidar com as situações de conflito e violência. O contexto das escolas municipais de São Paulo possibilita este aprofundamento, por já possuir em cada unidade educacional uma comissão de mediação de conflitos, instituídas pela Portaria nº 2.974/2016. Esta comissão tem como um de seus objetivos promover amplo debate sobre a cultura da mediação de conflitos e as diferentes formas de violência no ambiente escolar. Neste sentido, seriam interessantes também propostas que pudessem abordar a disciplina

restaurativa, considerando que é nesse quesito que as percepções dos professores sobre a influência positiva do PSPI tendem a cair.

- O cansaço e o desinteresse por atividades realizadas fora do horário de aula indicam ser relevante avaliações sobre a qualidade desse fazer pedagógico e sua adequação ao estágio de desenvolvimento dos alunos.

### 2.3.7 Referências Bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam e RUA, Maria das Graças (org.). **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

BORBA, Joyce Falcão; RUSSO, Maria José de Oliveira. Contradições na escola: a violência no lugar do desenvolvimento humano. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 4, 2, 2011, p. 1-2. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/viewFile/2839/2904>> Acesso em: 03 jan. 2020.

BOURDIEU, P. **Capital Cultural, Escuela y Espacio Social**. México: Siglo Veinteuno, 1997.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988 (atualizada até a EC n. 88, de 07/04/2015. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, de 08/05/2015).

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, de 16/07/1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm). Acesso em: 23 jan. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, de 23/12/1996.

BRASIL. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, de 26/06/2014, Edição extra.

BRITTO, Vera Maria Vedovelo de; LOMONACO, José Fernando Bitencourt. Expectativa do professor: implicações psicológicas e sociais. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 3, n. 2, p. 59-79, 1983.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, v. 4, n. 8, p. 432-443, 2002.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO (CNMP). **Diálogos e mediação de conflitos nas escolas: Guia Prático para Educadores**. Brasília: Movimento,

2014. Disponível em: <[https://www.cnmp.mp.br/portal/images/stories/Comissoes/CSCCEAP/Di%C3%A1logos\\_e\\_Media%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_Conflitos\\_nas\\_Escolas\\_-\\_Guia\\_Pr%C3%A1tico\\_para\\_Educadores.pdf](https://www.cnmp.mp.br/portal/images/stories/Comissoes/CSCCEAP/Di%C3%A1logos_e_Media%C3%A7%C3%A3o_de_Conflitos_nas_Escolas_-_Guia_Pr%C3%A1tico_para_Educadores.pdf)> Acesso em: 04 jan. 2020.

DA SILVA, Cármen A. Duarte et al. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 207-225, 2013.

FREITAS, Lorena. A instituição do fracasso: a educação da ralé. In: SOUZA, Jessé (org.) et al. **Ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: UFMAG, 2009, p. 281-304.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. As crianças narram e mostram como percebem a atuação dos professores nas escolas de infância. In PASSEGGI, M.C; FURLANETTO, E.C.; PALMA, R.C.D.da (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escolas e diálogos intergeracionais**. Curitiba: CRV, 2016. P. 187-200.

LOPES, Vera Neusa. Racismo, preconceito e discriminação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 185-200.

LOUZANO, Paula. Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais. **Cadernos Cenpec**, Nova série, [S.l.], v. 3, n. 1, dez. 2013. ISSN 2237-9983.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. Narrativas de Crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto) biográfica. **Revista Educação do Centro de UFSM**. Santa Maria – RS, v. 39, n. 1, jan. /abr. 2014.

RIBEIRO, Vanda Mendes; et al. Crenças de professores sobre reprovação escolar. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e173086, 2018.

ROSENTHAL, Robert. **Experimenter effects in behavioral research**. New York: Appleton Century Crofts, 1966.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria dos Centros Educacionais Integrados e da Educação Integral. **Programa São Paulo Integral: construir novos caminhos pedagógicos**. São Paulo: SME / COCEU, 2016. Disponível em: < <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/37540.pdf>> Acesso em: 04 jan. 2020.

SÃO PAULO. **Portaria nº 2.974**, de 12 de abril de 2016. Dispõe sobre a implantação e implementação da Comissão de Mediação de Conflitos – CMC nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino, prevista na Lei nº 16.134/2015, regulamentada pelo Decreto nº 56.560/2015, e dá outras providências. Disponível em: <<http://sedin.com.br/new/index.php/portaria-no-2-9742016-implantacao-e-implantacao-da-comissao-de-mediacao-de-conflitos-cmc-nas-ues/>> Acesso em: 03 jan. 2020.

SÃO PAULO. **Decreto nº 57.557**, de 21 de dezembro de 2016. Regulamenta a Lei nº 15.939, de 23 de dezembro de 2013, que dispõe sobre o estabelecimento de cotas raciais para o ingresso de negros, negras ou afrodescendentes no serviço público municipal. Disponível em: <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-57557-de-21-de-dezembro-de-2016/detalhe>> Acesso em: 04 jan. 2020.

SÃO PAULO. **Decreto nº 58.840**, de 3 de julho de 2019. Institui o Programa Grêmios Estudantis na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Disponível em: <<https://www.sinesp.org.br/index.php/quem-somos/legis/352-gremio-estudantil/8092-decreto-n-58-840-de-03-07-2019-institui-o-programa-gremios-estudantis-na-rede-municipal-de-ensino-de-sao-paulo>> Acesso em: 03 jan. 2020.

SOUSA TERRA BRITO, Márcia; COSTA, Marcio. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 15, núm. 45, set./dez., 2010, p. 500-510.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **Perspectiva ética e generosidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

VAILLANT, Denise. Políticas de inserción a la docencia en américa latina: la deuda pendiente. **Profesorado**, v. 13, n. 1, p. 27-41, 2009.

VINHA, Telma Pileggi. Os conflitos interpessoais na relação educativa. 2003. 426 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

## **2.4 Dimensão 3A – Interações entre agentes implementadores nos processos de implementação e ambiente escolar.**

Adelina Novaes (Unicid)

Angela Maria Martins (Unicid)

Para o desenvolvimento do estudo na Dimensão 3A optou-se por caracterizar processos interativos por meio de uma questão aberta do questionário eletrônico. A interação entre atores escolares amplia potencialidades para compreensão das subjetividades que permeiam práticas de diretores, professores e coordenadores pedagógicos, contribuindo para a indicação de subsídios e até mesmo de intervenções na implementação de iniciativas governamentais.

Inicialmente, para explicitar a opção pelo interacionismo simbólico no campo das ciências sociais, aclara-se que processos interativos possibilitam aos sujeitos desenvolver a comunicação, estabelecer contatos sociais (primários e secundários), criar grupos de referência e redes de relações que configuram comportamentos sociais.

No âmbito da Escola de Chicago, George Herbert Mead estruturou a concepção de interacionismo simbólico em suas aulas, por meio de notas, influenciado pelo pensamento de George Simmel (1858-1918), John Dewey (1859-1952) e William James (1842-1910), no contexto do universo cristão-protestante cuja preocupação central se referia à necessidade de intervenções na realidade para superação dos graves problemas sociais e econômicos originados da intensificação das relações sociais de produção que promoveram a migração da população rural para a cidade (FINE, 2005). Contudo, o termo veio a público apenas em 1937, na sistematização elaborada e divulgada por Herbert Blumer (1978).

Como se analisou anteriormente (MARTINS; BRAVO; OLIVEIRA, 2018), a Escola de Chicago desenvolveu pesquisas multidisciplinares que propunham conhecimentos para solução de problemas sociais existentes na cidade, tais como a criminalidade, o desemprego, a pobreza e as minorias raciais. Suas premissas básicas podem assim ser resumidas:

- A associação humana ocorre em processos interativos nos quais cada ator percebe a intenção do Outro e constrói sua resposta baseado nessas intenções, transmitidas por meio de gestos que se tornam simbólicos, passíveis de serem

interpretados, em contextos ligados por elementos linguísticos, designados de símbolos significantes.

- Não são respostas diretas, mas baseadas em processos de negociação compartilhada, em busca de consensos.
- A sociedade constitui o contexto no qual o Self surge e se desenvolve, portanto, o precede e esse desenvolvimento se inicia nas imitações da criança.
- A partir de estágios posteriores a criança assume o papel de “Outros” (da mãe, da professora, etc.), fazendo o jogo da atuação, internalizando papéis coletivos e as associações feitas.
- Nos processos interativos, as situações e vivências do cotidiano possibilitam a emergência de sentidos não como algo intrínseco ao ser, pois grupos humanos existem em ação, o que permite ao sujeito ver a si mesmo.
- Ao se colocar no lugar do Outro (role-taking), o indivíduo compartilha sentidos sob a forma de compreensões e expectativas comuns (HAGUETTE, 2005, p. 28-29).

Após polêmicas em torno da conceituação formulada por Blumer (com base no pensamento de Mead), apontando sua excessiva centralidade no sujeito em detrimento de relações macroestruturais, desde fins dos anos de 1960 o interacionismo simbólico foi recuperado por estudos qualitativos fundamentados em diversas perspectivas. Contudo, ao menos três premissas clássicas permaneceram: conhecemos as coisas pelo seu significado; os significados são criados pela interação social; os significados mudam pela interação social (FINE, 2005, p. 89). Nessa direção, o interesse clássico do interacionismo - não estatístico, microsociológico, relativista - se alinhou a outras tradições ancoradas em diferentes abordagens: fenomenologia, teorias pós-modernas, semiótica, etc.

Em síntese, o campo do interacionismo simbólico reestruturou a noção das relações entre macro-micro na sociologia, entre função/estrutura, assim como na divisão entre realistas sociais e interpretacionistas (FINE, 2005).

Concomitantemente às teorias das trocas e dos modelos racionais de escolha, o campo do interacionismo passou a considerar a conexão entre os níveis de análise, construindo o paradigma da ordem negociada com base nas seguintes premissas: a organização pode ser conhecida de baixo para cima; as instituições têm papel relevante na construção de significados, na canalização de interações e na construção de formas sociais. Porém,

macroestruturas não determinam completamente significados e interações, pois há um meio termo - as mesoestruturas - possibilitando que ações individuais configurem dinâmicas sociais, autorizando organizações, instituições políticas, a economia e o estado a “convencerem” os atores sociais a obedecerem a ordem vigente (FINE, 2005). Pesquisas qualitativas e interpretativas incorporaram o interacionismo:

- Construcionismo social
- Teorias da identidade
- Teoria das representações sociais<sup>7</sup>
- Cultura organizacional
- Reconstrução do passado
- Análise de gênero, classe e raça (FINE, 2005)
- Construção do conhecimento com foco em aplicações práticas com vistas a encaminhar mudanças sociais (CARVALHO; BORGES; REGO, 2010).

Contudo, tendo em vista que a pesquisa não contemplou a observação de processos interativos in loco - por meio da realização de estudos de campo -, a análise encetada nesta dimensão recorreu à consideração do simbólico constante do discurso dos agentes da implementação, lançando mão da proposição de Marková (2017b) para estudos acerca da epistemologia interacional em práticas profissionais.

#### *2.4.1 Opção teórica: epistemologia interacional em práticas profissionais*

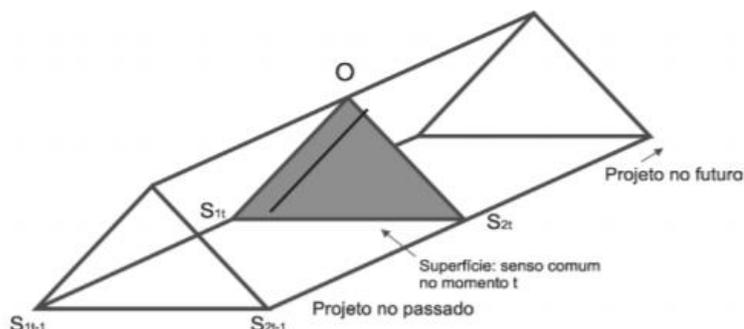
A epistemologia interacional em práticas profissionais debatida por Marková (2017a) inscreve-se na perspectiva dialógica da teoria das representações sociais, visto que se baseia na tríade Ego-Álter-Objeto/mundo (MARKOVÁ, 2017b). De acordo com Marková (2017a), há um significado empírico fundamental da interdependência do Ego-Álter (Eu-Outro). O Ego define o Álter e eles transformam um ao outro na relação com o objeto/mundo. Por sua vez, Bauer e Gaskell (1999) expandiram o triângulo Ego-Alter-Objeto, concentrando-se na dimensão temporal (Figura 1).

---

<sup>7</sup> A exemplo da discussão sobre subjetividade social debatida por Serge Moscovici com base em George H. Mead (NOVAES, 2015).

**Figura 1**

**Modelo Toblerone da tríade Ego-Álter-Objeto/mundo na relação com o tempo**



**Fonte:** Bauer e Gaskell (1999).

Com base na perspectiva tríade Ego-Álter-Objeto/mundo ou Eu-Outro-Objeto buscou-se compreender as relações de diretores e professores com o “Programa São Paulo Integral” e com os Outros constitutivos da tríade, como estudantes, a Rede, os pares etc., ao considerar as distintas temporalidades expressas nos discursos (especialmente no que concerne à temporalidade – antes e depois – da implementação do Programa).

Essa abordagem interacional foi o fundamento para a elaboração da questão discursiva trabalhada na dimensão 3A. A questão, a seguir reproduzida, foi respondida por professores e diretores e compôs os questionários eletrônicos.

**Questão para diretores e professores:**

O Programa São Paulo Integral apresenta como um dos pressupostos de sua fundamentação – dentre outros – a necessidade de extensão do tempo de permanência dos educandos nas escolas, alinhado ao Projeto Político-Pedagógico, orientado por princípios democráticos e participativos. Explique como sua escola dinamiza as relações de convivência entre a equipe de gestão, os professores, os alunos, suas famílias (e/ou responsáveis) e de que forma acolhe a comunidade do entorno, com vistas a constituir espaços e vivências democráticas.

*2.4.2 Opção metodológica: Analyse Lexical par Contexte D'un Ensemble de Segments de Texte (Alceste)*

Tendo em vista o volume e a natureza do material coletado (detalhado na dimensão 1), as respostas de diretores e professores à questão aberta constante do questionário Google Forms foram sistematizadas e compuseram o corpus textual para o processamento do software “Alceste” (Analyse Lexical par Contexte D'un Ensemble de Segments de

Texte), um programa informatizado de análise de dados verbais que visa evidenciar as informações essenciais contidas em um texto.

Por meio desse método, que não esconde seu fundamento lexicométrico, os traços mais fortemente característicos do ‘funcionamento’ do léxico são considerados ‘mundos lexicais’ (KALAMPALIKIS, 2003, p. 151). Assim, na pesquisa, os valores de parâmetros foram definidos de acordo com o tamanho do texto a ser analisado e, após o corte do corpus textual em unidades textuais pequenas, o Alceste realizou três classificações sucessivas.

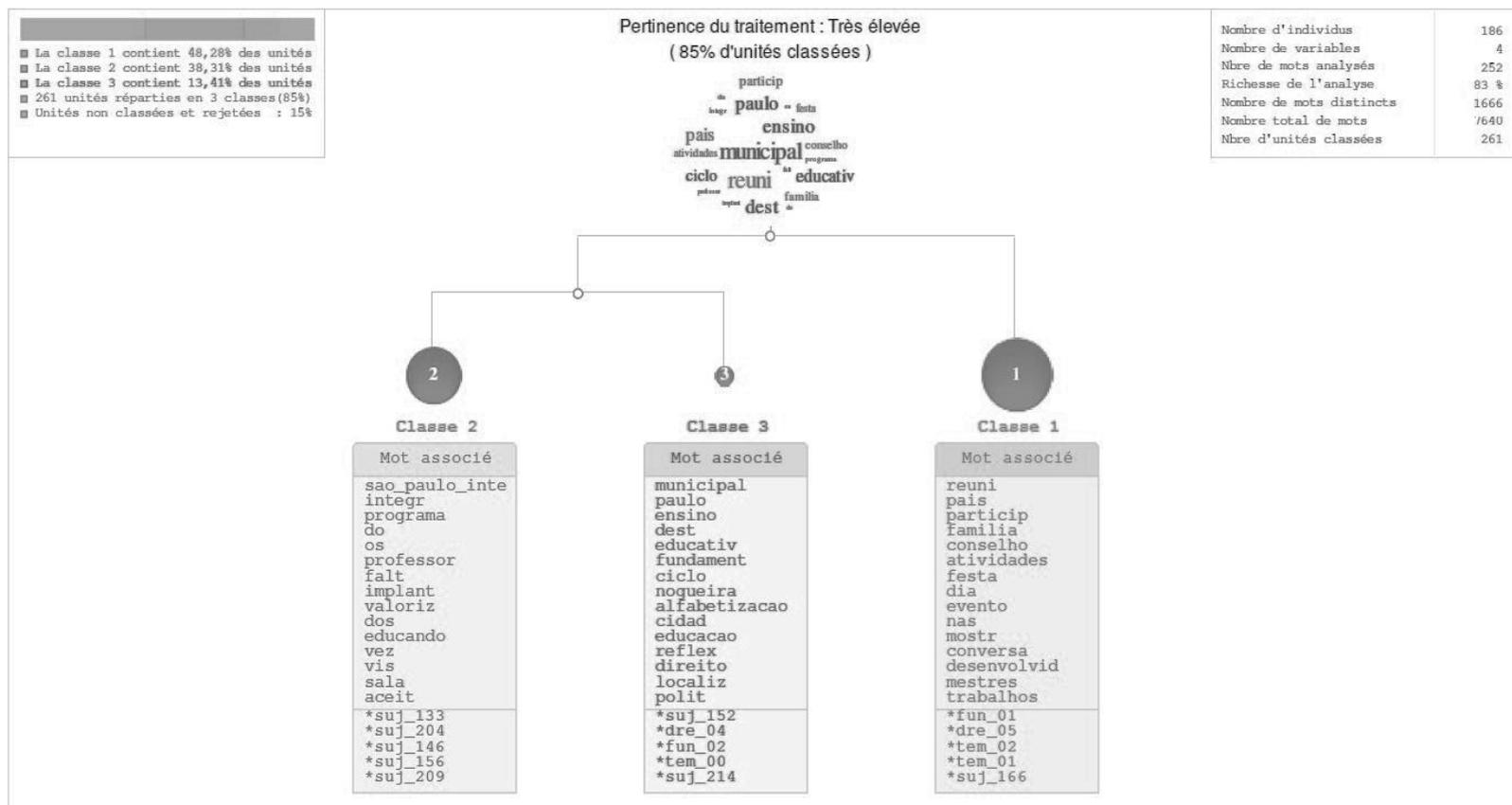
Para o processamento do material discursivo, foram consideradas como variáveis o cargo ou função dos respondentes (Professor, Professor Orientador, Coordenador Pedagógico e Diretor), seu tempo no exercício da função (sem informação, de 1-5 anos, de 6-10 anos) e a diretoria de ensino à qual está relacionado.

#### *2.4.3 Fase 2: Análise dos questionários eletrônicos*

Como mostrado nas figuras que seguem, 85% das unidades textuais do corpus foram classificados (o que representa um valor bastante elevado) e 15% foram descartados da análise. As unidades classificadas foram divididas em 3 clusters, também chamados de classes.

Figura 02

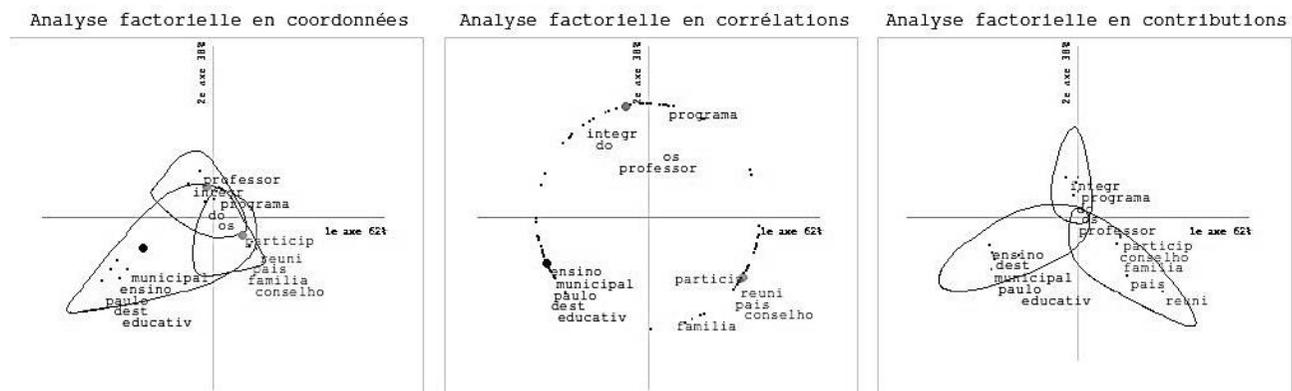
Retângulo das especificidades e classificação do *corpus*



Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Figura 03

Análise fatorial dos extratos



Extrait du dictionnaire du corpus trié par ordre alphabétique, avec les effectifs réels des mots dans le corpus

Mot analysé	Effectif	Mot analysé	Effectif	Mot analysé	Effectif						
abert	5	cento	5	diferente	8	form	13	parceria	10	realiz	14
acao	8	centro	7	dificuldade	14	fundament	20	part	17	realizadas	8
aceit	8	ciclo	9	do	138	gest	8	particip	91	recurso	7
acoes	34	ciudad	10	dois_mil_e_d	11	grande	17	participativ	6	regi	6
acredit	6	comunidade	95	dois_mil_e_d	8	horar	16	pass	7	relac	8
adesao	5	concepc	7	dos	84	implant	6	paulo	10	respeit	7
alfabetizaca	6	conhecimento	7	educacao	33	implement	11	pedagog	25	responsaveis	19
aluno	67	consequ	9	educacion	7	importancia	10	pela	24	reuni	70
ambiente	6	conselho	43	educando	14	inici	9	pelos	8	saber	12
ampli	17	consider	6	educativ	11	integr	37	perceb	6	sala	5
ano	46	constru	7	efetiv	6	interess	8	period	6	sao_paulo_in	31
ao	28	cont	8	encontr	7	letivo	6	perman	5	sarau	6
aos	17	continuidade	9	ensino	16	maior	15	pod	5	seja	6
apoi	8	conversa	9	entorno	15	melhoria	7	polit	8	soci	8
aprendiz	14	convid	6	envolv	5	mestres	9	possibilidade	6	tema	5
aprendizagen	6	coordenador	6	envolvidos	6	momento	7	possui	5	tempo	26
apresent	18	crianca	23	equipe	5	mostr	9	pratic	7	tenh	6
apresentacao	12	cultur	26	escol	206	municipal	19	precis	6	territorio	21
area	5	curriculo	6	escolares	6	nas	28	princip	11	torn	5
articul	8	da	146	espaco	31	necessar	7	processo	8	trabalh	23
as	84	das	60	estudant	13	necessidade	7	professor	18	trabalhos	9
associ	6	demand	10	evento	15	ness	5	profissionais	7	traz	11
atendimento	9	desafio	43	falt	8	nest	7	programa	73	turmas	11
atividades	54	desenvolv	6	familia	83	nov	8	projeto	53	uma	35
aula	10	desenvolvid	28	familiares	13	objetivo	7	promov	7	unidade	24
avali	10	desenvolvime	7	faz	12	oficina	7	proposta	10	valoriz	7
avaliacoes	6	dess	6	feit	5	oportunidade	6	prop	9	vez	5
avanco	21	dest	11	festa	5	organiz	9	publ	5	vida	9
boa	5	devido	5	filho	17	os	109	qualidade	6	vis	7
busc	8	dia	27	fisic	5	pais	68	questionario	6	vista	5

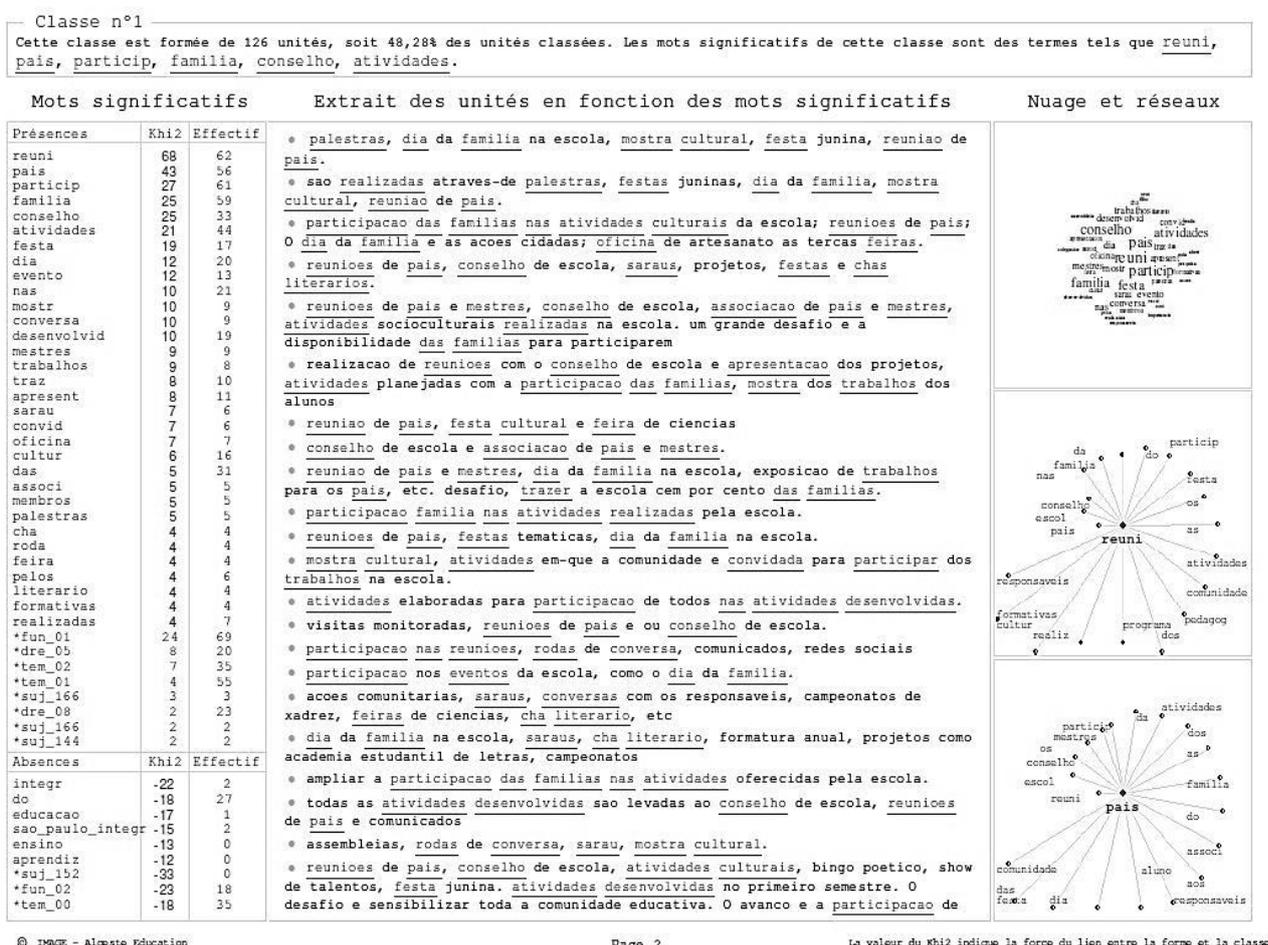
Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Cada classe foi numerada na ordem de aparição na classificação, e os gráficos gerados pelo programa permitiram a identificação de seus tamanhos e importância. Os contextos das palavras foram retomados pelas pesquisadoras, para a compreensão das acepções de cada classe, a partir desse momento entendidas como categorias de sentido, razão pela qual cada classe ganhou um título, inspirado na abordagem teórica interacional que deu base ao estudo.

