

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAQUEL FRANCO TASSONI

**CONDIÇÕES DE TRABALHO E PERMANÊNCIA DOCENTE NO PROGRAMA DE
ENSINO INTEGRAL (PEI) À LUZ DA TEORIA DE PIERRE BOURDIEU**

SÃO CARLOS - SP

2026

RAQUEL FRANCO TASSONI

**CONDIÇÕES DE TRABALHO E PERMANÊNCIA DOCENTE NO PROGRAMA DE
ENSINO INTEGRAL (PEI) À LUZ DA TEORIA DE PIERRE BOURDIEU**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, ao Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.^a Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes.

Linha de pesquisa: Estado, Política e Formação Humana

SÃO CARLOS - SP

2026

Tassoni, Raquel Franco

Condições de trabalho e permanência docente no Programa de Ensino Integral (PEI) à luz da teoria de Pierre Bourdieu / Raquel Franco Tassoni. -- 2026.

151f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes.

Banca Examinadora: Maria Iolanda Monteiro, Hellen Cristina Xavier da Silva.

Bibliografia

1. Programa de Ensino Integral (PEI).
2. Trabalho Docente.
3. Pierre Bourdieu.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do(a) candidato(a) Raquel Franco Tassoni, realizada em 12/03/2026.

Comissão Julgadora:

Prof(a). Dr(a). Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes (UFSCar)

Prof(a). Dr(a). Maria Iolanda Monteiro (UFSCar)

Prof(a). Dr(a). Hellen Cristina Xavier da Silva (UNESP)

AGRADECIMENTOS

À medida que esta trajetória, iniciada em 2024, chega ao seu término, é fundamental registrar alguns agradecimentos. Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes, por caminhar comigo desde a graduação, tornando possíveis sonhos que talvez não se sustentassem sem sua presença, paciência, sensibilidade, atenção e compromisso com a formação.

Ao meu noivo, Hugo, minha profunda gratidão pela parceria constante e pela ajuda em todos os aspectos do cotidiano, principalmente pelo apoio emocional, pelo cuidado comigo, pela parceria e carinho de sempre, que tornaram este percurso mais leve e possível. À minha família, pais e irmãos, agradeço pelo incentivo e pelo respaldo que sempre me ofereceram para que eu pudesse persistir e alcançar meus objetivos.

À Prof.^a Dra. Hellen Cristina Xavier da Silva e Prof.^a Dra. Maria Iolanda Monteiro, integrantes da banca examinadora, agradeço pelas contribuições ao longo de minha formação e, de modo especial, no processo de elaboração desta dissertação. Registro também meu reconhecimento aos professores Manoel Nelito e Géssica Ramos, cujas contribuições, práticas pedagógicas e trajetórias atravessaram e inspiraram meu percurso desde a graduação até a pós-graduação.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE - UFSCar), sustentado por um corpo docente de excelência e comprometido com a produção de conhecimento crítico. Por fim, agradeço à CAPES, instituição fundamental para o fomento à pesquisa e para a sustentação do campo acadêmico brasileiro, que, apesar de sua relevância incontestável, permanece atravessada por contextos de instabilidade e incerteza quanto ao seu futuro. Ressalto que, mesmo sem ter sido diretamente contemplada por bolsa de estudos, o papel da CAPES no fomento e na sustentação dos Programas de Pós-Graduação é indispensável, constituindo condição fundamental para a permanência de pesquisadores e para a produção de conhecimento crítico no Brasil.

RESUMO

A presente dissertação analisa os processos de adaptação e permanência dos docentes nas escolas participantes do Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo, buscando compreender de que modo as dinâmicas institucionais e organizacionais deste programa incidem sobre as condições de trabalho, a permanência dos professores e sua relação com a cultura escolar, à luz da teoria de Pierre Bourdieu. A pesquisa insere-se no contexto da expansão da educação em tempo integral no Brasil, impulsionada por políticas públicas nacionais e internacionais, e do crescimento acelerado do PEI a partir de 2012, com forte inspiração em modelos gerenciais e empresariais. A metodologia adotada foi qualitativa, estruturada em três etapas complementares: revisão bibliográfica sistemática, análise documental de normas e diretrizes oficiais e pesquisa de campo com aplicação de questionários a docentes atuantes no PEI. Os dados obtidos foram triangulados, resultando em três eixos de análise: a) Perfil docente, caracterização e inserção no PEI; b) Demandas institucionais, gestão e condições de trabalho; e c) Condições de permanência no PEI. Os resultados indicam que a expansão acelerada do PEI produziu questões no cotidiano escolar, como sobrecarga de tarefas, intensificação da jornada, vigilância institucionalizada e tensões nos processos de adaptação e permanência dos docentes, especialmente em contextos escolares mais vulneráveis. Verificou-se que a lógica meritocrática e os mecanismos de avaliação operam como mecanismos de distinção simbólica, reforçando hierarquias internas e fragilizando vínculos profissionais. Além disso, a adesão ao programa está fortemente condicionada à capacidade de adaptação dos docentes ao habitus institucional imposto pelo PEI, o que contribui para sentimentos de instabilidade, exclusão ou não pertencimento. Conclui-se que, embora o PEI apresente um discurso de valorização docente e inovação pedagógica, suas práticas revelam contradições estruturais que impactam diretamente a permanência dos professores. Os processos tensionados de adaptação e permanência docente emergem, assim, como expressão de uma política que combina expansão quantitativa com mecanismos de controle e responsabilização individual, muitas vezes desarticulados das condições concretas de trabalho. O estudo contribui para o debate crítico sobre as políticas de educação integral no Brasil e seus efeitos sobre o campo educacional, ressaltando a necessidade de modelos mais democráticos, participativos e coerentes com o ideário histórico da educação integral.

Palavras-chave: Programa de Ensino Integral (PEI); Trabalho Docente; Educação Integral; Pierre Bourdieu; Gestão Escolar.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the processes of adaptation and permanence of teachers in schools participating in the Programa de Ensino Integral (PEI) of the state of São Paulo, seeking to understand how the institutional and organizational dynamics of this program affect teachers' working conditions, their permanence in the program, and their relationship with school culture, in light of Pierre Bourdieu's theoretical framework. The study is situated within the context of the expansion of full-time education in Brazil, driven by national and international public policies, and the rapid growth of the PEI since 2012, strongly inspired by managerial and corporate models. A qualitative methodology was adopted, structured in three complementary stages: a systematic literature review, documentary analysis of official regulations and guidelines, and field research through questionnaires administered to teachers working in the PEI. The data were triangulated, resulting in three analytical axes: (a) teacher profile, characterization, and entry into the PEI; (b) institutional demands, management, and working conditions; and (c) conditions for permanence in the PEI. The results indicate that the accelerated expansion of the PEI has generated challenges in everyday school life, such as task overload, intensification of working hours, institutionalized surveillance, and tensions in teachers' processes of adaptation and permanence, especially in more socially vulnerable school contexts. It was found that meritocratic logics and evaluation mechanisms operate as forms of symbolic distinction, reinforcing internal hierarchies and weakening professional bonds. Furthermore, adherence to the program is strongly conditioned by teachers' capacity to adapt to the institutional habitus imposed by the PEI, contributing to feelings of instability, exclusion, or non-belonging. It is concluded that, although the PEI promotes a discourse of teacher valorization and pedagogical innovation, its practices reveal structural contradictions that directly affect teachers' permanence. The strained processes of adaptation and permanence thus emerge as expressions of a policy that combines quantitative expansion with mechanisms of control and individual accountability, often disconnected from concrete working conditions. This study contributes to the critical debate on full-time education policies in Brazil and their effects on the educational field, highlighting the need for more democratic, participatory models that are coherent with the historical principles of integral education.

Keywords: Programa de Ensino Integral (PEI); Teaching work; Integral Education; Pierre Bourdieu; School Management.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Publicações Referentes ao Tema Rotatividade e Adaptação de Docentes em Escolas Participantes do PEI, n = 10 anos.	134
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Informações dos Artigos Seleccionados.....	51
Quadro 2 - Categorias Temáticas dos Artigos Seleccionados	52
Quadro 3 - Revisão de Literatura Fundamentada em Bourdieu.....	54
Quadro 4 - Documentos Seleccionados para a Etapa de Análise Documental	56
Quadro 5 - Filtragem nas Bases de Dados	135
Quadro 6 - Ciclos de Adaptação Docente	145

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização do Perfil Docente	74
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - IDEB do ensino médio no Brasil (2005–2023): tabela e gráfico comparativos35

LISTA DE SIGLAS

ATPCA	Aula de Trabalho Pedagógico por Área do Conhecimento
ATPCG	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo Geral
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAU	Colégio de Aplicação da UFSCar
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ETI	Programa Escola de Tempo Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GDPI	Gratificação de Dedicção Plena e Integral
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCA	Professora Coordenadora de Área
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDCA	<i>Plan, Do, Check, Act</i>
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)
PNE	Plano Nacional de Educação
PEI	Programa de Ensino Integral
RDPI	Regime de Dedicção Plena e Integral
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TESE	Tecnologia Empresarial Socioeducacional
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL (PEI): CONTEXTUALIZAÇÃO E APORTES TEÓRICOS	22
2.1 Educação integral e tempo integral no Brasil.....	22
2.2 Programa de Ensino Integral (PEI) no Estado de São Paulo	28
2.3 Bourdieu e a análise da educação.....	38
2.4 Lógica gerencial e controle na educação pública.....	42
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	47
3.1 Abordagem de pesquisa	47
3.2 Procedimentos de coleta e análise de dados do levantamento bibliográfico	49
3.3 Pesquisa documental	55
3.4 Pesquisa de campo	58
4 ADAPTAÇÃO E PERMANÊNCIA DE DOCENTES EM ESCOLAS PARTICIPANTES DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL (PEI) DO ESTADO DE SÃO PAULO	62
4.1 Perfil docente, caracterização profissional e inserção no PEI.....	63
4.2 Demandas institucionais, gestão e condições de trabalho no PEI	82
4.3 Condições de permanência no PEI: avaliação, controle e instabilidade	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICE A	134
APÊNDICE B.....	135
APÊNDICE C	136
APÊNDICE D	145
APÊNDICE E.....	146

1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema e objeto de estudo propostos nesta dissertação se relacionam com minha trajetória acadêmica e profissional, na medida em que o percurso formativo e as experiências vividas contribuíram diretamente para a construção do meu olhar investigativo.

Iniciei minha formação acadêmica em 2018, quando fui aprovada para cursar Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Natural de Pirassununga, município localizado a cerca de 50 minutos de São Carlos, mudei-me para a cidade com o objetivo de realizar minha graduação. São Carlos passou a constituir não apenas o espaço de minha formação acadêmica, mas também o lugar onde construí vínculos pessoais e profissionais. Concluí a graduação em 2023 e, na sequência, ingressei no curso de mestrado, dando continuidade ao percurso formativo iniciado na universidade. Atualmente, após oito anos residindo no município, São Carlos se consolidou como meu lugar de moradia e de atuação profissional.

Durante a graduação, realizei estágio no Colégio de Aplicação da UFSCar (CAU), espaço no qual também participei de projetos de extensão, experiências que contribuíram de forma significativa para minha formação docente e para o contato direto com práticas pedagógicas e políticas educacionais no cotidiano escolar. Atuei, ainda, de forma voluntária por dois anos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvendo projetos de alfabetização e letramento em turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, o que aprofundou minha compreensão sobre o trabalho docente, suas demandas e desafios.

Paralelamente às práticas pedagógicas, ao longo da graduação desenvolvi dois projetos de Iniciação Científica com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). No primeiro, investiguei o ideário neoliberal presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando compreender como determinados princípios, como a centralidade em competências, a responsabilização individual e a lógica de performatividade, se materializam no documento e tensionam o campo educacional.

No segundo projeto, dei continuidade a esse percurso investigativo realizando entrevistas com professores atuantes em escolas vinculadas ao Programa de Ensino Integral (PEI), com o objetivo de compreender os processos concretos de implementação da BNCC e as formas pelas quais os docentes reinterpretem, adaptam e, por vezes, tensionam essas diretrizes no cotidiano escolar.

Foi a partir da aproximação com o campo empírico que se delineou o interesse em investigar mais detidamente o PEI no contexto do mestrado. As entrevistas realizadas na

segunda Iniciação Científica evidenciaram a centralidade desse programa na implementação das políticas educacionais recentes, e trouxeram à tona questões recorrentes relacionadas à sobrecarga de trabalho, à ampliação das atribuições docentes e às estratégias de enfrentamento mobilizadas pelos professores.

Após a conclusão da graduação, iniciei minha atuação profissional como professora de língua inglesa em duas escolas particulares no município de São Carlos, área na qual já possuía especialização. Em 2025, fui aprovada em concurso público na Prefeitura Municipal de São Carlos, passando a dividir minha carga horária entre o trabalho como professora polivalente concursada no período da manhã e a atuação como professora de inglês no período da tarde.

Na prefeitura atuo na única escola de Ensino Fundamental I, em regime de tempo integral, da rede de São Carlos, experiência singular uma vez que a maior parte das escolas de tempo integral está concentrada no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, sendo essas escolas, Estaduais.

Esse conjunto de vivências acadêmicas e profissionais direcionou meu interesse de pesquisa, no mestrado, para as escolas do PEI e para as condições de trabalho docente, especialmente no que se refere à sobrecarga, aos processos de adaptação e aos possíveis constrangimentos vivenciados pelos professores que participaram desta pesquisa, desenvolvida à luz do referencial teórico de Pierre Bourdieu.

A expansão do ensino em tempo integral tem sido colocada como uma estratégia das políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas. No Brasil, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) definiu metas para a educação integral, estabelecendo que até 2024 pelo menos 50% das escolas públicas ofereçam jornada em tempo integral, atendendo a 25% dos alunos da educação básica (Brasil, 2024; Silva; Amorim Filho; Ramos, 2020).

Nesse contexto, no Estado de São Paulo, esse esforço se materializou com a instituição do Programa de Ensino Integral (PEI), criado pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012. O programa foi concebido, durante o governo de Geraldo Alckmin, com o propósito de implementar um novo modelo de escola, estruturado em jornada ampliada, buscando valorizar a formação docente e elevar os indicadores de qualidade da educação pública estadual (França; Rinaldi, 2022; Silva; Amorim Filho; Ramos, 2020; Giroto; Jacomini, 2019; Parente; Grund, 2019; Dias, 2018; Oliveira, 2017; Pessente, 2016; Lopes; Serra, 2014; São Paulo, 2012a; 2012b; 2012c).

