

10 ANOS DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL: ANÁLISE DE ESTUDOS NA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES

10 YEARS OF THE INTEGRAL EDUCATION PROGRAM: ANALYSIS OF STUDIES IN THE BRAZILIAN DIGITAL LIBRARY OF THESES AND DISSERTATIONS

Emerson Soares Barbosa¹

Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz²

Recebido em 19/12/2023

Aprovado em 02/02/2024

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar resultados de estudos armazenados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), coordenado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) que tiveram a implementação do Programa Ensino Integral (PEI) no estado de São Paulo como foco principal. Para tanto, desenvolve-se análise documental e bibliográfica selecionando teses e dissertações que foram publicadas entre os anos de 2012 e 2022, com o descritor “Programa Ensino Integral” e “Implementação Programa Ensino Integral” nos títulos e resumos centrados na Língua Portuguesa como idioma. Os resultados evidenciam que há um número reduzido de pesquisas com essa temática, no qual algumas têm buscado observar a implementação nas escolas estaduais sob a ótica de gestores, professores ou estudantes, demonstrando que essa fase prática da política pública é permeada por diferentes olhares sociais, podendo ter efeitos diversos.

Palavras-chave: educação. implementação de políticas educacionais. Programa Ensino Integral.

ABSTRACT

This research aims to analyze results of studies stored in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), coordinated by the Brazilian Institute of Information in Science and Technology (Ibict) that had the implementation of the Integral Teaching Program (PEI) in the state of São Paulo as the main focus. To this end, a documentary and bibliographic analysis is carried out, selecting theses and dissertations that were published between the years 2012 and 2022, with the descriptor “Integral Teaching Program” and “Integral Teaching Program Implementation” in the titles and abstracts focusing on Portuguese as a language. . The results show that there is a reduced number of research studies on this topic, some of which have sought to observe the implementation in state schools from the perspective of managers, teachers or students, demonstrating that this practical phase of public policy is permeated by different social perspectives, may have different effects.

Keywords: education. implementation of educational policies. Comprehensive Education Program.

¹ Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid). Bolsista do Programa de Suporte à Pós-graduação de Instituições de Ensino Particulares (Prosup) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Email: emersonmemorial@gmail.com

² Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e do Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais (PPGP-Ge) da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid). Email: carminhameirelles@gmail.com

INTRODUÇÃO

A política pública é um conceito em construção que está sujeito ao embate de diferentes ideias e reflexões, envolvendo processos que vão além da teoria, estando relacionado com uma prática concreta (SOUZA, 2006).

Segundo Saravia (2007, p. 29):

Com uma perspectiva mais operacional, poderíamos dizer que ela é um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos.

Por ser uma decisão pública, essa definição pode considerar ou não o Estado como base principal do processo decisório, já que outras organizações e instituições da sociedade também podem efetivar uma prática que seja compartilhada publicamente, mesmo que o Estado não esteja na centralidade da ação.

Farah (2021, p.640) propõe o seguinte significado para política pública:

Um curso de ação, escolhido pelo Estado, com o objetivo de resolver um problema público. Tal curso de ação é integrado por ações do Estado – e de atores não governamentais – derivadas da autoridade legítima do Estado, com poder de se impor à sociedade. O curso de ação escolhido é influenciado por ideias e valores, por uma interpretação do problema e pela disputa entre diferentes atores e grupos e se baseia em conhecimento técnico e em outras formas de saber.

A definição de Farah (2021) coloca o Estado como responsável direto pela efetivação dos direitos, conduzindo os rumos sociais, políticos, econômicos e culturais em relação à população. O conceito também estabelece o espaço necessário de diálogo e cooperação com outros atores da sociedade, porém com a centralidade das decisões partindo do Estado.

Segundo Lotta (2019) as políticas públicas caracterizam-se por diferentes fases: agenda, formulação, implementação e avaliação. A implementação, foco desta pesquisa, situa-se como o momento no qual a política formulada se materializa, ou seja, é colocada em prática.

