

DE QUE MANEIRA A TUTORIA PODE INFLUENCIAR NO PROJETO DE VIDA DO ESTUDANTE? UM ESTUDO DE CASO EM UMA DA ESCOLA DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL EM SÃO PAULO

*Leonardo Ferreira Aguiar**

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo questionar se a tutoria, metodologia específica do Programa de Ensino Integral (PEI), vigente em boa parte das unidades escolares do Estado de São Paulo, é um instrumento potencial para desenvolver a educação integral do estudante e, com isso, constituir um projeto de vida mais consciente e cujos valores apontem à dimensão ética. Para tanto, após uma breve contextualização do que seja a Educação Integral, a Pedagogia da Presença e a Tutoria, apresenta-se um estudo em uma escola tradicional do PEI, que foi realizado a fim de confrontar as respostas de professores e estudantes a formulários, que objetivavam averiguar o método e os efeitos da tutoria naquele ambiente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Integral. Projeto de Vida. Programa de Ensino Integral. Tutoria.

HOW CAN TUTORING INFLUENCE A STUDENT'S PORPOSE OF LIVING? A CASE STUDY IN A SCHOOL FROM COMPREHENSIVE EDUCATION PROGRAM IN SÃO PAULO

ABSTRACT: This article aims to examine whether tutoring, a specific methodology within the Comprehensive Education Program (PEI) implemented in a substantial number of educational institutions in the State of São Paulo, serves as a potential instrument for fostering holistic student education. Additionally, it seeks to explore how tutoring can contribute to the cultivation of a more conscious life project, rooted in ethical values. To achieve this objective, the article begins with a brief contextualization of Comprehensive Education, the Pedagogy of Presence, and the concept of Tutoring. Subsequently, it presents a case study conducted within a traditional PEI school, which involved the administration of questionnaires to both teachers and students. The questionnaires were designed to assess the effectiveness of the tutoring method and its impact within that educational environment.

KEY-WORDS: Comprehensive Education. Pourpose of living. Integral Education Program. Tutoring.

* Doutorando em Letras (USP); Universidade de São Paulo; leonardofaguiar@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-9659-5341>. Agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa concedida.

Introdução – Educação Integral: Legislação e Programa de Ensino Integral

Segundo o que determina a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei Federal nº 9.394/1996), em seus primeiros dois artigos, encontra-se que:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. [...]
Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
(Brasil, 1996)

Mesmo ao leigo que entra em contato com a LDB, é possível depreender, a partir do texto supracitado, que a concepção de educação partiria de uma perspectiva formadora que teria como objetivo algo para além do que os conteúdos programáticos de cada componente curricular oferecem. Assim sendo, a escola, como local privilegiado desse processo formativo (retomando o parágrafo primeiro do Art. 1º), deveria ser mais do que uma transmissora de conhecimentos socialmente consagrados e ser, também, o espaço de preparação daquilo que outros documentos basilares chamam de **educação integral**.

Tal conceito implicaria a visão de que o processo de ensino-aprendizagem tem a ver com os conhecimentos formais, mas não de maneira descontextualizada e nem desconsiderando a participação do estudante, sujeito ativo neste processo, em toda a sua complexidade. Verbalizar isso, em síntese, vai ao encontro da célebre e tão conhecida frase de Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*, ou seja, de que: “[...] não basta saber ler mecanicamente que “Eva viu a uva”. É necessário compreender qual é a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com este trabalho.” (Freire, 2006, p. 56). Não se aprende o que não faz sentido¹ e, mesmo que se queira que o ensino tradicional, expositivo, conteudista, etc. tenha uma razão de ser, tão logo passam as provas e os vestibulares, essa quantidade de informações transmitidas durante a educação básica cai ou no esquecimento ou no ostracismo.

Logo, dizer que a educação abrange processos que envolvam a família, a convivência, valores como a solidariedade e o pleno desenvolvimento do educando é afirmar o compromisso ético da educação que prepare o aluno para as demandas da vida em sociedade. Justamente por isso, em conformidade com a lei anteriormente citada, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “[...] um

¹ Logo, o “sentido” tem a ver com a atribuição de valores que o sujeito projeta no mundo; aquilo que não tem valores positivos não tem, portanto, sentido. Assim, para quê o estudante irá se preocupar em aprender, no componente de Língua Portuguesa, por exemplo, o predicado é verbal ou verbo-nominal? Em suma, essa relação de sentido aqui apontada tem a ver com as estratégias que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem de modo significativo para o estudante, o que vem a ser corroborado por Ulisses Araújo, em *Educação e valores*, quando o autor afirma que: “Propostas educacionais coerentes com tais princípios [escola preocupada com a educação em valores] devem buscar reorganizar os tempos, os espaços e as relações escolares por meio da inserção, no currículo e no entorno escolar, de conteúdos contextualizados na vida cotidiana de alunos relacionados com os sentimentos, as emoções e os valores éticos desejáveis em nossa cultura.” (Araújo; Puig, 2007, p. 35).

documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (Brasil, 2018, p. 7), tem por um de seus fundamentos pedagógicos a educação integral, tal como definida abaixo:

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (Brasil, 2018, p. 14)

Evidencia-se, portanto, que, assim como a LDB, a BNCC preconiza uma ideia de educação como processo formativo o qual, ao mesmo tempo em que vê a escola como um espaço democrático, deve ser livre de qualquer ato discriminatório e abrangente o suficiente para valorizar o sujeito em sua particularidade². A leitura do documento em questão deixa claro como a perspectiva de habilidades e competências é usada a fim de atingir o fundamento da educação integral, sendo a integração dos componentes nas áreas de conhecimento em forma de espiral um modo de conhecer, saber, aplicar (etc.) – remetendo à taxonomia de Bloom (1973) – e, enfim, relacionar os saberes com a vida do próprio estudante.

