

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO

MELISSA DE MATOS BAPTISTA DUÓ

**PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA ESTADUAL PAULISTA
SOBRE A MUDANÇA DE PERFIL SOCIAL DE ESTUDANTES APÓS ADESÃO AO
PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL (PEI)**

Sorocaba

2023

MELISSA DE MATOS BAPTISTA DUÓ

**PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA ESTADUAL PAULISTA
SOBRE A MUDANÇA DE PERFIL SOCIAL DE ESTUDANTES APÓS ADEÇÃO AO
PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL (PEI)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientação: Profa. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho.

Sorocaba
2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Matos Baptista Duó, Melissa de

Percepção de professores de uma escola estadual paulista sobre a mudança de perfil social de estudantes após adesão ao programa de ensino integral (PEI) / Melissa de Matos Baptista Duó -- 2023.
53f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Luciana Cristina Salvatti Coutinho
Banca Examinadora: Marcos Francisco Martins, Rosana Batista Monteiro
Bibliografia

1. Programa de ensino integral. 2. Desigualdade escolar.
3. Capital cultural, econômico e social. I. Matos Baptista Duó, Melissa de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979

MELISSA DE MATOS BAPTISTA DUÓ

**PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA ESTADUAL PAULISTA
SOBRE A MUDANÇA DE PERFIL SOCIAL DE ESTUDANTES APÓS ADEÇÃO AO
PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL (PEI)**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Pedagogia, da Universidade Federal de
São Carlos, para obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia. Sorocaba, 23
de Março de 2023.

Orientador

Prof. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho
Universidade Federal de São Carlos - *Campus* Sorocaba

Examinador

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins
Universidade Federal de São Carlos - *Campus* Sorocaba

Examinador

Prof. Dr. Rosana Batista Monteiro

RESUMO

DUÓ, Melissa de Matos Baptista. Percepção de professores de uma escola estadual paulista sobre a mudança de perfil social de estudantes após adesão ao programa de ensino integral (PEI) 2022. p. 49. Trabalho de Conclusão de Curso Graduação/Licenciatura em Pedagogia - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2023.

Tendo em vista a expansão do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo em toda a rede estadual, investigou-se mudanças no perfil social dos estudantes de uma escola estadual do município de Sorocaba após adesão ao programa, a partir da lógica da reprodução da desigualdade educacional, através da percepção dos professores. Para tanto, foi necessário apresentar os principais aspectos da teoria educacional do autor Pierre Bourdieu; descrever as mudanças nas políticas educacionais da rede paulista para o ensino integral; problematizar o Programa de Ensino Integral e caracterizar a escola e os sujeitos da pesquisa. Realizou-se, então, um estudo de caso, de abordagem qualitativa, por meio de levantamento bibliográfico e aplicação de questionário *online*. Diante disso, verificou-se que, com a adesão ao programa, a escola passou a atender alunos com melhores condições econômicas e culturais, majoritariamente brancos, formando assim um novo perfil de estudantes da instituição. Segundo o olhar docente, foi possível supor que o Programa de Ensino Integral tem colaborado para gerar uma seletividade e exclusão explícita dentro de uma escola da rede estadual paulista.

Palavras-chave: Programa de Ensino Integral (PEI); Desigualdades Sociais; Exclusão Escolar; Capital Cultural.

ABSTRACT

Aiming at the expansion of the Integral Teaching Program of the State of São Paulo throughout the state network, changes in the social profile of students of a state school in the municipality of Sorocaba after joining the program were investigated, based on the logic of the reproduction of educational inequality, through the teachers' perception. Therefore, it was necessary to present the main aspects of the educational theory of the author Pierre Bourdieu; describe the changes in the educational policies of the São Paulo network for integral education; problematize the Integral Education Program and characterize the school and the research subjects. A case study was then carried out, with a qualitative approach, through a bibliographical survey and application of an online questionnaire. Therefore, it was verified that, with the adherence to the program, the school began to receive students with favored economic and cultural conditions, mostly white, thus forming a new profile of students of the institution. According to the teaching perspective, it was possible to assume that the Integral Teaching Program has collaborated to generate selectivity and explicit exclusion within a school in the state network of São Paulo.

Keywords: Integral Teaching Program (PEI); Social Inequalities; School Exclusion; Cultural Capital.

LISTA DE FIGURAS / LISTA DE TABELAS/ LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

LISTA DE FIGURAS

Quadro 1 - Grade curricular do ensino fundamental anos finais – PEI	34
Quadro 2 - Grade curricular do ensino médio – PEI	34
Quadro 3 - Descrição dos participantes da pesquisa	36
Quadro 4 - Resultado das respostas dos participantes da pesquisa a respeito do nível socioeconômico dos educandos	37
Quadro 5 - Resultado das respostas dos participantes da pesquisa a respeito do grau de instrução das famílias dos educandos	38
Quadro 6 - Resultado das respostas dos participantes da pesquisa a respeito do nível de participação das famílias dos educandos na rotina escolar	39
Quadro 7 - Resultado das respostas dos participantes da pesquisa a respeito do nível de desempenho escolar dos educandos	41
Quadro 8 - Resultado das respostas dos participantes da pesquisa a respeito do comportamento dos educandos no ambiente escolar	42
Quadro 9 - Resultado das respostas dos participantes da pesquisa a respeito da heteroidentificação.....	43

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CIACs - Centros Integrados de Atendimento à Criança

ETI - Escola de Tempo Integral

FDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PEI - Programa de Ensino Integral

Profic - Programa de Formação Integral da Criança

PNE - Plano Nacional de Educação

Saresp - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	08
2 A ESCOLA E A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS.....	11
3 A REDE ESTADUAL PAULISTA E O ENSINO INTEGRAL.....	21
4 O PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL (PEI).....	36
5 A PESQUISA DE CAMPO.....	31
5.1 METODOLOGIA.....	31
5.2 CARACTERIZAÇÃO DO CENÁRIO ESCOLAR.....	33
5.3 DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS.....	35
5.4. Análise das respostas.....	37
5.4.1 Nível socioeconômico dos educandos.....	37
5.4.2 Grau de instrução das famílias dos educandos.....	38
5.4.3 Participação das famílias na rotina escolar.....	39
5.4.4 Desempenho escolar dos educandos.....	40
5.4.5 Comportamento dos educandos no ambiente escolar.....	41
5.4.6 Heteroidentificação.....	42
5.4.7 Questão aberta.....	44
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS.....	48
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO.....	54

1. INTRODUÇÃO

O debate sobre a educação de tempo integral ganhou muita força nos últimos anos no Brasil. Especificamente no estado de São Paulo, foi implementado em 2012 o Programa de Ensino Integral (PEI), que diferentemente do projeto anterior, Escola de Tempo Integral (ETI), passou a atender também o Ensino Médio. A meta desse programa educacional é de se expandir por todo o território paulista. Dessa forma, faz-se necessário compreender se esta educação proposta tem favorecido o direito ao acesso, à permanência e às condições necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem para todos.

Diante de um contexto de ampla desigualdade social e educacional, é imprescindível acompanhamento e avaliação constante das políticas públicas elaboradas e executadas, a fim de compreender os seus princípios norteadores e as implicações sobre a dinâmica social. O PEI como um programa educacional deveria reconhecer a desigualdade e propor ações que aumentem as escolhas dos sujeitos, diminuindo o peso das desigualdades socioeconômicas. Compreender possíveis mudanças no perfil dos estudantes de uma escola PEI poderia lançar luzes para entender possíveis impactos na questão das desigualdades educacionais.

A educação é um dos direitos necessários para o desenvolvimento da cidadania no mundo contemporâneo. A partir do momento que um novo programa educacional é implementado em toda a rede de ensino, como o Programa de Ensino Integral, que propõe melhorias para o ensino e uma educação de qualidade, é necessário compreender quem de fato se beneficia desse novo modelo e qual é a sua repercussão na sociedade.

Este trabalho foi motivado pela experiência pessoal como estagiária em uma escola PEI localizada no município de Sorocaba, onde pude observar falas significativas vindas do corpo docente que me causaram inquietações. Os discursos referiam-se a um novo perfil de sujeito que passou a caracterizar a instituição após a escola aderir ao programa. Segundo as falas, os novos estudantes passaram a ter mais engajamento nos estudos, assim como as famílias na participação escolar.

Por outro lado, a maioria dos alunos que já fazia parte da escola antes da adesão ao programa, principalmente do Ensino Médio, não realizaram a rematrícula, pois tinham a necessidade de trabalhar durante o dia para complementar a renda

familiar. Dessa forma, precisaram de transferência para escolas fora da região em que moravam onde fosse ofertado o Ensino Médio noturno.

Também foi exposto que os estudantes cujo comportamento não fosse adequado às exigências da escola teriam poucas oportunidades até que fossem expulsos, que a escola não seria mais para estudantes “tranqueira”, apesar de ainda “restarem” alguns; e que houve um significativo número de matrículas de alunos brancos e transferência de alunos negros.

Com base nessas falas, a pesquisa proposta pretendeu responder a seguinte questão: houve mudança no perfil social dos estudantes de uma escola do município de Sorocaba da Rede Estadual de Ensino depois da adesão ao Programa de Ensino Integral, a partir da percepção dos professores?

Dessa maneira, a pesquisa tem como objetivo analisar as possíveis mudanças no perfil social dos estudantes de uma escola de Sorocaba da Rede Estadual Paulista de Ensino após a adesão ao Programa de Ensino Integral (PEI), por meio da percepção dos professores.

Em decorrência do objetivo geral acima mencionado, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: descrever os principais aspectos da teoria educacional do autor Pierre Bourdieu; identificar as mudanças na política educacional na Rede Estadual Paulista de Ensino para o ensino de tempo integral; apresentar as características do Programa de Ensino Integral; caracterizar a instituição a ser pesquisada e os sujeitos que dela fazem parte, e analisar as possíveis mudanças no perfil social dos estudantes após a adesão ao Programa de Ensino Integral à luz do olhar docente.

Este trabalho se caracteriza como um estudo de caso e possui objetivo descritivo e exploratório. Sua abordagem é de caráter qualitativo e foi realizada pelo método hipotético-dedutivo. O procedimento desta pesquisa foi realizado por meio de levantamento bibliográfico e aplicação de questionário *online*, disponibilizado na plataforma *Google Forms*, respondido por seis professores, uma coordenadora pedagógica e uma diretora, que atuavam na instituição de ensino antes da adesão ao PEI e que ainda permanecem lecionando na mesma e que, portanto, acompanharam as possíveis mudanças pelas quais a escola passou.

Decorrente do problema de pesquisa, algumas hipóteses provindas de falas dos docentes da instituição em questão nortearam o desenvolvimento da investigação aqui proposta. Parte-se da hipótese de que os estudantes que fazem

parte do Programa de Ensino Integral possuem capital econômico, cultural e social acima da média comparado às escolas regulares, uma vez que a escola exige maior tempo e dedicação do estudante e da família. O programa contempla apenas uma parcela da sociedade, excluindo adolescentes com maior vulnerabilidade.

De posse dos dados coletados e estudos realizados, chegou o momento de expor os resultados da pesquisa, organizando-os em capítulos.

No primeiro capítulo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica acerca da sociologia da educação de Pierre Bourdieu. Para o autor, o sistema educacional reproduz, através de uma violência simbólica, as relações de dominação que, sob uma aparência de neutralidade, perpetua a exclusão dos desprivilegiados, sem que os mesmos o percebam. A exclusão, dessa forma, é justificada pelos sistemas de ensino pela falta de habilidades e capacidades, ao mau desempenho, comportamento inadequado e outros.