### 2.4.3.1 Classe 1 - Relação família-escola: projetos para implementação do PSPI

**Figura 04**

#### Composição do primeiro cluster



Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Por meio da interpretação do relatório resultante do processamento do Alceste, foi possível depreender que a Classe 1 é a mais específica, uma vez que foi a primeira a ser separada na árvore de classificação, e que o seu vocabulário é o mais homogêneo, visto que representa 48,28% de unidades textuais classificados, tendo sido caracterizada sobretudo pelos termos “reuni”, “pais”, “particip”, “família”, “conselho” e “atividades”.

As respostas de professores da Diretoria Regional de Educação Freguesia/Brasilândia são as mais representativas da classe.

A classe 1 refere-se às ações realizadas por diretores, coordenadores pedagógicos e professores para a implementação do PSPI. O planejamento e execução dessas ações dizem respeito, sobretudo, aos Outros (Álter) constitutivos da tríade, em especial aos pais e responsáveis dos estudantes, e à comunidade do entorno.

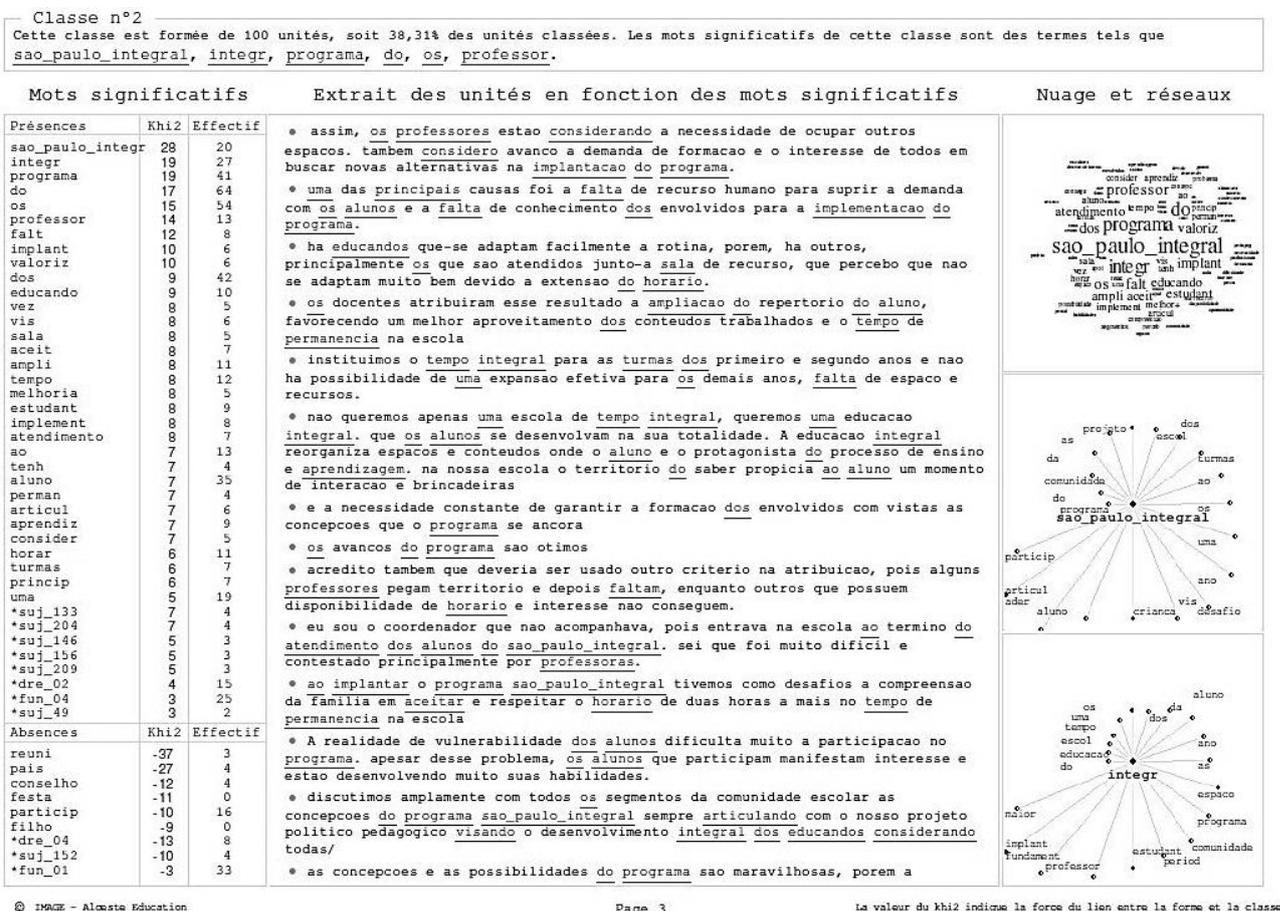
Nesse tocante, destaque foi dado às reuniões de pais e mestres e ao conselho de escola, mas outras ações adotadas foram elencadas, a saber: palestras, dia da família, saraus, mostra cultural, chás literários, festa junina, associação de pais e mestres, mostras, ações cidadãs, feira de ciências, oficinas de artesanato, rodas de conversa, xadrez, formatura anual, academia estudantil de letras, campeonatos, bingo poético e show de talentos.

Apesar do evidente empenho de diretores e professores na implementação dos projetos, tais ações não são suficientes para a efetiva implementação do PSPI, que exigiria uma programação de projetos mais articulados. Nesse sentido, os docentes demandam uma educação integral para “além do tempo integral”, como pode ser observado na classe 2.

## 2.4.3.2 Classe 2: O objeto da tríade interacional: o Programa São Paulo Integral

**Figura 05**

### Composição do segundo cluster



Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Após a definição da classe 1, o processamento do Alceste separou a Classe 2, que representa 38,31% de unidades textuais classificadas, tendo como termos significativos “São Paulo Integral”, “integr”, “programa” e “professor”. As respostas de professores da Diretoria Regional de Educação Ipiranga são as mais representativas da classe.

O PSPI, objeto da tríade interacional ao qual se dedica este estudo, é o conteúdo nuclear desta classe que permite a compreensão das relações de docentes, diretores e coordenadores pedagógicos com o Programa, bem como com os outros constituintes da interação (estudantes, familiares, comunidade do entorno) no que concerne à implementação.

Os respondentes avaliam positivamente o PSPI, por permitir a ocupação de variados espaços, a ampliação do repertório escolar dos estudantes, o avanço da demanda por

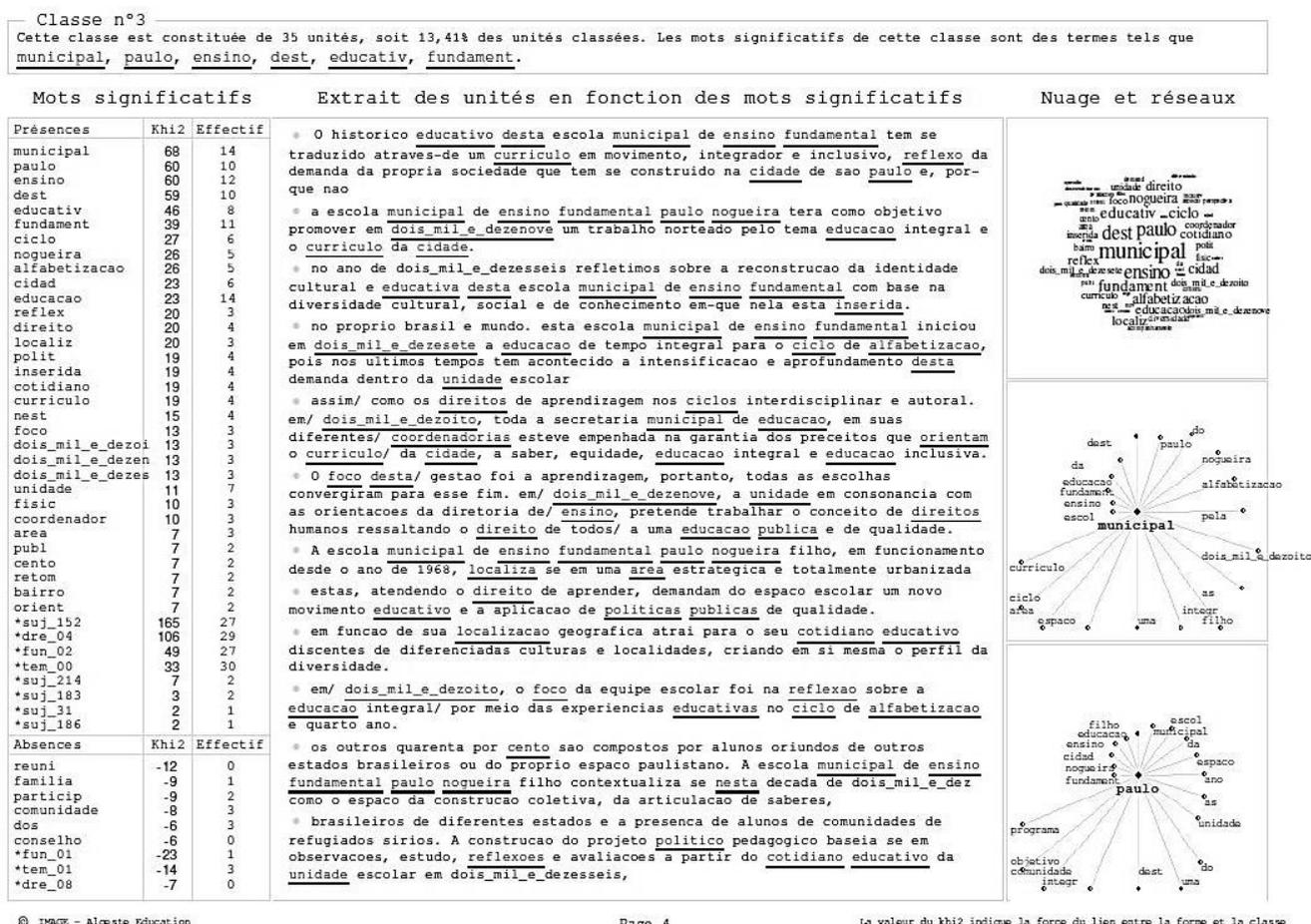
formação e o interesse dos envolvidos em buscar alternativas na implementação do Programa.

Nesse processo, constituem desafios: uma formação específica para a implementação do PSPI; ampliação de recursos humanos; ampliação de espaços e recursos materiais para extensão do tempo integral para os demais anos (reorganização de espaços e conteúdos).

### 2.4.3.3 Classe 3: A dimensão temporal da implementação do Programa

**Figura 06**

**Composição do terceiro cluster**



Fonte: Elaboração própria. Questionários eletrônicos PSPI 2019.

Por fim, foi separada a Classe 3, que representa 13,41% de unidades textuais classificados, caracterizada pelos termos “municipal”, “Paulo”, “ensino”, “educativ” e “fundament”. As respostas de coordenadores pedagógicos da Diretoria Regional de Educação São Miguel e da EMEF Paulo Noqueira Filho da Diretoria de Ensino Norte 1 foram as mais representativas desta classe que evidencia a dimensão temporal das escolas e, por conseguinte, da implementação do PSPI.

Destaque foi dado à educação integral e ao currículo da cidade, pela construção coletiva, na articulação de saberes para o desenvolvimento de um “currículo em movimento”, integrador e inclusivo, elaborado no cotidiano das unidades de ensino, mas compreendido como demandas da sociedade, sobretudo no que se refere à necessidade de acolhida de alunos que necessitam ficar mais tempo na escola.

Os ciclos de alfabetização, interdisciplinar e autoral, são lócus prioritário da implementação desse currículo em movimento, que visa a garantia do direito de aprender, dos direitos humanos, dos direitos de todos (reflexão motivada sobretudo pela presença de estudantes sírios), por meio da promoção de uma educação de qualidade.

#### *2.4.4 Considerações finais e Propostas de Aprimoramento para o Programa São Paulo Integral*

Nesta Dimensão 3A, optou-se por caracterizar processos interativos por meio de questão aberta, visto que os itens do questionário contextual da Prova Brasil, anunciados no Projeto, foram trabalhados no contexto da dimensão 3B. Os elementos acerca do simbólico que permeia as situações e vivências do cotidiano dos profissionais que implementam PSPI, foram considerados a partir da tríade Ego-Álter-Objeto/mundo ou Eu-Outro-Objeto.

Significa dizer que as relações de diretores e professores com o PSPI e com os Outros constitutivos da tríade, como estudantes, a Rede, os pares etc., ao considerar as distintas temporalidades expressas nos discursos foram os elementos orientadores da análise, uma vez que a interação entre atores escolares amplia potencialidades para compreensão das subjetividades que permeiam práticas de diretores, professores e coordenadores pedagógicos, contribuindo para a indicação de subsídios e até mesmo de intervenções na implementação de iniciativas governamentais.

No processamento do material discursivo, foram consideradas como variáveis o cargo ou função dos respondentes (Professor, Professor Orientador, Coordenador Pedagógico e Diretor), seu tempo no exercício da função (sem informação, de 1-5 anos, de 6-10 anos) e a diretoria de ensino à qual está relacionado. No entanto, apenas os cargos de professor e coordenador pedagógico foram definidores da composição das classes, bem como as diretorias regionais de ensino. As demais variáveis não discriminaram a ponto de serem representativas na lexicometria que levou à delimitação dos clusters.

Destaque foi dado à necessidade de se implementar a educação integral “em tempo integral”, sensibilizando familiares dos estudantes e a comunidade do entorno da escola, como apontam estudos realizados sobre o tema que assinalam (COELHO, 2012). Na mesma direção, é possível identificar que os agentes implementadores, ao fazer referência ao currículo da cidade, remetem à relação entre o PSPI e a cidade educadora, tal como consta na fonte oficial do Programa. Considerando que a integração do PSPI com o currículo da cidade é recente, vale ressaltar que os agentes implementadores já incorporaram algo que faz há pouco tempo parte das orientações de implementação. Este é um indicativo de sua atenção à concretização das orientações oferecidas pela Secretaria. Também vale destaque às respostas que enfatizam a relevância da construção coletiva e do desenvolvimento de um “currículo em movimento”, integrador e inclusivo – elaborado no cotidiano das unidades de ensino – que atenda às dinâmicas específicas dos contextos regionais nos quais se localizam as escolas, na mesma direção apontada por Cavalieri (2002) em estudo realizado sobre a construção de uma nova identidade para a escola brasileira no que se refere à implementação da educação integral em tempo integral.

A noção de movimento, associada ao currículo mutante e autoral, remete ao foco inicial do Programa: os ciclos de alfabetização. Nesse tocante, é possível depreender que isso também já foi incorporado no processo de implementação do PSPI.

Guardados os limites do estudo empreendido, é possível afirmar que os participantes da pesquisa avaliam positivamente o PSPI por ele permitir a ocupação de espaços, a ampliação do repertório escolar dos estudantes, a demanda por formação e o interesse dos envolvidos em buscar alternativas.

Como sugestões de melhoria e expansão do PSPI, identificou-se que ainda são desafios que merecem ações da Secretaria, uma formação específica para a implementação do PSPI, ampliação de recursos humanos, ampliação de espaços e recursos materiais para extensão do tempo integral para os demais anos.

#### *2.4.5 Referências Bibliográficas*

BAUER, M. W.; GASKELL, G.. Towards a paradigm for research on social representations. **Journal for Theory of Social Behaviour**. v. 29, n. 2, 1999, p. 163-186.

BLUMER, H. **El interaccionismo simbólico: perspectiva y método**. Barcelona: Hora, 1982.

CARVALHO, V. D. de; BORGES, L. de; REGO, D. P. do. Interacionismo simbólico: origens, pressupostos e contribuições aos estudos em Psicologia Social. **Psicologia: ciência e profissão** [online]. 2010, vol.30, n.1, pp.146-161. Acesso em 12/10/2018.

CAVALIERI, Ana Maria. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p.247-270, dez. 2002.

COELHO, Lígia Martha C. da C.. Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 45, p. 73-89, Sept. 2012 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602012000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000300006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 18 junho 2016.

FINE, G, A. O triste espólio, o misterioso desaparecimento e o glorioso triunfo do interacionismo simbólico. São Paulo: FGV, **Revista de Administração de Empresas**. v. 45, n. 4, p.87-107, 2005. <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/37309>

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2005.

KALAMPALIKIS, N. L'apport de la méthode Alceste dans l'analyse des représentations sociales. In: ABRIC, Jean-Claude (Org.). **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Paris: Érès, 2003. p. 147-163.

MARKOVÁ, I. A fabricação da teoria de representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 163, p. 358-375, mar. 2017a. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742017000100358&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000100358&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 22 nov. 2019.

MARKOVÁ, I. **Mente dialógica: senso comum e ética**. Cambridge: Cambridge University Press; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017b.

MARTINS, A. M.; BRAVO, M. H.; OLIVEIRA, R. S. **Relações de convivência, situações de conflito, indisciplina e violência em escolas públicas: análise de implementação de um programa de governo**. 1. ed. Curitiba: Appris Editora, 2018. v. 1000. 120p .

NOVAES, A. Subjetividade social docente: elementos para um debate sobre "políticas de subjetividade". **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo , v. 45, n. 156, p. 328-343, jun. 2015. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742015000200328&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000200328&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 22 nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143205>.

RITZER, G. **Teoría Sociológica Contemporanea**. México: McGraw-Hill, 1993.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Programa São Paulo Integral: construir novos caminhos pedagógicos**. Prefeitura da Cidade de São Paulo: São Paulo, 2016.

### **3 Dimensão 4: Organização do currículo, uso do tempo de aprendizagem e verificação de mudanças**

Esta dimensão identificou e discutiu as escolhas operadas no interior das escolas para a organização dos seus currículos de tempo ampliado, buscando verificar mudanças decorrentes. Para tanto, foram estudados, na Fase 1, itens dos questionários associados à Prova Brasil (2015 e 2016) selecionados como pertinentes à temática. E na Fase 2, itens elaborados para os questionários aplicados por esta pesquisa junto aos agentes implementadores do PSPI de escolas com turmas do ensino fundamental, anos iniciais. Tratou-se, nesta dimensão, do uso do tempo para a aprendizagem e da implementação do currículo previsto pelo PSPI.

#### **3.1 Dimensão 4A: Organização do currículo e verificação de mudanças**

Dra. Claudia Valentina Assumpção Galian (FEUSP)

Dr. Ocimar Munhoz Alavarse (FEUSP)

Esta dimensão visou estudar a implementação do currículo previsto pelo PSPI em busca de mudanças decorrentes, em duas etapas. Na Fase 1, analisou questões associadas à Prova Brasil, em respostas de diretores e professores das escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo aplicadas em 2015 e 2017, considerando também o crivo da vulnerabilidade social nos territórios. E na fase 2, analisando respostas de diretores, professores e alunos das escolas do Programa às questões disponibilizadas nos questionários eletrônicos aplicados junto a agentes implementadores do Programa e beneficiários. A partir da análise dos dados, disponibilizou-se, ao final do relatório, um quadro buscando conferir destaque às transformações curriculares desenvolvidas diante do desafio de ampliar a jornada escolar e à sua potencialidade para incrementar a formação oferecida pelas escolas do Programa, na direção da educação integral.

O quadro 1 sintetiza as fontes, abrangência e produtos esperados dessa dimensão.

## Quadro 1

### Fontes, abrangência e produtos esperados para a Dimensão 4A

Desafios	Fontes de dados	Abrangência	Etapas da pesquisa
<b>Desafio 2:</b> Reorganização pedagógica das unidades educacionais.  Melhorias no processo de ensino-aprendizado	Microdados da Prova Brasil 2015, 2017 (Questionários associados ao desempenho dos alunos do EF).  Questionário Eletrônico.	<b>Diretores e professores:</b> Questionário associado à Prova Brasil, para todas as escolas da RME-SP que responderam.  <b>Professores:</b> Questionário Eletrônico para escolas de EF do Programa.	<b>1-</b> Caracterização das escolhas curriculares desenvolvidas por diretores e professores das escolas da Rede, a partir dos dados dos questionários associados à Prova Brasil, considerando possíveis mudanças entre os anos de 2015 e 2017 ( <b>Parte 1</b> do presente relatório); <b>2-</b> Caracterização das escolhas curriculares operadas pelas escolas que aderiram ao Programa, a partir das respostas de professores ao questionário eletrônico, reconhecendo convergências e divergências nas visões desses sujeitos e os desafios da implementação do Programa ( <b>Parte 2</b> ); <b>3-</b> Composição de um quadro a partir dos dados obtidos e da análise das escolhas curriculares e de seus possíveis impactos sobre a formação dos alunos na direção da educação integral ( <b>Considerações finais e Proposições</b> ).

**Fonte:** Respostas aos questionários da Prova Brasil e dos questionários eletrônicos, 2019.

Como opções teórico-metodológicas desta dimensão da pesquisa, elegeu-se um referencial que permitisse a análise das escolhas curriculares desenvolvidas num contexto de ampliação da jornada com vistas à educação integral, tendo como fonte prioritária as

declarações de professores e, para alguns itens dos questionários, também foram consideradas as respostas de diretores e alunos, é este aspecto que se apresenta no item Fundamentação Teórica. Na sequência, na Parte 1 do presente relatório são apresentadas e discutidas as respostas de diretores e professores frente a itens dos questionários da Prova Brasil de 2015 e 2017. Na Parte 2, são trazidos os dados obtidos a partir das respostas de professores e alunos às questões do questionário eletrônico e, por fim, delineiam-se as considerações finais e algumas proposições que visam a qualificação da educação integral no âmbito do Programa São Paulo Integral (PSPI).

As questões que mobilizam a atenção nesta dimensão da pesquisa relacionam-se centralmente ao currículo, termo que é usualmente empregado em diversas situações e com significados distintos: refere-se tanto aos documentos curriculares produzidos em diferentes esferas – federal, estadual, municipal, escolar etc. – como às listas de conteúdos, competências, habilidades, objetivos, direitos de aprendizagem etc. Também é adotado para designar o conjunto de atividades desenvolvidas na escola envolvendo o trabalho com o conhecimento, o que incluiria as atividades avaliativas, pois essas, embora podendo ser identificadas com determinadas características específicas, sobretudo no que tange a aspectos técnicos, como são, por exemplo, seus instrumentos e metodologias de processamento de respostas, encontram-se condicionadas quanto a objetos vinculados a esses conhecimentos, isto é, àquilo que se avalia. Numa perspectiva mais abrangente, currículo pode, ainda, representar todas as experiências vividas no ambiente escolar.

No campo teórico, o currículo também é entendido de diferentes maneiras, desde uma perspectiva técnica – para a qual não cabe o questionamento sobre o quê se ensina, mas unicamente sobre a forma de fazê-lo – até visões mais críticas, que ressaltam o viés político do debate sobre o tema.