Se aqueles que seriam os dois principais documentos sobre a educação no Brasil – junto aos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) (Brasil, 2000) – querem promover a educação integral como um horizonte do processo de ensino-aprendizagem, cabe agora questionar como as realidades locais se adequam a isso. Nesse sentido, no caso do Estado de São Paulo, o Programa de Ensino Integral (PEI) parece ser uma das iniciativas que mais se aproxima do ideal de educação integral, cujo conceito foi apresentado até aqui. Em consonância com o Programa Educação (Decreto Estadual nº 57.571/2011), com o Plano Estadual de Educação (Lei Estadual nº 16.278/2016) e instituído pelo Decreto Estadual nº 59.354/2013, o PEI tem por objetivo, assim como descrito Art. 1º do decreto:

[...] propiciar a formação de indivíduos autônomos, solidários e produtivos, com conhecimentos, valores e competências dirigidas ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania, mediante conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios, e será implementado de acordo com o disposto neste decreto. (São Paulo, 2013b)

² A tensão entre a igualdade e a diferença no processo de ensino-aprendizagem foi explorada por Candau em seu texto *Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença*. Nesta ocasião, a autora busca refletir sobre a necessidade de assegurar os direitos humanos na educação no plano individual e coletivo pensando, inclusive, no respeito à multiculturalidade que compõem a sociedade brasileira. Candau defende, portanto, uma educação de perspectiva intercultural, a qual: “[...] quer promover uma educação para o reconhecimento do outro, o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais. Uma educação para a negociação cultural, o que supõe exercitar o que Santos denomina hermenêutica diatópica. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.”. (Candau, 2008, p. 54).

Assim como se configura na Figura 1 logo abaixo, as três características ideais do jovem protagonista (autonomia, solidariedade e competência) são o mote do qual parte o PEI, configurando, para tanto, desempenho acadêmico satisfatório que incite formulação de um projeto de vida pelo estudante, o qual, por sua vez, constitui-se a partir dos conhecimentos desenvolvidos a partir da BNCC e da parte diversificada (eletivas, tecnologia, orientação de estudos, etc.).

Para formar um Jovem Protagonista, o PEI, em suas Diretrizes (São Paulo, 2023b), parte de bases relacionadas aos Princípios, às Premissas e aos Valores, todos termos estreitamente ligados a um projeto de educação integral que visa a eficiência acadêmica aliada à visão do estudante como ponto de partida e de chegada no Programa. Assim, principalmente no que tange aos Princípios, nota-se que Os Quatro Pilares da Educação (Aprender a: Conhecer, Fazer, Conviver e Ser) da UNESCO (Delors, 1998), a Educação Interdimensional (*Logos, Ethos, Pathos e Eros*) (São Paulo, 2013b, p. 13) e o Protagonismo Juvenil (Costa, 2006) buscam promover no estudante uma participação ativa³ que resulte em um Projeto de Vida o qual, muito embora tenda à desnaturalização no dia a dia escolar – até mesmo ao se tornar um componente com apostilas rígidas (!) –, em teoria, ainda visa uma escolha ética e, por isso, tem tudo a ver com a educação integral.



Figura 1 - A base estrutural do Programa de Ensino Integral da rede estadual educação de São Paulo
 Fonte da figura: <https://mmrmariomanoel.webnode.page/pei-informativo/>. Acesso em: 05. Set. 2023.

Afirma-se isso, pois, tomando como base o segundo capítulo de *Projetos de Vida - Fundamentos Psicológicos, Éticos e Práticas Educacionais*, de Araújo *et al* (2020), intitulado “A integração dos projetos de

³ Cf. Araújo e Puig: “[...] a construção dos conhecimentos e de valores pressupõe um sujeito ativo, que participa de maneira intensa e reflexiva das aulas; um sujeito que constrói sua inteligência, sua identidade e seus valores por meio do diálogo estabelecido com seus pares, professores, família e com a cultura, na própria realidade cotidiana do mundo em que vive. Estamos falando, portanto, de alunos que são autores do conhecimento e protagonistas da própria vida, e não meros reprodutores daquilo que a sociedade decide que devem aprender. [...]” (Araújo; Puig, 2007, p. 35-36).

vida à identidade humana”, fica evidente a correlação entre a formação da identidade do sujeito e a sua moralidade, implicando diretamente o projeto de vida. Para os autores, “[...] o processo de constituição da identidade está fortemente vinculado à construção do projeto de vida, uma vez que ambos requerem tanto autoconhecimento quanto a descentralização do *eu* para alinhar-se às possibilidades e expectativas sociais.” (Araújo *et al*, 2020, p. 36). Da leitura e das pesquisas que servem de base ao capítulo (cuja exposição de dados continua na terceira parte), compreende-se que, quanto mais desenvolvidos são os valores que não se limitam ao *eu*, mas que estão direcionados ao coletivo, mais os projetos de vida dos jovens tendem a ser socialmente éticos e morais, e não apenas centrados no enriquecimento pessoal, restritos ao núcleo familiar ou frágeis, sem rumo.

Logo, no PEI, a constituição do projeto de vida do estudante não se dissocia – ou não deveria dissociar-se – do desenvolvimento de valores éticos e morais positivos, considerando que o seu percurso acadêmico dentro da escola culmine como sendo uma base forte de sustentação que promova, de fato, a educação integral.

A Pedagogia da Presença

Nesse sentido, dos quatro Princípios, a **Pedagogia da Presença** talvez seja o que mais apresente potencial no desenvolvimento do estudante enquanto sujeito protagonista. Segundo Antônio Carlos Gomes da Costa, autor da obra *Por uma Pedagogia da Presença* (1991), tal conceito nada mais é do que a “[...] reconciliação do jovem consigo mesmo e com os outros [...]” (Costa, 1991, p. 15); o professor, então, emerge como catalizador⁴ nesse processo ao fazer-se presente, promovendo a dialética do ensino-aprendizagem fora da torre de marfim do saber – e por isso a palavra “dialética”; só assim, é que se pode “[...] propiciar ao jovem uma possibilidade de socialização que concretize um caminho mais digno e humano para a sua vida” (Costa, 1991, p. 15). Ora, não seria isso justamente o fomentar a constituição do projeto de vida do estudante?

Mas fazer-se presente, como afirma Costa, não é um dom: a pedagogia da presença é algo que se aprende à medida que haja disposição e compromisso com o ato de educar para emancipar. Porém, há de se ter cuidado, pois ao professor não cabe interferir na vida do aluno, substituir suas figuras familiares e nem deixar-se levar pela afetividade permissiva, que pode tanto degradar a relação educador-educando quanto, em casos extremos, ser vista com maus olhos em uma sociedade habituada ao conservadorismo na educação. Logo:

⁴ Nas diretrizes do PEI, no que compete às Premissas, o Protagonismo não se circunscreve apenas ao estudante: para que este seja protagonista, o professor precisa desenvolver o seu Protagonismo Sênior, um micro indicador assim descrito no caso da figura do Professor dentro da escola: “- Reflete sobre o seu propósito de atuação, relacionando-o ao seu papel como professor. - Atua como modelo a ser seguido pelos estudantes e profissionais da escola.” (São Paulo, 2014, p. 58).