O segundo capítulo trata-se de uma breve contextualização histórica, cronologicamente organizada, dos primeiros projetos de escolas de tempo integral no estado de São Paulo e aprofunda-se sobre as duas experiências mais recentes: a ETI (Escola de Tempo Integral), cujas críticas se dão ao fato de não haver um compromisso com a formação integral do sujeito e à falta de investimento e recursos disponíveis para execução dos projetos e o PEI (Programa de Ensino Integral), que vem sendo alvo de duras críticas por diversos pesquisadores da educação quanto ao seu impacto na reprodução das desigualdades sociais e educacionais.

No terceiro capítulo, aborda-se a pesquisa de campo e a metodologia utilizada para a realização deste trabalho, assim como a caracterização do cenário escolar. Contém informações sobre a história, estrutura, quantidade de funcionários, estudantes e demais aspectos da instituição que será analisada. Os sujeitos da pesquisa também serão caracterizados, sendo uma coordenadora, uma diretora e seis professores.

O capítulo seguinte trata-se dos dados coletados durante a pesquisa de campo, expostos em forma de quadro, bem como uma análise das respostas obtidas. O próximo capítulo é destinado a expor as conclusões obtidas, seguido das referências bibliográficas que fundamentaram a pesquisa.

2. A ESCOLA E A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

Este capítulo tem como objetivo trazer conceitos do sociólogo Pierre Bourdieu, que apesar de passados mais cinquenta anos desde suas primeiras publicações, ainda apresenta grande relevância para a compreensão da relação dos sistemas de ensino com a reprodução das desigualdades na sociedade.

Os estudos de Pierre Bourdieu, a partir dos anos 1960, desencadearam uma crítica profunda ao sistema de ensino francês por meio de suas análises, no mesmo momento em que o Estado divulgava de forma otimista as políticas de democratização escolar. A escola sempre esteve em seus principais alvos de estudo, destacando-se em *Os herdeiros*, 1964; *A reprodução*, 1970; *Homo academicus*, 1984; *A nobreza de Estado*, 1989 e em suas demais obras. Suas análises e reflexões a respeito da relação entre a escola e as desigualdades sociais tiveram impacto não só na sociedade francesa, mas na prática educacional em várias partes do mundo. Ainda sobre o contexto em que surgiram as teorias de Bourdieu, é possível afirmar que:

Essa tese radical contra o sistema de ensino (francês) esboçada em 1964 seria relançada em 1970 por Bourdieu e Passeron, tendo sido favorecida pela conjuntura política e social daquele momento histórico, a qual estava marcada por diferentes interesses, tanto pela perspectiva de que era necessário formar elites científicas e técnicas para implementar o desenvolvimento econômico quanto pelo aumento das demandas sociais por escolarização, considerada cada vez mais como mecanismo de ascensão social (VALLE, 2013, p. 422).

À medida que o acesso à escola se tornou obrigatório e fundamental, a democratização escolar trouxe consigo a ideia de que, a partir da escola pública e gratuita, os indivíduos disporiam das mesmas oportunidades de ascensão, assim, diminuindo as diferenças sociais e superando o atraso econômico.

Dessa forma, a sociedade caminharia para uma direção mais justa, moderna e democrática. Entretanto, essa visão otimista do projeto escolar da III República francesa desconsiderava as diferenças existentes entre a origem e as vivências dos estudantes, tratando-as de forma homogênea quanto aos seus direitos e deveres durante sua trajetória escolar.

Dentro dessa lógica, acreditava-se que os estudantes, ao possuírem as mesmas oportunidades de ensino dentro da escola, poderiam competir entre si por

meio de seu desempenho escolar. Aqueles que mais progredissem dentro do sistema de ensino, desenvolvendo seus dons pessoais, seriam levados de forma justa e natural a ocupar cargos elevados e de mais prestígio e reconhecimento social.

A escola, nessa perspectiva, se identificava como uma instituição neutra ao difundir o conhecimento e avaliar seus estudantes por meio de parâmetros generalizados. Embora a escola se pautasse na ideia de igualdade de oportunidades e afirmasse a possibilidade de mobilidade social por meio dela, os estudos de Bourdieu evidenciaram o quanto essa teoria é ilusória e tem papel fundamental na perpetuação das desigualdades entre as camadas sociais. Dessa forma:

Ainda que a escola proclame, persistentemente, sua função de instrumento de mobilidade social, seus estudos vão revelar o caráter ilusório desta promessa, demonstrando que ela exerce um papel crucial na perpetuação das desigualdades frente à cultura (VALLE, 2013, p. 419).

Por meio de pesquisas quantitativas patrocinadas pelo governo inglês, americano e francês no fim dos anos 1950, identificou-se que o sucesso escolar dos estudantes estava diretamente relacionado à sua origem social. Reconheceu-se que os resultados obtidos na escola não poderiam ser explicados apenas pelo esforço individual, mas que fatores como classe, raça/cor, origem social interferiam no desempenho escolar. Para Bourdieu, a variação do grau de sucesso alcançado não estaria ligada a capacidades biológicas e psicológicas, mas por seu histórico social, que proporciona melhor ou pior rendimento no cotidiano escolar.

Para ele, cada indivíduo possui uma bagagem, cuja construção deu-se no meio social, e que dependendo daquilo que foi herdado, servirá de vantagem ou desvantagem para a jornada escolar. As características pessoais a partir dessa perspectiva são adquiridas socialmente, como as capacidades, os gostos, escolhas para o futuro profissional etc. Dessa forma, os estilos de vida da burguesia, das camadas médias e da classe operária, estavam profundamente marcados pela trajetória social vivida por cada um deles.

Entretanto, para Bourdieu, as estruturas sociais se dariam por meio dos próprios indivíduos, pois os mesmos, ao agir de acordo com a cultura e costumes de sua classe social, perpetuam a posição estrutural. Ou seja, a estrutura social orientaria os comportamentos individuais e por meio deles se reproduz. É o privilégio

que liga as classes cultivadas à cultura escolar, e o sistema educativo nada mais faz do que assegurar e reproduzir este privilégio (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

Bourdieu explica que a cultura das famílias de elite é muito semelhante à cultura vivenciada e valorizada pelo ambiente escolar. Neste cenário, tais grupos sociais fariam o percurso escolar de forma muito mais naturalizada, enquanto que os estudantes de classe média e popular teriam que conquistar o estilo, gosto e comportamento que a escola espera, apresentados como a cultura legítima. As classes mais desfavorecidas necessitariam adquirir conhecimentos e valores que geralmente são distantes da sua realidade, tornando assim seu percurso escolar com mais obstáculos, pois precisariam comprovar qualidades intelectuais e psicológicas. Segundo Bourdieu e Passeron (2014, p. 36), “[...] todo ensino, e mais particularmente o ensino de cultura (mesmo científica), pressupõe implicitamente um corpo de saberes, de saber-fazer e, sobretudo de saber-dizer que constitui o patrimônio das classes cultas.”

Desse modo, Bourdieu questiona enfaticamente a ideia referente à imparcialidade da instituição escolar. Assim, o sistema de ensino cumpre o papel, por meio do seu currículo, seus métodos de ensino e sua forma de avaliação, de um mecanismo de reprodução dos privilégios das classes favorecidas, atribuindo as divergências acadêmicas ao mérito, esforço pessoal, melhor cognição e aos dons individuais.

A palavra “capital”, oriundo da área da economia, foi utilizada por Pierre Bourdieu para explicar as vantagens econômicas, sociais e culturais de famílias e indivíduos, que impulsionam a ascensão social ou a manutenção da posição social. Ele utilizou o termo “capital” em seus estudos para compreender as desigualdades escolares. Esse ponto de vista apresenta uma ruptura com o pressuposto de que o fracasso ou sucesso escolar se dá por meio das aptidões pessoais. Essa tese foi lançada em sua obra “A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino”, juntamente com Jean-Claude Passeron, também sociólogo francês, em 1970.

Segundo os autores, os diferentes tipos de capitais sociais permitem elevar ou manter a posição social, cujo meio social é um campo de luta para isto. A forma desigual em que os capitais são distribuídos explicará a passagem dos indivíduos pela experiência escolar. Por meio de evidências que apontaram limitação do conceito de capital econômico para explicar a relação entre origem socioeconômica

e resultados escolares, estes sociólogos foram levados a pensar outras formas de capital. Dessa forma, o conceito de capital foi utilizado para elucidar também seu aspecto cultural e social.

O capital econômico diz respeito à riqueza material, como patrimônios e bens adquiridos, renda, dinheiro e serviços que ele possibilita, mantida por meio de formas de investimentos. Para ele, famílias que possuem um alto capital econômico proporcionam aos seus filhos acesso à cultura reconhecida socialmente, oportunidades de estudo em escolas de boa qualidade, recursos e materiais escolares, local adequado para estudos, além do incentivo aos intercâmbios culturais. Para o autor, outro aspecto que impulsiona um melhor desempenho dos estudantes, cujas famílias têm capital econômico elevado, é a participação e acompanhamento dos pais ou responsáveis nas responsabilidades escolares de seus filhos durante os anos.

Para que uma pessoa tenha acesso a bens materiais culturais, como livros, pinturas, etc., basta que possua capital econômico; entretanto, apenas o poder econômico e a aquisição desses objetos não garantem que um indivíduo se aproprie destes bens. Para que ocorra a apropriação desses materiais é necessário possuir os instrumentos e códigos para decifrá-los, ou seja, o indivíduo precisa possuir o que o autor chama de capital cultural.

O capital cultural evidencia que o capital econômico por si só não basta para explicar as desigualdades escolares, havendo assim uma diminuição do peso do capital econômico. O capital econômico, apesar de diferente do capital cultural, pode garantir aos indivíduos mais meios de acesso aos bens culturais. O capital cultural, por sua vez, é dividido em três aspectos, sendo eles: o capital cultural incorporado, o capital cultural objetivado e o capital cultural institucionalizado.

A partir da visão de Bourdieu e Passeron (2014), o capital cultural incorporado diz respeito à bagagem familiar que orienta o destino escolar, ou seja, cada família transmite a seus filhos certos capitais culturais, sistemas de valores implícitos interiorizados de geração em geração. A posse do capital cultural incorporado favorece o desempenho escolar, pois as referências culturais, o domínio da língua, os gostos, o acesso ao conhecimento apropriado para a escola, que são levados de casa, seriam facilitadores à medida que os estudantes já estão familiarizados com esses conteúdos.

Possuir o capital cultural incorporado também favoreceria o desempenho escolar dentro dos processos de avaliação, pois estes avaliam não somente a aquisição de aprendizagens, mas de forma oculta fazem julgamento de valor moral e cultural. Segundo Nogueira,

Cobra-se que os alunos tenham um estilo elegante de falar, de escrever e até mesmo de se comportar; que sejam intelectualmente curiosos, interessados e disciplinados; que saibam cumprir adequadamente as regras da "boa educação". Essas exigências só podem ser plenamente atendidas por quem foi previamente (na família) socializado nesses mesmos valores. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 21)

Sendo assim, por meio de provas e avaliações logo no começo da vida, a escola escolhe e classifica os mais competentes e interessados, excluindo aqueles que não atendem aos padrões de comportamento esperados pela escola. Os alunos tendem a ser taxados, estereotipados, tratados de forma marginalizada, até que os próprios indivíduos se convençam de que a escola não é um ambiente para eles.

Quando analisamos outras formas de avaliações formais com fins educativos, como bolsas de estudo, estudantes de classes populares, na maior parte das vezes, ficam de fora pela falta de informação e acesso a estes exames.