A análise da implementação de políticas públicas é relevante para entender os desdobramentos das leis e programas que foram formulados pelo Estado, pois diversos fatores podem influenciar essa fase, como o comportamento dos burocratas de nível de rua e de burocratas de médio escalão com suas crenças, valores e perfis, bem como fatores gerenciais e institucionais que estão relacionados com recursos, condições e desempenho (FERREIRA; MEDEIROS, 2019).

No século XXI, a implementação das políticas públicas encontra-se cada vez mais complexa, permeadas por diferentes problemas que demandam diferentes ações por parte

do Estado. A complexidade dessa fase das políticas públicas traz algumas razões para que possa afirmar a relevância e pertinência das pesquisas nessa área, que são apresentadas por Faria (2012, p. 11): a) a implementação muitas vezes traz efeitos de frustração para os decisores; b) o reconhecimento de que política não se traduz em prática e tampouco em resultado bem-sucedido pela simples disposição de autoridade e mobilização de recursos; c) necessidade de maximizar o impacto do gasto público; d) o monitoramento do comportamento dos agentes encarregados da implementação; e) a produção de informações relevantes para políticas futuras e; f) a compreensão mais ampla do funcionamento da máquina estatal.

A realidade cotidiana enfrentada na implementação das políticas públicas recai diretamente sobre dois agentes principais nesse processo: os burocratas de nível de rua e os burocratas de médio escalão.

Os burocratas de nível de rua são agentes públicos que interagem diretamente com os usuários que utilizam esses serviços, como professores, policiais e médicos (LIPSKY, 1980).

Esses agentes exercem suas funções a partir de um espaço de liberdade e autonomia para suas decisões, o que pode ser denominado como discricionariedade. A partir dessa liberdade de decisão, os agentes de forma direta ou indireta influenciam no serviço que é entregue à população, podendo garantir mais direitos ou criando barreiras que podem gerar desigualdades, conforme sua compreensão e adesão à política pública (LIPSKY, 1980; LOTTA, 2019).

Nesse processo, também se evidencia a necessidade de compreender as principais características que formam outro agente público relevante para a implementação das políticas públicas, o burocrata de médio escalão:

A definição do burocrata de nível de rua e a identificação direta dos seus agentes públicos parecem estar nítidas, o mesmo não acontece para o burocrata de médio escalão e os agentes públicos que compõem essa categoria (MUYLAERT, 2019, p. 94).

A formação conceitual dos diferentes atores sociais que participam do processo de implementação das políticas públicas nem sempre é uma tarefa simples. Geralmente as hierarquias são peculiares de cada setor ou instituição, sendo que a definição a partir do cargo que ocupa, como coordenador ou diretor, por exemplo, podem ser diferentes em cada contexto ou cultura organizacional.

Para Oliveira e Abrucio (2018), os burocratas de médio escalão:

(...) são o protótipo mais acabado da ponte entre a alta burocracia e os implementadores, fornecendo um contraste mais evidente entre os tipos de burocracia, no que tange ao lugar, às funções e à identidade dos atores. Talvez seja esse o lugar mais profícuo para entender o sentido do conceito de burocrata de médio escalão, uma vez que suas qualificações, seu poder e seu desempenho, como mostrou a análise sobre os diretores escolares, são essenciais nos resultados das políticas públicas e na interligação com o restante do sistema administrativo. (p. 222).

Nessa definição, a burocracia de médio escalão está relacionada a uma hierarquia média, que ocupa um lugar de conexão, comunicação e poder, estando acima dos burocratas de nível de rua e abaixo dos cargos considerados de alto escalão, demonstrando também um papel de gerenciamento ou coordenação de equipes, como no caso dos diretores escolares.

Como no ciclo de políticas públicas, a implementação é considerada como o momento em que as ideias que foram formuladas são colocadas em prática (HAM; HILL, 1993; LOTTA, 2008), é essencial observar como se desenvolve esse processo por meio das ações e programas efetivados pelo governo, como é o caso do Programa Ensino Integral (PEI), que será o foco desta pesquisa.

O PEI completou recentemente 10 anos de implementação, cuja política pública busca melhorar os resultados educacionais das escolas estaduais de São Paulo (SÃO PAULO, 2012).

