



O PAPEL DO GESTOR NO DESENVOLVIMENTO DE RELAÇÕES NO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI) NA CIDADE DE SÃO PAULO

Rafael Conde Barbosa*
Vera Maria Nigro de Souza Placco**

Resumo: Este artigo apresenta o papel do gestor como construtor de laços entre os sujeitos que transitam no espaço escolar, laços que propiciam a construção de uma escola democrática e participativa. Trata-se de um recorte de uma pesquisa realizada em duas escolas públicas que desenvolvem o Programa Ensino Integral (PEI), na cidade de São Paulo, e em que participaram diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, professores e alunos. Os dados foram coletados ao longo de dois anos, com entrevistas, observação e análise documental, e a análise indica o protagonismo do diretor nesse processo. Atribui-se ao diretor o papel de articulador entre os sujeitos, e os dados mostram o sucesso do processo pedagógico quando são desenvolvidas capacidades de liderança e protagonismo em todos os participantes que transitam no espaço escolar. Nesse sentido, enfatiza-se que as relações entre os profissionais da educação e os alunos, no PEI, envolvem o atendimento às suas necessidades pedagógicas, cognitivas e afetivas, e esses sujeitos identificam que as interações que estabelecem, em diferentes momentos e espaços, mobilizam mudanças importantes proporcionadas pelo PEI, como o desenvolvimento de habilidades e atitudes de todos, viabilizando ressignificação do papel que cada um deve desempenhar na escola, promovendo aprendizagens que passam pela valorização do espaço escolar e pelo reconhecimento das relações humanas, com importante aprendizado pessoal e do outro. Para o desenvolvimento das relações humanas e do protagonismo juvenil, o gestor precisa contar com o apoio de todos os educadores, assim como dos alunos e das famílias destes, em um trabalho coletivo e colaborativo.

Palavras-chave: Programa Ensino Integral (PEI). Educação pública. Educação integral. Diretor escolar. Gestor escolar.

* Doutor e pós-doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor tutor e tutor integrador nos cursos de graduação EaD da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). *E-mail:* conderafael26@gmail.com

** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora titular da PUC-SP. *E-mail:* veraplacco7@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta dados produzidos na tese de doutorado "Aprendizagens e Relações no Tempo e Espaço Escolares: suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI)", desenvolvida, no período de 2012 a 2016, em duas escolas públicas estaduais paulistas que, no ano de 2012, aderiram ao Programa Ensino Integral (PEI).

Esse programa foi instituído pelo governo paulista por meio da Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012 (SÃO PAULO, 2012b). Essa lei trata da questão do Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) e da Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI).

Ainda em 2012, o governo paulista, por meio da Resolução da Secretaria da Educação (SE) nº 12, de 31 janeiro de 2012, instituiu o Projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral, estabelecendo as diretrizes para a organização e o funcionamento das escolas estaduais que viessem a oferecer o ensino médio em período integral.

A Lei nº 1.164/2012 cria as bases para o que surge como uma das principais características do período integral, que é a efetivação do RDPI, possibilitando que os integrantes do quadro do magistério em exercício nas escolas estaduais dediquem 40 horas semanais de trabalho, em período integral, ao desenvolvimento de atividades ligadas à docência ou à gestão.

Parágrafo único – Ao integrante do Quadro do Magistério em Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) é vedado o desempenho de qualquer outra atividade remunerada, pública ou privada, durante o horário de funcionamento da Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral (SÃO PAULO, 2012b).

Essa alteração é uma demanda dos profissionais que atuam na educação, pois busca oferecer não apenas aos alunos, mas também aos profissionais que atuam na escola, a possibilidade de permanecer nesse espaço, em tempo integral, para que possam estabelecer novas relações com o espaço escolar, com seus colegas e alunos.

Esse movimento de educação integral é algo que remonta à década de 1930, com as discussões estabelecidas pelos signatários do "Manifesto dos pioneiros da Educação Nova", em 1932. Na década de 1950, Anísio Teixeira inaugura, na cidade de Salvador, na Bahia, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Teixeira (1959) afirma que a inauguração desse projeto "obedece a um plano de educação para a cidade da Bahia, em que se visa restaurar a escola primária, cuja estrutura e cujos objetivos se perderam nas idas e vindas de nossa evolução nacional".

Ao indicar as idas e vindas a que a educação se viu submetida, Teixeira (1959) aponta para um fato ao qual até os dias atuais precisamos prestar atenção quando discutimos a educação integral, seja ela em tempo integral ou não. De acordo com o autor, é preciso

acabar com a simplificação a que foi relegada a educação oferecida às camadas mais pobres da sociedade.

Faz-se imperioso que a escola possua atividades durante todo o dia, visando não exclusivamente às atividades acadêmicas, mas também a outras áreas, como "artes industriais, desenho, música, dança e educação física", e que essa escola "eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente" (TEIXEIRA, 1959, p. 79).

Outro projeto desenvolvido com foco na educação integral foram os Centros Integrados de Educação Pública (Ciep), proposto pelo antropólogo Darcy Ribeiro, nos anos 1980, no Rio de Janeiro. Paro (2010) indica que esse foi um dos projetos de educação integral dos mais arrojados implementados até então.

No estado de São Paulo, no início dos anos 2000, o governo paulista implementa o Projeto Escola de Tempo Integral – ETI (SÃO PAULO, 2005), voltado para os anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Esse panorama é necessário para que se compreenda que essa discussão já está na pauta pública há quase um século.

Conforme apresentado no início deste texto, no ano de 2012, por meio da Lei Complementar nº 1.164 (SÃO PAULO, 2012b), tem início o PEI, inicialmente voltado para o ensino médio, porém sua primeira ampliação ocorreu em 2013, para os anos finais do ensino fundamental, e em 2014 passou a ser desenvolvido nos anos iniciais do ensino fundamental.

Com o foco no trabalho desenvolvido nesse programa, partimos do pressuposto de que as relações desencadeadas pelo desenvolvimento do PEI possibilitam e/ou potencializam que novas relações surjam e/ou sejam ressignificadas pelos sujeitos que transitam na escola.