Outro aspecto de grande relevância do capital cultural incorporado é o conhecimento a respeito de como funcionam os sistemas de ensino e sua estrutura, acesso a diferentes tipos de cursos, instituições de ensino, etc. Além de reconhecerem e compreenderem a relevância das diferentes instituições educacionais, os indivíduos que possuem o capital cultural incorporado compreendem os caminhos para alcançar determinada formação e assim obter específica posição social, emprego, etc.

Por meio deste conhecimento, as famílias são capazes de conduzir seus filhos para uma trajetória escolar alinhada com os objetivos finais, buscando sempre instituições adequadas ou outros caminhos educacionais que de forma consciente e estratégica os encaminharão para um futuro de prestígio social.

Quando o capital cultural é manifestado no estado objetivado, que ao contrário do estado incorporado, o que temos não é um saber inconscientemente transmitido e abstrato dentro do núcleo familiar, mas sim um capital materialmente transmissível herdado fisicamente, sendo assim, chamados de bens culturais e podem ser, por exemplo, instrumentos científicos, artísticos, literários, etc. Estes

bens culturais são parte da cultura dominante considerada legítima, da qual a escola se apropria e propaga. Assim, crianças que estão em contato com esses bens culturais terão vantagem escolar, pois a cultura da escola lhes parecerá muito mais natural em comparação aos estudantes que não estão familiarizados com o capital cultural materializado, independentemente de sua forma.

O capital cultural manifestado no estado institucionalizado, cuja definição diz respeito aos títulos, diplomas acadêmicos, qualificações profissionais que legitimam conhecimentos e poder. Bourdieu chama este estado do capital cultural de “certidão de competência cultural” (BOURDIEU, 1998, p.78).

Para Bourdieu, as classes populares não fazem grande investimento na educação escolar, por diversos motivos, um deles se dá por meio dos exemplos de fracasso escolar dos membros da família obtidos durante os anos. Este fato determinará o grau de investimento e dedicação na trajetória escolar de seus filhos. Sendo assim, de acordo com as chances de êxito baseadas na história, cada família depositará uma quantia de recursos financeiros e de tempo investido.

Além disso, Bourdieu também observa que cada família investe na educação de seus filhos a partir da previsão do retorno rentável que é possível obter com os diplomas. Em outras palavras,

O caráter autoritário e elitista do sistema educacional e o baixo retorno social e econômico, advindo dos certificados escolares, frustravam a expectativa das classes subalternas francesas que buscavam obter mobilidade social e econômica a partir da formação escolar (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2013, p. 217).

Isso significa que os resultados financeiros advindos dos estudos e dos diplomas, além de serem um investimento a longo prazo, se tratavam de uma realidade incerta, onde não havia nenhum tipo de garantia ou segurança de que seus filhos realmente atingissem algum tipo de mobilidade social ou estabilidade financeira. Por conta de sua situação socioeconômica, as famílias não poderiam arcar com os custos dessa espera, já que isso impediria a inserção precoce de seus filhos no mercado de trabalho. Por meio dessas premissas, muitas famílias das classes subalternas, pobres em capital econômico e cultural, não acreditavam na escolarização como um caminho estratégico para suprir as necessidades de curto prazo.

Segundo o autor, a expectativa em relação à trajetória escolar seria mínima, inclusive no acompanhamento das demandas da rotina escolar, incluindo as cobranças dos deveres e de bons resultados. Tem-se a expectativa que seus filhos alcançassem o mínimo e o caminho mais curto para o ingresso no mercado de trabalho, ou o suficiente para superar a escolarização anterior dos pais.

Já para as classes médias esse investimento se daria de forma diferente. Para a “pequena burguesia”, como se refere o autor, a dedicação em relação ao desempenho dos filhos seria muito maior, pois já possuem um capital cultural e econômico relevante para garantir que o percurso escolar será viável e seguro, trazendo o retorno desejado, mesmo que custe uma quantia considerável de esforço.

As classes médias, que vieram das classes mais populares, colocam uma expectativa grande no quesito da ascensão social, por isso depositam na escola a chance de fazer parte da elite. Enquanto que, para as elites, a preocupação e empenho das famílias na trajetória escolar será maior, porém de uma forma muito mais despreziosa, pois o sucesso econômico da família não depende do desempenho escolar de seus filhos. Além de que, toda a bagagem econômica, social e cultural dificilmente permitiria o fracasso escolar, ou seja, o sucesso escolar é visto como um processo natural.

Os indivíduos que receberam uma bagagem familiar rica culturalmente desde muito pequenos não conseguem se reconhecer como “herdeiros”, seus dons, facilidades com determinados temas, domínio da língua culta, seria para eles uma predisposição ou tendência natural. Já o primeiro grupo, que, incapazes de conhecer a imparcialidade da escola, tomariam para si toda a culpa pelas dificuldades escolares e a uma inferioridade intrínseca, interpretada como pouca inteligência ou falta de empenho.

Para compreender melhor as desigualdades escolares, além do capital econômico e do capital cultural, Bourdieu utiliza o termo capital social para entender como indivíduos inseridos em uma rede bem estabelecida de relações podem se beneficiar da posição de outros membros. Segundo o autor, o capital social possui três principais aspectos.

O primeiro são os elementos constitutivos, que se dividem entre a relação dos indivíduos ou das famílias com determinado grupo, tendo acesso aos seus recursos e entre a qualidade e quantidade de recursos que este grupo apresenta, em outras

palavras, a quantidade de capital social de um indivíduo vai depender do tamanho da sua rede de relações, assim como da quantidade de capital econômico e cultural que possuem os grupos a quem o indivíduo está ligado.

O segundo aspecto do capital social são os ganhos obtidos pelos indivíduos por meio de sua participação nos grupos. Nesse aspecto, o capital social é a agregação de recursos e apropriação de benefícios materiais e simbólicos que circulam entre os membros da rede. Isso significa que as relações estabelecidas entre os indivíduos vão além de relacionamentos de proximidade. Essas relações devem promover trocas em redes fora do lar ou em contextos econômicos, estatais, comunitários, formais e informais.

Por fim, o terceiro aspecto diz que o capital social é um instrumento de acumulação de capital social e econômico.

O capital social é capaz de gerar uma maior participação cívica, já que permite a inserção dos indivíduos nas altas camadas de poder político, econômico e social. Permite uma maior mobilidade social, através da rede de relações na qual o indivíduo é capaz de inserir-se gerando um sentimento de pertencimento (SANTOS; SILVA, 2009, p. 3).

A partir disso, é possível observar as vantagens dos indivíduos que possuem capital social para o acesso e permanência escolar. A participação em determinados grupos ou redes sociais abrem oportunidades de aumentar o capital cultural e econômico e, quase que automaticamente, os rendimentos escolares.

Vale observar, mesmo que as experiências escolares e profissionais, vividas pelos pais tenham sido pobres em capital cultural, através do contato pessoal com outros indivíduos, que possuam familiaridade com o sistema educacional, torna-se possível as chances de êxito das próximas gerações na inserção escolar. Aferimos, nesse caso, a importância do capital social como um instrumento de acumulação do capital cultural.

Faz-se necessário explicar o conceito de “disposições duráveis” (*habitus*), uma vez que tem importância significativa para a teoria da reprodução das desigualdades. O autor define o conjunto de incorporação que leva o indivíduo a agir de acordo com o histórico de sua classe social como *habitus*. Essas incorporações interferem diretamente nas ações objetivas do sujeito. Como resultado, cada grupo social constrói uma ideia inconsciente do que é possível ou não de ser alcançado de acordo com o histórico vivido por seus membros. Como supracitado, certas ações e

estratégias são tidas como seguras e rentáveis, enquanto outras, arriscadas, como o investimento de tempo e recursos na trajetória escolar.

O *habitus* é internalizado subjetivamente pelos indivíduos. Isso inclui a visão que cada indivíduo possui de si mesmo, suas aspirações e projeções para o futuro. O autor afirma que desde muito cedo já se antecipa o futuro de acordo com as experiências acumuladas e transmitidas dentro de um mesmo grupo social.

Sendo assim, se a maior parte das famílias não possui o *habitus* cultural legitimado pela escola e pela sociedade, não há como transferir a seus filhos o legado cultural tradicional e dominante, permanecendo na maior parte dos casos à margem da sociedade.

Para compreender melhor o impacto da cultura dominante na reprodução das desigualdades sociais e escolares, Bourdieu alicerça seu pensamento no conceito do arbitrário cultural, que expõe o entendimento de que nenhuma cultura pode ser considerada superior a outra; porém, a cultura escolar, sendo reconhecida como neutra e pregando um discurso não arbitrário, passa despercebida quanto à sua função de legitimar as injustiças sociais. Essas reproduções são evidenciadas a partir de discursos a respeito de igualdade entre todos os alunos.

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 1998, p. 53).

A partir disso, compreende-se que o ato de tratar de forma igualitária os indivíduos que são diferentes culturalmente, privilegia apenas os que já são culturalmente favorecidos. Para Bourdieu e Passeron (2008), todo poder exercido no ambiente escolar é uma violência simbólica, pois é uma relação de força exercida por grupos dominantes. Ademais, tal força pode ser considerada como uma força que não pode ser vista por aqueles que recebem a violência e pelos que reproduzem. Portanto, a violência na escola está contida nas ações de seus agentes, sobretudo na ação pedagógica como imposição, por um poder arbitrário. A ação pedagógica, ao limitar a autonomia e não permitir a conscientização dos indivíduos sobre a relação pedagógica faria com que estes passassem a aceitar de forma inquestionável os procedimentos escolares.

Apesar do autor se referir à violência simbólica como um tipo de imposição, ela é acatada de forma natural, que devem ser respeitadas, pois fazem parte do funcionamento normal dos processos escolares. Em relação às camadas dominadas, além do descaso com a cultura familiar do indivíduo e da imposição de uma nova cultura, outros efeitos têm ainda maior impacto, como “a auto-eliminação, a depreciação de si mesmo, a desvalorização da escola, a resignação ao fracasso e à exclusão” (BOURDIEU, 2003, p. 310). Os membros das camadas inferiores passam a reconhecer a superioridade da cultura dominante e legitimá-la, desvalorizando os saberes populares em favor dos saberes socialmente reconhecidos.

A teoria da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu deixa claro que é impossível analisar as desigualdades escolares a partir das diferenças relacionadas ao dom e ao mérito pessoal. Apesar do acesso democrático por meio da escola pública, aspectos culturais, sociais, políticos e hierárquicos estão diretamente relacionados ao desenvolvimento escolar. Isso se evidencia a partir do momento que a escola espera dos alunos habilidades injustamente distribuídas nas diferentes classes sociais.

As obras de Pierre Bourdieu atuam de forma a realizar uma importante denúncia do cenário político francês. Sua crítica desvela a função de reprodução, desempenhada pela escola na sociedade capitalista. As questões abordadas por este sociólogo ainda nos são pertinentes para compreender o sistema educacional do Brasil, mediante políticas educacionais de implementação que se encontram em andamento. Assim, faz-se necessário a observação atenta das questões apontadas para que os estudos deste pensador possam instigar reflexões e ações transformadoras no cenário escolar e social.

É com esse referencial teórico que faremos a análise, ainda que sintética, das possíveis mudanças no perfil social de estudantes de uma escola pública da rede estadual paulista após a adesão ao Programa de Ensino Integral (PEI) por meio da percepção dos professores.