Nos três primeiros anos de vigência do PEI, entre 2012 e 2015, estimava-se que cerca de 300 escolas da rede estadual de São Paulo fossem convertidas ao modelo de tempo integral. Em 2012, 16 escolas iniciaram a implementação do programa, atendendo aproximadamente

cinco mil estudantes. A previsão era que, até o final de 2015, as 300 escolas estivessem atendendo em torno de 90 mil alunos, em proporção ao número inicial de matrículas (Lopes; Serra, 2014).

Em 2019, quando João Doria assumiu o governo do estado, apenas 364 escolas participavam do PEI, alcançando cerca de 100 mil estudantes. A partir desse momento, foi empreendido um esforço expressivo de expansão, e, segundo declaração do então governador, em três anos o número de alunos matriculados em tempo integral cresceu de 100 mil para mais de um milhão e 122 mil.

De fato, dados oficiais evidenciam a rápida expansão do PEI, pois o número de escolas estaduais com jornada em tempo integral passou de 364 em 2018 para 2.304 em 2023, o que representa cerca de 45% da rede estadual de ensino¹. Assim, o contexto educacional brasileiro atual, especialmente São Paulo, é marcado por uma série de políticas que prometem melhorar a qualidade da educação por meio da ampliação do tempo escolar.

Nessa perspectiva, compreender como essas reformas afetam o trabalho docente é importante, pois, como observam Silva, Amorim Filho e Ramos (2020, p. 260), “[há] uma busca para tentar solucionar problemas da educação brasileira, a qual se torna dificultada pelas diversas variáveis envolvidas, e o resultado desse processo de ensino reflete na formação do cidadão”.

Desta forma, diante da amplitude e da velocidade com que o PEI vem sendo implementado, torna-se imprescindível compreender não apenas seus objetivos declarados, mas também seus desdobramentos práticos sobre a dinâmica escolar e, sobretudo, sobre o trabalho docente. A expansão da jornada escolar implica reorganizações estruturais e pedagógicas que afetam diretamente professores, alunos e gestores, revelando tensões entre as metas estabelecidas pelas políticas educacionais e as condições concretas de sua execução nas escolas.

Isto posto, as discussões mais recorrentes evidenciam a redução da oferta de vagas em decorrência da fusão de dois turnos em um único período (Oliveira, 2017), as dificuldades enfrentadas por jovens para conciliar os estudos com atividades no contraturno, como programas de jovem aprendiz ou cursos profissionalizantes (França; Rinaldi, 2022), e o Regime de Dedicção Plena e Integral, que impõe aos docentes múltiplas atribuições em troca de gratificações de 75% sobre o salário base (França; Rinaldi, 2022; Giroto; Jacomini, 2019; Parente; Grund, 2019; Dias, 2018; Oliveira, 2017; Pessente, 2016; Lopes; Serra, 2014).

¹ Informações retiradas do site: <https://grudiariorio.com.br/governo-de-sp-amplia-de-364-para-3-mil-escolas-de-ensino-integral-no-estado/>. Acesso em: 20 set. 2025.

O professor inserido no PEI é submetido a processos contínuos de seleção, adaptação, avaliação e conformação a um cotidiano intenso, no qual metas precisam ser cumpridas com base em um Plano de Ação Institucional (Pessente, 2016). Ainda segundo a autora, a estrutura do programa reflete influências de organismos internacionais, como a UNESCO, e sua lógica organizacional remete a modelos empresariais orientados à produtividade.

Ball (2006) argumenta que o neogerencialismo dissemina uma cultura que privilegia a competição, a vigilância, a performatividade e a responsabilização coletiva vinculada ao desempenho. Gramsci (2008, p. 69) complementa essa leitura ao afirmar que “[...] alterações no modelo produtivo do capitalismo são acompanhadas de forma indissolúvel [...] de um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida”. Nesse sentido, observa-se a construção de um perfil docente pautado pelo protagonismo, pela proatividade, pela polivalência e pela representação institucional do PEI (Oliveira, 2017).

Paralelamente, verifica-se um processo de proletarização do trabalho docente (Enguita, 1991), que se manifesta na restrição da autonomia e no distanciamento do professor dos processos de planejamento pedagógico. Ademais, a literatura tem apontado a instabilidade do programa, uma vez que, embora o ingresso ocorra por meio de concurso e após três anos de atuação na rede estadual, a permanência está diretamente condicionada aos resultados obtidos nas Avaliações 360^{o2} (Giroto; Jacomini, 2019; Dias, 2018; Oliveira, 2017; Pessente, 2016; Lopes; Serra, 2014).

É nesse contexto que se situa o presente estudo, cujo tema é o processo de adaptação e permanência docente nas escolas participantes do PEI do Estado de São Paulo. Assim, estudar a experiência dos professores no PEI é relevante em múltiplas dimensões. Do ponto de vista social e educacional, a estabilidade e motivação do corpo docente são determinantes para a qualidade do ensino e para a formação dos estudantes (Silva; Amorim Filho; Ramos, 2020).

Como destacam Silva, Amorim Filho e Ramos (2020), cada escola possui dinâmicas e realidades próprias, o que torna indispensável compreender de que modo as demandas institucionais incidem sobre o trabalho docente, permitindo avaliar com maior precisão os impactos concretos do PEI no campo educacional.

Academicamente, embora o PEI tenha crescido rapidamente, poucas pesquisas

²Processo avaliativo coletivo que envolve alunos, professores, gestores e o próprio docente, atribuindo pontuações segundo as premissas do PEI, que são Protagonismo, Formação Continuada, Corresponsabilidade, Excelência em Gestão e Replicabilidade (São Paulo, 2012). Além dessas premissas, são considerados a execução das ações previstas e a assiduidade docente no período letivo. Como observa Pessente (2016, p. 35), esse modelo “[...] pode gerar competitividade entre os educadores em busca das melhores notas na avaliação e ainda gerar critérios para apontar fracassos, como se esses fossem individuais e não do grupo”.

aprofundaram o cotidiano e as percepções dos professores nesse novo modelo. Estudos recentes enfatizam a necessidade de investigação sobre a experiência docente no PEI (Silva; Amorim Filho; Ramos, 2020). Isso sinaliza que há escassez de trabalhos qualitativos sobre como os docentes lidam com as mudanças introduzidas pelo programa, suas pressões e potencialidades.

Em levantamento quantitativo das publicações acadêmicas produzidas na última década relacionadas ao tema rotatividade e adaptação de docentes em escolas participantes do PEI, constatou-se que o **Gráfico 1** (Apêndice A) mostra a evolução anual do número de publicações sobre o tema pesquisado, no período de 2015 a 2025. A interpretação do gráfico revela um comportamento ascendente ao longo da década, apesar de oscilações pontuais em alguns anos. A linha de tendência crescente reforça que o interesse pela temática vem se ampliando, com consolidação na última metade do período analisado.

Todavia, corroborando o que foi anteriormente mencionado, constata-se que, embora haja uma tendência de crescimento, o número de pesquisas sobre o tema ainda é relativamente baixo, o que reforça a atualidade e a pertinência de pesquisas mais aprofundadas nessa área.

A delimitação do objeto de estudo desta dissertação recai, portanto, sobre processos de adaptação dos professores às demandas do PEI e sobre os fatores que incidem em sua permanência nas escolas. Em essência, busca-se compreender como as características específicas desse modelo, sobretudo a ampliação da jornada, as avaliações institucionais e a estrutura gerencial do programa, repercutem nas condições de trabalho e na permanência do professor na escola.

A problemática envolve as tensões entre o discurso de excelência e inovação do PEI e a realidade do trabalho docente, ou seja, espera-se do professor inserido no programa atitudes de protagonismo, proatividade e polivalência, contudo há evidências de intensificação de carga de trabalho e perda de autonomia. Nesse sentido, é importante destacar que, mesmo em implantação, já se observou que “a rotatividade de professores e estudantes nas unidades [do PEI] é grande, pois nem todos se adaptam ao novo modelo” (Nakamoto; Bryan, 2022, p. 3).

A justificativa desta pesquisa se apoia em três argumentos principais. Em primeiro lugar, do ponto de vista teórico, o estudo se ancora nas contribuições de Pierre Bourdieu, cujos instrumentos analíticos permitem compreender como o Estado, por meio da escola, atua na produção e legitimação de valores, classificações e hierarquias sociais. Ao conceber o Estado como detentor de poder simbólico, Bourdieu evidencia sua capacidade de impor visões legítimas de mundo e de organizar a vida social por meio de normas, critérios e consensos amplamente naturalizados (Bourdieu, 2014b).

Essa compreensão é particularmente relevante quando articulada às reflexões presentes

em “Os Herdeiros” (Bourdieu; 2014a; Nogueira; Nogueira, 2015), obra na qual os autores demonstram como os mecanismos institucionais de seleção, recrutamento e legitimação, ainda que formalmente neutros, tendem a reproduzir desigualdades e a privilegiar determinados perfis sociais e culturais. Embora o foco do estudo recaia sobre o sistema educacional e o acesso ao ensino superior, tais reflexões contribuem para pensar, por analogia, os processos de contratação, avaliação e permanência docente em políticas públicas contemporâneas.

Nesse sentido, o conceito de poder simbólico permite compreender de que modo o PEI, ao instituir critérios específicos de ingresso, avaliação e funcionamento institucional, pode contribuir para a naturalização de um determinado modelo de escola e de professor, alinhado a racionalidades gerenciais e neoliberais. Tais mecanismos operam de forma sutil, produzindo formas de violência simbólica que incidem sobre o trabalho docente, ao induzir a internalização de normas e expectativas institucionais como se fossem escolhas individuais ou evidências de mérito.

Sob essa ótica, Dardot e Laval (2016) também são importantes neste estudo na medida em que sustentam que o neoliberalismo se dissemina globalmente como uma racionalidade normativa, enquanto Cavalcante (2017) ressalta que a gestão pública passa a incorporar pressupostos típicos do setor privado. No campo educacional, essa lógica se manifesta na intensificação das exigências de performance e no fortalecimento de mecanismos de controle sobre o trabalho docente.

Entretanto, a contribuição de Bourdieu permite avançar nessa análise ao evidenciar que tais dispositivos de controle não operam apenas de modo externo ou instrumental, mas produzem efeitos simbólicos profundos, ao reconfigurar o habitus profissional docente, naturalizando critérios gerencialistas como se fossem técnicos, neutros ou inevitáveis (Bourdieu, 1998). De acordo com Bourdieu (1998, p. 28) “é assim que, no fim das contas, o neoliberalismo se apresenta sob as aparências da inevitabilidade”.

Enquanto Dardot e Laval privilegiam uma leitura macrossocial do neoliberalismo como razão do mundo, e Cavalcante se concentra nos rearranjos institucionais da administração pública, Bourdieu complementa essas perspectivas ao demonstrar como essas racionalidades são incorporadas subjetivamente, por meio de processos de inculcação simbólica que redefinem percepções, expectativas e práticas no interior do campo educacional (Bourdieu, 1996). Ou seja, no contexto neoliberal, práticas como avaliação permanente, metas, rankings e monitoramento contribuem para a incorporação de disposições gerencialistas, que passam a orientar a ação docente mesmo sem coerção direta.

Assim, a contribuição de Bourdieu é central para este estudo, pois permite compreender

que a intensificação das exigências de performance e dos mecanismos de regulação do trabalho docente não se limita a formas explícitas de coerção, mas atua também na produção de adesões, conformações e, em certos casos, de consentimento. Trata-se de um processo que reforça relações de dominação sob a aparência de autonomia, profissionalização e eficiência. Ao analisar a esfera pública do programa, sob responsabilidade do Estado, recorre-se à concepção bourdieusiana segundo a qual “o Estado não é um simples instrumento de coerção, mas um instrumento de produção e reprodução do consenso, encarregado de regulações morais” (Bourdieu, 2014, p. 273).

Este estudo aborda conceitos como campo educacional, capital cultural e simbólico, habitus docente e especialmente poder simbólico do Estado (Bourdieu, 2014b). O referencial de Bourdieu é utilizado, assim, na compreensão do processo de internalização ou resistência dos docentes aos valores propagados pelo PEI, bem como as possibilidades de geração de sentimentos de não pertencimento ou constrangimento. Em especial, a noção de violência simbólica é utilizada para discutir como critérios meritocráticos nas avaliações do PEI podem reforçar a dominação simbólica, ao responsabilizar isoladamente o professor pelo “fracasso” educacional (Bourdieu; Passeron, 1982; Bourdieu, 2001).

Em segundo lugar, considera-se que os processos de adaptação e permanência docente incidem diretamente sobre a organização do trabalho pedagógico e sobre a dinâmica institucional das escolas. A fragilização dos vínculos profissionais tende a comprometer a continuidade das práticas pedagógicas, a estabilidade das equipes e a construção de projetos educativos coletivos, produzindo efeitos sobre o cotidiano escolar e sobre as relações estabelecidas entre professores, alunos e demais atores da comunidade educativa (Oliveira, 2017; Aguiar, 2014).

No caso do ensino integral, essa instabilidade pode ser ainda mais grave, dado que a proposta pressupõe vínculos mais duradouros e projetos de vida construídos coletivamente. A própria jornada no tempo integral pode criar condições favoráveis de ambiente escolar ampliado, mas, em contrapartida, em escolas em contextos marcados por precarização e intensificação do trabalho, tais exigências podem dificultar a adaptação dos professores ao modelo, afetando sua permanência. Como observa Dietrich (2018), em escolas integradas localizadas em territórios mais seguros e estruturados, os processos de adaptação e permanência docente mostram-se mais estáveis em comparação a ambientes mais precários.

Por outro lado, a precarização do trabalho docente tende a intensificar as dificuldades de permanência no exercício da docência (Carvalho, 2014). Assim, como terceiro argumento desta pesquisa, a análise dos processos de adaptação docente no PEI torna-se fundamental para

identificar fatores institucionais que favorecem ou dificultam a permanência dos professores, contribuindo para o debate sobre a qualidade da educação e as condições de trabalho no âmbito das políticas de tempo integral.

Somado a isso, é importante delimitar que a expressão “adaptação docente”, neste trabalho, parte da compreensão de que esta não se restringe aos primeiros anos de exercício da docência, podendo ser reativada sempre que o professor se inserir em novos contextos institucionais, organizacionais e normativos. Perspectiva que dialoga com Huberman (1995), ao conceber o desenvolvimento profissional docente como um percurso não linear, marcado por fases, tensões e reorganizações ao longo da carreira.

