

Programa Ensino Integral: a Percepção dos Educadores de uma Escola da Região Centro-Sul de São Paulo

Laercio Moreira¹
Luiz Dalmacir da Silveira²
Cristiano Rogério Alcântara³

Resumo

O artigo apresenta resultados de investigação sobre a implementação do Programa de Ensino Integral – PEI, em uma escola que atende anos finais do ensino fundamental, na região Sul de São Paulo. Metodologicamente, optou-se por uma abordagem qualitativa que envolveu a análise documental da legislação publicada pela Secretaria Estadual de Educação sobre o Programa, do Projeto Pedagógico da escola e a realização, transcrição e análise do conteúdo de sete entrevistas semiestruturadas realizadas com agentes envolvidos no processo de implementação do Programa da Secretaria de Educação e da escola. O estudo revelou uma percepção satisfatória dos agentes implementadores que demonstraram compreender e aderir aos principais elementos do Programa no processo de implementação. Ao mesmo tempo, emergem como limites do Programa a escassez de recursos e a instabilidade na composição do quadro de professores, o que diminui, na visão dos participantes, seus impactos positivos.

Palavras-Chave: Educação Integral; Programa Ensino Integral; Implementação de Políticas Públicas de Educação; Burocracia do Nível de Rua.

-
- 1 Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de São Paulo e Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo – Unicid.
 - 2 Professor do ensino médio. Doutorando em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo – Unicid.
 - 3 Assessor Legislativo e Coordenador do curso de Pedagogia da Faculdade Phorte. Doutor em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP.

1. Introdução

Este artigo apresenta resultados de investigação realizada no âmbito do Grupo de Pesquisa Implementação de Políticas Educacionais e Desigualdades (Giped), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), com a finalidade de analisar a implementação do Programa Ensino Integral (PEI) em uma escola da rede pública estadual paulista. O PEI é a principal política destinada à expansão das matrículas e das escolas em tempo integral no sistema estadual de ensino de São Paulo.

O Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2014-2024, estabeleceu em sua meta 6, que o Brasil deveria garantir a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas da educação básica. Todavia, o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento do PNE, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) em 2022, explicita que, mesmo com esforços empreendidos pelo poder público em esfera subnacional e nacional, estamos distantes de alcançar o patamar pactuado.

Os dados revelam que, finalizado o ano letivo de 2021, apenas 15,1% das matrículas da Educação Básica eram classificadas como matrículas em tempo integral. A distribuição dessas matrículas é desigual quando analisadas separadamente, a Educação Infantil (28%), o Ensino Fundamental – anos iniciais (10,6%), Ensino Fundamental – anos finais (11,3%) e o Ensino Médio (16,7%). Os dados revelam, ainda, que apenas 22,4% das escolas ofertavam matrículas em tempo integral (INEP, 2022). Considerando exclusivamente os dados da rede estadual de São Paulo, o Censo Escolar de 2021 apontava que 12,2% das matrículas do Ensino Fundamental (7º melhor resultado, das 27 redes estaduais/distrital) e 18,8% das matrículas do Ensino Médio estavam classificadas na modalidade de educação integral (5º melhor resultado).

No estado de São Paulo, a principal estratégia de expansão das matrículas em tempo integral foi o Programa PEI. A construção de tal programa foi feita mediante acúmulo de uma série de ações iniciadas em 2011, quando o governo do estado era liderado por Geraldo Alckmin (PSBD). Normativamente, o Programa foi consolidado, inicialmente, na Lei Complementar nº 1.164/2012, tendo iniciado em escolas de Ensino Médio e de Ensino Fundamental. Ao longo de uma década de implementação, cerca de duas dezenas de normas complementares foram editadas. Estudo sobre essa produção normativa pode ser encontrado na dissertação de mestrado de Moreira (2022).

Neste artigo, são apresentados resultados de pesquisa que teve como foco investigar a implementação do Programa PEI em uma escola localizada na região centro-sul da capital paulistana a partir das percepções dos profissionais que atuam no nível central da Secretaria de Educação (Seduc), de gestores da escola selecionada (diretor e professor coordenador geral) e de professores que atuam na escola.

O artigo está organizado em outras três seções, além desta introdução: uma dedicada a elementos de contextualização da pesquisa e à apresentação sintética da revisão de literatura sobre a implementação do PEI, uma dedicada à apresentação dos elementos metodológicos da pesquisa e à discussão de seus resultados e a última dedicada às considerações finais.

2. Contextualização da Pesquisa

Notas sobre as disputas em torno do PEI

Desde 2011, o Governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria Estadual de Educação (SEE) vem expandindo ações de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas estaduais. Neste contexto, o então Secretário de Educação, Herman Voorwald (2011-2015), enfrentou resistências diante da proposta de reorganização da estrutura educacional paulista. De acordo com secretário, as propostas da Secretaria visavam implementar o “direito de aprendizagem”, ou seja, para melhorar os índices e notas – nacionais e internacionais – seria preciso focar em cinco pilares: 1) valorização do professor, 2) gestão pedagógica, 3) ensino integral, 4) alimentação, transporte e material didático e 5) participação social (SÃO PAULO, 2012).

Os discursos também proferidos por agentes públicos indicam os planos do governo estadual em dar prosseguimento ao projeto de escolas de tempo integral. Um exemplo é o que disse o então governador em exercício Rodrigo Garcia (PSDB) ao anunciar a liberação de recursos financeiros para a educação:

Estamos liberando a construção de 50 escolas e hoje temos como prioridade em São Paulo a educação em tempo integral. Se lá atrás tínhamos talvez alguns prédios sobrando, pela estratégia do Governo, vamos ter necessidade de construir muitas novas escolas para que a gente possa chegar, daqui a dois, três anos, e ter 100% do ensino de São Paulo com tempo integral. (SÃO PAULO, 2021)

Em uma peça publicitária estatal, veiculada nas mídias digitais, o governo destacava, ainda, os investimentos feitos nas escolas e as mudanças que a SEE

estava promovendo com vistas à retomada das aulas pós-período pandêmico. No vídeo *A escola está de volta em SP* é possível perceber a reafirmação de um discurso pró educação integral, como mostra a transcrição a seguir:

Narrador: 2020.

Jucilane Freitas (Diretora de Escola): Veio o aviso da doença.

Narrador: A pandemia obrigou escolas do mundo todo a fechar as portas.

Jucilane Freitas (Diretora de Escola): Eu mesma falei... e esses alunos, como vai ser

Katia Cristina Narciso (Diretora de Escola): Criança tem que estar na Escola!

Narrador: 2021. Para recuperar o aprendizado, São Paulo implanta 2029 escolas em tempo integral.