Assim, a proposta da tese defendida foi a seguinte:

[...] para que gestores, docentes e discentes possam aprender, além de conteúdos escolares, a se relacionar e a ressignificar o espaço escolar, é necessário oferecer-lhes condições materiais e imateriais que possibilitem a construção de um projeto político-pedagógico embasado por tais condições (BARBOSA, 2016, p. 18).

Essa proposta se baseou na hipótese de que

[...] essas relações potencializadas pelo PEI podem se converter – ou estão se convertendo – em trocas que, além de ampliarem o conhecimento, promovem uma aprendizagem que coloca todos os sujeitos que transitam na escola como protagonistas de sua ação e de sua aprendizagem (BARBOSA, 2016, p. 18).

Considerando que são fundamentais as relações tecidas por esses profissionais e pelos alunos, o objetivo, nessa pesquisa, foi saber: "quais aprendizagens são proporcionadas e percebidas por eles como relacionadas ao desenvolvimento do PEI; quais são suas razões para o ingresso nesse programa; e quais diferenças esses sujeitos apontam entre o ensino regular e o PEI" (BARBOSA, 2016, p. 18).

Neste artigo, focaremos os dados que indiquem qual é o papel do gestor como articulador de relações entre os demais profissionais da escola, alunos e comunidade escolar.

No momento em que essa pesquisa foi realizada e considerando o objeto dela, as relações estabelecidas entre discentes, docentes, coordenadores, gestores e outros funcionários, no interior das escolas que implementaram o PEI, a revisão bibliográfica em bancos de teses e dissertações e periódicos considerou o período entre 2003 e 2015.

As temáticas abordadas nos trabalhos selecionados tratavam dos seguintes aspectos: 1. as relações entre os sujeitos no Projeto ETI; 2. as percepções dos profissionais da escola sobre as atividades desenvolvidas no contraturno escolar, nas oficinas; 3. a falta de estrutura e de políticas que possibilitassem o desenvolvimento de atividades que ligassem as atividades curriculares e as desenvolvidas nas oficinas; 4. a relação professor e aluno e o impacto dela no desenvolvimento das atividades na sala de aula; 5. a falta de infraestrutura para o desenvolvimento das atividades no contraturno escolar; e 6. a criação de vínculos com outros espaços sociais, como igreja, clube e centros comunitários, para o desenvolvimento das atividades no contraturno escolar.

Esses pontos, apontados por diferentes pesquisadores, indica que o modo como o tempo integral foi desenvolvido não oferecia condições para que alunos e professores, bem como a equipe gestora, pudessem criar vínculos com o espaço escolar nem entre si.

Os estudos mostraram que não houve melhora no desempenho dos estudantes, nesse modelo de escola, devido à falta de uma estrutura que possibilitasse a convivência entre profissionais e alunos, e devido ainda aos conflitos vividos pelos profissionais que desenvolviam as oficinas. No Projeto ETI, os alunos desenvolviam os conteúdos curriculares, em um dos períodos, com os professores especialistas, e, no contraturno, esses professores nem sempre estavam na mesma escola, ficando o trabalho sob a responsabilidade de outros profissionais.

Autores como Cruz, Cuconato e Sá (2018) indicam que o sucesso de um projeto passa pela intencionalidade da articulação estabelecida entre os atores da escola, bem como pelo tipo de atividade escolhida. Destacamos também que, nas pesquisas e nos trabalhos selecionados, não encontramos elementos que pudessem indicar que o aumento de tempo de permanência na escola tenha levado a uma melhora no aprendizado dos alunos.

Faz-se necessário indicar que, desde os anos 2000, não apenas os governos estaduais começaram a implementar programas de tempo integral em seus sistemas de ensino. O governo federal implementou os programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador. Esses programas se propuseram a ampliar o tempo de permanência do aluno na escola, bem como

oferecer/promover atividades que fossem ao encontro daquilo que era oferecido nas atividades curriculares, porém no contraturno.

Essas ações, estaduais e federais, são precursoras daquilo que tem sido desenvolvido, no estado de São Paulo, no PEI.

PROGRAMA ENSINO INTEGRAL

Criado em 2012, o programa potencializa a melhoria da aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes, nas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, por meio de um modelo pedagógico articulado a um Modelo de Gestão. São trabalhadas práticas pedagógicas, como Tutoria, Nivelamento, Protagonismo Juvenil com Clubes Juvenis e Líderes de Turma, além de componentes curriculares específicos, como Orientação de Estudos e Práticas Experimentais, que potencializam a formação integral do estudante a partir do seu Projeto de Vida (SÃO PAULO, 2022).

Cavaliere (2009), ao discutir a relevância da ampliação do tempo de permanência das crianças, dos adolescentes e jovens na escola, afirma que tal aumento deve contemplar o enriquecimento da vida cultural desse público, porém isso passa pela mudança da prática escolar.

Essa mudança está alicerçada na relação que a escola desenvolve com a sua comunidade. Desse modo, quando a escola se abre para a "diversidade cultural da realidade que a envolve" (CAVALIERE, 2009, p. 57), essa transformação se aproxima da educação integral. A autora afirma ainda que "essa abertura não prescinde de um projeto político-pedagógico, sem o qual o ato educativo intencional fica comprometido" (CAVALIERE, 2009, p. 57).

Nesse sentido, discutir educação integral é concentrar-se na formação integral das pessoas, o que implica necessariamente trazer para o centro da discussão o sujeito que aprende. De acordo com Guará (2006, p. 16), essa ideia de educação integral remonta à ideia filosófica de homem/ser humano integral, compreendido em suas "faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade".

Esse processo educacional implica o reconhecimento de que o processo ensino-aprendizagem deve considerar, em seu planejamento e execução, o fato de que múltiplas dimensões estão imbricadas no ser humano que aprende. Em uma perspectiva multidimensional, a educação integral "deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive" (GUARÁ, 2006, p. 16).

Considerando que a educação integral é um processo mais amplo e complexo que a simples ampliação do tempo que o aluno permanece na escola, o estado de São Paulo desenvolve o PEI.