Nesse sentido, este estudo se orienta por um conjunto de questões que buscam apreender, de modo articulado, as experiências dos professores no âmbito do PEI. Parte-se do interesse em compreender como os docentes têm vivenciado as exigências institucionais do PEI e de que maneira tais demandas incidem sobre seus percursos profissionais. Assim, a pesquisa se organiza a partir das seguintes questões: de que forma os professores têm se adaptado às demandas ampliadas e diversificadas das escolas do PEI? Como se configuram os processos de permanência docente nessas escolas e que fatores institucionais contribuem para sua consolidação ou fragilização? Em que medida os critérios de pontuação e avaliação estabelecidos pelo programa influenciam as relações profissionais, promovendo, por um lado, a busca coletiva pela excelência educacional ou, por outro, produzindo constrangimentos, tensões e dinâmicas individualizantes no interior das escolas?

A formulação dessas questões conduz à elaboração de uma hipótese de pesquisa, segundo a qual, ancorada no referencial teórico de Pierre Bourdieu, os critérios de pontuação e avaliação do PEI produzem efeitos simbólicos sobre o trabalho docente e as relações profissionais no interior das escolas.

Com base nessa problematização, o objetivo geral desta dissertação consiste em analisar os processos de adaptação e permanência dos docentes em escolas participantes do Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo, compreendendo de que modo as dinâmicas institucionais e organizacionais do programa incidem sobre as condições de trabalho, a relação dos professores com a cultura escolar e suas experiências profissionais, à luz da teoria de Pierre Bourdieu.

Para tanto, delimitou-se os seguintes objetivos específicos: (a) Caracterizar os processos de adaptação docente ao Programa de Ensino Integral (PEI), considerando a intensificação das jornadas de trabalho e as gratificações incidentes sobre o salário-base dos professores; (b) Analisar as demandas institucionais do PEI, como carga de trabalho, exigências documentais e

cumprimento de atividades, e seus efeitos sobre as condições de trabalho e a permanência dos docentes no programa; (c) Investigar as percepções dos docentes acerca dos critérios de permanência no PEI, buscando identificar se tais critérios fortalecem o compromisso coletivo pela excelência educacional ou se produzem constrangimentos, inseguranças e tensões no ambiente escolar.

Considera-se, assim, que esta pesquisa se justifica pela urgência de compreensão sobre como políticas educacionais de tempo integral, ao mesmo tempo em que anunciam inovação e ampliação das oportunidades educativas, podem produzir efeitos paradoxais sobre a valorização, a adaptação e a permanência dos professores. Além disso, ao mobilizar o referencial teórico de Pierre Bourdieu para analisar uma política educacional contemporânea, o estudo contribui para o aprofundamento das discussões no campo da sociologia da educação, dialogando com pesquisadores que investigam os modos pelos quais o poder simbólico do Estado, os mecanismos de regulação institucional e as disposições profissionais docentes se articulam na configuração das práticas escolares e das condições de trabalho na educação básica.

Considerando os objetivos delineados e o foco analítico desta pesquisa, a metodologia adotada fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, articulando diferentes estratégias investigativas com o intuito de compreender, de forma contextualizada, os processos de adaptação e permanência docente no PEI. O percurso metodológico estrutura-se em três etapas principais: revisão bibliográfica, pesquisa de campo e análise documental.

Na primeira etapa, realiza-se um levantamento e revisão bibliográfica em bases científicas, com destaque para SciELO e Portal de Periódicos da CAPES, de modo a identificar produções acadêmicas que discutam aspectos relacionados à adaptação docente ao PEI, à intensificação das jornadas de trabalho e às gratificações salariais. Essa etapa tem como objetivo mapear o estado da arte sobre o tema, subsidiando a construção da fundamentação teórica.

A segunda etapa abrange a pesquisa documental, centrada na seleção e análise de fontes oficiais do Governo do Estado de São Paulo, tais como diretrizes, resoluções, decretos e materiais orientadores do PEI, que definem as atribuições dos profissionais do magistério, as regras de dedicação exclusiva e os mecanismos de gestão escolar. A articulação entre a análise normativa e os dados obtidos permitiu cotejar o discurso institucional com a realidade vivenciada pelos docentes.

A terceira etapa consiste na pesquisa de campo, realizada por meio da aplicação de questionário (Apêndice C) a docentes atuantes em escolas PEI, com diferentes tempos de inserção no programa. A escolha dessa técnica objetiva captar percepções, experiências e

representações dos professores sobre as condições de trabalho, as estratégias de adaptação e os fatores que influenciam sua permanência ou desligamento do programa.

Por fim, este trabalho está organizado em cinco seções, iniciando-se com esta Introdução que apresenta uma contextualização geral da educação integral no Brasil e do PEI em São Paulo, situando o tema, problema, objetivos e procedimentos metodológicos do estudo no panorama das políticas públicas educacionais.

A seção 2 aborda a fundamentação teórica, incluindo a educação integral no Brasil, a estruturação do PEI, a lógica da excelência e a cultura de metas, bem como a leitura bourdieusiana da educação, apresentando conceitos como habitus, campo, capital simbólico e violência simbólica para a compreensão dos mecanismos de exclusão e pertencimento no contexto do PEI.

Na sequência, a seção 3 detalha a abordagem qualitativa de pesquisa, bem como os procedimentos de coleta e análise adotados. A seção 4 apresenta a discussão dos dados coletados e triangulados, analisando os resultados qualitativos sobre os processos de adaptação e permanência dos professores no PEI. Por fim, a seção 5 apresenta as considerações finais, discutindo as implicações dos achados para as políticas de tempo integral e indicando possibilidades de pesquisas futuras.

Espera-se que este estudo contribua para um entendimento de como um programa de ensino integral, pautado em promessas de excelência e gestão inovadora, impacta a vida cotidiana dos professores e, em última instância, a qualidade da educação oferecida.

2 PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL (PEI): CONTEXTUALIZAÇÃO E APORTES TEÓRICOS

Esta seção apresenta a fundamentação teórica que orienta a análise desta pesquisa, abordando os principais conceitos, contextos históricos e referenciais críticos que sustentam a compreensão do PEI. São discutidos, inicialmente, os fundamentos da educação integral no Brasil, resgatando suas origens nas décadas de 1930 a 1960, com destaque para o pensamento de Anísio Teixeira e a perspectiva da Escola Nova, bem como a diferenciação entre educação integral e escola de tempo integral, sendo a primeira compreendida como uma concepção de formação humana ampla, orientada por um projeto pedagógico que articula múltiplas dimensões do desenvolvimento dos sujeitos, e a segunda relacionada à organização da jornada escolar, por meio da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola.

Em seguida, é apresentada a estrutura e a trajetória do PEI, destacando seu caráter gerencial, a lógica de responsabilização e as contradições entre metas e condições reais de trabalho docente. Na sequência, discute-se a lógica da excelência e a cultura de metas, evidenciando mecanismos como a Avaliação 360°, a meritocracia, a competitividade e a intensificação das tarefas dos professores.

Por fim, são introduzidas as contribuições teóricas de Pierre Bourdieu, cujos conceitos de habitus, campo, capital simbólico e violência simbólica oferecem informações analíticas para compreender as dinâmicas de poder, pertencimento e exclusão presentes no contexto do PEI.

2.1 Educação integral e tempo integral no Brasil

A concepção de educação integral no Brasil tem raízes históricas e se confunde com o movimento modernista da Escola Nova. Segundo Moll, Silva e Agliardi (2024, p. 40):

A oferta da Educação Integral vem sendo discutida desde o século passado, entretanto ainda está longe de alcançar todas as modalidades e etapas da educação básica em sua totalidade. No âmbito da educação pública brasileira, essa trajetória é marcada pelas discontinuidades, que dialogam com o contexto político e histórico atravessado por golpes e rupturas institucionais.

As proposições iniciais nessa direção foram apresentadas pelos anarquistas, que, inspirados na experiência espanhola de Ferrer y Guardia (1912), importante educador catalão, idealizaram escolas modernas voltadas à educação integral. Tais iniciativas surgiram em

contraposição ao modelo escolar tradicional, historicamente direcionado às classes dominantes. Conforme observa Santaiana (2015, p. 50):

A educação brasileira começou a receber a influência das produções e ideias anarquistas entre o final do século XIX e o início do século XX, advinda, principalmente, das vivências dos imigrantes, principalmente europeus, que para o Brasil vieram. Aqui chegando, constituíram um sólido movimento operário e puseram em circulação os ideários socialistas de seus países de origem. Para esse intento, constituíram uma proposta envolvendo ações na educação e na cultura, por meio de escolas, que ficaram conhecidas como Escolas Modernas ou Racionalistas, bibliotecas e centros culturais.

Nesse contexto, na década de 1930, um grupo de educadores liderados por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira defendeu a escola como direito universal, contrária à exclusividade de uma educação elitista. O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), neste sentido, expressou esse ideal ao propor uma escola distinta do modelo tradicional.

Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. Na verdadeira educação funcional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inerente à sua própria natureza, o problema não só da correspondência entre os graus do ensino e as etapas da evolução intelectual fixadas sobre a base dos interesses, como também da adaptação da atividade educativa às necessidades psicobiológicas do momento (Azevedo; Teixeira; 1932, p. 49).

Assim, já nessa época os educadores buscavam uma formação que transcendesse o aspecto acadêmico isolado, valorizando o caráter social e humano da educação. Anísio Teixeira introduziu no Brasil ideias progressistas inspiradas em John Dewey e na Escola Ativa americana. Nos anos 1950, Teixeira idealizou o modelo de escola-parque em conjunto com escolas-classe, um complexo educacional de jornada ampliada com currículo integrado (Moll; Silva; Agliardi, 2024).

Nesse modelo, as atividades eram distribuídas entre várias escolas-classe e uma escola-parque central. Cada escola-parque oferecia educação integral no sentido amplo, garantindo às crianças alimentação, atividades esportivas e artísticas, cuidados de higiene e constante reflexão sobre cidadania (Moll; Silva; Agliardi, 2024).

Corroborando com os autores supracitados, Arroyo (2012) elabora que essas instituições funcionavam em tempo integral e buscavam articular o processo de aprendizagem dos estudantes com experiências que extrapolavam os limites da sala de aula, integrando saberes escolares e extraescolares. Seu objetivo fundamental era promover “[...] o desenvolvimento do

indivíduo, a democratização, a liberdade de pensamento e a necessidade da experimentação, com a ciência, com a arte e a cultura popular” (Arroyo, 2012, p. 73).

Na mesma direção, Tavares (2017) observa que Teixeira, em seu projeto pedagógico, assegurava a presença das disciplinas previstas legalmente no currículo, mas conferia especial destaque às atividades extraclasse desenvolvidas em laboratórios e outros espaços de aprendizagem ligados às ciências da natureza. Nesses ambientes, os alunos eram incentivados a realizar experimentos, desenvolver estudos e, a partir de experiências concretas, construir saberes e interpretar criticamente a realidade que os cercava.

Essas iniciativas, muitas das quais foram descontinuadas em razão da instauração da ditadura civil-militar de 1964 a 1985, já expressavam uma concepção de educação integral orientada para a formação completa do sujeito. Em linhas gerais, Anísio Teixeira idealizava um currículo que, ao mesmo tempo em que assegurasse o acesso a disciplinas fundamentais, priorizasse também práticas extraclasse que possibilitassem aos estudantes aprender por meio da vivência concreta e da interação com o mundo real (Moll; Silva; Agliardi, 2024).

Para além da contribuição de Anísio Teixeira, outras experiências também exerceram influência decisiva sobre a conformação do conceito de educação integral no país. Nas décadas de 1950 e 1960, destacaram-se os chamados “ginásios vocacionais”, criados sob a liderança de Maria Nilde Mascellani, no estado de São Paulo.

Essas instituições estaduais de caráter profissionalizante tinham como propósito articular a formação técnica com uma sólida base humanista, valorizando o vínculo entre a escola e a comunidade local (Tamberlini, 2016). De acordo com Tamberlini (2016, p. 123), além do regime de dedicação exclusiva por parte dos docentes, “o Ensino Vocacional tinha objetivos claramente definidos, elaborados pelas equipes de professores, orientadores e diretores a partir das pesquisas de comunidade, inicialmente efetuadas, e do perfil do alunado e sua realidade”.

O terceiro projeto voltado à educação integral teve início na década de 1980, durante a gestão de Leonel Brizola no estado do Rio de Janeiro, contando com a parceria de Darcy Ribeiro, principal formulador dessa concepção educacional. Foi nesse contexto que surgiram os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), os quais:

[...] foram criados com concepções bastante firmes e gestadas desde a década de 1930, quando Anísio Teixeira, na posição de Diretor de Instrução Pública do então Distrito Federal, na capital Rio de Janeiro, começou o processo de concretização da escola progressivista, seguindo os ideais de John Dewey e outros seus mestres (Tavares, 2017, p.37).

As políticas e programas idealizados por Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira e Maria Nilde Mascellani, voltados à materialização da educação integral, conheceram períodos de concretização e também de descontinuidade. Essa oscilação esteve diretamente relacionada aos projetos políticos dos diferentes governos federais, estaduais e municipais, que, a depender de seus ideários e prioridades, ampliavam ou restringiam as ações voltadas a esse modelo educacional. Ainda assim, juntas, essas experiências históricas consolidaram no Brasil a ideia de que educação integral é sinônimo de formação ampla, que envolve as dimensões intelectual, social e emocional do aluno.

Nesse contexto, torna-se fundamental distinguir educação integral, enquanto concepção pedagógica que visa a formação completa do sujeito, da escola em tempo integral, que diz respeito à organização do tempo e da jornada escolar. A compreensão dessa diferença evita reducionismos e orienta políticas educacionais coerentes com os objetivos de uma formação humana integral.

Embora os termos sejam por vezes confundidos, educação integral, como projeto pedagógico, e escola em tempo integral, como organização do tempo escolar, não são a mesma coisa. A educação integral busca o desenvolvimento completo do sujeito, indo além do aspecto acadêmico para incluir habilidades sociais, emocionais, culturais e cidadãs. Por outro lado, a escola em tempo integral refere-se apenas à ampliação do período de permanência do aluno na instituição, geralmente sete a nove horas diárias, com mais tempo para atividades pedagógicas e extracurriculares (Andrade, 2024).

Como aponta Andrade (2024, p. 54):

Na chamada formação integral, há um esforço por parte do colégio em trabalhar o social, o psicológico, o pedagógico e o afeto do estudante; já na educação em tempo integral, a preocupação maior é com o número de horas que a criança ou o adolescente passa dentro da instituição de ensino.

Em suma, enquanto a educação integral pressupõe uma proposta pedagógica ampla e contextualizada, a escola em tempo integral atinge apenas o maior tempo de jornada escolar. Sem um projeto pedagógico adequado, a simples ampliação do tempo não garante a formação integral almejada. Sendo assim, uma escola pode funcionar em tempo integral sem, de fato, promover a educação integral em seu sentido completo. Por isso, as políticas públicas tendem a enfatizar que a ampliação da jornada deve andar acompanhada de uma proposta pedagógica voltada ao desenvolvimento dos alunos, conforme previsto na legislação educacional e nas diretrizes nacionais.

