

LA MIRADA DE LOS GESTORES SOBRE LAS CONDICIONES DE TRABAJO
DOCENTE EN EL PROGRAMA DE ENSEÑANZA INTEGRAL

*O OLHAR DOS GESTORES SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO
PROGRAMA ENSINO INTEGRAL*

*MANAGERS' VIEWS ON TEACHING WORK CONDITIONS IN THE INTEGRAL
EDUCATION PROGRAM*



Renata Portela RINALDI ¹
e-mail: renata.rinaldi@unesp.br



Renan Moreira ULLOFFO ²
e-mail: renan.moreira@unesp.br

Cómo hacer referencia a este artículo:

RINALDI, R. P.; ULLOFFO, R. M. La mirada de los gestores sobre las condiciones de trabajo docente en el Programa de Enseñanza Integral. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023052, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v18i00.16163>



- | **Presentado el:** 24/01/2022
- | **Revisiones requeridas en:** 02/02/2023
- | **Aprobado el:** 10/04/2023
- | **Publicado el:** 14/08/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Adjunto Ejecutivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidad Estatal Paulista (UNESP), Presidente Prudente – SP – Brasil. Profesora del Departamento de Educación. Coordinadora del Programa de Posgrado en Educación. Profesora Asociada en Didáctica y Tecnologías Aplicadas a la Educación (UNESP).

² Universidad Estatal Paulista (UNESP), Presidente Prudente – SP – Brasil. Máster en Educación.

RESUMEN: La investigación, de carácter cualitativo, tiene como propósito analizar las condiciones del trabajo docente en el Programa de Enseñanza Integral (PEI), a partir de la perspectiva del equipo de gestión escolar. La recolección de datos se efectuó por medio del cuestionario y la entrevista semiestructurada. A partir de un análisis descriptivo e interpretativo, identificamos aspectos positivos y falencias en el programa, tales como la dedicación exclusiva por parte del RDPI y el aumento salarial por medio del GDPI. En lo que respecta a las fragilidades: un notorio carácter tecnicista, presión laboral atendiendo al buen desempeño por medio de evaluaciones, ausencia de un equipo de profesionales sustitutos, aumento de la carga horaria, disminución del equipo docente, sobrecarga de trabajo y omisión de una serie de acciones de formación continua. Aunque el PEI posee aspectos que pueden contribuir con la mejora de las condiciones laborales y, consecuentemente, con el fomento de una “educación de calidad”, el programa es fruto de los matices de las reformas neoliberalistas que se intensifican y precarizan tales condiciones a medida que pasa el tiempo.

PALABRAS CLAVE: Programa de Enseñanza Integral. Gestión escolar. Trabajo docente.

RESUMO: *A pesquisa, de caráter qualitativo, pretende analisar as condições do trabalho docente no Programa Ensino Integral (PEI), a partir da ótica da equipe de gestão escolar. A coleta de dados ocorreu com questionário e entrevista semiestructurada. A análise descritivo-interpretativa evidenciou aspectos positivos e fragilidades no programa, a saber: dedicação exclusiva possibilitada pelo RDPI e o acréscimo salarial por meio do GDPI; quanto às fragilidades: um possível caráter tecnicista, pressão pelo bom desempenho por meio das avaliações, ausência de um quadro de profissionais substitutos, aumento do número de aulas, diminuição do quadro docente, sobrecarga de trabalho e falta de ações de formação continuada. Apesar do PEI possuir aspectos que podem apontar para boas condições de trabalho e a promoção de uma “educação de boa qualidade”, o programa é fruto dos matices das reformas neoliberalistas que se agravam e precarizam as condições de trabalho no passar dos anos.*

PALAVRAS-CHAVE: Programa Ensino Integral. Gestão escolar. Trabalho docente.

ABSTRACT: *This qualitative research aims to analyze the conditions of teaching work in the Integral Education Program, from the perspective of the school management team. Data collection took place through a questionnaire and semi-structured interview. From the descriptive-interpretative analysis, we identified positive aspects and weaknesses in the program, such as exclusive dedication made possible by the RDPI and the salary increase through the GDPI. About weaknesses: a possible technician character, pressure for good performance through evaluations, absence of substitute professionals, increase in the number of classes, decrease in the teaching staff, work overload and lack of continuing education actions. Therefore, although the PEI has aspects that can contribute to good working conditions and, consequently, the promotion of "good quality education", the program is the result of the nuances of neoliberal reforms that worsen and make working conditions precarious over the years.*

KEYWORDS: Integral Education Program. School management. Teaching work.

Introducción

En el escenario educativo actual, el avance de la globalización y el acceso a la información a través de los medios de comunicación requieren cada vez más que las escuelas adopten en sus prácticas educativas y en los procesos de enseñanza y aprendizaje innovaciones educativas, cambios y/o, en ciertos casos, reformas educativas. Es cierto que "[...] este proceso es complejo en su naturaleza, e implica, entre otros factores, el conflicto de intereses, la necesidad de legitimación y control, y propósitos de dominación que involucran numerosos factores" (RINALDI; BROCANELLI; MILITÃO, 2012, p. 91, nuestra traducción).

Además, el crecimiento de la población, la ampliación de las desigualdades y la aparición de problemas sociales, culturales, éticos, políticos y económicos en la sociedad contemporánea, agravados por la pandemia de Covid-19, plantean nuevos desafíos a las instituciones educativas, especialmente al maestro, el actor principal en el proceso de enseñanza y responsable de movilizar un conjunto de conocimientos específicos y de diversa naturaleza en su trabajo, ya que toma decisiones formativas que marcan significativamente el currículo real y la formación de las identidades de los estudiantes. Aunque su desempeño no tiene el potencial de definir, aisladamente, la calidad de la educación escolar, sus decisiones son muy relevantes en la lucha por una escuela pública de calidad para todos.