3. A REDE ESTADUAL PAULISTA E O ENSINO INTEGRAL

As discussões acerca da educação em tempo integral tem sido pauta recorrente no âmbito educacional desde o século passado. Vários modelos, projetos e propostas de educação em tempo integral foram criados durante os diferentes momentos da história da educação no país. A ideia da escola de tempo integral surgiu no território nacional juntamente ao movimento escolanovista, com a influência do pensamento de John Dewey, defendido por Anísio Teixeira, que na década de 1950 implementou a experiência da Escola Parque em Salvador, resultando a partir daí várias outras experiências de educação integral em diferentes cidades brasileiras.

Na década de 60, segundo Tamberlini (2016), durante o período de 1962 e 1969, no Estado de São Paulo, foram criados os Ginásios Vocacionais, decorrente da pressão por mudanças na educação pelos movimentos sociais. Seu principal foco era a participação ativa e consciente do aluno em uma sociedade democrática, formando cidadãos críticos e criativos, capazes de arquitetar sua vocação como ser humano. Apesar do sucesso do programa, este foi extinto pela ditadura militar, que o considerou subversivo.

Entre 1986 e 1993, segundo Di Giovanni e Souza (1999), foi implementado no Estado de São Paulo o novo Programa de Formação Integral da Criança (Profic), cujo objetivo era aumentar a permanência das crianças de maior vulnerabilidade social, aumentando as condições de desempenho da aprendizagem. O Profic foi idealizado como um projeto de Governo, envolvendo mais de uma Secretaria de Estado (Saúde, Promoção Social, Trabalho, Cultura, Esportes e Turismo). Neste período, passaram pela secretaria de educação sete secretários, assim o programa não se sustentou pela falta de estabilidade política.

Na década de 1990, foram criados os chamados CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança), programa federal implantado em vários estados brasileiros, inclusive no Estado de São Paulo. O objetivo era prover a atenção à criança e ao adolescente, envolvendo a educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, entre outros (MENEZES; SANTOS, 2001). Com a extinção da Secretaria Especial do Ministério da Educação que gerenciava a CIACs, passou-se esta responsabilidade aos estados e municípios. A maioria desses governos não deu continuidade à proposta

inicial, apenas aproveitou a estrutura física para manter alunos no sistema convencional de educação.

Segundo Cavaliere (2009), o aumento do tempo escolar é embasado em justificativas que vão desde práticas democráticas, com o foco em uma educação transformadora, até ideais eleitorais, com o discurso da preocupação assistencial acima da pedagógica.

Os projetos implementados no Brasil com ênfase no tempo integral para as escolas públicas brasileiras serviram de propagandas políticas, pois, por meio dos meios de comunicação, convenciam a população de que tal opção era a melhor solução para melhorar a qualidade da educação pública, favorecendo as campanhas eleitorais.

O aumento das jornadas nas escolas em documentos aparece pela primeira vez na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996, nos artigos 34 e 87:

Art. 34. § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Art. 87. § 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. ,3

Posteriormente, a Lei nº 10.172, referente ao Plano Nacional de Educação (PNE) de 9 de Janeiro de 2001, teve como objetivo para a educação de tempo integral:

Ampliar, progressivamente, a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente. (BRASIL, 2001).

Em 2007, na lei do FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica), também é incentivado o aumento de matrículas na modalidade de ensino integral:

Art. 10. A distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica: IX- ensino fundamental em tempo integral; XII - ensino médio em tempo integral; § 3 ºPara os fins do disposto neste artigo, o regulamento disporá sobre a educação básica em tempo integral e sobre os anos iniciais e finais do ensino fundamental. (BRASIL, 2007).

O Programa Mais Educação, Decreto nº 7.083, criado em 2010 pelo governo Federal, teve como finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem através da

ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, por meio da educação básica em tempo integral.

De acordo com o documento, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

A educação de tempo integral também aparece no PNE de 25 de Junho de 2014, vigente até 2024. A meta seis do documento faz a seguinte menção ao ensino de tempo integral:

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. (BRASIL, 2014).

Na esteira dessa tendência nacional, expressa em normativas acima indicadas, na rede estadual de ensino de São Paulo há duas experiências de ampliação do tempo escolar pós-LDB/96. Na gestão do Geraldo Alckmin foi instituído em algumas escolas da rede estadual paulista um novo programa de ensino de tempo integral para o ensino fundamental pela Resolução SE nº 89, de 09 de dezembro de 2005, que propôs o desenvolvimento de vivências, uso de temas transversais e a adoção de um currículo diversificado para as escolas que aderissem ao programa.

A ETI (Escola de Tempo Integral) teve como objetivo aumentar a permanência dos alunos na escola, passando de 5 horas diárias para 9 horas diárias. Segundo os documentos oficiais, os alunos poderiam aumentar suas oportunidades de aprendizagem através de oficinas de orientação para estudo e pesquisa, atividades de linguagem e matemática, atividades esportivas e motoras, atividades artísticas e de participação social. Os PNEs (Planos Nacionais de Educação) de 2001 e de 2014 ressaltam que as ETIs buscam atender camadas sociais mais vulneráveis e mais necessitadas.

Segundo as diretrizes do programa, se faz necessário a "ampliação do tempo físico com a intensidade das ações educacionais" (SÃO PAULO, 2006), isto é, o currículo das escolas ETIS compreendia a manutenção do currículo básico do ensino fundamental enriquecido com "procedimentos metodológicos inovadores" (SÃO PAULO, 2006) e oficinas curriculares, cujas atividades seriam "de natureza

prática, inovadora, integradas às temáticas e conhecimentos e saberes já interiorizados ou não pelos alunos" (SÃO PAULO, 2006).

Devido à expansão do projeto durante os anos, autores como Ana Maria Cavaliere (2014) e Castro e Lopes (2011) levantaram o debate sobre a eficácia da proposta das ETIs para os avanços na educação. Segundo os autores, o termo *escola de tempo integral* indica um aumento da jornada escolar, com isso entende-se que por meio da ampliação da carga horária sejam feitas melhorias na qualidade da educação oferecida. Dessa forma, a expansão das horas deve promover um tempo qualitativo dentro da escola, proporcionando uma formação mais completa para o educando.

Castro e Lopes (2011) investigaram o Projeto Escola de Tempo Integral, lançado pela rede estadual paulista em 2006 na Diretoria de Ensino do município de Pirassununga, que propunha a ampliação da jornada escolar a partir da realização de oficinas no contraturno dos estudantes.

Ao realizar as visitas nas escolas e as entrevistas com professores, alunos e diretores, as autoras verificaram que a adesão ao ETI não significou melhoria da infraestrutura e das condições de trabalho nas referidas escolas. Muitas, inclusive, não contavam com o funcionamento de equipamentos como laboratórios e bibliotecas. Outro aspecto observado foi de que os professores não possuíam a formação necessária para lecionar nas oficinas curriculares.

Sobre os resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) para as escolas que aderiram ao ETI, as autoras constataram que não houve melhoria dos índices ao contrário, apenas uma das escolas investigadas manteve o mesmo resultado no Arquivos Analíticos de Políticas Educativas do Saresp nos anos avaliados. Além do que, as escolas que oferecem tempo parcial de atendimento obtiveram melhores médias em Matemática, no SARESP 2007, comparando-se com as escolas integrais.

Tanto as conclusões de Cavaliere (2014) quanto às de Castro e Lopes (2011) evidenciaram a necessidade de um debate mais profundo a respeito da execução da educação integral, uma vez que apenas a ampliação da jornada, sem que haja mudanças significativas do processo de ensino-aprendizagem, não basta para garantir as melhorias na educação pública.

Ambas as autoras tecem críticas a esse modelo de ensino, como o lento processo de implementação na rede de ensino, falta de investimentos estruturais e

recursos para desenvolver a proposta, pouco treinamento e orientação dos profissionais envolvidos, dificuldade de desvincular-se do modelo tradicional de ensino, presente durante toda a história do país, falta de relações e articulações entre as teorias e práticas de educação integral nas políticas públicas educacionais, pouca relação direta entre ampliação da jornada e melhoria do ensino e outras.

A partir das investigações realizadas, é possível notar que o projeto Escola de Tempo Integral não foi um fator positivo em relação aos índices de aprendizagem dos alunos na escola. Os acontecimentos, os eventos educativos, precisam ser significativos o bastante para construir a relação educação integral e escola de tempo integral.

Descrevendo, em linhas gerais, experiências anteriores de ensino integral e indicando alguns marcos normativos, adentra-se, a seguir, na descrição de aspectos relativos ao Programa de Ensino Integral (PEI) da rede estadual paulista.

4. O PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL (PEI)

Em 2012, foi implantado o Programa de Ensino Integral (PEI), conforme Lei Complementar nº 1.164/2012 (SÃO PAULO, 2012). O modelo do PEI busca substituir o Projeto Escola de Tempo Integral (ETI), que acontece desde 2006, e que está em fase de extinção na rede estadual paulista. Trata-se de projetos distintos, tanto nas concepções quanto nas condições de execução, conforme mostram Grosbaum e Falsarella (2016).

O programa introduziu o aumento do tempo de permanência na escola também para os estudantes do ensino médio, visando a ampliar o acesso à educação de qualidade. Na Resolução SE nº 52/2014 (SÃO PAULO, 2014), que regulamenta a organização e o funcionamento das escolas que aderiram ao Programa, consta que o objetivo do PEI garantir o pleno desenvolvimento dos estudantes, formando indivíduos solidários, autônomos e competentes, e o preparo para o exercício da cidadania. O PEI foi apresentado como uma das ações do Programa Educação – Compromisso de São Paulo (PECSP) (SÃO PAULO, 2011), um de seus cinco pilares é a educação integral.

Nessa conjuntura, o PEI surgiu como uma forma de “[...] lançar as bases de um novo modelo de escola e de um regime mais atrativo na carreira do magistério.” (SÃO PAULO, 2014, p. 5). A adesão ao programa tem aumentado em todo o Estado de São Paulo.

O Programa foi iniciado com 16 escolas de Ensino Médio. Teve sua primeira expansão em 2013, quando passou a atender também 22 escolas de Ensino Fundamental Anos Finais. Até 2020, 247 escolas já haviam aderido ao programa, o que corresponde a 8,3% da rede. Segundo o documento PEI - Expansão 2020, a meta de médio prazo do programa é tornar 1000 escolas PEI, a meta em longo prazo é alcançar a universalização da oferta. A missão do programa é a garantia de que todos os estudantes vivam um processo de aprendizagem de excelência e a conclusão de todas as etapas da educação básica na idade certa.

De acordo com o documento Diretrizes do Programa Ensino Integral, o programa tem como aspectos: 1) jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada; 2) escola alinhada com a realidade do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação; 3) infraestrutura com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de

ciências e de informática e; 4) professores e demais educadores em Regime de Dedicção Plena e Integral à unidade escolar. O regime de dedicação integral prevê ainda uma avaliação de desempenho visando subsidiar os processos de formação continuada dos profissionais e define sua permanência no Programa.

A Lei Complementar (LC) nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012, que regulamenta o programa, instituiu o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI) aos professores atuantes nas escolas de educação integral; o regime de trabalho de 40h/semanais, sendo vedada a prática de outra atividade remunerada durante o horário de funcionamento da escola integral; a construção coletiva do plano de ação (ferramentas de diagnóstico, de proposição de estratégias e formas de avaliar os resultados das atividades a serem desenvolvidas na unidade escolar); a construção dos projetos de vida pelos alunos, envolvendo a responsabilidade individual, social e institucional; e a criação dos guias de aprendizagem pelos professores, com vigência semestral e contendo orientações pedagógicas sobre os componentes curriculares (SÃO PAULO, 2012).