Os teóricos da linha mais crítica enfatizam que o currículo é uma construção social que só pode ser contemplada na especificidade do contexto histórico no qual foi desenvolvida. Com isso, o currículo expressa as tensões, as lutas por significação e representação de interesses de grupos distintos (MOREIRA; SILVA, 1994; SILVA, 1999). Cada teoria curricular explicita e legitima as escolhas referentes ao tipo de cidadão que se pretende formar e ao lote de conhecimentos que viabilizarão essa formação num determinado contexto social e histórico.

Uma das definições para o termo é cunhada por Moreira e Candau (2008) para quem o currículo remete às

[...] experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. (MOREIRA E CANDAU, 2008, p. 12)

Vale dizer que essa mesma definição está no Parecer CNE/CEB Nº 7, de 2010 (BRASIL, 2010), referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

Concordando com essa definição, que confere centralidade ao conhecimento, é preciso complementá-la para explicitar a concepção de currículo com a qual se lidará nesta dimensão da pesquisa. É o que será delineado a seguir.

Em primeiro lugar, afirma-se o que se entende como a função social da escola: proporcionar o acesso de todos a um tipo de conhecimento ao qual não se tem acesso em outro lugar, ao menos quando se pensa na maioria da população. A escolha do que será ensinado nessa instituição está diretamente ligada ao tipo de cidadão que se pretende formar, constituindo, portanto, uma opção política. Logo, as discussões sobre o currículo não podem se restringir ao debate sobre algumas de suas faces, mesmo considerando a relevância e o peso específico das mesmas, tais como as que remetem à forma de organizar a escola e o trabalho de professores e alunos, ou mesmo aos métodos de ensino, experiências e materiais didáticos ou às formas de avaliar a aprendizagem. Em outras palavras, entendido como o resultado da articulação complexa entre essas e outras frentes, o currículo é visto aqui como um processo que envolve muitas dimensões que, consideradas em separado, não permitem a compreensão da sua complexidade.

Seguindo nessa linha de entendimento, Gimeno Sacristán (2000) afirma que

[...] o currículo que se realiza por meio de uma prática pedagógica é o resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói no mesmo. Por isso, exige ser analisado não como um objeto estático, mas como a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos. E mais uma vez esta condição é crucial tanto para compreender a prática escolar vigente como para tratar de mudá-la. (SACRISTÁN, 2000, p. 102)

O autor organiza essas influências convergentes e sucessivas em dimensões nas quais atuam diferentes sujeitos, dentro e fora da escola, participando desse processo complexo que resulta em currículos reais. São exemplos dessas dimensões: o *currículo prescrito* – o nível das prescrições curriculares oficiais –; o *currículo apresentado aos professores* – o nível da produção de materiais e formações para os professores que se propõem a “traduzir” as prescrições curriculares ou a preparar sua implementação com ênfases metodológicas para orientar a atividade educativa –; o *currículo moldado pelos professores* – a “tradução” das prescrições e dos materiais que chegam aos professores e com base nos quais eles construirão sua prática pedagógica –; o *currículo em ação* – o que se configura nas salas de aula, com toda um conjunto de diferenciações aí presentes, resultante do encontro entre professores, alunos e conhecimentos –; o *currículo realizado* – os efeitos complexos, de ordem cognitiva, afetiva, social, moral etc. que resultam das práticas pedagógicas –; e o *currículo avaliado* – os aspectos do currículo que são enfatizados nas avaliações internas e externas à escola (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 105-106).

Na Dimensão 4A foram objeto de investigação as respostas de Diretores e Professores frente a questões atinentes às escolhas operadas nas escolas para o uso de tempos e espaços, bem como de organização e desenvolvimento de atividades relacionadas à mobilização de conhecimentos considerados relevantes para a formação dos alunos – tratam-se de perspectivas desses sujeitos sobre o currículo real, aquele que resulta da articulação complexa de todas as dimensões do processo curricular acima delineado.

### **3.2 Fase 1 Dimensão 4A: Análise das respostas de Diretores e Professores aos questionários da Prova Brasil**

Para organizar as análises das respostas ao Questionário da Prova Brasil aplicados nos anos de 2015 e 2017, respondidos por professores de 5º do ensino fundamental e diretores das escolas onde atuavam esses professores, foram, inicialmente selecionadas questões presentes nesses anos e que, direta ou indiretamente, estavam vinculadas ao currículo e que, por sua vez, possibilitariam problematizações com vistas ao PSPI. Posteriormente, foram escolhidas questões para um cruzamento de respostas e apresentado num plano tabular, como exposto a seguir, inclusive com a segmentação das escolas, no total e por escolas em contextos vulneráveis ou não vulneráveis.

### 3.2.1 Plano tabular

Para cada ano de aplicação dos questionários (2015 e 2017), consideramos os cruzamentos indicados a seguir, para correlação entre as alternativas, de frequência ou intensidade, para cada um dos segmentos profissionais que responderam aos questionários. Para Diretores optou-se por privilegiar a Questão 44, que trata das atividades para discutir melhorias no ensino e na aprendizagem, por entendermos que isso indicaria a ênfase conferida à aprendizagem no trabalho escolar. Para professores a opção recaiu sobre a Questão 106, que trata da porcentagem de cumprimento dos conteúdos previstos para serem ensinados, uma das expressões da focalização da aprendizagem.

#### **Para Diretores**

Os cruzamentos entre as **Questões 45 a 49 x Questão 44**, visaram investigar se há correlação entre a frequência das atividades para minimizar as faltas dos alunos, discriminadas nas Questões 45 a 49, e a frequência de discussão para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos.

As análises se concentraram nas respostas de 2015, que não apresentaram grandes alterações em 2017. O primeiro destaque é que nas **escolas não vulneráveis que não participavam do Programa**, identificamos uma associação positiva que assim se expressava: onde os Diretores estabeleciam diálogos frequentes com os professores sobre a melhoria do ensino e da aprendizagem, estes também conversavam sobre a frequência com seus alunos.

Já nas **escolas não vulneráveis que estavam no Programa** observamos a tendência ao menor estabelecimento de conversas dos Diretores com os professores sobre esses temas e, também, destes com os estudantes sobre as ausências. A busca ativa dos estudantes ausentes também era reduzida nessas escolas.

Nas **escolas vulneráveis que não estavam no Programa**, identificamos que onde os Diretores não conversavam com os professores sobre o ensino e a aprendizagem, havia busca ativa intensa dos estudantes que acumulam ausências. Nas **escolas vulneráveis que estavam no Programa**, todos os Diretores estabeleciam essas conversas com os professores e, também, aí se expressava a busca ativa intensa.

Com os cruzamentos entre as **Questões 50 a 55 x Questão 44**, pretendemos investigar se há correlação entre a frequência no desenvolvimento de atividades diferenciadas,

discriminadas nas Questões 50 a 55, e a frequência de discussão para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Realizados os cruzamentos indicados acima, não foram verificadas grandes transformações nas respostas dos Diretores de 2015 para 2017, e tampouco associações que merecessem destaque quando se considera a frequência de discussão sobre o ensino e a aprendizagem e as ausências dos alunos ou mesmo sobre a busca ativa.

### **Para Professores**

**A.** Os cruzamentos entre as **Questões 27 x Questão 106**, visaram investigar se há correlação entre a necessidade identificada pelos professores de aperfeiçoamento em conteúdos específicos e o cumprimento do conteúdo previsto.

Os cruzamentos entre as **Questões 29 x Questão 106**, pretenderam investigar se há correlação entre a necessidade identificada pelos professores de aperfeiçoamento na gestão e organização da sala de aula e o cumprimento do conteúdo previsto.

**B.** Os cruzamentos entre as **Questões 53 a 57 x Questão 106**, voltaram-se à investigação da correlação entre a frequência de reconhecimento da participação em atividades coletivas, discriminadas em cada uma das questões de 53 a 57, e o cumprimento do conteúdo previsto.

**C.** No caso dos cruzamentos entre as **Questões 72 e 73 x Questão 106**, pretendemos investigar se há correlação entre a atribuição de dificuldades de aprendizagem a fontes curriculares e o cumprimento do conteúdo previsto.

E, no que se refere aos cruzamentos entre as **Questões 76 x Questão 106**, o intuito foi investigar se há correlação entre a atribuição de dificuldades de aprendizagem a fontes sociais e o cumprimento do conteúdo previsto.

Para os cruzamentos acima indicados foi possível delinear um conjunto de transformações nas respostas dos Professores entre os anos de 2015 e 2017, como se destaca a seguir.

**No conjunto de todas as escolas**, não se expressam grandes alterações, entre 2015 e 2017, na forma utilizada pelos professores para explicar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes. As alterações aparecem nas escolas com o PSPI.

**No conjunto das escolas que não estão no PSPI**, quase não há variação, de 2015 para 2017, na forma pela qual os professores explicam as dificuldades dos estudantes. Ainda

assim, entre os professores que cumprem pouco do conteúdo previsto (menos de 60% do previsto), há uma queda de 5,5 pp, de 26,6% para 21,1%, no número dos que explicam as dificuldades de aprendizagem pela inadequação dos conteúdos às necessidades dos estudantes.

**No conjunto das escolas que participam do PSPI**, encontramos variações significativas, de 2015 para 2017, nas formas de explicar as dificuldades de aprendizagem por parte dos professores que cumprem pouco do conteúdo previsto. Isso se expressa da seguinte forma: cresceu em 19,5 pp, de 17,2% para 36,7%, o número desses professores que entendem que as dificuldades de aprendizagem decorrem de inadequações do currículo às necessidades dos estudantes; aumentou em 29 pp, de 27,6% para 56,7%, os que atribuem as dificuldades ao não cumprimento dos programas em anos anteriores; diminuiu em 13 pp, de 93,1% para 80%, o número de professores que atribuem essas dificuldades às questões do meio social de origem dos estudantes. Ou seja, nessas escolas, a percepção dos professores se desloca para questões internas à escola.

**No conjunto das escolas não vulneráveis**, não se identificou alterações maiores do que 5pp em todas as variáveis, quando comparamos as respostas dos professores em 2015 e 2017.

Olhando **o conjunto das escolas vulneráveis** também praticamente não há alterações na forma pela qual os professores explicam as dificuldades dos estudantes entre 2015 e 2017. Destacamos, **no conjunto das escolas vulneráveis**, que, entre os professores que desenvolvem pouco do conteúdo previsto, aumentou em 8 pp, de 35,4% para 43,8%, o número dos que explicam as dificuldades pelo não cumprimento dos programas das disciplinas em anos anteriores.

**No conjunto das escolas não vulneráveis que participam do PSPI**, chama a atenção, de 2015 para 2017, no grupo dos professores que mais cumprem o conteúdo previsto (mais de 80% do previsto), que aumentou em 12 pp, de 73,8% para 86%, a percepção do meio social em que o aluno vive como fonte das dificuldades, diminuindo as explicações que se referem à inadequação dos currículos e ao não cumprimento dos programas nos anos anteriores. Ainda, no grupo que cumpre pouco dos programas das disciplinas, caiu em 8 pp, de 100% para 91,7%, a atribuição do meio social em que o aluno vive como explicação para as dificuldades de aprendizagem, e cresceu em 58 pp, de 16,7% para 75%, o número de professores que atribui as dificuldades ao não cumprimento dos

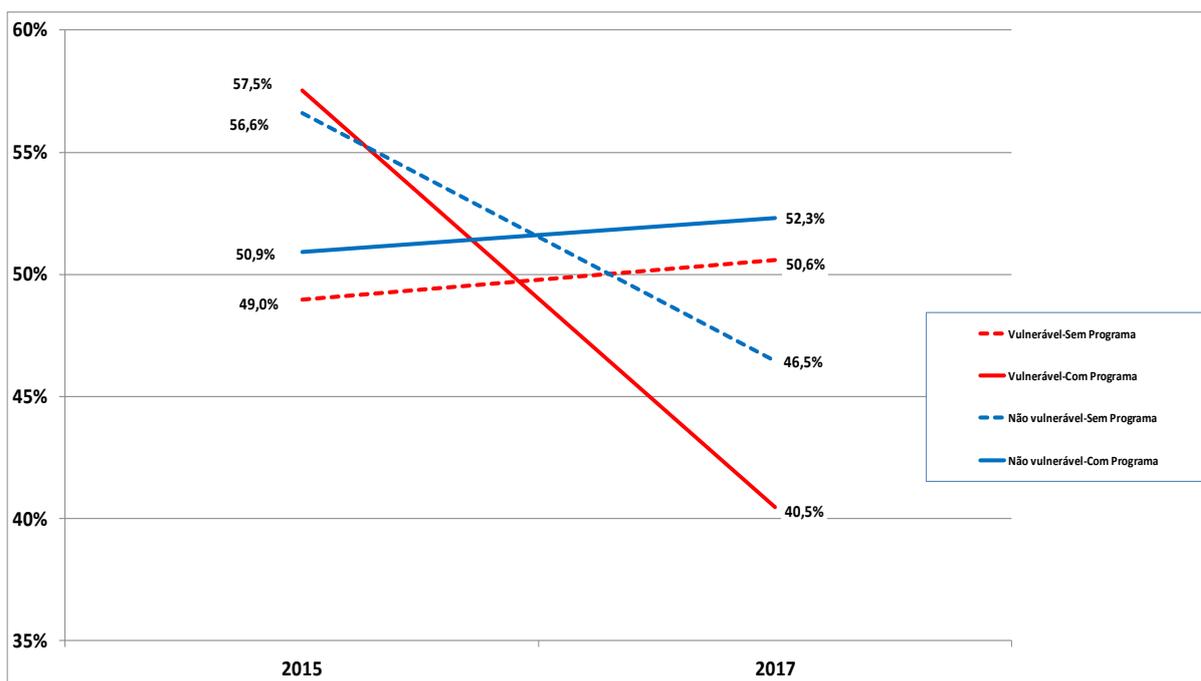
programas em anos anteriores e aumentou em 33 pp, de 16,7% para 50%, dos que o fazem relacionando as dificuldades à inadequação dos currículos, confirmando a hipótese de que houve um deslocamento do olhar dos professores que cumprem pouco dos programas das disciplinas para as questões internas à escola, possivelmente por efeito da participação das escolas no PSPI.

**No conjunto das escolas vulneráveis que participam do PSPI**, de 2015 para 2017, entre os professores que cumprem pouco do conteúdo previsto, aumentou em 10 pp, de 17,6% para 27,8%, os que reconhecem como fonte das dificuldades a inadequação dos currículos às necessidades dos estudantes; aumentou em 9 pp, de 35,3% para 44,4%, os que atribuem essas dificuldades ao não cumprimento dos programas nos anos anteriores; e diminuiu em 16 pp, de 88,2% para 72,2%, os professores que atribuem as dificuldades de aprendizagem às questões sociais que caracterizam o meio de onde provêm os estudantes.

**No conjunto de todas as escolas**, um aspecto saliente, de 2015 para 2017, é quanto ao cumprimento dos conteúdos previstos, com uma diminuição de 5 pp, de 53,1% para 47,9%, dos professores que cumprem muito (mais de 80% do previsto), e aumento de 2 pp, de 8,4% para 10,2%, dos professores que cumprem pouco (menos de 60% do previsto). Isso pode, ainda, ser verificado quando observamos as diferenças entre escolas vulneráveis e não vulneráveis, com a discriminação entre elas por participar ou não do PSPI. No Gráfico 1, temos que as escolas vulneráveis que estão no PSPI têm uma diminuição de 17 pp, de 57,5% para 40,5%; no caso das escolas não vulneráveis houve diminuição de 10 pp, de 56,6% para 46,5%. Nos outros dois tipos, praticamente, os percentuais se mantiveram.

## Gráfico 1

### Percentual de escolas com mais de 80% do conteúdo desenvolvido. RME-SP. 2015-2107



Fonte: Elaboração própria.

Outro aspecto que se destaca é a explicação, pelos conjuntos dos professores, independentemente do quanto cumprem dos conteúdos previstos, das dificuldades de aprendizagem em função do meio social em que vivem os alunos. De 2015 para 2017, os patamares de percentuais oscilam, no conjunto de todas as escolas e levando-se em conta o grau de cumprimento dos conteúdos previstos, de 84% a 75% para 82% a 79%. Quando se consideram as escolas vulneráveis, esses patamares oscilam de 86% a 74% para 80% a 89%. Nas escolas não vulneráveis, a oscilação foi de 84% a 76% para 81 a 76%.

Se tal percepção corrobora a literatura que aponta o nível socioeconômico como um fator fortemente associado ao desempenho dos alunos em provas de estimação de proficiências, na qual se encontra patamares semelhantes para alguns autores, isso, contudo, pode levar a uma diminuição dos esforços internos das equipes escolares em enfrentar e superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, pois haveria um tipo de determinismo em função do meio no qual o aluno vive, com uma expectativa rebaixada sobre o que pode aprender.

Os cruzamentos entre as **Questões 93 a 96 x Questão 106**, pretendem investigar se há correlação entre a intensidade nas expectativas de sucesso escolar e o cumprimento do conteúdo previsto.

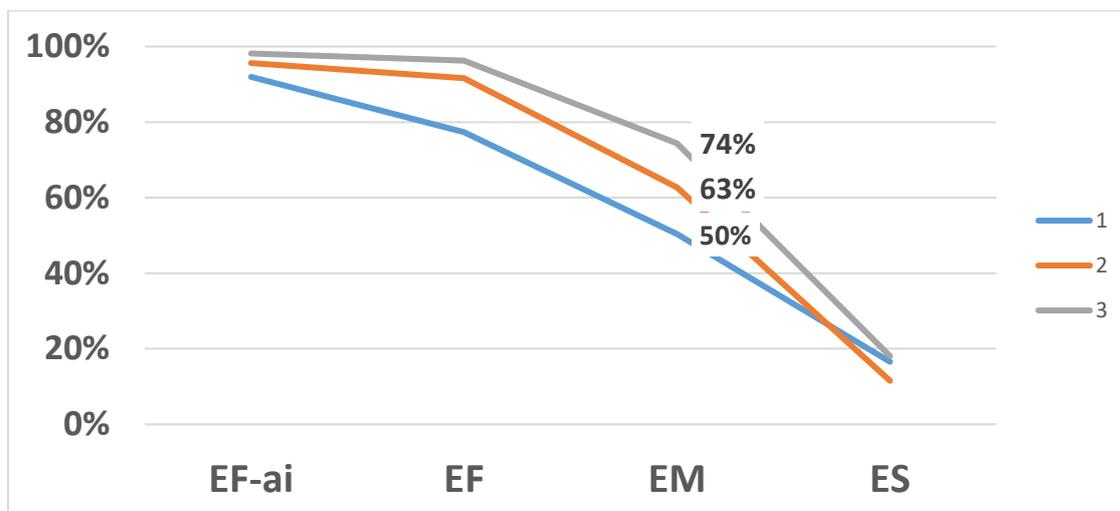
As Questões 93 a 96 versavam sobre as expectativas dos docentes que atuavam no 5º ano em relação à conclusão dos anos iniciais do ensino fundamental, de todo o ensino fundamental, do ensino médio e da entrada na educação superior, respectivamente. Sem exaurir todas as possibilidades de cruzamento com a gradação das expectativas, que iam de poucos alunos, para um pouco menos da metade, depois um pouco mais da metade, até quase todos, privilegiamos essa última alternativa. Para cotejá-la com o cumprimento dos conteúdos previstos, este quesito resultou num agrupamento de respostas em três grupos: pouco (menos de 60% do conteúdo previsto), identificados pelo número 1; moderado (de 60% a 80% do previsto), identificados pelo número 2; e muito (mais de 80% do previsto), identificados pelo número 3.

Como uma apreensão geral para o conjunto das escolas em 2017, pode-se perceber com apoio no Gráfico 2 que para todos os perfis docentes as expectativas são decrescentes tendo em vista a progressão nas etapas e níveis da educação escolar. Destacam-se os docentes que cumprem pouco, para os quais apenas metade de seus alunos concluirão o ensino médio, inclusive tendo-se em conta que em 2017 já vigorava a obrigatoriedade de frequência à escola dos 4 aos 17 anos. Para o ingresso na educação superior havia uma aproximação de todos os docentes no patamar de 20% de seus alunos.

Se a crença na capacidade dos alunos pode ser considerada uma variável relevante, os dados permitem retomar o necessário acompanhamento do desenvolvimento do currículo nas escolas, pois é justamente aquela parcela de professores que menos atinge os objetivos de ensino, no que se refere ao cumprimento dos programas escolares, que menos acredita no sucesso da escolarização, evidentemente, assumindo-se que a expectativa seja uma variável dependente, também, daquilo que se consegue trabalhar com os alunos.

**Gráfico 2**

**Expectativas de conclusão por cumprimento do conteúdo. Todas as escolas. 2017**



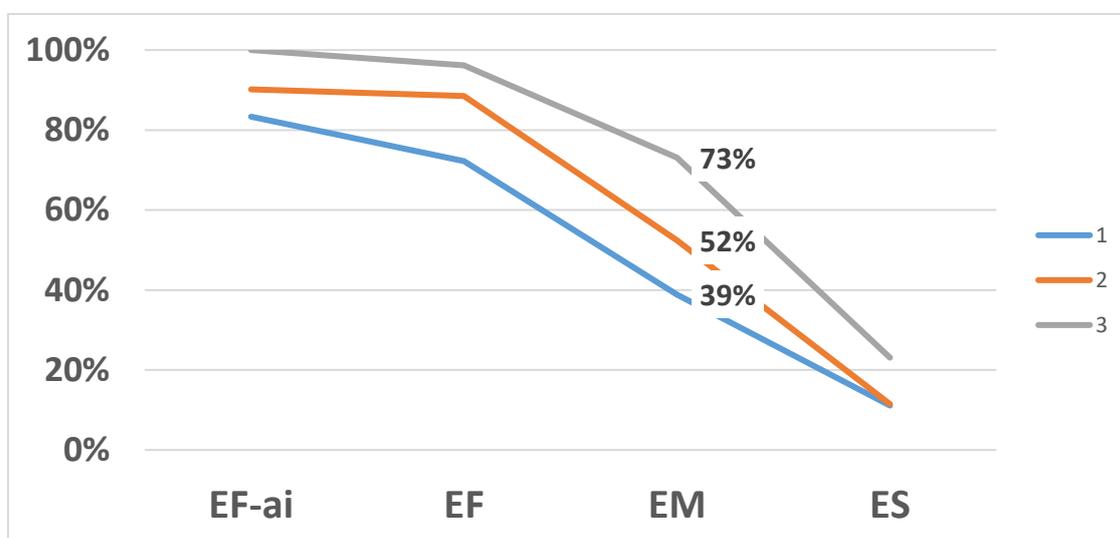
**Legenda:** 1 - pouco - menos de 60% do conteúdo previsto; 2 - moderado - de 60% a 80% do previsto; 3 - muito - mais de 80% do previsto.

**Fonte:** Elaboração própria.

Para efeito de uma comparação, escolhemos as escolas vulneráveis que estavam no Programa em 2017 por considerar que suas características sociais reforçam o engajamento no Programa com a perspectiva, entre outras, de incrementar o sucesso de seus alunos. No entanto, o que se observa no Gráfico 3 é que nessas escolas as expectativas são reduzidas em relação ao conjunto das escolas, pois à exceção dos professores que cumprem muito dos conteúdos previstos há uma queda nas proporções das expectativas de que os alunos concluirão o ensino médio e que entrarão na educação superior. No caso dos professores que cumprem pouco dos programas escolares, o percentual é muito inferior aos dados em geral da escolarização no Brasil.

**Gráfico 3**

**Expectativas de conclusão por cumprimento do conteúdo. Escolas vulneráveis com PSPI 2017**



**Legenda:** 1 - pouco - menos de 60% do conteúdo previsto; 2 - moderado - de 60% a 80% do previsto; 3 - muito - mais de 80% do previsto.

**Fonte:** Elaboração própria.

**Fonte:** Elaboração própria.

Para uma apreensão da evolução das expectativas dos professores sobre o avanço de seus alunos pelas etapas da escolarização, de 2015 para 2017, com vistas à conclusão do ensino médio, considerando-se o conjunto das escolas da Rede e as escolas vulneráveis participantes no Programa, temos, com apoio dos dados da Tabela 1, dois destaques para além daqueles apresentados anteriormente. Primeiro, que os professores que mais cumprem os conteúdos previstos, identificados com o número 3, apresentam os maiores de expectativas, praticamente igualando suas indicações tanto no conjunto, quanto para as escolas vulneráveis com o Programa. Segundo, é que os professores que menos cumprem diminuem suas expectativas nas escolas vulneráveis, tendo aumentado no conjunto das escolas.

**Tabela 1**

**Expectativas de professores de conclusão do ensino médio por cumprimento de conteúdos e tipo de escola. 2015-2017**

	Todas as escolas			Escolas vulneráveis-PSPI		
	2015	2017	Var	2015	2017	Var
<b>1</b>	40%	50%	10pp	44%	39%	-5pp
<b>2</b>	58%	63%	5pp	51%	52%	1pp
<b>3</b>	68%	74%	6pp	72%	73%	1pp

**Fonte:** Questionários Saeb

### 3.2.2 *Considerações Finais*

A análise dos dados da Prova Brasil mostra uma tendência de que nas escolas vulneráveis em geral os diretores estabelecem mais momentos de conversa com os professores sobre os temas pedagógicos, situação que parece se associar à busca ativa mais intensa de alunos faltosos. No que se refere a esse aspecto, não se verificou diferenças significativas entre escolas vulneráveis que participam ou não do Programa.