Contradictoriamente, seguimos perpleja la lógica del Estado regulador que establece y orienta la implementación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), que debe respetarse obligatoriamente, a lo largo de las etapas y modalidades de la educación básica, el uso de los libros de texto como recursos propulsores de la equidad de oportunidades, del éxito de los estudiantes, y una educación que se centra en "el derecho de aprendizaje del estudiante", con énfasis en habilidades y destrezas de lectura, escritura y matemáticas, según BNCC. Sin embargo, son recursos que enyesan el trabajo del maestro a partir de prescripciones para el desarrollo de actividades que desconocen la diversidad cultural y socioeconómica, las características regionales, la comunidad, la escuela y su vida cotidiana. Defendemos que la valorización solo del rendimiento cognitivo no es suficiente para una formación plena del estudiante, porque la educación escolar no es ni debe ser un proceso totalmente controlado. Además, como Gouveia (2010, p. 2-3, énfasis añadido, nuestra traducción) problematiza:

[...] el objetivo de la educación brasileña es "el pleno desarrollo de la persona" (BRASIL, 1988). Sin embargo, tal definición no es indiscutible. ¿Qué es lograr el pleno desarrollo en un contexto marcado por desigualdades económicas que se reflejan en grandes desigualdades de acceso a los más variados bienes sociales y culturales? Asegurar la efectividad subjetiva de la

escuela requiere que las prácticas educativas incorporen la diversidad cultural, pero construyendo condiciones para superar las desigualdades socioeconómicas. Esto requiere una concepción de inclusión que permita a todos los estudiantes una percepción de que la escuela reconoce sus aspiraciones, sus deseos, sus demandas y, además de reconocer, se organiza para construir una experiencia subjetiva afirmativa de realización de estas demandas.

Es esencial, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que el profesor pueda movilizar conocimientos que le permitan analizar críticamente las demandas que llegan a la escuela, a fin de reconocer lo que es coherente con la función socialmente definida para ella y con la consolidación de condiciones para que todos puedan encontrar, en esta institución, los apoyos necesarios para desarrollar el aprendizaje considerado relevante en un contexto sociohistórico dado.

La búsqueda del éxito escolar:

[...] Implica un conjunto de aspectos del desarrollo de la sociabilidad. La expresión se refiere a la escuela, que tiene una función diferenciada en las sociedades actuales: la escuela realiza concretamente el derecho humano a instruirse, al mismo tiempo que se educa y se forma para participar en una civilización y la preservación de la vida. El éxito en el curso escolar es el éxito en la aprehensión del conocimiento en su relación con los modos de existencia en las diversas formas sociales humanas. El aprendizaje es un derecho inalienable de todos y la sensibilidad a los signos del aprendizaje – aprender contenidos, comportamientos, actitudes, valores y aprender a compartir, respeto por el otro – en la diversidad, es lo que puede llevar a profesores y estudiantes a recorrer caminos interactivos y dialógicos hacia la expansión exitosa de sus conocimientos, en sus significados sociales y culturales, científico, personal y ético (GATTI, 2010a, p. 1, nuestra traducción).

En esta perspectiva, el éxito implica, entre otros aspectos, las condiciones del trabajo docente. Como afirma Oliveira (2010, p. 1, énfasis añadido, nuestra traducción):

[...] Las condiciones de trabajo designan el conjunto de recursos que permiten la realización del trabajo, que involucran las instalaciones físicas, los materiales e insumos disponibles, el equipo y los medios para llevar a cabo las actividades y otros tipos de apoyo necesarios, dependiendo de la naturaleza de la producción [...] incluye las relaciones, que se refieren al proceso de trabajo y las condiciones de empleo (formas de contratación, remuneración, carrera y estabilidad).

Entendemos que hay una producción consolidada sobre el trabajo docente y elegimos trabajar con los siguientes autores: Duarte (2010), Oliveira (2010, 2004), Pereira Junior (2017), Gatti (2010b), entre otros. Elegimos como foco de análisis las condiciones del trabajo docente

en el Programa de Educación Integral (PEI) del estado de São Paulo, desde la perspectiva del equipo de gestión de la escuela – Director (a), Vicedirector (a) y Profesor Coordinador General.

Este texto integra una investigación desarrollada en la iniciación científica, en la que se analizó la configuración y posibles innovaciones del Programa de Educación Integral (PEI) desde la perspectiva de los gestores, tomando el caso particular de las escuelas estatales del municipio de Presidente Prudente, SP, que se adhirieron al programa. En este estudio, utilizamos como instrumentos de recolección de datos el cuestionario y la entrevista semiestructurada aplicada a los miembros del equipo directivo de la escuela, a saber: director, subdirector y profesor coordinador general, actuando en tres escuelas, totalizando ocho participantes. El análisis de los datos se basó en la perspectiva descriptiva-interpretativa.

El estudio indicó que el programa ha traído muchos cambios a las escuelas desde su implementación, por ejemplo: mejora en infraestructura, materiales y equipos didácticos y pedagógicos; significados y resignificaciones en el aprendizaje de los estudiantes; compromiso y compromiso de los profesionales con la escuela; asociación con la familia y la comunidad; entre otros de igual relevancia educativa. También se observaron innovaciones con el PEI, en particular en lo que respecta a: la estructura de la escuela con la inserción de tecnologías digitales, laboratorios, entre otros recursos materiales; currículo interdisciplinario; la formación de profesionales en materia de enseñanza; régimen de trabajo a tiempo completo (RDPI); mejora de la carrera, remuneración; protagonismo en las acciones de los estudiantes; Compromiso relacional entre el personal de la escuela (gerencia, personal, maestros, estudiantes y padres / comunidad).

En este momento, proponemos ampliar las discusiones con el objetivo de analizar las condiciones del trabajo docente en el Programa de Educación Integral, desde la perspectiva del equipo directivo de la escuela (director, subdirector y profesor coordinador general). Para ello, presentamos inicialmente algunos aspectos teóricos y conceptuales y, posteriormente, parte de los resultados obtenidos a través de la investigación.

