

## ORGANIZAÇÃO E GESTÃO PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI)<sup>1</sup>

### SCHOOLS ORGANIZATION AND PEDAGOGICAL ADMINISTRATION OF THE INTEGRAL EDUCATION PROGRAM (PEI)

Ana Beatriz Santos Silva<sup>2</sup>  
Denise Maria Reis<sup>3</sup>

**Resumo:** A educação integral tem sido historicamente relacionada ao aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola, mas igualmente marcada por discussões e desafios referentes à concretização de uma formação que seja, de fato, integral em todas as suas dimensões. Houve grande expansão das escolas públicas de educação integral na última década, impulsionada por legislações e políticas nacionais. No Estado de São Paulo, o Programa Ensino Integral (PEI) cresceu expressivamente e o trabalho busca compreender como as escolas têm organizado e administrado a ampliação da carga horária na formação dos estudantes, identificando orientações do programa para o planejamento das atividades formativas e os desafios pedagógicos enfrentados pelos profissionais a partir de uma pesquisa bibliográfica qualitativa. Os resultados indicam que as escolas do PEI enfrentam limitações estruturais e pedagógicas que sobrecarregam o profissionais e reduzem a sua autonomia. A elevação da jornada não tem garantido, necessariamente, melhor formação, pois as atividades burocráticas também recrudesceram, prejudicando o trabalho pedagógico. Para uma educação integral de fato, são necessárias mudanças profundas que valorizem a autonomia escolar e o compromisso com uma educação plena.

**Palavras-chave:** Programa Ensino Integral. PEI. Educação integral. Organização escolar. Gestão pedagógica.

**Abstract:** Integral education has historically been related to the increase of students' time in school but also marked by discussions and challenges regarding the realization of training that is, in fact, integral in all its dimensions. There has been a great expansion of public schools of integral education in the last decade, driven by national legislations and policies. In São Paulo State, the Integral Education Program (PEI) has grown significantly, and this study seeks to understand how schools have organized and managed the expansion of hours in the training of students, identifying program guidelines for training activities planning and the pedagogical challenges faced by professionals, based on qualitative bibliographical research. The results indicate that PEI schools face structural and pedagogical limitations that burden professionals and reduce their autonomy. The extension of school time has not necessarily guaranteed better

---

<sup>1</sup> Trabalho de Conclusão de Curso - TCC.

<sup>2</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. E-mail: anasantos20@estudante.ufscar.br

<sup>3</sup> Professora do Departamento de Educação - DEd da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar e vice-líder do DEFORGES - Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização Escolar: Democracia, Direitos Humanos e Formação de Gestores. E-mail: denise.reis@ufscar.br

training, because bureaucratic activities have also increased, impairing pedagogical work. For a truly integral education, profound changes are needed that value school autonomy and commitment to full education.

**Keywords:** Integral Education Program. PEI. Integral Education. School organization. Pedagogical administration.

## Introdução

A educação integral no Brasil e, mais especificamente, em São Paulo, tem se associado historicamente à ampliação da jornada escolar, mas apresenta debates e desafios quanto à efetivação de uma educação verdadeiramente integral.

Muitas experiências nacionais têm mantido uma lógica de ensino voltada para o cumprimento de metas, uso de plataformas digitais, avaliações padronizadas e resultados quantitativos, sem romper com o currículo tradicional e sem contemplar a multidimensionalidade do desenvolvimento humano. Ademais, a expansão do tempo integral nas escolas públicas tem priorizado regiões e grupos mais privilegiados, ampliando desigualdades e dificultando o acesso e permanência de estudantes em contextos de maior vulnerabilidade (Santos; Silvestre, 2025). Há ainda o risco de apenas potencializar problemas já existentes na escola convencional, tornando o ambiente escolar mais competitivo, vigiado e controlado, caso não haja um currículo integrado e insumos adequados (Farias; Reis, 2023).

É preciso reconhecer o aumento significativo das iniciativas de escolas públicas de educação integral na última década, impulsionado por políticas públicas e legislações como o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), o Novo Ensino Médio e programas como o Programa Mais Educação (PME) e seu sucessor, o Programa Novo Mais Educação (PNME). No estado de São Paulo, o Programa Ensino Integral (PEI) foi implementado em 2012 e, desde então, passou por uma expansão massiva. Em 2012, apenas 16 escolas de ensino médio aderiram ao PEI. Esse número aumentou gradualmente até 2019, quando 416 escolas faziam parte do Programa. Entre 2020 e 2024, houve um salto expressivo, chegando a 2.338 escolas em 2024, o que representa cerca de 41,65% das unidades da rede estadual paulista. Destas, 1.487 funcionam com

jornada de 9 horas e 845 com jornada de 7 horas diárias, sendo a grande maioria localizada em áreas urbanas (Santos; Silvestre, 2025).

Este trabalho pretende compreender como as escolas do Programa Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo têm organizado e administrado a ampliação da carga horária na formação dos(as) estudantes. Por meio de pesquisa bibliográfica qualitativa, busca localizar orientações do PEI acerca do planejamento das atividades formativas incluídas no modelo ampliado de jornada, bem como identificar os desafios pedagógicos enfrentados pelos(as) profissionais com a transformação da escolas em tempo integral.

O texto está organizado em cinco seções: na primeira e na segunda, discorremos sobre as principais características da educação integral e do PEI, respectivamente. Na terceira seção, tratamos dos procedimentos metodológicos da pesquisa. Na quarta, apresentamos a discussão e os resultados. Por fim, na última seção, tecemos as nossas considerações finais.

## **Educação integral**

Anísio Teixeira é, indubitavelmente, uma referência importante quando se trata da educação integral no Brasil. A concepção de educação integral esteve presente em toda a trajetória intelectual e política do educador, evoluindo desde uma justificativa inicial, nos anos 1930, ainda influenciada por uma perspectiva higienista-educacional, até uma proposta mais madura, nas décadas de 1950 e 1960, de educação escolar emancipadora, voltada à formação plena dos indivíduos e à democratização da sociedade brasileira (Cavaliere, 2010).

Influenciado pelo pragmatismo do educador estadunidense John Dewey, Anísio Teixeira defendeu uma escola pública, laica e de tempo integral, capaz de superar o dualismo escolar e combater as desigualdades sociais, oferecendo a todos uma formação comum que integrasse aspectos intelectuais, físicos, sociais e culturais. Sua proposta envolveu a ampliação da jornada e das funções escolares com atividades práticas, artísticas, esportivas e de convivência, formando cidadãos críticos e participativos. Permeou ainda temas como alfabetização das massas, qualidade da educação popular e o direito à educação, consolidando-se como premissa central de sua obra e referência para políticas públicas educacionais no Brasil (Cavaliere, 2010).