A chegada do programa PEI ao estado de São Paulo é um trabalho que tem início com o Programa Educação Compromisso de São Paulo, instituído pelo Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Inicialmente, em 2012, ele é proposto para as escolas que ofertam o ensino médio. Como a participação no programa deve partir da comunidade escolar, ingressam naquele momento 16 escolas. Segundo a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seesp), no ano de 2022, o PEI será ofertado em 2.035 escolas, com a disponibilização de mais de 1 milhão de vagas.¹

A premissa desse programa é garantir que os profissionais possam se dedicar de forma integral à unidade escolar. O ingresso nesse programa demanda uma reorganização do tempo e do espaço escolar, e isso tem início com a seleção dos profissionais. Quando uma escola opta por ingressar no PEI, os profissionais que nela atuam não necessariamente serão os mesmos que ficarão no PEI. Nesse modelo, é necessário

[...] redesenhar o papel que essa instituição deve ter para a vida e para o desenvolvimento do jovem do século XXI. Isso implica *mudanças* tanto na abordagem pedagógica, no conteúdo do currículo e na carga horária do ensino oferecido, quanto *no formato da carreira do professor e na sua relação com a unidade escolar* (SÃO PAULO, 2014a, p. 11, grifos nossos).

Essas mudanças no formato da carreira do professor e na sua relação com a unidade escolar buscam corrigir um problema vivido em outros programas que foram desenvolvidos com foco na ampliação do tempo, como o ETI.

O PEI, por meio das Diretrizes do Programa Ensino Integral (SÃO PAULO, 2014a), define de modo objetivo o que é esperado que cada profissional execute e indica de que modo sua ação está articulada com os outros profissionais de unidade escolar. Considerando o objetivo deste artigo, apresentaremos apenas o que é atribuído ao diretor.²

ATRIBUIÇÕES DO PEI AO DIRETOR

Na estrutura do PEI, o diretor atua diretamente com o professor coordenador e o vice-diretor no tocante ao trabalho administrativo, porém ele também é responsável pelo desenvolvimento das atividades vinculadas ao Projeto de Vida dos estudantes, bem como discutir e esclarecer dúvidas que a comunidade escolar tenha sobre o projeto político-pedagógico da escola.

Figuram como atribuições específicas do diretor:

1 - Informação disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/expansao-do-ensino-integral-conheca-as-escolas-participantes-e-como-fazer-a-matricula/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

2 - Sobre o que é atribuído aos demais profissionais que atuam no PEI, ver São Paulo (2014b).

Artigo 4º – São atribuições específicas dos Diretores das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, além daquelas inerentes ao respectivo cargo:

I – *planejar, implantar e articular* todas as atividades destinadas a desenvolver o *conteúdo pedagógico*, método didático e gestão escolar; (NR)

II – *coordenar a elaboração do plano de ação, articulando-o com os programas de ação dos docentes e os projetos de vida dos alunos*; (NR)

III – gerir os recursos humanos e materiais para a realização da parte diversificada do currículo e das *atividades de tutoria aos alunos*, considerados o contexto social da respectiva Escola e os *projetos de vida dos alunos*;

IV – *estabelecer*, em conjunto com os Professores Coordenadores, *as estratégias necessárias ao desenvolvimento do protagonismo juvenil*, entre outras atividades escolares, inclusive por meio de parcerias, submetendo-as aos órgãos competentes; (NR)

– Inciso IV com redação dada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28/12/2012.

V – *acompanhar e orientar todas as atividades do pessoal docente, técnico e administrativo da respectiva Escola*;

VI – zelar pelo cumprimento do regime de trabalho do corpo docente de que trata esta lei complementar;

VII – organizar, entre os membros do corpo docente da respectiva Escola, a realização das substituições dos professores, em áreas afins, nos seus impedimentos legais e temporários; (NR)

– Inciso VII com redação dada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28/12/2012.

VIII – *planejar e promover ações voltadas ao esclarecimento do modelo pedagógico da Escola junto aos pais e responsáveis*, com especial atenção ao projeto de vida;

IX – *acompanhar e avaliar a produção didático-pedagógica dos professores da respectiva Escola*;

X – sistematizar e documentar as experiências e as práticas educacionais e de gestão específicas da respectiva Escola;

XI – atuar como agente difusor e multiplicador do modelo pedagógico da Escola, de suas práticas educacionais e de gestão, conforme os parâmetros fixados pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação;

XII – decidir, no âmbito de sua competência, sobre casos omissos (SÃO PAULO, 2012a, grifos nossos).

Essas atribuições mostram que é necessário desconstruirmos a visão de diretor com perfil exclusivamente burocrático que foi construída em muitas escolas e que, de acordo com Paro (2010), parece ser reforçada pelos discursos que nomeiam esse profissional como gestor ou administrador escolar. Esse autor afirma que parece existir uma preferência política por essa ideia, uma vez que o diretor é o responsável legal pelo que se desenvolve no interior da escola e por ocupar o cargo mais elevado em seu interior.

Alinhados ao que afirma Paro (2010) sobre a necessidade de se repensar os termos utilizados para se referir a esse profissional e buscando indicar os desafios com que são defrontados no cotidiano escolar, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 444, grifos nossos) adotam o termo diretor e, ao discutirem as concepções de organização e de gestão escolar, não focando exclusivamente no papel do diretor, indicam o seguinte:

Constituem, pois, *desafios à competência de diretores*, coordenadores pedagógicos e professores: saber gerir e, frequentemente, *conciliar* interesses pessoais e coletivos, peculiaridades culturais e exigências universais da *convivência humana*; *preocupar-se com as relações humanas e com os objetivos pedagógicos e sociais* a atingir/estabelecer formas participativas e a eficiência nos procedimentos administrativos.

Para conseguir realizar essas múltiplas atividades que lhe são atribuídas, é preciso mesclar o foco nas relações humanas com os objetivos que são construídos pela comunidade escolar que devem ser alcançados com vistas à promoção da aprendizagem dos alunos e ao desenvolvimento contínuo de seus profissionais.

O diretor é convidado a desenvolver o que está prescrito na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 9.394/96 –, em seu artigo 3º, inciso VIII, que indica as bases em que o ensino será ministrado: "*gestão democrática* do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino" (BRASIL, 2020, grifo nosso).

Ao encontro do que afirmam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 450), consideramos que a gestão democrática compreende o trabalho conjunto da comunidade escolar, e isso implica a participação de todos trabalhando em torno de um objetivo comum, ao mesmo tempo que demanda do gestor a capacidade de articular os diferentes e conflitantes interesses dos participantes da vida escolar: "A participação é ingrediente dos próprios objetivos da escola e da educação".