Jucilane Freitas (Diretora de Escola): Vai ser fundamental para a educação dos nossos alunos. Ele estuda mais, ele tem um professor que é amigo dele, é revolucionário. (SÃO PAULO, 2021)

Com a pandemia da Covid-19, iniciada em dezembro de 2020, a educação como um todo sofreu bastante, visto que houve medidas sanitárias de restrição da mobilidade, impedindo aulas presenciais e forçando muitos trabalhadores a exercerem seu ofício em *home office*. No caso da educação, foram implementadas medidas de acesso remoto às aulas e atividades pedagógicas por meio de aplicativos e programas digitais (WhatsApp, Google Meet, Zoom entre outros). Houve, portanto, um desarranjo dos processos educativos que se refletiram nos resultados de avaliações em larga escala aplicadas aos alunos: Prova Brasil, Saeb, Saesp etc. Em todas, os resultados foram aquém do esperado. É importante, entretanto, lembrar que os problemas sociais, econômicos, culturais e emocionais (elementos extraescolares) se tornaram mais agressivos e isso produziu um aumento da desigualdade educacional.

Com o retorno às atividades presenciais, alguns investimentos foram feitos em São Paulo, com ênfase nas políticas educacionais como a expansão do Programa Ensino Integral (PEI). Nos discursos das lideranças da Secretaria Estadual de Educação e do Governador, afirmava-se a necessidade de maior permanência dos estudantes nas escolas como caminho para a recomposição e recuperação das aprendizagens comprometidas na pandemia. Tal afirmação vinha acompanhada, sempre, de estatísticas educacionais demonstrando que escolas em que o PEI existia, o desempenho acadêmico dos estudantes era superior àquele identificado nas demais escolas.

Todavia, o foco na expansão do PEI enfrentava ações de resistências quanto à sua forma de implementação. Um dos focos dessas ações de resistência estava

no Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo (Apeoesp). Em uma cartilha, divulgada digitalmente pelo Sindicato em 2021, intitulada *Como impedir a imposição do Programa de Ensino Integral de Dória/Rossieli*, há a seguinte afirmação:

Em plena pandemia, o Secretário Estadual de Educação, Rossieli Soares, e o Governador do Estado João Dória, estão impondo à população a incorporação de unidades escolares ao Projeto de Ensino Integral (PEI).

Querem manter professores, funcionários e estudantes mais tempo nas escolas, quando deveriam incentivar e dar condições para que todos permanecessem em suas casas, em aulas e trabalho remoto, para não ampliar a pandemia que já matou mais de 410 mil brasileiros e paulistas. Porém, o problema não se resume ao período de pandemia. Ele é um projeto excludente que precisa ser combatido. (APEOESP, 2021)

De acordo com o Sindicato, a forma como estava sendo feita a implementação vinha gerando mais desigualdades entre as escolas paulistas. Seria, na visão dos representantes sindicais, uma implementação forçada, autoritária sem a escuta adequada da comunidade escolar. Ainda de acordo com a associação, uma política pública que não levasse em conta aspectos democráticos no processo decisório no nível da escola estaria fadada ao fracasso.

No entanto, em âmbito normativo o processo de implementação do Programa estabelece mecanismos de participação da sociedade e da comunidade escolar na construção das decisões e na adesão ao PEI (Lei Complementar nº 1.164/2012, nº 1.191/2012 e nº 1.374/2022, Decreto nº 66.799/2022). Além disso, no site da SEE, na parte de “perguntas e respostas”, pode-se ler:

Quais são os documentos necessários para a Adesão ao PEI?

Os documentos são: i) parecer do(a) Diretor(a), seguindo este modelo, ii) registro da consulta à comunidade escolar e iii) ata com o registro da deliberação do Conselho de Escola, seguindo este modelo.

A vontade do diretor da escola de que a escola se torne PEI é suficiente para a adesão?

Não. A equipe escolar, a comunidade escolar e o Conselho de Escola são atores fundamentais nas ponderações sobre como e quando o ingresso no Programa Ensino Integral ocorrerá. Familiares, responsáveis, estudantes, professores e funcionários serão ouvidos em reuniões abertas para ponderar sobre o ingresso da escola no programa. (SÃO PAULO, 2020)

A cartilha produzida pela Apeoesp apresenta, ainda, nove argumentos que deveriam ser discutidos com os educadores e as escolas no processo de análise e decisão sobre a adesão ao Programa. Os quatro primeiros argumentos são os seguintes:

- 1) Uma escola de tempo integral não pode ser imposta de forma autoritária. A adesão deve se dar por vontade clara e inequívoca da comunidade.
- 2) É preciso que os estudantes queiram estudar na escola de tempo integral e que os pais e mães queiram enviar a ela seus filhos e filhas.
- 3) As consultas à comunidade devem ser realizadas de forma aberta e democrática, com grande participação e amplo debate, sem qualquer tipo de censura e exclusão. Não devem ser feitas de forma apressada e superficial, e muitos menos serem manipuladas, como vem ocorrendo.
- 4) A decisão final, do ponto de vista legal, cabe ao Conselho de Escola, que precisa ser composto democraticamente, com representação eleita de professores, pais, funcionários e estudantes, com reunião convocada com pauta definida, de conhecimento prévio de todos os membros do Conselho. (APEOESP, 2021)

Os elementos elencados indicam a necessidade da construção de um consenso pelos sujeitos que vivenciam a escola para que o Programa seja implementado. As orientações do Sindicato pretendem tornar o processo de análise, discussão e deliberação da Escola sobre sua adesão ao Programa o mais amplo possível, evitando que as consultas sejam feitas de forma superficial ou apressada. Também há uma acusação de que parte desses processos estão sendo conduzidos com manipulação, sem apontar qual seria o sujeito desta manipulação ou evidências que a comprovem. Entretanto, os quatro argumentos apresentados neste primeiro bloco estão coerentes com as orientações da própria Secretaria de Educação sobre o processo de adesão das escolas ao Programa.

O quinto argumento da Apeoesp é de natureza diferente: “5) A escola de tempo integral de Doria/Rossieli é um produto de marketing. E é excludente, pois tira a oportunidade para que o aluno-trabalhador possa estudar. Estudante que trabalha não pode ficar 7 horas na escola” (APEOESP, 2021). Além de acusar o Programa de ser um ‘produto de marketing’, o sindicato sinaliza um limite da implementação frente a estudantes que, em sua avaliação, podem ser impedidos de frequentar a escola em razão de uma atividade laboral. Em que pese haver validade empírica no argumento apresentado pelo Sindicato, é importante sinalizar que a legislação brasileira proíbe o trabalho infantil e o trabalho dos adolescentes até os 16 anos. E que, nesse sentido, a implementação de uma determinada política pública não deve “naturalizar” o trabalho nessa faixa etária. Se existem crianças e adolescentes que estão sendo constrangidos a trabalhar numa idade em que a legislação brasileira estabelece uma proteção especial ao seu desenvolvimento, a política educacional deve colaborar para que tal constrangimento deixe de existir.