Segundo Cavaliere (2010), a educação integral de Anísio Teixeira está fundamentada na ideia de uma escola que ultrapassa a mera instrução formal e a transmissão de conteúdos clássicos, propondo uma formação ampliada que abrange as dimensões intelectual, ética, estética, física, social e profissional do indivíduo. É, assim, uma educação que se realiza na ação, no fazer, e não apenas por meio de processos de aprendizagem formal, sendo a escola um espaço que deve ser democrático, público e laico, capaz de garantir a todos – e não apenas às elites – oportunidades iguais de desenvolvimento e participação na vida social, política e econômica do país.

Nesse sentido, as principais contribuições do seu pensamento, de acordo com Cavaliere (2010), estão na formulação de uma proposta de escola pública ampliada, democrática e laica, voltada para a formação global dos educandos e para a superação das desigualdades sociais. Foi ele quem idealizou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola Parque), que integrava ensino formal e atividades práticas, servindo de referência para políticas públicas posteriores, como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), projetado por Darcy Ribeiro, e o Programa Mais Educação instituído pelo Ministério da Educação (MEC) no final dos anos 2000. Suas ideias, na verdade, influenciam políticas educacionais até hoje, sendo referência para programas de educação integral e para o debate sobre o papel social da escola e a garantia do direito à educação como instrumento de justiça social.

Mais recentemente, Moacir Gadotti (2009) destacou a educação integral como uma proposta que transcende a ampliação do tempo escolar. Além do *tempo integral*, a formação deve contemplar todas as dimensões do ser humano (intelectual, física, afetiva, social, cultural e ética) – e que pressupõe a articulação entre escola, família, comunidade e diferentes políticas públicas, valorizando o território, a cultura local e a participação cidadã.

Gadotti (2009) entende que a Escola Cidadã – como espaço de organização da sociedade para a defesa e luta por direitos – e a Cidade Educadora – que aciona os equipamentos públicos e privados no entorno das escolas, aproveitando o seu potencial ao máximo – são fundamentais para garantir o direito de aprender e para promover a democracia, a justiça social e a sustentabilidade. Para ele, a educação integral deve ser assumida como política pública, articulada ao projeto político-pedagógico das escolas e às demandas

sociais, superando a fragmentação curricular e a lógica assistencialista. Para tanto, argumenta em favor da importância do diálogo, da inovação pedagógica, do envolvimento coletivo e da construção de redes intersetoriais para promover uma educação de qualidade sociocultural, capaz de responder aos desafios da sociedade do conhecimento e da inclusão social.

A integralidade, portanto, deve ser um princípio orientador do projeto político-pedagógico das escolas e não apenas uma ampliação de jornada. Ao apresentar e analisar experiências como a Escola Parque de Anísio Teixeira, os CIEPs de Darcy Ribeiro, os Centros Educacionais Unificados (CEUs) de São Paulo, o Bairro-Escola de Nova Iguaçu e a Escola Integrada de Belo Horizonte, Gadotti (2009) aponta os avanços, limites e desafios dessas iniciativas, ressaltando a necessidade de integração intersetorial e de políticas públicas continuadas. O autor propõe, assim, o conceito de “qualidade sociocultural” da educação que implica superar a fragmentação curricular e a lógica assistencialista, apostando no diálogo, na inovação pedagógica e na construção de redes intersetoriais para responder aos desafios da sociedade contemporânea.

### **O Programa Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo**

O Programa Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo foi criado em 2012 como estratégia para a melhoria da qualidade da educação, fundamentando-se na formação integral dos estudantes que abrange dimensões cognitivas, físicas, socioemocionais e culturais. O Programa oferece jornada escolar ampliada de 7 ou 9 horas, integra a Base Nacional Comum Curricular à Parte Diversificada, composta por componentes como Projeto de Vida, Disciplinas Eletivas, de Tecnologia e Inovação, Práticas Experimentais, Orientação de Estudos e Protagonismo Juvenil, e prioriza o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes como eixo central das ações escolares (São Paulo, 2021).

O modelo pedagógico é orientado pelos Quatro Pilares da Educação para o Século XXI (aprender a conhecer, fazer, conviver e ser), pela Pedagogia da Presença, pela educação interdimensional e pelo Protagonismo Juvenil. Já o modelo de gestão utiliza o método PDCA (Planejar, Fazer, Checar, Agir) e

ênfatisa princípios como protagonismo, formação continuada, corresponsabilidade, excelência em gestão e replicabilidade das boas práticas (São Paulo, 2021).

Segundo a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - SEDUC-SP (São Paulo, 2021), o PEI busca formar sujeitos autônomos, solidários e competentes, preparados para a cidadania e para o mundo do trabalho, por meio de uma estrutura curricular que favorece a interdisciplinaridade e o protagonismo dos jovens com a criação de espaços de escuta e participação, como Clubes Juvenis, Líderes de Turma e práticas de acolhimento. O Programa dispõe de ferramentas de gestão e de avaliação de desempenho, tais como, Plano de Ação, Programas de Ação, Guias de Aprendizagem e Procedimentos Passo a Passo, além de um sistema de avaliação por competências (incluindo a Avaliação 360°) que direcionam a formação continuada e o desenvolvimento profissional de toda a equipe escolar. Ele procura investir na formação permanente dos professores por meio de reuniões pedagógicas sistemáticas (ATPCs), planos individuais de aprimoramento e acompanhamento constante do desempenho, visando o alinhamento com os valores e objetivos do programa.

Santos e Silvestre (2025) pontuam que o PEI, apesar de sua expansão significativa, tem sido alvo de críticas importantes no campo acadêmico e entre especialistas em políticas públicas de educação. A principal delas recai sobre o fato de que a ampliação da jornada escolar não se traduz, necessariamente, em uma efetiva educação integral. O Programa tem priorizado o aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola, mas apresenta poucos elementos que favoreçam o desenvolvimento pleno dos estudantes em suas múltiplas dimensões – cultural, ética, política e social. Em grande parte das experiências analisadas, o PEI mantém uma lógica de ensino voltada para o cumprimento de metas, indicadores e resultados, atrelada ao desempenho em avaliações padronizadas, como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e a Prova Paulista, e ao uso intensivo de plataformas digitais, o que acaba por restringir a formação a competências e habilidades mensuráveis, distanciando-se de uma proposta verdadeiramente integral e emancipadora.