Apuntes sobre la labor docente

Entendemos el trabajo docente de una manera más amplia, ya no restringida al espacio del aula, al proceso de enseñanza y aprendizaje exclusivamente. Pero como actividad laboral que involucra, entre otras, las actividades de planificación, de participación en la construcción del proyecto político-pedagógico, en las actividades de gestión escolar y, por lo tanto, involucra a todos los actores de la escuela, ya sean: director (a), subdirector (a), coordinador (a), maestros (as), empleados (as) y padres, es decir, a todos aquellos que pueden promover la aplicabilidad de las acciones y funciones de la escuela en busca de crear condiciones para el desarrollo de la formación y el éxito escolar de estudiantes.

Duarte (2010, p. 105, nuestra traducción) advierte que la labor docente "[...] Abarca tanto a los sujetos en su compleja definición, experiencia e identidad, como a las condiciones en las que se desarrollan las actividades en el contexto escolar. Comprende, por lo tanto, las actividades, responsabilidades y relaciones que tienen lugar en la escuela, más allá de la regencia de clase".

Concomitantemente a las afirmaciones del autor, Pereira Junior (2017, p. 104, nuestra traducción), en su tesis doctoral, afirma que "[...] el trabajo docente abarca tanto las atribuciones pedagógicas como las actividades relacionadas con la gestión o rutina de las escuelas" y agrega, considerando lo que Oliveira (2010) defiende como se señaló anteriormente, que las condiciones de trabajo docente:

[...] constituyen los aspectos objetivos y subjetivos encontrados o experimentados [...] en la vida escolar cotidiana que posibilitan el desarrollo del trabajo docente y están asociados a factores relacionados con aspectos físicos y psicológicos, sentimientos, percepciones y acciones realizadas por los docentes como resultado de la vida escolar cotidiana (PEREIRA JUNIOR, 2017, p. 103, nuestra traducción).

Al retratar los problemas del trabajo docente, es notorio que las reformas educativas surgidas en las últimas décadas en Brasil y otros países Latinoamericanos han causado cambios significativos en las condiciones de trabajo de los profesionales de la educación, ya que son reformas neoliberales que implican no solo a nivel escolar sino también en todo el sistema educativo, que causan cambios en la estructura del trabajo escolar.

A partir de las reformas presentes en el contexto brasileño después de 1990, se asignaron nuevas y variadas funciones a los profesionales de la educación que están más allá de su formación. En otras palabras, los maestros terminan siendo obligados a cumplir con las prescripciones que les llegan a través de libros de texto, folletos escolares, para realizar

atribuciones/funciones de agente público, psicólogo, enfermera, trabajador social, entre otros, lo que puede sacar a la luz la sensación de una desprofesionalización, en la que el papel de la planificación y la enseñanza ya no es el principal. Libâneo (2012) llama la atención sobre el carácter asistencialista de las escuelas públicas, que caracteriza erróneamente el proceso de enseñanza-aprendizaje y afirma las desigualdades sociales.

Esta situación hace que el profesional pierda su autonomía. Para Oliveira (2004, p. 1134, nuestra traducción), "[...] El trabajador que pierde el control sobre el proceso de trabajo pierde la noción de la integridad del proceso, comenzando a ejecutar solo una parte, alienándose de la concepción". Además, renuncia a la postura vigilante contra todas las prácticas de deshumanización, defendida por Paulo Freire.

Esta idea parte de narrativas que generan un estatus quo de lo que es y qué condiciones tenemos para ser docente, porque estas sufren acciones e implicaciones sociales, económicas y técnicas, que se materializan en políticas públicas que desconocen las condiciones de trabajo reales y efectivas que experimentan los docentes de educación básica en Brasil. Sabemos que la ideología neoliberal, apoyada en normas contemporáneas y más progresistas, incorpora en su discurso ideológico la categoría autonomía. Es necesario estar atentos a las fuerzas de este discurso y a las inversiones que pueden operar en el pensamiento y la práctica pedagógica cotidiana estimulando el individualismo, la competitividad, los conocimientos disociados del conocimiento pedagógico y la formación ética, cultural y política.

Es necesario implementar políticas educativas públicas de defensa, estímulo y valorización de la carrera docente, que tengan como propósito la superación de los numerosos desafíos, entre los que destacan el ingreso a la carrera docente a través de exámenes públicos, pérdidas salariales y de seguridad social, bajo atractivo de la carrera en el país, formación guiada por el paradigma de la racionalidad técnica, la devaluación de los cursos de pregrado, de modo que la elección por la enseñanza es una elección consciente y no una falta de opción o incluso no constituye una segunda opción de proyecto profesional; o, como advierte Gatti (2010b), si es eficaz en un seguro de desempleo, es decir, que no se convierta en una opción de trabajo alternativa en caso de que no sea posible ejercer la profesión elegida en primer plano.

Consideraciones sobre el trabajo docente en el Programa de Educación Integral del estado de São Paulo

Los investigadores Oliveira (2010) y Pereira Júnior (2017) indican los elementos que componen las condiciones del trabajo docente. Oliveira (2010, p. 1, nuestra traducción) señala que "[...] Es posible definir el trabajo docente como todo acto de realización en el proceso educativo, [porque] comprende las actividades y relaciones presentes en las instituciones educativas, extrapolando la regencia de clase".

El Programa de Educación Integral, creado en 2012 a través de la Ley Complementaria n. 1.164, de 4 de enero de 2012, posteriormente modificada por la Ley Complementaria n. 1.191, del 28 de diciembre del mismo año, tiene como objetivo mejorar los resultados educativos a través de una enseñanza de excelencia en la formación integral de los jóvenes contemplada por la política (SÃO PAULO, 2012).