O esforço feito por gerações recentes para erradicar o trabalho infantil no Brasil precisa ser considerado nessa equação.

O sexto argumento aponta a relação entre a implementação do Programa e o fechamento do período noturno de aulas nas escolas: “6) Na maior parte das vezes, a implementação da escola de tempo integral ainda extingue o noturno, fazendo com que esses alunos parem de estudar” (APEOESP, 2021). Importa assinalar o conjunto de evidências nacionais e internacionais que apontam que a extensão da jornada escolar e a frequência às aulas em período diurno apresenta correlação com a melhoria do desempenho acadêmico e a diminuição nas taxas de reprovação, abandono e evasão escolar.

O sétimo argumento indicado na cartilha: “7) A escola de tempo integral também precisa ter infraestrutura e espaços adequados, o que a maioria das unidades já convertidas não tem. Muito menos as demais, que pretendem transformar em PEI” (APEOESP, 2021), aponta para as condições de infraestrutura física e pedagógica das escolas paulistas. O programa deveria vir acompanhado de investimentos financeiros que possam dar conta do número de estudantes matriculados, bem como aos aspectos físicos, materiais e de pessoal, o que resultaria em melhorias das condições de estudo (para os discentes) e de trabalho (para os docentes). O oitavo e o nono argumentos são os seguintes:

8) Os professores são contratados “por perfil”, desrespeitando o Estatuto do Magistério e a lista única de classificação. São submetidos a jornadas abusivas de trabalho e a avaliações anuais, podendo ser excluídos do projeto. Além disso, os casos de assédio moral nas escolas que fazem parte do PEI são constantes (APEOESP, 2021).

9) A contrapartida para a adesão dos professores à escola de tempo integral é uma gratificação de 75% que cessa com a exclusão e não se incorpora ao salário, nem incide sobre benefícios da carreira e aposentadoria. (APEOESP, 2021)

Esses dois últimos elementos reverberam preocupações que o campo da pesquisa em educação tem sinalizado há algum tempo e que dizem respeito à deterioração das condições de trabalho docente. A criação de um regime paralelo de seleção, de avaliação do desempenho e de remuneração, com vantagens mantidas exclusivamente enquanto o profissional está em exercício no Programa produz distorções significativas na carreira e na relação entre a Secretaria de Educação, as equipes gestoras das escolas e os profissionais.

Durante a pesquisa, não localizamos documentos oficiais ou posicionamentos públicos da Secretaria de Educação em resposta ou buscando esclarecer os argumentos apresentados pela Apeoesp. Todavia, a literatura do campo

de políticas públicas nos ajuda a compreender as ambivalências que emergem no processo de implementação de uma política educacional, particularmente, quando ela produz alterações curriculares e pedagógicas muito significativas (como a introdução do paradigma de ensino integral nas escolas) e quando ela modifica, interfere ou reorganiza aspectos relativos à vida funcional, ao salário ou ao regime de avaliação/ controle do desempenho dos servidores (como o regime de dedicação integral proposto pelo PEI).

Nessas situações, as ambiguidades e conflitos tendem a ser maiores e o processo de disputa entre os agentes envolvidos se torna mais evidente. Seria prudente considerar que tanto os discursos produzidos pela SEE para defender a ampliação do Programa quanto os discursos produzidos pela Apeoesp são formas de ação pública que devem ser analisadas à luz da dinâmica de forças instaurada no processo político de implementação do Programa.

Nessa dinâmica de forças, ambos os lados (SEE e Apeoesp) parecem mobilizar as informações de modo a reforçar seus posicionamentos. A não divulgação das informações relativas à qualidade do processo de discussão e consulta à comunidade no processo de adesão das escolas ao Programa, por parte da SEE, alimenta ilações a respeito de eventual violação do princípio da gestão democrática. Por outro lado, o fato de a Apeoesp ocultar, em sua cartilha de orientação às escolas, a legislação que organiza o processo de adesão ao Programa e os elementos normativos que explicam seu funcionamento, pode criar obstáculos para que estudantes, famílias e professores possam formar opinião própria sobre os benefícios ou não da adesão ao programa. Como este não é o objeto central da investigação realizada, pesquisas que se debruçam sobre essa dinâmica de forças no processo de realização do Programa na rede estadual paulista podem ser uma importante contribuição ao campo e à melhoria da implementação de políticas educacionais desta envergadura.

O PEI no quadro das concepções de educação integral

O PEI é um programa que busca realizar uma proposta de educação integral na rede estadual paulista. Entretanto, importa reconhecer a polissemia e as diferentes formas de definir o que seria ensino integral (como está na sigla do Programa) e educação integral. Além disso, é preciso assinalar que há diferentes formas de uma política educacional materializar a concepção de ensino integral e/ou de educação integral.

De acordo com Libâneo (1994), é preciso conceituar e diferenciar as noções de “educação” e “ensino”. Se a utilização dos termos for considerada sinônimo,

haverá perdas substantivas em relação ao que cada um pode trazer no sentido de emancipação. Educação, para o autor, é um processo amplo que pode ser articulada de diferentes maneiras e desenvolvida por variados percursos. Desse modo, a educação estaria vinculada à família, mas também aconteceria em outros ambientes tais como na igreja, no trabalho e nos grupos sociais, por exemplo. Já o ensino, estaria atrelado a dois espaços amplos: a sociedade, onde pode acontecer de maneira informal, e a escola, onde se articula de maneira intencional e formal.

Ao pensar sobre o contexto social, a escola passa a ter primazia como ambiente formal de articulação e desenvolvimento do ensino, mas, ao mesmo tempo, responde por uma parcela significativa dos processos mais amplos de educação. Ainda segundo Libâneo (1994, p. 21), é na escola que os alunos irão aprender conteúdos, métodos e conhecimentos necessários para a vida social e profissional, bem como agir na política ou em movimentos sociais. Conforme o autor,

Tal como a educação, também o ensino é determinado socialmente. Ao mesmo tempo que cumpre objetivos e exigências da sociedade conforme interesses de grupos e classes sociais que a constituem, o ensino cria condições metodológicas e organizativas para o processo de transmissão e assimilação de conhecimentos e desenvolvimento das capacidades intelectuais e processos mentais dos alunos tendo em vista o entendimento crítico dos problemas sociais. (LIBÂNEO, 1994, p. 21)

Desse modo, educação e ensino estão interligados e é na escola que estas duas dimensões passam a coexistir de modo a aliar o processo institucional e as condições materiais onde se efetuarão as aprendizagens por meio do ensino. Embora se apresentem como conceitos distintos, abrem-se possibilidades de, na escola, ambos estarem associados.