O PEI foi criado em 2012 no estado de São Paulo, sendo composto pelas seguintes diretrizes: a) Jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada; b) escola alinhada com a realidade do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação; c) infraestrutura com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de ciências e de informática e; d) professores e demais educadores em Regime de Dedicção Plena e Integral à unidade escolar (SÃO PAULO, 2012).

A melhoria da qualidade do ensino e do desempenho é o principal foco do PEI, buscando avanços na aprendizagem dos alunos. Para tanto, ampliando a jornada escolar e pautada na concepção de uma educação integral, busca a democratização do ensino e uma escola universal de qualidade, no qual todos os alunos tenham acesso aos recursos e metodologias mais diversificadas, integrados a um processo de ensino de aprendizagem que prioriza o respeito à condição humana e sua dignidade (SÃO PAULO, 2012).

A proposta de fazer com que tanto o tempo como o leque das atividades oferecidas aos alunos seja maior tem sido observada de forma positiva (CAVALIERE, 2002; 2007; 2014). Para essa autora, construir um caminho por meio da educação integral, é uma forma de potencializar o aprendizado e o desenvolvimento da democracia, sendo necessária a efetivação de mudanças pedagógicas e estruturais no ambiente escolar para que essa nova identidade seja formada, tarefa complexa e permeada por conflitos e disputas, pois não há um consenso definido sobre a implementação dessa política e suas características conceituais.

Para Oliveira (2019) a educação integral é:

(...) 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).

A definição de educação integral utilizada por Oliveira (2019) e fundamentada em outros autores (CAVALIERE, 2002; COELHO, 2009; PARENTE, 2017) parece não ser contestada pela academia. É comum que uma teoria que objetiva o pleno desenvolvimento dos alunos seja consenso entre os pesquisadores, à complexidade do debate se dá principalmente na reflexão de como esta teoria se torna prática, já que no caminho entre formular e implementar uma política educacional existe diversos conflitos e interesses entre os grupos sociais e as instituições.

Giroto et al. (2018) afirma que a educação integral caracterizada pela ampliação da jornada escolar tem sido uma das principais pautas dos movimentos sociais que lutam por uma educação de qualidade no país, tendo como consequência o estabelecimento da meta 6 no Plano Nacional de Educação (PNE) promulgado em 2014, que busca “ oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender , pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 59).

Apesar de o PNE estabelecer essa meta a todos os grupos sociais, a estratégia 6.2 prioriza os territórios mais carentes que estejam em situações de maior vulnerabilidade social (BRASIL, 2014, p. 59).

Segundo Giroto et al. (2018), a implementação do PEI não colocou em prática as orientações do PNE. Uma justificativa para isso poderia ser a de que o documento norteador do PEI é anterior ao PNE, porém os autores relatam que essa mesma orientação também foi feita pelo Tribunal de Contas do Estado de São Paulo (TCE).

Analisando a distribuição das escolas que aderiram ao programa no município de São Paulo, os autores observaram que a vulnerabilidade social nos territórios não foi considerada, já que a maioria das escolas estava em territórios com maior nível socioeconômico, mais próximas da região central do município e com maior acesso aos equipamentos públicos. Portanto, a implementação do PEI nesse caso, acabou por reproduzir e ampliar desigualdades já existentes, não contribuindo para o avanço da equidade social e educacional.

A reflexão da educação integral como direito a uma vivência fundamentada na dignidade humana, deve considerar a realidade comum das crianças e adolescentes no Brasil, no qual a vulnerabilidade social e as formas de precarização da vida os acompanham cotidianamente (ARROYO, 2012).

Em diversas partes do Brasil, governos municipais e estaduais têm colocado esforços para que a ampliação da jornada escolar, pautada numa concepção de educação integral, torne-se realidade em seus territórios, como podemos observar no Espírito Santo, Bahia, Goiás, Palmas (TO), Apucarana (PR), Nova Iguaçu e Rio de

Janeiro (RJ), Belo Horizonte (MG), Diadema e Santa Bárbara do Oeste (SP), Santarém (PA) entre outras, como a experiência de Pernambuco com o Ensino Médio, principal influência para a implementação do PEI na rede estadual paulista (MOLL, 2012; SÃO PAULO, 2012).