Essa participação, segundo os autores, deve ser encaminhada pelos sujeitos, cientes do que se espera de cada um deles. Esse processo é fundamental para garantir a existência de uma gestão democrática. A escola é o lugar em que se aprendem os conteúdos curriculares, porém é o lugar em que se desenvolvem "capacidades intelectuais, sociais, afetivas, éticas e estéticas e também de competências para a participação na vida social, econômica e cultural" (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 451-452).

A direção da escola, além de ser uma das funções do processo organizacional, é um imperativo social e pedagógico. O significado do termo direção, no contexto escolar, difere de outros processos direcionais, especialmente empresariais. Ele vai além da mobilização das pessoas para a realização eficaz das atividades, pois implica intencionalidade, definição de um rumo educativo, tomada de posição ante objetivos escolares sociais e políticos, em uma sociedade concreta (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 453).

A figura do diretor que ficava encerrado em sua sala dá lugar, nesse programa, a um profissional que precisa ter sensibilidade para dialogar com seus pares e com os alunos. Mais do que um bom administrador da vida escolar, esse profissional deve participar ativamente da vida da escola, dialogando individual e coletivamente, delegando tarefas e as acompanhando, pois o que está em construção é a autonomia de alunos e demais profissionais.

Com isso, não se pretende afirmar que o sucesso ou fracasso da escola dependa exclusivamente do diretor. Nesse processo, também está em construção um novo ator escolar. O diretor deve ser visto como alguém capaz de trabalhar colaborativamente, como "alguém que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articula a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão em um projeto comum" (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 454).

Para esses autores, as relações humanas são a base da gestão democrática na escola. O diretor, por meio do seu comportamento, dá o tom no modo como as relações interpessoais se desenvolvem, e "as relações mútuas entre direção e professores, entres estes e seus alunos, entre direção e funcionários técnicos e administrativos devem combinar exigência e respeito, severidade e tato humano" (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 462).

Assim,

[...] o diretor coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais elementos do corpo técnico-administrativo e do corpo de especialistas. Atende às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola assumidas pela equipe escolar e pela comunidade (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 465, grifo nosso).

O trabalho da direção, como afirmado anteriormente, não se realiza de forma isolada. As atividades realizadas pelo diretor e pela coordenação escolar são "agrupadas no termo *gestão*" (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 475, grifo dos autores). É necessário esclarecer que, no âmbito escolar, a utilização do termo *gestão* compreende "as atividades de coordenação e acompanhamento do trabalho das pessoas, envolvendo o cumprimento das atribuições de cada membro da equipe, a realização do trabalho em equipe, a manutenção do *clima de trabalho*, a avaliação do desempenho" (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 475, grifo dos autores).

Os autores pontuam que, embora essa definição seja atribuída também aos dirigentes escolares, ela é aplicável aos docentes, quando da realização de suas atividades na sala de aula ou quando são investidos de alguma atividade ligada à organização escolar.

O diretor, a partir do que se apresentou até este momento, deve: 1. ser capaz de formar uma boa equipe de trabalho; 2. promover o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem ancorada em princípios democráticos; 3. promover ações que permitam o desenvolvimento profissional da sua equipe; 4. envolver os alunos nas tomadas de decisão e soluções

de problemas; 5. promover a integração da comunidade escolar, de pais e responsáveis; 6. criar meios de comunicação que fortaleçam a compreensão da vida escolar e possibilitem a disseminação das informações para toda a comunidade escolar; e 7. propor e desenvolver um sistema de avaliação dos profissionais, da escola e dos alunos.

A seguir, considerando o que foi discutido, apresentaremos a análise dos dados da pesquisa que indicam o papel do diretor como articulador das relações administrativas, pedagógicas e afetivas estabelecidas no PEI.

AS ESCOLAS COMO CAMPO DE PESQUISA, OS PARTICIPANTES E OS PROCESSOS DE OBSERVAÇÃO E PRODUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

A pesquisa qualitativa realizada³ teve como campo duas escolas públicas localizadas no município de São Paulo. A escolha dessas escolas teve por critério principal que elas fossem "consideradas como locais de referência e excelência, reconhecidas pelo bom trabalho executado" (BARBOSA, 2016, p. 58).

As duas escolas em que essa pesquisa foi realizada têm como características comuns o fato de ambas serem escolas estaduais públicas, fazerem parte do primeiro grupo de escolas que aderiu ao PEI, em seu nível de ensino, e estarem localizadas em bairros periféricos do município de São Paulo.

A Escola São Francisco de Assis, localizada na zona norte, oferta o ensino médio e começou suas atividades em 2012. A Escola São Pedro, localizada na zona oeste, oferece o ensino fundamental, anos finais, e aderiu ao PEI no final de 2012, quando da primeira expansão do programa.

Participaram da pesquisa: uma coordenadora da Seesp, dois diretores, dois vice-diretores, dois professores coordenadores gerais, três professoras coordenadoras de área e docentes, nove docentes, dez alunos do ensino médio e cinco do ensino fundamental – anos finais.

Foram realizadas observações em diferentes momentos da vida escolar, a saber: nas formações realizadas pelo coordenador pedagógico com os professores, no atendimento aos alunos, pais e responsáveis, no trabalho realizado com a coordenação da escola e supervisores, nas reuniões de pais e mestres, e outras atividades desenvolvidas ao longo dos dois anos em que pudemos acompanhar o trabalho da equipe escolar.

Realizaram-se também entrevistas com os diversos participantes. Destacamos aqui as situações que mostram a atuação mediadora e articuladora de relações do diretor.

3 - As providências relativas ao Comitê de Ética foram tomadas conforme a aprovação dada no Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), registrado sob nº 49553015.6.0000.5482, em 9 de dezembro de 2015.

Todos os nomes, das instituições e das pessoas, foram alterados para preservar o anonimato dos participantes.