No Brasil, o primeiro grande programa federal destinado a ampliar a jornada escolar foi o Programa Mais Educação, lançado em 2007 pelo Ministério da Educação. Inserido no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Mais Educação estabeleceu parcerias entre escolas e organizações sociais para oferecer atividades esportivas, culturais, de reforço e de educação integral em tempo integral nas escolas públicas (Brasil, 2007).

Em suas justificativas, o programa buscava reduzir a evasão e a repetência, articulando o currículo regular com atividades complementares e voltadas à formação do cidadão. Na prática, o Mais Educação consolidou a ideia de que escola em tempo integral seria uma estratégia de gestão para implementar a educação integral desejada. Em outras palavras, o Mais Educação popularizou o conceito de jornada ampliada nas escolas brasileiras e tornou o tema da educação em tempo integral uma questão pública reconhecida a ser debatida e aprimorada (Brasil, 2007).

Nesse sentido, cabe destacar que as políticas educacionais brasileiras não se desenvolveram isoladamente, organismos internacionais também exerceram forte influência sobre o tema da educação integral. Relatórios de organizações como o Banco Mundial e a OCDE recomendam a expansão do tempo escolar como estratégia para melhorar a qualidade e combater desigualdades.

Em suas análises do sistema educacional brasileiro, a OCDE propôs “aumentar o acesso à educação em tempo integral e tornar a escola mais envolvente e relevante, com o aumento de opções de matérias” (OCDE, 2024). Ou seja, sugeriu-se que programas de tempo integral servissem para tornar o ensino mais atrativo e conectado às demandas dos alunos.

O Banco Mundial, por sua vez, historicamente financia projetos de expansão escolar na América Latina e costuma associar a jornada ampliada a uma lógica de mercado. Como apontam Salomé e Soares (2018) ao analisar reformas educacionais, uma das premissas das orientações do Banco Mundial tem sido a privatização ou terceirização do ensino médio, supostamente devido à incapacidade de muitos estados proverem estrutura para ampliar o tempo escolar. Segundo as autoras:

Um dos aspectos relacionado à reforma do Ensino Médio é ampliação da possibilidade de atendimento a uma das premissas das orientações do Banco Mundial, que é a privatização ou terceirização do segmento, já que há possibilidade de estados não terem condições estruturais para ampliar o tempo de permanência dos jovens na escola – escola em tempo integral, conforme prevê a lei (Salomé; Soares, 2018).

Nesse contexto, o paradigma de jornada ampliada foi por vezes associado a modelos internacionais de gestão escolar e de aprendizagem contínua, reforçando a ideia de que a

educação integral deve ser sustentada por diretrizes tanto nacionais quanto globais. Contudo, críticas alertam para o risco de se transformar a escola em tempo integral num mero depósito de horas sem mudança qualitativa, reforçando a necessidade de um projeto pedagógico autônomo e socialmente orientado.

Desse modo, as bases legais da educação básica no Brasil também foram ajustadas com o objetivo de fortalecer a expansão do ensino integral. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)³ já estabelecia, em seu artigo 34, que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (Brasil, 1996). Ademais, o §2º do mesmo dispositivo dispunha que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996).

Essas determinações fornecem respaldo legal para o aumento gradual da carga horária escolar, orientando as políticas públicas educacionais a avançarem no sentido da ampliação do número de escolas em tempo integral no país.

Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014 - 2024) estabeleceu metas específicas voltadas à ampliação da jornada escolar. A Meta 6 do referido plano determina que é para “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).

Em outras palavras, o PNE previu que, até 2024, metade das escolas públicas de cada rede ofertaria educação em tempo integral, contemplando ao menos um quarto dos estudantes da educação básica. Para viabilizar o cumprimento dessa meta, o governo federal estruturou diferentes programas de incentivo voltados à construção de escolas em tempo integral e à formação docente adequada a essa modalidade.

Essas iniciativas foram posteriormente reforçadas pela Lei nº 14.640/2023⁴, que instituiu o Programa Escola em Tempo Integral, financiado com recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), ampliando as condições estruturais e pedagógicas para a implementação dessa política pública.

³ Disponível em: >https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm<. Acesso em: 29 dez. 2025.

⁴ Disponível em: >https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm<. Acesso em: 29 dez. 2025.

O Fundeb, criado em 2006 e tornado permanente pela Emenda Constitucional nº 108/2020, consolidou-se como o principal instrumento de financiamento da educação básica no Brasil. De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), “o Fundeb foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020 [...] todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na manutenção e no desenvolvimento da educação básica pública” (Brasil, 2020).

Uma característica central do Fundeb é a ponderação diferenciada dos valores transferidos às redes de ensino conforme o perfil dos alunos atendidos. No caso de estudantes matriculados em escolas de tempo integral, os coeficientes de ponderação são mais elevados, o que amplia os recursos destinados às redes que adotam a jornada ampliada. Isso possibilita investimentos mais consistentes em infraestrutura escolar, materiais pedagógicos e formação docente, elementos fundamentais para a efetivação da educação integral em tempo integral (Brasil, 2020).

Em síntese, o conjunto de instrumentos legais e financeiros, como a LDB, o PNE (Lei nº 13.005/2014)⁵, o próprio Fundeb e programas federais específicos, cria as condições estruturais para que o ideal histórico da educação integral se materialize na realidade escolar. É nesse cenário que o PEI se insere.

2.2 Programa de Ensino Integral (PEI) no Estado de São Paulo

A compreensão do Programa de Ensino Integral (PEI) inicia-se, neste estudo, com a caracterização do Programa e de quem são os estudantes atendidos por essa política, situando sua criação no contexto das reformas educacionais implementadas pela rede estadual de São Paulo. Trata-se de uma política da rede estadual de São Paulo que amplia a jornada escolar e organiza um conjunto de ações pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral de estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio.

Nesse sentido, é importante destacar que, no Estado de São Paulo, o PEI se configura como uma política específica da rede estadual, cuja implementação e expansão têm se concentrado, de forma prioritária, nos níveis do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Embora a ampliação da jornada escolar seja um objetivo presente em diferentes políticas

⁵ Disponível em: >https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm<. Acesso em: 29 dez. 2025.

educacionais, nem todas as experiências de tempo integral se organizam sob a mesma lógica institucional do PEI, o que torna necessária a distinção entre essa política e outras iniciativas existentes em diferentes etapas da educação básica.

No caso do Ensino Fundamental I, as experiências de jornada ampliada não se vinculam, em regra, ao PEI estadual, ocorrendo majoritariamente por meio de políticas municipais ou de programas federais de indução, como o Programa Escola em Tempo Integral (ETI), instituído pela Lei nº 14.640/2023. Diferentemente do PEI, tais iniciativas operam como políticas de fomento e pactuação, oferecendo apoio técnico e financeiro às redes de ensino, mas sem estabelecer um modelo único de gestão escolar, de organização curricular ou de regulação do trabalho docente. Dessa forma, a ampliação do tempo escolar nessa etapa tende a assumir formatos diversos, fortemente condicionados às decisões e às condições locais.

Situação semelhante se observa na Educação Infantil, especialmente nas creches e pré-escolas, onde o atendimento em tempo integral possui uma trajetória histórica vinculada às demandas sociais das famílias e à articulação entre políticas educacionais e de cuidado. Nessa etapa, a jornada ampliada é sustentada sobretudo por iniciativas municipais, com financiamento garantido pelo Fundeb (regulamentado pela Lei nº 14.113/2020)⁶ e, mais recentemente, também passível de apoio por programas federais. Contudo, essas experiências não se estruturam, em geral, a partir de mecanismos gerenciais, avaliativos ou de desempenho comparáveis aos que caracterizam o PEI.

Dessa forma, embora haja uma previsão legal e política de expansão da educação em tempo integral para todas as etapas da educação básica, o PEI se distingue por constituir uma política estadual fortemente normatizada, com impactos diretos sobre a organização escolar, o currículo e as condições de trabalho docente, particularmente no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Essa especificidade justifica o recorte adotado nesta pesquisa e antecede a análise de sua constituição histórica, apresentada a seguir.

Nesse contexto, o PEI foi oficialmente instituído no âmbito da agenda educacional do governo paulista em 2011, por meio do Decreto Estadual nº 57.571/2011⁷, de 2 de dezembro de 2011. A iniciativa foi concebida no contexto do Programa Educação, Compromisso de São

⁶ Disponível em: > https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114113.htm<. Acesso em: 29 dez. 2025.

⁷ Disponível em: >

Paulo, que se propunha a promover uma “reestruturação profunda” da Secretaria da Educação estadual (São Paulo, 2011).

O Compromisso-SP foi estruturado em cinco pilares: valorização do magistério, atratividade e qualidade do ensino médio, gestão escolar e pedagógica, mobilização da sociedade e acompanhamento de metas no IDEB/IDESP. Seu objetivo declarado era “fazer a rede estadual de ensino alcançar níveis de excelência e valorizar a carreira de professor” (São Paulo, 2011).

Dentro desse escopo, foi prevista explicitamente a oferta de ensino médio em tempo integral, com prioridade para escolas situadas em territórios mais vulneráveis, como estratégia para reduzir a evasão escolar e elevar os indicadores de qualidade educacional (São Paulo, 2011).

O PEI foi formalmente instituído no início de 2012 por meio da Lei Complementar nº 1.191/2012⁸, de 28 de dezembro de 2012. Essa norma dispõe sobre a implementação do PEI nas escolas estaduais paulistas e altera a Lei Complementar nº 1.164/2012⁹, que regulamentou o regime de dedicação exclusiva dos profissionais do magistério (São Paulo, 2012b).

Após sua instituição legal, a incorporação de uma escola ao PEI ocorre por meio de um processo formal conduzido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que envolve critérios pedagógicos, administrativos e estruturais (Lopes; Borghi, 2019). De acordo com as Diretrizes do Programa de Ensino Integral (São Paulo, 2012a) e com as Informações Gerais do PEI (São Paulo, 2013), a adesão não se dá por iniciativa autônoma da unidade escolar, mas resulta de decisão centralizada da SEDUC.

A decisão, por sua vez, considera fatores como infraestrutura disponível, perfil de atendimento, indicadores educacionais e alinhamento ao modelo pedagógico proposto pelo programa (São Paulo, 2012a; São Paulo, 2013). Uma vez selecionada, a escola passa por um processo de transição que inclui adequações organizacionais, redefinição da jornada escolar e reestruturação da equipe, passando a operar sob as normativas específicas do PEI.

No que se refere à composição da equipe gestora no âmbito do PEI, o programa adota critérios próprios de seleção, distintos do modelo tradicional da rede estadual. O modelo tradicional da rede estadual geralmente se baseia em critérios mais objetivos e padronizados, como tempo de serviço e formação acadêmica, garantindo uma uniformidade em toda a rede.

⁸ Disponível em: > <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012.html><. Acesso em: 29 dez. 2025.

⁹ Disponível em > <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html><. Acesso em: 29 dez. 2025.

Por outro lado, o PEI, conforme disposto na Resolução SEDUC nº 41 adota um processo seletivo mais específico para os cargos de diretor, vice-diretor e coordenador de gestão pedagógica, que inclui análise de perfil de gestão, apresentação de propostas inovadoras e avaliação de competências alinhadas aos princípios do programa (São Paulo, 2021; 2022c). Essa abordagem permite uma adaptação mais direcionada ao contexto do PEI, mas também introduz um grau maior de subjetividade, o que pode resultar em variações na qualidade da gestão.

Dessa forma, o PEI insere-se no conjunto de políticas públicas estaduais voltadas à ampliação do ensino em tempo integral, concebido como instrumento estratégico para promover a continuidade do “fluxo escolar” e melhorar indicadores educacionais, especialmente por meio da redução das taxas de abandono e evasão (São Paulo, 2012b). Seu lançamento foi amplamente vinculado ao discurso oficial de busca por “níveis de excelência” na educação pública, alinhando-se à retórica meritocrática que marcava as reformas educacionais paulistas daquele período.

Assim sendo, o PEI apresenta uma estrutura programática própria, concebida para reformular dimensões curriculares, organizacionais e de gestão escolar. No âmbito curricular, as escolas participantes adotam uma matriz ampliada que, além das disciplinas previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incorpora componentes diversificados e complementares. Entre eles, destacam-se disciplinas adicionais de Língua Estrangeira, bem como componentes como *Mundo do Trabalho* no ensino médio e *Protagonismo Juvenil* no ensino fundamental II (IFSP, 2022).

Na prática, isso implica em um currículo flexível e diversificado, estruturado para contemplar os projetos de vida dos estudantes, permitindo-lhes escolher disciplinas eletivas de acordo com seus interesses e aspirações pessoais (Instituto Ayrton Senna, 2022). Essa reorganização curricular tem como finalidade ampliar a permanência dos alunos na escola e alinhar o processo de ensino-aprendizagem ao desenvolvimento de competências voltadas para a vida urbana, cidadã e profissional.

A gestão escolar no PEI apresenta características distintas em relação ao modelo adotado nas demais escolas da rede estadual. Cada unidade PEI mantém cargos e funções específicas, previstas em lei e regulamentos próprios, com o objetivo de estruturar um modelo de gestão mais centralizado e articulado. Um exemplo disso são os Professores Coordenadores de Área, responsáveis pela elaboração do Programa de Ação escolar, pela orientação pedagógica de docentes em suas respectivas áreas de conhecimento, pela tutoria de estudantes e pelo estímulo a práticas interdisciplinares (São Paulo, 2022c).

Outro cargo é o de Professor de Sala de Leitura, encarregado de planejar atividades voltadas à leitura, integrar recursos tecnológicos ao processo pedagógico e promover clubes de leitura e outras ações culturais na comunidade escolar (São Paulo, 2014). Tais funções especializadas, contempladas pela Resolução SE nº 60, de 30 de outubro de 2014, têm por finalidade fortalecer a coordenação pedagógica interna, ainda que representem um acréscimo de responsabilidades para os profissionais da educação.

Um eixo do PEI é o regime de dedicação integral e exclusiva dos docentes, regulamentado pela Lei Complementar nº 1.164/2012. Os professores das escolas participantes devem cumprir uma jornada de 40 horas semanais na própria unidade escolar, recebendo a Gratificação de Dedicação Plena e Integral (GDPI) como compensação salarial adicional (IFSP, 2022). Esse modelo busca assegurar maior engajamento docente nas atividades coletivas e individuais, intensificando a presença dos educadores na escola.