Recentemente, outra importante ação foi anunciada pelo governo federal em relação à educação integral, com a criação do Programa Escola em Tempo Integral, que têm “o objetivo de ampliar em um milhão de matrículas a oferta de tempo integral nas escolas de educação básica de todo o Brasil”, colocando para isso um orçamento bilionário para financiar os entes federativos que queiram participar (BRASIL, 2023).

As políticas públicas que tiveram como foco a ampliação da jornada escolar com foco na educação integral foram induzidas por um conjunto de legislações que buscam melhorar a qualidade educacional em nosso país que partem da Constituição de 1988 com a defesa de um “desenvolvimento pleno” de todos os cidadãos (BRASIL, 1990; BRASIL, 1996; BRASIL, 2007; BRASIL, 2014).

A partir de tais considerações, o objetivo desta pesquisa foi analisar resultados de estudos armazenados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que tiveram a implementação do PEI como foco principal.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de análise documental e bibliográfica com levantamento de teses e dissertações feito na BDTD com recorte temporal entre 2012 e 2022, que compreende o período de 10 anos da implementação do PEI no estado de São Paulo. Utilizam-se os descritores “Programa Ensino Integral” e “Implementação Programa Ensino Integral” nos títulos e resumos centrados na Língua Portuguesa como idioma principal.

Para além desta introdução, a escrita da pesquisa está organizada em mais três seções: na seção seguinte, são apresentados os principais achados da pesquisa para, na seção posterior, serem discutidos com base na fundamentação teórica optada pelos autores, que abrange tanto a questão da educação integral como as características do processo de implementação de políticas públicas e, finalizando com algumas considerações que sugerem outras questões a serem observadas em estudos futuros sobre o PEI.

SÍNTESE DOS RESULTADOS

Foram encontrados 24 estudos (8 teses e 16 dissertações) a partir dos descritores utilizados, no qual 18 tratavam sobre o Programa Ensino Integral (PEI) no estado de São Paulo e outros 6 que desenvolviam análises sobre a educação integral em outros contextos fora de São Paulo.

Dos 18 estudos sobre o PEI, 14 analisaram sobre o processo de implementação, enquanto o restante analisou o programa limitando-se à análise documental e teórica.

Os estudos analisados buscaram observar a implementação a partir dos atores envolvidos no cotidiano escolar, seja na ótica dos professores, gestores ou estudantes (BARBOSA, 2016; MORAES, 2016; PANTALEONI, 2016; MARQUES, 2017; OSTLER, 2017; SANTOS, 2017; BARBOSA, 2018; CARLI, 2018; BARBOSA, 2019; CISI, 2019; SCHERRER, 2019; FERREIRA, 2020; RADES, 2020; FRANÇA, 2021).

Nesses estudos, foram analisadas as percepções dos atores envolvidos na implementação do PEI em relação a características gerais do programa (BARBOSA, 2016; FERREIRA, 2020); especificamente sobre a Avaliação 360° (MARQUES, 2017; SANTOS, 2017; BARBOSA, 2019); processos formativos (RADES, 2020); ensino de Artes (PANTALEONI, 2016); ensino de Geografia (BARBOSA, 2018) tecnologia nas aulas de Língua Portuguesa (MORAES, 2016); Projeto de Vida (SCHERRER, 2019); protagonismo juvenil (CARLI, 2018; CISI, 2019); professor coordenador de área (FRANÇA, 2021); e educação especial (OSTLER, 2017), no qual suas principais evidências são descritas na próxima seção.

DISCUSSÃO SOBRE OS RESULTADOS

O Programa Ensino Integral (PEI) possibilita aos pesquisadores um grande leque de observações devido às características que formam a estrutura dessa política pública. Com o número reduzido de estudos com essa temática, é coerente que as especificidades de cada uma sejam observadas, para construção paulatina de uma visão mais generalizada, sabendo que diversos fatores podem influenciar essa fase (FERREIRA; MEDEIROS, 2019).