Para ello, los profesionales trabajan bajo el Régimen de Dedicación Plena Integral (RDPI), que garantiza su permanencia por 40 horas semanales en la misma institución y además cuentan con una Gratificación de Dedicación Plena e Integral (GDPI) con un incremento del 75% en su salario base. Es posible percibir que estos elementos son identificados en la defensa de Oliveira (2010, p. 1, nuestra traducción), cuando señala claramente que las condiciones de trabajo implican "[...] las condiciones de empleo (formas de contratación, remuneración, carrera y estabilidad)". Las escuelas estatales del Programa de Educación Integral tienen su propia organización y estructura de funcionamiento, teniendo un personal docente exclusivo, independiente del módulo personal. El trabajo de las unidades escolares que realizan la adhesión e implementan el PEI está guiado por cuatro ejes: Misión, Visión de Futuro, Valores y Premisas.

Es interesante volver a Libâneo (2018) cuando afirma que la organización escolar no sería una cosa totalmente objetiva y funcional, un elemento neutral a observar, sino una construcción social llevada a cabo por maestros, estudiantes, padres y miembros de la comunidad cercana. Además, no se caracterizaría por su papel en el mercado, sino por el interés público.

Teniendo en cuenta el enfoque de este artículo, desde los ejes rectores del PEI queremos destacar dos de ellos. Los valores que constituyen el "[...] Provisión de educación pública de calidad; valorar a los educadores; gestión escolar democrática y responsable; espíritu de equipo y cooperación; la movilización, el compromiso, el compromiso de la Red [...]" (SÃO PAULO, 2014a, p. 09, grifo nuestro, nuestra traducción). Y las premisas que se despliegan en cinco, de

las que destacamos la Educación Continua, en la que el educador se encuentra en un "[...] proceso permanente de perfeccionamiento profesional y comprometido con su autodesarrollo en la carrera" (SÃO PAULO, 2012, p. 37, nuestra traducción), y Excelencia en la Gestión, que se configura en la búsqueda para el logro de los objetivos y metas esbozados en el Plan de Acción de la escuela, así como la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo (SEDUC / SP).

Las condiciones de trabajo recomendadas en el Programa de Educación Integral están alineadas con la meta 6.1 del Plan Nacional de Educación (2014-2024), que prevé "[...] la expansión progresiva del camino de los maestros en una sola escuela" (BRASIL, 2014, p. 99, nuestra traducción).

Diseño metodológico

Esta investigación es de carácter cualitativo, es decir:

[...] La investigación cualitativa trabaja con el universo de significados, motivos, aspiraciones, creencias, valores y actitudes, que corresponde a un espacio más profundo de relaciones, procesos y fenómenos que no pueden reducirse a la operacionalización de variables. El enfoque cualitativo profundiza en el mundo de los significados de las acciones y relaciones humanas, un lado no perceptible y no captable en ecuaciones, promedios y estadísticas (MINAYO, 2002, p. 21-22, nuestra traducción).

Tuvimos como locus para la recolección de datos tres escuelas de la red estatal, en el municipio de Presidente Prudente, que participan en el Programa de Educación Integral. La selección del municipio ocurrió por su expresividad regional, es decir, porque es la ciudad más grande de la región Paulista Occidental y cuenta con escuelas que se han adherido al PEI desde su implementación en la red estatal. Este es un escenario propicio para importantes reflexiones y análisis del proceso que involucra la complejidad de las trayectorias de acción de los gerentes en el PEI. Para cumplir con los preceptos éticos de la investigación con seres humanos, las escuelas se identificarán con la letra 'E' y la secuencia numérica '1', es decir, E1, E2 y E3. En cuanto a los participantes, ocho profesionales que conforman el equipo directivo de la escuela PEI en cada escuela (director, vicerrector y profesor coordinador general) acordaron colaborar con la investigación. Estos participantes serán identificados por letras aleatorias (Tabla 1) en la sección siguiente, cuando se presentan y discuten los resultados de la investigación. Estos procedimientos buscan preservar la identidad de las escuelas y los empleados, según lo dispuesto en el Término de Consentimiento Libre y Esclarecido (TCLE).

A través de esta ruta metodológica, anclamos la recolección de datos en el cuestionario y en la entrevista semiestructurada, que "[...] parte de ciertas preguntas básicas, apoyadas en teorías e hipótesis, que son de interés para la investigación, y que luego ofrecen un amplio campo de preguntas, el resultado de nuevas hipótesis que surgen a medida que se reciben las respuestas del informante" (TRIVIÑOS, 1987, p. 146, nuestra traducción).

Para fines de grabación, todas las entrevistas fueron grabadas (en audio), almacenadas en un repositorio del grupo de investigación Formación de Profesores y Prácticas de Enseño en Educación Básica y Superior (FPPEEBS), de la Facultad de Ciencia y Tecnología, bajo el dominio de la Unesp. Posteriormente, fueron transcritos en su totalidad y, posteriormente, analizados con el objetivo de identificar las condiciones del trabajo docente en el Programa de Educación Integral (PEI), desde la perspectiva del equipo directivo de la escuela.

El análisis e interpretación de los datos ocurrió a través del proceso analítico de la perspectiva descriptiva-interpretativa que se apoya en la triangulación metodológica de Tuzzo y Braga (2016). Después del análisis, se identificaron siete ejes, que se presentan a continuación.

Resultados y debates

Perfil de los participantes

El público que participó en la investigación incluyó a los miembros del equipo de administración escolar en funciones en tres escuelas que se unieron al PEI, en el municipio de Presidente Prudente. Los datos obtenidos con el cuestionario permitieron delinear el perfil de los empleados en cuanto a sexo, grupo de edad, vínculo profesional, cargo/función y tiempo de trabajo (Tabla 1).