Nessa dimensão, um resultado instigante diz respeito à forma como os professores explicam as dificuldades de aprendizagem dos alunos. A análise denota que, no conjunto das escolas participantes do PSPI, ampliou-se a percepção, por parte dos professores, que os problemas de aprendizagem dizem respeito também às questões pedagógicas, superando a ideia de que os efeitos do meio social de origem são a única explicação. Essa mudança ocorreu em particular, no grupo de professores que menos cumprem o conteúdo previsto, havendo, portanto, entre eles, um deslocamento mais expressivo do olhar para as questões internas à escola como fatores explicativos da insuficiência de desempenho dos alunos.

### 3.2.3 *Referências Bibliográficas*

**BRASIL.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB Nº 7/2010: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE, 4 abr. 2010.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MOREIRA, Antônio F. B.; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 48 p.

MOREIRA, Antônio F. B.; SILVA, Tomaz T. da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

### 3.3 Fase 2 Dimensão 4A: Análise dos Questionários Eletrônicos

Após a aplicação, junto às Emef participantes do PSPI, dos Questionários Eletrônicos para professores, diretores, alunos e responsáveis, consideramos – incluindo aspectos quantitativos das respostas, mas priorizando a dimensão do currículo –, que a prioridade de análises de respostas deveria ser sobre as dos professores. Ainda assim, para uma das variáveis, como se verá no desenvolvimento desta Parte 2, foram tratadas as respostas de alunos, na busca por complementar as reflexões.

A Dimensão 4A focalizou sete questões respondidas pelos professores, destacadas no Quadro 2. Todas elas partiam de um mesmo cabeçalho: “Considerando o ingresso da escola no Programa São Paulo Integral, para cada afirmativa, assinale seu grau de concordância”. Para isso, os respondentes utilizaram uma escala com a seguinte gradação: Concordo muito, Concordo, Discordo, Discordo muito e Não se aplica.

#### Quadro 2

Questões dos Questionários Eletrônicos aplicados aos Professores.

<b>Toda a comunidade escolar foi chamada a discutir a formação que se espera para os alunos e os conhecimentos que precisam ser ensinados.</b>
<b>O conceito de educação integral foi considerado no momento de discutir o projeto político-pedagógico.</b>
<b>Ganhou-se mais tempo para o ensino dos conteúdos das disciplinas escolares.</b>
<b>Com mais tempo, os professores conseguem rever os processos de ensino e fazer ajustes de acordo com as dificuldades de aprendizagem dos alunos.</b>
<b>Com mais tempo, foi possível somar outros conhecimentos considerados importantes para a formação dos alunos aos que são ensinados nas disciplinas escolares.</b>
<b>As disciplinas mais tradicionais foram bem integradas às outras atividades do PSPI.</b>
<b>Com a ampliação da jornada, o comportamento dos alunos melhorou.</b>

Essas questões foram escolhidas porque acreditou-se que as respostas a elas trazem elementos para desenvolver reflexões importantes sobre o currículo real, especialmente em torno de dois aspectos: a clareza e o envolvimento de toda a comunidade escolar na definição do que se espera da escola em um contexto de defesa da educação integral e o impacto das mudanças decorrentes do ingresso no PSPI sobre o trabalho docente e sobre a formação dos alunos.

Considerou-se ainda que, dada a complexidade do processo curricular, seria mais interessante desenvolver as análises com base em cruzamentos entre respostas conferidas pelos sujeitos para as questões apresentadas no Quadro 2, como é desenvolvido a seguir.

Para a compreensão das análises que seguem, devem ser consideradas as informações constantes na Legenda, expressando os agrupamentos de respostas – concordância em suas gradações – às afirmações de cada item do questionário nas categorias "Concordo plenamente" com "Concordo", e "Discordo pouco" com "Discordo". Não se está objetando que "Discordo pouco" poderia ensejar mais uma inclinação para concordância do que para a discordância.

<b>Legenda:</b>
<b>1</b> = Concordo plenamente + Concordo
<b>2</b> = Discordo pouco + Discordo
<b>Total c</b> = Percentual de respostas na coluna por grau de concordância 1 e 2
<b>Total l</b> = Percentual de respostas na linha por grau de concordância 1 e 2
<b>Total</b> = Percentual de respostas sobre o total de respondentes

### **Sobre a ampla discussão dos conhecimentos que compõem o currículo e a clareza sobre a educação integral**

No conjunto das respostas obtidas, tudo indica que nas escolas onde há a discussão sobre os conhecimentos relevantes para a formação dos alunos com a comunidade e sobre o conceito de educação integral, há uma tendência a maiores percentuais em relação às frequências das categorias de concordância com as afirmações dos itens, como se pode constatar na Tabela 1.

**Tabela 1**

#### **Discussão dos conhecimentos pela comunidade X Discussão do conceito de educação integral no projeto político-pedagógico**

	<b>1</b>			<b>2</b>			
	Total c	Total l	<b>Total</b>	Total c	Total l	<b>Total</b>	<b>Total</b>
<b>1</b>	71,1%	98,6%	<b>62,2%</b>	7,1%	1,4%	<b>0,9%</b>	<b>63,1%</b>
<b>2</b>	28,9%	68,3%	<b>25,2%</b>	92,9%	31,7%	<b>11,7%</b>	<b>36,9%</b>
<b>Total</b>	<b>87,4%</b>			<b>12,6%</b>			

Fonte: Elaboração própria. Questionários PSPI 2019

Pode-se supor, então, que, nessas escolas, a compreensão do conceito de educação integral pela comunidade escolar implicou aprofundar as discussões sobre os conhecimentos a serem valorizados e mobilizados para a formação dos alunos. Ainda assim, como será evidenciado a seguir, ganham importância as indagações: qual(is) o(s)

conceito(s) de educação integral que está(ão) em cena nessas escolas? Esse(s) conceito(s) responde a qual(is) ideia(s) de escola?

### **Sobre a ampla discussão dos conhecimentos que compõem o currículo e o tempo destinado à abordagem de conhecimentos das disciplinas escolares**

Para trazer luz às indagações acima indicadas, buscou-se relacionar a ocorrência de amplas discussões sobre os conhecimentos nos currículos das escolas com respeito ao tempo para os conteúdos das disciplinas. Nesse sentido, as respostas sugerem que talvez os conhecimentos na perspectiva dos professores não estejam sendo tão relacionados com a educação integral. Os professores praticamente se dividem nesse quesito, como se vê na Tabela 2.

**Tabela 2**

#### **Discussão dos conhecimentos pela comunidade X Mais tempo para os conteúdos das disciplinas**

	1			2			
	Total c	Total l	Total	Total c	Total l	Total	Total
<b>1</b>	79,3%	65,7%	<b>41,4%</b>	45,3%	34,3%	<b>21,6%</b>	<b>63,1%</b>
<b>2</b>	20,7%	29,3%	<b>10,8%</b>	54,7%	70,7%	<b>26,1%</b>	<b>36,9%</b>
<b>Total</b>	<b>52,3%</b>			<b>47,7%</b>			

**Fonte:** Elaboração própria. Questionários PSPI 2019

Em outras palavras, o PSPI parece ter ampliado a jornada com outros conteúdos e não com as disciplinas escolares. É possível questionar a compreensão que os sujeitos estão construindo sobre a educação integral, particularmente em relação às disciplinas tradicionalmente estabelecidas no currículo escolar. Em outras palavras, ou a implementação do PSPI nessas escolas não está conseguindo resultar em tempos ampliados para o trabalho com os conhecimentos disciplinares ou o conceito de educação integral assumido por essas comunidades escolares não confere centralidade a esses conhecimentos.

### **Sobre a ampla discussão dos conhecimentos que compõem o currículo e os ajustes na prática docente para favorecer a aprendizagem**

Ainda com relação à ampla discussão dos conhecimentos curriculares e, desta vez, relacionando com o tempo identificado pelos professores para proceder a ajustes nos programas de ensino e favorecer o atendimento dos alunos, conforme os dados da Tabela 3, tudo indica que o PSPI estaria contribuindo nesse sentido. De fato, os professores parecem reconhecer que ganharam mais tempo para tais ajustes, centrais para o seu

trabalho. Ainda assim, a afirmação presente no item – Com mais tempo, os professores conseguem rever os processos de ensino e fazer ajustes de acordo com as dificuldades de aprendizagem dos alunos – pode conter uma ambiguidade entre o que ocorre na escola e o que os professores consideram que seria desejável, ou seja, os sujeitos podem estar se referindo ao que fariam se tivessem mais tempo e não reconhecendo o que lhes foi possível fazer. Nesse caso, há, ainda, uma menor associação entre a ampliação do tempo para fins da revisão e a participação da comunidade nas discussões dos conteúdos.

**Tabela 3**

**Discussão dos conhecimentos pela comunidade X Mais tempo para rever ensino e fazer ajustes respondendo às dificuldades dos alunos**

	1			2			
	Total c	Total l	Total	Total c	Total l	Total	Total
<b>1</b>	73,2%	74,3%	<b>46,8%</b>	45,0%	25,7%	<b>16,2%</b>	<b>63,1%</b>
<b>2</b>	26,8%	46,3%	<b>17,1%</b>	55,0%	53,7%	<b>19,8%</b>	<b>36,9%</b>
<b>Total</b>	<b>64,0%</b>			<b>36,0%</b>			

**Fonte:** Elaboração própria. Questionários PSPI 2019

É notável que, em um programa cujo objetivo é melhorar a aprendizagem dos alunos, cerca de 1/3 dos professores afirmam não dispor de tempo adicional para acompanhar as aprendizagens. Resta saber, assim, se o tempo está sendo consumido em outras atividades, consideradas “menos escolares”, ou se os professores não acreditam que a educação integral serviria para isso.

### **Sobre a ampla discussão dos conhecimentos que compõem o currículo e a integração entre outras atividades e as disciplinas tradicionais**

Para efeito da integração das atividades do PSPI com as disciplinas tradicionais, a afirmação do item talvez tenha sido dúbia ao não explicitar como se daria essa integração (pela justaposição de turno regular/contraturno ou pelo desenvolvimento de projetos integradores), considerando ainda que nos anos iniciais a distinção entre as aulas/atividades não é tão marcada, de acordo com a Tabela 4. Mais uma vez, a depender do que a comunidade escolar entenda que seja a educação integral, essa integração poderá se dar de diferentes formas, desde as que expressam a busca por equilibrar as abordagens de conhecimentos de distintas naturezas no currículo escolar até a manutenção de uma cisão muito marcada entre aquilo que sempre se fez – resumido na pouco clara denominação de “escola tradicional” – e uma escola renovada – igualmente difícil de definir. Ou seja, o fato de os professores identificarem a integração pouco revela sobre a

natureza dessa integração, o que dificulta as análises sobre o potencial desse “novo” currículo fomentado pelo PSPI para a educação integral dos alunos.

**Tabela 4**

**Discussão dos conhecimentos pela comunidade X Integração entre disciplinas tradicionais e atividades do PSPI**

	1			2			Total
	Total c	Total l	Total	Total c	Total l	Total	
<b>1</b>	68,4%	77,1%	<b>48,6%</b>	50,0%	22,9%	<b>14,4%</b>	<b>63,1%</b>
<b>2</b>	31,6%	61,0%	<b>22,5%</b>	50,0%	39,0%	<b>14,4%</b>	<b>36,9%</b>
<b>Total</b>	<b>71,2%</b>			<b>28,8%</b>			

Fonte: Elaboração própria. Questionários PSPI 2019

**Sobre a ampla discussão dos conhecimentos que compõem o currículo e as mudanças nos comportamentos dos alunos**

Outro aspecto importante é que, embora se possa supor que houvesse uma expectativa de que o PSPI resultasse na melhoria dos comportamentos dos alunos, isso parece não ter se concretizado. Onde não há a discussão ampla sobre os conhecimentos é expressiva a porcentagem de professores que não reconhecem alterações nesse sentido (cerca de 85%), de acordo com os resultados da Tabela 5, e 54% dos professores não considera que houve melhora dos comportamentos dos alunos. Isso permite novamente indagar sobre os conceitos de educação integral que coexistem nas escolas: o que afinal as comunidades escolares esperam de iniciativas voltadas à educação integral?

**Tabela 5**

**Discussão dos conhecimentos pela comunidade X Melhora do comportamento dos alunos**

	1			2			Total
	Total c	Total l	Total	Total c	Total l	Total	
<b>1</b>	84,3%	61,4%	<b>38,7%</b>	45,0%	38,6%	<b>24,3%</b>	<b>63,1%</b>
<b>2</b>	15,7%	19,5%	<b>7,2%</b>	55,0%	80,5%	<b>29,7%</b>	<b>36,9%</b>
<b>Total</b>	<b>45,9%</b>			<b>54,1%</b>			

Fonte: Elaboração própria. Questionários PSPI 2019

**Sobre o desenvolvimento de discussões sobre o conceito de educação integral e o tempo para a abordagem dos conhecimentos das disciplinas**

É expressivo o número de professores que afirmam não ter mais tempo para os conteúdos das disciplinas (48%), como consta na Tabela 6. Mesmo naqueles casos nos quais se afirma que o conceito de educação integral foi discutido nas escolas, 60% deles reconhece ter mais tempo para as disciplinas – é de se estranhar que 40%, nessas condições, não

identifiquem esse tempo ampliado para os conteúdos disciplinares (talvez por conta das demandas associadas à permanência de grandes contingentes de estudantes na escola). Estariam esses professores revelando que, na complexidade das mudanças curriculares, as condições reais não permitiram ganhos de tempo para e as disciplinas escolares ou eles estariam assumindo que o tempo ampliado não deveria mesmo ser utilizado para esse fim?

**Tabela 6**

**Conceito de Educação Integral no projeto político-pedagógico X Mais tempo para os conteúdos das disciplinas**

	1			2			
	Total c	Total l	Total	Total c	Total l	Total	Total
<b>1</b>	100,0%	59,8%	<b>52,3%</b>	73,6%	40,2%	<b>35,1%</b>	<b>87,4%</b>
<b>2</b>	0,0%	0,0%	<b>0,0%</b>	26,4%	100,0%	<b>12,6%</b>	<b>12,6%</b>
<b>Total</b>	<b>52,3%</b>			<b>47,7%</b>			

Fonte: Elaboração própria. Questionários PSPI 2019

**Sobre o desenvolvimento de discussões sobre o conceito de educação integral e os ajustes na prática docente para favorecer a aprendizagem**

A maioria dos professores diz ter mais tempo para fazer ajustes em suas práticas para responder às dificuldades de aprendizagem de seus alunos (64%), como se percebe pela Tabela 7. Onde ocorre a discussão do conceito de educação integral, cerca de 70% diz ter mais tempo para isso. Onde ela não acontece, cerca de 70% não reconhecem a disponibilidade do tempo para esse fim.

Outra vez, cabe perguntar: que conceito de educação integral é esse que não visou dispor de mais tempo para os ajustes necessários para a garantia de condições para a aprendizagem (objetivo assumido pelo Programa)?

**Tabela 7**

**Conceito de Educação Integral X Mais tempo para rever ensino e fazer ajustes respondendo às dificuldades dos alunos**

	1			2			
	Total c	Total l	Total	Total c	Total l	Total	Total
<b>1</b>	94,4%	69,1%	<b>60,4%</b>	75,0%	30,9%	<b>27,0%</b>	<b>87,4%</b>
<b>2</b>	5,6%	28,6%	<b>3,6%</b>	25,0%	71,4%	<b>9,0%</b>	<b>12,6%</b>
<b>Total</b>	<b>64,0%</b>			<b>36,0%</b>			

Fonte: Elaboração própria. Questionários PSPI 2019

## **Sobre o desenvolvimento de discussões sobre o conceito de educação integral e a integração entre outras atividades e as disciplinas tradicionais**

A maioria dos professores reconhece a integração entre as disciplinas tradicionais e as outras atividades do PSPI, embora 29% não o façam – entre os que dizem que houve debate sobre o conceito de educação integral, cerca de 20% não identificam a integração. Com isso, verifica-se que o debate sobre o conceito de educação integral parece implicar a integração, mas, insiste-se, valeria investigar o que os sujeitos consideram como integração favorável à educação integral. Fica claro que a resposta a essa pergunta está fortemente ligada à concepção de educação integral assumida pela comunidade escolar.

**Tabela 8**

### **Conceito de Educação Integral X Integração entre disciplinas tradicionais e atividades do PSPI**

	1			2			
	Total c	Total l	Total	Total c	Total l	Total	Total
1	94,9%	77,3%	<b>67,6%</b>	68,8%	22,7%	<b>19,8%</b>	<b>87,4%</b>
2	5,1%	28,6%	<b>3,6%</b>	31,3%	71,4%	<b>9,0%</b>	<b>12,6%</b>
Total	<b>71,2%</b>			<b>28,8%</b>			

Fonte: Elaboração própria. Questionários PSPI 2019.

## **Sobre o desenvolvimento de discussões sobre o conceito de educação integral e as mudanças nos comportamentos dos alunos**

A maioria dos professores (54%) considera que não houve melhoria do comportamento dos alunos com o PSPI, como descrito na Tabela 9. Talvez isso encontre justificativa na mudança do clima escolar nas instituições que ampliam a jornada diária, especialmente em condições nas quais não sejam garantidos os ajustes estruturais relacionados aos espaços e recursos materiais e humanos e à consequente movimentação dos sujeitos. Mas, ainda mais importante do que as possíveis explicações para isso, vale reforçar a necessidade de indagar a relação que estabelecem os sujeitos das escolas entre a educação integral e as mudanças de comportamentos dos alunos. E mais: de que comportamentos falam esses sujeitos? Estariam falando apenas de condutas mais passivas e/ou ajustadas às normas disciplinares ou apontariam também para comportamentos mais engajados e coerentes com a curiosidade intelectual desses alunos?

**Tabela 9****Conceito de Educação Integral X Melhora do comportamento dos alunos**

	1			2			Total
	Total c	Total l	Total	Total c	Total l	Total	
<b>1</b>	94,1%	49,5%	<b>43,2%</b>	81,7%	50,5%	<b>44,1%</b>	<b>87,4%</b>
<b>2</b>	5,9%	21,4%	<b>2,7%</b>	18,3%	78,6%	<b>9,9%</b>	<b>12,6%</b>
<b>Total</b>	<b>45,9%</b>			<b>54,1%</b>			

**Fonte:** Elaboração própria. Questionários PSPI 2019

**Sobre os conhecimentos importantes para a formação dos alunos e o tempo para a abordagem das disciplinas escolares**

Conforme a Tabela 10, a maioria dos professores acha que o PSPI traz conhecimentos importantes para a formação dos alunos; mas quando falam no ganho de tempo para as disciplinas escolares, suas respostas ficam “empatadas”. Ou seja, há tensão entre os conteúdos mais tradicionalmente ligados à escola e os outros conhecimentos que chegam à escola. É possível, inclusive, que, com as alterações na jornada escolar, que criam muitas demandas para gerir espaços, tempos e sujeitos, seja reduzido o tempo para abordagem de conteúdos disciplinares.

**Tabela 10****Outros conhecimentos considerados importantes para a formação dos alunos X Mais tempo para o ensino dos conteúdos das disciplinas escolares**

	1			2			Total
	Total c	Total l	Total	Total c	Total l	Total	
<b>1</b>	100,0%	64,4%	<b>52,3%</b>	60,4%	35,6%	<b>28,8%</b>	<b>81,1%</b>
<b>2</b>	0,0%	0,0%	<b>0,0%</b>	39,6%	100,0%	<b>18,9%</b>	<b>18,9%</b>
<b>Total</b>	<b>52,3%</b>			<b>47,7%</b>			

**Fonte:** Elaboração própria. Questionários PSPI 2019

Ainda com relação à Tabela 10, é importante questionar: o tempo ampliado está sendo usado para o desenvolvimento de quais atividades? A pergunta se justifica quando percebemos que cerca de 50% dos professores reconhece que há mais tempo, mas não reconhece que ele esteja sendo usado para o trabalho com as disciplinas escolares.

**Se discriminarmos as respostas entre escolas vulneráveis e não vulneráveis que participam do PSPI**, voltamos a indagar: O que os professores estão entendendo como função desse tempo ampliado? A expectativa parece ser de uma escola que se amplia com outras atividades, “não escolares”. Talvez nas escolas vulneráveis o reforço escolar explique a menor discordância entre os professores sobre o uso do tempo para trabalhar os conteúdos das disciplinas. Quando consideramos apenas a resposta para "Discordo",

encontramos 8,3% nas vulneráveis e 19,3% nas não vulneráveis. Isso permite cogitar que haja o entendimento de que essa maior presença de reforço escolar faça parte “das disciplinas escolares”.

De uma maneira geral, os achados reforçam o que outras pesquisas já apontam sobre a fragmentação do currículo escolar nas experiências de ampliação do tempo. O desafio para a supervisão consistiria em retomar a discussão conceitual sobre a função da escola, o currículo e a educação integral.

### **Sobre o tempo para ajustes no ensino e para a abordagem de conhecimentos das disciplinas**

Na Tabela 11 os dados indicam uma situação que merece maior investigação nas escolas, pois apesar de 65% dos professores responderem que possuem mais tempo para revisão e ajustes nas suas práticas em função da melhoria da aprendizagem, do total de professores menos da metade (48,6%) associam a ampliação do tempo com a possibilidade de ensinar os conteúdos.

**Tabela 11**

**Mais tempo para rever ensino e fazer ajustes respondendo às dificuldades dos alunos X Mais tempo para o ensino dos conteúdos das disciplinas escolares**

	1			2			Total
	Total c	Total l	Total	Total c	Total l	Total	
<b>1</b>	92,7%	75,0%	<b>48,6%</b>	34,0%	25,0%	<b>16,2%</b>	<b>64,8%</b>
<b>2</b>	7,3%	10,8%	<b>3,8%</b>	66,0%	89,2%	<b>31,4%</b>	<b>35,2%</b>
<b>Total</b>	<b>52,4%</b>			<b>47,6%</b>			

Fonte: Elaboração própria. Questionários PSPI 2019

Chama a atenção que, **nas escolas vulneráveis ligadas ao PSPI**, menos professores discordam da ideia de que dispõem de mais tempo para rever seu trabalho pedagógico em torno dos conteúdos das disciplinas do que nas escolas não vulneráveis. Porém, vale destacar que no ensino fundamental I o conteúdo escolar é centralmente entendido como Língua Portuguesa e Matemática, o que, mais uma vez sugere que essas retomadas reconhecidas pelos professores podem estar ligadas às ações de reforço escolar nessas escolas.

### **Sobre a integração das atividades do PSPI com as disciplinas escolares**

Quanto à integração das disciplinas com as demais atividades do PSPI, **os professores que atuam nas escolas vulneráveis ligadas ao PSPI discordam menos de que isso ocorre e se dá na relação com os conteúdos escolares** (apenas 2,1% – nas não

vulneráveis, 10,5%). Retoma-se aqui a pergunta sobre o que esses professores entendem como sendo a integração favorável à educação integral.

Pode-se aventar a hipótese de que nas escolas vulneráveis se priorize o reforço escolar no tempo ampliado, uma vez que a menor discordância dos professores em relação à melhoria do comportamento dos alunos (12,5% contra 21,1%, nas não vulneráveis) poderia se explicar pela natureza dessa atividade, que é mais controlada, implicando menor circulação dos alunos pela escola do que na situação de realização de oficinas diversas num mesmo período.

No Quadro 2 temos as distribuições dos percentuais por percepções extremas dos professores – Concordo Plenamente e Discordo – para o conjunto de questões, para todas as escolas do PSPI. Nota-se que a discussão do conceito de educação integral para a elaboração do projeto político-pedagógico tem, simultaneamente, o maior percentual de Concordo Plenamente (32,4%) e o menor de Discordo (4,5%), embora, como salientado anteriormente, parem dúvidas sobre a extensão e profundidade desse debate. Chama atenção que a melhoria do comportamento dos alunos tem uma situação inversa, pois atingiu o maior percentual de Discordo (18%) e o menor de Concordo Plenamente (13,5%), igualmente destacando uma possível necessidade de problematização sobre o conceito de educação integral e as expectativas sobre seus impactos na rotina escolar.

