

## Desafios enfrentados pelos gestores iniciantes do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo

### *Challenges faced by managers of the Full-Time Education Program in the state of São Paulo*

Renan Moreira Ulloffo<sup>1</sup>  0000-0002-6865-2107

Adriana Locatelli França<sup>1</sup>  0000-0002-2205-4742

Renata Portela Rinaldi<sup>2</sup>  0000-0001-7772-6705

#### Resumo

Este artigo intenciona apresentar os resultados de um estudo que envolveu três escolas públicas da rede estadual paulista que aderiram ao Programa Ensino Integral no município de Presidente Prudente. Participaram seis membros iniciantes da equipe de gestão escolar (diretora, vice-diretor[a] e professor coordenador

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Educação. R. Roberto Simonsen, 305, Centro Educacional, 19060-900, Presidente Prudente, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: R. M. ULLOFFO. E-mail: <renan.moreira@unesp.br>.

<sup>2</sup> Universidade Estadual Paulista, "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Tecnologia, Departamento de Educação. Presidente Prudente, SP, Brasil.

Apoio/Support: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo pelo fomento à pesquisa (Processo nº 2019/14946-0).

Como citar este artigo/How to cite this article

Ulloffo, R. M.; França, A. L.; Rinaldi, R. P. Desafios enfrentados pelos gestores iniciantes do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 27, e225498, 2022. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a5498>



geral). Teve como objetivo compreender os desafios enfrentados na prática pelos gestores iniciantes do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo. O referencial norteador que sustentou a produção se valeu dos estudos relacionados à gestão escolar e ao ensino integral. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujos instrumentos de coleta de dados foram o questionário e a entrevista semiestruturada. A análise dos dados foi orientada pela abordagem descritivo-interpretativa. Os resultados evidenciaram que os principais desafios enfrentados pelos iniciantes concernem aos seguintes aspectos: financeiro, burocrático, à insuficiência da parceria família-escola, à necessidade de formação continuada para o exercício do cargo/função e à aprendizagem dos estudantes.

**Palavras-chave:** Educação básica. Educação integral. Ensino integral. Escola pública. Gestão escolar.

## Abstract

*This article intends to present the results of a study involving three public schools in the state of São Paulo that joined the full-time education in the city of Presidente Prudente. Six beginner members of the school management team (principal, vice-principal and general coordinating teacher) participated in the study. It aimed to understand challenges faced in practice by beginner managers of the Full-Time Education Program in the state of São Paulo. The guiding reference that supported the production is based on studies related to school management and full-time education. In methodological terms, it is qualitative research, whose data collection instruments were a questionnaire and semi-structured interview. Data analysis was guided by the interpretive descriptive approach. The results showed that the main challenges faced by beginners concern the following aspects: financial, bureaucracy, family-school partnership, training and learning.*

**Keywords:** Basic education. Integral education. Integral teaching. Public school. School management.

## Introdução

### Programa Ensino Integral do estado de São Paulo: notas introdutórias

De acordo com a Secretaria da Educação do estado de São Paulo (SEDUC-SP), nas últimas décadas, foram constatados avanços consideráveis em relação ao acesso à educação básica no estado. Nesse sentido, a expansão de matrículas no Ensino Fundamental fez com que o número de alunos ingressantes no Ensino Médio crescesse expressivamente, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Contudo, apesar do crescimento no número de matrículas, manteve-se a preocupação com a melhoria efetiva na qualidade de ensino. Diante desse cenário preocupante e da necessidade de repensar o modelo de escola existente, a SEDUC-SP, por meio da Lei Complementar n.º 1.164, de 4 de janeiro de 2012, iniciou a implantação do Programa Ensino Integral (PEI).

Esse modelo de educação paulista, no entanto, encontra-se alinhado às reformas de matizes neoliberais, iniciadas nos idos da década de 1990, no estado e aprofundadas ao longo do tempo. Uma escola que é vista “[...] à imagem e semelhança de uma empresa: padronizada e ensinando competências e habilidades predeterminadas, responsabilizando-se pelos resultados” (Freitas, 2018, p. 921). Nessa perspectiva, deixa de ser uma instituição social responsável por garantir a integralidade dos elementos da formação humana (cognitivo, afetivo, psicológico, social, biológico, cultural, físico, político, moral, estético, intelectual, ético *etc.*).

O PEI teve como modelo as experiências do Ginásio Pernambucano, idealizado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). O Instituto é uma entidade sem fins econômicos, criado em 2003 por um grupo de empresários, supostamente, motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do, então decadente e secular, Ginásio Pernambucano, localizado em Recife. Segundo Gomes (2017, p. 138),

[...] o Programa de Educação Integral configura-se como política pública voltada para a melhoria do Ensino Médio e atende à população do estado por meio das Escolas de Referência em Ensino Médio – EREMs. Segundo o documento “Balanço da Educação 2016” (PERNAMBUCO, 2016), a rede de ensino conta, aproximadamente, com 332 EREMs e 53 Escolas Técnicas distribuídas em todos os municípios do estado. De uma maneira geral, o que diferencia uma EREM de uma escola regular na rede é a ampliação da jornada, que no caso das EREMs pode ser parcial – com carga horária de 32 horas/semana, e integral, com 40 horas/semana. [...] Para atender às transformações ocasionadas pelo tempo integral, fizeram-se necessárias mudanças não apenas na estrutura física das unidades escolares, mas também no que diz respeito ao corpo docente e ao próprio currículo, que passou por alterações para atender ao novo formato.

Holanda e Silva (2017, p. 227), em estudo que analisou o programa quanto ao cumprimento do objetivo de melhoria da qualidade do ensino médio e qualificação profissional dos estudantes no referido modelo, complementam que,

[...] segundo a principal referência do que é qualidade de Educação no país, o Índice de Desenvolvimento da Escola Básica (IDEB), Pernambuco teve seu melhor desempenho após a criação dessas escolas, apresentando-se atualmente empatado com o estado de São Paulo em primeiro lugar no *ranking* nacional.

Gomes (2017, p. 139) alerta, no entanto, sobre aspectos importantes para os quais devemos estar atentos quanto à implementação do modelo educacional no estado de Pernambuco, por exemplo, o gerencialismo e a performatividade,

[...] do ponto de vista da implementação do currículo, no recente cenário de Reformas Curriculares para essa etapa de ensino, percebe-se uma maior ênfase nos aspectos quantitativos associados, também, ao estabelecimento de metas e de indicadores de desempenho que revela uma lógica gerencial aplicada à educação, o que de certo modo, pode trazer implicações diretas à execução da proposta curricular.