O primeiro estudo analisado permitiu confirmar que as relações desenvolvidas nas escolas participantes, converteram os espaços escolares em locais onde há trocas de experiências e relações, ultrapassando os conhecimentos curriculares e potencializando o protagonismo juvenil (BARBOSA, 2016).

Por meio do projeto de vida, o espaço escolar mostrou-se acolhedor e formativo, trazendo um caráter de pertencimento e proteção. Essas observações tornam-se relevantes ao compreendermos que a educação integral está intrinsecamente relacionada a uma questão humana, solidária e que vai além da aula programada.

Essas questões também são evidenciadas no estudo de Pantaleoni (2016), no qual relata que o ensino de Artes no modelo PEI possibilitou novas vivências para o cotidiano escolar, não somente pela ampliação das aulas da disciplina, mas também no desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Por outro lado, esse avanço não acompanhou de forma plena o que estava proposto nas diretrizes do programa,

dificultado por questões como a falta de recurso ou pelas características da própria escola pesquisada, considerada grande (500 alunos) para a implantação do PEI segundo a autora.

A questão da falta de recursos também apareceu no estudo de Moraes (2016), no qual observou a defasagem de espaço adequado com maior número de computadores para serem utilizados pelos professores.

Nesse sentido, durante e após a pandemia, o governo de São Paulo investiu em diversos recursos tecnológicos para suprir o vácuo de aprendizagem deixado pela suspensão das aulas presenciais e pelas novas perspectivas e significados que o ensino remoto estabeleceu para estudantes e famílias.

Porém, passado esse momento mais conturbado, parece que a utilização de tecnologias ainda é uma barreira considerável na rede estadual, seja pela pouca eficiência nas práticas tecnológicas, questão que necessita de constante formação pedagógica ou pela falta de manutenção e continuidade dos recursos investidos.

Considerando que os grupos de estudantes são heterogêneos e enfrentam diferentes situações na escola, o estudo de Ostler (2017) debruçou-se sobre o atendimento especializado no PEI em relação aos alunos com deficiência. Foi constatado, que o PEI teve um impacto positivo para esse grupo de alunos, tanto pelo aumento nas horas de permanência na escola como fortalecimento das discussões entre professores, gestores e comunidade em relação à educação como um direito de todos.

O estudo observou que o PEI tem proporcionado avanços no processo de ensino aprendizagem, trazendo novas possibilidades para que diferentes grupos venham ter acesso à uma educação mais inclusiva, democrática e plena, como apontado na formulação do programa (SÃO PAULO, 2012).

Barbosa (2018) relata que o PEI possui elementos facilitadores para a prática docente, que vão desde a composição diferenciada da jornada com o um estreitamento nas relações pedagógicas entre professor e aluno, criando possibilidades para o fortalecimento de vínculos até a configuração e utilização dos espaços escolares.

Por outro lado, o estudo também aponta questões negativas no PEI que ainda necessitam serem enfrentadas: excessiva burocracia, gestão por resultado e longa permanência do aluno em ambiente com ausência de condições adequadas.

Como podemos observar até aqui, a implementação do PEI não segue um caminho homogêneo e exato, pelo contrário, a partir dos estudos desenvolvidos e dos contextos observados é possível evidenciar que a mesma política formulada pode desdobrar-se em resultados diversos.

A implementação é feita por pessoas e pessoas são únicas, a cultura dos diferentes grupos sociais e a própria cultura organizacional influenciam diretamente

sobre a construção da política, questão que não tem como ser totalmente antecipada pela formulação.

Devido ao considerável aumento das escolas que aderiram ao PEI na rede estadual de São Paulo, é comum diferenças de implementação entre elas, mesmo que algumas possam estar sob a administração da mesma diretoria de ensino.

Segundo Carli (2018) o protagonismo do jovem no PEI é uma questão central e potente, com o surgimento de novos significados nas relações de poder, mais horizontal e com apropriação dos estudantes pelo saber como uma necessidade que condiciona o seu projeto de vida, tornando-os mais autônomos e livres.