## Quadro 2

### Percepções de professores por questões

Concordo plenamente	Discordo	Item
32,4%	4,5%	O conceito de educação integral foi discutido no momento de (re)elaborar o projeto político-pedagógico
30,6%	9,0%	Com mais tempo, foi possível somar outros conhecimentos considerados importantes para a formação dos alunos
24,3%	12,6%	Com mais tempo, os professores conseguem rever os processos de ensino e fazer ajustes de acordo com as dificuldades de aprendizado dos alunos
22,5%	15,3%	Ganhou-se mais tempo para o ensino dos conteúdos das disciplinas escolares
19,8%	6,3%	As disciplinas mais tradicionais foram bem integradas às atividades do PSPI
15,3%	8,1%	Toda a comunidade escolar foi chamada a discutir os conhecimentos que precisam ser ensinados
13,5%	18,0%	Com a ampliação da jornada, o comportamento dos alunos melhorou

Fonte: Elaboração própria. Questionários PSPI 2019

Ainda com relação à percepção sobre a melhoria do comportamento dos alunos, quando se analisa as respostas discriminadas por escolas vulneráveis e não vulneráveis, esse quesito se assemelha ao que apresenta os maiores percentuais de Discordo e os menores de Concordo Plenamente. Contudo, há uma diferenciação: **nas escolas vulneráveis, os resultados indicam que 12,5% discordam e 10,4% concordam plenamente; nas escolas não vulneráveis, temos, respectivamente 21,1% e 15,8%.**

Na Tabela 12 estão as percentagens de respostas de alunos e professores para duas questões distintas, mas cuja análise permite uma problematização em torno do comportamento dos alunos. Pode-se ponderar que a visão "pessimista" dos professores seja explicada pela movimentação que as atividades do PSPI produzem no interior da escola, afirmação sustentada nos percentuais de respostas dos alunos, em torno de 78% indicando a percepção de muitas atividades que extrapolam a sala de aula, em contraste com praticamente 50% dos professores percebendo que não houve melhora de comportamento com a adesão ao PSPI.

**Tabela 12**

**Relação entre respostas dos alunos e dos professores**

Respondente	Questão	1	2	3	4
Alunos	P6_7 Na minha escola: fazemos teatro, desenho, esportes, saímos da escola para ir a museus, parques e praças	54,3%	23,3%	12,3%	10,3%
Professores	P29_14 Com a ampliação da jornada, o comportamento dos alunos melhorou	13,5%	32,4%	36,0%	18,0%

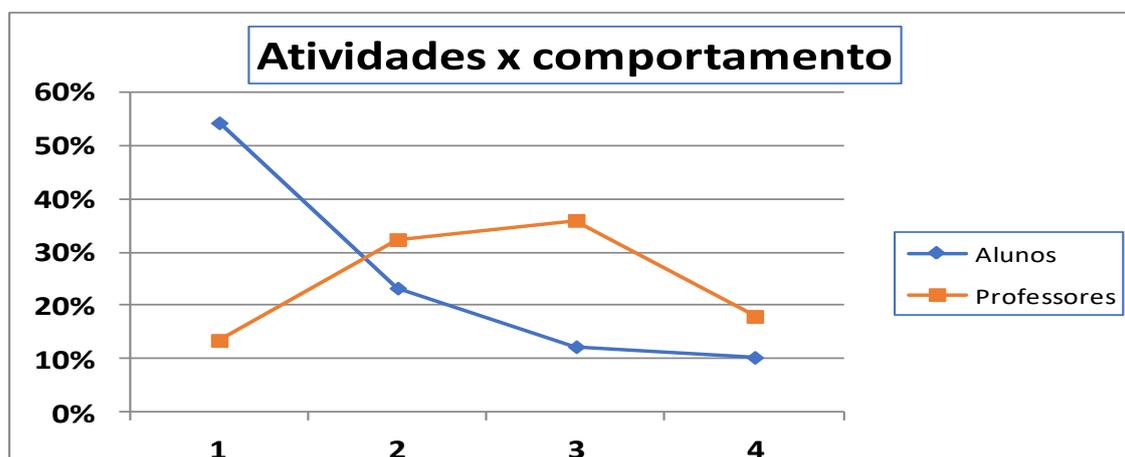
**Legenda:** 1= Concordo plenamente; 2= Concordo; 3= Discordo pouco; e 4= Discordo.

**Fonte:** Elaboração própria. Questionários PSPI 2019

No Gráfico 4 é possível verificar essa distribuição e alimentar, novamente, a hipótese de que as atividades extraclasse ou que usualmente não são conduzidas nas escolas ensejam uma visão de indisciplina ou, de fato, diante das condições materiais das escolas, uma ampliação de atividades sem os devidos espaços para acomodar os alunos pode estar produzindo ruídos nas atividades escolares.

**Gráfico 4**

**Percepção de atividades do PSPI pelos alunos X percepção de melhoria de comportamento dos alunos pelos professores**



**Legenda:** 1= Concordo plenamente; 2= Concordo; 3= Discordo pouco; e 4= Discordo.

**Fonte:** Elaboração própria. Questionários PSPI 2019

### *3.3.1 Considerações Finais*

Por fim, retoma-se o objetivo assumido pela Dimensão 4A, de conferir destaque às transformações curriculares desenvolvidas diante do desafio de ampliar a jornada escolar e à sua potencialidade para incrementar a formação oferecida pelas escolas do Programa, na direção da educação integral. É possível afirmar que o PSPI está gerando mudanças curriculares, mais acentuadas nas escolas vulneráveis. Em alguma medida, as questões pedagógicas estão ganhando espaço nessas escolas, podendo resultar em melhores condições para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Ou seja, as respostas consideradas nesta dimensão do estudo permitem afirmar que os currículos reais das escolas estão se modificando nas escolas participantes do PSPI e a criação de espaços para reflexões coletivas sobre o que se espera da escola e sobre a educação integral configura elemento importante para ações que visem qualificar ainda mais essas experiências.

Entretanto, ressalta-se que as análises permitem afirmar que o conceito de educação integral assumido pelas escolas é central para a natureza das mudanças curriculares que se apresentam de forma mais urgente diante da ampliação das jornadas. Nesse sentido, é igualmente crucial o debate sobre a função social da escola. A partir dele é que o potencial de um programa como o que se analisa nesta pesquisa pode ser melhor explorado. Considera-se, assim, que o incremento do PSPI demanda atenção especial para essas concepções, tomadas na sua complexidade.

### *3.3.2 Propostas de Aprimoramento para o Programa São Paulo Integral*

Em face das análises desenvolvidas com base nas respostas aos questionários eletrônicos, mesmo reconhecendo as limitações que esse tipo de instrumento coloca, e tendo por base aportes teóricos sobre a educação integral, especialmente aqueles contidos em Galian e Alavarse (2019), quer em sua conceituação, quer no referenciamento a várias iniciativas de implementação curricular, consideramos que são possíveis e pertinentes um conjunto de proposições, elencadas a seguir, com vistas ao aperfeiçoamento e acompanhamento do PSPI na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, demarcando-se ainda os distintos níveis institucionais envolvidos em sua efetivação.

1. Aprofundar as discussões sobre a pertinência de universalizar as políticas de educação integral, em coerência com o princípio de uma educação pública de qualidade para todos na perspectiva da sua democratização.

2. Afiançar que progressivamente os espaços e recursos disponíveis para o trabalho de professores e alunos na educação integral sejam garantidos para que o trabalho escolar não seja fragilizado em função de condições estruturais precárias.
3. Cuidar para que, em todos os níveis – na SME e nas escolas – sejam evitados quaisquer tipos de cisões entre o ensino regular e a educação integral, sobretudo, nas práticas escolares, de modo a constituir um currículo ampliado que integre um amplo leque de conhecimentos, sem perder de vista a função específica da instituição escolar.
4. Por meio do protagonismo da Secretaria de Educação, garantir a organização de amplos debates sobre o conceito de educação integral e as expectativas e possibilidades da escola, sem perder de vista a centralidade do currículo escolar e envolvendo os vários sujeitos do processo e suas contribuições, inclusive com investigações em campo.
5. Prover acompanhamento e apoio sistemático às escolas para a consecução de seus projetos político-pedagógicos (PPP), com ações de formação de equipes escolares para a incorporação e a implementação da educação integral.
6. Mapear, divulgar e viabilizar o acesso a equipamentos e programação cultural disponíveis na cidade, fomentando a diversificação das opções para a ampliação do repertório cultural do alunado em consonância com os PPP das escolas.
7. Produzir planos curriculares, com base nessas opções de espaços e atividades e em articulação com todos os sujeitos, com vistas a explicitar os conhecimentos que podem ser aí mobilizados e a forma pela qual eles contribuem para a educação integral.
8. Assumir os PPP das escolas como o núcleo da articulação das atividades dos sujeitos da educação integral.
9. Investir recursos e esforços para o desenvolvimento de ações de formação continuada coerentes com a política de educação integral da rede, incorporando o debate crítico sobre documentos curriculares, tal como o Currículo da Cidade, e experiências das escolas e dos seus profissionais.
10. Garantir as condições necessárias para a plena participação de todos os envolvidos na educação integral, com vistas a promover uma visão integrada do currículo.
11. Desenvolver mecanismos de avaliação institucional para que se possa periodicamente analisar o que as escolas vêm oferecendo em termos de aprendizagens e a coerência entre

essa oferta e o que se definiu como projeto para a educação integral, conforme o PPP, tomado como elemento articulador.

### Quadro 3

**Escolhas curriculares identificadas nas escolas do PSPI e seus possíveis impactos sobre a formação dos alunos na direção da educação integral.**

<b>Escolhas curriculares</b>	<b>Percepções dos professores</b>	<b>Questionamentos</b>	<b>Proposições</b>
<b>Discussão do conceito de educação integral e dos conhecimentos relevantes para a formação dos alunos</b>	De maneira geral, afirma-se que essa discussão vem ocorrendo nas escolas.	Em torno de qual(is) conceito(s) de educação integral as comunidades escolares vêm desenvolvendo essas reflexões?  Quem participa dessas discussões?  O que essas comunidades entendem como sendo a função social da escola e em que medida as ações do PSPI guardam coerência com esse entendimento?  Como isso se expressa nos PPP das escolas?	Promover reflexões sobre a compreensão acerca da função social da escola e da educação integral, particularmente em relação às disciplinas tradicionalmente estabelecidas no currículo escolar.  Desenvolver ações de acompanhamento do processo de elaboração dos PPP, bem como do seu desdobramento nas práticas escolares.
<b>Integração dos novos saberes aos conhecimentos abordados nas disciplinas escolares</b>	A maioria dos professores reconhece que há a integração.	Como se expressa essa integração?  O que os sujeitos da escola consideram que seja uma integração favorável à educação integral de seus alunos?  Como essa integração se articula ao que estabelecem os PPP?  Essa integração se mostra coerente com o cumprimento da função social da escola?	Promover reflexões sobre a compreensão acerca da função social da escola e da educação integral, particularmente em relação às disciplinas tradicionalmente estabelecidas no currículo escolar.  Desenvolver ações de acompanhamento do processo de elaboração dos PPP, bem como do seu desdobramento nas práticas escolares.
<b>Cuidado com as questões do ensino e com a aprendizagem dos alunos</b>	Cerca de metade dos professores não identifica que o tempo ampliado esteja sendo destinado para a	De que forma o tempo ampliado vem sendo utilizado nas escolas do PSPI?	Promover reflexões sobre a compreensão acerca da função social da escola e da educação integral, particularmente em

	<p>abordagem dos conteúdos das disciplinas. É expressivo o número de professores que afirmam não ter mais tempo para os conteúdos das disciplinas (48%). Cerca de 1/3 dos professores afirmam não dispor de tempo adicional para acompanhar as aprendizagens de seus alunos.</p>	<p>Qual a natureza das atividades enfatizadas no currículo?</p> <p>Como as equipes escolares justificam essas escolhas?</p> <p>O que está consumindo o tempo dos professores no arranjo curricular configurado no âmbito do PSPI?</p> <p>Por que as questões do ensino e da aprendizagem não estariam ganhando ênfase no tempo ampliado?</p> <p>Qual a importância conferida às atividades compatíveis com o reforço escolar para encaminhamento das dificuldades dos alunos?</p> <p>Para quem são dirigidas essas atividades de reforço escolar e por quê?</p>	<p>relação às disciplinas tradicionalmente estabelecidas no currículo escolar.</p> <p>Desenvolver ações de acompanhamento do processo de elaboração dos PPP, bem como do seu desdobramento nas práticas escolares.</p>
<p><b>O PSPI e o comportamento dos alunos</b></p>	<p>A maioria dos professores (54%) considera que não houve melhoria do comportamento dos alunos.</p>	<p>Qual era a expectativa em torno do Programa?</p> <p>As condições estruturais da escola se mostram compatíveis com o elevado número de pessoas que permanecem por longos períodos no mesmo espaço?</p> <p>O bom comportamento é utilizado como um critério para a participação ou não dos alunos no PSPI?</p> <p>Alunos cujo comportamento é considerado inadequado são escolhidos preferencialmente para participar das atividades de reforço escolar? Como isso se justifica?</p>	<p>Promover reflexões sobre a compreensão acerca da função social da escola e da educação integral, particularmente em relação às disciplinas tradicionalmente estabelecidas no currículo escolar.</p> <p>Acompanhar as escolhas operadas no interior das escolas para organizar seu tempo ampliado, de modo a não perder de vista o que se estabelece no PPP.</p> <p>Buscar garantir a infraestrutura necessária para o desenvolvimento do PSPI nas escolas.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Para efeito de uma síntese, no Quadro 3 estão condensadas informações que articulam "escolhas curriculares", "percepções", "questionamentos" e "proposições".

### 3.3.3 *Referências Bibliográficas*

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB Nº 7/2010**: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE, 4 abr. 2010.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Educação integral e currículo escolar**: análises e proposições baseadas no debate teórico e em experiências em redes públicas de ensino. São Paulo: Cenpec, 2019. 209 p.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MOREIRA, Antônio F. B.; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 48 p.

MOREIRA, Antônio F. B.; SILVA, Tomaz T. da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

### **3.4 Dimensão 4B: Uso do tempo para a aprendizagem e verificação de mudanças**

Dra. Naira Muylaert (PUC RJ)

Dra. Alicia Bonamino (PUC RJ)

Dr. Karina Carrasqueira Lopes (PUC RJ)

Dra. Cynthia Paes de Carvalho (PUC RJ)

Esta dimensão da pesquisa procurou contribuir com o seguinte objetivo de pesquisa: identificar e discutir as escolhas ligadas à implementação do PSPI, operadas no interior das escolas, com vistas a organizar o currículo de tempo ampliado, verificando mudanças decorrentes e propondo sugestões para aprimoramento desse currículo. No caso específico dessa dimensão, o interesse esteve voltado para o uso do tempo de aprendizagem, considerado como meio importante de implementação de um programa de educação integral em tempo integral.

### **3.5 Fase 1 Dimensão 4B: Análise dos questionários associados à Prova Brasil**

Na fase 1, esta dimensão de pesquisa investigou, por meio dos questionários associados à Prova Brasil, o uso do tempo nas escolas, considerando o momento de adesão ao Programa, em 2017. Segundo Martinic (2015), o tempo é dimensão fundamental no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo para os alunos que têm mais dificuldades. Para esta investigação, foram comparados os dados referentes ao uso do tempo presentes nos questionários associados à Prova Brasil (questões Q102, Q103 e Q104 da PB), de 2015 e 2017. Foram selecionadas as escolas que estavam no Programa em 2016, 2017 e 2018. E, em seguida, comparou-se os dados das referidas questões em dois momentos de tempo diferentes:

- Em 2015, o Programa ainda não existia.
- Em 2017, ele já existia.

Foram realizados testes de qui-quadrado e testes T de diferenças de médias para tentar observar diferenças entre os grupos de escolas vulneráveis e não vulneráveis e entre as respostas das edições de 2017 e 2015 da Prova Brasil, para escolas que aderiram ao Programa e se mantiveram durante três anos.

### 3.5.1 Limitações do procedimento estatístico adotado

- 1) Para o procedimento estatístico realizado, trabalhou-se com apenas 68 escolas (pois apenas 68 tinham informações na Prova Brasil de 2015 e 2017).
- 2) E com as escolas que participaram os três anos do Programa (2016, 2017 e 2018), pois as escolas que aderiram apenas em um ano ou em dois anos, não tinham informações na Prova Brasil. Desta forma, não foi possível captar tendências distintas entre escolas que não aderiram e aquelas que aderiram ao Programa.
- 3) O questionário da Prova Brasil é respondido por professores do 5o ano, que podem não ter atuado em turmas/anos escolares que aderiram ao Programa.
- 4) Na base, há mais de um professor respondente por escola. De forma arbitrária, decidimos selecionar a resposta do primeiro professor que apareceu na base. Ou seja, mesmo que na escola tenha tido mais de um professor respondente, nós consideramos a resposta de apenas um professor: aquele que apareceu primeiro na base de dados.

### 3.5.2 Dados utilizados

Índice Paulista de Vulnerabilidade Social - IPVS da região da escola para o ano de 2010, que foi transformado em uma variável dicotômica (vulnerável / não vulnerável). Dados da Prova Brasil de 2017 e 2015. Foram utilizadas três perguntas do questionário dos professores sobre os usos do tempo.

	Válido	Missing	Total
<b>Tempo de participação da escola no programa</b>	109	0	109
<b>Condição de vulnerabilidade do entorno da escola</b>	70	39	109
<b>Uso Administrativo do Tempo</b>	74	35	109
<b>Uso Disciplinar do Tempo</b>	74	35	109
<b>Uso Pedagógico do Tempo</b>	74	35	109

Fonte: Elaboração própria.

<b>Tempo de participação da escola no programa</b>		
	N	%
<b>Três anos no programa</b>	92	84,4
<b>Dois anos no programa</b>	4	3,7
<b>Um ano no programa</b>	13	11,9
<b>Total</b>	109	100,0

Fonte: Elaboração própria.

<b>Condição de vulnerabilidade do entorno da escola</b>		
	N	%
<b>Não vulnerável</b>	41	58,6
<b>Vulnerável</b>	29	41,4
<b>Total</b>	70	100,0

Fonte: Elaboração própria.

A questão da Prova Brasil utilizada era a seguinte: Para esta turma, qual o percentual do tempo de aula que você usualmente gastou realizando cada uma das seguintes atividades: Realizando tarefas administrativas (ex.: fazendo a chamada, preenchendo formulários etc.); Mantendo a ordem/disciplina na sala de aula; Realizando atividades de ensino e aprendizagem. As respostas são dadas pelos professores considerando as opções abaixo, listadas na primeira coluna.

As tabelas abaixo mostram os dados que foram usados para efeito de comparação.

**Tabela 1**

**Uso Administrativo do Tempo**

<b>Intervalos</b>	<b>Porcentagem Válida 2017</b>	<b>Porcentagem Válida 2015</b>
<b>Menos de 10%</b>	56,8	34,1
<b>De 10% a menos 20%</b>	28,4	34,1
<b>De 20% a menos de 40%</b>	10,8	22,7
<b>De 40% a menos de 60%</b>	4,1	4,5
<b>De 60% a menos de 80%</b>	0	2,3
<b>80% ou mais</b>	0	2,3
<b>Total</b>	100	100

Fonte: Elaboração própria.

**Tabela 2**

**Uso Disciplinar do Tempo**

<b>Intervalos</b>	<b>Porcentagem Válida 2017</b>	<b>Porcentagem Válida 2015</b>
<b>Menos de 10%</b>	25,7	13,6
<b>De 10% a menos 20%</b>	31,1	28,4
<b>De 20% a menos de 40%</b>	28,4	20,5
<b>De 40% a menos de 60%</b>	12,2	26,1
<b>De 60% a menos de 80%</b>	2,7	6,8
<b>80% ou mais</b>	0	4,5

<b>Total</b>	100	100
--------------	-----	-----

Fonte: Elaboração própria.

### Tabela 3

#### Uso Pedagógico do Tempo

Intervalos	Porcentagem Válida 2017	Porcentagem Válida 2015
<b>Menos de 10%</b>	1,4	0
<b>De 10% a menos 20%</b>	0	2,3
<b>De 20% a menos de 40%</b>	6,8	11,4
<b>De 40% a menos de 60%</b>	13,5	26,1
<b>De 60% a menos de 80%</b>	31,1	35,2
<b>80% ou mais</b>	47,3	25
<b>Total</b>	100	100

Fonte: Elaboração própria.

#### 3.5.3 Análises e resultados

No que concerne ao crivo de análise “escolas situadas em territórios vulneráveis” e “não vulneráveis”, observou-se que não há diferença estatisticamente significativa para os usos do tempo entre os anos 2015 e 2017.

### Tabela 4

#### Teste Qui-Quadrado

Modalidades	2017		2015	
	Pearson	Sig.	Pearson	Sig.
<b>Uso Administrativo Do Tempo</b>	2,700	0,440	1,961	0,855
<b>Uso Disciplinar Do Tempo</b>	1,162	0,884	4,399	0,494
<b>Uso Pedagógico Do Tempo</b>	3,764	0,288	7,555	0,109

Fonte: Elaboração própria. Questionários PSPI 2019

Em relação à perspectiva temporal, ou seja, a diferença de uso do tempo de antes e depois do programa, nas escolas que aderiram e permaneceram observou-se um resultado interessante e significativo: nessas escolas, o uso destinado às atividades administrativas e às atividades referentes à ordem e disciplina, diminuem entre 2015 e 2017. Por outro lado, neste mesmo período de tempo, aumenta o uso do tempo destinado às atividades de ensino e aprendizagem. Embora o procedimento adotado não permite afirmar categoricamente que se trata de um impacto do PSPI, pode-se levantar a hipótese de que o aumento do tempo destinado à aprendizagem pode estar relacionado ao Programa.

**Tabela 5**

**Teste T de diferença de médias entre pares**

<b>Modalidades</b>	<b>Período</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Erro Padrão Médio</b>	<b>Sig. (2-tailed)</b>
<b>Uso Administrativo do Tempo</b>	2017 - 2015	-0,556	1,149	0,135	0
<b>Uso Disciplinar do Tempo</b>	2017 - 2015	-0,694	1,797	0,212	0,002
<b>Uso Pedagógico do Tempo</b>	2017 - 2015	0,444	1,472	0,173	0,013

**Fonte:** Elaboração própria.

#### *3.5.4 Referências Bibliográficas*

MARTINIC, SERGIO. El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 61, p. 479-499, jun. 2015.

### 3.6 Fase 2 Dimensão 4B: análise dos questionários eletrônicos

Considerando as orientações das políticas governamentais e o reconhecimento da pertinência e relevância dos tempos escolares e das maneiras como esses tempos são organizados para a aprendizagem das crianças, procuramos investigar, por meio dos questionários aplicados aos professores, alguns aspectos sobre a gestão do tempo nas escolas participantes do PSPI.

As análises que serão apresentadas correspondem às respostas de professores e POEIs, atores mais diretamente envolvidos na dimensão uso do tempo. A maioria são professores, 131 de 37 escolas diferentes - portanto uma média de 3 a 4 professores por escola. No caso dos POEIs, obtivemos 34 respostas de professores orientadores atuantes em 32 escolas, sendo que um deles não indicou a escola em que atuava e dois atuavam numa mesma escola. Os itens sobre essa dimensão que constam no questionário dos professores são:

**Item 23<sup>8</sup>:** Indique a frequência com que Territórios do Saber foram implementadas na sua escola

**Item 30:** Em qual turno as crianças que participam do Programa São Paulo Integral estão matriculadas?

**Item 31<sup>9</sup>:** Qual o horário de entrada e de saída dos estudantes que participam do Programa São Paulo Integral?

**Item 32<sup>10</sup>:** Quais são os horários destinados para: Recreio; Alimentação; Higiene.

**Item 33<sup>11</sup>:** No Programa São Paulo Integral, qual percentual de tempo você gasta realizando as seguintes tarefas: administrativas; mantendo a ordem/disciplina na sala de aula; realizando atividades de ensino e aprendizagem.

Nas análises desta dimensão são discutidas, sobretudo, as respostas dos 131 professores e, num segundo momento, elas foram cotejadas com as informações sobre a

---

<sup>8</sup> No questionário do POEI esta questão é o Item 22.

<sup>9</sup> Esse item é uma questão aberta. Os professores escreveram os horários de entrada e saída dos alunos.

<sup>10</sup> Esse item é uma questão aberta. Os professores escreveram os horários destinados a essas tarefas.

<sup>11</sup> Esse item teve um problema técnico. As opções de respostas foram as seguintes: *Menos de 10%*, *De 10% a menos 20%*, *De 20% a menos de 40%*, *De 40% a menos de 60%*. As opções de resposta: *De 60% a menos de 80%* e *Mais de 80%* não constaram no questionário. Por isso, as informações referentes a esse item devem ser olhadas com cautela.

vulnerabilidade da escola e a DRE. No caso do item 23, como ele foi respondido pelos professores e pelos POEIs, conforme mostram as tabelas 1 e 2, respectivamente, analisamos as respostas dos dois atores. Conforme podemos observar, segundo os professores, quase todos os Territórios do Saber são implementados sempre ou frequentemente. Apenas o Território do Saber referente a Libras não é implementado nas escolas. Esse resultado vai ao encontro dos dados da tabela 2, referente as respostas dos POEIs, que também responderam que Libras é o Território do Saber menos implementado.

**Tabela 1**

**Indique a frequência com que Territórios do Saber foram implementadas na sua escola: Professor**

<b>Territórios do Saber</b>	<b>Sempre</b>	<b>Frequente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Nunca</b>
Clubes de Leitura	52	36	19	4
Artes	49	35	22	5
Jogos e brincadeiras	66	28	16	1
Atividades físicas e recreativas	51	27	25	8
Educomunicação	32	32	31	16
Horta e educação alimentar	40	33	27	11
Conhecimentos matemáticos	36	40	26	9
Ações cidadãs	23	19	46	23
Ações de Apoio Pedagógico	49	35	20	7
Libras	1	9	18	83

**Fonte:** Elaboração própria. Questionários PSPI 2019

Importa ressaltar ainda que um número não desprezível de professores e POEIs disseram que Ações cidadãs é um Território do Saber implementado com menor frequência.