Para monitorar a execução pedagógica e a qualidade do ensino, o programa instituiu a Avaliação 360°, regulamentada pela Resolução SE nº 68/2014. Essa avaliação ocorre semestralmente e considera múltiplas perspectivas, como autoavaliação, avaliação por pares, equipe gestora e equipe pedagógica (IFSP, 2024).

O objetivo oficial é garantir “a qualidade do ensino oferecido aos estudantes” (IFSP, 2022). No entanto, na prática, desempenhos insatisfatórios nas avaliações podem resultar no desligamento do docente do programa, conforme os seguintes artigos do Decreto nº 66.799, de 31 de maio de 2022 (São Paulo, 2022b):

Artigo 10 - A permanência dos integrantes do Quadro do Magistério nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI está condicionada à aprovação em avaliações de desempenho, periódicas e específicas, relacionadas às atribuições desenvolvidas nas unidades escolares do Programa.

Parágrafo único - A avaliação de desempenho de que trata o “caput” deste artigo, realizada de acordo com os modelos pedagógicos e de gestão específicos, observará a atuação do profissional junto ao Programa Ensino Integral - PEI, o desempenho de suas atividades específicas, bem como a atuação desse profissional no ambiente de trabalho.

Artigo 11 - A cessação da designação junto ao Programa dar-se-á:
III - por resultado insatisfatório nas avaliações de desempenho.

No que diz respeito à cessação da designação no âmbito do programa, essa não implica, formalmente, a perda do vínculo do docente com a rede estadual, mas produz efeitos significativos em sua trajetória profissional. Uma vez desligado, o professor retorna ao processo regular de atribuição de aulas, sendo realocado em unidades que não integram o programa ou, em alguns casos, submetido à instabilidade decorrente da inexistência de turmas disponíveis.

No entanto, normativas mais recentes tensionam ainda mais esse cenário. A Resolução SEDUC nº 158, de 28 de novembro de 2025, ao dispor sobre os processos de credenciamento, alocação e permanência no PEI, explicita o endurecimento dos critérios de acesso e permanência, ao estabelecer que a seleção docente deve considerar, conforme o Artigo 3º, a compatibilidade do perfil profissional com as necessidades da unidade, a inexistência de punições disciplinares recentes e a ausência de registros que comprometam a conduta funcional (São Paulo, 2025).

A própria resolução amplia os efeitos do desligamento ao prever que, em determinadas situações, sobretudo no caso de docentes contratados, a cessação da designação pode implicar a extinção do vínculo contratual, ainda que assegurados o contraditório e a ampla defesa. Como explicita o Artigo 3º, §2º, “para os docentes contratados designados no PEI, a cessação da designação [...] acarreta também a extinção do vínculo contratual” (São Paulo, 2025, p. 3).

Para docentes efetivos e não efetivos, a indicação de não permanência também pode resultar na exclusão do PEI caso não haja realocação, situação em que o professor é reconduzido ao processo geral de atribuição de aulas nas escolas de tempo parcial. Nesse sentido, o Artigo 8º estabelece que, não sendo efetivada a realocação, caracteriza-se a cessação do vínculo com o programa, exigindo o retorno às etapas iniciais de atribuição.

Mesmo diante das exigências relacionadas ao perfil profissional, ao cumprimento de metas, à assiduidade e à manutenção dos indicadores internos do programa, a permanência no PEI não se apresenta como uma condição assegurada. Ela também depende da disponibilidade de vagas no momento da atribuição, o que evidencia que a continuidade do docente no programa está condicionada não apenas ao desempenho, mas à aderência a um conjunto mais amplo de normas, condutas e expectativas institucionais que regulam sua permanência.

Esse quadro fica ainda mais expressivo quando se considera o Artigo 25 da mesma resolução, segundo o qual: “O docente, independentemente de sua situação funcional, que tiver sua participação cessada no PEI, ficará impedido de ser novamente alocado ou designado para atuação no programa durante o ano letivo da cessação e nos dois anos letivos subsequentes” (São Paulo, 2025, p. 8). Ao instituir um período prolongado de impedimento, tal dispositivo desloca o desligamento para além de uma medida administrativa pontual, conferindo-lhe o caráter de sanção com efeitos duradouros.

Assim, a permanência no programa se configura como uma condição instável e continuamente tensionada, enquanto o desligamento passa a operar como um mecanismo de exclusão prolongada, com repercussões materiais e simbólicas que atravessam a trajetória docente e intensificam a percepção de vulnerabilidade.

A estrutura de gestão do PEI articula um currículo ampliado e interdisciplinar com um modelo administrativo intensivo, baseado em funções pedagógicas especializadas, dedicação exclusiva, avaliação periódica de desempenho e ênfase no protagonismo estudantil. Embora concebido para oferecer condições estruturais e pedagógicas diferenciadas, esse modelo também imprime um caráter gerencialista às rotinas escolares, com metas e mecanismos de controle que moldam o cotidiano das escolas participantes (IFSP, 2022).

Desde sua concepção, o PEI foi marcado por uma forte articulação entre o setor público e a iniciativa privada. O lançamento do Programa Educação – Compromisso de São Paulo contou com a presença e a atuação direta de fundações e institutos empresariais vinculados a grandes grupos econômicos.

Como registra Morgan e Mocarzel (2024), figuravam entre os parceiros instituições como a Fundação Victor Civita, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Fundação Lemann, Fundação Itaú Social, além de organizações como Instituto Tellus, ICE, Cenpec e Educar DPaschoal. Documentos institucionais da época ainda mencionam a participação de empresas como Santander Brasil, Iguatemi Empresa de Shopping Centers e Bradesco (Morgan; Mocarzel, 2024; Instituto Ayrton Senna, 2022).

Essa parceria não se restringiu à captação de recursos financeiros, mas envolveu também a incorporação de lógicas e ferramentas de gestão empresarial à política educacional. Pesquisas sobre o PEI apontam que esse modelo foi concebido com base em valores neoliberais¹⁰ e princípios de organização toyotista¹¹, caracterizados por padronização de processos, foco em produtividade e metas de desempenho (Morgan; Mocarzel, 2024; Fernandes; Monte, 2022; Silva; Ramos, 2020).

Tais premissas aparecem tanto nos mecanismos de avaliação, como o regime de metas escolares e a Avaliação 360°, quanto no desenho pedagógico, uma vez que disciplinas como *Projeto de Vida* e *Protagonismo Juvenil* incorporam elementos da educação empreendedora,

¹⁰ No campo das políticas educacionais, a noção de “valores neoliberais” refere-se à incorporação de racionalidades de mercado à gestão pública, como a centralidade da eficiência, da competitividade, da responsabilização individual e da mensuração de resultados. No âmbito educacional, esses valores se manifestam na ênfase em metas, indicadores de desempenho e gestão orientada por resultados (Ball, 2014; Dardot; Laval, 2016).

¹¹ Os “princípios de organização toyotista” dizem respeito a um modelo de gestão do trabalho caracterizado pela padronização de processos, controle contínuo do desempenho, intensificação do trabalho e responsabilização individual pelos resultados. No contexto educacional, tais princípios são transpostos para a organização escolar por meio da centralidade de metas, indicadores e exigências de constante adaptação docente (Antunes, 2009; Dal Rosso, 2008).

centrada em autonomia individual, planejamento de carreira e meritocracia (Morgan; Mocarzel, 2024; Fernandes; Monte, 2022; Silva; Ramos, 2020).

Essa lógica de responsabilização desloca parte do ônus pelos resultados educacionais para os atores escolares, tornando metas quantitativas, especialmente indicadores padronizados como IDEB e IDESP, centrais para aferição da qualidade do ensino. O programa enfatiza a participação da sociedade e atribui a famílias e alunos uma parcela da responsabilidade pelo desempenho escolar (São Paulo, 2021), reforçando uma concepção meritocrática de educação (Rodrigues, 2020; Marcato; Conti, 2017; Bell, 1972; Young, 1958). Assim, os indicadores deixam de operar apenas como instrumentos de diagnóstico e passam a assumir um papel ativo na organização das práticas escolares, orientando expectativas, decisões e formas de avaliação do trabalho docente.

À luz da análise dos dados do IDEB do ensino médio entre 2011 e 2023, é possível aprofundar essa discussão ao evidenciar o modo como tais métricas se comportam no período que antecede e sucede a implementação do PEI. Em 2011, momento imediatamente anterior à criação do programa, o índice nacional situava-se em 3,7, conforme tabela e gráfico abaixo, mantendo-se praticamente inalterado até 2015. Esse dado sugere que o PEI emerge em um cenário já marcado por baixo desempenho e relativa estagnação, especialmente no ensino médio, frequentemente apontado como o segmento mais crítico da educação básica.

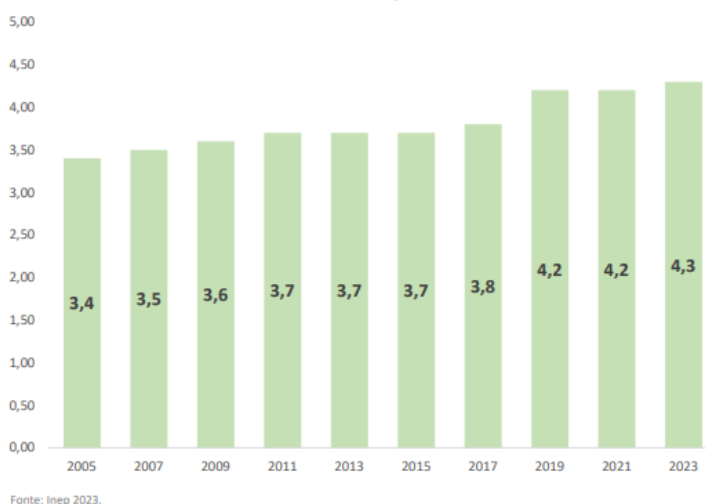
Figura 1 - IDEB do ensino médio no Brasil (2005–2023): tabela e gráfico comparativos

Tabela 3. Ideb Total - Ensino Médio¹ - Brasil 2005-2023

Ano	Indicador de Rendimento (P)	Nome Média Padronizada (N)	Ideb (NxP)
2005	0,77	4,36	3,4
2007	0,78	4,44	3,5
2009	0,80	4,57	3,6
2011	0,80	4,57	3,7
2013	0,82	4,44	3,7
2015	0,83	4,46	3,7
2017	0,84	4,51	3,8
2019	0,87	4,79	4,2
2021	0,90	4,63	4,2
2023	0,92	4,67	4,3

Fonte: Inep 2005 a 2023.
Nota: 1. Ensino médio tradicional em classes comuns.

Gráfico 25. Ideb Total - Ensino médio¹ - Brasil 2005-2023



Fonte: Dados extraídos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Brasil, 2023b).

Ainda de acordo com a tabela e gráfico anteriores, a partir de 2017, observa-se uma

inflexão discreta, com crescimento gradual até atingir 4,3 em 2023. Mesmo que esse movimento possa ser mobilizado como evidência de melhoria, ele se dá de forma lenta, irregular e aquém das metas projetadas, o que convida a uma leitura mais cautelosa sobre os efeitos atribuídos à política implementada no período.

Além disso, chama a atenção o fato de que, justamente nos anos iniciais de implementação e expansão do PEI, os indicadores permanecem praticamente estáveis. Tal descompasso entre o tempo das políticas educacionais, que pressupõem mudanças estruturais e de longo prazo, e o tempo das métricas de desempenho, frequentemente mobilizadas para avaliações mais imediatas, contribui para intensificar processos de responsabilização individual.

Nesse cenário, professores passam a ser cobrados por resultados que não apenas demoram a se materializar, como também dependem de múltiplas variáveis que extrapolam o espaço escolar. Mesmo o crescimento mais expressivo observado a partir de 2019 não se sustenta de maneira contínua, indicando a sensibilidade do indicador a fatores externos, como condições socioeconômicas e rearranjos mais amplos das políticas públicas.

Dessa forma, embora o período posterior à implementação do PEI coincida com uma melhoria gradual do IDEB, tal evolução não pode ser atribuída de maneira direta e linear ao programa, sob risco de obscurecer a complexidade dos processos educacionais. Ao contrário, quando lidos à luz das dinâmicas que estruturam o campo educacional, esses dados evidenciam os limites de uma política que, ao mesmo tempo em que se ancora em indicadores de desempenho para legitimar sua existência, opera em um contexto no qual tais indicadores apresentam avanços modestos e irregulares, tensionando as promessas de eficiência que a sustentam.

Em síntese, entende-se que o modelo PEI foi profundamente moldado pela influência de fundações empresariais e consultorias educacionais, resultando em uma abordagem gerencialista para a escola pública. Essa perspectiva privilegia eficiência, mensuração e resultados, muitas vezes em detrimento de concepções coletivas e democráticas de educação.

Como destaca Rodrigues (2020), o PEI tem sua origem na iniciativa privada e é estruturado segundo modelos de gestão empresarial de caráter toyotista, o que impacta de forma decisiva sua configuração pedagógica e administrativa.

Sendo assim, apesar das promessas oficiais, a implementação prática do PEI evidenciou contradições entre o discurso institucional e a realidade vivida nas escolas. Uma primeira tensão está na distância entre as metas do programa e as condições concretas de trabalho. Pesquisas indicam que, embora o PEI prometa valorização docente, muitos professores relatam ausência

de formação continuada adequada e carência de recursos pedagógicos para efetivar um currículo ampliado (Pereira, 2019). Como observa Pereira (2019), o programa não tem oferecido uma formação adequada nem suporte material compatível, ao mesmo tempo em que impõe ao professor a tarefa central de orientar projetos de vida estudantis.

Outro ponto refere-se às dificuldades de permanência docente. O regime de dedicação exclusiva e as metas de desempenho, concebidos para garantir estabilidade e comprometimento, acabam gerando sobrecarga, pressão constante e insegurança profissional. Relatório do Instituto Federal de São Paulo (IFSP, 2024) indica que professores do PEI trabalham sob regime de muita pressão, convivem com a necessidade de cumprimento de metas, o que tem levado à produção de instabilidade profissional e ao enfraquecimento do sentido político-pedagógico de sua atuação.

Há ainda fragilidades estruturais. A rápida expansão do programa não foi acompanhada, em muitos casos, de investimentos equivalentes em infraestrutura física e material. Diversas escolas não possuem espaços adequados para comportar nove horas diárias de atividades pedagógicas. Essa disparidade gera uma divergência entre as metas oficiais e a realidade cotidiana, revelando as contradições internas do modelo.

Neste sentido, o PEI paulista se distancia substancialmente do ideário histórico de educação integral formulado por Anísio Teixeira. Para Teixeira, a educação integral implicava formar o sujeito em todas as suas dimensões (intelectual, ética, física, artística e social) por meio de experiências amplas e democráticas, como nas escolas-parque, que garantiam alimentação, higiene, saúde, atividades culturais e esportivas (Teixeira, 1956).