O Programa também é criticado por acentuar desigualdades educacionais, uma vez que a sua implementação prioriza escolas com melhores

resultados em avaliações externas e infraestrutura mais adequada, localizadas em regiões urbanas e privilegiadas, contribuindo para a exclusão de estudantes de contextos mais vulneráveis, especialmente das zonas rurais, e para o agravamento das disparidades de acesso e permanência na escola. Ademais, o uso desenfreado de plataformas digitais e a pressão por resultados também têm gerado impactos negativos sobre o trabalho docente, intensificando a responsabilização de professores e gestores escolares, sem, contudo, garantir as condições materiais e pedagógicas necessárias para uma educação de qualidade (Santos e Silvestre, 2025).

De acordo com Santos e Silvestre (2025), a literatura acumulada até o momento aponta que o PEI, ao alinhar-se a uma lógica gerencialista e mercadológica, acaba por enfraquecer o compromisso com uma educação democrática, crítica e transformadora, restringindo o potencial formativo da escola pública. Diante desse cenário, é preciso reconfigurar o Programa com base em fundamentos teóricos e metodológicos que valorizem a multidimensionalidade dos sujeitos, a construção de vínculos afetivos entre educadores e educandos, e o fortalecimento da comunidade escolar como espaço de aprendizagem significativa e emancipadora.

Farias e Reis (2023) entendem que é necessário ampliar o diálogo com a comunidade escolar, envolvendo-a em todas as etapas de implementação e avaliação do PEI, respeitando decisões coletivas e promovendo a gestão democrática da escola. Isso favorece que a expansão do Programa ocorra de forma transparente, respeitando a autonomia das escolas e evitando práticas de assédio ou manipulação. Também é importante planejar a expansão de modo a contemplar escolas em regiões vulneráveis, áreas rurais e grupos historicamente excluídos, combatendo a indução de desigualdades socioespaciais e garantindo acesso/permanência a todos os estudantes (com assistência estudantil àqueles em situação de vulnerabilidade). Por fim, é preciso rever mecanismos de avaliação e controle, e propiciar formação continuada e apoio pedagógico adequados a fim de evitar ambientes de competição e vigilância excessiva, promovendo um clima de confiança, colaboração, autonomia docente e boas práticas escolares, além de garantir mais investimentos na infraestrutura das escolas.

## Metodologia

A metodologia adotada foi baseada em uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, que, conforme aponta Gil (2002), envolve a busca e o exame de informações extraídas de trabalhos acadêmicos, visando ampliar o entendimento sobre determinado assunto. Esse tipo de pesquisa qualitativa possibilita uma interação dinâmica entre observação, análise reflexiva e interpretação dos dados, o que permite revisar e aprimorar os conceitos e categorias inicialmente definidos ao longo do estudo.

Definiu-se o Portal de Periódicos CAPES<sup>4</sup> como fonte de levantamento de artigos científicos nacionais sobre a temática no período de 2012 a 2025, utilizando-se das palavras-chave, isoladas e combinadas, *PEI, Programa Ensino Integral, gestão pedagógica, organização pedagógica, atividades pedagógicas, atividades formativas, atividade de formação, atividades educativas* para as buscas. Foram localizados 18 artigos, sendo selecionados 16 para análise por apresentarem elevada aderência ao objetivo da pesquisa. O quadro abaixo apresenta os artigos eleitos para o estudo.

Quadro 1 - Artigos selecionados para a pesquisa

	Título	Autores(as)	Ano
1	Escolas de tempo integral no estado de São Paulo: características e princípios que norteiam o Programa de Ensino Integral	LOPES, Maria Fernanda A.; SERRA, Maria Helena M. D.	2014
2	A concepção de currículo no Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo	SILVA, Larissa R. da; ASSIS, Ana Elisa S. Q.	2016
3	A formação ética prevista nas diretrizes do Programa Ensino Integral da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo	FERNANDES, Vladimir	2017
4	Análise do Programa Ensino Integral na perspectiva do desempenho escolar	MIRANDA, Nonato A. de; VERASZTO, Estéfano V.; APARÍCIO, Ana Silvia M.	2017
5	Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente	DIAS, Viviane C.	2018
6	A educação integral e a gestão escolar: (contra)tempos	FERNANDES, Renata S.; BAPTISTA, Flávia F. C. M. E.	2018

<sup>4</sup> Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?>

7	A desigualdade é a meta: Implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo	GIROTTTO, Eduardo D.; CÁSSIO, Fernando L.	2018
8	Reforma administrativa da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (2011), Programa Ensino Integral (2012): administração pública gerencial em processo	GANZELI, Pedro	2019
9	Entre o discurso da excelência e a lógica do controle: os riscos do Programa Ensino Integral na rede estadual de São Paulo	GIROTTTO, Eduardo D.; JACOMINI, Márcia A.	2019
10	Avaliação 360º: das empresas direto às escolas de tempo integral no estado de São Paulo	VENCO, Selma B.; MATTOS, Rosemary	2019
11	Um olhar sobre as atividades desenvolvidas em uma escola do Programa de Ensino Integral de São Paulo	ROGERE, Aline; ALMEIDA, Cyntia V. de; SOARES, Camila; BRASIL, Marcelo P.; MODESTO, Aline; GIROTTTO JUNIOR, Gildo	2021
12	A contribuição da escola no preparo dos jovens do futuro: a proposta do projeto de vida das escolas do PEI	SILVA, Maluy D. da; FERNANDES, Vladimir	2021
13	Programa Ensino Integral: a proposta do estado de São Paulo	FRANÇA, Adriana L.; RINALDI, Renata P.	2022
14	Programa de Ensino Integral x realidade: uma relação entre a evasão escolar e a vulnerabilidade	MACHADO, Vinicius N.	2022
15	Desafios enfrentados pelos gestores iniciantes do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo	ULLOFFO, Renan M.; FRANÇA, Adriana L.; RINALDI, Renata P.	2022
16	Programa Ensino Integral do estado de São Paulo: revisão e críticas	PARENTE, Cláudia da M. D.; MIGUEL, Iranilde F.; GRUND, Zelina C.	2024

Foi feita uma leitura detalhada dos artigos, acompanhada do registro das principais informações de cada um deles em fichamentos (Gil, 2002). Em seguida, os dados mais relevantes foram organizados em quadros de temas e categorias (Minayo, 2007), que serviram de base para a análise à luz do referencial teórico escolhido para a elaboração do texto final. O quadro a seguir apresenta os temas e categorias identificados ao longo da pesquisa.