**Tabela 2**

**Indique a frequência com que Territórios do Saber foram implementados na sua escola: POEI**

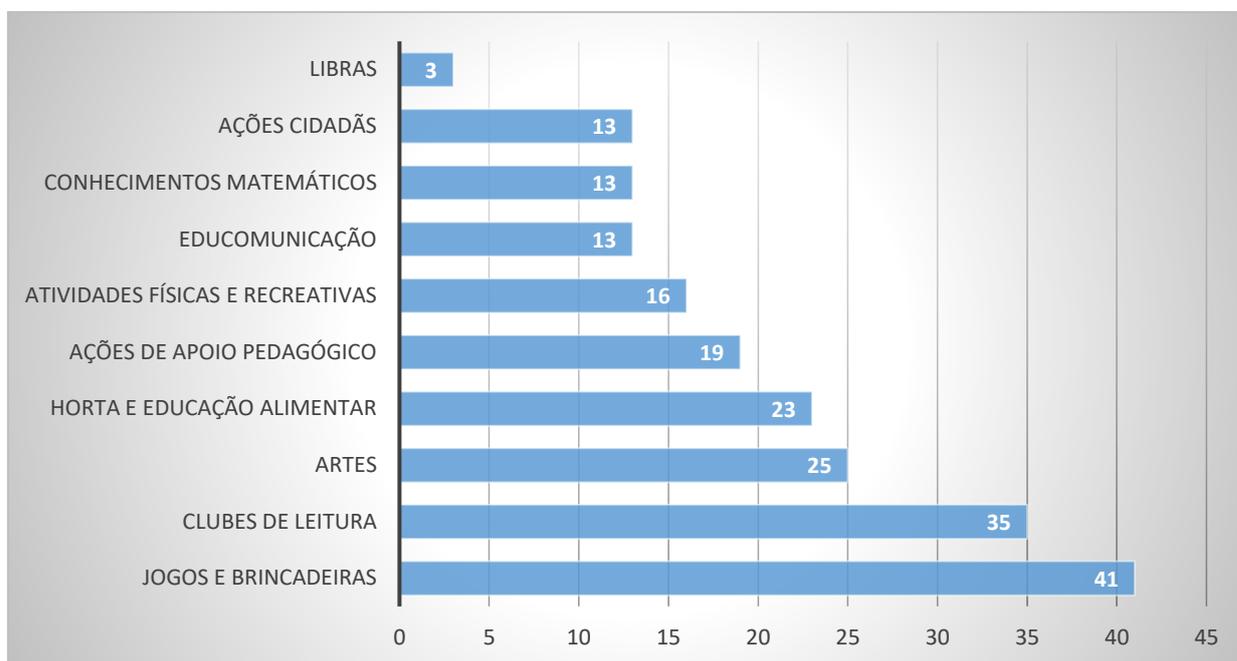
<b>Territórios do Saber</b>	<b>Sempre</b>	<b>Quase Sempre</b>	<b>Quase Nunca</b>	<b>Nunca</b>
Clubes de Leitura	22	8	1	0
Artes	22	9	0	0
Jogos e Brincadeiras	24	7	0	0
Atividades físicas e recreativas	16	13	2	0
Educomunicação	13	9	6	3
Horta e Educação alimentar	15	11	3	2
Conhecimentos matemáticos	14	13	3	0
Ações Cidadãs	6	12	8	5
Ações de Apoio Pedagógico / Lição de Casa	16	9	5	1
Libras	0	2	4	22

**Fonte:** Elaboração própria. Questionários PSPI 2019

Sobre a concentração das atividades referentes aos Territórios do Saber, a maioria dos professores disseram que essas atividades são Jogos e Brincadeiras. Um número significativo de professores disse realizar Clubes de Leituras e atividades relacionadas aos Territórios do Saber de Artes e Horta/Educação Alimentar. Assim, dentre os vários Territórios do Saber previstos, estes são o que predominam na implementação do PSPI.

### Gráfico 1

#### Em quais Territórios do Saber as suas atividades se concentram?



**Fonte:** Elaboração própria. Questionários PSPI 2019

Nas demais análises, serão discutidas apenas as respostas dos 131 professores, considerando, além do conjunto das respostas, também sua distribuição segundo a vulnerabilidade da escola e a DRE. Sobre o item 30 do questionário do professor, referente ao turno em que as crianças que participam do PSPI estão matriculadas, os dados do quadro 1 mostram que a maioria delas – 55% – estão matriculadas no turno vespertino.

### Quadro 1

**Em qual turno as crianças que participam do Programa São Paulo Integral estão matriculadas?**

Turno	N	%
Matutino	24	22%
Vespertino	61	55%
Ambos	26	23%
Total	111	100,0

**Fonte:** Elaboração própria. Questionários PSPI 2019

As tabelas 3 e 4 mostram a distribuição dos alunos por turno segundo o índice de vulnerabilidade da escola e a DRE que a escola está localizada, respectivamente. Como podemos observar, dentre as escolas vulneráveis, 63% dos alunos estão matriculados no turno vespertino. Dentre as escolas não vulneráveis, a distribuição é mais equitativa entre os turnos matutino e vespertino, mas ainda prevalece um percentual elevado de alunos no turno vespertino.

### Tabela 3

**Turno as crianças que participam do Programa São Paulo Integral estão matriculadas por vulnerabilidade.**

		IPVS		Total
		Vulnerável	Não vulnerável	
Em qual turno as crianças que participam do PSPI estão matriculadas?	Matutino	10%	32%	23
	Vespertino	63%	47%	59
	Ambos	27%	21%	26
Total		51	57	108

**Fonte:** Elaboração própria. Questionários PSPI 2019

Na análise dos dados por DRE, podemos verificar que 10 professores disseram que as crianças que participam do PSPI estão no turno matutino da DRE Freguesia do Ó/Brasilândia. Por outro lado, 17 professores disseram que as crianças participantes do PSPI estão matriculadas no turno vespertino da DRE Jaçanã/Tremembé. Na DRE Guaianases muitos professores (14) também disseram que as crianças do PSPI frequentam o turno vespertino.

**Tabela 4****Em qual turno as crianças que participam do PSPI estão matriculadas?**

DRE	Matutino	Vespertino	Ambos	Total
Butantã.	1	2	2	5
Campo Limpo.	4	2	4	10
Capela do Socorro.	0	1	0	1
Freguesia do Ó / Brasilândia.	10	0	1	11
Guaianases.	1	14	3	18
Ipiranga.	2	3	1	6
Itaquera.	1	5	2	8
Jaçanã / Tremembé.	3	17	5	25
Penha.	1	4	2	7
Pirituba.	0	3	1	4
Santo Amaro.	1	1	2	4
São Mateus.	0	0	1	1
São Miguel Paulista.	0	9	2	11
Total	24	61	26	111

**Fonte:** Elaboração própria. Questionários PSPI 2019

O ordenamento legal do PSPI estipulou, para o ensino fundamental, a carga horária de oito horas-aula por dia, mais uma hora de intervalo destinado à higiene, alimentação e atividade livre. Com essa ampliação, a jornada diária das turmas de tempo integral passou a ser de sete horas. A instrução normativa n. 21/19 (São Paulo, 2019), estabelece que o turno matutino deve funcionar no período de 7h às 14h. Já o turno vespertino deve funcionar das 11h30 às 18h30 ou das 12h às 19h.

Os dados apresentados nas tabelas 5 e 6 mostram o horário de entrada e saída dos alunos participantes do PSPI. No questionário, essas duas perguntas eram abertas e por isso, os professores preenchem o horário. Como as respostas variaram, optamos por agregar as respostas em faixas de horários. Assim, por exemplo, agrupamos todas as respostas referentes ao horário de entrada no intervalo de 7h às 7h30. Fizemos o mesmo procedimento para todas as faixas de horário.

Como podemos observar nas tabelas, 55,9% dos professores disseram que a entrada é entre 11h e 11h55 e 62,2% disseram que o horário de saída é entre 18h e 19h. Esses dados vão ao encontro das informações do quadro 1 que informa que a maioria das crianças estão matriculadas no turno vespertino.

**Tabela 5**

<b>Hora de entrada na escola</b>		
	<b>N</b>	<b>%</b>
Entre 07h e 7h30	33	29,7
Entre 11h e 11h55	62	55,9
Entre 12h e 13h30	16	14,4
<b>Total</b>	<b>111</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 6**

<b>Hora de saída na escola</b>		
	<b>N</b>	<b>%</b>
Entre 13h e 14h55	33	29,7
Entre 15h e 17h55	9	8,1
Entre 18h e 19h	69	62,2
<b>Total</b>	<b>111</b>	<b>100,0</b>

**Fonte:** Elaboração própria. Questionários PSPI 2019

Os horários de entrada e saída também foram analisados segundo o índice de vulnerabilidade social das escolas, conforme mostram as tabelas 7 e 8. Das escolas em que o horário de entrada é entre 11h e 11h55, 31 são consideradas vulneráveis e 28 são consideradas não vulneráveis. Chama a atenção o fato de a maioria das escolas cujo horário de entrada é no turno matutino (entre 7h e 7h30) é não vulnerável. Como esperado, a maioria das escolas, tanto vulneráveis quanto não vulneráveis, possuem horário de saída entre 18h e 19h, conforme apontam os dados da tabela 8.

**Tabela 7**

**Hora de Entrada segundo a vulnerabilidade social da escola**

		<b>IPVS</b>		
		<b>Vulnerável</b>	<b>Não vulnerável</b>	<b>Total</b>
Hora de Entrada	Entre 07h e 7h30	8	25	33
	Entre 11h e 11h55	31	28	59
	Entre 12h e 13h30	12	4	16
<b>Total</b>		<b>51</b>	<b>57</b>	<b>108</b>

**Fonte:** Elaboração própria. Questionários PSPI 2019

**Tabela 8**

**Hora de Saída segundo a vulnerabilidade social da escola**

		<b>IPVS</b>		
		<b>Vulnerável</b>	<b>Não vulnerável</b>	<b>Total</b>
Hora de Saída	Entre 13h e 14h55	13	20	33
	Entre 15h e 17h55	1	8	9
	Entre 18h e 19h	37	29	66
<b>Total</b>		<b>51</b>	<b>57</b>	<b>108</b>

**Fonte:** Elaboração própria. Questionários PSPI 2019

Sobre os horários destinados ao recreio, à alimentação e à higiene, as informações estão apresentadas nos quadros 2, 3 e 4, respectivamente. Chama a atenção o alto número de professores que não informaram o horário de alimentação (88) e de higiene (94). Como mostra o quadro 2, 24 professores disseram que o recreio tem duração de 20 a 25 minutos e no Quadro 3, 15 professores disseram que o tempo destinado à alimentação é, também, de 20 e 25 minutos. Ou seja, para a maioria dos professores, o tempo de duração do recreio é o mesmo que o tempo destinado à alimentação. Essas duas informações podem estar sobrepostas, pois comumente o tempo de alimentação/lanche das escolas é concomitante ao tempo destinado ao recreio. Talvez essa sobreposição também possa explicar o alto número de professores (88) que não responderam sobre o tempo destinado à alimentação.

#### Quadro 2

**Tempo destinado ao Recreio escolar, segundo os professores.**

<b>Tempo destinado ao Recreio</b>	<b>N</b>
Entre 10 e 15 minutos	9
Entre 20 e 25 minutos	24
Entre 30 e 35 minutos	14
Entre 40 e 50 minutos	5
Não informado	79
	13
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>

#### Quadro 3

**Tempo destinado à Alimentação, segundo os professores.**

<b>Tempo destinado à Alimentação</b>	<b>N</b>
Entre 10 e 15 minutos	3
Entre 20 e 25 minutos	15
Entre 30 e 35 minutos	13
Entre 40 e 45 minutos	7
Entre 50 e 60 minutos	5
Não informado	88
<b>TOTAL</b>	<b>131</b>

**Fonte:** Elaboração própria. Questionários PSPI 2019

Com relação à higiene, apenas 13 professores disseram que essas atividades duram entre 10 e 15 minutos e 7 disseram que duram entre 20 e 25 minutos, como se observa no Quadro 4. Chama a atenção, novamente, o alto número de professores que não responderam a este item, o que pode estar relacionado às outras duas questões (quadros 2 e 3), uma vez que a higiene acontece, em muitos casos, após a alimentação que ocorre, comumente, no recreio. Assim, embora os dados não nos permitam dizer isso, levantamos a hipótese de que as atividades de recreio, alimentação e higiene acontecem, na maioria das vezes, uma em seguida da outra ou concomitantemente.

## Quadro 4

### Tempo destinado à Higiene, segundo os professores

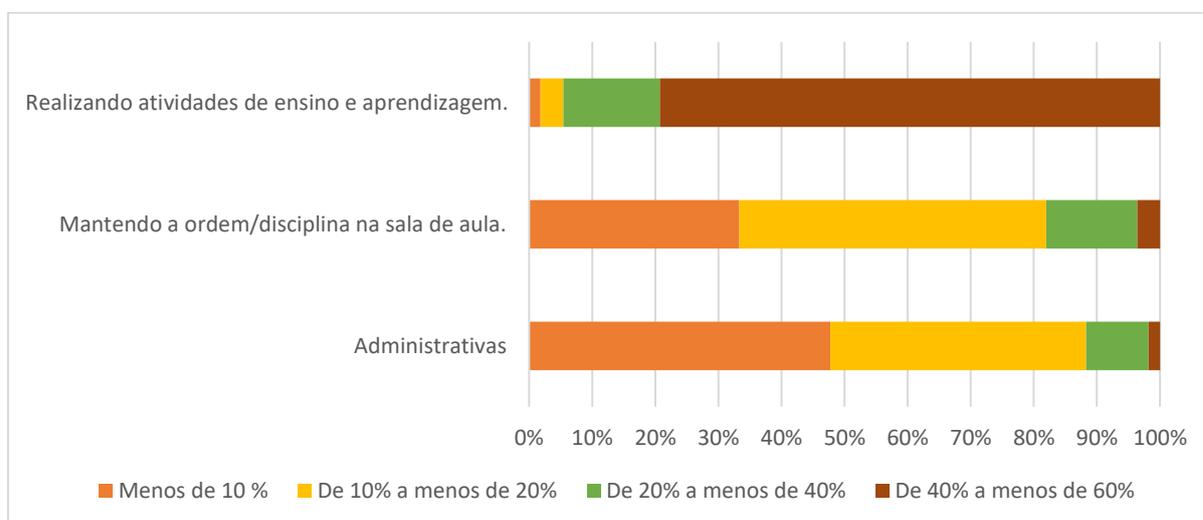
Tempo destinado à Higiene	N
Menos de 10 minutos	1
Entre 10 e 15 minutos	13
Entre 20 e 25 minutos	7
Entre 30 e 35 minutos	5
Entre 40 e 60 minutos	3
Após as refeições (duração não especificada)	8
Não informados	94
TOTAL	131

Fonte: Elaboração própria. Questionários PSPI 2019

Outra questão do questionário referente à dimensão do uso do tempo versa sobre o percentual de tempo utilizado pelos professores na escola para as tarefas administrativas, de ordem/disciplina e de ensino e aprendizagem. Nesse item, conforme já anunciado na nota de rodapé no 4, houve um problema técnico, pois não foram apresentadas aos professores as opções de respostas referentes à “De 60% a menos de 80%” e “Mais de 80%”. Com a supressão destas duas opções de respostas, os dados obtidos apresentam viés e por isso deve-se relativizar sua confiabilidade. No entanto, apesar do viés, as informações do gráfico 2 indicam uma tendência: os professores parecem destinar mais tempo às atividades de ensino e aprendizagem do que às atividades referentes à ordem/disciplina ou às tarefas administrativas.

### Gráfico 2

No Programa São Paulo Integral, qual o percentual de tempo você gasta realizando as seguintes tarefas.



Fonte: Elaboração própria. Questionários PSPI 2019

Essa informação vai ao encontro dos resultados encontrados nas análises referentes aos dados dos questionários dos professores da Prova Brasil de 2015 e 2017, que mostraram que houve mudanças no uso do tempo destinado a atividades de ensino e aprendizagem. De uma maneira geral, os professores declararam gastar menos tempo com questões administrativas e de ordem/disciplina e mais tempo com questões pedagógicas em 2017 do que em 2015, conforme mostram as tabelas abaixo.

**Tabela 9**

**Uso administrativo do tempo pelos professores em 2015 e 2017.**

<b>Uso Administrativo do Tempo</b>		
	Porcentagem Válida 2017	Porcentagem Válida 2015
<b>Menos de 10%</b>	56,8	34,1
<b>De 10% a menos 20%</b>	28,4	34,1
<b>De 20% a menos de 40%</b>	10,8	22,7
<b>De 40% a menos de 60%</b>	4,1	4,5
<b>De 60% a menos de 80%</b>	0	2,3
<b>80% ou mais</b>	0	2,3
<b>Total</b>	100	100

Fonte: Elaboração própria. Prova Brasil, 2015 e 2017

**Tabela 10**

**Uso disciplinar do tempo pelos professores em 2015 e 2017.**

<b>Uso Disciplinar do Tempo</b>		
	Porcentagem Válida 2017	Porcentagem Válida 2015
<b>Menos de 10%</b>	25,7	13,6
<b>De 10% a menos 20%</b>	31,1	28,4
<b>De 20% a menos de 40%</b>	28,4	20,5
<b>De 40% a menos de 60%</b>	12,2	26,1
<b>De 60% a menos de 80%</b>	2,7	6,8
<b>80% ou mais</b>	0	4,5
<b>Total</b>	100	100

Fonte: Elaboração própria. Prova Brasil, 2015 e 2017

**Tabela 11**

**Uso pedagógico do tempo pelos professores em 2015 e 2017.**

<b>Uso Pedagógico do Tempo</b>		
	Porcentagem Válida 2017	Porcentagem Válida 2015
<b>Menos de 10%</b>	1,4	0
<b>De 10% a menos 20%</b>	0	2,3
<b>De 20% a menos de 40%</b>	6,8	11,4
<b>De 40% a menos de 60%</b>	13,5	26,1
<b>De 60% a menos de 80%</b>	31,1	35,2
<b>80% ou mais</b>	47,3	25
<b>Total</b>	100	100

Fonte: Elaboração própria. Prova Brasil, 2015 e 2017

Ou seja, entre esses dois anos, mais professores afirmaram usar o tempo para as atividades pedagógicas, ao passo que diminui o percentual de professores que disseram gastar mais tempo com questões administrativas e de ordem/disciplina. Essa mudança é estatisticamente significativa. No entanto, quando observamos o uso do tempo por escolas vulneráveis e não vulneráveis, não verificamos uma mudança estatisticamente significativa. Ou seja, o uso do tempo entre as escolas vulneráveis e não vulneráveis é o mesmo para os dois anos analisados.

### *3.6.1 Propostas para o aprimoramento do Programa São Paulo Integral*

Recomendamos que haja um horário melhor definido para o tempo do recreio, alimentação e higiene e que o professor utilize, prioritariamente, o tempo escolar com atividades de ensino e aprendizagem. Além disso, com base nos dados das tabelas 5 e 6, que mostram a amplitude do horário de entrada e saída dos estudantes (por exemplo, na tabela 5, 55,9% dos professores afirmaram que o horário de entrada é entre 11h e 11h55), sugerimos que haja uma maior rigidez no cumprimento do horário (vespertino, principalmente) para que o tempo real de permanência do estudante na escola não seja inferior ao previsto nos documentos normativos do PSPI. Importa frisar que sugerimos que a ampliação do tempo escolar proposto pelo PSPI, seja realizada com o objetivo de implementar uma concepção de educação integral.

Os resultados também apontaram que os dois Territórios do Saber implementados com menor frequência nas escolas é o referente a Libras e Ações cidadãs. Assim, sugerimos que as escolas participantes do PSPI sejam incentivadas a implementar esses dois Territórios do Saber. Importa observar também que os dois Territórios do Saber que são mais implementados são Jogos e Brincadeiras e Clubes de Leitura. Sugerimos que haja uma melhor distribuição na implementação dos Territórios de Saber para que não haja um excesso de atividades relacionadas aos Territórios Jogos e Brincadeiras e Clubes de Leitura e poucas atividades no âmbito dos demais Territórios. A proposta é que todos os Territórios do Saber sejam implementados de forma equitativa, sem realizar mais atividade e/ou utilizar mais tempo para um determinado Território do Saber em detrimento de outros Territórios do Saber.

A implementação dos Territórios do Saber, se bem implementadas, podem ser estratégias bem-sucedidas para a realização de uma educação integral em tempo integral. Essa é, a nosso ver, a principal potencialidade do PSPI. No entanto, para a efetivação de uma

educação integral em tempo integral, é preciso a garantia de condições adequadas, como espaço físico escolar, materiais pedagógicos, professoras e professores com formação profissional adequada, carga horária dos profissionais ampliada, gestão do tempo eficaz, etc. Sem a garantia dessas condições, a implementação dos Territórios do Saber pode acabar não cumprindo o objetivo a qual se propõe e o PSPI pode não surtir os efeitos esperados na aprendizagem dos estudantes.

### 3.6.2 Referências Bibliográficas

CAVALIERE, A.M. Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral. In: **EM Aberto**, v.22, n. 80, p. 51-63. Brasília, 2009.

DUTRA, P.F.V. **Educação Integral no estado de Pernambuco: uma realidade no ensino médio**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Centro de Políticas públicas e Avaliação da Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013.

MARTINIC, SERGIO. El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 61, p. 479-499, jun. 2015.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal da Educação. Lei nº 16.271, de 17 de setembro 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, SP, 18 set. 2015, pp.1-4.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal da Educação. Instrução Normativa SME nº 21, de 19 de agosto de 2019. Reorienta o Programa “São Paulo Integral – SPI” nas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs, Escolas Municipais de Educação Bilingue para surdos – EMEBSs e nos Centros Educacionais Unificados - CEUs da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, SP, 20 ago. 2019, pp.14-16.

#### **4 Dimensão 5: Avaliação das aprendizagens - Investigação das práticas de avaliação dos alunos(as) pelos(as) professores(as) e se houve modificação em função da adesão ao Programa São Paulo Integral (PSPI).**

Dra. Sandra Lúcia Ferreira (UNICID)

Dr. Eric Kanai Passone (UNICID)

Esta dimensão da pesquisa tem por objetivo investigar as práticas de avaliação dos alunos pelos professores das escolas que aderiram ao PSPI e se houve modificação nessas práticas em função da adesão da escola ao Programa. Para responder a esse objetivo, a dimensão previu dois procedimentos: 1 – análise de questões dos questionários associados à Prova Brasil, nos anos de 2015 e 2017, sobre avaliação respondidas por professores (as) que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental em escolas participantes do Programa São Paulo Integral (PSPI); 2 – análise de três questões elaboradas para o questionário eletrônico a ser respondido pelos professores no âmbito da presente pesquisa, em escala de Likert de quatro pontos (Concordo; Concordo Plenamente; Discordo; Discordo Plenamente).

1 - A avaliação dos(as) alunos(as), depois do Programa São Paulo Integral, ficou mais diversificada, ou seja, eles(as) estão sendo avaliados(as) para além dos conteúdos formais?

2 - A participação no Programa São Paulo Integral fez com que os professores e professoras aperfeiçoassem a forma de avaliar alunos e alunas?

3 – Devido ao Programa São Paulo Integral, o (a) professor(a) consegue avaliar com maior eficiência - resultados obtidos em relação ao esforço realizado – o que os(as) alunos(as) sabem e são capazes de fazer?

No momento de fechar o questionário, as três questões mencionadas foram suprimidas, por equívoco de coordenação, razão pela qual a pergunta de pesquisa acima foi respondida apenas por meio do primeiro procedimento acima anunciado.

Analisando os itens dos questionários associados à Prova Brasil, observou-se que não havia questões que diziam respeito, diretamente, às práticas avaliativas executadas nas escolas. Entretanto, havia um item que buscava saber se o professor tinha necessidade de aperfeiçoamento profissional sobre metodologias de avaliação dos alunos. Pressupôs-se que, por meio das respostas dos professores a essa questão, seria possível verificar se

houve alguma mudança, nas escolas que aderiram ao PSPI, na percepção dos professores sobre a capacidade que possuem de executar processos avaliativos dos alunos com qualidade. Visando ainda observar o peso dado à necessidade de aperfeiçoamento sobre metodologia de avaliação dos alunos em relação a outras necessidades formativas declaradas, selecionou-se também os seguintes itens em que os professores tratavam das seguintes necessidades de aperfeiçoamento profissional: 1) parâmetros ou diretrizes curriculares em sua área de atuação; 2) conteúdos específicos para as disciplinas; 3) práticas de Ensino; 4) gestão e organização das atividades em sala de aula; 5) uso pedagógico das Tecnologias de Informação e 6) Comunicação e Formação específica para trabalhar com estudantes com deficiência ou necessidades especiais. Como apontam alguns pesquisadores, a formação inicial e continuada de professores pode ser considerada insuficiente quando se trata da abordagem de conteúdos referidos a avaliação educacional (GATTI, 2010; ALAVARSE, 2013; MENDES, 2006). Assim, as análises de frequência relativa às questões da Prova Brasil 2015 e 2017 relacionadas ao Desenvolvimento Profissional dos Professores possibilitou conhecer certas lacunas e/ou insuficiências no preparo pedagógico dos professores.