No caso do estado de São Paulo, a Lei Complementar nº 1.164/2012 instituiu o Regime de Dedicção Plena e Integral, com jornada de 40 horas semanais de trabalho, em uma mesma unidade escolar. Para sustentar essa nova organização do trabalho no magistério público paulista e incentivar a participação dos docentes no programa, foi instituída, ainda, a Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI), que hoje, definida pela Lei Complementar nº 1.191, de dezembro de 2012, correspondente a 75% do valor da faixa e nível da Estrutura da Escala de Vencimentos para os gestores e docentes, integrantes do Programa Ensino Integral.

O quadro do magistério das escolas participantes do PEI é, assim, composto por: diretor(a), vice-diretor(a) e Professor Coordenador Geral (PCG), Professores Coordenadores de Área do conhecimento e docentes (incluindo professor de sala de leitura). Observa-se que a Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI) é o principal atrativo com a qual a SEDUC-SP tenta atrair bons profissionais para compor as equipes das escolas do programa. Contudo, os profissionais do quadro do magistério (docentes e gestores) que optam por participar desse novo modelo, além de dedicar-se à jornada de 40 horas semanais, conhecerem e trabalharem com uma parte diversificada do currículo, contam com uma avaliação de desempenho, ao final de cada semestre, que pode acarretar seu desligamento do programa.

Os estudantes, no PEI, contam com jornada de estudos de até nove horas. No ano de 2021, por meio da Resolução Seduc 85, de 19 de novembro de 2021, passou a ser oferecida às escolas também a opção de dois turnos de sete horas diárias<sup>4</sup>.

De acordo com as diretrizes, o Programa Ensino Integral tem como missão, para as escolas participantes, ser um núcleo formador de jovens, primando pela excelência na formação acadêmica, pelo apoio integral aos seus Projetos de Vida, pelo aprimoramento do aluno como pessoa, pela formação ética e pelo desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. A visão do PEI está alinhada aos objetivos do programa Educação – Compromisso de São Paulo ser, em 2030, reconhecida, internacionalmente, como uma rede pública de ensino integral de excelência, posicionada entre as 25 primeiras do mundo.

Na mesma perspectiva, os valores do programa Educação – Compromisso de São Paulo são os fundamentos que orientam as ações desenvolvidas no PEI para atender aos seus objetivos, a saber: valorização da educação pública pela oferta de um ensino de qualidade; valorização dos educadores; gestão escolar democrática e responsável; espírito de equipe e cooperação; mobilização, engajamento e responsabilização da rede, alunos e sociedade em torno do processo de ensino-aprendizagem; escola como centro irradiador da inovação (São Paulo, 2014a).

Sob o ponto de vista dos fundamentos filosóficos e educacionais, as diretrizes descrevem que o programa adota os seguintes princípios: os Quatro Pilares da Educação; a Pedagogia da Presença; a Educação Interdimensional; e o Protagonismo Juvenil. Na implantação desse modelo nas escolas participantes do Programa Ensino Integral, são adotadas as premissas de: protagonismo; formação continuada; corresponsabilidade; excelência em gestão; e replicabilidade (São Paulo, 2014b).

Não apenas o desenho curricular dessas escolas é diferenciado, mas também a sua metodologia, o modelo pedagógico e o modelo de gestão escolar, como instrumento de planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades de toda comunidade escolar.

### **Modelo Pedagógico do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo**

No estado de São Paulo, as escolas que aderiram ao PEI têm uma organização curricular que compreende disciplinas da Base Nacional Comum Curricular e parte diversificada, além de atividades complementares.

---

<sup>4</sup> As escolas que fizeram essa opção deixaram de trabalhar com um turno de nove horas diárias e passaram a trabalhar em dois turnos de sete horas diárias, ou já se iniciam no PEI nesse formato.

Ao ingressar no Programa Ensino Integral, os alunos passam por uma atividade denominada Acolhimento. Nessa atividade, são recepcionados por adolescentes e jovens que já passaram por essa experiência pedagógica e recebem as primeiras orientações acerca dos fundamentos e princípios do PEI sendo, por meio de dinâmicas de grupo, levados a refletir sobre suas aspirações para o futuro e o seu projeto de Vida (São Paulo, 2014b) (Quadro 1)

**Quadro 1** – Componentes curriculares da Parte diversificada.

Programas	Disciplinas
Inova Educação	Eletivas Projeto de Vida Tecnologia e Inovação
Programa Ensino Integral	Orientação de Estudos Práticas Experimentais Protagonismo Juvenil

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Compõem a parte diversificada as disciplinas Orientação de Estudos, Práticas Experimentais e Protagonismo Juvenil, exclusivamente, presentes nas escolas partícipes do programa. E, ainda, as disciplinas Eletivas, Projeto de Vida e Tecnologia e Inovação, que integram o Programa Inova Educação, portanto, estão presentes também nas escolas que não fazem parte do PEI.

O programa introduz, também, metodologias como Tutoria, Liderança de Turma e Clubes Juvenis. A Tutoria é caracterizada pela orientação e pelo acompanhamento dos alunos em suas necessidades de formação. O aluno indica um dos profissionais do quadro do magistério para ser o seu tutor e acompanhá-lo, ao longo do ano letivo.

A Liderança de Turma é desenvolvida por um estudante que, indicado e eleito pelos colegas, desempenha o papel de representá-los perante a equipe escolar, especialmente junto à direção da escola. Os Clubes Juvenis são grupos temáticos, criados e organizados pelos alunos, com apoio dos professores e da direção da escola. Constituem um dos espaços que se destinam à prática e à vivência do protagonismo juvenil, principalmente no que se refere à autonomia e à capacidade de organização e gestão.

O modelo de gestão do Programa Ensino Integral conta com diversos documentos, quais sejam: Plano de Ação, Programa de Ação, Guias de Aprendizagens, Agenda Bimestral e Agenda Escolar. Observamos que essas normativas podem se constituir com um desafio à equipe gestora, pois restringem a participação consciente e eficaz nas práticas de organização e gestão da escola, quando as decisões deixam de ser construídas dialogicamente e pelo coletivo daqueles que nela atua (professores, estudantes, funcionários, diretores e coordenadores).

É a partir de tal desenho estrutural e organizativo do Programa Ensino Integral que o presente artigo, ancorado em entrevistas semiestruturadas, teve como preocupação responder à seguinte questão: Quais são os desafios enfrentados na prática pelos gestores iniciantes do PEI do estado de São Paulo?