Segundo Cavaliere (2014), os documentos sobre a escola de tempo integral, inclusive o Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/2014), apontam esse modelo como meio de redução das desigualdades socioespaciais ocorridas na educação pública no Brasil. Dessa forma, os documentos oficiais trazem a importância de criar condições para que os estudantes com maior vulnerabilidade social possam ter a opção de escolher estudar em escolas de tempo integral. Em suas análises, a autora afirma que o programa não oferece o auxílio necessário para garantir condições efetivas para o direito ao acesso à educação.

Assim, para que todos possam usufruir de maior tempo na escola, é necessário que os estudantes possam prescindir do trabalho e dedicar-se integralmente aos estudos. Os estudantes que precisam exercer alguma atividade remunerada para ajudar no orçamento familiar precisam de meios para a efetivação do direito à educação, do contrário, serão excluídos das escolas de tempo integral.

Com isso, torna-se necessário trazer o debate sobre a escola de tempo integral no contexto socioespacial e econômico dos discentes e de suas famílias. No atual cenário de crise econômica, com o aumento do desemprego e da fome, quais sujeitos terão reais condições de optar pela escola de tempo integral? É importante

problematizar tais condições, para que a educação não se transforme em um mecanismo de reprodução da desigualdade de oportunidades.

Sobre a percepção das implicações do PEI na educação pública paulista, segundo Vieira et al. (2016, p.60),

[...] a diversificação da oferta pode, por um lado, atender a demandas específicas, mas também pode, por outro lado, acentuar desigualdades. Aqueles que financeiramente podem e querem se dedicar só aos estudos, preparando-se para o ingresso no ensino superior, estão no integral; já aqueles que precisam conciliar os estudos com o trabalho, seja por necessidades econômicas, individuais e/ou familiares, costumam frequentar o período parcial, especialmente no noturno ou na Educação de Jovens e Adultos.

A partir das análises de Vieira et al. (2016) em escolas de tempo integral desenvolvidas em quatro estados brasileiros - São Paulo, Pernambuco, Goiás e Ceará -, verificou-se a exclusão por meio de outros processos além de fatores socioeconômicos. A exclusão do aluno vai desde a inadequação ao tempo escolar, ao não ajustamento às exigências, ritmos e disciplinas do período integral. Diretamente relacionado à pressão acadêmica por desempenho, os estudantes não acreditam ter o perfil adequado para estudar numa escola com altas expectativas de dedicação. A escola, por sua vez, desestimula os estudantes que são julgados com rendimento acadêmico pouco adequado para um bom aproveitamento nessas instituições. Dessa forma, muitos alunos são convidados a se desvincular da instituição.

Os autores apontam que referente ao estado de São Paulo, essas pressões têm acarretado em uma mudança no perfil socioeconômico dos estudantes das escolas PEI. Isso se verifica com as grandes taxas de solicitações de transferência para outras unidades escolares de tempo regular. Segundo os dados do relatório, cerca de 1/6 do total de matriculados pedem transferência das escolas PEI no primeiro bimestre letivo. Inclusive, o alto número de pedidos de remoção das escolas PEI foi motivo de questionamento e alvo de relatório do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo (TCE-SP), que, em 2016, solicitou ao Governo do Estado mudanças no Programa, apontando uma série de problemas que tem produzido na rede, devido à falta de reconhecimento da desigualdade social e educacional que ocorre na rede estadual.

O relatório do TCE-SP verificou que os estudantes das escolas de tempo integral possuem desempenho acadêmico mais elevado ao comparar com o corpo discente de outras unidades escolares de tempo regular. Também constatou-se que

as escolas PEI concentram um número menor de estudantes em que as famílias utilizam programas de transferência de renda. Por último, o principal motivo dos pedidos de transferências é o baixo desempenho acadêmico em, pelo menos, uma das duas disciplinas utilizadas para cálculo do Idesp: Língua Portuguesa e Matemática (TCESP, 2016, p. 604–605).

Giroto e Cássio (2018) analisaram as respostas do questionário socioeconômico do Sistema de Avaliação de Educação Básica (Saeb) das escolas PEI da cidade de São Paulo de 2013 e 2015. Eles verificaram alterações do perfil socioeconômico dos alunos das escolas em questão. Foi observado uma diferença de nível socioeconômico comparando com as outras escolas de tempo regular da cidade de São Paulo. As escolas de tempo integral passaram a ter estudantes de nível socioeconômico mais elevado.

Além disso, foram analisados dados que dizem respeito ao percentual de mães com ensino superior completo nas escolas PEI e escolas regulares entre 2013 e 2015. Constatou-se, ainda, um aumento nas escolas PEI durante esse período no percentual de mães com o ensino superior completo e diminuição nas escolas regulares. Não há nenhum dado sobre crescimento de mulheres com ensino superior completo no país durante 2013 e 2015 que possa servir para justificar o aumento nas escolas PEI.

Os autores também observaram que as escolas que fazem parte do PEI estão localizadas em regiões com baixa vulnerabilidade social e menores índices de analfabetismo. Além disso, com base no INSE (Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica) de 2013, foi possível perceber que um dos critérios de escolha das unidades escolares foi o nível socioeconômico mais elevado na fase inicial de implantação do PEI. Sendo assim, supõe-se que houve intencionalidade de privilegiar as unidades escolares com condições socioeconômicas mais favoráveis para a implementação de um programa que, em tese, deveria garantir os mesmos direitos para todos os grupos sociais.

Segundo a entrevista concedida para a reportagem “Por que as escolas estaduais de SP resistem à educação integral?”, Romualdo Portela (2019), pesquisador das políticas de educação integral nos estados de São Paulo, Goiás, Ceará e Pernambuco, afirma que a ideia da diversidade de oferta em uma mesma rede, com mais escolas regulares e poucas integrais, causa desigualdade: “Isso só é aceitável em uma política de transição que, a médio prazo, comportará todos os

estudantes no modelo. Ainda assim, se a ideia é levar para o campo da equidade que se comece pelas regiões mais vulneráveis e não o contrário". (PORTELA, 2019, p. 1)

Esse, inclusive, é um debate trazido por Leclerc e Moll (2012), sobre as distorções dos modelos educacionais de uma mesma rede de ensino. As escolas PEI possuem metade dos alunos por classe, comparado às escolas regulares, além do investimento em infraestrutura serem maiores nessas escolas. Essas diferenças contribuem para o aumento das desigualdades dentro da rede educacional.

No entanto, tais diferenças não são consideradas nos diferentes resultados das avaliações de larga escala. Analisando os dados trazidos anteriormente, não é possível dizer que apenas mudanças de caráter pedagógico foram a causa do resultado positivo do IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) nas unidades escolares que fazem parte do PEI. Inclusive, é difícil afirmar que elas são as mesmas escolas, em 2011 e em 2016, diante da intensa mudança no perfil socioeconômico.

Para os autores, a educação integral pode gerar uma seletividade perversa, estruturada na lógica do pensamento liberal de direito de escolha, quando na verdade são postas condições desiguais, fazendo com que os sujeitos participem de modo desigual na distribuição de saberes e de oportunidades. Dessa forma, "O PEI tem ampliado a desigualdade entre as unidades escolares da rede estadual paulista, produzindo ilhas de excelência em um mar de fracasso escolar e evasão" (GIROTTI E CÁSSIO, 2018, p. 5).

Considerando esse cenário que tem sido desvelado por diferentes estudos e pesquisas, buscando contribuir com o conhecimento que tem sido elaborado e socializado sobre as escolas PEI, analisaremos, a seguir, a partir da percepção de professores de uma escola da rede estadual paulista que aderiu ao PEI, as possíveis mudanças no perfil social dos estudantes.

5. A PESQUISA DE CAMPO

A presente pesquisa de campo tomou as devidas precauções para que as exigências éticas e científicas fundamentais descritas na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do CNS (Conselho Nacional de Saúde) e nas orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual elaboradas pela CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), fossem atendidas. Foi assegurado aos participantes confidencialidade, sigilo e privacidade. Foi também garantido acesso aos resultados e ao texto deste trabalho de conclusão de curso.

Inicialmente foi efetuado o contato com a Diretora Educacional, solicitando a ela permissão para executar a pesquisa e apresentar o projeto. A proposta seria uma análise da mudança no perfil socioeconômico dos estudantes por meio de fichas socioeconômicas armazenadas na instituição.

A princípio, a direção da escola não permitiu proceder com a pesquisa devido ao contexto da pandemia, pois, para analisar estes documentos, seria necessário permanecer na secretaria da escola por um grande tempo junto a outros funcionários, o que não atenderia aos protocolos de biossegurança para prevenção do contágio da COVID-19.

Por conta dos limites do atual cenário, foi necessário pensar em outro procedimento de pesquisa. Com o aceite da direção, concluiu-se que a pesquisa daria continuidade por meio de um questionário *online* contendo questões acerca da percepção dos docentes sobre possíveis mudanças no perfil de alunos da instituição.

5.1 METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de um estudo de caso, que segundo Gil (2002), proporciona uma visão geral acerca do problema, por meio da identificação de possíveis fatores que influenciam e contribuem para o acontecimento do fenômeno estudado.

A pesquisa possui objetivo descritivo e exploratório. Para Gil (1999), as pesquisas descritivas têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis, assim como a pesquisa exploratória tem como objetivo principal

desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais específicos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

Sua abordagem é de caráter qualitativo, pois buscou compreender os fenômenos através de narrativas. Minayo (1998) compreende que a abordagem qualitativa visa a contribuir de forma significativa para os esclarecimentos dos processos sociais nas relações humanas. Os resultados da pesquisa são interpretados com referência ao grupo ou cenário, conforme as interações no contexto social e cultural, a partir do olhar dos participantes da pesquisa.

O estudo foi realizado pelo método hipotético-dedutivo, uma vez que consistiu na coleta de dados que permitiram testar a hipótese, ao final do trabalho. Segundo Prodanov e Freitas (2013), o método hipotético-dedutivo é uma modalidade de método científico que se inicia com uma lacuna no conhecimento científico, passando pela formulação de hipóteses e por um processo de interferência dedutiva, o qual testa a predição da ocorrência de fenômenos abrangidos pela referida hipótese.

O procedimento desta pesquisa foi realizado por meio de levantamento bibliográfico e aplicação de questionário *online*, disponibilizado na plataforma *Google Forms*. Foi proposto aos participantes dezoito questões objetivas e uma questão dissertativa. O tempo médio para responder todas as questões foi de aproximadamente 15 minutos. O questionário ficou disponível para acesso até que todos os participantes enviassem suas respostas. Este processo teve duração de duas semanas.

Responderam ao questionário 8 profissionais da educação, que atuavam na instituição de ensino antes da adesão ao PEI que ocorreu em 2018 e que ainda permanecem lecionando na mesma, portanto, acompanharam o possível processo de transição do perfil dos estudantes. As questões tiveram como objetivo identificar, a partir do olhar docente, mudanças como: nível socioeconômico, participação da família no contexto escolar, nível de instrução familiar, desempenho escolar, adaptação às normas da escola e etnia predominante.

O convite para participação voluntária ocorreu por meio de uma mensagem de texto via aplicativo *WhatsApp*, momento no qual os objetivos e metodologia da pesquisa foram apresentados para os participantes. Cada voluntário foi exposto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e não houve nenhuma recusa de participação. O questionário também foi enviado aos participantes via *WhatsApp*.