No caso da relação educador-educando, esta maneira de entender e agir implica a adoção de uma estrita disciplina de contenção e despojamento, que corresponde, no plano conceitual, a uma dialética proximidade-distanciamento.

Pela proximidade o educador se acerca ao máximo do educando, procurando identificar-se com a sua problemática de forma calorosa, empática e significativa, buscando uma relação realmente de qualidade.

Pelo distanciamento, o educador se afasta no plano da crítica, buscando, a partir do ponto de vista da totalidade do processo, perceber o modo como seus atos se encadeiam na concatenação dos acontecimentos que configuram o desenrolar da ação educativa (Costa, 1991, p. 17)

Do que expõe Costa, pode-se concluir que a presença próxima do professor pode ser determinante na constituição do projeto de vida do estudante. Isso porque, como explicita Damon (*in* Araújo *et al*, 2020, p. 110), uma das etapas que configuram o processo de formação de um projeto de vida são **pessoas de referência**, ou seja, aquelas cujo projeto de vida já está consolidado. Porém, partindo dessa ideia, acredita-se que pessoas de referência não só sirvam como modelos passivos, mas podem propiciar ativamente outra etapa dessa configuração, ou seja, **momentos de inspiração**. Logo, um professor que se proponha a ser presente (nos termos de Costa, 1991) preocupar-se-á não só em desenvolver metodologias ativas – por exemplo – para ensinar melhor o seu componente, mas, também, procurará inovar para criar momentos de inspiração em suas aulas e fora delas (se se pensa em uma saída pedagógica ao museu, etc.). Quer-se crer, em suma, que um professor imbuído pela vontade de se fazer presente tenderá a fortalecer a formação integral e o projeto de vida de seu estudante a partir do momento em que lhe ofereça a oportunidade de ver significância e relação não só do conteúdo com o mundo, mas também a chance de ter na figura docente alguém que suscite a projeção de valores positivos (Araújo; Puig, 2007, p. 20-21) no que diz respeito à didática e ao modo de ser do professor, o que inegavelmente impacta o aluno.

A Tutoria

Assim sendo, o PEI tem como um de seus modelos de práticas pedagógicas o momento da **tutoria**, descrita no “Caderno do Gestor” como:

A Tutoria é uma das metodologias que integram o Programa Ensino Integral. Através dela, colocamos em prática a Pedagogia da Presença e o Protagonismo Juvenil. A Tutoria tem por finalidade atender os estudantes nas suas diferentes necessidades e expectativas e promover o acompanhamento integrado das demais metodologias desenvolvidas na escola. A Pedagogia da Presença deve ser o princípio norteador para o professor na prática da tutoria, pois é essencial que o tutor seja uma referência e se faça presente na vida do estudante em todos os espaços e tempos escolares. O tutor deve acompanhar sistematicamente o estudante e estimular seu aprimoramento pessoal e educacional, visando a melhoria do seu desempenho escolar e o desenvolvimento do seu projeto de vida. (São Paulo, 2014, p. 22)

Algumas palavras-chave como “acompanhamento integrado”, “referência”, “presença”, etc. aparecem na definição do documento no mesmo diapasão daquilo que se expressou até aqui. O que surge

de novo, no entanto, é a especificação, seja de uma postura, seja de um momento para que a presença do professor se efetive em relação à promoção do protagonismo do estudante. Isso quer dizer que ser um professor-tutor implica a pedagogia da presença ao ponto que a atuação docente não se encerre em sala de aula, mas se estenda ao acompanhamento do estudante em suas atividades dentro da escola. Isso, para o PEI, cria um importante senso de pertencimento (Araújo *et al*, 2020, p. 104) que faz com que o estudante se relacione com o espaço e com as pessoas que ali se encontram junto a ele de maneira intensa, uma vez que além da educação integral o tempo também o é: são entre seis a oito horas dentro da unidade escolar, tendo até nove aulas no dia (currículo + parte diversificada) e os momentos de intervalo/almoço/jantar.

É no dia a dia e, em especial, no momento da tutoria que o professor irá questionar o estudante sobre como vai o seu desempenho nos componentes curriculares, como vai a sua relação com os colegas, como vão os estudos; também, é nesse momento que assuntos dos mais variados podem surgir, desde conversas despreziosas sobre a ordem do dia até temas delicados que envolvam a família. Não é raro ouvir de professores a angústia de não saber como aconselhar os estudantes sobre questões tão particulares ou, até mesmo, deparar-se com a responsabilidade de agir devido às revelações graves de seus alunos (como casos de agressão, abuso, etc.). Por isso, vale lembrar a advertência de Costa (1991) sobre a linha tênue entre a pedagogia da presença e falsa sensação de liberdade que confunda os papéis entre educador e educando. A tutoria, apesar de oferecer a oportunidade dialógica entre estudante e professor, é, antes de tudo, como definido anteriormente, uma metodologia que incide sobre o desenvolvimento acadêmico e do projeto de vida do aluno. A questão é que, considerando a educação integral, se o jovem não estiver bem, tão pouco ele irá aprender com qualidade.

Um Breve Estudo de Caso na Escola Estadual de Ensino Integral Prof. Ayres de Moura

Decorre desse fato, então, o questionamento: para além da normatividade dos documentos oficiais, de que maneira a tutoria realmente contribui para a formação do estudante em relação ao seu processo educacional integral e, com isso, ao seu projeto de vida?

Investigando tal questão, um breve estudo de caso foi realizado na Escola Estadual de Ensino Integral Prof. Ayres de Moura, de 6º ao 9º ano, localizada no bairro Vila Jaguara, região oeste da capital paulista, mas administrativamente ligada à Diretoria de Ensino - Norte 1, da Secretaria Estadual do Educação. A escola, popularmente conhecida apenas como Ayres, foi escolhida como campo de pesquisa, pois é uma referência no PEI: tendo sido uma das unidades piloto, em 2013, e com índices do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) positivos⁵, a escola torna-se um

⁵ Segundo o último boletim da escola publicado no site oficial do SARESP (São Paulo, 2022a), o rendimento da escola Ayres de Moura, no 9º do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa (LP: 267,9), Matemática (MAT: 265,1) e em Ciências da Natureza (CN: 288,0) – os três únicos componentes aferidos pelo Sistema – foi superior à média tanto da Rede Estadual (LP:

modelo consolidado do Programa e, assim, tem o potencial de revelar dados concretos ao propósito estabelecido.