Com base no modelo pedagógico do programa, embora não seja, nesta produção nosso enfoque, é importante anunciar que seu alinhamento à Base Nacional Comum Curricular põe em curso uma proposta de escola que evidencia uma ampliação das atividades de cunho tecnicista e produtivista, que busca garantir o direito à aprendizagem, assegurando-lhe as competências para o mundo do trabalho (Freitas, 2018). Distancia-se, desse modo, do que deve ser a função social da escola que garanta ao estudante uma formação humana integral, conforme garantido na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases.

Segundo Pátaro e Moruzzi (2011, p. 66), é importante atentar-se também à compreensão do termo “protagonismo juvenil”, pois uma noção simplista “[...] pode acabar transferindo para os sujeitos jovens toda a responsabilidade pela sua condição social, deslocando as questões sociais e políticas de um âmbito coletivo para o âmbito individual”.

## Procedimentos Metodológicos

A pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa, com o objetivo de compreender os desafios enfrentados na prática pelos gestores iniciantes do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo. Richardson (2010) afirma que essa abordagem possibilita ao pesquisador trabalhar com o universo de motivos, crenças e atitudes atinentes às interpretações, descrições, análises, classificações e compressões sobre as vivências e os comportamentos do grupo investigado.

O universo do estudo foi composto por três escolas estaduais que aderiram ao PEI, no município de Presidente Prudente, e aceitaram participar da investigação. Elas foram selecionadas após autorização da Diretoria Regional de Ensino de Presidente Prudente e aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de Presidente Prudente, sob CAAE: nº 24632919.8.0000.5402, parecer nº 3.782.160.

Participaram do estudo os membros da equipe de gestão escolar (diretor[a], vice-diretor[a] e PCG)<sup>5</sup>, totalizando 6 profissionais. Para este artigo, apresentar-se-ão somente os resultados referentes aos dados dos participantes iniciantes no exercício de seu cargo/função no PEI, ou seja, aqueles com menos de 5 anos de atuação.

Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram o questionário dissertativo e a entrevista semiestruturada. O questionário foi o instrumento utilizado para a coleta das informações sobre o perfil pessoal e profissional dos participantes. Foi enviado para os e-mails dos gestores e também por meio de um aplicativo de mensagem. A escrita de respostas ao questionário estava condicionada à leitura e à aceitação do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido, procedimento compatível com as diretrizes sobre ética na pesquisa com seres humanos. O roteiro da entrevista semiestruturada foi construído levando em consideração três eixos aglutinadores, a saber: (i) ingresso no magistério; (ii) ingresso e atuação na gestão escolar; (iii) atuação na gestão escolar com o PEI. As entrevistas foram gravadas em áudio e ocorreram em diferentes formatos (presencial e remoto) e horários, que, em cada caso, foram determinados conforme a preferência e disponibilidade dos profissionais.

<sup>5</sup> Com o objetivo de manter o sigilo sobre a identificação das escolas, usaremos os códigos E1, E2 e E3 para identificação de cada instituição. Igualmente, os participantes do estudo serão identificados por letras do alfabeto escolhidas aleatoriamente, conforme definido no Quadro 2.

No decurso da pesquisa, esses instrumentos mostraram-se mais apropriados por favorecer o desenvolvimento da investigação com elaboração de perguntas, direcionamentos aos temas que focavam o objeto investigado e, no caso da entrevista, permitiu readequações no decorrer do seu desenvolvimento em relação às características dos participantes (Manzini, 2010).

Cabe esclarecer que as primeiras entrevistas ocorreram no formato presencial na escola (E1), com a diretora e o vice-diretor, nos meses de fevereiro e março de 2020. Com a decretação da quarentena no estado de São Paulo, em 22 de março de 2020, devido à pandemia de Covid-19 e ao fechamento das escolas (São Paulo, 2020), a coleta de dados nas outras duas instituições (E2 e E3) foi realizada de maneira remota, por meio de ligações telefônicas gravadas em áudio.

A transcrição das entrevistas teve como intuito transpor as informações (orais) dos participantes em elementos (escritos), de acordo com a proposta do Projeto da Norma Urbana Oral Culta do Rio de Janeiro (Preti; Urbano, 1990). É importante destacar que esse momento não se configura como minimalista, pois, durante essa etapa, ocorreu a “segunda escuta”, de modo a manifestar impressões e/ou hipóteses (Manzini, 2010).

Ainda no que tange à transcrição, Bourdieu (2008, p. 711) traz a seguinte compreensão: “[...] as entrevistas transcritas estão à altura de exercer um efeito de revelação, particularmente sobre os que compartilham tal ou qual de suas propriedades genéricas com o locutor”. Nesse sentido, a realização dessas transcrições constituiu-se como análises primárias dos dados obtidos.

A organização dos dados derivados do questionário e das entrevistas foi realizada por meio da abordagem descritivo-interpretativa (Richardson, 2010), que antevê a efetivação da interpretação dos dados e a inferência de temas que, cotejados à literatura sobre a gestão escolar e o ensino integral, ajude o leitor a entender aspectos mais profundos, completos e ricos do fenômeno investigado.

## Resultados e Discussão

Com base na análise dos dados levantados na pesquisa, formulou-se o Quadro 2, no qual sistematizamos algumas informações sobre o perfil dos membros da equipe de gestão escolar do PEI participantes do estudo. Observa-se que todos têm vínculo efetivo na rede estadual e até dois anos de experiência no cargo/função que ocupam atualmente. Rinaldi (2009, p. 135) lembra que o formador iniciante pode viver esse início da carreira enfrentando “[...] desafios e demandas que têm impacto sobre suas crenças e sobre o modo como devem atuar” e alerta para o fato de que a prática profissional na gestão escolar “[...] não estará reduzida a uma atividade meramente técnica, mas considerada uma prática intelectual e autônoma, baseada na compreensão da prática e na transformação dessa prática” (Rinaldi, 2009, p. 146).

Verifica-se, ainda, uma distribuição equânime quanto ao gênero dos participantes da pesquisa, ou seja, dos iniciantes em cada escola, 50% são do gênero masculino e 50% identificam-se como sendo do gênero feminino, com faixa etária entre 40 e 53 anos. Desses iniciantes, apenas um é PCG.