#### **4.1 Organização e análise das informações**

O banco de dados utilizado organizou-se por meio de resultados obtidos pela aplicação dos questionários associados à Prova Brasil nos anos de 2015 e 2017. No item 30, do questionário, o respondente deveria registrar a necessidade, ou não, de aperfeiçoamento profissional, em relação às 7 temáticas acima mencionadas, incluindo a questão sobre metodologias de avaliação dos alunos. Para tanto, usava uma escala de Likert de quatro pontos: 1) Não há necessidade de aperfeiçoamento profissional; 2) Baixo nível de necessidade de aperfeiçoamento profissional; 3) nível moderado de necessidade de aperfeiçoamento profissional; 4) nível moderado de necessidade de aperfeiçoamento profissional. O *quadro 1*, a seguir, ilustra a organização do item 30 da Prova Brasil.

## Quadro 1

### Informações sobre o item 30 do QP– Prova Brasil (2015 e 2017)

Prova Brasil (2015/2017)	Itens da Prova Brasil	Escala			
		Não há necessidade	Baixo nível de necessidade	Nível moderado de necessidade	Alto nível de necessidade
Indique sua necessidade de aperfeiçoamento profissional	Metodologia de avaliação dos alunos (Item 30)				

Fonte: Elaboração própria. Prova Brasil, 2015 e 2017

Os dados apresentados, a seguir, foram elaborados considerando uma proposta de soma das manifestações dos(as) professores(as), expressas em dois pontos iniciais da escala: “Não há necessidade” e baixo nível de necessidade” e a soma dos dois pontos finais “Nível moderado” e “Alto nível” de necessidades de aperfeiçoamento profissional. Isso se justifica pois, o que se pretende é explorar as informações de maneira mais qualitativa. Para as análises comparativas, foram consideradas as respostas dos professores em escolas que não participam do PSPI e escolas situadas em contexto de vulnerabilidade e de não vulnerabilidade.

#### 4.2 Necessidades de aperfeiçoamento profissional e avaliação da aprendizagem

O somatório dos dois pontos iniciais e dos dois finais da escala dividiram as respostas dos participantes considerando apenas dois pontos na escala medindo um conjunto de respostas positivas e outro de respostas negativas referente ao descritor observável sobre a necessidade de aperfeiçoamento profissional para questões envolvendo *Metodologia de avaliação dos alunos*, foco central da pesquisa. Nesse sentido, como um ponto da escala podemos considerar que os respondentes declaram *pequena* necessidade de aperfeiçoamento profissional e um outro ponto da escala, *grande* necessidade de aperfeiçoamento profissional.

As Tabelas 1 e 2, a seguir, sistematizam as respostas dos professores do 5º ano nos anos 2015 e 2017, respectivamente. Nelas estão contidas informações dos grupos de professores(as) que se manifestaram na escala ordinal de quatro pontos, considerando a frequência e as porcentagens de cada ponto (conceito básico) definido para o item 30: a soma das frequências dos pontos “Não há necessidade” e baixo nível de necessidade” que criou um ponto na escala que passou a chamar, *Pequena* necessidade. A mesma soma foi

proposta para os dois pontos finais “Nível moderado” e “Alto nível” criando um novo ponto para a escala denominado, *Grande* necessidade.

**Tabela 1**

**Respostas dos(as) professores(as) do 5º ano no ano 2015 para o item 30 da Prova Brasil**

Indique sua necessidade de aperfeiçoamento profissional - Metodologia de avaliação dos alunos (Item 30)	Escolas (2015)					
	Não participam do PSPI		Participam do PSPI		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
1 Não há necessidade	294	17,3	67	19,4	361	17,6
2 Baixo nível de necessidade	590	34,7	120	34,8	710	34,7
Total 1 – <i>Pequena</i> necessidade	884	52	187	54	1071	52
3 Nível moderado de necessidade	618	36,3	111	32,2	729	35,6
4 Alto nível de necessidade	199	11,7	47	13,6	246	12,0
Total 2 – <i>Grande</i> necessidade	817	48	158	46	975	48
<b>Total</b>	<b>1701</b>	<b>100,0</b>	<b>345</b>	<b>100,0</b>	<b>2046</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaboração própria. Prova Brasil, 2015.

**Tabela 2**

**Respostas dos(as) professores(as) do 5º ano no ano 2017 para o item 30 da Prova Brasil**

Indique sua necessidade de aperfeiçoamento profissional - Metodologia de avaliação dos alunos (Item 30)	Escolas (2017)					
	Não participam do PSPI		Participam do PSPI		Total	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%
1 Não há necessidade	207	18,2	33	13,5	240	17,3
2 Baixo nível de necessidade	388	34,0	98	40,2	486	35,1
Total 1 – <i>Pequena</i> necessidade	595	52	131	54	726	52
3 Nível moderado de necessidade	428	37,5	88	36,1	516	37,3
4 Alto nível de necessidade	117	10,3	25	10,2	142	10,3
Total 2 – <i>Grande</i> necessidade	545	48	113	46	658	48
<b>Total</b>	<b>1140</b>	<b>100,0</b>	<b>244</b>	<b>100,0</b>	<b>1384</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaboração própria. Prova Brasil, 2017.

As análises das Tabelas 1 e 2 indicam que se compararmos as informações coletadas em 2015 com as de 2017, respectivamente – de maneira a considerar professores(as) vinculados(as) ou não ao PSPI –, apesar do QE da Prova Brasil ser respondido por diferentes profissionais, os resultados foram idênticos. Os professores respondentes, entre 2015 e 2017, se dividiram entre os que declaram *pequena necessidade* (52%) de aperfeiçoamento profissional em relação a *Metodologias de avaliação dos alunos*, com aqueles que declaram *grande necessidade* (48%) de aperfeiçoamento profissional em relação a *Metodologias de avaliação dos alunos*.

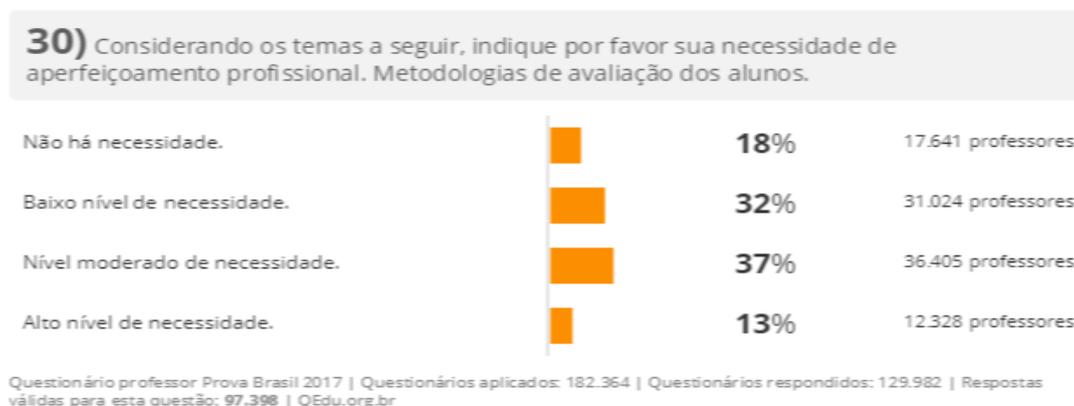
Quando se considera a variável, Escola pertencer ou não ao PSPI, os dados também se mantêm idênticos quando comparados entre 2015 e 2017. Escolas que não participam do PSPI: grupo (1) de *pequena* necessidade de aperfeiçoamento (52%) e grupo (2) de *grande* necessidade de aperfeiçoamento (48%). Os professores que se encontram em Escolas que participam do PSPI com *pequena* necessidade de aperfeiçoamento (54%) e grupo (2) de professores que se encontram em Escolas que participam do PSPI com *grande* necessidade de aperfeiçoamento (46%).

As análises descritivas referentes aos dados dos respondentes indicam uma polarização entre os professores do 5º ano: um grupo revela uma necessidade premente de encaminhar os assuntos que cercam o descritor observável *Metodologia de avaliação dos(as) alunos(as)* outro, não sente essa necessidade.

Essa polarização pode ser investigada de forma mais ampla, quando consideramos que sua existência se encontra associada aos dilemas de professores no campo da Avaliação das Aprendizagens. Dizemos dilemas, inclusive, para gestores das políticas de formação que não sabem se devem investir, ou não, no tema uma vez que metade dos respondentes revelam *pequena* necessidade e a outra metade *grande* necessidade de aperfeiçoamento profissional. Mesmo no âmbito mais amplo – dados referentes ao Brasil de maneira geral – da aplicação do QE, os resultados confirmam a polarização.

**Figura 1**

**Respostas de todos os professores 2017 para o item 30 da Prova Brasil**



Fonte: QEdu<sup>12</sup>.

Considerando de forma mais específica a Avaliação das Aprendizagens – foco de interesse deste estudo – o(a) professor(a) que aponta a necessidade do aperfeiçoamento profissional no âmbito da avaliação das aprendizagens, intui e/ou reconhece que precisa ampliar seu campo de conhecimento sobre o tema, variando desde escolhas instrumentais e procedimentais, mas também, sobretudo, definições de princípios e concepções que tornam a avaliação das aprendizagens no que ela representa hoje para os envolvidos com a sala de aula, ou seja, uma ação associada a sua concepção de representação social mais negativa do que positiva.

Essas emoções, associadas à avaliação, refletem a complexidade e os dilemas das relações intrapessoais em um processo permanente de constituição e de diferenciação, no qual a participação de cada um não se configura como um fenômeno exclusivamente individual, mas inter-relacionado, refletindo o sistema educacional, a instituição, a escola e a sala de aula que temos hoje. (FERREIRA, 2019, pág. 9)

Diferentes pesquisadores – Weiss (1991), Monteil (1989), Barbier (1985) dentre outros – mostram que as interações entre professor-aluno, em muitos casos, dizem respeito a uma série de fatores que vão desde a ausência de diálogo, perpassando a apresentação de resultados sem a devida ética, usando a rotulação social ou o ranking como ações naturalizadas. Pode-se registrar também os conflitos de expectativas de alunos(as), familiares e de normas institucionais, além de confrontos de julgamentos. Há necessidade

---

<sup>12</sup> OEdu: Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/brasil/pessoas/professor>> acesso em 25 de agosto de 2019.

de estabelecer processos de negociação (GUBA & LINCON, 1989) para a definição de expectativas legítimas. Concordando com a proposição sobre os processos de negociação associados à avaliação das aprendizagens, Hadji (2001) reconhece que ela mobiliza e põe no jogo da ação educativa processos psicossociais complexos, dado que é socialmente condicionada conceituando-a como *um ato de comunicação que se insere em um contexto social de negociação* (p. 40).

Para o grupo de professores que tem *baixa necessidade* de aperfeiçoamento associado ao tema Avaliação das Aprendizagens, podemos ponderar se a indisposição ao aperfeiçoamento pode estar associada à dificuldade/resistência de enfrentar a realidade social dos ambientes escolares, na medida em que estes se constituem como

espaços de relações intersubjetivas onde os processos representacionais se instalam e são continuamente consolidados e por vezes reconfigurados, permeados por sistemas informativos, valorativos e atitudinais. Tais elementos teóricos compõem uma análise psicossocial que suscita uma reflexão crítica da ação pedagógica, contribuindo para a compreensão das relações que se estabelecem na dinâmica da sala de aula e que orientam as ações docentes. (MARCONDES & FERREIRA, 2016, p. 306/307)

No que se refere à ação de avaliar as aprendizagens, com destaque para as situações que envolvem julgamento de valor, a análise nos permite compreender o(a) professor(a) no que se refere à sua orientação valorativa, sua visão de aluno e de educação. A resistência a querer o aprofundamento profissional pode estar na dificuldade da realização do julgamento de valor, virtude de todas as ações avaliativas. Nesse sentido, julgar pode ser um dilema significativo para compreender a dificuldade/resistência envolvendo as demandas para o aperfeiçoamento profissional para aspectos constituintes das Avaliações das Aprendizagens. Isso se justifica, pois avaliar/julgar alunos e alunas certamente é uma ação que gera conflitos cotidianos que exigem decisões na gestão da classe envolvendo dilemas valorativos relacionados a diferentes aspectos: respeito, justiça, inclusão, solidariedade, dentre outros.

Caetano (1997) salienta a importância do reconhecimento da dimensão ética dos dilemas, indissociável do conceito de ação educativa, principalmente quando expressa finalidades ao desempenho profissional responsável. Na concepção da autora

Dilemas são vivências subjetivas (não as situações externas), os conflitos interiores, cognitivos e práticos ocorridos em contextos profissionais e em relação aos quais o professor equaciona duas ou mais alternativas (de ação e/ou de valoração) (CAETANO, 1997, p.194).

Nesse sentido, os dilemas dos professores e professoras se manifestam com a existência de discrepâncias e na dificuldade em tomar posições claras entre os polos em conflito, pelo que a sua resolução pode exigir para processos de tomada de decisão complexos, integradores e criativos.

Assim, ter presente as expectativas de processos de aperfeiçoamento profissional de professores que se encontram em escolas pertencentes ao PSPI, no município de São Paulo, é condição importante, na medida em que possibilita acessar elementos fundamentais para análise da composição representacional construída por eles nos processos intersubjetivos, que são impregnados de aspectos sociopolíticos e de significados historicamente consolidados.

#### 4.3 Explorando os quesitos “escolas vulneráveis” e “escolas não vulneráveis”

Neste quesito foi possível encontrar discrepâncias entre as informações oferecidas pelos(as) professores(as) respondentes do item 30 da Prova Brasil 2015 e 2017. As Tabelas 3 e 4, a seguir, organizam informações sobre os respondentes subdivididos pelas seguintes categorias: 1) escolas participantes, ou não do PSPI; 2) escolas em contextos vulneráveis, ou não e 3) Prova Brasil 2015 e 2017.

**Tabela 3**

**Respostas dos(as) professores(as) do 5º ano no ano 2015 para o item 30 da Prova Brasil – Escolas em contextos vulneráveis e não vulneráveis**

Indique sua necessidade de aperfeiçoamento profissional - Metodologia de avaliação dos alunos (Item 30)	2015											
	Contextos não vulneráveis						Contextos vulneráveis					
	Não		Sim		Total		Não		Sim		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
1 Não há necessidade	136	15,8	30	18,2	166	16,2	158	18,8	37	20,6	195	19,1
2 Baixo nível de necessidade	345	40	62	37,6	407	39,6	245	29,2	58	32,2	303	29,7
Total 1 – Pequena necessidade	481	55,8	92	55,8	573	55,8	403	48	95	52,8	498	48,8
3 Nível moderado de necessidade	293	34	53	32,1	346	33,7	325	38,7	58	32,2	383	37,6
4 Alto nível de necessidade	88	10,2	20	12,1	108	10,5	111	13,2	27	15	138	13,5
Total 2 – Grande necessidade	381	44,2	73	44,2	454	44,2	436	51,9	85	47,2	521	51,1
Total	862	100	165	100	1027	100	839	100	180	100	1019	100

Fonte: Elaboração própria. Prova Brasil, 2015.

**Tabela 4**

**Respostas dos(as) professores(as) do 5º ano no ano 2017 para o item 30 da Prova Brasil – Escolas em contextos vulneráveis e não vulneráveis**

Indique sua necessidade de aperfeiçoamento profissional - Metodologia de avaliação dos alunos (Item 30)	2017											
	Contextos não vulneráveis						Contextos vulneráveis					
	Não		Sim		Total		Não		Sim		Total	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
1 Não há necessidade	113	18,4	17	15,3	130	17,9	94	17,9	16	12,0	110	16,7
2 Baixo nível de necessidade	213	34,7	47	42,3	260	35,9	175	33,3	51	38,3	226	34,3
Total 1 – Pequena necessidade	326	53	64	58	390	54	269	51	67	50	336	51
3 Nível moderado de necessidade	221	36,0	35	31,5	256	35,3	207	39,4	53	39,8	260	39,5
4 Alto nível de necessidade	67	10,9	12	10,8	79	10,9	50	9,5	13	9,8	63	9,6
Total 2 – Grande necessidade	288	47	47	42	335	46	257	49	66	50	323	49
<b>Total</b>	<b>614</b>	<b>100</b>	<b>111</b>	<b>100</b>	<b>725</b>	<b>100</b>	<b>526</b>	<b>100</b>	<b>133</b>	<b>100</b>	<b>659</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaboração própria. Prova Brasil, 2017.

As análises das Tabelas 3 e 4 indicam que se compararmos as informações coletadas em 2015 com as de 2017 – de maneira a considerar professores cuja escolas encontram-se em contexto vulnerável, ou não –, apesar do QE da prova Brasil ser respondido por diferentes profissionais, os resultados apresentam porcentagens mais altas revelando que os professores têm *pequena necessidade* de aperfeiçoamento profissional quando o tema for à *Metodologia de avaliação dos alunos*. A Tabela 5, a seguir, resume as informações.

**Tabela 5**

**Respostas dos(as) professores(as) do 5º ano dos anos 2015/2017 para o item 30 da Prova Brasil – Escolas em contextos vulneráveis e não vulneráveis**

Indique sua necessidade de aperfeiçoamento profissional - Metodologia de avaliação dos alunos (Item 30)	Contextos não vulneráveis						Contextos vulneráveis						
	Não		Sim		Total		Não		Sim		Total		
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	
2015	<i>Pequena</i>												
	necessidade	481	55,8	92	55,8	573	55,8	403	48	95	52,8	498	48,8

	<i>Grande necessidade</i>	381	44,2	73	44,2	454	44,2	436	51,9	85	47,2	521	51,1
	<i>Pequena necessidade</i>	326	53	64	58	390	54	269	51	67	50	336	51
<b>2017</b>	<i>Grande necessidade</i>	288	47	47	42	335	46	257	49	66	50	323	49

Fonte: Elaboração própria. Prova Brasil, 2015 e 2017

A Tabela 5, mostra também que no ano de 2017 todas as porcentagens foram maiores para o grupo de professores que identificaram *baixa necessidade* de aperfeiçoamento profissional o descritor *Metodologias de avaliação dos alunos* em contrapartida às porcentagens que revelam as respostas de professores que indicam *grande necessidade* de aperfeiçoamento no tema. Destaque para o grupo que pertencem a escola de contexto **não vulnerável** e que **participam do PSPI** a diferença é de 16 pontos percentuais, ou seja, a *pequena necessidade* (58%) se sobrepõe à porcentagem do grupo que declara *grande necessidade* (42%).

A exploração das informações mais específicas sobre a participação de professores no PSPI buscou avançar na tentativa de responder à questão investigativa – *Há indícios da necessidade de aperfeiçoamento profissional no quesito das metodologias de avaliação dos(as) alunos(as) para professores participantes de Programa São Paulo Integral (PSPI)?* Os(As) professores(as) que apontam a *baixa necessidade* do aperfeiçoamento profissional no âmbito da avaliação das aprendizagens, indicam que desconhecem o papel do trabalho avaliativo, principalmente aquele voltado para a avaliação formativa, como ação pedagógica capaz de elevar o desempenho dos alunos e alunas.

Estudos de Black e Wilian (1998) indicam que existem evidências de que ao melhorar a avaliação formativa os professores são capazes de elevar os padrões de desempenho de seus alunos e alunas. A pesquisa destes autores explorou mais de 250 artigos de diferentes pesquisadores ressaltando tal afirmação.

Os dados que exploram e organizam informações sobre os respondentes subdivididos pelas categorias escolas em contextos vulneráveis, ou contextos não vulneráveis, indicam que o descritor observável “necessidade de aperfeiçoamento profissional - Metodologia de avaliação dos alunos” não é um fator discriminante. Em ambos os contextos – vulneráveis ou não vulneráveis – ele, o descritor, encontra porcentagens de respondentes muito próximas.

Para esse descritor – necessidade de aperfeiçoamento profissional - Metodologia de avaliação dos alunos – as hipóteses de que o contexto, vulnerável ou não vulnerável ou a pertença da Escola no PSPI não são capazes, ainda, de influenciar a decisão dos professores e das professoras em relação à escolha de suas necessidades de aperfeiçoamento profissional.

#### **4.4 Necessidades de aperfeiçoamento profissional em relação às demais necessidades informadas pelos professores**

As análises de frequência relativa às questões da Prova Brasil 2015 e 2017 relacionadas ao Desenvolvimento Profissional dos Professores possibilitou conhecer certas lacunas e/ou insuficiências no preparo pedagógico dos professores. (Gráficos 1 e 2)

Embora as principais necessidades de aperfeiçoamento profissional indicadas por esses – em relação aos dois anos de aplicação da Prova Brasil – tenham sido em função de uma formação específica para trabalhar com estudantes com deficiência e do uso pedagógico de tecnologias de informação e comunicação (TICs), observou-se percentuais significativos de respostas positivas para alto e moderado nível de necessidades de aperfeiçoamento relacionadas aos parâmetros curriculares em sua área de atuação, às práticas de ensino, às metodologias de avaliação dos alunos, bem como aos conteúdos específicos da disciplina principal em que atua e à organização das atividades em sala de aula.

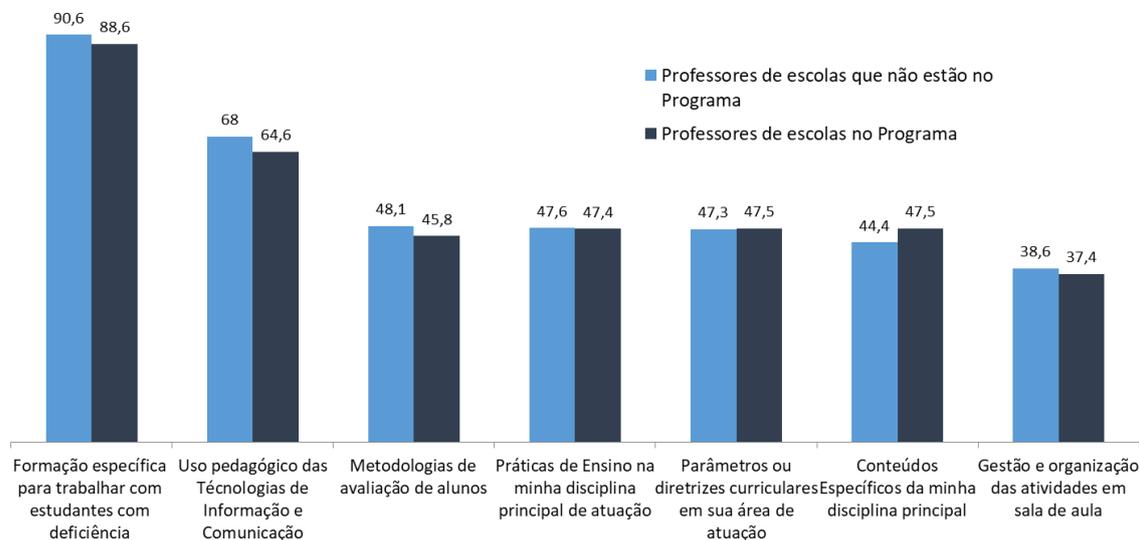
A pesquisa internacional TALIS<sup>13</sup>, que consolidou as opiniões dos professores em vários países em 2013, também apontou a necessidade dos professores quanto a formação específica para trabalhar com alunos com necessidades especiais, embora não tão representativo quanto no Brasil. Em média 22,3% dos professores dos países que responderam a TALIS apontaram ter alta necessidade de desenvolvimento profissional nesta área, enquanto a média para os professores brasileiros foi de 60,1%, de acordo com Telles(2016)<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> TALIS (Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem de 2013) aplicada em 34 países com o objetivo de fornecer informações comparáveis do ponto de vista dos profissionais nas escolas, coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. O Brasil participou em 2007 e 2013. A pesquisa entrevistou professores de turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Cf. OECD, TALIS 2013 **Results: Na International Perspective on Teaching and Learning**. Paris: OECD Publications, 2014.

## Gráfico 1

### Necessidades de aperfeiçoamento Percentual de respostas positivas para: nível moderado ou alto de necessidade (%) - Prova Brasil 2015



**Fonte:** Elaboração própria. Tabulações especiais dos Microdados da Prova Brasil 2015.

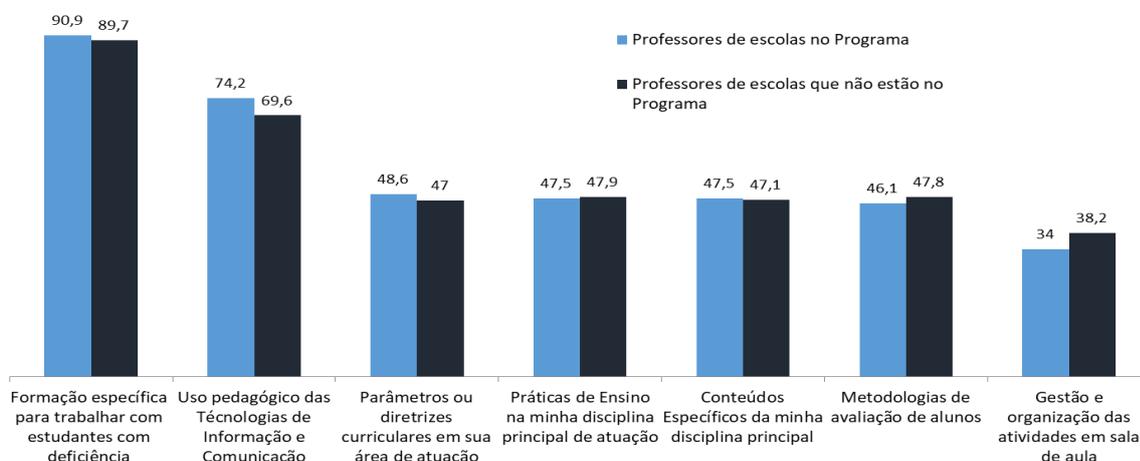
**Nota:** Questão da Prova Brasil - Necessidades de aperfeiçoamento.