Quadro 2 - Temas e categorias

Temas	Categorias
Gestão pedagógica	▪ Currículo
	▪ Ferramentas gerenciais

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Avaliações externas</li> <li>▪ Avaliação 360°</li> </ul>
Equipe docente e gestora	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sobrecarga</li> <li>▪ Gratificações</li> <li>▪ Fiscalização</li> </ul>
Críticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desigualdade social</li> <li>▪ Limitações</li> <li>▪ Tempo integral</li> </ul>

Na próxima seção, apresentamos a discussão dos dados e os principais resultados da pesquisa.

## Discussão e resultados

Depois de sistematizar as informações coletadas, foram reconhecidos três temas principais que se desdobraram em dez categorias alinhadas ao propósito da pesquisa. Esta seção apresenta a análise dos dados, fundamentada nos referenciais teóricos adotados.

Os artigos de Miranda, Veraszto e Aparício (2017) e de Dias (2018) evidenciam que o **currículo** das escolas que aderem ao PEI não deixa de seguir os conteúdos previstos na base comum curricular, ainda que atribua forte ênfase à sua parte diversificada. Segundo Gadotti (2009), a perspectiva da integralidade deve ser apropriada não apenas pelas dimensões temporal e formativa, mas também como princípio organizador do currículo das escolas ao integrar os diversos conhecimentos que nelas são desenvolvidos.

Os trabalhos de Silva e Fernandes (2021) e de Rogere *et al.* (2021) indicam que as diretrizes do PEI preveem a garantia do pleno desenvolvimento dos(as) estudantes, destacando-se as atividades extras como a disciplina Projeto de Vida na qual são incentivados(as) a serem proativos(as) em relação às oportunidades formativas ofertadas pelas escolas, articulando-se as aprendizagens e o percurso acadêmico com os sonhos de realização pessoal e de transformação social. O artigo de Fernandes (2017), por sua vez, ressalta a importância da disciplina como favorecedora do autoconhecimento e da reflexão sobre escolhas. É nesse sentido que, para Anísio Teixeira (1997, p. 65 *apud*

Cavaliere, 2010, p. 254), a escola deve propiciar “educação e não instrução apenas. Condições de vida e não condições de ensino somente”.

As Disciplinas Eletivas, Clubes Juvenis, Práticas Experimentais, Orientação de Estudos e Tutoria também compõem as atividades do segmento diversificado do currículo do PEI. O artigo de Silva e Assis (2016) assinala que as disciplinas eletivas pluralizam e ampliam os conteúdos e as experiências escolares. De fato, uma escola integral de tempo integral deve ser um local de apropriação do patrimônio cultural acumulado pela humanidade, mas também “para aprender a dançar, a cantar, a brincar, a amar, a discutir política, a conviver com o outro, a ser companheiro, etc.” (Paro, 2023, p. 149).

No que se refere às **ferramentas gerenciais** utilizadas pelo Estado para implementar uma educação alinhada às demandas neoliberais, o artigo de Lopes e Serra (2014) discute tal estratégia e destaca a ineficiência desta perspectiva. Segundo os autores, a lógica neoliberal responsabiliza exclusivamente a escola pelo seu mau desempenho, sendo essa situação deliberadamente construída para isentar as políticas públicas de suas responsabilidades e, assim, viabilizar ações de privatização. Dado o contexto, há o ambiente propício para as parcerias público-privadas que avançam progressivamente a uma educação objetificada em métricas de avaliações e transformada em um “espaço de gestão da pobreza” (Giroto; Cássio, 2018, p. 6).

Complementando as discussões apresentadas, Chirinéa (2017) analisa o conceito de “Estado avaliador” e as avaliações externas, destacando que ambos assumem um caráter neoliberal, ao mesmo passo que mantêm uma postura neoconservadora. Ela justifica a discussão levantando o fato de o Estado obter controle dos serviços educacionais que são oferecidos à educação pública, enquanto vincula-se a políticas neoliberais, visto que as demandas demonstradas através dos resultados obtidos ficam a cargo do mercado.

Nesta perspectiva, comumente acontece de as escolas serem direcionadas a caminhos prescritos por aqueles que, segundo Freire (2005, p. 67) “se julgam sábios aos que julgam nada saber”, resultando em práticas que não correspondem às realidades e especificidades escolares (Lopes; Serra, 2014).

De modo geral, a implementação, no contexto escolar, desse novo modelo baseado no controle de resultados está subordinada a uma lógica gerencial, tecnicista e economicista, conforme apresentado por Chirinéa (2017). O artigo de Fernandes e Baptista (2018) destaca essa questão, buscando estabelecer paralelos entre instituições cujos objetivos são, em essência, distintos: a empresa e a escola. Os autores afirmam que não há problemas em inspirar-se em outras instituições, porém com cautela para não engessar os modelos, dado o contexto de que as escolas lidam com pessoas, especificidades e movimentos.

Nessa perspectiva, de acordo com o artigo de Ulloffo, França e Rinaldi (2022), a escola em moldes empresariais deixa de atuar como uma instituição social comprometida com a integralidade da formação humana, passando a se alinhar ao modelo de gestão de caráter gerencialista (Fernandes; Baptista, 2018). E é decorrente desse contexto que o artigo de Ganzeli (2019) argumenta sobre o surgimento do PEI, apontando que ele seria um exemplo aperfeiçoado da gestão por resultados atingidos em avaliações externas.

Ainda segundo as argumentações de Ganzeli (2019), o sistema escolar sob o viés neoliberal busca desenvolver desde cedo a cultura empresarial no cotidiano de seus estudantes, evidenciando a aproximação entre o jovem estudante e a figura do trabalhador/empreendedor. Esse fato revela as conexões do Programa com o ideário neoliberal, conforme apontado no artigo de Parente, Miguel e Grund (2024), pois a ampliação do tempo escolar busca formar competências específicas para atender ao mercado de trabalho.

Analisando essas transformações gerenciais acerca dos sistemas educacionais, destaca-se agora um dos principais recursos de controle presente nessa lógica, as **avaliações externas**, que são responsáveis por orientar o currículo, as bonificações, as metas e o corpo docente destas instituições. Segundo as análises de Chirinéa (2017), essa estratégia começou a ser utilizada por volta de 1990 a fim de dimensionar a eficiência das unidades escolares e de fornecer suporte para a construção de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento pedagógico.