Adotando uma metodologia de coleta de dados quali-quantitativa, foram criados dois formulários, anônimos, que tinham como objetivo fazer emergir possíveis respostas à demanda inicialmente proposta da relação entre o momento da tutoria e projeto de vida do estudante⁶. Para tanto, propôs-se: uma série de questionamentos a um grupo de 30 docentes (sendo 26 parte do quadro de professores e quatro da gestão escolar), os quais fazem tutoria diariamente; e um outro conjunto de perguntas direcionadas aos alunos das quatro turmas de 9º ano da escola, pois partiu-se da compreensão de que, como muitos dos estudantes do Ayres iniciaram a sua jornada naquela unidade no 6º ano, eles já teriam passado por diversos momentos de tutoria e poderiam, então, responder de maneira mais acertada; ainda, mesmo que o jovem tenha sido matriculado em outro momento (como no caso de alunos que chegaram no 9º ano, cumprindo apenas um ano do ciclo dos Anos Finais no Ayres), a maior vivência e convivência desse público em relação a um 6º ano poderia sugerir respostas maiormente acuradas.

Antes de passar às perguntas feitas para cada público, vale ressaltar que, dos 30 docentes, houve 28 respostas; já dos 132 estudantes ativos nas turmas de 9º ano⁷, 106 responderam às questões.

Isto posto, a tabela abaixo demonstra quais perguntas foram feitas em cada formulário e a compatibilidade entre elas em cada grupo:

Professores	Alunos do 9º ano
- Qual a sua idade?	- Qual a sua idade?
- Há quantos anos você está na educação? (redes públicas e/ou privadas)?	- Em que ano você começou a estudar no PEI (seja o Ayres ou não)?
- Há quantos anos você trabalha na escola da modalidade do PEI (Programa de Ensino Integral), que iniciou em 2013?	
- Para qual ano/série você dá aula? (6º, 7º, 8º e/ou 9º)	
- Quantos tutorados você tem?	- Do 6º ao 9º ano no Ayres, quantos tutores você já teve?
- Você acredita que a tutoria seja um momento realmente importante para a formação integral do estudante? (Sim/Não/ Não sei opinar)	- Você acredita que a tutoria seja um momento realmente importante para a sua formação? (Sim/Não/ Não sei opinar)
- Você acredita que o sistema de escolha do professor tutor por parte do estudante seja eficiente? (Sim/Não/ Indiferente)	- Você acredita que escolher o tutor é positivo? (Sim/Não)

244,4; MAT: 248,6; CN: 264,4), quanto das escolas da Região Metropolitana de São Paulo (LP: 242,0; MAT: 245,0; CN: 261,5) e, também, da Diretoria de Ensino [Norte 1] (LP: 236,5; MAT: 241,2; CN: 255,3).

⁶ O Diretor da Unidade Escolar assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido comprovando que o estudo, totalmente anônimo, foi realizado na Escola Estadual de Ensino Integral Prof. Ayres de Moura no mês de setembro de 2023. Também, ele realizou uma reunião com a equipe docente para que o autor deste trabalho pudesse explicar do que se tratava o formulário e como ele seria aplicado. Da mesma forma, o esclarecimento foi feito aos estudantes que participaram da pesquisa. Além disso, o contato do autor deste trabalho foi publicitado para que, a qualquer momento, aqueles que responderam ao formulário pudessem apresentar quaisquer questionamentos. O referido Termo foi enviado à equipe editorial da Revista APRENDER em 21 de novembro de 2024.

⁷ Última aferição do número de estudantes realizada em 22/09/2023.

- Em relação à pergunta anterior, de que outro modo poderia ser feita a escolha de professor-tutor pelo estudante?	
- Você acredita que o tutor: (Deva ser o mesmo o ano todo./ Deva mudar periodicamente.)	- Você acredita que o tutor: (Deva ser o mesmo o ano todo./ Deva mudar periodicamente.)
- Independente do momento em que a tutoria seja feita (no início do dia, ao final do almoço, no final do dia, etc.), você acha que o tempo ideal para esse encontro deveria ser de: (5', 10', 15' ou 20' ou mais)	- Independente do momento em que a tutoria seja feita (no início do dia, ao final do almoço, no final do dia, etc.), você acha que o tempo ideal para esse encontro deveria ser de: (5', 10', 15' ou 20' ou mais)
	- Você acha que a quantidade de tutorias por mês é suficiente? (Sim, está bom assim/ Não, deveria ter mais/ Não sei opinar)
- Durante a tutoria, você particularmente prefere registrar o encontro: (Durante a tutoria./ Após a tutoria.)	- Durante a tutoria, seu tutor registra o encontro: (Durante a tutoria./ Após a tutoria.)
- Sobre a pergunta anterior, por que você prefere registrar assim?	
	- Você acha que a tutoria: (Deve continuar individual/ Deveria ser coletiva/ Deveria ser meio a meio)
	- Você acha que a tutoria deve ser obrigatória? (Sim/ Não)
- Durante a tutoria, você busca encaminhar o assunto: (De maneira uniforme para todos os estudantes./ Adaptar ao que cada um traz a depender do dia, da situação, etc.)	- Você prefere que seu tutor: (Encaminhe o assunto/ Ou você prefere falar livremente/ Indiferente)
- Os tutorados costumam dizer coisas pessoais (sobre família, relacionamentos, etc.) na tutoria? (Sim/Não)	- Em uma escala de 1 (quase nada) a 5 (total), quão livre você se sente para falar sobre qualquer assunto com seu tutor? - Que tipo de assunto você costuma tratar na tutoria?
- Sobre a pergunta anterior, o que você costuma fazer nessa situação? (Se a resposta foi "Não", coloque um ponto e siga para a próxima)	
- Você considera que o professor pode ser uma inspiração para o seu estudante? Por quê?	- Você considera que o professor pode ser uma inspiração? Por quê?
- Por fim, você considera que a tutoria promova um despertar do estudante em relação ao seu PV? De quê maneira?	- Em uma escala de 1 (quase nada) a 5 (tudo), quanto as conversas durante a tutoria influenciam no seu PV? - Já aconteceram mudanças, orientações, etc. sobre seu PV durante a tutoria? (Sim/ Não/ Não me lembro)
	- Existe algo que você gostaria de falar sobre a tutoria para melhorar esse momento?

Quadro 1 – Perguntas feitas aos professores e aos estudantes da escola Prof. Ayres de Moura via formulário anônimo.