Tabla 1 – Perfil de los participantes de la investigación

Identificación De Participantes	Género	Edad	Escuela en que actúa	Enlace Empleo	Cargo/función Dónde Actos	Tiempo de rendimiento en el cargo/función en la AEI
M	Hembra	36 años	E1	Eficaz	PCG	6 años
S	Hembra	45 años	E1	Eficaz	Directora	1 año y 6 Meses
F	Masculino	46 años	E1	Eficaz	Subdirector	2 años
P	Hembra	43 años	E2	Eficaz	Directora	2 años
R	Masculino	40 años	E2	Eficaz	Subdirector	2 años
Y	Hembra	63 años	E3	Eficaz	Directora	17 años

E1	Masculino	53 años	E3	Eficaz	PCG	1 año y 3 Meses
C	Hembra	44 años	E3	Eficaz	Subdirector	2 años

N=8

Fuente: Elaboración propia

Hemos comprobado que, del total de ocho participantes en la investigación, el 37,5% son del género masculino con edades comprendidas entre los 40 y 53 años, todos ellos principiantes en el puesto que ocupan en el PEI. Según Rinaldi (2009, p. 128, nuestra traducción), "[...] al igual que ocurre con muchos profesores al comienzo de su carrera, [el formador principiante] pasa por un período de inducción y necesita de 2 a 3 años de experiencia para formar su identidad profesional, independientemente de su éxito anterior en la carrera como profesor". Con la excepción de dos profesionales, M y E, respectivamente, todos los demás también pueden clasificarse como principiantes en la función que ocupan en la gestión escolar del PEI de las escuelas en las que operan. La edad promedio entre las mujeres participantes es de aproximadamente 46 años. Todos los empleados ocupan cargos efectivos en la red estatal de São Paulo, el 25% ocupa la función de PCG, el 37,5% la función de subdirector y el 37,5% la función de director, respectivamente.

En cuanto al grupo de edad, notamos un fenómeno de envejecimiento entre los gerentes. Esta realidad ya ha sido verificada en investigaciones anteriores con respecto a los maestros (FERNANDES; Smith, 2012; BRASIL, 2018).

Condiciones de trabajo docente en el PEI

Con el objetivo de analizar las condiciones de trabajo docente en el Programa de Enseñanza Integral del estado de São Paulo, retomamos algunos datos de la investigación desarrollada por Ulloffo y Rinaldi (2021).

Cuando se le preguntó acerca de "ser" y "actuar" como gerente en el PEI, el director de E1 narra que:

[...] Creo que, en la escuela regular, no tenemos esta posibilidad de pasar más tiempo con los estudiantes y poder promover esta educación interdimensional y esta pedagogía de la presencia. En el programa, tienes esta oportunidad, porque pasas más tiempo con ellos [...] esta oportunidad la tienes aquí para hablar con los estudiantes (DIRECTOR, S, E1, Entrevista, nuestra traducción).

Observamos en el discurso de la directora S que el Régimen de Dedicación Plena e Integral (RDPI) contribuye significativamente a la promoción de las prácticas educativas

(educación interdimensional y pedagogía de la presencia) concebidas por el programa, así como permite una mayor aproximación y convivencia con los alumnos.

Concomitante con las colocaciones de S de E1, el PCG de E3 informa que esta estancia a tiempo completo en la misma escuela colabora para que pueda llevar a cabo sus actividades con mayor compromiso, lo que no sucede en las escuelas regulares,

[...] Entonces, aquí le pregunto a mi maestro, mira, quiero la agenda para quince días desde el comienzo del período de dos meses, una semana está allí, en una semana se entrega, se entrega la fecha que pedí. Allí en el regular, wow! Ni preguntar, ni pensar, porque corre de escuela en escuela, ah no tiene tiempo, enseña en tres escuelas. En PEI, ¡no! en PEI estoy con el maestro aquí solo para mí (PCG, A, E3, Entrevista, nuestra traducción).

Lo que captó nuestra atención en el discurso de S y A es el contacto más cercano que se establece entre los actores involucrados en el proceso educativo del programa, ya sea director-alumno, profesor-alumno, alumno-alumno, coordinador-profesor, profesor-profesor, y otros más. Esta situación es poco visible en las escuelas regulares, donde predominantemente encontramos profesionales que, debido a factores como la desvalorización salarial, se han visto obligados a trabajar en jornadas dobles o incluso triples en la misma red o en diferentes redes de enseñanza.

Es pensando en este factor salarial que M, PCG de E1, nos dice que de las condiciones de trabajo ofrecidas por el PEI la que más le agrada es el tema de la remuneración,

[...] es la diferencia salarial, pero no es específica de la gerencia, todos los profesionales aquí tienen una diferencia salarial (PCG, M, E1, Entrevista, nuestra traducción).

Este aspecto también fue mencionado en estudios anteriores, cuando señalan que la calidad de la educación pasa por la mejora de las condiciones de trabajo, en consecuencia, las condiciones salariales y de carrera (GATTI; BARRETO, 2009). Dadas las afirmaciones, nos parece que el programa ha estado proporcionando algunas condiciones de trabajo satisfactorias, como lo propone el LDB/96 en su artículo 67, que corresponden respectivamente a "salario mínimo" y "condiciones de trabajo adecuadas" (BRASIL, 1996, página 44).

Otro aspecto relevante identificado en la investigación, desde la perspectiva del subdirector C de E3, es la organización de la política del programa,

[...] Creo que es mucho más organizado, hace que el trabajo de un subdirector sea mucho más fácil, ¿verdad? Sabe lo que realmente necesita hacer, tiene una agenda, tiene un horario, tiene sus alineaciones semanales, por lo que cuenta

con el apoyo del director y el coordinador (Subdirectora, C, E3, Entrevista, nuestra traducción).

El informe de C de la E3 retoma la organización y estructuración intrínsecas del programa como uno de los aspectos que contribuye a que el profesional tenga claridad sobre lo que debe hacer. Identificamos en el informe elementos de un modelo que defiende la valorización del profesional de la educación y la mejora de sus condiciones laborales, pero contradictoriamente presenta una perspectiva reguladora del trabajo educativo, supuestamente neutral y tecnicista.

El aspecto normativo del programa también incluye la promoción de las metodologías practicadas que involucran componentes curriculares propios, tales como: Proyecto de Vida, Tutoría, Acogida, Nivelación, Plan Individual de Mejora y Capacitación (PIAF), Planes y Programa de Acción, Agenda (Escuela y Bimestral), Líderes de Clase, Clubes Juveniles, entre otros.