O parâmetro das iniciativas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), por exemplo, apresenta um olhar reducionista sobre a qualidade da educação, já que, habitualmente, baseia-se em conceitos

mercadológicos (Rodrigues, 2020). Nesse contexto, a aprendizagem é compreendida através de métricas elaboradas por agentes externos aos contextos e especificidades que atingem as escolas e, ainda assim, é fundamentada no discurso da valorização do jovem autônomo, solidário e competente, conforme apontado no artigo de Silva e Baptista (2018). O artigo ainda contribui com indagações sobre o fato de se esperar resultados similares entre unidades de ensino distintas e denuncia o discurso contraditório por trás dessa abordagem.

O foco nas avaliações em larga escala, além de influenciar o currículo, torna-se responsável por pautar o trabalho do professor, que é diretamente responsabilizado pelo índice de desenvolvimento dentro das métricas estabelecidas (Giroto; Jacomini, 2019). Ele também afeta o suporte financeiro aplicado às escolas, delegando a toda unidade escolar a responsabilidade pela qualidade educacional (Ullofo; França; Rinaldi, 2022).

No que diz respeito à ampliação do tempo escolar, o artigo de Giroto e Jacomini (2019) indica que essa mudança está diretamente relacionada ao objetivo de melhorar o desempenho dos estudantes em avaliações externas e, não, especificamente, ao desenvolvimento das dimensões que caracterizam o ser civil, social e cultural, assim como se espera que a educação em tempo integral propicie.

É importante considerar o comentário relevante destacado por Rodrigues (2020), já que o autor aborda o fato de as avaliações serem, no atual contexto, sinônimos de qualidade educacional, quando na realidade “[...] a concepção de qualidade é um produto histórico permeado pelos posicionamentos político e ideológico dos indivíduos, de modo que seu emprego remete a certa compreensão da realidade e de ser humano que se insere nas relações sociais, afastando-se, desse modo, da ideia de neutralidade” (Rodrigues, 2020, p 18). Assim, compreende-se que, anterior à análise da qualidade educacional exposta nos resultados em avaliações de larga escala, é válido buscar qual aspecto de qualidade é evidenciado em determinado recurso quantitativo e se, de alguma maneira, se assemelha com a eficácia que compreende-se fundamental dentro do processo pedagógico.

Partindo para outro recorte das avaliações, destaca-se a **Avaliação 360°** que, segundo a SEDUC-SP, tem como estratégia a análise do desempenho de

professores e gestores no PEI. O artigo de Giroto e Jacomini (2019) evidencia que, na verdade, esse recurso é utilizado semestralmente para discutir a permanência dos professores no Programa. Tal processo, evidentemente, torna favorável a estruturação de um ambiente organizacional desarmonioso entre os pares, conforme sublinhado no artigo de Venco e Mattos (2019), sendo uma abordagem de origem empresarial. Assim, segundo Silva e Ramos (2020), ao focalizar em macroindicadores de competências profissionais a serem retiradas de seu cotidiano, a abordagem realiza também a análise de condutas que extrapolam aquelas possíveis de serem analisadas no meio acadêmico, citando-se como exemplos aspectos como a criatividade, a disposição para mudança e o foco em solução.

Vale considerar ainda que o Programa, segundo as conclusões de Silva e Ramos (2020), toma como base para análise das competências as premissas que envolvem o protagonismo, a formação continuada, excelência em gestão, corresponsabilidade e replicabilidade. A partir dessas diretrizes, são definidos os comportamentos esperados em relação a cada uma delas e caso algum docente não tenha atingido um desempenho favorável, ele é submetido a readequações das práticas pedagógicas, além de estar sujeito ao desligamento do programa. Além das consequências individuais, esse sistema de controle adota abordagens de competição entre os pares, ocasionando a formação de um ambiente pautado na insegurança e instabilidade. Assim, como discorre Giroto e Jacomini (2019, p. 95), se produz

[...] um sentimento que Linhart (2014, p. 46) denomina precariedade subjetiva, que significa uma sensação de não pertencimento ao ambiente de trabalho, de não dominar o trabalho que deve realizar, de não estar à altura das tarefas, de isolamento e abandono, o que provoca frequentemente 'o medo, a ansiedade, a sensação de insegurança'.

De modo complementar, a utilização dessa ferramenta, segundo o artigo de Dias (2018), impulsiona uma concepção toyotista de vigilância e monitoramento mútuo entre os professores. Sendo assim, o artigo de Venco e Mattos (2019) se alinha às contribuições teóricas de Silva e Ramos (2020), pois aponta que o Programa utiliza um contexto ilusório que se baseia em promessas de bonificações e melhores condições de trabalho aos profissionais da

educação, ao mesmo passo que se intensificam mecanismos de controle sobre suas práticas pedagógicas e se negligenciam a autonomia e criticidade docente.

Algumas considerações tecidas no artigo de Lopes e Serra (2014) apresentam aproximação com a análise de Dias *et al.* (2024), pois sinalizam que os novos modelos educacionais com foco em reformas gerenciais reduzem o trabalho docente no processo de ensino e aprendizagem a simples sujeitos operacionais, sem poder de criticidade, reflexões e concepções próprias. A atuação dos professores, nesse sentido, acaba sofrendo com a **sobrecarga** de um trabalho meramente reprodutor, atribuindo uma natureza mecânica e burocrática ao cotidiano docente. De acordo com o artigo de Girotto e Jacomini (2019), em consonância com contribuições de Dias *et al.* (2024), a capacidade profissional dos docentes, bem como a qualidade da educação que as escolas oferecem estão vinculadas ao cumprimento de metas em avaliações de larga escala. Pode-se reforçar esta discussão com as contribuições de Paro (2023), pois o autor denuncia as limitações que os profissionais da educação encontram em realizar suas práticas pedagógicas, conflitando com o trabalho que devem desenvolver e refletindo diretamente no cidadão que a escola está formando, haja vista que caminham contrariamente à função social da educação.