Os dados produzidos nos momentos de observação, análise documental e entrevistas foram triangulados, para buscar garantir a fidedignidade no momento da análise, pois, como afirma Haguette (2011, p. 82-83),

[...] temos que reconhecer que estamos recebendo meramente o retrato que o informante tem de seu mundo, cabendo a nós, pesquisadores, avaliar o grau de correspondência de suas afirmações com a "realidade objetiva", ou factual [...] [e] a constatação de afirmações conflitantes não deve levar o pesquisador a considerar o depoimento inválido, uma vez que estas mesmas contradições podem levar a importantes descobertas.

As falas de todos os participantes da pesquisa foram organizadas e agrupadas, considerando suas aproximações em relação aos objetivos da pesquisa, de modo a identificar:

[...] as relações estabelecidas pelos sujeitos que transitam na escola; quais aprendizagens são proporcionadas e percebidas por eles como ligadas ao desenvolvimento do PEI; quais as razões para seu ingresso nesse programa; e quais diferenças esses sujeitos apontam entre o ensino regular e o PEI. Destaquei também aquilo de singular e próprio que os sujeitos apresentaram em suas falas, ou que as escolas mostraram e que foi observado por mim (BARBOSA, 2016, p. 70).

Os dados apresentados neste texto buscarão indicar o papel mediador do diretor escolar na promoção das relações estabelecidas no interior do PEI.

O DIRETOR COMO ARTICULADOR E MEDIADOR

Os diretores que participaram da pesquisa demonstraram possuir características que estão ancoradas na trajetória de vida deles. Autoconhecimento, autocontrole, motivação, empatia e destreza social são características essenciais para que os diretores Pedro e Francisco possam desenvolver suas atividades como articuladores e líderes do grupo.

O gestor de uma unidade escolar deve ser aquela pessoa que indica caminhos, mostra como chegar ao consenso diante de situações que aparentemente não têm uma solução fácil e promove o diálogo. Mais do que alguém que tenha profundos conhecimentos técnicos, o gestor deve ter um alto nível de sensibilidade para lidar com o humano.

Um dos primeiros registros sobre o modo como esse profissional atua refere-se ao momento em que participei de uma reunião com os pais/responsáveis e a direção na Escola

São Pedro. O diretor Pedro relatou que, assim que assumiu a direção, percebeu que a comunidade de pais e responsáveis estava ausente das discussões promovidas na escola.

Considerando a necessidade de alterar essa situação, fez uma consulta à comunidade escolar para identificar qual seria o melhor dia e horário para as reuniões. Os dados permitiram que ele saísse de uma participação inferior a 50 pais e responsáveis, nas reuniões realizadas durante a semana, para mais de 400 pais, nas reuniões realizadas aos sábados.

A escola possuía quase 500 alunos matriculados no momento da pesquisa. O diretor indicou que, se não trouxesse a comunidade para participar das discussões, dificilmente as modificações que precisavam ser feitas teriam acontecido.

Considerando o que o programa indica como ser específico desses profissionais, ele busca engajar a comunidade por meio da gestão compartilhada. É necessário engajar a comunidade, e, como afirmam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), deve-se envolver a comunidade dos pais e responsáveis na vida escolar, sempre procurando indicar o que é específico de cada um. Não compete aos pais interferir nas atividades pedagógicas.

Porém, é necessário que o diretor estabeleça canais de comunicação eficientes com essa comunidade. Essa ação do diretor Pedro permitiu ao gestor conseguir a adesão das famílias para efetivar as mudanças que considerava necessárias, tendo como ponto de partida as demandas trazidas pela própria comunidade de profissionais da escola e do seu entorno.

O diretor Pedro indica ser fundamental para o seu trabalho essa parceria com os pais e mostra que trabalha no sentido de formar essa comunidade. Ao contar sobre esse trabalho, ele explica como age e como vê o papel dos alunos, da família e da escola nessa parceria:

Esse nosso aluno, hoje, na escola de ensino integral, ele percebe qual é o papel da educação, a corresponsabilidade do professor para com ele. O aluno percebeu que ele pode dialogar com o professor e, ao mesmo tempo, criticar a aula dele, sem ofendê-lo. Nossa, mas você pode argumentar que isso é muito difícil. Eu digo que é. Só que antes disso, desse momento em que o aluno percebe que pode participar, a direção fez um trabalho com a comunidade para mostrar o que é ser [alguém], o que é ter autonomia ou ser protagonista. Eu acho que autonomia é muito mais que protagonismo, não é gritar pelo direito, a escola é pública, eu tenho que ter qualidade. "É sua obrigação ensinar o meu filho." Isso é guerra. A escola contra a comunidade ou vice-versa. Então, o papel do diretor é preparar a comunidade para enxergar que escola que é essa. Que escola é essa que temos? Que escola que queremos? Então, desse modo construiremos juntos essa escola. Então, a família é muito bem formada para analisar a importância da escola, e o aluno discutindo com a mãe a escola que ele vive. A mãe vai falar, o tio ou o responsável por ele, é verdade. O diretor falou sobre isso. A vice falou. Os professores citaram isso na assembleia. Vamos trabalhar juntos, né, filho? Então, eu falo que hoje é um momento de vitória. Nós comemoramos hoje, depois de três anos;

uma escola vitoriosa, com o aluno em primeiro lugar, porque ele já conseguiu trabalhar a tal ponto que agora, no começo de outubro [2014], os líderes de turma, o grêmio estudantil e os presidentes dos clubes pediram uma reunião. "Diretor, queremos fazer uma reunião." Nós fizemos uma reunião com 48 alunos e concluímos que precisamos fazer uma passeata aqui no bairro para compartilhar [com a comunidade] que nós estamos enxergando todos os problemas [que acontecem] aqui.

O trabalho desenvolvido com a comunidade escolar pela direção e pelos demais membros da equipe escolar possibilita aos alunos perceber a diferença no comportamento de seus colegas e o papel do diretor no seu processo formativo. Esses alunos participam de diferentes atividades na escola e se sentem acolhidos nela. Para eles, o gestor tem um papel fundamental nesse acolhimento.

Aqui o diretor comparece. Em tudo ele está presente, falando nas salas, perguntando nas eletivas, clubes juvenis. [...] É legal esse espaço que nós temos para poder opinar. Estamos sendo protagonistas da nossa vida. Eu posso falar: "Não gostei disso por causa desse ponto" (Celeste, aluna do ensino fundamental da Escola São Pedro).