Con respecto a la labor docente, llamamos la atención sobre los Programas y Planes de Acción y la Agenda. Los dos primeros consisten en un documento orientador de las acciones de gestión, con objetivos y estrategias delineadas por los profesionales, y el segundo la descripción de "por quién" y "qué" desarrollará cada uno (SÃO PAULO, 2014b). La agenda (bimestral y escolar) indica cuándo se deben realizar las actividades y cómo se realizarán.

Esta propuesta del programa, en la cual cada profesional debe ejecutar un Programa de Acción con metas y objetivos a alcanzar, así como la rigidez en el cumplimiento de las agendas y los cronogramas, nos sitúa como profesionales anclados en lo que Schon (1997) denomina racionalidad técnica, donde prevalece la aplicabilidad de la enseñanza de manera instrumentalizada, sin crear condiciones para que el profesional ejerza un trabajo crítico, reflexivo y creativo, tal como lo defiende Ghedin (2003).

Partiendo de esta idea, sobre el cumplimiento de los objetivos y metas, recordamos las declaraciones del director E del E3 al narrar sobre cómo se desarrolla el trabajo docente en el programa,

[...] en el PEI pasamos por la evaluación, nos evaluamos, yo evalúo a mis maestros, mis maestros me evalúan, el estudiante me evalúa a mí y a los maestros, ¿sabes? Entonces, todos tienen que caminar bien, en PEI nadie puede fallar (Directora, E, E3, Entrevista, nuestra traducción).

Esta evaluación propuesta por el programa tiene como objetivo identificar las brechas presentadas por los profesionales, para que, a partir de los resultados presentados, se decida

sobre su permanencia o no en el PEI. Sin embargo, a la vista del discurso del director, lo que nos preocupa en este mecanismo evaluativo presente en la política es la presión y la carga que recae sobre estos sujetos y la valoración del desempeño, que es contraria a la propuesta de formación plena y emancipadora del sujeto.

En este sentido, destacamos un extracto del discurso de E, cuando afirma: "en PEI nadie puede fallar". Esta idea de fracaso o insuficiencia genera a los profesionales una inseguridad en su trabajo y una inestabilidad profesional, dado que dependen de buenos desempeños para su permanencia o no en el programa. Esta situación puede llevar a la búsqueda de otros trabajos o incluso a jornadas laborales excesivas, generando agotamiento físico, emocional, personal y de salud mental.

Esta situación vivida por los profesionales de PEI fue analizada por Dias (2018) y Ball (2006), quienes retratan el escenario de neogestionarismo que ha caído sobre los trabajadores de la educación, dispersando sobre ellos el tema de la "performatividad" y creando control sobre las actividades docentes, provocando competitividad entre ellos.

Aun así, en cuanto al discurso del director sobre la idea de "no puede fallar", podemos vislumbrar claramente el mercado y la presencia empresarial en los espacios escolares a través de una política capitalista y neoliberal que domina las escuelas públicas. Con base en los estudios de Ríos (2001), que tratan de las competencias del profesional de la enseñanza, es posible identificar cuándo su desempeño está al servicio de una demanda social, posibilitando la construcción del conocimiento en sujetos críticos de la sociedad, así como, puede ser en función de una demanda del mercado, en la que los individuos actúan de manera mecánica, dirigidos a través de demandas, actuando solo como técnicos de una enseñanza ya preparada, sin la posibilidad de reflexionar sobre sus acciones, trabajando sobre la diversidad y la subjetividad del contexto escolar, lo que en consecuencia implica la no posibilidad de "cometer errores" ante sus prácticas.

Esta realidad se vislumbra en las evaluaciones de desempeño del Programa de Educación Integral, que aumentan la competitividad entre las instituciones y sus profesionales, creando una imagen "positiva" para los calificados y punitiva para los no calificados para la función.

En esta perspectiva sobre la labor docente en el programa, R, que es subdirector de E2, nos cuenta que lo que más le gusta se refiere al hecho de que todos se conocen,

[...] En la educación regular no sueles saber, hoy es profesor, mañana ya es otro y si bobear el otro día ya es otro derecho, entonces, no conoces a tu equipo

del todo y además no tienes tantos profesores que sean efectivos en estas escuelas regulares ¿verdad? En educación integral, ¡no! todos son efectivos y puedes desarrollar un mejor trabajo allí, cierto, se vuelve más fácil (vicedirector, R, E2, Entrevista, nuestra traducción).

Este extracto narrado por el subdirector R de E2 sobre el PEI que no tiene este 'sistema rotatorio' de sustitución presente en la red escolar se justifica debido al hecho, ya presentado, de que el programa tiene su propio marco de enseñanza, es decir, como dice M de E1,

[...] en las escuelas que no son PEI cuando el maestro toma una licencia se coloca un sustituto, aunque no siempre, ¿verdad? Si puedes conseguir un sustituto, pero entonces los estudiantes tienen una clase vacante, ¡no aquí! aquí los otros profesores son dirigidos al reemplazo, por lo que terminas y ellos terminan no participando en las reuniones pedagógicas (PCG, M, E1, Entrevista, nuestra traducción).

Creemos que es una buena idea que el programa no dependa de sustitutos externos a la política y/o bajas. Sin embargo, es necesario pensar en una estrategia para un cuadro de profesionales sustitutos, porque en situaciones excepcionales de ausencia y/o licencia de uno, puede haber otro que lo reemplace, ya que estas sustituciones obligatorias hechas por otros individuos "[...] no recibe ningún adicional por excedente de mano de obra" (DIAS, 2018, p. 13). Lo que ya nos lleva a cuestionar si la gratificación salarial ofrecida es tan atractiva y suficiente.

En el mismo sentido que M de E1, el director E de E3 informa sobre el módulo que necesita ser revisado, ya que:

[...] Hoy el gobierno puso por ejemplo en mi escuela, porque es por módulo, ¿no? así que una escuela de once grados como la mía tiene X maestros, tiene diecisiete maestros. Pero no solo tengo el plan de estudios, tengo toda la parte diversa, así que este año aumentó once clases de tecnología, y me falta un maestro (Director, E, E3, Entrevista, nuestra traducción).