Como se pode notar, as primeiras cinco perguntas, entre os docentes, objetivam traçar o perfil desse grupo, sendo que: a idade média é de 55 anos; quase 50% estão na área da educação há mais de 20 anos; metade atua no PEI há pelo menos cinco anos; há um trânsito entre 6º e 9º anos intenso e equilibrado, uma vez que quase todos dão aula para mais de um ano em componentes diferentes; e a maioria aponta que tem cerca de 20 tutorados. Já entre os estudantes, são as três primeiras questões a

cumprir o objetivo de conhecê-los: 96,2% têm entre 14/15 anos; 40,6% entraram no Ayres no 6º ano e está para se formar no 9º, chegando há quatro anos em uma escola PEI; e 41,5% dos alunos tiveram um tutor em cada ano, totalizando quatro em sua trajetória.

Dos dados acima obtidos, conclui-se que, assim como foi aludido anteriormente, a escola tem um perfil consolidado e experiente, tanto entre seus docentes quanto entre seus alunos, o que demonstra que existe uma tradição metodológica do PEI no Ayres, porque ambos os grupos pesquisados tendem a entrar e a permanecer por um longo período.

Já as perguntas de seis a oito, equivalentes às perguntas quatro e cinco feitas aos estudantes, quiseram verificar se os grupos estão de acordo com a metodologia do PEI em relação ao objetivo da tutoria; e se o modo de escolher um tutor, por parte do aluno, seria ou não adequado. A partir dos dados, nota-se que cerca de 2/4 de cada grupo acha que a tutoria é sim um instrumento valioso para a formação integral do estudante, o que vai ao encontro das definições do “Caderno do Gestor” citado previamente e, também, ao conceito de educação integral. Já a questão da escolha é igualmente positiva, pois 82,1% dos professores e quase a totalidade (97,2%) dos alunos creem que o sistema atual seja efetivo.

Em ambos os casos, o que parece estar em jogo é a autonomia do estudante, algo diretamente relacionado ao buscado Protagonismo. Porém, ainda assim, no caso dos professores, respondendo à pergunta de como poderia ser feita a escolha do tutor pelo estudante se não ativamente, o que chama a atenção é que as críticas têm mais a ver com o instrumento da escolha (ex.: listas, formulários, *workshops*, etc.) do que com a escolha em si. Ainda, no bojo da contrariedade, chama a atenção uma das respostas, que diz: “A escolha atual é por afinidade, mas poderia ser o inverso, isto é, com o professor que ele tem menos empatia, assim o conhecerá melhor e saber as possíveis razões de não gostar do docente.”. Apesar da compreensão de que, para esse professor, o confronto também seja algo que possa gerar alguma resiliência e, como consequência, melhorar a relação professor-estudante, parece haver um contrassenso entre a ideia aqui adotada de projeção de valores positivos (Araújo; Puig, 2007) e da pedagogia da presença (Costa, 1991). Ora, por mais que seja verdadeira a ideia de que o estudante escolha o professor-tutor por simpatia, bom humor, carisma e outros adjetivos positivos (Santos *et al*, 2019), não são esses valores positivos projetados em pessoas de referência que têm a potencialidade de suscitar um bom projeto de vida?

Decorrente de tais perguntas e de tais reflexões apresentadas acima, chega-se ao próximo item por ambos os grupos respondidos: você acredita que o tutor deva ser o mesmo o ano inteiro ou deve-se mudá-lo periodicamente? Essa pergunta revela-se interessante, pois, metade do grupo de professores escolheu a primeira opção e metade a segunda; já entre os estudantes, 60,4% preferem que o tutor seja o mesmo durante o ano todo. Diante dessa realidade e da bibliografia com a qual se lida neste trabalho, pode-se dizer que existem duas possibilidades não excludentes: a) para que um trabalho de tutoria seja eficaz, é preciso durabilidade em seu processo; como afirma Costa (1991, p. 32-33), a simpatia resultante da reciprocidade entre professor e estudante, a qual alinhará a dimensão pessoal e social do jovem, quando

ocorre, exige continuidade; b) por outro lado, se se quer que a escola não represente o mais do mesmo da vida do adolescente, também é preciso inovar e repelir o ostracismo de metodologias que outrora eram inovadoras; nesse sentido, por que não uma troca de tutores, pelo menos, semestral, de modo que o quadro de referências positivas do estudante se alargue?

Talvez seja por isso que exista uma divisão considerável quando se analisam as perguntas dez dos professores e sete e oito dos estudantes: nesses casos, quando perguntados sobre o tempo de duração da tutoria (para ambos os grupos) e sobre a quantidade de tutorias por mês (só para os estudantes), verifica-se que não há porcentagens predominantes, mas sim uma indecisão. Por um lado, pouco mais da metade dos docentes (53,6%) acredita que o tempo de 15 minutos para uma tutoria seja o suficiente; por outro, 30,2% dos alunos gostariam de ter 20 minutos ou mais de conversa em cada encontro e 50% deles acham que a quantidade de tutorias com seu professor-tutor seja insuficiente. Isso demonstra que há uma potencial abertura por parte dos adolescentes para conversar e a tutoria é, inclusive, percebida como um momento significativo para eles. Tanto isso é verdade que, na nona pergunta, 85,8% dos alunos dizem que a tutoria deveria continuar sendo individual (como o é no Ayres de Moura), reafirmando a valorização da troca positiva entre professor-estudante. Contudo, para 66% dos alunos, a tutoria não deveria ser obrigatória, confirmando o dado empírico de que, para o adolescente, muitas vezes, o problema não é a existência de algo, mas a sua imposição.

Apesar de gostarem da tutoria e quererem tê-la em maior quantidade, talvez essa disposição por parte dos estudantes seja suplantada pela indisposição dos docentes, sendo uma das hipóteses para isso a quantidade excessiva de trabalho a qual são submetidos. Tal suposição se justifica pelo que foi encontrado como respostas às perguntas 11 e 12 no formulário dos professores, ou seja, que eles (67,9%) preferem registrar a tutoria durante a conversa com o estudante (82,1% dos alunos corrobora com isso). O interessante aqui é pensar que o registro entra como uma demanda a mais, pois é necessário que, além da assiduidade do aluno e do que ele diz, documente-se também para que haja evidência de que a tutoria está sendo feita. Pode-se confirmar que o registro é encarado como uma obrigação pelo professor, dadas as justificativas à pergunta do por que ele prefere registrar a tutoria durante ou depois: a maioria das respostas versa sobre **falta de tempo, altas demandas, evitar esquecimento**. Tais frases se contrapõem aos que consideram que, por exemplo, registrar a tutoria durante a conversa signifique dar menos atenção ao que o estudante fala. Como se nota, há uma problemática revelação de que o tempo integral no PEI não é o suficiente, pois é proporcional à demanda de trabalho com a qual os professores têm de lidar, fazendo com que uma conversa com o aluno em um momento de formação para o adolescente seja sufocado pela obrigatoriedade de um registro que sabe-se lá que fim terá. Como dito por um dos professores, o registro serve para esclarecer “alguns itens [que] podem ser esquecidos ou mal interpretados posteriormente”; depreende-se, enfim, o sentimento de vigilância, que parece perseguir em um contexto que deveria estar preocupado em formar.