Por outro lado, Oliveira (2019) acrescenta a esta discussão o seguinte:

Dessa forma, as práticas escolares não devem se restringir à instrução – formação intelectual e desenvolvimento de capacidades cognitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados – e ao ensino – ações, meios e condições para realização da instrução. Cabe à escola educar integralmente alunos capazes de exercitar a cidadania, proporcionando-lhes vivências democráticas, experiências múltiplas, enriquecedoras e significativas, de reflexão e de diálogo, garantindo a igualdade de oportunidades e a formação global da criança, do adolescente e do jovem brasileiro. (OLIVEIRA, 2019, p. 55)

É na escola que os processos de educação e ensino, interligados, possibilitam a transformação social dos sujeitos que ali atuam – alunos, famílias, professores, gestores, funcionários etc. A escola não é responsável somente pela educação e instrução dos alunos, mas também de toda a comunidade. Todos aprendem e todos compartilham conhecimentos nesse espaço educativo. É neste sentido que a noção de “educação integral” deve estruturar as relações.

Para que uma educação possa ser integral, é preciso

[...] uma formação completa do indivíduo, fundamentada na função social da escola, na ideia de uma sociedade igualitária e na oferta de uma educação de qualidade para todos. Uma formação emancipadora, que garante educar integralmente crianças, adolescentes e jovens, sem distinções ou privilégios de qualquer natureza. Uma educação integral, em que a formação completa seja integrada e não dissociada do currículo escolar, uma vez que todos os componentes curriculares são inerentes a essa formação. (OLIVEIRA, 2019, p. 56)

Assumida essa concepção de educação integral, importa sinalizar sua relação com a extensão do tempo (jornada) dos estudantes na escola. Uma concepção de educação integral pode ser praticada numa escola que funciona em turnos parciais ou num turno integral único, desde que sua proposta pedagógica, seu currículo e suas práticas educativas estejam orientadas por essa concepção de formação completa do indivíduo. Ao mesmo tempo, escolas que funcionam em turno integral podem praticar um processo educacional distante de uma concepção de educação integral, uma vez que a mera ampliação das horas que os estudantes passam dentro do prédio escolar não é sinônimo de que suas aprendizagens e suas experiências de formação estão sintonizadas com a noção de formação completa do indivíduo.

Segundo Cavalieri (2007), essa não distinção dos conceitos só aumenta a desinformação, vistos que, nos discursos oficiais, o aumento do tempo de permanência nas escolas se dá por

(a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. (CAVALIERE, 2007, p. 1016)

Uma escola que se pretenda integral, ou melhor, uma concepção de educação que se intitule integral deve envolver “múltiplas dimensões da vida das crianças e adolescentes” (CAVALIERI, 2007, p. 1022), ou seja, experiências e vivências reflexivas que proporcionem novas formas de ser e estar no mundo por meio de relações entre os indivíduos e destes com a cultura, tornando-os capazes de agir no mundo.

A depender de fatores múltiplos (formação inicial e continuada dos educadores, quantidade e qualidade dos materiais pedagógicos e da infraestrutura escolar disponível, orientações curriculares, número de alunos por turma e número de alunos total da escola, relação entre a escola, a comunidade e o território), uma política de educação integral (como o Programa PEI) pode estar mais próxima ou mais distante de proporcionar uma efetiva experiência de educação integral. Se a única dimensão relevante na formulação e implementação da política for a ampliação da jornada, é muito provável que se esteja distante de uma concepção de educação integral digna deste nome.

Considerando a heterogeneidade da rede estadual de educação de São Paulo, parece razoável reconhecer que o Programa PEI pode estar mais próximo de uma experiência de educação integral em algumas unidades e mais distante em outras.

Estudos correlatos em revisão de literatura

Para a organização das informações que estariam na base deste trabalho, foi feita uma busca por estudos correlatos, publicados na forma de teses, dissertações e artigos científicos em que se apresentam análises relativas ao Programa Ensino Integral (PEI). A busca se deu por meio de consulta a bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pela plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Foram utilizados os descritores “Programa de Ensino Integral” e “Implementação” e, após localizarmos uma lista com 16 artigos, foram selecionados seis registros que se aproximavam do recorte desta investigação. São eles: Oliveira e Baldini (2017), Giroto *et. al.* (2018), Dias (2019), Gonçalves, Boni e Gomes (2019), Lopes e Borghi (2019) e Giroto e Cassio (2018).

Ao todo, os seis artigos transitam em esferas diferentes de análises sobre a temática do ensino em tempo integral, seja por meio da análise da legislação, currículo, condições de trabalho ou mesmo a comparação entre escolas aderentes ou não aderentes ao Programa. De modo geral, os artigos concluem que a implementação do Programa apresenta limites problemáticos relacionados à intensificação

do trabalho docente, à criação de lógicas paralelas de carreira e regime de trabalho para professores, às desigualdades entre escolas aderentes e não aderentes ao Programa, à carência de recursos de infraestrutura e a lacunas nos processos de formação. Por outro lado, são elementos positivos do Programa a visão de educação integral e de ampliação do currículo, a ampliação e fortalecimento de vínculos entre professores e estudantes, a possibilidade de projetos interdisciplinares, considerando a extensão da jornada e a concentração dos professores em uma única escola e a melhoria dos resultados de aprendizagem nas escolas aderentes ao Programa.

Quanto às teses e dissertações, foram encontrados 37 registros. Deste total, 19 estudos estavam relacionados a currículos e práticas pedagógicas e 18 relacionados aos processos de implementação de políticas públicas. Após análise dos resumos e das considerações finais destes 18 trabalhos, 10 foram selecionados por dialogarem mais proximamente com nossa investigação. São eles: Urrutia (2020), Mattos (2020), Silva (2019), Longo (2019), Piccoli (2019), Marques (2019), Dias (2017), Oliveira (2017), Agostinho (2017) e Santos (2017).

Os resultados das pesquisas apresentadas acima variam de acordo com a abordagem e a pergunta-problema dos investigadores, mas que de alguma forma se entrelaçam com o presente estudo uma vez que tratam de uma política pública em processo de implementação no estado de São Paulo: o PEI. Sobre este aspecto, embora por caminhos diferentes, concorda-se com Dias (2017) quando trata das condições estruturais da rede pública de São Paulo. Segundo a autora,

As condições estruturais não têm permitido aos professores a construção de uma identidade com suas unidades de ensino, e a promoção da liberdade de escolha de métodos, e para a criação de adaptações, tem mascarado práticas autoritárias da SEE-SP (imposição curricular), desarticulado a categoria docente e desresponsabilizado o Estado do combate às desigualdades educacionais e sociais. Neste sentido, o uso da criatividade docente e de sua articulação teria a função de responsabilizar os professores pelos resultados obtidos, e, não buscado a problematização e busca de soluções coletivas entre os diversos membros da comunidade escolar e, em especial, dos professores. (DIAS, 2017, p. 208-209)

Apesar disso, após a leitura dos trabalhos selecionados, foi possível sintetizar as falas em três considerações que, no nosso entendimento, parecem convergir com a reflexão sobre a implementação do PEI em São Paulo. São elas: 1) convergência na reorganização das condições de trabalho dos professores e gestores escolares que culmina na avaliação e monitoramento dos profissionais em relação

à proposta do programa; 2) oferecimento de processos de formação continuada aos docentes de modo a introjetar os princípios orientadores do programa; e 3) as pesquisas indicam atenção à insuficiência de ações efetivas junto aos docentes e intensificação das condições de trabalho, limitando a autonomia docente.