Esta modificación de módulo con el aumento de clases y la falta de profesionales, así como las sustituciones en las que se requiere una coordinación para cubrir la ausencia del profesional, inciden directamente en el trabajo docente de los demás sujetos que participan en el programa. Dado que son numerosas las tareas que cada individuo debe llevar a cabo en el programa, esto nos indica una sobrecarga de trabajo.

Esta sobrecarga expresada en las declaraciones de estos directivos nos lleva a preguntarnos ¿cuáles pueden ser las consecuencias generadas para estos profesionales? Es con

esto en mente que pasamos al informe de P, que es el director de E2, cuando nos dice que está desaparecido:

[...] contar con la colaboración de compañeros, de profesores, en buscar soluciones y no solo traer los problemas, porque lo que pasó mucho fue esto, los profesores no trajeron una propuesta (Director, P, E2, Entrevista, nuestra traducción).

Creemos que la falta de colaboración por parte de sus colegas puede ser el resultado tanto de esta sobrecarga como de los temas ya explorados de competitividad que están presentes en la política. No estamos diciendo que dentro del PEI no haya diálogo, ni relación personal, al contrario, en otras ocasiones ya se nos ha hablado de la política que presenta característica de una gestión horizontalizada y democrática.

En otras palabras, esta idea de colaboración entre todos puede, o si no está ya debilitada en política, en lugar de una posible virtud de tener como mayor preocupación el cumplimiento de metas, objetivos y logro de altos resultados educativos en detrimento de crear condiciones para la reflexión en y sobre la acción del trabajo docente.

Reflexionando también sobre las posibles implicaciones que puede causar esta intensificación del trabajo docente, pensamos en la realización de la formación de estos profesionales dentro del PEI, ya que una de las premisas propuestas por el programa se refiere a la "Educación Continua".

Frente a esto el mismo director P de E2 dice que,

[...] Una de las cosas que más me angustia es ver que todavía hay un largo camino por recorrer para que la gente entienda cuánto es un niño, cuándo y cómo aprende. Creo que eso sería todo (Directora, P, E2, Entrevista, nuestra traducción).

Esta posición expuesta por la gestora de E2 sobre sentirse angustiado ante la necesidad de comprender sobre lo cognitivo del niño y cómo aprende nos lleva a creer que su entrenamiento inicial puede haber sido efectivo y no eficiente. Por lo tanto, esta brecha podría reducirse a través de un proceso de educación continua. En este sentido, nos planteamos las siguientes preguntas: ¿cómo llevar a cabo una formación ante un escenario de intensificación profesional? ¿Este aumento de clases evidenciado en una de las afirmaciones anteriores ha quitado el tiempo de formación de estos profesionales? Estas situaciones de sustituciones obligatorias reportadas conducen a la no participación en reuniones pedagógicas, ¿lo mismo sucede con las capacitaciones? Es a partir de esto que el informe del director E de E3,

[...] es cierto, porque luché porque lo destruyeron, porque mis profesores tienen treinta y una clases y otras treinta y dos (Director, E, E3, Entrevista, nuestra traducción).

Esta situación presentada por el director del E3 demuestra que a lo largo de los años se han ido asignando nuevas clases a los profesores y en consecuencia nuevas exigencias a la gestión, lo que nos traduce en que poco se ha asignado el tiempo a los profesionales de la política para lograr su formación. En otras palabras, se nos dice que la premisa de la Educación Continua del programa puede no estar sucediendo realmente.

Vinculado a esta situación presentada sobre la formación continua, hemos querido destacar otro extracto de la directora E, cuando dijo que la falta de esta impacta directamente en su condición laboral, como ella nos cuenta:

[...] Es un desafío para ti trabajar en una era así con este avance de la tecnología y tu escuela todavía está en su infancia, ¿verdad? (Directora, E, E3, Entrevista, nuestra traducción).

La poca o ausencia de capacitación de estos profesionales puede afectar directamente sus prácticas, como señala la directora, quien sin importar cuán experimentada sea en su posición/función, enfrenta desafíos actuales. Es en vista de esta naturaleza que dilucidamos la necesidad de que el programa repense formaciones que permitan trabajar sobre necesidades sociales contemporáneas, tales como: uso de tecnología, adaptación a clases virtuales, entre otras.

Debido a que es una política neoliberal en la que se implementan nuevas atribuciones a los sujetos que trabajan allí, termina creando un escenario desafiante para los profesionales que han estado en el campo educativo durante mucho tiempo, lo que requiere cambios y adaptaciones de su parte, o como dice Oliveira (2006, p. 215, nuestra traducción), "[...] Los trabajadores de la enseñanza se sienten obligados a dominar nuevas prácticas, nuevos conocimientos y el dominio de ciertas competencias en el ejercicio de sus funciones".

Dada la complejidad de la propuesta del PEI, fue posible inferir desde la perspectiva del equipo directivo de la escuela las condiciones reales de trabajo experimentadas por los profesionales en la implementación de la propuesta en la vida escolar cotidiana: a veces señalan características positivas para el desarrollo de la enseñanza, a veces denuncian limitaciones, rezagos, precariedad y desafíos que enfrentan los profesionales en el desarrollo de su trabajo docente.

Consideraciones finales

El presente artículo tuvo como objetivo analizar las condiciones laborales en el PEI del estado de São Paulo desde la perspectiva del equipo de gestión escolar. Nos permitió vislumbrar la realidad cotidiana que estos profesionales enfrentan a diario para brindar a los alumnos una educación de calidad, la construcción de conocimientos y la formación de un individuo crítico ante la sociedad.