Encaminhando ao que compete à temática das tutorias, penúltimo eixo das perguntas, nas questões de número 13, 14 e 15 do formulário para professores e 12, 13 e 14 daquele dos estudantes, objetivou-se verificar quais assuntos costumam emergir e de que maneira agem os docentes quando o jovem traz pontos de sua vida pessoal. Esse questionamento parte do cuidado que há de se ter em um momento de proximidade entre professor e estudante, ou seja, de não se confundirem os papéis nessa relação e nem de ver na tutoria como um momento de psicologia clínica, desabafo, terapia... Daí o ponto de inflexão: se não cabe ao professor resolver as questões pessoais do aluno, como posicionar-se perante a elas? O próprio Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), em seu Artigo 18, estabelece que: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.”. Logo, ao mesmo tempo em que se deve respeitar a autonomia da família e do próprio estudante em relação à sua vida pessoal, dentro e fora da escola, a ideia de educação integral e a responsabilidade legal de zelar pelo jovem impõem à escola o dever, quando menos, da orientação⁸.

Por isso, quando os estudantes são perguntados sobre o grau de liberdade que têm para falar sobre qualquer assunto com seu tutor, impressiona que, em uma escala de um a cinco, apesar de 63,2% dos alunos terem marcado 4 ou 5, para 46,2% deles é preferível que seja o professor a iniciar e a encaminhar o assunto. Esse confronto dos dados é interessante do ponto de vista da interação, pois, como resultado da – diga-se – dependência do professor na tutoria, o tema das conversas acaba sendo restrito a dois grandes polos: “Projeto de vida”, que aparece literalmente 18 vezes em 106 respostas; “Desempenho acadêmico”, sendo que este segundo está quase sempre ligado a “Notas”, palavra que aparece 26 vezes nas 106 respostas. Já no que diz respeito ao tema “Vida pessoal”, o qual também envolve a “Família”, essas palavras aparecem literalmente 31 vezes.

E qual é a tratativa dos professores a temas pertencentes à vida pessoal do estudante quando o assunto surge na tutoria, já que 92,9% dos docentes afirmam que os alunos comentam sobre questões pessoais? Em 13 das 28 respostas, palavras derivadas dos verbos “ouvir” e “escutar” foram utilizadas, inclusive o termo “escutatória”, ou seja, a capacidade de ouvir de maneira atenciosa e empática (Araújo *et al*, 2020, p. 104). Nota-se que os professores não são indiferentes às demandas que os estudantes trazem (e 82,1% deles afirmam não ter um roteiro uniforme nas tutorias, mas procuram adaptar o assunto a depender do que o aluno diz), pois, como pontuado em uma das respostas, “às vezes, ele [o jovem] só precisa uma escuta ativa, já que não tem em casa.”. Mas ouvir não necessariamente significa agir, e os professores parecem compreender que o seu limite é o de encaminhar casos graves à gestão escolar.

Contudo, o que realmente interessa desse ponto de vista foi expresso em uma das respostas no grupo dos adolescentes, que diz que o assunto de sua tutoria normalmente é sobre o “Desempenho escolar, mas também sobre a família, os colegas e etc (porque eu creio que tudo influencia no desempenho

⁸ Quando, claro, não couberem medidas legais contra os atos arrolados pelo ECA; em casos assim, é dever da escola enquanto instituição denunciar casos graves às autoridades, como o Conselho Tutelar.

e vida escolar)”. De modo simples, o estudante conseguiu alinhar e compreender que a tutoria está diretamente ligada ao conceito de educação integral, pois seria ilusório imaginar, por exemplo, que um jovem de 15 anos estaria suficientemente engajado para aprender o Teorema de Pitágoras se o seu ânimo de estar na escola é baixo devido a problemas emocionais gerados pelo *bullying*, pela violência doméstica, pela falta de perspectiva, etc.. É necessário pensar em como a escola, enquanto instituição social, na qual existem a socialização e o confronto permanentes, coloca-se como catalizadora do protagonismo e da autonomia do estudante para que este resolva os seus problemas e conquiste seus sonhos. Entretanto, é fundamental que a escola o faça sem perder de vista que esse movimento só acontecerá através da emancipação que o conhecimento pode oferecer. Como lembra Aquino, uma das cinco regras éticas do trabalho docente implica a:

[...] fidelidade ao contrato pedagógico. É obrigatório que não abramos mão, sob hipótese alguma, do escopo de nossa ação, do objeto de nosso trabalho, que é apenas um: o conhecimento. É imprescindível que tenhamos clareza de nossa tarefa em sala de aula para que o aluno possa ter clareza também da dele. A visibilidade do aluno quanto ao seu papel é diretamente proporcional à do professor quanto ao seu. Portanto, se há fracasso, o fracasso é de todos; e o mesmo com relação ao sucesso escolar. (Aquino, 1998, p. 204)

Esse aspecto permite chegar ao final da análise dos formulários observando o último eixo, ou seja, de que maneira a tutoria se relaciona com o projeto de vida do estudante a ponto de modificá-lo. Para tanto, as duas últimas questões do formulário dos professores, correspondentes às quatro últimas daquele dos estudantes, objetivaram investigar até que ponto o professor-tutor pode ser uma pessoa de referência (*in Araújo et al*, 2020, p. 110) a qual influencia, de fato, na construção do projeto de vida do aluno no momento da tutoria. Tal potencialidade da tutoria encontra amparo naquilo que Araújo *et al* consideram estruturas de uma nova arquitetura pedagógica, ou seja, na compreensão de que o tradicional foco no processo de ensino deveria ser reorientado para a aprendizagem; em outras palavras, o foco não deveria ser somente em como o professor ensina, mas sim, principalmente, em como o estudante aprende enquanto sujeito ativo. Declaram os autores:

[...] a reinvenção das práticas educativas deve considerar um indivíduo que constrói sua inteligência, sua identidade, seus projetos de vida e produz conhecimento por meio do diálogo estabelecido com seus pares, com os professores e com a cultura, na própria realidade cotidiana do mundo em que vive. [...] (Araújo *et al*, 2020, p. 65-66)

Desse ponto de vista, no qual a construção dialógica do saber, cujo protagonista é o aluno, a tutoria “[...] tem-se mostrado absolutamente produtiva a incorporação de encontros entre o aluno e um educador por ele escolhido para acompanhar os projetos de vida e outros aspectos de sua trajetória pessoal, social e escolar [...]”, uma vez que “[...] como sinalizam Malin (2018) e Damon (2009), o papel de um adulto realmente interessado nos projetos de vida do jovem é fundamental para encorajá-lo e até ajuda-lo a ampliar seus horizontes no desenvolvimento de atividades significativas” (Araújo *et al*, 2020, p. 105).