De acordo com Libâneo (2012, p. 24), a escola enquanto uma organização social “[...] deve ser capaz de formar cidadãos educados e críticos, aptos a participar da vida em sociedade”. À escola,

**Quadro 2** – Perfil dos participantes da pesquisa e informações sobre as escolas do PEI (N=6).

Identificação dos participantes	Gênero	Idade	Escola em que atua	Vínculo empregatício	Cargo/função em que atua	Tempo de atuação no cargo/ função que ocupa atualmente
S	Feminino	45 anos	E1	Efetivo	Diretora	1 ano e 6 meses
F	Masculino	46 anos	E1	Efetivo	Vice-diretor	2 anos
P	Feminino	43 anos	E2	Efetivo	Diretora	2 anos
R	Masculino	40 anos	E2	Efetivo	Vice-diretor	2 anos
A	Masculino	53 anos	E3	Efetivo	Professor Coordenador Geral (PCG)	1 ano e 3 meses
C	Feminino	44 anos	E3	Efetivo	Vice-diretora	2 anos

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

portanto, cabe o papel de formação cultural e científica, ou seja, garantir ao estudante o domínio do saber sistematizado, mediante o qual se promove o desenvolvimento de capacidades intelectuais, como condição de assegurar os elementos básicos para participação e transformação da sociedade. Nessa perspectiva, cabe a todos os membros da comunidade escolar – diretor(a), vice-diretor(a), coordenador(a), professor(a), pais, estudantes, funcionários e a comunidade – dedicarem esforços à promoção e à concretização da educação sistematizada.

Mas como cumprir essa função social? Sabemos que analisar as políticas públicas é realizar um esforço de olhar, de forma cuidadosa, as ações do Estado. Analisar a sua materialização não é – e tão pouco será – uma tarefa fácil, dado que são inúmeros os fatores sociais, culturais, econômicos e políticos que podem influenciá-las e reformulá-las continuamente. Nesse contexto, cabe à equipe de gestão escolar, responsável pela organização e gestão da escola, mobilizar-se e criar condições para que essas políticas possam ser conhecidas, estudadas e materializadas a partir das ações, compreensões e envolvimento dos diferentes atores da escola e da realidade em que estão inseridas.

No que concerne aos dados do Quadro 2, em que se verifica que todos os participantes têm cargo efetivo, bem como quando considerados o Regime de Dedicção Plena e Integral e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI), vislumbra-se também um dado relevante quanto às condições de trabalho para o alcance da função social da escola. Porém, de acordo com o modelo pedagógico do PEI, percebe-se que os gestores escolares são convidados a se comprometerem com resultados, sendo os responsáveis por estabelecer um clima escolar que favoreça às condições necessárias para o ensino e a aprendizagem mais eficaz (Lück, 2000), a partir da exigência de níveis de desempenho e resultados preestabelecidos (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, por exemplo). Esse cenário, revela-se desafiador para a escola pública, pois tem-se a finalidade de obter melhorias, mediante a reelaboração de práticas orientadas para o cumprimento de metas, reforça a destruição da solidariedade e colaboração baseadas em uma identidade profissional comum e na individualização da atividade profissional.

Na pesquisa, considerando o enfoque selecionado para esta produção, foi possível identificarmos desafios comuns enfrentados pelos participantes, bem como alguns próprios de cada contexto. Por exemplo, frente ao questionamento sobre quais seriam os principais desafios e/ou necessidades

que enfrentam em seu cargo/função, praticamente todos (5) apontaram como desafios as questões financeiras. Para S, diretora da E1,

*[...] a gente ainda tem a dificuldade da questão de recursos financeiros, né? A gente tem sempre que estar ali cuidando muito bem dos recursos que vêm, porque é um recurso também escasso (Diretora, S, E1, Entrevista).*

A partir da fala de S, percebe-se que o financiamento que as escolas estaduais do Programa Ensino Integral recebem não é suficiente para que possam desenvolver o trabalho na escola e que é preciso estar, como discorre a diretora, “cuidando” dele.

Semelhante às colocações da diretora, a participante C relata que não enfrenta muitas dificuldades em seu cargo/função, mas afirma que a falta de recursos impacta no desenvolvimento de atividades na escola.

*Não tenho muitas dificuldades, não, até porque é uma escola muito bem-organizada, o trabalho do vice-diretor, ele está bem estruturado [...] de modo geral, né? A falta de recursos, às vezes você quer, né? desenvolver alguma coisa e falta mesmo recursos (Vice-diretora, C, E3, entrevista).*

A escassez dos recursos financeiros enfrentados por esses gestores em suas práticas profissionais afeta, expressivamente, a manutenção das metodologias propostas no PEI, levando, em alguns casos, a gestão escolar a adotar estratégias para a obtenção de mais verbas, com a finalidade de suprir as necessidades escolares, como relata, por exemplo, R:

*[...] a gente passou aperto na questão da verba, dificuldades, né? A gente tem algumas coisas que as outras escolas não têm: tem os projetores em todas as salas, né? Aqueles projetores interativos, tem o suporte em relação a isso, mas, assim, a questão da verba que vem ainda não supre totalmente as dificuldades da escola. A gente tem que estar sempre correndo atrás de uma coisa alternativa [...], a gente sempre promove ações, faz rifas, campanhas né, para que a gente possa dar o suporte necessário para os nossos professores (Vice-diretor, R, E2, entrevista).*

A insuficiência de verbas, identificada na fala desses gestores, pressiona-os a desenvolver outras ações que fogem à finalidade precípua do trabalho de organização e gestão escolar, com o fito de obter mais recursos financeiros para que a unidade escolar elabore as atividades do PEI. Alguns exemplos são a realização de rifas, campanhas e festas ou, até mesmo, em casos mais extremos, a pedirem para que os pais e/ou responsáveis dos alunos contribuam mensalmente com alguma quantia em dinheiro. Essa “ajuda financeira” por parte das famílias não deve ser confundida, tampouco assumida, com a ideia da parceria entre a família e a escola.

Os dados revelaram que o repasse financeiro insuficiente para implementação da proposta do PEI acarreta uma situação crítica e evidencia a ausência do Estado na garantia do processo da escolarização obrigatória e o pleno desenvolvimento do educando, nos moldes preconizados. Ou seja, “[...] além do aporte financeiro aplicado à educação ser insuficiente [...], a escola passa a ser responsável pela qualidade da educação, por meio do trabalho dos gestores e dos professores, que devem buscar os melhores resultados que serão medidos através da avaliação de desempenho dos alunos” (Parente, 2018, p. 94).