5.2 CARACTERIZAÇÃO DO CENÁRIO ESCOLAR

O estabelecimento educacional estudado está localizado no município de Sorocaba, interior do estado de São Paulo e pertence à rede estadual de ensino. O bairro em que a escola está localizada é constituído por uma comunidade antiga, próxima ao centro da cidade. O bairro possui um comércio forte e autônomo, com restaurantes, supermercados, lojas de móveis, oficinas de consertos e etc.

A escola foi fundada em 1970 e permaneceu durante 48 anos com o ensino regular. Durante esse período, o ensino fundamental ocorreu no período da manhã e o ensino médio no período noturno. Com a adesão ao Programa de Ensino Integral em 2018, a escola deixou de atender o ensino médio noturno, havendo apenas turmas de fundamental e ensino médio de período integral.

Atualmente, a instituição atende sete turmas de ensino fundamental e cinco turmas de ensino médio, acolhendo por volta de 420 estudantes. O horário de funcionamento é das 7h30 às 16h15. Ao decorrer do dia, são oferecidas quatro refeições, sendo dois lanches no período da manhã, almoço e um lanche da tarde.

Durante este período, estão previstas as atividades didático-pedagógicas seguindo as orientações e atribuições da Base Nacional Comum Curricular, ademais, a grade se intercala com aulas de Projeto de Vida, Orientação de Estudo, Eletivas e Clube Juvenil, como indicado nos quadros abaixo.

Quadro 1 - Grade curricular do ensino fundamental anos finais - PEI

Tipo de Ensino: ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS - Ciclo II - Anos Finais

Fundamento Legal: Resolução n.107, de 28/10/2021 - Ensino Fundamental Anos Finais - PEI 9h - Anexo 6

Período: Integral Carga Horária: 6880 Módulo: 40

Quadro de Aula

Componente Curricular	Classificação	Quantidade de Aulas				Quantidade Total de Horas			
		6 ANO	7 ANO	8 ANO	9 ANO	6 ANO	7 ANO	8 ANO	9 ANO
1100 - LINGUA PORTUGUESA	Base Nacional Comum Curricular	6	6	6	6	180	180	180	180
8467 - LINGUA INGLESA	Base Nacional Comum Curricular	2	2	2	2	60	60	60	60
1813 - ARTE	Base Nacional Comum Curricular	2	2	2	2	60	60	60	60
1900 - EDUCACAO FISICA	Base Nacional Comum Curricular	2	2	2	2	60	60	60	60
2700 - MATEMATICA	Base Nacional Comum Curricular	6	6	6	6	180	180	180	180
8468 - CIENCIAS	Base Nacional Comum Curricular	4	4	4	4	120	120	120	120
2200 - HISTORIA	Base Nacional Comum Curricular	4	4	4	4	120	120	120	120
2100 - GEOGRAFIA	Base Nacional Comum Curricular	4	4	4	4	120	120	120	120
8441 - PROJETO DE VIDA	Parte Diversificada	2	2	2	2	60	60	60	60
8465 - ELETIVAS	Parte Diversificada	2	2	2	2	60	60	60	60
8466 - TECNOLOGIA E INOVACAO	Parte Diversificada	1	1	1	1	30	30	30	30
8448 - PRATICAS EXPERIMENTAIS	Parte Diversificada	2	2	2	2	60	60	60	60
8427 - ORIENTACAO DE ESTUDOS	Parte Diversificada	4	4	4	4	120	120	120	120
8444 - PROTAGONISMO JUVENIL	Parte Diversificada	2	2	2	2	60	60	60	60

Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - Secretaria Escolar Digital (2021).

Quadro 2 - Grade curricular do ensino médio - PEI

Tipo de Ensino: ENSINO MEDIO

Fundamento Legal: RESOLUÇÃO SEDUC 97, de 8-10-2021 - Ensino Médio - PEI 9 horas - Matriz 5

Período: Integral Carga Horária: 5160 Módulo: 40

Quadro de Aula

Componente Curricular	Classificação	Quantidade de Aulas			Quantidade Total de Horas		
		1 SERIE	2 SERIE	3 SERIE	1 SERIE	2 SERIE	3 SERIE
1100 - LINGUA PORTUGUESA	Base Nacional Comum Curricular	0	0	6	0	0	180
8467 - LINGUA INGLESA	Base Nacional Comum Curricular	0	0	2	0	0	60
1813 - ARTE	Base Nacional Comum Curricular	0	0	2	0	0	60
1900 - EDUCACAO FISICA	Base Nacional Comum Curricular	0	0	2	0	0	60
2700 - MATEMATICA	Base Nacional Comum Curricular	0	0	6	0	0	180
2800 - QUIMICA	Base Nacional Comum Curricular	0	0	2	0	0	60
2600 - FISICA	Base Nacional Comum Curricular	0	0	2	0	0	60
2400 - BIOLOGIA	Base Nacional Comum Curricular	0	0	3	0	0	90
2200 - HISTORIA	Base Nacional Comum Curricular	0	0	2	0	0	60
2100 - GEOGRAFIA	Base Nacional Comum Curricular	0	0	2	0	0	60
2300 - SOCIOLOGIA	Base Nacional Comum Curricular	0	0	2	0	0	60
8441 - PROJETO DE VIDA	Parte Diversificada	0	0	2	0	0	60
8465 - ELETIVAS	Parte Diversificada	0	0	2	0	0	60
8466 - TECNOLOGIA E INOVACAO	Parte Diversificada	0	0	1	0	0	30
8448 - PRATICAS EXPERIMENTAIS	Parte Diversificada	0	0	2	0	0	60
8427 - ORIENTACAO DE ESTUDOS	Parte Diversificada	0	0	3	0	0	90
3100 - FILOSOFIA	Base Nacional Comum Curricular	0	0	2	0	0	60

Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - Secretaria Escolar Digital (2021).

Os professores cumprem a carga horária de 40 horas semanais e sua jornada de trabalho diária é de oito horas. A escola atualmente é composta por 23 professores. A gestão escolar é formada por uma Diretora, uma Vice-Diretora, uma Coordenadora Pedagógica Geral (PCG) e três Coordenadores de Área (PCA). Há também funcionárias que cuidam de toda a limpeza da escola, um zelador responsável pela manutenção da estrutura e três funcionários da secretaria.

A estrutura física geral é básica, porém ampla. Apesar da construção do prédio datar de mais de 50, anos é possível observar que as áreas são consideravelmente preservadas. As paredes estão recém pintadas e em muitos espaços da escola as paredes contam com estampas de desenhos, grafites, frases e murais desenvolvidos pelos próprios alunos. Nota-se que são realizados diversos projetos em que os estudantes podem contribuir com a manutenção e cuidados com a escola.

A instituição possui 12 salas de aula; uma sala de informática; laboratório de ciências; uma sala de vídeo; sala de leitura; uma biblioteca; uma sala dos professores com banheiro; uma diretoria; uma coordenação pedagógica; uma secretaria; um refeitório; um pátio coberto; uma cozinha; uma quadra coberta e uma área externa com jardim.

5.3 DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS

Participaram desta pesquisa 8 profissionais da escola, incluindo diretor, coordenador, professores e secretário vinculados a um estabelecimento de ensino de tempo integral do município de Sorocaba - SP, em que atenderam o critério de atuar na instituição antes e após a adesão ao Programa de Ensino Integral da rede estadual de ensino.

A seguir será apresentada uma tabela com as características dos participantes da pesquisa, expondo o gênero, cargo, área de formação, disciplina que leciona, tempo de magistério e tempo em que atua na instituição.

Quadro 3 - Descrição dos participantes da pesquisa

Participantes	Gênero	Cargo	Formação	Disciplina	Tempo de Magistério	Tempo na Instituição
P 01	F	Professor	Ciências Biológicas	Biologia	10 anos	7 anos
P 02	M	Professor	Licenciatura Física	Física	10 anos	8 anos
P 03	F	Coordenador	Licenciatura Matemática	-	27 anos	22 anos
P 04	M	Professor	Letras	Língua Portuguesa	28 anos	14 anos
P 05	F	Professor	Educação Artística	Artes	13 anos	13 anos
P 06	F	Professor	Educação Física	Educação Física	16 anos	16 anos
P 07	F	Diretor	Letras	-	20 anos	7 anos
P 08	M	Professor Readaptado	História	Monitor da Sala de Leitura	15 anos	6 anos

Fonte: Elaboração própria com base no questionário online.

Participaram da pesquisa profissionais da educação de diversas especialidades, incluindo Exatas, Biológicas e Humanas, sendo assim um grupo heterogêneo. Essa diversidade contribuiu para que a pesquisa não se tornasse tendenciosa, permitindo diferentes visões dentro do contexto escolar. É possível destacar a relevância da participação da diretora e coordenadora pedagógica para os resultados da pesquisa, pois ambas vivenciam trocas e experiências diferentes com as famílias e educandos na rotina escolar.

Dentre os 8 participantes, 5 são mulheres e 3 são homens. Todos eles possuem mais de 10 anos de experiência no magistério e no mínimo 6 anos lecionando na instituição, assim, puderam presenciar as possíveis mudanças na escola com o passar do tempo.

Após uma breve caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa, avançaremos na análise das respostas ao questionário por eles respondido.

5.4 Análise nas respostas

Nesta seção serão exibidos os resultados das respostas dos participantes, organizados em subtítulos, bem como as diferentes visões dos sujeitos da pesquisa sobre possíveis mudanças no perfil dos estudantes que fazem parte de uma escola participante do projeto PEI (Projeto de Ensino Integral).

5.4.1 Nível socioeconômico dos educandos

O quadro abaixo contém as respostas dos sujeitos da pesquisa referentes ao Nível Socioeconômico dos Estudantes, classificado em Baixo, Médio e Alto. O quadro traz uma comparação a partir do olhar docente entre os estudantes que ingressaram antes da adesão ao programa, permaneceram após a adesão ao programa e que saíram da instituição após a adesão.

Quadro 4 - Resultado das respostas dos participantes da pesquisa a respeito do nível socioeconômico dos educandos

Nível Socioeconômico dos Estudantes	Baixo	Médio	Alto
Estudantes que Ingressaram na instituição no ano de 2018 após a adesão ao PEI	0	7 respostas	1 resposta
Estudantes que permaneceram na instituição no ano de 2018 após a adesão ao PEI	0	8 respostas	0
Estudantes que saíram da instituição no ano de 2018 após a adesão ao PEI	6 respostas	2 respostas	0

Fonte: Elaboração própria com base no questionário online.

Com o intuito de compreender os grupos econômicos presentes na instituição, foi utilizado nesta pesquisa a nomenclatura de classificação de renda familiar do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Esses grupos costumam ser nomeados como: muito baixo, baixo, médio baixo, médio alto, alto e muito alto. Essas informações são coletadas a partir das respostas dos estudantes aos questionários contextuais do Saeb (Sistema de Avaliação

da Educação Básica). No entanto, devido a impossibilidade de acesso a esses documentos, utilizamos as observações e conhecimento dos profissionais da instituição para classificar os estudantes dentro dos grupos socioeconômicos. A fim de simplificar as respostas dos participantes, utilizou-se na pesquisa apenas as categorias Alto, Médio e Baixo.

Segundo as respostas do quadro acima, é possível perceber que não houve o ingresso de alunos com nível socioeconômico Baixo, apenas Médio e Alto, segundo percepção dos sujeitos da pesquisa. Em relação aos estudantes que permaneceram na escola após a adesão, foi unânime o nível socioeconômico Médio. Em contrapartida, mais da metade das respostas apontaram que os estudantes que saíram da instituição após a adesão ao PEI possuem nível socioeconômico Baixo.