Com um tom mais crítico, Barbosa (2019) analisou as percepções dos professores no PEI sobre a avaliação de desempenho que os mesmos são submetidos. O estudo mostrou que tal ação tem sido pautada na ótica do gerencialismo, seguindo orientações do mercado empresarial, com resultados medidos rigidamente para o alcance de metas.

Já o estudo de Rades (2020) afirma que a proposta do PEI se direciona para uma perspectiva neoliberal de gestão em educação com intencionalidade de buscar melhoria de resultados educacionais. Apesar de ter uma dimensão focada na trajetória do sujeito, não aprofunda a formação e práticas docentes, na medida em que a melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações externas se sobrepõe às outras possibilidades de aprendizagem.

O estudo afirma que o modelo está imbuído de percursos que introduzem novas práticas de formação na escola, possibilidades de mudanças, mas ainda são passíveis de reflexão para superar os desafios encontrados, como aqueles que parecem nas práticas de formação, no clima organizacional e na avaliação 360°.

Analisando o professor coordenador de área, França (2021) afirma que o mesmo atua como um facilitador, na medida em que organiza o espaço para a formação coletiva e a autoformação de seus professores.

Contudo, a função ainda carece de melhor delimitação de suas atribuições, ações formativas específicas e melhores condições de trabalho, sobretudo no que diz respeito à divisão das horas de trabalho entre a atuação como professor e como coordenador de área do conhecimento.

Marques (2017) afirma que há limites e desafios enfrentados para a legitimação da escola de educação integral, quanto ao aprimoramento e efetividade da gestão; à utilização do modelo de gestão no PEI e como os instrumentos de gestão/monitoramento atuam na dinâmica do trabalho, da organização escolar e de seus resultados educacionais.

A autora ainda correlaciona os resultados educacionais da avaliação de desempenho ou de larga escala que fornecem os dados, para compor os indicadores educacionais e possibilitar a compreensão do processo como um todo por melhores

resultados, revelando que é possível o aprimoramento da gestão na utilização de instrumentos, como ferramentas de planejamento no monitoramento e na regulação das ações para a escolarização dos alunos.

Entre as conclusões, a pesquisa revela que os resultados do sistema e os índices de avaliação das escolas têm sido crescentes, num contexto, ainda, desafiador. No que se refere aos limites e desafios, observa-se certa ênfase na necessidade dos investimentos públicos suprirem efetivamente as necessidades da escola.

Santos (2017) pelas informações levantadas junto aos diretores, verificou uma necessidade de que a avaliação de desempenho docente se transforme em cultura escolar, entendida como prioridade, como forma de direcionar um trabalho de qualidade, o que somente aconteceria se ela fizesse parte da proposta pedagógica da escola.

Nesse caso, a Avaliação 360° deixaria de ser apenas um protocolo a ser seguido, para ser construída coletivamente, a partir da reflexão conjunta sobre o que os profissionais acham que deve ser avaliado, na atuação de cada um, considerando-se o perfil que a escola quer alcançar.

Dessa forma o instrumento de avaliação seria o norte para um processo de formação continuada, facilitando a formulação dos objetivos e a seleção de ações, para que todos profissionais pudessem investir em sua autoformação, levando em conta as condições internas e externas da escola e a evolução esperada.

Já o estudo de Ferreira (2020) apresenta o PEI buscando caracterizar suas diretrizes e a organização do Programa a partir da legislação, documentos e fundamentos. O estudo parte da ótica do diretor de escola, discutindo os limites e desafios enfrentados para a legitimação da escola de educação integral, quanto ao aprimoramento e efetividade da gestão; à utilização do modelo de gestão no PEI e como os instrumentos de gestão/monitoramento atuam na dinâmica do trabalho, da organização escolar e de seus resultados educacionais.

Correlaciona, ainda, os resultados educacionais da avaliação de desempenho ou de larga escala que fornecem os dados, para compor os indicadores educacionais e possibilitar a compreensão do processo como um todo por melhores resultados.

O estudo revela que é possível o aprimoramento dos diretores de escolas na utilização de instrumentos de gestão, como ferramentas de planejamento no monitoramento e na regulação das ações para a escolarização dos alunos.