Indagados os gestores iniciantes sobre os recursos financeiros recebidos pela escola, S da E1 relata que,

*[...] é... como nas escolas, a gente não tem uma verba específica para o programa, o que nós recebemos de novo que as escolas regulares não receberam foram os projetores para todas as salas, mas já vem o equipamento, não vem um recurso para você comprar, então, nós recebemos como todas as escolas regulares [...] os professores realizam mais atividades com os alunos, então, a gente tem gastos também maiores com os mesmos recursos que as outras escolas recebem, a gente não tem um específico para o programa (Diretora, S, E1, entrevista).*

Além desse apontamento, o Professor Coordenador Geral (PCG), A da E3, aponta:

*[...] é! Falta um pouco assim para materiais, sulfite, canetão, para a manutenção dos projetores, porque é diferente dar aula com projetores, então, é a primeira verba que vem para consertar projetor, há oito anos, então tinha que ser mais uma manutenção periódica, sabe? (PCG, A, E3, entrevista).*

Não é desconhecido que as escolas regulares brasileiras recebem pouca e, até mesmo em atraso, verbas para o seu bom funcionamento (Parente, 2018). O que chama a atenção na fala de A é verificar que, após quase oito anos da implantação do PEI, em 2020, foi a primeira vez que receberam recursos para a manutenção da escola.

Outro ponto que merece destaque são as colocações da diretora S da E1, a partir da qual se julgou necessário trazer a Resolução SE 67, de 11 de dezembro de 2019, que leva a algumas reflexões ao dispor em seu Artigo 4º, “Os valores de repasse para cada unidade executora serão calculados com base nos seguintes critérios: [...] II – valor per capita por aluno de no mínimo R\$ 45,00” (São Paulo, 2019, p. 23).

Importante mencionar que o excerto acima refere-se a uma verba extra que as escolas aderentes ao Programa Ensino Integral possuem como diferencial em relação às regulares. Atualmente, é possível vislumbrar esse acréscimo recebido por essas unidades na resolução SEDUC 73 de 21 de agosto de 2021: “Artigo 5º – Os valores de repasse para cada unidade executora referente ao subprograma PDDE manutenção serão calculados com base nos seguintes critérios: [...] IV – adicional de até 50%, per capita, para alunos matriculados em unidades escolares do Programa Ensino Integral – PEI, de turno único” (São Paulo, 2021, p. 85).

Como pode ser contemplado, as escolas que estão inseridas no PEI possuem uma verba extra, diferentemente das instituições regulares. Porém, de acordo com a fala da diretora S da E1, à época em que a entrevista foi realizada no ano vigente da Resolução SE 67/2019, não era do seu conhecimento esse incentivo oferecido para o programa, fato que permite algumas reflexões.

O desconhecimento da verba extra por parte da diretora pode ter ocorrido devido a seu pouco tempo no cargo, contudo, denuncia a necessidade de formação continuada oferecidas pela SEDUC-SP para a equipe gestora de modo a proporcionar uma base de conhecimento sobre administração e organização dos recursos escolares. Todavia, outra reflexão que surge é o desafio que a diretora levanta referente à falta de verba que a escola sofre e, conseqüentemente, não permite um trabalho de boa qualidade na instituição.

É relevante levar em consideração que, mesmo sendo do desconhecimento da diretora o fato da escola receber uma verba extra pelo programa, o fomento que chega até a instituição não é o suficiente para arcar com as despesas que a política exige. Com isso, independentemente de estar escrito em um documento normativo, a implementação de uma verba extra, e até mesmo esse valor chegando ao domínio da escola, não é suficiente para cumprir com as especificidades que a instituição requer, a ponto de não ser observada pela diretora essa diferença de fomento financeiro.

O relato apresenta, dessa forma, dois desafios a serem superados: um se refere à necessidade de formação continuada para gestores iniciantes; outro, diz respeito à necessidade de ampliação do fomento para que sejam suficientes para o trabalho pedagógico de boa qualidade exigidas pelo programa.

Diante dessa situação, é possível se ancorar nas colocações de Cavaliere (2007) que, em seus estudos, já enfatizava que as escolas de tempo integral necessitam de maiores investimentos, tanto iniciais quanto recorrentes, para a promoção de suas metodologias praticadas.

Ao tratar sobre os desafios que enfrentam em suas funções/cargos, a diretora P conta que, além dos aspectos financeiros, há como dificuldade os fatores normativos,

*[...] como diretora, um dos desafios eu acho que eu já comentei com você é o cuidado de estar sempre atenta às publicações, às resoluções do governo estadual, à parceria com a equipe de supervisores e dirigentes de ensino que a gente precisa sempre estar bem atento a isso, um outro desafio é acompanhar a gestão financeira (Diretora, P, E2, entrevista).*

Essa preocupação, que também se configura um desafio, manifestada pela diretora é justificada dado ao aspecto de que, conforme já mencionado por Libâneo (2001, p. 182), cabe ao diretor “[...] conhecer a legislação educacional e do ensino, as normas emitidas pelos órgãos competentes e o Regimento Escolar, assegurando o seu cumprimento”.

Para R, que atua na mesma escola,

*[...] eu tive bastante dificuldade na parte burocrática, né? A questão da documentação, como aprender a fazer, né? Como organizar o tempo, porque é totalmente diferente do professor, e aí então, eu tive mais dificuldade nessa área burocrática (Vice-diretor, R, E2, entrevista).*

Essa dificuldade burocrática apresentada por R, ao dizer que é diferente do professor, dá-se ao fato de, durante a entrevista, ter sido relatado que, antes de assumir como vice-diretor da E2, atuava como docente na escola e que seu primeiro contato com a gestão deu-se no cargo que atua no momento, ou seja, a vice-direção.

Os desafios ora expostos por P e R podem ser justificados pelas colocações de Lück (2000, p. 29), ao descrever que “[...] no contexto das instituições de ensino superior, portanto, o que se observa é uma oferta insuficiente de oportunidades para a formação inicial de gestores escolares”.

Essas necessidades apresentadas pelos gestores da E2 são reflexos da falta ou, em certos casos, precárias experiências de formação continuada para a gestão escolar. Semelhante à fala dos colegas, a diretora S da E1 relata que, além de conhecer a parte documental e lidar com a burocracia do programa, foram igualmente desafiadores os aspectos da administração, pois para ela

*[...] o desafio é, principalmente, eu acho, a questão burocrática da escola, a questão administrativa, que você tem toda a parte burocrática para mexer com legislação, documentação, escrituração esse foi meu desafio maior, tive que estudar bastante (Diretora, S, E1, entrevista).*

Ao refletir sobre as colocações expostas pelos profissionais referentes aos documentos legais e seu respectivo conhecimento, burocracia e administração, tal desafio se justifica em virtude do fato de o PEI ser um programa sistematizado, ao qual a todo tempo é preciso que os profissionais estejam avaliando, anotando e registrando suas ações, além de precisarem conhecer e saber administrar o Plano de Ação, Programa de Ação, os Guias de Aprendizagens, Agenda Bimestral, Agenda Escolar, entre outros.