Em contraste, o PEI adota uma concepção mais restrita. Seu currículo ampliado mantém estrutura disciplinar tradicional, complementada por disciplinas eletivas pré-definidas pelo programa. Sua orientação pedagógica privilegia a inserção no meio de trabalho e o desenvolvimento individual, frequentemente permeada por lógicas de mérito e desempenho (Rodrigues, 2020). Além disso, a forte ênfase em metas e responsabilização afasta o programa do ideal de educação como prática dialógica e emancipatória, aproximando-o de um modelo instrumental voltado ao mercado de trabalho.

Portanto, enquanto a educação integral se orientava pela ampliação do acesso a tempos e espaços formativos diversos, compreendidos como dimensões fundamentais do processo educativo, o PEI tende a restringir essa proposta à ampliação da carga horária, associando-a ao cumprimento de metas e à padronização curricular.

2.3 Bourdieu e a análise da educação

A obra de Pierre Bourdieu oferece um instrumento teórico potente para compreender as relações entre educação, poder e desigualdade social, ao evidenciar como as instituições escolares não apenas transmitem conhecimentos, mas também reproduzem estruturas sociais por meio de mecanismos simbólicos muitas vezes naturalizados.

Sob essa perspectiva teórica, é possível problematizar as políticas educacionais contemporâneas, como o PEI, para além de seus objetivos declarados, analisando-as como parte de um campo de disputas no qual diferentes interesses, capitais e agentes se articulam. É a partir desse enquadramento que os conceitos de campo, capital e habitus se tornam fundamentais para a compreensão das dinâmicas investigadas neste estudo.

A teoria de Pierre Bourdieu parte da premissa de que os agentes sociais se movimentam em espaços estruturados, os campos, nos quais concorrem diferentes formas de capital, nos quais disputas simbólicas definem posições mais ou menos privilegiadas. O conceito de campo refere-se a um espaço de relações sociais relativamente autônomo, dotado de regras, valores, lógicas e posições específicas de poder, cujo funcionamento depende da distribuição de capitais e da disposição dos agentes em jogar aquele jogo particular (Bourdieu, 2014b; 2004a; 2004b; 1996; Bourdieu; Passeron, 1982).

Ao mesmo tempo, o habitus integra o conjunto de disposições duráveis, incorporadas historicamente, que orientam pensamentos, percepções e práticas dos indivíduos, moldando-se conforme as condições estruturais de sua formação social. Em interação com o campo e o habitus, os diversos tipos de capital, como cultural, social, simbólico e econômico, desempenham uma importância nas disputas de poder e legitimação, pois conferem aos agentes recursos para atuar e se posicionar (Bourdieu, 2014b; 1996; Bourdieu; Passeron, 1982). Particularmente relevante é o conceito de capital simbólico, entendido como aquele que se legitima como tal e confere prestígio, reconhecimento ou autoridade social.

Dentro dessa abordagem, a *illusio*, ou seja, o investimento subjetivo que leva os agentes a acreditarem que “vale a pena jogar o jogo”, revela-se como um elemento central para compreender a adesão às regras, disputas e sentidos que estruturam o campo. Embora Bourdieu utilize o termo de modo menos frequente em análises educacionais, ele se articula diretamente à ideia de que os agentes participam das lutas e buscam acumular capitais porque acreditam no valor simbólico dessas apostas no interior do campo (Bourdieu, 2014b; 1998; 1997; 1996; Bourdieu; Passeron, 1982).

Em suma, o habitus, o campo, o capital e a *illusio* compõem a base conceitual que permite entender como as práticas sociais, inclusive na educação, não são meramente escolhas

livres, mas dialógica entre agentes, estrutura e histórico (Bourdieu, 2014b; 1998; 1997; 1996; Bourdieu; Passeron, 1982).

No contexto escolar, Bourdieu desloca o foco para a análise de como a educação funciona como mecanismo de reprodução social e de dominação simbólica. A escola não opera apenas como transmissora de conhecimentos técnicos, mas como espaço em que se legitima uma cultura dominante, seja nos estilos de linguagem, nas expectativas comportamentais ou nas formas de avaliação, e em que se excluem ou marginalizam aqueles que não detêm o habitus ou o capital cultural requerido por esse sistema (Greenfell; James, 2003; Bourdieu, 2014b; 1998; 1997; 1996; Bourdieu; Passeron, 1982).

Nessa perspectiva, o habitus não deve ser compreendido como um atributo individual ou inato, mas como um sistema de disposições duráveis e incorporadas, historicamente produzido ao longo das trajetórias sociais dos sujeitos. Ele se forma a partir das condições objetivas de existência, especialmente das experiências familiares, escolares e culturais, e orienta percepções, práticas e expectativas de maneira, em grande medida, inconsciente (Bourdieu, 1996; 1998).

Assim, os indivíduos que não tiveram acesso aos mesmos meios sociais, culturais e simbólicos de produção do habitus legítimo, como determinadas formas de linguagem, repertórios culturais e códigos escolares, tendem a enfrentar maiores dificuldades de reconhecimento e legitimação no espaço escolar. A desigual distribuição desses meios faz com que certos grupos ingressem na escola já mais próximos das disposições valorizadas por esse campo, enquanto outros são sistematicamente desajustados, não por incapacidade individual, mas pela distância entre seus habitus de origem e o habitus escolar dominante (Bourdieu; Passeron, 1982; Bourdieu, 2014b).

A avaliação escolar pode ser entendida como dispositivo de dominação simbólica, conforme aponta Dirk (2020) ao valorizar determinadas formas de expressão, certificação ou comportamento, naturalizando as vantagens de quem já está adaptado ao campo escolar dominante e impõe aos outros o custo de entrar no jogo ou de permanecer nele.

Nesse sentido, a chamada violência simbólica, aquele poder invisível, internalizado pelos dominados, que faz com que aceitem as regras do campo como legítimas, torna-se central para compreender como a educação produz e reproduz desigualdades (Dirk, 2020; Wiegmann, 2017; Nicolaescu, 2010; Greenfell; James, 2003; Bourdieu, 2014b; 1998; 1997; 1996; Bourdieu; Passeron, 1982).

A lógica de avaliação, exclusão e pertencimento/não-pertencimento desenha-se como uma das expressões mais contundentes da teoria bourdieusiana na educação. Avaliar implica

classificar; classificar implica hierarquizar; hierarquizar implica afirmar pertencimento ou não-pertencimento. Nesse processo, os alunos que possuem *habitus* e capitais alinhados com as expectativas escolares adquirem reconhecimento, pertencimento ao campo da escola, acumulação de capital simbólico, enquanto os que não se adaptam enfrentam exclusão ou ficam na margem do campo (Lopes; Campos, 2020; Massi; Muzzeti; Suficier, 2017). De acordo com Romagnoli *et al.* (2021, p. 219):

A posição que o sujeito ocupa em seu espaço determina suas ações e o seu modo de expressão na linguagem, denunciando que o espaço social evidencia o *habitus*. Dessa maneira, para Bourdieu (1984) as tensões dentro de um mesmo espaço social não dizem respeito somente a questões econômicas, mas também a bens culturais. Nas relações de poder presentes na escola, hierarquias existem e o capital cultural das camadas dominantes é prestigiado e serve de instrumento de comparação e repetição com desqualificação de outros bens culturais.

Como essa forma de exclusão frequentemente atua de maneira silenciosa, acaba sendo legitimada como algo natural ou justo, o que caracteriza a violência simbólica. A escola, enquanto espaço de disputas, regula de forma sutil quem permanece e quem é excluído, quem é reconhecido como pertencente e quem é colocado à margem, reforçando, assim, a reprodução das posições sociais e as desigualdades nas oportunidades de acesso, permanência e êxito escolar (Bourdieu, 2014b; 1998; 1997; 1996; Bourdieu; Passeron, 1982).

Nesse quadro, a atuação do Estado assume papel central na legitimação dessas dinâmicas, na medida em que opera como instância de coerção e se constitui como agente produtor e organizador de classificações legítimas, normas e valores socialmente reconhecidos (Bourdieu, 2014b, p. 307-308):

O Estado, parece-me, deve ser pensado como produtor de princípios de classificação, isto é, de estruturas estruturantes capazes de serem aplicadas a todas as coisas do mundo, e em especial às coisas sociais [...] Para dizer as coisas de maneira mais rigorosa, essas formas de classificação são formas sociais socialmente constituídas e arbitrárias ou convencionais, isto é, relativas às estruturas de um grupo considerado.

Sob a racionalidade neoliberal, esse papel é reconfigurado, deslocando-se progressivamente de uma função de garantia de direitos sociais para a regulação dos sujeitos por meio de dispositivos de avaliação, responsabilização e gestão por resultados (Bourdieu, 1997; 1998). Tal movimento contribui para a naturalização de critérios de desempenho e mérito que, embora apresentados como neutros e universais, tendem a reforçar desigualdades previamente existentes, convertendo diferenças sociais em diferenças escolares legitimadas (Bourdieu, 1998).

Assim, as políticas educacionais parecem “assumir uma roupagem científica, e a capacidade de agir como teoria” (Bourdieu, 1998, p. 44), e passam a operar como instrumentos

de ordenamento social, nos quais a adesão às normas, metas e expectativas institucionais é incorporada pelos agentes como condição para a permanência e o reconhecimento no interior do campo educacional, produzindo formas sutis de conformação e exclusão que se articulam diretamente às lógicas neoliberais de governo.

O programa neoliberal tende assim a favorecer globalmente a ruptura entre a economia e as realidades sociais, e a construir desse mundo, na realidade, um sistema econômico ajustado à descrição teórica, isto é, uma espécie de máquina lógica, que se apresenta como uma cadeia de constrangimentos enredando os agentes econômicos (Bourdieu, 1998, p. 82).

Ao aplicar esses conceitos ao contexto dos critérios institucionais de permanência, como aqueles estabelecidos em planos de ensino ou em programas de permanência institucional, observa-se que tais critérios se inserem em um conjunto mais amplo de relações que estruturam o funcionamento do espaço escolar, orientado por regras e dinâmicas específicas (Bourdieu, 1998). Esses dispositivos, ao se apresentarem como tecnicamente necessários e justificados, tendem a naturalizar exigências e avaliações que orientam as práticas docentes, produzindo adesões e ajustamentos às normas institucionais, em consonância com a lógica neoliberal descrita por Bourdieu.

Nesse sentido, o PEI estabelece um conjunto de exigências que envolvem frequência mínima, participação ativa, desempenho, envolvimento em projetos e aptidões institucionais, as quais operam como mecanismos de acesso e de permanência nesse espaço, determinando quem se integra e quem é excluído dele.

Os alunos e professores que possuem *habitus*, capitais, sobretudo culturais ou simbólicos, e familiaridade com as exigências institucionais tendem a ocupar posições de vantagem, pois compreendem com maior facilidade as expectativas, adaptam-se às regras do jogo, acreditam na legitimidade desse sistema e, conseqüentemente, permanecem (Bourdieu, 2014b; 1998; 1997; 1996; Bourdieu; Passeron, 1982).

Em contrapartida, aqueles que não compartilham desse alinhamento enfrentam desvantagens, vivenciando sensações de não pertencimento, dificuldades para jogar corretamente e maior probabilidade de exclusão ou desistência. Nesse processo de permanência ou afastamento institucional, o critério aplicado não se limita a um aspecto técnico, mas revela-se simbolicamente estruturante, ao reproduzir a lógica de dominação simbólica que legitima comportamentos, valores e formas de expressão mais próximos ao *habitus* das classes dominantes, desvalorizando ou penalizando aqueles que não dispõem desses mesmos referenciais (Bourdieu, 2014b; 1998; 1997; 1996; Bourdieu; Passeron, 1982).

Em última instância, o sistema de permanência torna-se mecanismo de legitimação de

uma ordem escolar que exige adaptação ao *habitus* instituído e confere capital simbólico aos que se adaptam, ao tempo em que aquilo que não se adapta é tratado como não pertencente ou menos apto (Bourdieu, 2014b; 1998; 1997; 1996; Bourdieu; Passeron, 1982).

Assim, à luz da teoria de Bourdieu, a elaboração, implementação e operacionalização dos critérios de permanência em ambiente escolar merecem análise crítica, isso porque, mais do que regular a permanência, tais critérios participam da constituição de um campo escolar, estruturado por *habitus*, capitais e regulado pela lógica da dominação simbólica.

Na subseção a seguir, aprofunda-se a análise para o plano das racionalidades que orientam a gestão das políticas educacionais, investigando de que modo a lógica gerencial redefine os dispositivos de controle, os critérios de permanência e as práticas institucionais no interior da educação pública.

2.4 Lógica gerencial e controle na educação pública

Conforme já mencionado, no contexto brasileiro recente observa-se o fortalecimento de uma lógica gerencialista que subordina a educação pública a métricas, metas e procedimentos típicos do mundo empresarial. Essa orientação neoliberal implica tratar a escola como “empresa” e os educadores como “funcionários” a serem avaliados por instrumentos de mercado (Laval, 2025).

As ferramentas conceituais bourdieusianas (1983a) permitem compreender esse processo ao evidenciar que a escola se configura como um campo regido por capitais simbólicos de natureza cultural, social e acadêmica, bem como por um *habitus* docente. À luz da teoria de Bourdieu e colaboradores, a cultura organizacional escolar pode ser compreendida não apenas como um conjunto abstrato de valores compartilhados ou como mero “clima institucional”, mas como a expressão concreta das relações de poder que estruturam o campo educacional e se atualizam por meio de práticas socialmente instituídas (Freitas, 1994).

Nessa perspectiva, a ênfase analítica desloca-se dos discursos para as práticas, ou ações rotineiras, como: rotinas pedagógicas, dispositivos avaliativos, procedimentos administrativos e documentos normativos, que expressam a relação dialética entre estruturas objetivas do campo e disposições incorporadas no *habitus* docente. De acordo com Souza e Fenili (2016, p. 873):

Trata-se do “duplo processo de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade” (BOURDIEU, 1983, p. 60), o qual contempla o *habitus* como um elemento mediador entre a estrutura e a agência, captando tanto as disposições duráveis que condicionam às práticas, quanto a capacidade de respostas criativas dos agentes às solicitações de seus meios.

A cultura organizacional escolar não se apresenta como neutra, mas como resultado histórico de relações de força que orientam condutas, definem critérios de reconhecimento e produzem disposições ajustadas às exigências dominantes do campo educacional.

É nesse quadro de práticas institucionalizadas e disposições incorporadas que a inserção da lógica de desempenho e competição pode ser compreendida como uma forma de violência simbólica (Junior; Gisi, 2022), entendida como um tipo de dominação que se exerce de maneira sutil e naturalizada, por meio da imposição de critérios de valor, classificação e hierarquização social que tendem a ser reconhecidos como legítimos pelos próprios sujeitos sobre os quais incidem.