De forma complementar, aspectos dos artigos de Girotto e Jacomini (2019) e de Lopes e Serra (2014) encontram ressonância com a análise desenvolvida por Dias *et al.* (2024): a transformação da docência em prol de currículos centralizados é denunciada, porque vincula-se a uma perspectiva gerencial e mercantil, a qual reduz a autonomia docente ao separar o planejamento e a execução da prática pedagógica. Neste contexto, Rodrigues (2020) expõe que essas reformas educacionais fazem parte da estratégia de desresponsabilização do Estado pela qualidade da educação, uma vez que esse mesmo papel vem sendo delegado ao corpo docente. Tal afirmação se comprova, segundo Rodrigues (2020), através dos mecanismos de **gratificações** e punições individuais e coletivas direcionadas aos docentes e gestores que terão, ou não, a Bonificação por Resultado (BR) baseada em seus índices. Ainda nesta dimensão, Paro (2023) afirma que bons modelos educacionais exigem muito além daqueles caracterizados por práticas de controle e resultados, que em sua prática, objetivam por encontrar “álibis” atinentes à ineficácia do sistema educacional.

Em seguimento a essa discussão, os artigos de Dias (2018) e de Giroto e Jacomini (2019) também discorrem sobre o clima empresarial predominante em escolas que adotam esse modelo neogerencialista de controle e **fiscalização**, especialmente no que diz respeito às altas cobranças externas e às responsabilizações por resultados insatisfatórios obtidos em avaliações padronizadas. Esse contexto leva os professores a executarem papéis operacionais como estratégia de assegurar o vínculo empregatício e, segundo Rodrigues (2020), essa gestão utiliza este modo de responsabilização burocrática justamente como ferramenta de controle do trabalho docente e do desenvolvimento pedagógico.

Jacomini, Nascimento, Stoco (2023) e Dias *et al.* (2024) sinalizam que as avaliações externas que buscam medir o desempenho escolar apresentam resultados questionáveis, sob a perspectiva de que desconsideram os aspectos imprevisíveis da realidade escolar que são responsáveis por caracterizá-la dentro de suas demandas sociais, que não são compatíveis e não correspondem com as metas impostas por agentes externos. A esse respeito, é exposto também que a SEDUC-SP, após investir numa gestão centralizada, não obteve os resultados esperados no que diz respeito à qualidade da educação. Fato que evidencia a ineficácia deste modelo empresarial.

Diante deste contexto, Paro (2023) alerta sobre os perigos envolvidos no caminho de transformar as escolas em instituições gerencialistas, enfatizando que essa discussão se inicia com os objetivos que são inteiramente antagônicos. Tal relação indica que as abordagens de gestão empresarial visam obter maior controle de recursos humanos e de resultados, enquanto as instituições escolares, responsáveis pela constituição e formação do sujeito, deveriam, em tese, buscar gestões que se afastem por completo da lógica capitalista, visto que, segundo o autor, não há similaridades entre ambas.

Agora, para além dos impactos relacionados à gestão escolar e seus reflexos sobre os profissionais da educação, bem como sobre o currículo que permeia o cotidiano das instituições contempladas pelo PEI, este trabalho se propõe a analisar aspectos críticos sobre as ferramentas adotadas pelo programa, frequentemente apontadas como responsáveis pela reprodução das **desigualdades sociais**.

Os artigos de Giroto e Cássio (2018) e de Machado (2023) refletem sobre

o fator socioeconômico envolvido no Programa, discussão que se afasta das dimensões qualitativas de aprendizagem e avança para os reflexos da desigualdade socioespacial e educacional. Girotto e Cássio (2018) fazem expressivas considerações acerca da falta de políticas públicas que o PEI desencadeia, isso porque, segundo o artigo, a rede estadual paulista vem construindo “ilhas de excelência em um mar de fracasso escolar” (Girotto; Cássio, 2018, p. 5), evidenciando disparidades entre as unidades escolares. Na perspectiva dos autores, isso é justificado pelo fato de negligenciar as divergências socioeconômicas, o que impossibilita a efetivação de políticas públicas designadas às especificidades escolares. Essas ações impactam o perfil socioeconômico das unidades escolares e, conseqüentemente, a exclusão daqueles que ficam à margem do grupo social atendido pelo Programa.

Sob essa lógica, os autores também evidenciam a necessidade de criar condições para que o PEI possa ser uma escolha para aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Nesse âmbito, cabe destacar aquilo que Cavaliere (2010) argumenta sobre as contribuições de Anísio Teixeira (1994 *apud* Cavaliere, 2010), um dos precursores da ideia de educação em tempo ampliado, acerca de suas fundamentações que justificam a construção de um modelo que configura-se sob a extensão do tempo escolar. Nesse quesito, Anísio teixeira defendia que:

É na caracterização de uma escola que deixa de ser da elite, na busca de uma nova política educacional que leve qualidade para a escola primária, que ele retoma e desenvolve sua concepção de educação escolar ampliada e defende o horário integral (Cavaliere, 2010, p. 255).

Contudo, as ideias de Anísio Teixeira, no contexto de análise de Girotto e Cássio (2018), não são premissas dentro dos objetivos que regem o PEI, visto que realizam a manutenção das desigualdades sociais e comportam-se como extensão da lógica administrativa gerencialista. Segundo o artigo de Rogere *et al.* (2021, p. 1424), as parcerias do PEI com empresas privadas apresentam-se com interesses de mascarar a ineficiência escolar.

Nesse cenário de mudanças no campo educacional, Farias e Reis (2023) discutem o pressuposto de que o tempo escolar possui grande significância dentro do aspecto educativo, mas enfatiza que sozinho não é suficiente para

reverter a problemática acerca da qualidade da educação. O artigo de Machado (2022), por sua vez, demonstra que o PEI produz os efeitos desejados acerca da eficiência do aprendizado, mas expõe que a realidade socioeconômica é um problema na efetivação do Programa dentro de contextos vulneráveis. Tanto o trabalho de Machado (2022) quanto o de Giroto e Cássio (2018) demonstram preocupação em relação à evasão escolar e à falta de políticas públicas que ofereçam oportunidades aos estudantes que abandonam a vida acadêmica, em sua maioria devido a situações socioeconômicas. Cavaliere (2010) chama a atenção para a defesa da educação integral por Anísio Teixeira como um escola que democratiza o acesso por meio de novas políticas públicas preocupadas efetivamente com a qualidade educacional e, assim, desenvolve a concepção de uma educação escolar ampliada.

Para além da problemática associada à vulnerabilidade social e à reprodução das desigualdades, conforme apontado por autores aqui mencionados, emergem atualmente novas **limitações** que comprometem a efetividade do Programa frente aos princípios que o fundamentam.