Eu sou líder de clube juvenil. Se eu preciso de material ou uma dica para montar um evento, eu vou lá e falo com ele [diretor]. Eles dão liberdade para gente conversar sobre tudo (Analina, aluna do ensino fundamental da Escola São Pedro).

Ele [diretor] é compreensível, coerente, trata todo mundo com tolerância. Na minha outra escola, o diretor falava palavrão e xingava os alunos. Todo mundo critica o diretor por ele ser bravo, rígido, mas eu acho que, no processo que a gente está, na escola que a gente está, estamos aqui para estudar e não para ficar zoando. Eu acho que ele está certo por cobrar assim (Juliana, aluna do ensino fundamental da Escola São Pedro).

O trabalho desenvolvido pela direção é sentido pelos alunos como positivo. A fala da aluna Juliana mostra quanto ainda temos que avançar em termos de relacionamento entre gestão e alunos. Quando ela faz menção à outra escola, é importante indicar que a maioria desses alunos viveu grande parte de sua vida estudantil na escola de ensino regular, e eles precisaram (re)aprender a conviver nesse espaço, com seus colegas, professores e membros da equipe gestora, uma vez que passavam o dia todo na escola, de segunda a sexta.

O diretor Pedro pontua que esse movimento não é fácil devido às precárias condições físicas de algumas escolas. A construção desses laços com alunos e comunidade foi um trabalho intencionalmente planejado. De acordo com o diretor Pedro:

Eu tenho que buscar trabalhar com o meu aluno. [Eu] gastei muito dinheiro do meu bolso com vários cursos, buscando aprendizagem na educação, no contexto pedagógico. Comecei a fazer uma leitura do aluno. Do que ele busca na escola, um significado para sua existência, coisa que ele não tem na cidade, não tem na família. Se ele está no ensino médio, onde ele tem 11 professores, e consegue se identificar com dois ou três professores, aí está a palavra-chave. [...] [eu me identifico mais com] O professor de história, de artes, de inglês. E os demais? Os demais, eu estudo. Entrego nota, está tudo bem, está maravilhosa. Mas [você pergunta] por que esses três? Porque é o professor que faz a leitura do aluno que ele tem, o que o aluno busca, quem é esse aluno, qual o perfil, característica, origem desse aluno e sua família. Você dinamiza a aula distribuindo 50% para o aluno. Mostrar um para o outro que ele existe. Que ele está presente na sala de aula, que ele é capaz de aprender porque alguém foi capaz de ouvi-lo. Porque alguém foi capaz de explorar a vida dele, o sofrimento dele.

Esse movimento de escuta é desenvolvido pelos dois diretores. Francisco indica a importância da escuta e do diálogo atento com os alunos, mesmo quando não se compreende muito bem o que o aluno pretende desenvolver.

Por conta do modelo, eu participo de todos [grupos da escola]. E é muito legal. A cada dia, eu fico muito feliz com os resultados. Os alunos, eu sou o instigador deles. Ali [indicando um armário] tem o compartimento de robótica. Eu comprei a ideia. Eu não entendo muito de robótica, porque não é minha área, mas eu ajudo. Eu falo assim: "Vamos lá, vamos tentar entender isso aqui? Não estou entendendo. Vamos embora". E eles montam. E hoje nós temos um clube juvenil de robótica porque o aluno gosta disso, é a cara dele. Não é a minha, mas, assim, eu, como educador, o que posso incentivar para que ele vá atrás, eu faço. Eu faço cara de teatro, eu faço cara de que não estou entendendo. Eu estou entendendo. Eu falo cara de teatro assim, é aquela coisa mais no processo de sondagem, monitoramento, sem invadir muito o protagonismo dele. Se eu falar tudo, ele será uma reprodução minha. Não é este o meu objetivo. O meu objetivo é a orientação, instigar. Ou o que você poderia fazer? Mas já pensou nisso? Vai atrás. Então a gente volta a falar sobre esse assunto e assim vai. Então, essa escola traz para todos essa oportunidade.

Em vez de desencorajar o aluno, Francisco indica que o seu papel é o de instigar, provocar o aluno a construir meios para desenvolver o projeto que ele deseja. Ele percebe que também é seu papel promover a integração entre os profissionais da escola, seja da educação ou não.

Na rede [estadual de educação], tem professores que não gostam de se misturar com os funcionários. Eles mesmos falam assim: "Você não vai comer com a gente?". Eu já estava

sentado com um funcionário comendo, por que vou sair com o prato daqui? E comigo não. Eu continuo ali. Eu não vejo isso. Nós trabalhamos todos juntos. Isso aqui é uma família. E legal é que a escola hoje já é uma outra linha, né? A gente vê mais essa união.

Esse trabalho desenvolvido pelo diretor Francisco foi observado por nós em diferentes momentos, não apenas nas refeições. Quando a escola passou para o PEI, ele precisou fazer várias reuniões com os funcionários da cozinha e da secretária, pois eles consideravam que as práticas adotadas na escola de ensino regular permaneceriam vigentes no novo programa.

Era comum que eles saíssem nos intervalos para resolver problemas pessoais e não comunicassem, pois antes eram orientados a estar na escola no momento das refeições. Porém, segundo Francisco, isso gerava atrasos que impactavam o andamento das demais atividades da escola. Essa situação durou aproximadamente um ano. Como ele mesmo disse: "O trabalho educativo é a base da minha ação. Desenvolvê-lo requer muito diálogo e habilidade para conciliar os velhos saudosismos que insistem em permanecer nos comportamentos e discursos".

Mesmo reconhecendo essas dificuldades, Francisco percebe como positivo o trabalho desenvolvido, pois

[...] é uma relação muito saudável, não só com ela [a secretária], mas com todos os funcionários da escola. Todos os funcionários. A gente vive falando que os funcionários daqui, eles, de certo modo, têm uma boa relação comigo, porque eles poderiam me boicotar. Eles não boicotam porque eles gostam muito.