Como expressão desse processo, o estudo de Junior e Gisi (2022, p. 10) evidencia, pelos relatos dos gestores, uma

contínua necessidade de o gestor educacional apropriar-se de capital específico voltado a resultados, métricas, desempenhos e liderança, além de teorias de gestão de pessoas e demais questões administrativas. Aos poucos, esse capital específico foi incorporado pelos gestores que, vagarosamente, sofriam uma espécie de violência simbólica, nos termos de Bourdieu (1983), já que, em determinados momentos, gestão e educação tornaram-se uma prática só. As lógicas acadêmicas e mercadológicas e as dimensões gerenciais e acadêmico-pedagógicas encontraram-se juntas na prática do gestor educacional, disputando por espaços e prioridades na agenda.

Trata-se, portanto, de um processo no qual novas exigências e parâmetros de distinção são incorporados ao cotidiano escolar por meio de práticas rotineiras e pragmáticas, “sem privar o indivíduo da capacidade de reflexão” (Souza; Fenili, 2016, p. 874), mas operando, sobretudo, pela limitação da consciência crítica acerca do caráter arbitrário e desigual dessas exigências, que tendem a ser reconhecidas como naturais e legítimas, reforçando relações de poder no interior do campo educacional (Bourdieu, 1996; 2014; Bourdieu; Passeron, 1982).

Essa racionalidade se materializa, no plano das práticas institucionais do PEI, por meio da Avaliação 360°, que agrega autoavaliação, pareceres de pares, supervisores, pais e alunos, tem sido introduzida em certas redes estaduais. Em São Paulo, o modelo do PEI prevê avaliações periódicas do professor com base no “comportamento esperado” em sala de aula (Silva; Ramos, 2020).

Em outras palavras, a avaliação 360° reforça a normatização do trabalho docente segundo parâmetros externos, ampliando a vigilância e a pressão sobre os professores, o que reforça a precariedade de seu campo de atuação. Isso confirma a análise bourdieusiana de que as formas de avaliação podem naturalizar e legitimar um único padrão de ensino e subordinar o professorado às exigências institucionais (Silva; Ramos, 2020; Bourdieu, 2014b; 1996; Bourdieu; Passeron, 1982).

Assim sendo, a gestão por desempenho enfatiza remuneração e promoções ligadas a resultados medidos por indicadores. Esse modelo estimula meritocracia e competitividade entre escolas e professores. Do ponto de vista crítico (Ball, 2005; Laval, 2025; Bourdieu, 2014b; 1996; Bourdieu; Passeron, 1982), essa meritocracia é uma ideologia, ou seja, se apresenta como recompensa pelo “esforço” e “talento” dos indivíduos, mas na prática reproduz desigualdades de capital cultural e social já existentes.

Ball (2005) define a performatividade educacional como uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que usa julgamentos e comparações como meios de controle e de mudança, transformando o desempenho individual em parâmetro de produtividade e qualidade.

Em paralelo, o gerencialismo no setor público reorganiza relações de poder internas, subjetivando o trabalho ao gerar estresse e sentimentos como orgulho, culpa e inveja entre os docentes (Cunha; Limeira; Feliciano, 2020). Essa cultura de avaliação permanente desloca o foco do trabalho pedagógico para a necessidade de cumprir metas.

Laval (2025) observa que, nesse modelo, o diretor da escola vira um *manager* empresarial e os professores passam a ser vistos como funcionários submetidos a uma lógica de rentabilidade e performance. A própria educação é tratada como quase mercadoria ao se introduzir critérios de avaliação que, embora não definam preço, configuram a educação como uma “quase-mercadoria” nos entes públicos.

Assim, sob a ótica bourdieusiana, a meritocracia escolar funciona como violência simbólica, uma vez que faz crer que o sucesso docente depende apenas de mérito próprio (*habitus* meritocrático), ocultando fatores estruturais (capitais de diferentes origens) que favorecem alguns em detrimento de outros. Michael Apple (1994) argumenta que essas reformas, embora apresentadas como técnicas neutras de gestão, favorecem uma agenda conservadora e neoliberal que amplia o poder dos grupos dominantes na educação (Apple, 1994).

Em suma, a gestão por desempenho, ao premiar e punir docentes segundo indicadores externos, legitima hierarquias simbólicas no campo educacional e incentiva uma competição docente contrária à cooperação pedagógica. Nos estudos de Junior e Gisi (2022, p. 5), a partir de relatos de gestores, os autores indicam que:

o trabalho dos gerentes, segundo Ball (2005), seria o de inculcar uma cultura na qual os trabalhadores fossem responsáveis pelo bem-estar da organização. Ou seja, as práticas gerencialistas, como avaliações, pagamentos por meritocracia, publicações de resultados e indicadores, tornariam público o desempenho de cada colaborador da organização. O local de trabalho seria reencantado e a “performatividade inculcada na

alma do trabalhador” (BALL, 2005, p. 545). Na prática, segundo Ball (2005), o gerencialismo incluía novas subjetividades e organização de funcionamento à escola. Tal formato passaria a contemplar a gestão de recursos humanos, das aprendizagens da escola, de análises apuradas de custo benefício e de metas de produtividade.

Ademais, as exigências documentais e administrativas nas escolas públicas multiplicam-se junto com esses mecanismos de distinção simbólica. O professor brasileiro convive hoje com crescente carga de planejamentos, registros de avaliação, relatórios de gestão, prestação de contas a órgãos externos, participação em reuniões de monitoramento, entre outros (Santos; Oliveira, 2009).

O resultado é a sobrecarga de trabalho e o adoecimento no magistério. Como observam as autoras, as medidas de ajuste (novas divisões de trabalho, turnos estendidos, sem substituições adequadas) podem até expandir a oferta educativa, mas acabam criando novos tipos de problemas na escola, justamente porque impõem ritmo e volume de trabalho além da capacidade real dos professores (Santos; Oliveira, 2009).

Na perspectiva da teoria de Pierre Bourdieu, é possível compreender que as disposições incorporadas ao longo da trajetória docente, constituídas historicamente no interior do campo educacional, podem entrar em tensão com novas exigências institucionais, especialmente aquelas orientadas por lógicas gerenciais e burocráticas, produzindo conflitos entre modos de agir já incorporados e demandas externas impostas pelo Estado.

Essa tensão simbólica intensifica o mal-estar profissional, na medida em que a violência simbólica da burocracia opera de forma difusa, não por coerção direta, mas pela naturalização de rotinas administrativas como componentes inquestionáveis do trabalho docente (Bourdieu, 1996; 2014; Bourdieu; Passeron, 1982).

Em síntese, ancorados na teoria de Bourdieu e na crítica de estudiosos como Ball (2005) e Dardot e Laval (2016), percebe-se que a lógica da excelência e da cultura de metas nas instituições públicas de ensino no Brasil expressa-se pela gestão educacional (avaliações, rankings e metas) e incrementa práticas gerencialistas que intensificam o trabalho docente. Tais práticas não apenas transformam os professores em agentes responsivos a indicadores externos, mas reproduzem também relações de poder dentro do campo educacional.

Segundo Ball, o gerencialismo pode ser definido como “a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, um instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva, uma força de transformação” (Ball, 2005, p. 544-545), capaz, ainda, de “destruir os sistemas éticos-profissionais que prevaleciam nas escolas, substituindo por sistemas empresariais competitivos” (Ball, 2005, p. 544).

Como evidenciam Junior e Gisi (2022), esse movimento se materializa na incorporação de práticas gerencialistas oriundas da lógica empresarial, baseadas na orientação por resultados, na supervisão técnica, na hierarquização e na responsabilização dos agentes. Junior e Gisi (2022, p. 14) avaliam que “a influência do gerencialismo e da performatividade também pode ser sutilmente percebida, com muita sensibilidade, na vida cotidiana do gestor educacional, como um *habitus*, uma segunda natureza já incorporada e que tem guiado decisões (Bourdieu, 1983)”.

Ao se naturalizarem como disposições duráveis, tais práticas conformam um *habitus* orientado à performatividade e à eficiência, produzindo efeitos simbólicos sobre o trabalho docente. Nesse contexto, a intensificação das tarefas, a ampliação das exigências e a sobreposição de funções deixam de ser percebidas como imposições externas e passam a ser incorporadas como exigências legítimas da profissão, operando como forma de violência simbólica.

Por fim, o gerencialismo não apenas reorganiza a gestão educacional, mas redefine os sentidos do trabalho docente no interior das escolas, tensionando sua dimensão pedagógica e contribuindo para o mal-estar e o adoecimento profissional.

Considerando tal perspectiva teórica e contextualização do PEI, a seção a seguir descreve a metodologia adotada nesta pesquisa, buscando compreender de modo aprofundado como tais critérios teóricos operam na prática escolar e afetam as trajetórias docentes.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

A metodologia desta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, estruturada em três etapas complementares: revisão bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo com a utilização de questionário (Apêndice C). Essa organização permite construir uma compreensão sobre a adaptação e as condições de trabalho docente no PEI.

3.1 Abordagem de pesquisa

A presente investigação adotou uma abordagem qualitativa, compreendida não apenas como um conjunto de técnicas, mas como uma perspectiva epistemológica que reconhece a complexidade dos fenômenos sociais e a centralidade das interpretações produzidas pelos sujeitos envolvidos (Minayo, 2002; Triviños, 1987). Trata-se de uma escolha não arbitrária, resultante tanto das características do objeto de estudo quanto do percurso concreto da pesquisa, que exigiu sucessivas adequações metodológicas.

Desde o início, o desenho da investigação foi estruturado em três etapas complementares: revisão bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo com a utilização de questionário (Apêndice C).

A pesquisa havia sido planejada para utilizar o questionário como ferramenta principal de coleta, partindo da expectativa de que esse instrumento permitiria um retorno numeroso, ágil e manejável. Considerava-se que o uso de questionário facilitaria o acesso a docentes, tornaria a coleta menos custosa e permitiria um tratamento inicial quantitativo dos dados, complementando o estudo qualitativo proposto. Contudo, à medida que o trabalho avançou e que o campo se tornou empiricamente concreto, emergiram limites característicos: baixa taxa de resposta, dificuldade de engajamento docente e obstáculos institucionais para alcançar uma amostra ampla de participantes.

Paralelamente, tornou-se evidente que a adoção de uma abordagem quantitativa implicaria exigências de amostra incompatíveis com as condições reais do contexto da pesquisadora. A própria estrutura do PEI e a distribuição de docentes entre unidades escolares demandariam um levantamento estatisticamente representativo, cuja amplitude extrapolava as possibilidades da pesquisa. Esse cenário confirmou a estratégia metodológica pela opção qualitativa de pesquisa que se dedica à compreensão dos significados, percepções e interpretações atribuídas pelos sujeitos às suas práticas. Como observa Minayo (2002, p. 21-22), a pesquisa qualitativa investiga “[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos

processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”, mas precisa ser compreendido em sua profundidade, em seus sentidos e em suas contradições.

Nessa mesma direção, Triviños (1987) identifica a abertura do percurso investigativo como característica fundamental das abordagens qualitativas. O autor destaca que esse tipo de pesquisa possui “flexibilidade para formular e reformular hipóteses à medida que se realiza a investigação” (Triviños, 1987, p. 123), permitindo que os procedimentos sejam ajustados à luz das condições concretas do campo. Essa flexibilidade, longe de significar arbitrariedade, constituiu, no caso desta pesquisa, um recurso metodológico que preservou a coerência interna da investigação, permitindo à pesquisadora acompanhar o movimento real do fenômeno estudado.

Além disso, as abordagens qualitativas, conforme sublinha Triviños (1987), concentram-se sobretudo no processo e não apenas no produto final. Esse princípio orientou a forma como a pesquisa acolheu, de modo metodologicamente consistente, o percurso vivido durante o trabalho de campo, ou seja, a dificuldade de engajar um grande número de docentes, a impossibilidade de constituir uma amostra representativa e a necessidade de privilegiar a profundidade interpretativa das respostas obtidas.

Diante deste cenário, o questionário (**Apêndice C**), inicialmente concebido como base para uma potencial análise quantitativa, foi resignificado como instrumento qualitativo. Assim, os dados passaram a ser compreendidos não como variáveis a serem quantificadas, mas como narrativas e percepções docentes, analisadas a partir de categorias interpretativas alinhadas ao referencial teórico do estudo.

Importa destacar que a pesquisa de campo constitui apenas uma das três dimensões que estruturam a investigação. A revisão bibliográfica e a pesquisa documental, ao dialogarem com os dados empíricos, ampliam a densidade analítica e possibilitam a triangulação entre teoria, normativas do PEI e experiências docentes. Dessa forma, à luz de Triviños (1987, p. 138), a triangulação de dados “tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”, evita-se que a pesquisa se reduza às respostas do campo e, ao contrário, confere-se ao estudo maior densidade interpretativa.

A abordagem qualitativa, portanto, consolidou-se como a mais adequada tanto às condições da pesquisa quanto ao objetivo central deste estudo: compreender como docentes de escolas PEI percebem e vivenciam as dinâmicas institucionais e estruturais do modelo. Ao privilegiar sentidos, contextos e experiências, esse tipo de análise permite captar nuances que vão além dos delineamentos quantitativos.

Desse modo, a escolha por uma abordagem qualitativa resultou de um movimento

coerente, acompanhando o que Minayo (2002, p. 33) afirma como um caminho que se constrói “no diálogo reflexivo entre teoria e o objeto de investigação escolhido”.

A análise realizada neste estudo, portanto, alinhada à abordagem qualitativa, articula os resultados do questionário, como documentos narrativos, à revisão bibliográfica e documental, valorizando a singularidade dos discursos docentes sem pretender generalizações estatísticas, e, ainda, produzindo interpretações consistentes e fundamentadas sobre as práticas e percepções no âmbito do PEI.

3.2 Procedimentos de coleta e análise de dados do levantamento bibliográfico

Conforme apresentado anteriormente, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa de análise envolvendo a revisão bibliográfica sistemática, análise documental de normas e diretrizes oficiais e pesquisa de campo com a utilização de questionário.

A revisão e o levantamento bibliográfico são compreendidos como instrumentos para identificar o estado da arte sobre a temática e estabelecer uma base para as etapas subsequentes de coleta e análise dos dados. A literatura reconhece que a revisão bibliográfica não se limita a um levantamento aleatório de textos, mas se estrutura como um processo sistemático, criterioso e replicável, conforme salientado por Triviños (1987).