3. Metodologia, Resultados e Discussão

Notas metodológicas

Para coletar os dados a respeito da percepção dos agentes implementadores sobre o PEI, recorreremos à realização de entrevistas semiestruturadas. Conforme Trivinos (1987), as entrevistas semiestruturadas se organizam a partir de perguntas básicas sobre o tema da investigação, apoiados em quadros teóricos e hipóteses formuladas pelo pesquisador e que permitem, no movimento dialógico da entrevista, a expansão, redução, confirmação ou refutação dessas mesmas hipóteses. Além disso, ainda segundo Trivinos (1987, p. 152), esta técnica de pesquisa “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade (...) além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações”.

As evidências reunidas na revisão de literatura permitiram a elaboração mais assertiva dos roteiros de entrevistas semiestruturadas, considerando três tipos de sujeito: profissionais que atuavam ou haviam atuado em algum momento no nível central da Secretaria Estadual de Educação, envolvidos na implementação do Programa, gestores escolares e professores.

Os roteiros das entrevistas foram organizados a partir de dois eixos comuns para todos: a) perfil sociodemográfico (8 questões) e b) primeiros contatos com o Programa (9 questões) e de outros eixos específicos de acordo com o perfil do entrevistado. Para os profissionais do nível central, os eixos específicos trataram dos antecedentes e da formulação do Programa (10 questões) e da experiência vivida no processo de implementação do Programa (07 questões). Para os gestores escolares, foram abordados o processo de implantação do Programa na Escola (07 questões) e as percepções sobre a implementação do Programa nas múltiplas interações dentro da escola (10 questões). Para professores, o eixo específico tratou das percepções sobre a implementação do Programa nas múltiplas interações dentro da escola.

As entrevistas foram realizadas e gravadas com apoio de plataforma virtual de interação por áudio e vídeo. Depois, foram transcritas para a análise. Foram entrevistados dois profissionais do nível central da Secretaria de Educação,

o diretor da escola e o professor coordenador geral e três professores. A escolha da escola teve como critério inicial a investigação de escolas que já estavam inseridas no PEI e que estavam localizadas na Diretoria Regional Centro-Sul, da capital paulista. Ponto este importante quando levado em consideração deslocamentos, território de investigação, proximidade com a residência do pesquisador e contexto pandêmico.

Resultados e discussão

As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2021, O perfil sociodemográfico dos entrevistados, identificados com nomes fictícios, pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Sujeitos selecionados para a realização de entrevistas semiestruturadas

SUJEITO	GÊNERO	IDADE	EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO ESTADUAL	TEMPO DE VÍNCULO NO PROGRAMA
Central-Seduc 1 – “Cida”	Feminino	78 anos	52 anos	6 anos (2011-2017)
Central-Seduc 2 – “Edna”	Feminino	50 anos	17 anos	10 anos (2011-2021)
Gestão Escolar 1 – “Edson”	Masculino	60 anos	21 anos	6 anos (2015-2021)
Gestão Escolar 2 – “Roberto”	Masculino	51 anos	20 anos	6 anos (2015-2021)
Professor(a) 1 – “Rafaela”	Feminino	56 anos	23 anos	6 anos (2015-2021)
Professor(a) 2 – “Mateus”	Masculino	35 anos	10 anos	3 anos (2018-2021)
Professor(a) 3 – “Ana”	Feminino	56 anos	15 anos	6 anos (2015-2021)

Fonte: elaboração própria

Nas entrevistas conduzidas com Cida e Edna, profissionais que experimentaram a formulação/implementação do Programa no nível central da Secretaria de Estado da Educação, verificou-se que vários conflitos marcaram o início do Programa, principalmente no que diz respeito ao processo de decisão da escola sobre adesão.

Os dilemas relacionados à decisão de adesão apontados pelas entrevistadas são convergentes com pesquisas anteriores, discutidas na revisão de literatura, que apontam conflitos de gestão de pessoas, bem como sinalizam a hipótese de intensificação do trabalho docente e produção de “carreiras paralelas”, por força das características do Programa. Além desses elementos, as profissionais do nível central apontam dificuldades de infraestrutura das escolas:

Uma das coisas que foi bastante difícil fazer todo o desenho e a implementação, foi a área de infraestrutura porque o programa no original tinha uma estrutura muito complexa de laboratórios e de técnicos de laboratório e a educação não tem recursos humanos nessa área de técnico de laboratório então uma coisa muito complexa desenhar e consegui fechar esse aspecto da infraestrutura e conseqüentemente, nós fizemos no começo, grandes movimentos de formação de professores. Em São Paulo é sempre assim, menos que você pensa que tudo é muito grande, então o começo foi bastante difícil para fazer esse desenho e chegar a um bom resultado. [CIDA]

Outro elemento apontado foi a dificuldade de garantir o engajamento da ação supervisora, realizada no nível das regionais de ensino, para a adequada implementação do Programa:

[...] pensei bastante na questão do diretor de escola como a peça-chave, então são cinco mil e poucos diretores, acho e não é muita gente, né, para 220 mil professores, então daria para fazer um bom trabalho com diretor de escola, mas sabe quem que não vai deixar? O supervisor! São os dois mil e pouco supervisores, então para mim a questão do que não foi possível garantir finalizando é que ação supervisora local fosse é envolvida, entendesse, acolhesse e ajudasse a escola de ensino integral. [Edna]

Enquanto a infraestrutura foi um elemento crítico para a implementação do Programa, apontado de modo convergente com as pesquisas realizadas anteriormente e discutidas na revisão de literatura, o não-engajamento da ação supervisora parece ser um elemento ainda não explorado nas pesquisas sobre o PEI. Tendo em vista o papel do supervisor de ensino como elo da Escola com as estruturas de gestão regionais e central, pesquisas que se debrucem sobre este elemento podem revelar aspectos relevantes para o aperfeiçoamento da implementação.