Assim sendo, examinando as respostas dos professores, em muitas delas, palavras como “referência”, “modelo” e “exemplo” vieram à tona; já no caso dos estudantes, muitos salientaram que a história de vida do professor pode ser inspiradora e que, a depender de como o docente se comporta, ele será alguém a ser imitado. Das respostas de ambos os grupos, nota-se que há uma expectativa na figura do professor que está diretamente ligada à ideia de referência de Damon (2009), citada anteriormente. É na construção didática que compreenda que todo ato pode ser um ato em favor do ensino-aprendizagem que se supera o tradicionalismo que considera, por exemplo, que aula boa é aula com lousa cheia e aula em que o aluno copie textos e textos, de modo que seu caderno cheio seja sinônimo de aquisição de conhecimento. Do ponto de vista que se quer construir aqui, acredita-se que há fatores que implicam uma ‘boa aula’ que vão além do componente em si e da metodologia escolhida para ensiná-lo: é na voz, é no trato, é na postura, é no gesto, etc. que se constituem a ideia do que seja um modelo de professor para o aluno.

Por isso que Amaral *et al* (2018, p. 6), ao questionarem-se sobre o perfil que define um professor ideal, concluem, citando estudos recentes, que os atributos pessoais que mais se destacam são adjetivos como: “[...] organizado, dinâmico, empenhado, respeitador, inteligente, responsável, seguro, sensato, assíduo, pontual e ter amor pela profissão [...]”; “[...] ser entusiasta acerca da matéria, gostar de ensinar, ter autoconfiança, ser uma pessoa enérgica e dinâmica, ter um estilo de apresentação interessante (convidativo), variar a velocidade e tom de voz e ter senso de humor. [...]” (*idem*); e até beleza física, mesmo que em menos relevância. Apesar do estudo de Amaral *et al* ser sobre professores e alunos de pós-graduação, os termos valorizados se repetem nas respostas dos alunos do Ayres de Moura, sendo a organização, a inteligência e a educação (bom trato, gentileza, etc.), valores fundamentais para esses adolescentes.

O que interessa a partir dessas colocações é, justamente, como já mencionado a partir de Araújo *et al* (2020), quais valores positivos os estudantes projetam em seus professores e, por conseguinte, tomam como modelo. E é curioso que, justamente, os professores têm ciência disso, pois eles mesmos alegam que se veem como potenciais referências para os estudantes. Mas, para além da inspiração, esse dado revela-se transformador ou, ao menos, contribuinte para o projeto de vida do aluno? Parece que não.

Isso porque, apesar de 23 dos 28 professores, apontarem a ideia possível da “orientação” e do “direcionamento” na tutoria, 54,6% dos estudantes marcaram 1, 2 ou 3 na pergunta “Em uma escala de 1 (quase nada) a 5 (tudo), quanto as conversas durante a tutoria influenciam no seu PV?”. Esse dado é fundamental ao propósito deste artigo, cujo título estabelece a pergunta norteadora – ou seja: de que maneira a tutoria pode influenciar no projeto de vida do estudante? –, pois fica demonstrado que os adolescentes do 9º ano da escola Ayres de Moura, apesar de verem em seus tutores pessoas inspiradoras que podem, sim, auxiliá-los na tomada de decisões e que, até mesmo, gostariam de ter mais momentos de tutoria, não são impactados por essa metodologia de modo eficaz, indo de encontro ao estabelecido no “Caderno do Gestor”, ou melhor, “[...] acompanhar sistematicamente o estudante e estimular seu

aprimoramento pessoal e educacional, visando a melhoria do seu desempenho escolar e o desenvolvimento do seu projeto de vida”. (São Paulo, 2014, p. 22).

Parece que os alunos já estão com seus projetos de vida bem definidos chegando no 9º ano, o que, se por um lado demonstra estabilidade, por outro pecam no planejamento em longo prazo que lhes possibilite realizar seus projetos de vida (Araújo *et al*, 2020, p. 27-28). Tal questão é relevante e preocupante, pois, de acordo com depoimentos dos professores do componente Projeto de Vida da escola – os quais também interagiram sobre o tema fora do formulário –, é evidente como os estudantes, muitas vezes, ficam perdidos em suas ideias fixas (de profissão, principalmente) sem saber o que realmente devem fazer para concretizá-las. É o caso, por exemplo, de um aluno do 9º ano que afirmou categoricamente a uma das professoras que não precisava estudar, pois, como será jogador de futebol, não precisará se preocupar com suas notas. Esse depoimento parece ilustrar o que Araújo *et al* definem como “Projetos de vida idealizados”, ou seja:

[...] jovens que, sem fornecer muitas indicações sobre o futuro, projetam uma vida sem problemas. Como nas projeções frágeis, a *família* e o *trabalho* são referências importantes para eles, mas em seus discursos aparecem de forma bastante idealizada. As entrevistas desses jovens, cujo propósito é viver uma *boa vida*, são permeadas por planos gerais e sonhos que desejam realizar. (Araújo *et al*, 2020, p. 50).

É claro que essas afirmações partem de especulações a partir da última porcentagem citada; contudo, elas são fortalecidas pelos dados obtidos na penúltima pergunta aos adolescentes, ou melhor, se ocorreram mudanças, orientações, etc. sobre o projeto de vida durante a tutoria. Apesar de 50,9% dizerem que sim, outros 49,1% disseram ou que não (25,5%) ou que não se lembram (23,6%), corroborando ao apontamento de que a tutoria parece não estar incidindo tanto quanto poderia/deveria na construção do projeto de vida do aluno. Somado ao que foi perguntado anteriormente sobre os temas tratados durante os encontros, parece que o caráter de conversa descontraída, desabafo, etc. tem mais espaço do que, propriamente, a orientação que alinhe o bem-estar do estudante ao desempenho acadêmico e ao projeto de vida. É importante salientar que, como afirmado anteriormente, as quatro dimensões do sujeito estão interligadas e ativas o tempo todo, sendo esse o fulcro da educação integral; contudo, acredita-se que essa educação só ocorrerá a partir da emancipação através do conhecimento, e a tutoria parece estar sendo um instrumento pouco utilizado a esse favor.