Teresa, coordenadora da Seesp na Escola São Francisco de Assis, corrobora a fala do diretor Francisco quando este faz referência ao relacionamento com os funcionários da escola. Ela afirma o papel de liderança que ele desempenha, ao dizer que:

O líder dessa equipe é o diretor. Se não for o diretor, fica difícil. Vamos pensar que isso aqui é uma orquestra e ele é o maestro. O diretor tem que estar presente, sim, e ele é presente. Nessa escola, a gente sabe que é. Ele tem que saber de tudo o que acontece na escola, mas ele tem que saber delegar. Ele não manda em tudo, ele não faz tudo. Ele não é o faz-tudo. Mas ele tem que saber tudo que acontece. Por isso que essa escola tem muitas reuniões. O diretor conversa com os alunos em reuniões. O diretor conversa com os funcionários em reuniões. O diretor conversa com o PCG em reunião. Tem a reunião de gestores, onde ele fica sabendo tudo o que aconteceu na semana e prepara a próxima semana. Então é um diferencial. O diretor desta escola tem que ser primeiramente comprometido com esta escola. Ele tem que estar presente. Esse é o diretor desta escola. Ele tem que ser comprometido. Ele tem que ser líder.

Outra característica desses diretores é o fato de eles promoverem o protagonismo dos alunos e dos membros da equipe. O professor coordenador geral (PCG) da Escola São Francisco de Assis, André, complementa o indicado pela coordenadora Teresa:

Tem certos diretores que não têm perfil para trabalhar aqui, não têm. O diretor, o PCG, gente, é dedicação, mão na massa. Você não vai ficar atrás de uma mesa. Tem diretores, por exemplo, que só ficam atrás de uma mesa, não fazem nada. O aluno nem conhece o diretor. Nem sabe quem é o diretor da escola.

Olhar para o outro, como afirmaram os diretores Pedro e Francisco, é fundamental, porém é necessário criar um ambiente em que as pessoas queiram estar. A secretária da Escola São Francisco de Assis afirma que o diretor Francisco não passou a se importar com as pessoas e os ambientes apenas depois que ele ingressou no PEI.

Ela já trabalhou com ele em outra escola, na qual ele era vice-diretor, e contou o seguinte:

O Francisco é ótimo administrador, sem dúvida nenhuma. Ele é de primeira linha. Uma pessoa muito compromissada. Eu gosto de gente que é compromissada. [...] Ele tem uma visão muito ampla da educação, da escola. Hoje mesmo a professora Susana foi fazer uma reunião em outra escola. Ela ficou encantada [com a escola], sabe por quê? Sabe quem arrumou aquela escola? Foi o Francisco quando foi vice-diretor de lá. Então ele tem essa visão, não é aqui, é a visão da vida dele que é assim. De arrumar os lugares, deixá-los bonitos, confortáveis, não só para os alunos, mas pra gente que trabalha, para os professores, para o pessoal da cozinha.

Esse trabalho demanda muita energia e idealismo. Não é fácil mediar situações, mas este é o papel do diretor: ser mediador. O diretor Francisco afirma não julgar quem age de outra forma, porém, como ele mesmo indicou em outro momento, esse trabalho de escuta e mediação possibilita que ele tenha a adesão da equipe no desenvolvimento dos projetos.

Normalmente, o papel do gestor é como mediador, papel de encaminhamento. Ele não tem o papel de colocar mais lenha [na fogueira]. Não é esse o meu papel. [...] Eu consigo fazer bem esse papel, eu acho. Mas, para mim, fica um desgaste muito grande. [...] Mesmo enfrentando as dificuldades. Eu sou idealista. Tenho esse perfil. Sou idealista, sonhador. Acho que sonhar é a premissa de todo educador. O educador que não sonha não é educador. É difícil, porque ele tem que trabalhar muito com o contato.

Teresa, coordenadora da Seesp, afirma que todo esse trabalho desenvolvido pela gestão mostra seu resultado quando se observa o comportamento do aluno. Segundo ela, o

Projeto de [Escola de] Tempo Integral ficou meio que depósito de aluno. Agora, a educação integral [PEI], você vai muito além. [...] Os nossos alunos acolhem alunos, funcionários, professores e diretores. Eles fazem o acolhimento de todos. No primeiro dia de aula, são os nossos alunos que fazem o acolhimento dessa equipe escolar. Primeiro dia da equipe escolar, professores, diretores e funcionários. No segundo dia, eles fazem o acolhimento dos alunos novos. Então você vê que realmente é uma mudança nessa visão de ensino e aprendizagem. O aluno está acolhendo.

No último dia de aula, em dezembro de 2014, os alunos fariam as apresentações dos projetos desenvolvidos nas disciplinas eletivas. Porém, na noite anterior, os cabos de força foram roubados da escola. Em vez de interromper as atividades, o diretor reuniu todo o grupo na quadra, para que juntos, alunos, professores, coordenação e direção, decidissem de que modo os trabalhos se dariam naquele dia, se seriam adiados ou não.

Após quase uma hora de discussão, em que foram ouvidos todos os argumentos, contrários e favoráveis à continuação de algumas atividades, o grupo optou por dividir o encontro em duas etapas: naquele dia, eles apresentariam o que dispensasse o uso de energia elétrica e, assim que a energia fosse restabelecida, apresentariam as outras produções em outro dia a ser definido.

De acordo com Guará (2006, p. 21), os pais desejam que seus filhos possam desfrutar de uma escola em que "o tempo maior de estudo seja uma abertura às oportunidades de aprendizagem, que são negadas para grande parte da população infantojuvenil, em situação de pobreza ou de risco pessoal e social".

Essas duas escolas, a despeito das dificuldades materiais, falta de alguns itens para realizar diferentes atividades, procuram se mobilizar por meio de parcerias com atores do setor privado, estimuladas e procuradas pelos diretores e membros da equipe gestora da escola.

Como eles indicaram, as escolas são aparelhadas e reestruturadas, no entanto há a necessidade de ajustes e manutenções que demandam muito tempo para que possam ser atendidos pelo estado. Essas parcerias, todas estabelecidas dentro dos parâmetros legais, servem para proceder à manutenção dos equipamentos eletrônicos, para manter o laboratório de informática funcionando, para desenvolver atividades artísticas, como montar uma banda, e até mesmo para garantir a instalação de ventiladores nas salas de aula.