Entre as conclusões, a pesquisa revela que os resultados do sistema e os índices de avaliação das escolas têm sido crescentes, num contexto, ainda, desafiador. No que se refere aos limites e desafios, observa-se certa ênfase na necessidade dos investimentos públicos suprirem efetivamente as necessidades da escola. Quanto à questão do sentimento de pertencimento das famílias e da sociedade em relação à escola, pode-se afirmar que ainda há caminhos a percorrer. Neste contexto, há de se

considerar que o excesso de atividades relativas aos aspectos administrativos e formais pode chegar a inviabilizar práticas mais específicas e autônomas no exercício da gestão escolar.

O estudo de Cisi (2019) traz uma questão fundamental para refletir sobre o PEI na rede estadual de São Paulo: qual público deve ser atendido por esse programa?

A reflexão torna pertinente a partir do momento que é sabido que os maiores gastos referentes às escolas PEI, não são desfrutados por todos os alunos, pois as interferências advindas do sistema econômico predominante atravessam a permanência de muitos nas unidades escolares, sendo que a maior parte das classes populares acaba por não usufruir das benesses dessa ação política.

Por fim, o estudo de Scherrer (2019) trata do projeto de vida dos alunos da rede estadual, mostrando que na visão dos professores, da diretora e dos alunos líderes, as atividades desenvolvidas na escola PEI colaboram com a elaboração e o planejamento da formação cidadã, constituindo um importante alicerce para que novos passos sejam alçados para além da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, considerada ainda em construção analítica, teve como objetivo verificar resultados de estudos armazenados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que tiveram a implementação do Programa Ensino Integral (PEI) no Estado de São Paulo como foco principal.

Os estudos analisados demonstram que há aspectos positivos na implementação do PEI e outros que necessitam serem aperfeiçoados.

As observações feitas nos estudos pelos burocratas de nível de rua e burocratas de médio escalão, além de estudantes, proporcionam um rico caminho para uma compreensão maior das políticas educacionais, seja para ajustes ou mudanças estruturais que devam ser feitas.

O PEI possibilita uma gama de caminhos para futuras pesquisas, necessitando que estas também venham considerar a questão da vulnerabilidade social nos territórios, a questão racial, de gênero, entre outros recortes temáticos que possam colaborar com o aperfeiçoamento do programa, fazendo dessa política pública uma ferramenta para uma educação mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver, *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Portal da Legislação, Governo Federal. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Portal da Legislação**, Governo Federal, 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-norma-pl.html>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Portal da Legislação**, Governo Federal. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). **Portal do FNDE**, Governo Federal. 2007. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/institucional-leis/item/3339-lei-n%C2%BA-11494-de-20-de-junho-de-2007>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2014. Disponível em: ne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 17 dez. 2023.

BRASIL. Governo federal lança Programa Escolas de Tempo Integral. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2023/05/mec-lanca-programa-escolas-de-tempo-integral>. 2023.

BARBOSA, Rafael Conde. Aprendizagens e relações no tempo escolares: suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI). 2016. 283f. Tese (Doutorado em Educação) – Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2016.

BARBOSA, Ronaldo Costa. Ação docente e ensino de Geografia: limites e possibilidades para a aplicabilidade do currículo no Programa Ensino Integral. 2018. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unoeste, Presidente Prudente, 2018.

BARBOSA, Mayara Letícia Calixto dos Santos. A avaliação 360º: percepções dos professores do Programa Ensino Integral. 2019. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2019.

CARLI, Flávio Dalera de. Protagonismo juvenil, Projeto de vida e processos de ressingularização na escola: um olhar a partir do Programa Ensino Integral em São Paulo. 2018. 277f. Tese (Doutorado em Educação) – Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2018.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?. **Educação & Sociedade** [online]. 2002 v. 23, n., pp. 247-270. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100013> Acesso em: 15. dez. 2023.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade** [online]. 2007, v. 28, n. 100, pp. 1015-1035. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300018>>. Acesso em: 20 dez. 2023.