Diante dessas informações, percebe-se que os resultados desse programa têm ido no sentido contrário do proposto pelo Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/2014), que aponta este modelo como meio de redução das desigualdades sociais e educacionais ocorridas na educação pública no Brasil, corroborando com os resultados da pesquisa realizada por Giroto e Cássio (2018). De acordo com as respostas dos educadores, os estudantes de camadas mais pobres da sociedade não estão permanecendo e ingressando no programa, reproduzindo assim mais desigualdades educacionais e sociais, conforme a teoria de Pierre Bourdieu.

5.4.2 Grau de instrução das famílias dos educandos

O quadro abaixo contém as respostas dos sujeitos da pesquisa referentes ao grau de instrução das famílias dos educandos, classificados em Baixo, Médio e Alto. O quadro traz uma comparação a partir do olhar docente entre o grau de instrução das famílias dos estudantes que ingressaram antes da adesão ao programa, permaneceram após a adesão ao programa e que saíram da instituição após a adesão.

Quadro 5 - Resultado das respostas dos participantes da pesquisa a respeito do grau de instrução das famílias dos educandos

Grau de instrução das famílias dos estudantes	Baixo	Médio	Alto
Famílias que Ingressaram na instituição no ano de 2018 após a adesão ao PEI	1 resposta	5 respostas	2 respostas

Famílias que permaneceram na instituição no ano de 2018 após a adesão ao PEI	0	6 respostas	2 respostas
Famílias que saíram da instituição no ano de 2018 após a adesão ao PEI	7 respostas	1 resposta	0

Fonte: Elaboração própria com base no questionário online.

De acordo com o resultado das respostas, percebe-se um grande contraste entre o grau de instrução das famílias que ingressaram e permaneceram em relação ao grau de instrução das famílias dos educandos que saíram da instituição após a adesão ao programa. Apenas um participante respondeu que ingressaram educandos com grau de instrução familiar baixo. As demais respostas variaram entre Médio e Alto. No entanto, sete participantes responderam que os educandos que deixaram a instituição possuíam grau de instrução baixo.

Segundo Pierre Bourdieu (1970), existe uma relação direta entre desempenho e permanência escolar com o patrimônio cultural e social das famílias. Para ele, as famílias que carregam consigo experiências escolares positivas, como diplomas e títulos, favorecem a trajetória escolar de seus filhos, pois dominam o capital cultural necessário para conduzir seus filhos na trajetória escolar, possibilitando o acesso a escolas de melhor qualidade.

Dessa forma, a desigualdade se reproduz mesmo em um mesmo sistema público de ensino, como bem analisou Bourdieu, ao observar que os filhos dos professores tiravam notas melhores que os filhos dos trabalhadores das fábricas. Segundo as respostas, isso também se manifesta dentro da escola PEI, a ponto de culminar na saída dos estudantes da instituição. Dessa forma, caso a percepção dos professores se confirme, o programa pode se caracterizar como excludente, pois não está preparado para oferecer uma educação de qualidade para todas as camadas sociais, favorecendo as famílias que já possuem um capital cultural elevado.

5.4.3 Participação das famílias na rotina escolar

O quadro abaixo contém as respostas dos sujeitos da pesquisa referentes ao nível de participação das famílias na rotina escolar, classificado em Baixo, Médio e Alto. O quadro traz uma comparação em relação ao nível de participação das

famílias a partir do olhar docente entre os estudantes que ingressaram antes da adesão ao programa, permaneceram após a adesão ao programa e que saíram da instituição após a adesão.

Quadro 6 - Resultado das respostas dos participantes da pesquisa a respeito do nível de participação das famílias dos educandos na rotina escolar

Nível de Participação das famílias	Baixo	Médio	Alto
Famílias que Ingressaram na instituição no ano de 2018 após a adesão ao PEI	1 resposta	4 respostas	3 respostas
Famílias que permaneceram na instituição no ano de 2018 após a adesão ao PEI	2 respostas	4 respostas	2 respostas
Famílias que saíram da instituição no ano de 2018 após a adesão ao PEI	6 respostas	2 resposta	0

Fonte: Elaboração própria com base no questionário online.

Nesta categoria, constata-se que o maior nível de participação na rotina escolar se dá pelas famílias dos educandos ingressantes e que permaneceram. Por outro lado, em relação às famílias que deixaram a escola, seis respostas apontam que o nível de participação era baixo e as outras duas médias.

A política atual evidencia a “importância da participação dos pais” no acompanhamento das atividades escolares como forma de garantir a qualidade da educação (PDE, 2007). O *Relatório Coleman* (1966) mostrou que o tempo e a dedicação que a família tem com o filho em relação a matérias de leitura e atenção com os afazeres escolares, são resultados do *capital cultural*, o que influencia diretamente o seu desempenho na escola.

A hierarquia social em que a família está inserida é um fator importante que pode determinar o tempo que os pais dedicam aos filhos, bem como o seu acompanhamento escolar. Nesse contexto, os pais, ao mesmo tempo em que ocupam uma posição importante no processo educativo, também estão inseridos nesse contexto de baixa escolarização e de pouco acesso à educação. A necessidade de priorizar o trabalho, em detrimento da educação, é uma questão de sobrevivência nas classes populares.

Ao analisar as respostas, pode-se indicar que o programa, nesta instituição, desfavorece os estudantes cujas famílias participam menos ativamente da rotina escolar, gerando assim um perfil de comunidade escolar elitizado.

5.4.4 Desempenho escolar dos educandos

O quadro abaixo contém as respostas dos sujeitos da pesquisa referentes ao nível de desempenho escolar dos educandos, classificados em Baixo, Médio e Alto. O quadro traz uma comparação a partir do olhar docente entre os estudantes que ingressaram antes da adesão ao programa, permaneceram após a adesão ao programa e que saíram da instituição após a adesão.

Quadro 7 - Resultado das respostas dos participantes da pesquisa a respeito do nível de desempenho escolar dos educandos

Nível Desempenho escolar	Baixo	Médio	Alto
Estudantes que Ingressaram na instituição no ano de 2018 após a adesão ao PEI	0	6 respostas	2 respostas
Estudantes que permaneceram na instituição no ano de 2018 após a adesão ao PEI	0	7 respostas	1 respostas
Estudantes que saíram da instituição no ano de 2018 após a adesão ao PEI	6 respostas	2 respostas	0

Fonte: Elaboração própria com base no questionário online.

Conforme a resposta presente no quadro acima nota-se que os estudantes que ingressaram e que permaneceram após a adesão ao programa têm melhor desempenho escolar em relação aos estudantes que saíram da instituição.

Ao identificar que a maior parte dos alunos que saíram da instituição após a adesão provém de famílias com baixo nível socioeconômico e grau de instrução e participação, é possível dizer, segundo a teoria de Bourdieu, que o baixo desempenho escolar se dá pela soma desses fatores.

Segundo as respostas dos participantes, supõe-se que a escola representa e cobra dos alunos os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos

dominantes, disfarçadamente colocados como cultura universal. Nesse sentido, os alunos que não têm a cultura dominante presente na sua cultura familiar, são desfavorecidos no contexto escolar.

Dessa forma, é possível supor que os conteúdos estabelecidos na escola PEI não são apresentados e cobrados de forma justa, pois para tanto é necessário que suas ações proporcionem aos diferentes indivíduos o acesso ao conhecimento, respeitando as condições e vivências culturais de cada um.

5.4.5 Comportamento dos educandos no ambiente escolar

O quadro abaixo contém as respostas dos sujeitos da pesquisa referentes ao comportamento dos educandos no ambiente escolar, classificado em Inadequado, Regular e Adequado. O quadro traz uma comparação a partir do olhar docente entre os estudantes que ingressaram antes da adesão ao programa, permaneceram após a adesão ao programa e que saíram da instituição após a adesão.

Quadro 8 - Resultado das respostas dos participantes da pesquisa a respeito do comportamento dos educandos no ambiente escolar

Comportamento	Inadequado	Regular	Adequado
Estudantes que Ingressaram na instituição no ano de 2018 após a adesão ao PEI	0	3 respostas	5 respostas
Estudantes que permaneceram na instituição no ano de 2018 após a adesão ao PEI	0	2 respostas	6 respostas
Estudantes que saíram da instituição no ano de 2018 após a adesão ao PEI	6 respostas	1 resposta	1 resposta

Fonte: Elaboração própria com base no questionário online.

Ao observar o quadro 8, percebe-se que tanto os estudantes que ingressaram como os que permaneceram apresentam melhor comportamento dentro do ambiente escolar. No entanto, a maior parte dos estudantes que saíram da instituição, após a adesão ao PEI, tiveram o seu comportamento classificado com inadequado.

Bourdieu (2014) enfatiza que a escola naturalmente valoriza os estudantes que apresentam valores, padrões de comportamento, submissão a regras, postura, boa estética, desenvoltura e que marginaliza os demais que não se encaixam nesse

perfil. Por consequência, aquilo que se contrapõe ao padrão, tem seu comportamento considerado incorreto e hostil.

Assim, esse aluno passa a ser visto como um problema, pois não atende às exigências da escola, sendo um ambiente inadequado para ele. Para Bourdieu (2015), essa segregação trata-se de uma violência simbólica, como explicitada no capítulo 1.

Com essas informações, se faz necessário questionar quais ações e posturas a instituição tem tomado diante dos estudantes que não apresentam o comportamento ideal esperado, pois é dever da escola prover mecanismos de inclusão que acolham a diversidade de hábitos, costumes, posturas e condutas comportamentais.

5.4.6 Heteroidentificação

O quadro abaixo contém as respostas dos sujeitos da pesquisa referentes à heteroidentificação, procedimento complementar à autodeclaração que consiste na percepção social de outro, além da própria pessoa, para a identificação étnico-racial. O quadro traz uma comparação a partir do olhar docente entre os estudantes que ingressaram antes da adesão ao programa, permaneceram após a adesão ao programa e que saíram da instituição após a adesão.

Quadro 9 - Resultado das respostas dos participantes da pesquisa a respeito da heteroidentificação

Raça/Cor	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Estudantes que Ingressaram na instituição no ano de 2018 após a adesão ao PEI	7 respostas	0	1 resposta	0	0
Estudantes que permaneceram na instituição no ano de 2018 após a adesão ao PEI	7 respostas	0	1 resposta	0	0
Estudantes que saíram da instituição no ano de 2018 após a adesão ao PEI	3 respostas	5 respostas	0	0	0

Fonte: Elaboração própria com base no questionário online.

Segundo a percepção dos participantes, sete respostas apontam que permaneceram e ingressaram mais estudantes de etnia branca. Quanto à etnia dos alunos que saíram, houve predominância da etnia preta.

Essas informações apontam para um grave problema da sociedade: a exclusão de pessoas negras. Por que pessoas negras não procuram por esse novo programa de educação de tempo integral? Por que mais pessoas negras desistiram do programa?

Deste modo, verifica-se a necessidade de produzir pesquisas que desvelem os aspectos camuflados do racismo na sociedade, que apontem quais são os elementos presentes nas dinâmicas sociais e principalmente no Projeto de Ensino Integral que legitimam a exclusão dos negros.

Portanto, é necessário desenvolver políticas públicas educacionais específicas em relação à questão racial, do contrário, a população negra continuará sofrendo os danos da exclusão e da desqualificação social.

5.4.7 Questão aberta

Nesta seção, encontra-se a análise das respostas dos sujeitos à questão aberta ao final do questionário. Dos oito participantes, apenas três registraram outras observações acerca do tema.