Enfim, para finalizar a análise dos dados oriundos dos formulários, vale ressaltar que a última pergunta feita aos estudantes não trouxe nada de novo em relação à visão deles sobre a tutoria: aqueles que não responderam que não há nada a melhorar, somente retomaram pontos já presentes nas questões anteriores, como o tempo da tutoria, a sua não obrigatoriedade, etc..

Antes de finalizar, talvez caiba o esclarecimento que perguntas do tipo “Você já tem um Projeto de Vida?”, “Qual é o seu Projeto de Vida?”, “Como realizar o seu Projeto de Vida?”, etc. não foram feitas, uma vez que a intenção dos formulários – e deste trabalho – foi verificar a potencialidade da tutoria

enquanto metodologia na formação integral do estudante e, como consequência, de seu projeto de vida. Outras questões, como as mencionadas, parecem sugerir mais a natureza do projeto de vida, tal qual Araújo *et al* (2020) propuseram na obra referenciada.

Considerações finais

Enfim, é importante salientar que o estudo de caso feito na escola Ayres de Moura representa uma fração específica de uma realidade que, hoje, segundo artigo publicado no site da Secretaria da Educação, está presente em 2.314 escolas, em 464 municípios do Estado⁹. O Programa de Ensino Integral vem crescendo cada vez mais como uma política de governos interessados em fazer da educação uma vitrine, cujos índices são sempre positivos, em detrimento, muitas vezes, da plausibilidade do cotidiano escolar em atender às demandas impostas.

Tanto isso pode ser considerado uma realidade que a popularmente conhecida como “Lei da Nova Carreira” (Lei n. 1.374/2022) (São Paulo, 2022b) prevê uma remuneração bruta de R\$ 5.000,00 reais, adicionados a outros R\$ 2.000,00 de Gratificação de Dedicção Exclusiva (GDE), aos docentes que ingressem no PEI, em regime de 40 horas semanais. O que pode soar à população como uma medida de valorização da educação, em prática, revela-se um incentivo à admissão de uma mão de obra a qual é precária – os “Categoria O”, contratados sem vínculo de estabilidade com o Estado – e, muitas vezes, inadequadamente formada para que o Programa mantenha-se em expansão.

Fruto disso é, enfim, que as metodologias inovadoras que outrora eram a base distintiva do PEI são cada vez mais desnaturalizadas e cujo potencial é pouco aproveitado. Em outras palavras, a motivação do professor para continuar estudando (a Premissa da Formação Continuada), por exemplo, esbarra continuamente em demandas outorgadas pela Secretaria, como preencher relatórios, monitorar tarefas online no Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), cumprir *slides* ao invés de desenvolver habilidades (como preconiza a BNCC), etc.. Fica, por fim, o questionamento: como pode ser a tutoria um momento verdadeiro de orientação para o projeto de vida do estudante se o professor-tutor, pessoa de referência, cujo trabalho deveria apontar à formação integral do estudante, está, ele mesmo, frustrado e sobrecarregado? A questão é estrutural e há de se pensar sobre isso.

⁹ Fonte de referência: “Em expansão, PEI inicia 2023 com 2.314 unidades”. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/pei/#:~:text=Desde%202021%2C%20o%20PEI%20saltou,um%20milh%C3%A3o%20de%20vagas%20ofertadas>>. Acesso em: 22 fev. 2024.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Leonardo Barbosa *et al.* **Perfil que Define um Professor Exemplar: Percepção dos Alunos da Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências Contábeis do Brasil**. Anais do XII Congresso da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, João Pessoa (PB), 2018. Disponível em: < https://anpcont.org.br/pdf/2018_EPC438.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2024.
- AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. **Rev. da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**. São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, jul./dez. 1998.
- ARAÚJO, Ulisses; PUIG, Josep Maria. **Educação e valores: pontos e contrapontos**. Org.: Valéria Amorim Arantes. 2ª ed. São Paulo: Summus, 2007.
- ARAÚJO, Ulisses; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. **Projetos de Vida - Fundamentos Psicológicos, Éticos e Práticas Educacionais**. São Paulo: Summus, 2020.
- BLOOM, B. S. **Taxonomia de objetivos educacionais** – domínio cognitivo. Rio Grande do Sul: Ed Globo, 1973.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 22 fev. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 22 fev. 2024.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Bases Legais. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 22 fev. 2024.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Rev. Bras. Educ.** [on-line]. 2008, vol.13, n.37, pp. 45-56. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v13n37/v13n37a05.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2024..
- COSTA, A.C.G. **Por Uma Pedagogia da Presença**. Brasília: Editora: Ministério da Ação Social, 1991.
- DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI; Tradução: José Carlos Eufrázio. UNESCO: Publicação MEC, 1998. Disponível em: <http://www.livrosgratis.com.br/download_livro_27263/educacao_um_tesouro_a_descobrir_relatorio_para_a_unesco_da_comissao_internacional_sobre_educacao_para_o_seculo_xxi>. Acesso em: 22 fev. 2024.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- SANTOS, Arthur R. B. *et al.* **Importância da Tutoria no Contexto da Escola Integral**. Anais do IV Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências. Campina Grande: Realize Eventos Científicos e Editora Ltda, 2019. Disponível em: < <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/56908>>. Acesso em: 22 fev. 2024.
- SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011**.. Disponível em: <ww.escoladeformacao.sp.gov.br>. Acesso em: 22 fev. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 59.354, de 15 de julho de 2013.** (2013a). Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2013/decreto-59354-15.07.2013.html>>. Acesso em: 22 fev. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Diretrizes do Programa Ensino Integral.** 2013b. São Paulo: SE, s. d. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2024..

SÃO PAULO (Estado). **Diretrizes do Programa Ensino Integral, Caderno do Gestor.** 1ª edição. São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/01/Modelo-Pedag%C3%B3gico-e-de-Gest%C3%A3o-1.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 16.279, de 08 de julho de 2016.** Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>>. Acesso em: 22 fev. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Boletim Pedagógico do SARESP de 2022.** (2022a). Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/boletim/2022/RedeEstadual/1/2022_RE_000012_1.pdf>. Acesso em 22 fev. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 1.374, de 30 de março de 2022.** (2022b). Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2022/lei.complementar-1374-30.03.2022.html>>. Acesso em: 22 fev. 2024.

*Recebido em: 20 de maio de 2024.
Aprovado em: 16 de novembro de 2024.*