Alunos, professores, coordenadores e diretores relatam que, embora o PEI seja um modelo que deveria ser implementado em todas as escolas, há muitas questões que impedem esse avanço. Por exemplo, como proceder ao desenvolvimento do PEI em municípios em que há apenas uma escola estadual de ensino médio? Como indicado em outro ponto pelo diretor Francisco, quando os professores percebem que o nível de cobrança no PEI é muito maior do que na escola de ensino regular, eles passam a evocar o passado, indicando que, na outra escola, era melhor. Esse apontamento faz com que ele afirme que é necessário ter muita

paciência, pois nem sempre os envolvidos no processo educacional em transformação percebem que toda mudança exige paciência, disponibilidade e abertura para o novo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como afirmamos no início deste artigo, a educação integral implica o reconhecimento de que a educação é um processo multidimensional. Nesse sentido, Gonçalves (2006, p. 131) afirma que "a aprendizagem acontece desde o nascimento e continua ao longo de toda a vida [...] em espaços formais e informais [...], [e] a educação escolar precisa ser repensada [...] levando em conta todas as suas vivências e aprendizagens".

Desse modo, é imperioso que consideremos o papel articulador e mediador desenvolvido, especificamente, pelo diretor escolar, e, quando ele o exerce de modo intencional e tendo como objetivo o crescimento de todos os envolvidos nos processos que acontecem na escola, mesmo com dificuldade, todos podem se beneficiar dos movimentos de ensino-aprendizagem promovidos no seu interior.

Procurou-se destacar, por meio da discussão sobre o papel mediador do diretor na promoção e no estabelecimento das relações dentro do ambiente escolar, que é necessário criar condições para que as pessoas possam interagir e se conhecer e respeitar nesse ambiente. Quando o líder desse grupo se reconhece no papel de mediador/condutor dos caminhos que devem ser percorridos, as pessoas envolvidas nesse movimento se modificam e passam a compreender novas maneiras de se relacionar e conviver, novas maneiras de viver sua prática pedagógica.

Muitos dos profissionais que aderiram ao PEI, nas escolas pesquisadas, trilharam a maior parte da sua trajetória no ensino regular. Eles vislumbraram, nesse programa e nessas escolas, a possibilidade de desenvolver um ensino e viver um modelo de gestão que inclui as pessoas, em suas múltiplas dimensões, sejam essas emocionais, afetivas, sociais ou cognitivas.

As transformações operadas nesses sujeitos podem ser creditadas ao tipo de gestão exercida por esses diretores, que demonstraram, por meio de muito diálogo, respeito a todos, muito estudo e reflexão, compreender que o investimento exclusivo na parte cognitiva não facilita o desenvolvimento integral de cidadãos livres, críticos e reflexivos, para a vida em uma sociedade democrática, pois esses profissionais, agora, no contato que estabelecem com diferentes pessoas e grupos – alunos, famílias e colegas – mostram-se capazes de ponderar sobre como eles afetam e são afetados por aqueles com quem trabalham e/ou convivem cotidianamente, o que gera um forte impacto na vida de toda a comunidade escolar.

The principal's role in the development of relationships in the Programa Ensino Integral (PEI) of São Paulo

Abstract: This article presents the role of the principal as a builder of connections between people at school. These ties favor the construction of a democratic and collaborative school/environment. The following is an excerpt from research carried out in two public schools that had been developing the Programa Ensino Inegral (PEI) in the city of São Paulo in which principals, vice-principals, pedagogical coordinators, teachers and students, whom had been in an integral period in the program and involved in the research for the program. The data was collected over a period of two years with interviews, observations, and document analysis. The analyses emphasized the main role of the principal in this process. The principals were assigned the role of facilitator between the subjects. The data demonstrated the success of the pedagogical process when leadership skills were developed in all participants in the school. In this way, it was emphasized that the improvement of relationships between school professionals and students in the PEI, was contingent upon the collaboration of their pedagogical, cognitive, and affective needs. This analysis of the data demonstrated that the established interactions at different times and in different environments mobilized important changes provided by the PEI. This included the development of the skills and attitudes of everyone involved. This further enabled and redefined the role that each person must develop at school, which promoted learning that was involved in attributing a higher level of value for the school learning and working environments, all while emphasizing the importance of human relationships. This research demonstrated that for the development of human interactions and student advocates, the principal needs to be able to count on the support of everyone involved in the educational process, including students and their families, in a collective and collaborative effort/ endeavor.

Keywords: Programa Ensino Integral (PEI). Public education. Integral education. School director. School manager.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011.
- BARBOSA, R. C. *Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares: suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI)*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- BRASIL. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.
- CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.
- CRUZ, T.; CUCONATO, G.; SÁ, E. *Escola de tempo integral*. Relatório de política educacional. Brasília: D3E, nov. 2018. Disponível em: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/2018/12/D3e_Tempo_Integral_vOnline.pdf. Acesso em: 17 abr. 2022.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos Cenpec*, v. 1, n. 2, p. 129-135, 2006.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos Cenpec*, v. 1, n. 2, p. 15-24, 2006.

HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

SÃO PAULO. Diretrizes do Programa Ensino Integral. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2014a. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/726.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2016.

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. Governo lança campanha sobre aumento do acesso ao ensino integral. 2022. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/governo-lanca-campanha-sobre-aumento-do-acesso-ao-ensino-integral/#:~:text=Criado%20em%202012%2C%20o%20PEI,a%20um%20Modelo%20de%20Gest%C3%A3o>. Acesso em: 25 abr. 2022.

SÃO PAULO. Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012. Institui o Regime de Dedicção Plena e Integral – RDPI e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral – GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. Texto atualizado até a Lei Complementar nº 1.361, de 21 de outubro de 2021. São Paulo, 2012a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html>. Acesso em: 10 set. 2021.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 12, de 31 de janeiro de 2012. Institui o Projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral e estabelece diretrizes para a organização e o funcionamento das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. São Paulo, 2012b. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/12_12.HTM. Acesso em: 10 set. 2021.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 89, de 9 de dezembro de 2005. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=200512090089>. Acesso em: 16 jan. 2016.

SÃO PAULO. Tutorial de recursos humanos: Programa Ensino Integral. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/343.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2016.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/462/99>. Acesso em: 20 nov. 2021.

Recebido em novembro de 2021.

Aprovado em janeiro de 2022.