A primeira resposta diz respeito à saída dos estudantes da instituição após a adesão ao programa devido à inadequação a essa nova configuração escolar e também pela necessidade de trabalhar durante o período de aula. Segundo a resposta, também houve um aumento da procura de novas famílias pela escola após a adesão ao programa, juntamente com o aumento do comprometimento dos estudantes.

O nível de comprometimento dos alunos aumentou com a implantação do programa e a procura dos pais pela escola também. Os que foram para outra escola, foram devido a não se acostumarem com o período integral, indo para escolas regulares. Ou, no caso do ensino médio, começaram a trabalhar. (Coordenadora).

Relacionando essas informações às pesquisas de Cássio e Giroto (2018), podemos pensar que o Programa de Ensino Integral cobra dos estudantes comportamentos e condutas escolares elevadas em relação às escolas regulares, tornando cada vez mais difícil a permanência de estudantes que não atendem às

altas expectativas da escola. Com a saída dos alunos que não se adaptam, seja por mal comportamento, baixo desempenho ou pela necessidade de trabalhar, cria-se um novo perfil social e econômico de estudantes para esta instituição.

Esse processo, que ocorre como uma seleção natural, faz com que os “bons alunos” permaneçam na escola. Conseqüentemente, a escola passa a ser reconhecida como superior em termos de qualidade, atraindo famílias com maior capital cultural em busca de melhores condições de ensino para seus filhos. Entende-se, portanto que:

[...] por mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuará existindo uma forte correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo, culturais, e as desigualdades ou hierarquias internas ao sistema de ensino (NOGUEIRA; NOGUEIRA; 2002).

Por meio deste perfil de alunos, a escola aumenta a sua pontuação nas avaliações de larga escala, recebendo mais recursos financeiros para investir em melhorias de infraestrutura. Dessa forma crianças e jovens dentro do mesmo sistema educacional passam a ter oportunidades de ensino desiguais.

O segundo comentário refere-se ao caráter formativo do Programa. Apesar desta pesquisa não ter a intenção de analisar a eficácia da proposta curricular, nota-se que o participante acredita na qualidade da formação que o Programa oferece aos estudantes a fim de um futuro acadêmico promissor.

O programa PEI contribui imensamente para a formação dos estudantes, visando sempre a busca da excelência acadêmica e formação continuada. (Professor).

A visão do participante em relação ao programa reforça a ideia de que o Programa de Ensino Integral tem ampliado a desigualdade entre as unidades escolares da rede estadual paulista. Segundo Cássio e Giroto (2018), essas unidades se distinguem como “[...] ilhas-modelo de excelência ou políticas de vitrine ou projetos pilotos, cercando algumas escolas de condições que, via de regra, não se estenderão ao conjunto de uma mesma rede [...]”. (CÁSSIO; GIROTTO, 2018, p.).

Faz-se necessário problematizar as reais condições para exercer o direito amplo à educação de qualidade. Quantos sujeitos terão condições de escolher pela escola de tempo integral, diante do atual cenário de crise econômica, com grandes taxas de desemprego e desigualdade?

Por último, a terceira resposta mostra que crianças e jovens de diversas regiões da cidade estão matriculadas na escola PEI. Devido ao fato de ser uma referência em termos de qualidade educacional, o Programa atrai alunos de bairros distantes, mesmo que custe a família o compromisso de levá-los por meio de transporte próprio ou custear a passagem do transporte coletivo.

Gostaria de colocar que 90% de nossos alunos não moram próximos da escola. Eles vêm de bairros distantes muitas vezes, tendo que pagar um transporte ou o responsável leva até a escola. (Professor).

Observa-se, portanto, uma característica no perfil dessa comunidade escolar. A possibilidade de despende recursos próprios para investir no transporte escolar dos filhos revela que o perfil econômico dos estudantes não faz parte das camadas sociais mais baixas da sociedade.

Em relação ao nível econômico e a desigualdade educacional, Bourdieu (1992) afirma que o capital econômico consiste na determinação e reprodução das posições sociais. Sendo assim, as diferentes posições sociais justificam as estratégias adotadas por cada família no percurso escolar e como eles são excluídos do sistema educacional.

Assim, compreende-se que a condição econômica dos estudantes matriculados permitiu que suas famílias pudessem realizar estratégias educacionais favoráveis para seus filhos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início da presente pesquisa, a concepção que permeava a escrita e intento de realização, fundamentou-se na relevância do tema devido à crescente expansão do Programa de Ensino Integral desde 2012 por todo o território paulista, sendo assim, diante de um cenário de grande desigualdade educacional, é necessário acompanhamento e avaliação constante das políticas públicas elaboradas e executadas, a fim de compreender suas implicações sobre a dinâmica da sociedade.

Neste cenário, constata-se após realização da pesquisa que tal temática de fato necessita ser mais explorada, tendo em vista que os resultados obtidos apontam para uma movimentação significativa, após aderir ao Programa de Ensino Integral, no perfil social dos estudantes, presentes na instituição observada. De tal modo que, pode-se dizer que o objetivo geral deste trabalho foi atingido, pois se pretendia analisar se de fato essas mudanças teriam ocorrido como consequência da implementação do PEI.

Estabeleceu-se como hipótese que a origem social dos estudantes é um fator de grande relevância para a entrada e permanência no Programa de Ensino Integral e que devido à ausência de capital econômico, cultural e social, muitos estudantes não puderam prosseguir na mesma instituição após a mesma aderir ao PEI. Outra hipótese considerada é que os estudantes que não pertenciam à escola, mas que ingressaram em 2018 possuíam melhores condições econômicas e culturais, culminando em um melhor desempenho escolar. Também se partiu da hipótese de que houve em maior quantidade a saída de alunos negros e entrada e permanência de alunos brancos.

Portanto, é possível concluir que a hipótese foi confirmada, tendo em vista que a maior parte das respostas dos profissionais que atuam na instituição indicam que os estudantes que saíram da escola possuíam baixo nível socioeconômico, pouca participação da família na rotina escolar, baixo grau de instrução familiar, comportamento inadequado em relação à expectativa da escola, baixo desempenho e mais evasão de estudantes negros. Em relação aos estudantes que ingressaram e permaneceram, todas as características acima foram avaliadas positivamente, inclusive o maior ingresso e permanência de estudantes brancos.

Por se tratar de um estudo qualitativo, uma das limitações do trabalho se coloca na impossibilidade de qualquer generalização referente aos resultados encontrados, levando em consideração o número de participantes em relação à dimensão que o tema representa. Outro limite foi à impossibilidade de acessar as fichas socioeconômicas que dariam embasamento às falas dos professores, devido ao contexto de Pandemia por COVID19 vivido. Por fim, cada instituição escolar se organiza de forma diferente, podendo variar os mecanismos para o acesso e permanência dos alunos na escola. De todo modo considera-se favoráveis os dados colhidos em relação aos objetivos propostos.

Evidencia-se a necessidade de mais estudos que abordem a relação entre o Projeto de Ensino Integral e a exclusão de alunos em situação de maior vulnerabilidade social, buscando novas formas de conduzir a educação de tempo integral. Sugere-se também que sejam feitos recortes de raça e gênero.

De acordo com as informações coletadas nesta pesquisa, pode-se supor que o Programa de Ensino Integral tem contribuído para uma reprodução das desigualdades educacionais em uma escola da rede estadual paulista, gerando uma expulsão velada, uma forma de seletividade oculta dentro do sistema público de ensino.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Cláudio Márcio de; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Contribuições de Bourdieu ao tema do desenvolvimento adolescente em contexto institucional socioeducativo. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais (PPP)** 8(2), São João Del Rei, julho/dezembro/2013.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Brasília, DF, ano 1996, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Lei Nº 010172 , de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Plano Nacional de Educação - PNE. MEC, Brasília, DF, p. 1-81, 09 jan. 2001.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Plano Nacional de Educação - PNE. MEC, Brasília, DF, 25 jun. 2014.

BRASIL. **Lei Nº 11.494, DE 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n o 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Ministério da Educação. Brasília, DF, 20 jun. 2007.

BRASIL. **Decreto Nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Ministério da Educação. Brasília, DF, 27 de jan. 2010.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. -C. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. Rio de Janeiro, **Ensaio: aval. Pol. públ. Educ.**, v. 19, n. 71, p. 259-282, jun. 2011.

CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil. Campinas, **Educ. Soc.**, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, dez. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/Qg3Kydrq3nNyMJqYFrpkWcv/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 22 out. 2022.

CAVALIERE, A. M. Escola de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. In: MAURÍCIO, L. V. (Org.). **Educação integral e tempo integral**. Brasília: Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. V.1, n.1, 2009.

DI GIOVANNI, Geraldo; SOUZA. Aparecida Neri de. A criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. **Educação e Sociedade**. v. 20, n.67. Campinas. SP. s/d. p. 70-111.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 1-176.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas. 2008. p. 1-220.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti; CÁSSIO, Fernando L. A desigualdade é a meta: Implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. São Paulo: **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. V. 26, nº 6. 10 set. 2018.

GROSBAUM, Marta Wolak; FALSARELLA, Ana Maria. Ensino Médio, educação profissional e desigualdades socioespaciais no estado de São Paulo. São Paulo. **Cadernos CENPEC**, 2017, p. 192–215.

Leclerc, Gesuína de Fátima Elias; Moll, Jaqueline. Educação em jornada diária ampliada: Universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, nº 88, p.17-49, 2012. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3084/2819>. Acesso em: 22 de ago. de 2022.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/ciacs-centros-integrados-de-atendimento-a-crianca/>>. Acesso em 02 nov. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. Campinas: Educ. Soc., v. 23, n. 78, p. 15-35, Abr. 2002.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico** : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, ed. 2, 2013.

SILVA, Afrânio; SANTOS, Caroline. Capital social, capital humano e educação: o ensino da sociologia e a construção da cidadania. **Perspectiva Sociológica: A Revista de Professores de Sociologia**. 2015.

SÃO PAULO. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. São Paulo: SEDUC, 2014. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em: 26 de Nov. 2022.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012**. Institui o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo, 5 jan. 2012.

SÃO PAULO. **PEI - Expansão 2020**. São Paulo: Secretaria de Educação, 2019.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 89, de 9 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. Diário Oficial do Estado de São Paulo, 10 dez. 2005.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 52, de 2 de outubro de 2014**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo, 3 out. 2014.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Compromisso de São Paulo**. São Paulo: SEE/SP, 2011.

São Paulo. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Escola de Tempo Integral: tempo e qualidade**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2006.

TAMBERLINI, Ângela. R. M. de B. Ensino vocacional: formação integral, cultura e integração com a comunidade em escolas estaduais paulistas na década de 1960. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 70, p. 119-137, dez. 2016.

Tribunal de Contas do Estado de São Paulo [TCE-SP]. **Relatório de fiscalização de natureza operacional sobre os modelos de educação em período integral existentes na rede pública estadual de ensino**. São Paulo: TCE-SP, 2016.

VALLE, I. R. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 411-437, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/8090/7844>. Acesso em: 28 de ago. 2022.

Vieira, S. L., Vidal, E. M., Freitas, P. F., & Batista, A. A. G. **Reações das políticas educacionais estaduais nas escolas:** Um estudo de caso em escolas do Ceará, Goiás, Pernambuco e São Paulo. Cadernos CENPEC 2016.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

Acesso

em:

<https://docs.google.com/forms/d/1KfISEXfo3HAu7cvoOwFrchZn53t0dzjMY5qWkm36AIQ/edit#responses>