É a partir disso que são cabíveis as colocações de Pacheco e Castro (2017, p. 122), visto que, para as autoras, os profissionais que ali atuam têm de, “[...] a todo tempo, ‘prestar contas’, e tudo tem de funcionar sempre segundo um ‘Passo a Passo’. Não é de se estranhar que o incômodo o invada”.

Todos esses conjuntos de tarefas, no que tange aos conhecimentos dos documentos, preenchimento de papéis e relatórios, bem como à administração dos planos e programas que devem ser desenvolvidas por esses profissionais do PEI acabam construindo uma “nova atribuição” para esses gestores, o cumprimento de uma carga horária burocrática, tanto para a execução, quanto para organização das atividades administrativas.

É notório que o campo educacional vem sofrendo impactos e influências de questões de natureza empresarial, fruto das reformas neoliberais presentes no cenário brasileiro desde 1990 e o Programa Ensino Integral, como já destacado, é oriundo desses matizes. A burocratização e a sistematização impostas pelo programa de sempre precisar estar registrando os gastos, prestando contas e avaliando seus pares, acabam criando um sistema de monitoramento que, segundo Dias (2018, p. 13), “[...] isso tem desencadeado um cenário de vigilância [...] que é típica de uma concepção toyotista de monitoramento entre os pares”.

Outro desafio que se apresentou na fala dos gestores, embora de forma sutil, diz respeito à formação para sua prática profissional. Apesar de aparecer apenas na fala de dois gestores, foi possível percebê-la também perpassando pela burocracia, ora apresentada.

Para Lück (2000), a ampliação das atividades escolares exige maiores competências por parte de sua gestão, o que torna uma necessidade desafiadora para os sistemas de ensino. A implementação de uma formação básica para gestores não se resolve sob a área de sua atuação e, “[...] mesmo quando estes profissionais a têm, ela tende a ser livresca e conceitual” (Lück, 2000, p. 29).

Ao discorrer sobre seus desafios, C narra que,

*[...] às vezes, falta investimento na área, né? Da formação mesmo para o gestor, se ele não tiver condições de buscar essa autoformação, às vezes não oferece né? Para aquilo que ele necessita (Vice-diretora, C, E3, entrevista).*

Já o PCG A, que atua na mesma escola, relata que

*[...] dificuldade ainda é o conhecimento de todos, a fundo das premissas, como conheço é uma explanação geral assim das premissas conheço, mas assim, preciso mais conhecimento*

*do Plano de ação, do nivelamento, do Programa de ação da escola, são questões com o tempo você vai desenvolvendo melhor conhecimento [...] oh, atualmente para mim a dificuldade está sendo, porque eu pulei fase, entendeu? Eu não fui coordenador de área, eu saí da Educação Física para coordenador geral, entendeu? Essa é a dificuldade. [...] meu desafio é conhecer mais esses documentos, (no primeiro ano) eu vou te falar não é em dois meses que você sabe fazer um excelente trabalho como coordenador, a gente faz o possível, sabe? Vem as avaliações onde a gente precisa melhorar, eu corro atrás, faço o meu programa de aperfeiçoamento, busco cursos, mas assim, os desafios são grandes para entender todo o processo do ensino integral (PCG, A, E3, entrevista).*

É possível notar-se diante da fala de A da E3 que, assim como R da E2, atuava como professor e seu primeiro contato com a gestão deu-se no Programa Ensino Integral.

De acordo com as colocações de C da E3, sobre a falta de investimento na área, as reflexões ora apresentadas debruçam sobre as contribuições de Rinaldi (2009, p. 66) que, há mais de uma década, já afirmava que “[...] na América Latina eles apontam que a situação é diferente, porque as instituições de ensino costumam dar pouca importância à formação pedagógica [dos] formadores de sua equipe [quando há algum tipo de formação]”.

Libâneo (2001) elucida que a gestão democrática e participativa está a serviço de uma organização escolar que tem por objetivo a aprendizagem dos alunos. Com isso, sua prática está voltada a proporcionar o conhecimento, as habilidades e os procedimentos práticos para atingir essa finalidade educativa. Em termos gerais, o trabalho nas escolas envolve, a todo tempo, processos de mudança, tanto nos modos coletivos, quanto individuais de agir. Assim sendo, como base de conhecimento profissional é preciso incluir nas formações inicial e continuada, “[...] o estudo das ações de desenvolvimento organizacional, o desenvolvimento de competências individuais e grupais, para que os pedagogos especialistas e os professores possam participar de modo ativo e eficaz da organização da gestão do trabalho na escola” (Libâneo, 2001, p. 381).

Essa ausência e/ou insuficiência de formações pode afetar tanto o conhecimento e a administração de suas atribuições, como as práticas profissionais exercidas por esses gestores no que tange às dimensões da gestão de pessoas, pedagógicas, administrativas, da cultura e clima escolar, bem como do cotidiano.

É possível observar nos achados de Alves (2017) que a formação para os profissionais do programa vem diminuindo com o passar dos anos. Segundo relatos dos profissionais entrevistados por ele, o PEI, em seu início, contava com formações que ocorriam semestralmente, mas com o desenvolvimento da política, ao longo dos anos, elas foram se tornando escassas e em alguns casos já são inexistentes.

Essa situação ainda traz à tona uma outra preocupação, dado que a falta dessas formações impacta diretamente na não concretização de uma das premissas do PEI que é a Formação Continuada. É verdade que a formação inicial e continuada é de extrema importância para os profissionais gestores que atuam nas instituições escolares brasileiras, principalmente, naquelas aderentes ao Programa Ensino Integral, dada a complexidade e exigência da política.

Além das questões referentes à formação desses gestores, é preciso que se discuta a importância da parceria da escola com as famílias, que pode contribuir para uma melhora no bom funcionamento escolar.

Já é disposto na Constituição Federal de 1988 que a educação se constitui como direito de todos, bem como dever do Estado e da família, que deverá ser promovida e incentivada junto com a colaboração da sociedade (Brasil, 1988).