Quando consideradas as demais categorias, observou-se um padrão similar ou homogêneo de respostas em termos de frequência, isto é, na ordem de 34% e 48,6% para os respondentes da Prova Brasil 2017, e entre 37,4% e 48,1% dos respondentes da Prova Brasil de 2015, independentemente do respondente estar vinculado à escola que participa ou não do programa.

Pode-se dizer de um nível moderado e alto de necessidades relacionadas ao aperfeiçoamento profissional nos quesitos: Parâmetros ou Diretrizes curriculares em sua área de atuação; Práticas de Ensino na disciplina principal de atuação; Metodologias de avaliação dos alunos; conteúdos específicos da disciplina principal de atuação e Gestão e organização das atividades em sala de aula.

## Gráfico 2

### Necessidades de aperfeiçoamento. Percentual de respostas positivas para: nível moderado ou alto de necessidade (%) - Prova Brasil 2017



**Fonte:** Elaboração própria. Tabulações especiais dos Microdados da Prova Brasil 2017.

**Nota:** Questão da Prova Brasil - Necessidades de aperfeiçoamento.

Há diferença significativa quando se compara a frequência de respostas em relação ao interesse pelo aperfeiçoamento de Metodologias de avaliação dos estudantes entre os anos em estudo. Em 2015, a necessidade de aperfeiçoamento nesse quesito representou o terceiro maior percentual de respostas positivas, sendo que em 2017 essa frequência passa ser suplantada por respostas relacionadas aos quesitos: parâmetro ou diretrizes curriculares em sua área de atuação; práticas de ensino na disciplina principal de atuação; e, conteúdos específicos da disciplina principal.

Como hipótese, pode-se dizer que esses quesitos estão fortemente associados às questões curriculares e que, de forma congruente, o número de respostas positivas relacionadas ao interesse de aperfeiçoamento acerca desses temas pode ter sido estimulado pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, a qual institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Outro destaque volta-se para a relação existente entre o perfil desses profissionais com a indicação dos níveis de necessidade ou não de aperfeiçoamento em “metodologias de aprendizagem dos alunos” (Tabela 6 e 7). Com isso, pode-se afirmar uma incidência maior de respostas considerando *nível alto e moderado de necessidade de aperfeiçoamento profissional sobre metodologia de avaliação* relacionada aos *professores que possuem menos de 40 anos de idade*. (Tabelas 6 e 7)

Tal relação fica mais evidente quando se considerou as respostas de professores que declararam que trabalham há mais de 16 anos como docentes, na medida em que diminui a necessidade de formação em metodologias de avaliação de alunos, independentemente de estar em escolas vinculadas ao Programa.

**Tabela 6**

Perfil dos professores de 5º ano de escolas municipais de São Paulo do ensino fundamental por necessidades de aperfeiçoamento profissional relacionada às Metodologias de Avaliação dos alunos - **Percentual de respostas positivas e negativas para nível de necessidade (%) - Prova Brasil 2015**

Percentual de professores (%)	Total	Escola envolvida no Programa		Escola não envolvida no Programa		Total (N)
		Nível moderado e alto de necessidade	Baixo nível e não há necessidade	Nível moderado e alto de necessidade	Baixo nível e não há necessidade	
		Menos de 40 anos de idade	41,3	51,1	48,9	
Trabalham como professores há mais de 16 anos	52,6	41,6	58,4	42,8	57,2	2.041
Possui ou concluiu alguma Pós-graduação*	63,2	49,8	50,2	49,8	50,2	2.041
Não possui/concluiu nenhuma Pós-Graduação*	36,8	39,4	60,6	45,2	54,8	2.041
Trabalham em apenas 1 escola	55,0	49,0	51,0	46,4	53,6	2.035

Fonte: Tabulações especiais dos microdados da Prova Brasil 2015. Elaboração: os autores

\*aperf., especialização, Mestrado e Doutorado.

Isso não implica afirmar que os professores com mais tempo de docência não careçam de formação específica de conteúdos acerca a avaliação educacional, uma vez que 41,6% dos professores vinculados a escolas no PSPI e 42,8% em escolas não vinculadas ao programa declararam nível moderado e alto de necessidade de aperfeiçoamento nesse quesito.

**Tabela 7**

Perfil dos professores de 5º ano de escolas municipais de São Paulo do ensino fundamental por necessidades de aperfeiçoamento profissional relacionada às Metodologias de Avaliação dos alunos - **Percentual de respostas positivas e negativas para nível de necessidade (%) - Prova Brasil 2017**

Percentual de professores (%)	Total	Escola envolvida no Programa		Escola não envolvida no Programa		Total (N)
		Nível moderado e alto de necessidade	Baixo nível e não há necessidade	Nível moderado e alto de necessidade	Baixo nível e não há necessidade	
		Menos de 40 anos de idade	37,2	52,9	47,1	
Trabalham como professores há mais de 16 anos	53,8	45,1	54,8	41,7	58,3	1.379
Possui ou concluiu alguma Pós-graduação*	72,9	48,9	51,1	59,3	40,7	1.382
Não possui/concluiu nenhuma Pós-Graduação*	27,1	38,7	61,3	46,2	53,8	1.382
Trabalham em apenas 1 escola	53,7	43,2	56,8	56,8	43,2	1.379

Fonte: Tabulações especiais dos microdados da Prova Brasil 2017. Elaboração: os autores

\*aperf., especialização, Mestrado e Doutorado.

O número de respostas relacionadas à formação dos professores também mostrou que a percepção dos professores em relação à necessidade alta e/ou moderada de aperfeiçoamento em metodologias de avaliação da aprendizagem dos alunos aumenta

para aqueles que possuíam ou concluíram algum tipo de Pós-Graduação (aperfeiçoamento, especialização, mestrado e/ou doutorado) em relação aos que não possuíam nenhum curso.

Do total de professores, isto é, cerca de dois terços (72,9%) dos que possuíam e/ou concluíram algum curso de Pós-graduação em 2017, cerca de 49% reconheciam a necessidade de aperfeiçoamento nesse quesito, sendo que a incidência de respostas positivas foi menor (38,7%) para os que declararam que não possuíam e/ou não concluíram nenhum curso. Pode-se, ainda, inferir que a necessidade moderada e alta de formação em metodologia de avaliação de alunos se revelou maior para professores que declaram possuir curso de Pós-Graduação, mas que estavam em escolas não vinculadas ou programa, na ordem de 59,3%, o que também poderia indicar que estar em escola vinculada ao Programa possa suprir parcialmente e de algum modo tal necessidade. Essas questões assim levantadas indicam a necessidade de aprofundar a pesquisa em relação ao tema em estudo.

#### **4.5 Considerações Finais e propostas para aprimoramento do Programa São Paulo Integral**

Esta dimensão da pesquisa teve por objetivo investigar as práticas de avaliação dos alunos pelos professores das escolas que aderiram ao PSPI. Não foi possível, pelas razões já explicadas, dar uma resposta exata à essa pergunta. Entretanto, descritivas das respostas de professores a itens dos questionários associados à Prova Brasil, de escolas que não aderiram e aderiram ao Programa, situadas ou não em territórios vulneráveis, permitem afirmar que pertencer ao PSPI, em território vulnerável ou não vulnerável, não influencia a percepção dos docentes sobre suas necessidades de aperfeiçoamento sobre metodologias de avaliação dos alunos.

Entretanto, é importante mencionar que um número bastante alto de professores (cerca de 50%), também entre aqueles que estão em escolas que aderiram ao Programa, em qualquer localidade, consideram que precisam de formação sobre metodologia de avaliação dos alunos. E o número é ainda mais alto entre aqueles professores que têm menos de 40 anos.

Refletir sobre a avaliação, seus desafios e perspectivas para a Educação Básica, não é tarefa fácil. Isso porque, vive-se um dilema: por um lado, há o reconhecimento da avaliação como ação indispensável ao processo educativo – pertinência e utilidade – por

outro, questiona-se a grande quantidade de aspectos negativos associados às representações sociais por parte de estudantes em relação à avaliação somativa.

O PSPI pode e deve contribuir com a alteração desse dilema oferecendo condições para a ampliação da virtude do trabalho avaliativo, ainda muito restrita a julgamento do que é certo ou errado. Isso porque em suas proposições normativas – Instrução Normativa SME nº 13 (2018) – oferece um conjunto de Diretrizes Pedagógicas que podem orientar o cotidiano das escolas, e, no que tange aos aspectos associados à Dimensão 5, podemos destacar:

a) o Currículo da Cidade em diálogo com o Projeto Político-Pedagógico das Unidades Educacionais, significativo e relevante, organizador da sua ação pedagógica na perspectiva da integralidade, que garante que práticas, costumes, crenças e valores, que estão na base da vida cotidiana dos estudantes, sejam articulados ao saber acadêmico, produzindo aprendizagens significativas, promovendo o protagonismo, a autoria e a autonomia;

b) a articulação das experiências e saberes dos estudantes com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, assim como atitudes e valores, de modo a promover aprendizagens multidimensionais, com vistas ao seu desenvolvimento integral;

c) a concepção das Experiências Pedagógicas como possibilidades de exprimir as intencionalidades e abordagens pedagógicas propostas, com vistas a promover aprendizagens nos Territórios do Saber, dentre os quais: 1) Educomunicação, Oralidade e Novas Linguagens; 2) Culturas, Arte e Memória; 3) Orientação de Estudos e Invenção Criativa; 4) Consciência e Sustentabilidade Socioambiental e Promoção da Saúde; 5) Ética, Convivência e Protagonismos;

d) a ressignificação do currículo, na perspectiva da Educação Integral, Integrada e Integradora de forma a torná-lo mais eficaz na aprendizagem do conjunto de conhecimentos que estruturam os saberes escolares, qualificando a ação pedagógica e fortalecendo o desenvolvimento integral dos estudantes como cidadãos de direito, ampliando assim, as possibilidades de participação e de aprendizagens para a valorização da vida. (SME, Normativa 13, 2018 – *grifos nossos*)

Tais diretrizes exigem que o trabalho pedagógico seja aperfeiçoado – qualificação da ação pedagógica por meio da resignificação do currículo – ensino/avaliação – no que nos diz respeito à busca de aprendizagens significativas<sup>15</sup>, com caráter multidimensional (pensar e agir<sup>16</sup>) e por meio de vivência de novas experiências pedagógicas capazes de promover as aprendizagens nos Territórios do Saber.

Nesse sentido, Hadji (2001) nos ajuda a refletir sobre a necessidade de colocar a avaliação a serviço das aprendizagens significativas, almejando-se assim

[...] uma avaliação que se consagre à regulação das aprendizagens, capaz de orientar o aluno para que ele próprio possa situar suas dificuldades, analisá-las e descobrir, ou pelo menos, operacionalizar os procedimentos que lhes permitam progredir. (HADJI, 2001, P.9)

Para alcançar o proposto, e como sugestão de melhoria do PSPI, recomenda-se a admissão, no Programa, de forma explícita em documentos, de um conjunto de princípios – pautados nos estudos de Guba e Lincoln (1989), como meio de aperfeiçoar o processo de avaliação das aprendizagens nas escolas que implementam o PSPI. São eles:

a) A avaliação é um processo sociopolítico – o que implica reconhecer que os fatores sociais, políticos e culturais são inerentes ao processo avaliativo; mais do que uma ameaça à “objetividade”, constituem um elemento indispensável para compreender, de forma cabal, os atos humanos, sem os quais a avaliação corre o risco de se tornar uma atividade inútil e sem significado;

b) A avaliação é um processo colaborativo – o que obriga a ter em conta que os objetivos da avaliação só podem ser atingidos plenamente se os interessados participarem, em comum, na construção de consensos e conseguirem negociar, pelo menos, os pontos de acordo;

---

<sup>15</sup> O conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo (“saber”) que envolve a interação entre ideias “logicamente” (culturalmente) significativas, ideias anteriores (“ancoradas”) relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o “mecanismo” mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos (AUSUBEL, 2003, folha de rosto).

<sup>16</sup> Charles HADJI. Pensar e agir a Educação: da inteligência do desenvolvimento ao desenvolvimento da inteligência. Porto Alegre: Artmed, 2001 – Educação para o autor: um processo inacabado, que vai além da própria natureza humana. É levado em consideração a cultura, os aspectos biológicos e social. Apoia-se no processo de aquisição das informações nas experiências cotidianas, de cada um, sobre os objetos.

c) A avaliação é um processo de ensino-aprendizagem – o avaliador e os avaliados aprendem e ensinam-se mutuamente no processo de avaliação; cada um ajuda a clarificar as construções dos outros;

d) A avaliação é um processo contínuo, recursivo e altamente divergente – trata-se de reconhecer que a avaliação é sempre um processo inacabado e infinito, uma vez que todos os produtos da avaliação não representam a “verdade”, mas apenas uma perspectiva mais informada e sofisticada sobre a “verdade”, sendo, pois, susceptível de permanentes revisões, alterações ou até substituições;

e) A avaliação é um processo emergente – o que significa que, ao contrário dos modelos abstratos, uniformes e universais das gerações anteriores, a quarta geração vê a avaliação radicada no contexto específico de cada realidade, em função de um conjunto contingente e imprevisível de fatores que só podem ser considerados a posteriori;

f) A avaliação é um processo com resultados imprevisíveis – isto é, um processo que conduz a múltiplos resultados, por vezes contraditórios, os quais não podem ser previstos de modo determinista à partida;

g) A avaliação é um processo que cria a realidade – pondo de lado as concepções “essencialistas”, a avaliação deve ser vista como uma (re)construção da “realidade”, ou melhor, como uma “criação” que os participantes e todos os interessados realizam a partir da colaboração, negociação e debate das suas diferentes perspectivas. (1989, pág. 253-256),

Sugere-se também que o Programa oriente as escolas a lidarem com a percepção mais aguçada dos professores mais jovens sobre necessidade de aperfeiçoamento sobre metodologias de avaliação dos alunos.

#### **4.6 Referências Bibliográficas**

BARBIER, Jean-Marie. M. **A avaliação em formação**. Porto: Edições Afrontamento, 1985.

BLACK, Paul. WILIAN, Dylan. **Inside the Black Box Raising Standards Through Classroom Assessment**. Phi Delta Kappan. 1998.

CAETANO, Ana Paula. Dilemas dos professores. In: ESTRELA, Maria Tereza (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

FERREIRA, Sandra Lúcia. **Avaliação das Aprendizagens para professores da Educação Superior**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2019

GUBA, G. Egon. e LINCOLN, Yvonna S. **Fourth generation evaluation**. Londres: Sage, 1989.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARCONDES. Anamérica Prado; FERREIRA, Sandra Lúcia. Org. Novaes, Adelina; Villas Boas, Lúcia e Ens,Romida Teodora. **Práticas docentes de avaliação: uma análise psicosocial com foco em valores**. In Formação e Trabalho decente: relações pedagógicas e profissionalidade – pesquisas com a técnica Q. Editora. Curitiba: Champagnat/PUCPRESS; São Paulo: Fundação Carlos Chagas. págs 303 a 332.2016

MONTEIL, Jean Marc. **Eduquer et former: perspectives psycho-sociales**. Grenoble: PUG, 1989.

SÃO PAULO (Município). **Instrução Normativa SME N° 13**, de 11 de setembro de 2018. Reorienta o programa “São Paulo Integral” nas escolas municipais de Educação Infantil - Emeis, de Ensino Fundamental - EMEFS, de Ensino Fundamental e Médio - Emefms, nas unidades de Educação bilíngue para surdos - Emebss e nos Centros Educacionais Unificados - Ceus da rede municipal de ensino e dá outras providências. Disponível em:< <https://www.sinesp.org.br/index.php/179-saiu-no-doc/6546-instrucao-normativa-sme-n-13-de-11-09-2018-reorienta-o-programa-sao-paulo-integral-nas-emeis-emefs-emefms-emebss-e-nos-ceus-da-rme>>. Acesso em 22 de dez. 2019.

WEISS, C. H. **Evaluation research methods for assessing program effectiveness**. Nova York: Prentice-Hall Inc./Englewood Cliffs, 1972.

## 5 Considerações Finais

Dra. Vanda Mendes Ribeiro (UNICID)

Dr. Alexsandro do Nascimento Santos (UNICID)

O Programa São Paulo Integral (PSPI) é recente, tendo sido iniciado em 2016. Apesar desse pouco tempo, esta pesquisa denota um conjunto de resultados que se reporta a possíveis influências do Programa sobre as práticas escolares. Embora haja limitações importantes na amostra de dados selecionada para verificar a relação do Programa com o conceito adotado de qualidade da educação, o tratamento estatístico permitiu identificar que a participação no PSPI amplia as chances de progressão positiva (aprovação) na escolaridade para os(as) estudantes e que, particularmente, tem impacto positivo justamente naquele grupo de estudantes que a literatura educacional aponta como maiores vítimas da reprovação e do insucesso escolar: estudantes do sexo masculino que vivem em contextos de alta vulnerabilidade social.

As análises permitem identificar uma convergência significativa em torno da percepção dos agentes implementadores do PSPI no que diz respeito à influência do programa no aumento das aprendizagens dos estudantes, ainda que essa avaliação positiva encontre algumas variações relacionadas ao sexo/gênero dos professores, ao seu tempo de exercício do magistério e à sua vinculação a escolas localizadas em territórios vulneráveis ou à escolas localizadas em territórios não-vulneráveis. Sobre esse último aspecto, é importante assinalar que os(as) professores(as) que atuam em escolas localizadas em territórios vulneráveis percebem maior impacto do PSPI nas aprendizagens dos(as) estudantes do que aqueles(as) que atuam em escolas localizadas em territórios não-vulneráveis. Também são convergentes as percepções dos agentes implementadores sobre o impacto do PSPI em aspectos da organização pedagógica da escola e no ambiente escolar. Segundo os agentes implementadores, o programa está associado a mudanças em diferentes aspectos: convivência, escuta dos professores, disciplina dos alunos, prazer de estudar dos alunos, sentimento de pertencimento dos alunos dentre outras.

Os(as) estudantes que participaram da pesquisa também sinalizam que gostam da escola, que aprendem o que é ensinado na escola, sendo que, para eles, são oferecidas oportunidades de vivências culturais e esportivas. Convergem também quando sinalizam que são escutados por seus professores e que a convivência na escola é boa. Todavia,

chama a atenção o fato do percentual de estudantes com maior idade (matriculados no 4º e 5º ano) demonstrarem menor concordância com esses aspectos.

Os estudos sistematizados sinalizam que o PSPI está influenciando a dinâmica curricular das escolas em que está sendo implantado. Foi possível identificar que, na compreensão dos agentes implementadores, as escolas ampliaram o espaço e o tempo dedicado à discussão do currículo a partir das demandas do PSPI para uma maior conexão entre os conteúdos convencionais da escola e aqueles relacionados aos saberes locais e aos repertórios culturais e artísticos diversificados. Há também indícios de que essa ampliação do diálogo e da reflexão sobre o currículo foram intensificados com a chegada do Currículo da Cidade.

Os dados denotam que o Programa pode estar influenciando o uso do tempo em favor das questões pedagógicas. O tratamento estatístico de questões associadas à Prova Brasil feito na fase 1 da pesquisa denotou que houve aumento do tempo destinado ao ensino e aprendizagem entre os anos 2015 e 2017, nas escolas que participam do PSPI, gerando a hipótese de que esse programa possa ser o responsável por esta mudança. Na fase 2, os questionários eletrônicos apontam que, nas escolas do PSPI que participaram da pesquisa há maior uso do tempo para o ensino e aprendizagem, em comparação ao tempo empregado em atividades administrativas ou para gerar ordem/disciplina.

A análise dos questionários associados à Prova Brasil indica uma relação entre o percentual de conteúdos ofertados e a crença do(a) professor(a) na trajetória escolar de seus alunos e alunas: aqueles que cumprem mais o conteúdo também acreditam mais na potencialidade da trajetória escolar dos estudantes. Dentre os professores e professoras participantes do PSPI, que mais cumprem o planejamento curricular, o percentual de alta expectativa sobre os alunos e alunas é mais elevado, uma evidência de que o Programa pode estar influenciando práticas e crenças de determinado perfil de professores e professoras. Importante observar que o percentual de professores de escolas situadas em territórios vulneráveis que estão no PSPI e que relata mudanças que favorecem a dinâmica curricular é superior ao do grupo de professores que não estão em escolas localizadas nesse contexto.

Ainda sobre a dinâmica curricular, os dados indicam que o movimento de mudança apontado pelos professores ainda não foi capaz de incidir na diversificação das iniciativas promovidas a partir dos chamados Territórios dos Saberes previstos no PSPI. Há,

portanto, espaço para aperfeiçoamento do programa nesse quesito: atividades na área de educomunicação, ações cidadãs e, sobretudo, libras, são muito menos frequentes nas escolas que responderam ao questionário do que os clubes de leitura, jogos e brincadeiras, atividades físicas e recreativas e atividades envolvendo as linguagens artísticas. Com base nos dados das respostas aos questionários associados à Prova Brasil (Fase 1 desta pesquisa), percebeu-se que, nas escolas participantes do PSPI, entre 2015 e 2017, ampliou-se a percepção entre os professores de que os problemas de aprendizagem dos alunos e alunas também estão associadas às questões pedagógicas – didática das aulas, formação do docente, inadequação dos espaços de sala de aula – , resultado muito importante dada a tradicional crença de que tais problemas são unicamente explicados por questões sociais.

A análise das expectativas dos agentes implementadores do PSPI permite compreender aspectos do ambiente educacional no qual esse programa está sendo desenvolvido: há um número significativo de professores e professoras que não acreditam que seus alunos e alunas possam ter uma trajetória escolar completa, até chegar à faculdade. A descrença na trajetória escolar dos alunos é mais alta entre professores iniciantes e eles são mais numerosos nas escolas de territórios vulneráveis. Essa informação é importante, considerando a correlação entre desempenho escolar dos alunos e a presença de altas expectativas dos professores sobre esses alunos.

Os dados permitem também levantar a hipótese de que pode haver, dentre os implementadores do PSPI, um grupo de professores mais “pessimistas”: aqueles que avaliam que o PSPI não influencia positivamente as práticas escolares tendem a ter, ao mesmo tempo, baixa expectativa sobre a possibilidade dos alunos e alunas terem uma trajetória escolar até a faculdade. Embora a maioria dos professores que responderam à pesquisa tenda a avaliar positivamente a influência do Programa sobre o ambiente educacional, alguns marcadores dessa melhoria receberam menor adesão por parte desses profissionais: que o Programa tenha melhorado a disciplina entre os alunos, que tenha melhorado a convivência entre alunos e professores e que tenha ampliado o sentimento de pertencimento do aluno em relação à escola. São itens que tratam explicitamente da relação entre professores e alunos, o que merece atenção.

A pesquisa mostra que quanto mais o professor vivencia aspectos negativos, como violência, presença de drogas e armas na escola, menor é a expectativa sobre a trajetória

escolar dos seus alunos. Esse ponto se reveste de interesse: há indicativos de que o fortalecimento de altas expectativas sobre os alunos junto aos professores depende de um ambiente educacional adequado, sem a presença de situações de violência, agressão ou indisciplina. Sendo essa hipótese pertinente, incidir em crenças negativas do professor sobre a capacidade do aluno depende da construção desse ambiente, o que impõe desafios aos processos formativos desses profissionais que, por vezes, ocorrem sem influenciar as práticas quotidianas das escolas.

A pesquisa mostrou que, na medida que os alunos participantes do PSPI vão galgando tempo na sua trajetória escolar, suas expectativas sobre sua trajetória escolar vão ficando mais baixas, o que nos leva a propor a hipótese de que a escola esteja contribuindo para desestimular a crença do aluno na sua capacidade de ter uma trajetória escolar longeva.

Embora o estudo das interações denote que, no discurso, os agentes implementadores já incorporaram os princípios do PSPI, de educação integral focados na noção de cidade educadora, a caracterização do arranjo institucional, conforme é possível verificar no módulo II que compõe o relatório final desta pesquisa, evidencia, por meio da explicitação dos dissensos observados entre os agentes implementadores, que as práticas ainda carecem de articulação.

Esta pesquisa aporta chaves para constituir as especificidades da formação a ser ofertada às escolas no âmbito do PSPI e do acompanhamento da implementação desse Programa, em busca de caminhos e meios visando: 1) fortalecer a articulação na escola, no território e na cidade. 2) construir um ambiente educacional que favoreça o surgimento de altas expectativas por parte dos professores sobre os alunos. 3) instituir os meios de reflexão e avaliação no âmbito das escolas e da rede sobre os processos de implementação do Programa, do currículo e de seus resultados.