Dentre elas, destaca-se, principalmente, a falta de verbas destinadas ao desenvolvimento da matriz curricular diferenciada contemplada pelo PEI. Segundo as evidências mencionadas no artigo de Dias (2018), os professores frequentemente precisam recorrer a recursos pessoais a fim de manter a qualidade das atividades propostas pela rede de ensino. De acordo com a autora, de forma habitual os professores do Programa se veem obrigados a realizar adaptações dos conteúdos planejados, visto a insuficiência de recursos voltados a essas práticas, fato que compromete a efetividade do cumprimento das habilidades e estratégias propostas pelo currículo.

No que diz respeito à parte diversificada do currículo, outro desafio encontra-se, segundo o artigo de Rogere *et al.* (2021), na utilização de práticas regulares para a realização de outras atividades, comumente aquelas relacionadas às burocracias do Programa, relegando, assim, a importância de tais práticas. Da mesma forma, esses espaços são ocupados pela alta exigência que recai sobre os docentes acerca do desempenho escolar na parte comum do currículo, resultando na utilização dessas atividades para a realização de treinamentos às avaliações externas.

Paro (2023) enfatiza a importância do papel escolar não se basear somente no ensino das disciplinas, mas que ele se comprometa com a dança, as brincadeiras, a música, com a política, com o respeito e com a formação integral do ser. Do contrário, a escola perde o sentido de integralidade.

Na visão de Gadotti (2009), ampliar a jornada escolar exige menos recursos do que se pressupõe, ao passo que necessita muito mais de vontade política e de integração de diversos programas. Todavia, esses aspectos eventualmente também não são observados, uma vez que outra limitação identificada neste trabalho refere-se à formação inadequada dos docentes para lidar com as funções que a eles são atribuídas (Dias, 2018).

Em sentido geral, observam-se escolas que ainda não são capazes de se adequar ao modelo que lhes é orientado, segundo informações do artigo de Rogere *et al.* (2021), e que não recebem o suporte necessário para a implementação das habilidades do Programa e que, apesar disso, são frequentemente responsabilizadas pelo fracasso do ensino, como destaca o trabalho de Ulloffo, França e Rinaldi (2022).

No que diz respeito ao **tempo integral**, que é o elemento central do Programa, Cavaliere (2010), ao expor as concepções de Anísio Teixeira acerca da proposta desta alteração na jornada escolar, enfatiza as bases que foram responsáveis por fundamentar as concepções do autor, entre elas, destaca-se o entendimento de que a educação não pode ser uma *preparação para a vida*, visto que, na verdade, *já faz parte dela*, bem como a compreensão de que a escola necessita responsabilizar-se por outras instituições sociais que, segundo ele, perderam sua capacidade educativa.

A escola, de acordo com Anísio Teixeira, seria o principal instrumento para viabilizar a igualdade política. O artigo de Giroto e Cássio (2018) enfatiza, contudo, a importância de debates profundos no que diz respeito ao financiamento da educação em tempo integral, posto que somente a ampliação do tempo escolar, sem dedicação plena ao processo de ensino e aprendizagem, mostra-se insuficiente para a promoção de uma educação pública de qualidade. Nesse sentido, o artigo de Rogere *et al.* (2021) se mostra a favor da viabilidade do modelo educacional, desde que haja comprometimento com o contexto socioeducativo, multicultural, com a vida e os direitos humanos e se apresente menos preocupada com a elite que detém o poder.

Por isso, o artigo de Giroto e Jacomini (2019) denuncia a centralidade do desempenho em avaliações externas na proposta de ampliação do tempo escolar, desconsiderando os diversos aspectos necessários para a formação completa do sujeito. Os autores também alertam para a preocupação de que a escola isolada de um currículo diversificado para o processo educativo seja apenas um “potencializador” dos problemas sociais existentes.

Não obstante, Cavaliere (2010) já apresentava preocupações em relação à dualidade entre a quantidade e a qualidade do ensino público brasileiro e ao histórico excludente que permeia essas dimensões. Além disso, de acordo com Gadotti (2009), a dimensão quantitativa, que se refere à ampliação do tempo escolar, e a dimensão qualitativa, acerca da formação integral, são, na verdade, inseparáveis. O mesmo afirma Paro (2023, p. 143), quando expõe que esse embate caracteriza-se como pleonasma, visto que, segundo o autor, “ou a educação é integral ou, então, não é educação”.

Segundo Gadotti (2009), a educação em tempo integral deve se basear na ampliação de espaços que favoreçam as oportunidades de aprendizagem, proporcionando aos estudantes atividades voltadas ao ensino da música, teatro, artesanato, informática, etc., potencializando o desenvolvimento do ensino e aprendizagem para além da sala de aula. Isso favorece a integração das diferentes dimensões do ser humano, como afirma Fernandes (2017).

Deste modo, entende-se que a concepção de educação integral, bem como a de educação em tempo integral implicam, segundo o artigo de França e Rinaldi (2022), a qualidade social e cultural do sujeito, afastando-se do debate sobre o tempo em que os estudantes permanecem na escola e aderindo ideais que favoreçam o desenvolvimento humano numa perspectiva integral – e “integradora” (Santos; Silvestre, 2025). É isso que possibilita a quebra da organização capitalista que aprisiona o homem no trabalho explorado e na alienação (França; Rinaldi, 2022).

### **Considerações finais**

O trabalho buscou compreender de que forma as escolas do Programa Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo têm estruturado e administrado a

ampliação da carga horária na formação dos estudantes, focando nos aspectos de organização e gestão pedagógica.

Os resultados da pesquisa bibliográfica qualitativa indicam que o PEI tem apresentado limitações estruturais e pedagógicas. A adoção de ferramentas gerenciais e o foco nas avaliações externas transferem à escola e aos profissionais da educação a responsabilidade exclusiva pelos resultados, desconsiderando as condições sociais e estruturais que impactam o processo educativo. Esse modelo, que conta também com inspiração gerencialista e tecnicista, tem colaborado para engessar práticas pedagógicas, reduzir a autonomia docente e aproximar a escola de lógicas empresariais, distanciando-a de seu papel social e emancipador.

Assim, se destacam a sobrecarga de trabalho, a competição e a vigilância sobre os profissionais das escolas e a manutenção de desigualdades socioespaciais que dificultam o acesso e a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade. O enfoque nas avaliações de desempenho profissional e nos resultados das provas externas acabam por limitar a formação integral, restringindo o potencial transformador da escola.