CISI, Pedro Henrique Reato. A implementação do Programa Ensino Integral em uma unidade do interior paulista. 2019. 116f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2019.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Teorias de políticas públicas. **Rev. @mbienteeducação**, São Paulo, v.14, n. 3, p. 631-665, dez. 2021.

FRANÇA, Adriana Locatelli. Professores coordenadores de área do conhecimento do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo: atribuições, conquistas e desafios. 2021. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2021.

FERREIRA, Claudicéia Ribeiro. O modelo de gestão na ótica do diretor de escola do Programa Ensino Integral. 2020. 229f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2020.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti (org.). **Atlas da rede estadual de educação**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

HAM, Christopher; HILL, Michael: The policy process in the modern capitalist state, Harvester Wheatsheaf, Londres, 1993, segunda edição.

LIPSKY, Michael. Burocratas de nível de rua como produtores de políticas públicas. In: LIPSKY, Michael. **Burocracia de Nível de Rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos**. Brasília: Enap, 2019. p. 55-77. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/4158>. Acesso em: 15 dez. 2023.

LOTTA, Gabriela. Agentes de implementação: um olhar para as políticas públicas. In: ENCONTRO DA ABCP. 6. 2008, Campinas. **Anais**. Campinas: ABCP, 2008. p. 1-23. Disponível em: <https://gabrielaslotta.files.wordpress.com/2012/09/artigo-abcp.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2023.

LOTTA, Gabriela. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. In: LOTTA, Gabriela (Org.). **Teorias e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019. p. 11-38.

MARQUES, Saray. Tempo escolar estendido: análise do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria do Estado de Educação de São Paulo (SEE-SP) Gestão Geraldo Alckmin (2011-2017). 2017. 188f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2017.

MUYLAERT, Nayra da Costa Lima. Diretores escolares: burocratas de nível de rua ou médio escalão? Revista Contemporânea de Educação, v. 14, n. 31, set/dez. 2019.

MOLL, Jaqueline. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAES, Gerson Luiz de. O uso das tecnologias da informação e suas mídias digitais no ensino de Língua Portuguesa em Programa Ensino Integral. 2016. 145f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa Mestrado Profissional em Letras. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2016.

PANTALEONI, Lúcia Maria da Silva. O papel da Arte no Novo Modelo de Ensino – PEI Programa Ensino Integral – na E.E Cel. Raul Humaitá Villa Nova. 2016. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

OLIVEIRA, V.E.; ABRUCIO, F.L. Burocracia de médio escalão e diretores de escola: um novo olhar sobre o conceito. In: PIRES, R.; LOTTA, G.S.; OLIVEIRA, V.E (Orgs). Burocracia e políticas públicas no Brasil: interseções analíticas. Brasília: INEP, 2018.

OLIVEIRA, Alana Paula de. **Educação Integral X Escolas de tempo integral**: explorando os espaços para a educação em valores. 2019. 222 p. Doutorado em Educação – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Presidente Prudente, 2019.

OSTLER, Denise de Almeida. Impacto da implantação do Programa Ensino Integral no atendimento a alunos com deficiência: desdobramentos em duas escolas públicas da Baixada Santista. 2017. 266f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.

PARENTE, Claudia da Mota. Políticas de educação integral em tempo integral no Estado de São Paulo: Modelos e experiências. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 11, n. 24, p. 1-20, dez. 2017.

RADES, Thaís Cristina. Caminhos da formação continuada de professores no Programa Ensino Integral: percursos, possibilidades e desafios. 2020. 117f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2020.

SANTOS, Conceição Garcia Bispo dos. Análise do processo de avaliação do desempenho docente nas escolas do Programa Ensino Integral (PEI) de São José do Rio Preto. 2017. 135f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: formação de gestores). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2017.

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

SARAVIA, E. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, E; FERRAREZI, E. (Orgs.). Políticas públicas: coletânea. Brasília, DF: ENAP, 2007. p. 21-42.

SCHERRER, Flavio de Souza. Contribuições do programa ensino integral (pei) para construção do projeto de vida dos alunos do ensino médio. 2019. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019 .