As entrevistas realizadas com os profissionais que atuam na escola eleita para esse estudo indicam outros elementos importantes. O primeiro elemento diz respeito às concepções de educação integral e à visão sobre a relevância da educação integral para todas as pessoas:

Quadro 2 – Importância da Educação Integral na percepção dos entrevistados

PROFISSIONAL	IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA TODAS AS PESSOAS
Edson	<i>Ah sim, muito, muito importante. Eu acho que a educação integral ela garante ao adolescente, ao estudante ao aluno como se dizia a nomenclatura anterior uma formação melhor mais aprofundada o aluno consegue interagir melhor especificamente com os professores. Eu acho que a educação integral garante uma formação melhor ao aluno, ao estudante.</i>
Mateus	<i>Sim, é importante o professor ter a visão do todo do aluno e tentar ajuda-lo sempre, porque a gente trabalha com adolescente e crianças que estão em desenvolvimento e é necessário o professor ter essa visão, não somente a visão técnica de sua disciplina, mas também, a visão do todo, a socioemocional, é conversar, ter empatia com o aluno.</i>
Rafaela	<i>É importante, eu acho, principalmente devido como eu já falei esse mundo muito volátil, essa sociedade que tá passando por grandes informações a cada segundo, né? Eu acho importante o texto em momento para refletir realmente, o aluno tem esse espaço dentro da cultura escolar para ele parar e pensar realmente o que tá acontecendo com ele e com o mundo, é importante não é só a parte cognitiva a gente só de conhecimento a gente tem que ir já buscando outras alternativas para criando em uma rede, né de formação plena para esse estudante.</i>

Fonte: elaboração própria

Como é possível notar, todos os profissionais sinalizam que consideram importante oferecer educação integral para todas as pessoas e ancoram essa avaliação a partir de uma visão de desenvolvimento integral dos sujeitos. Para eles, são igualmente relevantes capacidades cognitivas e não cognitivas (afetivas, relacionais ou socioemocionais). Acreditam, também, que a educação integral oferece uma formação de melhor qualidade e mais ampla.

Quando questionados sobre o processo de aproximação inicial e de conexão com o Programa PEI, os profissionais apontam que a comunicação sobre o Programa por parte da SEE/SP, se deu de forma frágil, produzindo assimetrias de informação entre diferentes diretorias regionais e escolas, especialmente nos anos iniciais da implementação.

Quadro 3 – Primeiras interações com o Programa, na percepção dos entrevistados

PROFISSIONAL	PRIMEIRAS INTERAÇÕES COM O PROGRAMA
Edson	<i>Foi em 2012, porque eu ainda estava no outro cargo, então eu sabia de uma forma muito tímida, porque em 2012, começaram ou começou né um projeto-piloto no Estado de São Paulo. Então o que eu sabia é que veio Pernambuco, começamos timidamente com 16 escolas no Estado de São Paulo, depois foi gradativamente aumentando. E hoje nós estamos aí com mais de mil escolas, então o conhecimento da época é este que eu tenho ensino integral. Mas eu só fui mesmo aprofundar o conhecimento em 2015, quando a escola em que eu já era diretor se transformou em PEI.</i>

continua...

PROFISSIONAL	PRIMEIRAS INTERAÇÕES COM O PROGRAMA
Roberto	<i>Muito assim por cima, só através de comunicados da rede, como já era coordenador da outra escola, então a gente ouvia muito falar porque recebíamos os e-mails e falava sobre as divulgações de programa de 103 ensino integral, mas eu não procuro saber muito não, só sabia por aí e sabia que estava vindo um programa novo, mais nada.</i>
Ana	<i>Lembro. Eu lembro porque eu estou na escola PEI, na mesma unidade escolar que eu já trabalhava como a escola regular então eu soube da PEI pela própria escola, pela gestão, que soube da possibilidade da escola se tornar PEI e compartilhou com o corpo docente e eu me interessei pelo projeto, foi isso, foi dessa forma.</i>

Fonte: elaboração própria

Quando convidados a avaliar o grau de compreensão e adesão dos profissionais da escola em relação ao Programa, os professores entrevistados (Mateus, Rafaela e Ana) declaram que há uma boa vontade por parte dos professores que aderem ao Programa, pois eles demonstram estar comprometidos com os alunos e com essa ideia de desenvolvimento integral. Entretanto, também sinalizam que a implementação do Programa produz desafios importantes na visão de escola que costumavam carregar e impõe a necessidade de mudanças na prática pedagógica e na gestão escolar.

Quadro 4 – Compreensão e Adesão ao Programa, na percepção dos entrevistados

PROFISSIONAL	COMPREENSÃO E ADESÃO AO PROGRAMA
Mateus	<i>Eu acho que todos ou a maioria aqui tem uma boa compreensão e adesão do Programa. Os professores que entraram no Programa... a nossa Escola... aqui tem um compromisso muito grande com os alunos, com essa visão mais integral mesmo de Educação e isso faz muita diferença. Existem algumas falhas, mas que eu não consigo acreditar que seja apenas da gestão, eu acho que a gestão é submetida a algumas questões ou situações que deixam a desejar, por exemplo o olhar pedagógico, e fica muito no administrativo, mas acredito que onde eu estou a gestão pensa, dessa forma positivamente no integral como uma forma de construção do ser, do indivíduo, como eu penso.</i>
Rafaela	<i>Olha, eu acho que a gestão escolar ela demorou para entender, assim como nós. Não é uma coisa fácil a princípio de entender que modelo de escola que é essa. Nós somos ainda, fomos formados e somos durante muito tempo, pela escola tradicional. Você vai lá da sua aula expositiva aplica uma avaliação. Então acho que aquela escola silenciosa, que o aluno não fala, que ele não é protagonista, ele tá ali só para ouvir né, a educação bancária, então eu acho que a gestão também demorou um pouco para ver e entender que o aluno também tem que ser ouvido que ele é parte do processo da aprendizagem é isso só melhora a educação e pro aluno também não é fácil entender isso. Então a compreensão e a adesão vêm desse processo, né.</i>
Ana	<i>A referência que eu tenho é de um único lugar, de uma única gestão, eu não vivenciei de outras, então para mim é uma visão, eu não tenho comparativo na escola pública que é integral com o que ela era antes. Eu acho que a gente aqui tem falhas, mas que tem uma boa compreensão dos professores, um olhar para o aluno nesse modelo integral.</i>

Fonte: elaboração própria

Questionados sobre como avaliam o processo de implementação do PEI na rede estadual de São Paulo e na escola em que atuam, os profissionais entrevistados consideram que o programa tem um bom desenho, mas enfrenta problemas de gestão e problemas relacionados à infraestrutura física e pedagógica das escolas. Consideram também que há problemas na quantidade e rotatividade de professores:

Quadro 5 – Implementação do Programa na rede e na Escola, na percepção dos entrevistados