Diante dos relatos da equipe gestora, foi notório que a participação familiar e da comunidade nas escolas do PEI teve um crescimento expressivo, entretanto, ainda não é o suficiente e se constitui como um desafio para a vice-diretora C da E3:

*[...] às vezes, também comunidade, né? Um pouco ausente em relação a esse trabalho da gestão, porque a gestão precisa contar muito com esse apoio (Vice-diretora, C, E3, entrevista).*

Semelhante às colocações de C, o também vice-diretor R da E2 relata que sente falta da participação familiar na escola e acredita que é preciso elaborar ações em prol de uma melhor parceria,

*As dificuldades, eu acho que assim, a maior, ainda, é a participação da família né? Então, eu acho que ainda tenho que elaborar ações para melhorar isso dentro da nossa escola né? É porque é um ponto que ainda eu vejo que pode melhorar (Vice-diretor, R, E2, entrevista).*

Refletindo sobre as colocações narradas por C e R sobre o desafio que enfrentam no que tange à participação da família na escola, não se ignora o fato de que as três escolas entrevistadas se localizam em situações de alta e média vulnerabilidade social. Posto em outras palavras, é possível apontar que, majoritariamente, os alunos atendidos pela política possuem uma renda familiar baixa e o desafio enfrentado por esses gestores pode ser justificado pelo fato de que as famílias desses jovens pouco tiveram [ou se tiveram] acesso a uma escolaridade básica. Para Brandão (2009, p. 102), as famílias se encontram “[...] desprovidas de recursos materiais e escolares para ajudar a superar as deficiências da escolarização de seus filhos”.

De igual teor à fala dos colegas, o vice-diretor F da E1 narra que, além do desafio familiar, precisa lidar com a relação de se consolidar uma confiança,

*[...] os desafios mais difíceis é esse aí que você acabou de ver eu trabalhar, né? Vamos dizer, lidar com as relações tanto professor, a família, o aluno, então, eu tenho que trabalhar essas relações onde todos se sintam pertencentes à escola [...] a confiança da equipe em mim que vem se consolidando, a confiança dos alunos em mim que vem se consolidando, a confiança da família, então, essas pessoas confiando em mim e confiando na minha função é um grande desafio (Vice diretor, F, E1, entrevista).*

Frente ao excerto do vice-diretor F, é possível inferir que as famílias, e até mesmo os profissionais que atuam diretamente no interior da unidade escolar, possuem uma certa desconfiança da prática profissional exercida na escola. Szymanski (2007) já relatava que essa desconfiança que as famílias têm na escola e vice-versa pode estar atrelada às questões sociais, culturais, econômica, escolares, comportamentais, entre outras.

Para a autora, uma boa relação família-escola corrobora a criação de uma confiança mútua, no entanto, “[...] uma condição importante nas relações entre família e escola é a criação de um clima de respeito mútuo – favorecendo sentimentos de confiança e competência – tendo claramente delimitados os âmbitos de atuação de cada uma” (Szymanski, 2007, p. 112).

É pensando nisso que cabe tanto à família quanto à escola se reconhecerem como contextos que produzem e (com)partilham relações sociais, econômicas, políticas, humanizadoras e educacionais para o desenvolvimento humano.

Esse desafio da pouca presença familiar e a denotação de que a educação é apenas um dever estritamente escolar é perceptível na fala de S da E1, ao expor que a escola precisa contar com o apoio da família,

*[...] o envolvimento da comunidade em relação ao incentivo aos alunos estudarem, aos alunos colocarem a educação como prioridade, a gente ainda sente muita dificuldade nessa relação das famílias com a escola, então, assim, às vezes é só colocar o filho aqui e a escola que dê conta, né? (Diretora, S, E1, entrevista).*

Como já destacado, a participação da família nas atividades escolares desenvolvidas nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral de Presidente Prudente teve um crescimento, desde a implantação da política, todavia, ainda se apresenta como insuficiente e desafiadora para a prática profissional da gestão.

A importância dessa parceria dá-se pelo fato de a escola ser um espaço de transformações sociais e responsável pelo desenvolvimento da aprendizagem e formação de seus alunos, para isso, é preciso promover ações de relações com outras instâncias externas e, aqui cabe à família ser colaboradora nesse percurso formativo, contribuindo para romper com o processo individualizado e isolado de educar.

Nas palavras de Dessen e Polonia (2007, p. 22), escola e família são “[...] instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social”.

Essas dificuldades elucidadas até o momento em relação à prática profissional exercida por esses gestores iniciantes do Programa Ensino Integral afetam, como já exposto, na qualidade de ensino oferecida aos estudantes. É diante disso que se apresenta um último desafio apontado por esses gestores: a aprendizagem.

Para P, diretora da E2, o desafio está também na

*[...] questão disciplinar [...] Ah! a situação do aluno que não aprende, que não aprende porque não aprende e isso acaba refletindo em situações de conflito (Diretora, P, E2, entrevista).*

Concomitante às colocações da diretora, seu vice também narra sobre as dificuldades relativas à aprendizagem:

*[...] desafios, eu acho que é conseguir atingir os objetivos né? O nosso objetivo é de ser a melhor escola de Ensino Integral de Presidente Prudente, ter os melhores índices e ter os nossos alunos lá conseguindo atingir seu projeto de vida, esse é o principal desafio! (Vice-diretor, R, E2, entrevista).*

A partir das falas dos gestores P e R, enfatizam-se duas situações que chamam a atenção. A primeira diz respeito que, ao tratar como desafio a questão da aprendizagem, é perceptível que esta não se apresenta (propriamente) como baixa, com grandes defasagens e insuficiente, mas sim como a busca por melhoras e, conseqüentemente, obter-se o maior índice de aproveitamento educacional da cidade.

A segunda situação está relacionada ao fato que, dos seis participantes da pesquisa, apenas dois apresentaram como desafio as questões de aprendizagem, o que leva a crer que, por mais que esses profissionais iniciantes tenham e venham enfrentando desafios em suas práticas profissionais, o Programa Ensino Integral vem proporcionando melhorias na formação desses jovens e colaborando para que se tornem autônomos, solidários e competentes.

Ainda que a aprendizagem venha se apresentando de forma significativa, diante de todos esses desafios enfrentados por esses gestores iniciantes do programa, não se deve desconsiderar a necessidade emergente da Secretaria da Educação do estado de São Paulo empenhar esforços para a solução dos desafios relatados acima.

Partindo das falas desses gestores iniciantes do Programa Ensino Integral, é perceptível que os maiores e mais comuns desafios enfrentados por eles estiveram relacionados às questões financeiras e à participação/colaboração das famílias nas ações desenvolvidas nessas escolas. No entanto, questões como burocracia, formação e aprendizagem também se mostraram presentes nos discursos desses gestores.

Fica evidente, assim, que, mesmo as escolas se situando em áreas diferentes da cidade e possuindo particularidades em sua organização, administração, funcionamento e culturas organizacionais, todas as equipes gestoras apresentaram desafios semelhantes em sua prática profissional.

É importante ressaltar que esses desafios, percorridos de forma individual, ou seja, a partir dos relatos expostos de cada gestor, apresentam impactos singulares para o exercício de seu cargo/função. Todavia, faz-se necessário compreender que estes estão relacionados e ocorrem concomitantemente nas práticas profissionais, o que gera uma grande dificuldade a ser enfrentada por esses gestores iniciantes.