Somos conscientes de que, desde la formación inicial, pasando por la formación continua y, sobre todo, en su práctica docente, surge la necesidad de observar y analizar si existen condiciones para desempeñarse con competencia formativa, social, política, emocional, entre otras inherentes al ser humano. De esta manera, debido a su complejidad profesional, surge el interés por estudiar y promover una constante profesionalización docente.

En este sentido, el objetivo del artículo se definió como resultado de la idea de analizar las condiciones del trabajo docente en el programa, desde la perspectiva de los directivos, debido a que, a pesar de las debilidades y controversias, vemos en la política la posibilidad de proporcionar a los estudiantes que lo disfrutaban condiciones para construirse como sujetos de iniciativa, compromiso y libertad, ya que la mayoría de ellos son jóvenes en situación de vulnerabilidad social.

De acuerdo con los análisis, fue posible identificar aspectos positivos de la implementación del PEI para los profesionales: dedicación exclusiva a través del RDPI, evitando la condición experimentada por muchos maestros de las escuelas regulares de trabajar en más de una escuela; Bono salarial resultante de la dedicación en la misma escuela, mejora de la infraestructura y condiciones materiales. Sin embargo, identificamos debilidades que impactan directamente en el trabajo docente y, en consecuencia, en el éxito académico del estudiante.

Se concluye que, para formar estudiantes comprometidos con su labor social, es necesario que contemos con la valorización de la profesión docente, profesionales con buenas condiciones laborales, es decir, buenos salarios, carga de trabajo adecuada, formación eficiente y efectiva (inicial y continua), estabilidad profesional, entre otras características de una buena profesionalidad y su valorización política y social.

REFERENCIAS

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: Uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, 2006. Disponível em:

<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 10 agosto 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 07 feb. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o plano nacional de educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 07 feb. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005 – 2015: Panorama da década**. Brasília, DF: Inep, 2018.

Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/livro_saeb_2005_2015_completo.pdf. Acesso em: 10 agosto 2022.

DIAS, V. C. Programa de Ensino Integral Paulista: Problematizações sobre o trabalho docente. **Educação Pesquisa**, v. 44, e180303, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/FGFSKCC83RqZnLJpk6YwC9y/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 07 feb. 2023.

DUARTE, A. Produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. **Educar em Revista**, n. esp. 1, p. 101-117, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/PzrnWtybJwnKgcVvttHGXtJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 feb. 2023.

FERNANDES, D. C.; SILVA, C. A. S. Perfil do docente da educação básica no Brasil: Uma análise a partir dos dados da PNAD. *In*: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F. (org.).

Trabalho na educação básica: A condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

GATTI, B. A. Sucesso escolar. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010a.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010b. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/>. Acesso em: 02 feb. 2023.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: Impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: Da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2003.

GOUVEIA, A. B. Efetividade escolar. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: A escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/abstract/?lang=pt>. Acceso en: 02 feb. 2023.

LIBÂNEO, J. C. O sistema de organização e gestão da escola. *In*: LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e prática**. 10. ed. Goiânia: Alternativa, 2018.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: Desafio da Pesquisa Social. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**. v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/abstract/?lang=pt>. Acceso en: 02 feb. 2023.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: Repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, v. 44. p. 209-227, 2006. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PBxVTPKfBjQgNKH6GVn34ym/?lang=pt>. Acceso en: 08 feb. 2023.

OLIVEIRA, D. A. Condições de trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

PEREIRA JUNIOR, E. A. **Condições de trabalho docente nas escolas de Educação Básica no Brasil: Uma análise quantitativa**. 2017. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponible en: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-AQQPSG>. Acceso en: 07 feb. 2023.

RINALDI, R. P. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: Contribuições de um programa online**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponible en: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2225/2701.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acceso en: 07 feb. 2023.

RINALDI, R. P.; BROCANELLI, C. R.; MILITÃO, S. C. **Política educacional brasileira: Implicações para o projeto educativo escolar.** In: DOS SANTOS FILHO, J. C. (org.). **Projeto Educativo Escolar.** 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: Por uma docência de melhor qualidade.** São Paulo: Cortez, 2001.

SÃO PAULO. **Diretrizes do programa de ensino integral.** São Paulo: SEE, 2012.

SÃO PAULO. **Caderno do Gestor: Ensino Integral. Modelo de gestão do Programa Ensino Integral.** 1. ed. São Paulo: Secretaria de Educação, 2014a.

SÃO PAULO. **Caderno do Gestor: Ensino Integral. Diretrizes do programa Ensino integral.** 1. ed. São Paulo: Secretaria de Educação, 2014b.

SCHÖN, A. S. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TUZZO, S. A.; BRAGA, C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: A meta fenômeno como gênese. **Rev. Pesquisa Qualitativa**, v. 4, n. 5, p. 140-158, 2016. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/38>. Acesso em: 02 feb. 2023.

ULLOFFO, R. M.; RINALDI, R. P. **Programa Ensino Integral: Percepção de gestores das escolas estaduais de Presidente Prudente - SP. Relatório de Pesquisa 3 (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Fundação de Amparo à Pesquisa no estado de São Paulo (FAPESP), 2021.**

CRediT Author Statement

Reconocimientos: A la Fundación para el Apoyo a la Investigación del Estado de São Paulo (FAPESP) por la promoción de la investigación, al Consejo de Educación – Región Presidente Prudente y a los participantes del estudio por la asociación y colaboración.

Financiación: FAPESP Proc. 2019/14946-0 y Proc. 2021/10020-5 Renata Portela RINALDI y Renan Moreira ULLOFFO.

Conflictos de intereses: Sin conflictos de intereses.

Aprobación ética: Aprobación del Comité de Ética en Investigación con Seres Humanos de la Facultad de Ciencia y Tecnología de la Unesp, campus Presidente Prudente, bajo registro CAAE 24632919.8.0000.5402.

Disponibilidad de datos y material: Los datos subyacentes al estudio se informan en el artículo.

Contribuciones de los autores: El autor y el autor participaron por igual en la concepción del estudio, la revisión de la literatura y la redacción del texto.

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