PROFISSIONAL	IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA PEI NA REDE E NA ESCOLA
Roberto	<i>A parte da infraestrutura, informática, laboratórios adequados, equipados está melhorando, mas ainda tem muita dificuldade. Mas o principal é mão de obra, principalmente nos últimos anos a mão de obra que eu digo é professor, está faltando demais na PEI. Eu acho que não sei dizer a razão... a gente tem nossas opiniões aqui, vai desde não quererem trabalhar, como falta de divulgação do programa nas diretorias de ensino, o estado faz, mas assim..., falta um pouco de clareza, esclarecimento do que é o programa integral e muitos professores têm medo disso, então, essa parte de recursos humanos faz falta.</i>
Mateus	<i>Sim, eu acho que o programa no geral ele é bem construído, claro que neste momento algumas coisas ainda estou descobrindo, vivenciando, porque a prática ajuda muito, a leitura, buscar a informação de como é, é importante, mas na hora da prática é outra coisa, mas é válido sim, é bacana o programa em si. Atualmente a escola tem bastante recurso e financiamento, favoravelmente. Tem problema de recurso humano. Mas, o recurso para outras coisas... tem bastante.</i>
Ana	<i>Sim, ela é bem construída. Ela tem bons pilares, ela tem boa estrutura, vou responder até aqui, terminando até aqui... Agora quanto a recursos, aí é que vem a questão, né? Os recursos quando foi apresentado o programa havia uma visão de que a gente teria muitos recursos poder fazer o programa girar lindamente. Como a gente gosta, que os olhos brilham! Mas não é assim que acontece, nunca aconteceu na verdade. Sempre houve essa falha de recurso, mas eu penso, eu sinto e vivencio um esforço imenso da gestão para tentar fazer o programa funcionar de uma maneira ou de outra como recurso o outro e a gente faz a roda girar, mas é uma das falhas que o programa tem.</i>

Fonte: elaboração própria

Os entrevistados também revelam que se sentem provocados ao desenvolvimento profissional a partir das características e demandas do Programa:

Quadro 6 – Impacto do Programa no desenvolvimento profissional, na percepção dos entrevistados

PROFISSIONAL	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR A PARTIR DO PROGRAMA
Roberto	<i>Ultimamente nós temos aqui falado muito sobre isso, sobre esse crescimento, na regular pelo que a gente ouve, existe ainda o coordenador e ele continua com o papel de faz-tudo, eu faço tudo, eu tenho que fazer tudo, e se a gente parar para olhar, não é essa função já na questão do professor que atua na PEI, ela já tem uma coisa definida do que ele tem que fazer e esse crescimento é importante porque você acaba se aprofundando em temas, no estudo, ajudando colegas (...).</i>

continua...

PROFISSIONAL	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR A PARTIR DO PROGRAMA
Mateus	<i>Melhor eu não sei, mas mais experiente e aberto a aprender sim, porque é algo novo é um programa diferenciado, eu estava acostumado com o regular, ficava aquele período, aquelas coisas para cumprir, aí chego no PEI, o processo é outro, a ideia é outra, as demandas são outras né, precisamos ver mais a questão do pedagógico né, dos resultados também, então houve um crescimento profissional, vamos dizer assim.</i>
Rafaela	<i>Acredito que sim, positivamente, porque a gente estuda mais, prepara melhor aula, não que a gente não fizesse, mas eu acho que é os momentos de reflexão, isso nos torna melhores né. O que deu 112 certo? O que não deu? que situações que a gente tem que melhorar ou que pode contribuir em uma ação do MMR e isso a gente não fazia antes né, então acho que me tornei sim uma professora melhor mais reflexiva sobre minha prática pessoalmente.</i>

Fonte: elaboração própria

De modo convergente a pesquisas anteriores, discutidas na revisão de literatura, os entrevistados sinalizam uma ambivalência: ao mesmo tempo em que identificam uma intensificação do trabalho docente, reconhecem oportunidades de desenvolvimento profissional e aprimoramento de seu ofício provocadas pelo desenho e pela implementação do Programa.

Considerações Finais

O Programa Ensino Integral (PEI), criado em 2011 pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, é uma estratégia de expansão das matrículas em tempo integral a partir da reorganização de unidades educacionais e do estabelecimento de regimes especiais de jornada docente, salário e organização curricular.

A investigação apresentada neste artigo concentrou-se em uma análise da implementação do Programa a partir das percepções de profissionais que atuam no nível central da Seduc/SP e em uma escola localizada na região centro-sul da capital paulistana. Metodologicamente, após uma revisão de literatura que localizou estudos correlatos, privilegiou-se a coleta de dados e análise do conteúdo gerado a partir da realização de sete entrevistas semiestruturadas.

As evidências coligidas apontam que os entrevistados consideram relevante a expansão da educação integral como política pública, argumentando que tal decisão tem impactos positivos na capacidade de a escola contribuir para uma formação mais abrangente dos estudantes, no tratamento das dimensões não-cognitivas da aprendizagem e na melhoria do vínculo entre professores e estudantes. Também sinalizam perceber melhores resultados de aprendizagem nas escolas vinculadas ao Programa.

Os entrevistados consideram que o Programa apresenta um bom desenho, mas que existem importantes falhas no processo de implementação. As duas profissionais que atuam no nível central da Seduc sinalizam dificuldades no processo de adesão das escolas ao Programa, indicando a existência de conflitos no processo decisório inicial e apresentando percepção convergente com as pesquisas já realizadas sobre o tema e com o pensionamento do sindicato de professores. Os dados sinalizam que as comunidades escolares vivenciam de forma bastante tensa o processo de adesão e que podem estar sendo comprometidos os preceitos da gestão democrática. As mesmas profissionais sinalizam que outra dificuldade no processo de implementação foi o engajamento heterogêneo de supervisoras e supervisores de ensino. Como esses profissionais são um importante elo entre a gestão regional/central e as escolas, o fato de parte dos supervisores não se engajarem no Programa produziu efeitos negativos em sua implementação.

Os cinco profissionais que atuam na escola participante da pesquisa (diretor, professor coordenador geral e três professores) apontam outros limites do processo de implementação: a aproximação inicial deles com o Programa foi percebida de modo precário, com assimetria de informações e com um processo de comunicação ineficaz, por parte da Seduc/SP. Outra limitação que percebem diz respeito à quantidade de pessoas necessária à boa implementação do Programa na Escola: tanto os gestores quanto os professores sinalizam que os recursos materiais disponíveis na escola para a implementação do Programa são satisfatórios, mas a falta de professores é um limite objetivo à qualidade desta implementação.

Os professores e gestores também assinalam que a implementação do Programa produziu efeitos positivos em seu desenvolvimento profissional, mas que sentem a necessidade de ampliar e melhorar os processos formativos em andamento.

Alguns elementos que emergiram nesta investigação e merecem aprofundamento posterior, em outras pesquisas são: a percepção de estudantes e famílias sobre a implementação do Programa e o papel desempenhado pela ação supervisora no nível regional.

Referências

AGOSTINHO, S. C. B. S. A atuação do Professor Coordenador Pedagógico de Área do Conhecimento e seus desdobramentos no Programa de Ensino Integral da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, 2017. *Dissertação* (mestrado), Universidade de Araraquara, 2017.