## Considerações Finais

Os resultados deste estudo permitem apontar que os principais desafios enfrentados pelos gestores iniciantes no PEI dizem respeito: aos aspectos financeiro e burocrático, à insuficiência da parceria família-escola, à necessidade de formação continuada para o exercício do cargo/função e à aprendizagem dos estudantes.

Ao analisar os dados oriundos das entrevistas, foi possível olhar para os participantes, iniciantes como gestores no PEI, um programa com fortes características de gerencialismo e performatividade, cada qual em sua particularidade, com desafios da prática profissional exercida em cada contexto. No entanto, nessa identificação de desafios enfrentados pelas três equipes iniciantes na gestão do PEI, estabeleceu-se grande semelhança.

Foi possível constatar que os conflitos que os gestores iniciantes enfrentam não estão (propriamente) atrelados à prática profissional em si, mas que sofrem reflexos de instâncias que estão acima de sua competência, como o órgão de ensino (SEDUC-SP) e o próprio Estado.

Partindo dos desafios revelados neste artigo, é notório que há a necessidade do apoio dessas instâncias mencionadas. Em outras palavras, a SEDUC-SP deve investir em mais momentos de formação continuada para esses gestores, considerando os desafios vivenciados, a partir de seus contextos de

atuação, de modo que contribua para que os iniciantes enfrentem melhor e coletivamente os conflitos emergentes no exercício de seu cargo/função.

O Estado deve, do mesmo modo, tomar para si a responsabilidade com essa política educacional e suas respectivas necessidades, provendo, por exemplo, um fomento financeiro com verbas próprias para o programa que fossem além das que já recebem do regular, contribuindo para as necessidades exigidas pelo Programa Ensino Integral.

Em síntese, é perceptível a crescente expansão dessa política no estado de São Paulo sem a revisão dos desafios que são enfrentados cotidianamente pelas escolas que implantaram o PEI desde o seu início, o que se torna impreterível pensar e propor novas pesquisas que busquem contemplar as contribuições e fragilidades que o programa possui, de forma que se identifiquem e explorem os avanços, as conquistas alcançadas, como também vise analisar e discutir os desafios, as necessidades e as dificuldades enfrentadas pelo PEI, com o intuito de que sejam promovidas ações em prol de sua melhoria, a fim de contemplar a formação plena do jovem.

### Agradecimentos

Agradecemos a Dra. Andrea Ramos de Oliveira pela revisão de língua portuguesa.

### Colaboradores

R. M. ULLOFFO foi responsável pela coleta dos dados. Todos os autores contribuíram igualmente para a concepção do artigo, seleção das referências, análise e interpretação dos dados, revisão e aprovação da versão final do artigo.

### Referências

- Alves, A. V. M. *Implicações do programa ensino integral para o trabalho docente: o olhar dos professores*. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017.
- Bourdieu, P. *A miséria do mundo*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- Brandão, Z. Escola de tempo integral e cidadania. *Em Aberto*, v. 22, n. 80, p. 97-108, 2009.
- Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Centro Gráfico, 1988.
- Cavaliere, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.
- Dessen, M. A.; Polonia, A. C. A família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.
- Dias, V. C. Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente. *Educação e Pesquisa*, v. 44, p. 1-18, 2018.
- Freitas, L. C. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 18, n. 4, p. 906-926, 2018.
- Gomes, D. J. L. Educação integral no ensino médio: uma análise da proposta curricular das Escolas de Referência em Ensino Médio na perspectiva transdisciplinar. *Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica*, v. 3, n. 1, p. 137-158, 2017.
- Holanda, E. A.; Silva, K. N. P. Escolas de tempo integral do Estado de Pernambuco – uma análise do cumprimento do objetivo de melhora da qualidade do ensino médio e qualificação profissional dos estudantes. *Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica*, v. 3, n. 1, p. 276-283, 2017.

- Libâneo, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social pra os pobres. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- Libâneo, J. C. As atividades de direção e coordenação. In: Libâneo, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.
- Lück, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Em Aberto*, v. 17, n. 72, p. 11-34, 2000.
- Manzini, E. J. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. In: Marconi, M. A.; Lakatos, E. M. (org.). *Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas. Amostras e técnicas de pesquisa. Elaboração, análise e interpretação de dados*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. p. 1-23.
- Pacheco, M. M. D. R.; Castro, C. S. A. O professor tutor do Programa Ensino Integral PEI/SP: sujeito de autonomia? *ECCOM*, v. 8, n. 16, 2017.
- Parente, J. M. Gerencialismo e performatividade na gestão da educação brasileira. *Educação em Revista*, v. 19, n. 1, p. 89-102, 2018.
- Pátaro, C. S. O.; Moruzzi, A. B. Culturas juvenis e currículo: valorização dos sujeitos jovens no trabalho escolar. *Revista Teias*, v. 12, n. 26, p. 61-81, 2011.
- Preti, D.; Urbano, H. (org.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. São Paulo: FAPESP, 1990. (Estudos, v. 4).
- Richardson, R. J. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas Editora, 2010.
- Rinaldi, R. P. *Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa online*. 2009. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
- São Paulo (Estado). Decreto n. 64.881, de 22 de março de 2020. Decreta quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia do COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, 23 mar. 2020. Seção I, v. 130, n. 57, p. 1.
- São Paulo (Estado). Secretaria Estadual de Educação. *Resolução SE, 67, de 11 de dezembro de 2019*. Dispõe sobre as normas para adesão, repasse e aplicação financeira dos recursos do Programa Dinheiro na Escola Paulista – PDDE Paulista. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2019.
- São Paulo (Estado). Resolução SE, 73, de 20 de agosto de 2021. Dispõe sobre as normas para adesão, repasse e aplicação financeira dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola Paulista – PDDE Paulista, e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, 21 ago. 2021. Seção I, p. 85.
- São Paulo (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Diretrizes do Programa Ensino Integral. Ensino Integral. *Caderno do Gestor*. São Paulo: SE, 2014b.
- São Paulo (Estado). Secretaria Estadual de Educação. *Políticas públicas e educação: o novo modelo de escola de tempo integral*. São Paulo: SE, 2014a.
- Szymanski, H. Encontros e desencontros na relação família/escola. In: Szymanski, H. *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. 2. ed. Brasília: Liber Livro Loyola, 2007. p. 93-114.

Recebido em 30/3/2022, reapresentado em 6/10/2022 e aprovado em 16/10/2022.