A ampliação da carga horária não tem se convertido, necessariamente, em maior e melhor formação dos estudantes e dos próprios profissionais de educação, visto que aumentaram também as atividades burocráticas e de preparação para as avaliações em larga escala, prejudicando o planejamento pedagógico. A centralização curricular e os instrumentos de administração gerencialista acabam deslocando o trabalho pedagógico para a prevalência da execução de tarefas.

Concluimos que a efetivação de uma educação integral exige mais do que a expansão da jornada escolar: requer mudanças profundas nas concepções pedagógicas, valorização das múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, fortalecimento da autonomia docente/gestora e compromisso com a equidade social. O desafio central é superar a lógica de controle e resultados, promovendo uma escola que seja, efetivamente, espaço de formação plena, inclusiva e democrática.

Uma sugestão de estudo futuro é a análise empírica de escolas do PEI que, ainda que sejam a minoria, têm apresentado êxito numa educação, de fato, integral em tempo integral.

## Referências

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010.

CHIRINÉA, Andréia M. Mecanismos de regulação para a educação no Brasil: contribuições para o debate. **RIAAE**, v. 12, n. 1, p. 168-189, 2017.

DIAS, Viviane C. Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 39, n. 144, p. 1-17, set. 2018.

DIAS, Carlos E. S. B.; SILVA, Ellem R. V. da; JACOMINI, Márcia A.; ROCHA, Antonio de J. Pesquisa-ação e gerencialismo de plataforma da rede estadual paulista de educação. **SciELO Preprints**, p. 1-26, 2024. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/8882/16598>. Acesso em: 26 maio 2025. No prelo.

FARIAS, Janaina A.; REIS, Márcia L. Educação integral no estado de São Paulo: conceitos e modelo. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 18, n. 41, p. 290-304, 2023.

FERNANDES, Vladimir. A formação ética prevista nas diretrizes do Programa Ensino Integral da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 85-100, jan./jun. 2017.

FERNANDES, Renata S.; BAPTISTA, Flávia F. C. M. E. A educação integral e a gestão escolar: (contra)tempos. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 18, n. 3, p. 240-257, jul./ago. 2018.

FRANÇA, Adriana L.; RINALDI, Renata P. Programa Ensino Integral: a proposta do estado de São Paulo. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 2, p. 38-52, maio/ago. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GANZELI, Pedro. Reforma administrativa da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (2011), Programa Ensino Integral (2012): administração pública gerencial em processo. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 3, p. 33-58, jul./set. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROTTTO, Eduardo D.; CÁSSIO, Fernando L. A desigualdade é a meta: Implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. **EPPA**, v. 26, n. 109, p. 1-28, set. 2018.

GIROTTTO, Eduardo D.; JACOMINI, Márcia A. Entre o discurso da excelência e a lógica do controle: os riscos do Programa Ensino Integral na rede estadual de São Paulo. **Rev. Cienc. Educ.**, Americana, ano XXI, n. 45, p. 87-113, jul./dez. 2019.

JACOMINI, Márcia A.; NASCIMENTO, Iracema S. do; STOCO, Sergio. Política educacional na rede estadual paulista sob a Nova Gestão Pública (1995-2018). **Educação em Revista**, v. 39, e26145, p. 1-21, 2023.

LOPES, Maria Fernanda A.; SERRA, Maria Helena M. D. Escolas de tempo integral no estado de São Paulo: características e princípios que norteiam o Programa de Ensino Integral. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 3, p. 85-91, nov. 2014.

MACHADO, Vinicius N. Programa de Ensino Integral x realidade: uma relação entre a evasão escolar e a vulnerabilidade. **Educação, Política e Prática Social**, v. 6, n. 1, p. 33-45, jan./abr. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2007.

MIRANDA, Nonato A. de; VERASZTO, Estéfano V.; APARÍCIO, Ana Silvia M. Análise do Programa Ensino Integral na perspectiva do desempenho escolar. **Comunicações**, Piracicaba, v. 24, n. 3, p. 7-26, set./dez. 2017.

PARENTE, Cláudia da M. D.; MIGUEL, Iranilde F.; GRUND, Zelina C. Programa Ensino Integral do estado de São Paulo: revisão e críticas. **Educação em Revista**, Marília, v. 25, e024011, p. 1-18, 2024.

RODRIGUES, Jean D. Z. **Gerencialismo e responsabilização**: repercussões para o trabalho docente. Curitiba: Appris, 2020.

ROGERE, Alline; ALMEIDA, Cyntia V. de; SOARES, Camila; BRASIL, Marcelo P.; MODESTO, Aline; GIROTTTO JUNIOR, Gildo. Um olhar sobre as atividades desenvolvidas em uma escola do Programa de Ensino Integral de São Paulo. **Scientia Naturalis**, Rio Branco, v. 3, n. 3, p. 1421–1436, 2021.

SANTOS, Marcelo A. dos; SILVESTRE, Magali A. O Programa Ensino Integral em São Paulo: configurações e proposições para uma educação integral e integradora. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen - RS, v. 26, n. 1, p. 182-205, jan./abr. 2025.

SÃO PAULO. **Modelo Pedagógico e de Gestão do Programa Ensino Integral**. Volume Único 2021. Caderno do Gestor. SEDUC-SP, São Paulo. 2021. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp->

content/uploads/2022/01/Modelo-Pedag%C3%B3gico-e-de-Gest%C3%A3o-1.pdf. Acesso em: 27 jun. 2025.

SILVA, Larissa R. da; ASSIS, Ana Elisa S. Q. A concepção de currículo no Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNICAMP, 24., 2016, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2016.

SILVA, Abel J. da; RAMOS, Géssica P. O docente no modelo de avaliação 360° do Programa Ensino Integral paulista: de herói a vilão. **Cadernos da Pedagogia**, v. 14, n. 28, p. 210-224, maio/ago. 2020.

SILVA, Maluy D. da; FERNANDES, Vladimir. A contribuição da escola no preparo dos jovens do futuro: a proposta do projeto de vida das escolas do PEI. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 6, p. 266-285, 2021.

ULLOFFO, Renan M.; FRANÇA, Adriana L.; RINALDI, Renata P. Desafios enfrentados pelos gestores iniciantes do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 27, e225498, p. 1-18, 2022.

VENCO, Selma B.; MATTOS, Rosemary. Avaliação 360°: das empresas direto às escolas de tempo integral no estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, v. 35, n. 2, p. 381-400, maio/ago. 2019.