APEOESP. *Como impedir a imposição do Programa de Ensino Integral de Dória/Rossieli*. Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, 2021. Disponível em <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/educacao/como-impedir-a-imposicao-do-programa-de-ensino-integral-de-doria-rossieli/>. Acesso em 05 dez. 2023.

ARRAES LOPES, M. F.; BORGHI, R. F. Programa ensino integral paulista: a organização do trabalho docente. *Educação: Teoria e Prática*, v. 29, n. 60, p. 47-62, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol29.n60.p47-62>. Acesso em 8 dez. 2023.

BRASIL. *Censo Escolar da Educação Básica 2022*. Brasília: MEC/INEP, 2022. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em 7 dez. 2023.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Ministério da Educação (2014-2024). Brasília: MEC, 2014. Disponível em <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 7 de dez. 2023.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educ. Soc.* Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300018>. Acesso em 7 dez. 2023.

DIAS, V. C. Os docentes e o planejamento educacional: estudo de caso sobre o “Programa São Paulo faz Escola” em três escolas públicas estaduais de Votorantim-SP. 2017. *Dissertação* (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Disponível em <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1631012>. Acesso em 4 nov. 2023.

DIAS, V.C. Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, e180303, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844180303>. Acesso em 5 jan. 2024.

DIAS, Viviane Cristina. Os Docentes e o Planejamento Educacional: estudo de caso sobre o Programa São Paulo faz Escola em três escolas públicas estaduais de Votorantim-SP. *Dissertação* (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2017.

GIROTTO, E. D.; PAVESI DE OLIVEIRA, J. V.; PASSOS, F. G.; CAMPOS, L. de; DE OLIVEIRA SOUZA, J. M. A geografia importa: análise da dimensão espacial de duas políticas educacionais no estado de São Paulo. *Revista da ANPEGE*, v. 14, n. 23, p. 158-190, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5418/RA2018.1423.0006>. Acesso em 5 jan. 2024.

GIROTTI, ED; CÁSSIO, F.L. Desigualdade é meta: Implicações socioespaciais do Programa de Ensino Integral na cidade de São Paulo. *Arquivos de análise de políticas educacionais*, v. 109, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3499>. Acesso em 14 dez. 2023.

LESSA GONÇALVES, H. J.; BONI, B. R.; GOMES, A. C. R. Currículo interdisciplinar no ensino integral: concepções de professores paulistas de Ciências da Natureza e Matemática. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 13, n. 2, p. 645–658, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271992386>. Acesso em 5 dez. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LONGO, C. M. T. Encontros formativos: um estudo sobre a avaliação externa e a escala de proficiência na escola de ensino integral. 2019. *Dissertação* (mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22708>. Acesso em 4 nov. 2023.

MARQUES, S. Tempo escolar estendido: análise do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) Gestão Geraldo Alckmin (2011-2017). 2017. *Tese* (doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20918>. Acesso em 4 nov. 2023.

MATTOS, R. Análise do trabalho do diretor de escola no Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (2012-2018), 2020. *Tese* (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2020.1128979>. Acesso em 4 nov. 2023.

MOREIRA DE OLIVEIRA, M. S.; BALDINI, C. F. Horta - cultura popular e ciência identificação científica, propriedades e usos: uma experiência no ensino integral. *Revista Cerrados*, v. 15, n. 01, p. 214–236, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22238/rc24482692v15n12017p214a236>. Acesso em 5 jan. 2024.

MOREIRA, Laercio. A implementação do Programa de Ensino Integral (PEI) em uma escola da rede pública estadual de São Paulo. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2022.

OLIVEIRA, Alana Paula de. *Educação integral x Escolas de tempo integral: explorando os espaços para a educação em valores*. 2019. 221f. *Tese* (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Presidente Prudente, SP, 2019. Disponível em https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/191143/oliveira_ap_dr_prud.pdf?sequence=3. Acesso em 7 jan. 2024.

OLIVEIRA, Bruna Padilha de. O essencial é invisível aos olhos: a emulação à escola produtivista e a subsunção das múltiplas jornadas das professoras no programa de ensino integral de São Paulo. 2017. *Dissertação* (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Rio Claro, 2017.

PICCOLI, D. F. Ação da supervisão de ensino paulista: legal-racional e patrimonialista. 2019. *Tese* (doutorado), Universidade Federal de São Carlos, Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12169>. Acesso em 4 nov. 2023.

SANTOS, C. G. B. Análise do processo de avaliação do desempenho docente nas escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) de São José do Rio Preto. 2017. *Dissertação* (mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20395>. Acesso em 4 nov. 2023.

SÃO PAULO. *A escola tá de volta em SP*. Vídeo (1 min). Publicado pelo canal Governo do Estado de São Paulo, 15 out. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SyZqX6jUDw4>. Acesso em 05 dez. 2023.

SÃO PAULO. *Decreto nº 66.799, de 31 de maio de 2022*. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral - PEI, (...) e dá providências correlatas. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2022/decreto-66799-31.05.2022.html>. Acesso em 05 jan. 2024.

SÃO PAULO. *Educação de SP libera R\$ 2 bilhões para obras e construção de unidades escolares nas redes municipais e estadual de ensino*. Governo do Estado de São Paulo, 2021. Disponível em <https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-de-sp-libera-r-2-bilhoes-para-obras-e-construcao-de-unidades-escolares-nas-redes-municipais-e-estadual-de-ensino/>. Acesso em 05 jan. 2024.

SÃO PAULO. *Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012*. Institui o RDPI e a GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério (...) e dá providências correlatas. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html>. Acesso em 05 dez. 2023.

SÃO PAULO. *Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012*. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais (...), e dá providências correlatas. Secretaria da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012.html>. Acesso em 05 dez. 2023.

SÃO PAULO. *Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022*. Institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores (...), e dá providências correlatas. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2022/lei.complementar-1374-30.03.2022.html>. Acesso em 05 jan. 2024.

SÃO PAULO. *Adesão ao Programa Ensino Integral 2020-2021: Perguntas e Respostas*. Governo do Estado de São Paulo. 2020. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/PERGUNTAS-E-RESPOSTAS-ADES%C3%83O-AO-PEI-2020-2021.pdf>. Acesso em 05 dez. 2023.

SÃO PAULO. *Diretrizes do Programa Ensino Integral*. (Escola de tempo integral). Secretaria da Educação, 2012. Disponível em <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em 05 jan. 2024.

SILVA, W. R. Formação continuada e desenvolvimento profissional docente nas escolas de ensino integral em São Paulo. 2019. *Tese* (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22012>. Acesso em 4 nov. 2023.

URRUTIA, J. P. G. Culturas escolares no Brasil e no Chile: Um estudo comparado entre a Escola Estadual “Culto à Ciência” de Campinas, Brasil, e o Liceo “Rector Armando Robles Rivera” de Valdivia, Chile, a partir da implantação das reformas de ensino em tempo integral. 2020. *Dissertação* (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2020.1128863>. Acesso em 4 nov. 2023.