Inicialmente, o projeto previa a consulta em três bases de dados – *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Entretanto, devido às instabilidades recorrentes na BDTD, optou-se por excluí-la do processo de levantamento de referências nesta primeira etapa da pesquisa. Assim, a busca concentrou-se nas duas primeiras bases mencionadas, aplicando-se filtros para a seleção dos estudos mais pertinentes à temática em estudo.

Além dos filtros próprios das plataformas, também foram utilizados os filtros propostos por Conforto, Amaral e Silva (2011), autores que detalham a importância de uma revisão bibliográfica sistemática, viabilizada por critérios de filtragem e seleção de textos que facilitam e direcionam a revisão. Todos os procedimentos de busca, seleção e exclusão de artigos estão documentados no **Quadro 5**, localizado no **Apêndice B** desta pesquisa.

Na base de dados SciELO, a busca foi realizada utilizando-se as palavras-chave “PEI” OR “Programa de Ensino Integral”, com a aplicação de filtros específicos que delimitaram a pesquisa à coleção Brasil, idioma português, período compreendido entre 2012 e 2025 e área temática de Ciências Humanas.

A delimitação temporal entre 2012 e 2025 foi adotada porque corresponde ao período

de implementação e consolidação do PEI na rede estadual paulista. O ano de 2012 marca a adesão das primeiras escolas ao modelo, enquanto 2025 representa o contexto mais recente da pesquisa, permitindo incluir produções acadêmicas atualizadas.

O resultado inicial de busca indicou nove estudos, os quais, conforme citado, foram submetidos a um processo de triagem com base nos critérios metodológicos propostos por Conforto, Amaral e Silva (2011). Esse processo ocorreu em três etapas sequenciais.

Em um primeiro momento, efetuou-se a leitura dos títulos, com o objetivo de excluir textos manifestamente desvinculados do tema central da pesquisa; em seguida, procedeu-se à leitura dos resumos, com vistas a avaliar a pertinência teórica e metodológica dos trabalhos selecionados; e, por fim, realizou-se a leitura das referências, a fim de verificar o enquadramento conceitual e a atualidade das produções científicas analisadas. Após essas etapas de filtragem, três artigos foram considerados diretamente relevantes.

Destaca-se que, na base de dados SciELO, ao incluir o termo *adaptação docente* na busca, não foram obtidos resultados. Optou-se, então, por selecionar artigos que, mesmo não tendo foco exclusivo na adaptação dos docentes, traziam discussões relevantes para a investigação, especialmente no que tange às condições de trabalho e à dinâmica de funcionamento do PEI.

No Portal de Periódicos da CAPES, a busca foi realizada com as palavras-chave “PEI” OR “Programa de Ensino Integral” OR “Adaptação docente”, estabelecendo filtros que delimitaram a pesquisa à produção nacional, em língua portuguesa, no período de 2012 a 2025, com recorte para publicações revisadas por pares e inseridas na área temática de Ciências Humanas.

Esses filtros resultaram na identificação de 69 trabalhos, os quais foram submetidos ao mesmo protocolo sistemático de seleção proposto por Conforto, Amaral e Silva (2011). Assim, procedeu-se à leitura sequencial dos títulos, resumos e referências, a fim de assegurar a pertinência temática, teórica e metodológica dos estudos. Após esse processo de triagem, foram selecionados três artigos considerados mais relevantes para o escopo desta pesquisa.

A seguir, o **Quadro 1** apresenta as informações referentes aos artigos selecionados para esta etapa da pesquisa.

Quadro 1 - Informações dos Artigos Seleccionados

BASE DE DADOS	TÍTULO	REVISTA	AUTOR	ANO DE PUBLICAÇÃO
SciELO	O filantropocapitalismo e a terceira geração da privatização da educação paulista	Educação e Pesquisa	Theresa Adrião; Nadia Drabach; Teise Garcia; Maria José Masé dos Santos	2024
	Ensino em tempo integral e segmentação da oferta: análise dos programas ETI e PEI na rede pública estadual de São Paulo oferta	Revista Brasileira de Educação	Eduardo Donizeti Giroto; Isabel Furlan Jorge; João Victor Pavesi de Oliveira	2022
	Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente	Educação e Pesquisa	Viviane Cristina Dias	2018
Portal de Periódicos da CAPES	Programa Ensino Integral Paulista: a organização do trabalho docente	Educação: Teoria e Prática	Maria Fernanda Arraes Lopes; Raquel Fontes Borghi	2019
	Inserção do professor de educação física no programa de ensino integral	Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH)	Guilherme Augusto da Silva; Mário Lucio de Amorim Filho; Glauco Nunes Souto Ramos	2020
	O processo de acompanhamento e de avaliação da atuação docente por uma professora coordenadora de área de uma escola de ensino integral	Revista de Enseñanza de la Física	Fernanda Sauzem Wesendonk; Jair Lopes Junior	2022

Fonte: SciELO e Portal de Periódicos da Capes. Quadro elaborado pela pesquisadora, 2025.

Foram incluídos nesta etapa da pesquisa os estudos que apresentavam discussões relacionadas ao PEI, ainda que de forma indireta, desde que contribuíssem para a compreensão dos processos de adaptação docente no contexto escolar. Também foram considerados elegíveis os trabalhos com abordagem empírica ou teórica capazes de subsidiar uma análise crítica dos processos de adaptação e permanência docente, assegurando o alinhamento com os objetivos centrais da pesquisa. Além disso, estabeleceram-se como critérios de inclusão a publicação em língua portuguesa e a inserção no recorte temporal compreendido entre 2012 e 2025.

Por outro lado, foram excluídos os estudos que não apresentavam relação temática com o objeto de análise ou que, por sua natureza, não contribuíam para a discussão proposta. Também foram descartados trabalhos duplicados nas bases de dados consultadas, bem como aqueles que disponibilizavam apenas resumos ou que apresentavam fragilidades metodológicas evidentes, comprometendo a confiabilidade da análise científica.

No que tange a análise dos estudos, a leitura dos textos selecionados permitiu identificar categorias temáticas recorrentes, os quais foram organizados a partir da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). Trata-se de um procedimento metodológico utilizado nas pesquisas qualitativas, cujo escopo é identificar sentidos, estruturas e padrões de significados presentes em um conjunto de informações, permitindo uma interpretação sistemática e fundamentada dos dados (Bardin, 2011).

Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo desenvolve-se em três grandes etapas interdependentes. A primeira é a pré-análise, fase preparatória na qual o pesquisador realiza uma leitura flutuante dos materiais selecionados com o objetivo de familiarizar-se com o conteúdo, estabelecer objetivos e hipóteses preliminares e definir critérios de categorização.

Em seguida ocorre a exploração do material, etapa em que se procede à codificação, classificação e categorização dos dados, identificando-se unidades de registro que são agrupadas em categorias temáticas representativas dos sentidos mais relevantes. Por fim, realiza-se o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, momento em que os dados categorizados são organizados de forma sistemática, permitindo uma interpretação crítica e teórica, com base no referencial adotado (Bardin, 2011).

Dessa forma, no presente estudo, a análise de conteúdo de Bardin foi empregada para organizar e interpretar os resultados da revisão bibliográfica, resultando na sistematização dos dados em quatro categorias centrais, que articulam dimensões estruturais, formativas, pedagógicas e gerenciais do trabalho docente no PEI. A seguir, o **Quadro 2** apresenta o exposto.

Quadro 2 - Categorias Temáticas dos Artigos Selecionados

CATEGORIA CENTRAL	ELEMENTOS PRINCIPAIS IDENTIFICADOS	ASPECTOS ANALISADOS
CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS E ESTRUTURAIS DE ADESÃO AO PEI	Adesão institucional ao Programa de Ensino Integral; Ausência de verbas e recursos; Processo seletivo docente; Ampliação da jornada (40h)	Examina as condições estruturais e administrativas que moldam a inserção dos docentes no programa, incluindo limitações orçamentárias, formas de ingresso, gestão institucional e organização da rotina de

	semanais); Instrumentos e rotinas de gestão escolar.	trabalho escolar.
FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	Formação inicial e continuada; Atuação do PCA e acompanhamento pedagógico; Lacunas na formação para atuação no PEI; Professor planejador e pesquisador.	Analisa os processos formativos que sustentam (ou fragilizam) a atuação docente no PEI, incluindo formação continuada, suporte pedagógico, práticas reflexivas e as dificuldades de adaptação profissional ao modelo de ensino integral.
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FUNÇÕES AMPLIADAS	Integração entre PEI, BNCC e Currículo Paulista; Projeto de Vida e protagonismo juvenil; Parte diversificada do currículo; Multiplicidade de funções e atribuições docentes (clubes, eletivas, tutoria, planos e materiais); Trabalho coletivo.	Discute as dimensões pedagógicas e curriculares que configuram a atuação docente no PEI, destacando a complexidade da prática pedagógica, a diversificação das tarefas atribuídas aos professores e a articulação com políticas curriculares e formativas.
NEOGERENCIALISMO, CONTROLE E IMPACTOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE	Vigilância mútua e avaliação 360°; Monitoramento da rotina escolar; Responsabilização individual; Padrões de gestão inspirados no setor privado; Sobrecarga e desgaste emocional.	Analisa os mecanismos de controle e responsabilização impostos aos docentes no âmbito do PEI, evidenciando como a lógica neogerencial afeta a autonomia, intensifica o trabalho e produz impactos subjetivos e emocionais sobre os profissionais da educação.

Fonte: Revisão bibliográfica. Quadro elaborado pela pesquisadora com base nos artigos selecionados, 2025.

A consolidação dessas quatro categorias, expostas no **Quadro 2**, fornece uma base analítica para a interpretação dos dados qualitativos da pesquisa, permitindo compreender as múltiplas dimensões que compõem a experiência docente no PEI. Além disso, a categorização temática viabiliza o diálogo entre os estudos revisados e os dados coletados nas etapas subsequentes, garantindo coerência metodológica e profundidade analítica ao estudo.

A revisão da literatura foi completada com a busca, leitura e análise de artigos específicos sobre as contribuições da teoria bourdieusiana para a compreensão dos processos de adaptação e permanência docente no PEI, aprofundando a busca com os conceitos teóricos do autor (campo, habitus, capital, violência simbólica e *illusio*).

Visando ampliar o escopo da revisão da literatura, recorreu-se ao Google Acadêmico

para a localização de artigos que abordassem o neoliberalismo, as práticas gerenciais e o Programa Ensino Integral (PEI), sob a ótica da teoria de Pierre Bourdieu. Como resultado das buscas, foram identificados cinco artigos, os quais foram examinados com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin, possibilitando a identificação de eixos temáticos recorrentes, tais como práticas de gestão e cultura organizacional; gerencialismo e performatividade; neoliberalismo e racionalidades educacionais; condições de trabalho docente; e processos de reprodução e desigualdade no ensino integral.

Esses estudos oferecem subsídios teóricos e analíticos relevantes para esta pesquisa, ao evidenciar como disposições, práticas e mecanismos institucionais incidem sobre a conformação das experiências docentes no interior do PEI. O Quadro 3 apresenta uma síntese das principais contribuições de cada texto analisado.

Quadro 3 - Revisão de Literatura Fundamentada em Bourdieu

ARTIGO	ANO	AUTORES	CONTRIBUIÇÃO PARA A PESQUISA
O estudo da cultura organizacional por meio das práticas: uma proposta à luz do legado de Bourdieu	2016	Eda Castro Lucas de Souza; Renato Ribeiro Fenili	Contribui para a análise das práticas de gestão como manifestações da cultura organizacional, possibilitando compreender o PEI como um campo estruturado por disposições, normas e valores internalizados, à luz dos conceitos de habitus, campo e capital.
Pierre Bourdieu e o neoliberalismo	2018	Renato Gomes Vieira; José Elias Domingos Costa Marques	Fundamenta a compreensão do neoliberalismo como projeto político e simbólico, articulando precarização e violência simbólica, oferecendo subsídios teóricos para analisar a racionalidade neoliberal presente nas políticas educacionais e no trabalho docente.
A formação de futuros professores no Programa Escola Integrada (PEI)	2021	Roberta Carvalho Romagnoli; Camila Montandon Dumont Lopes; Faedra Vilaça Ramos; Victória de Paula Roteira Oliveira	Oferece elementos para refletir sobre a formação docente em programas de tempo integral, evidenciando tensões entre precarização e resistência, contribuindo para a análise das condições objetivas e simbólicas da docência no interior do PEI.

Gerencialismo e performatividade: influências na prática da gestão educacional	2022	Haroldo Andriguetto Junior; Maria Lourdes Gisi	Sustenta teoricamente a compreensão dos efeitos do gerencialismo e da performatividade nas práticas de gestão escolar, permitindo analisar a incorporação de disposições gerenciais no trabalho docente, à luz da crítica bourdieusiana às racionalidades instrumentais.
Programa Ensino Integral da rede estadual paulista: uma análise a partir da percepção dos/das estudantes	2025	Eduardo Donizeti Giroto; Felipe Garcia Passos; Isabel Furlan Jorge; João Victor Pavesi de Oliveira	Amplia a análise do PEI ao evidenciar seus efeitos sobre trajetórias escolares e desigualdades educacionais, contribuindo para compreender o programa como mecanismo de produção e reprodução de distinções no campo educacional.

Fonte: Revisão de Literatura. Quadro elaborado pela pesquisadora, 2025.

Em síntese, o conjunto de procedimentos adotados na revisão bibliográfica não apenas fundamenta teoricamente esta pesquisa, como também articula o debate acadêmico consolidado às dinâmicas institucionais e profissionais vivenciadas pelos docentes nas escolas participantes do PEI. Desse modo, a revisão de literatura constitui um referencial analítico indispensável para a compreensão do objeto investigado, orientando as escolhas teórico-metodológicas subsequentes. À luz dessas considerações, apresenta-se, na sequência, a segunda etapa metodológica desta dissertação, dedicada à pesquisa documental.

3.3 Pesquisa documental

A segunda etapa metodológica desta pesquisa corresponde à pesquisa documental, inicialmente planejada para incluir documentos institucionais relativos às contratações e desligamentos de docentes das escolas participantes do estudo. Para tanto, foi estabelecido contato prévio com a Diretoria de Ensino da Região de São Carlos, que, à época da elaboração do projeto, havia sinalizado a possibilidade de disponibilização dessas informações.

No entanto, no momento da execução, ao retomar o contato institucional, foi informado que “nem as escolas e nem a Diretoria de Ensino podem fornecer os documentos de contratação e/ou cessação dos profissionais por conterem dados sensíveis e sigilosos”, o que inviabilizou a obtenção do material originalmente previsto.

Diante dessa impossibilidade, a pesquisa documental foi reformulada, passando a contemplar documentos públicos oficiais do Governo do Estado de São Paulo, diretamente

relacionados à normatização e orientação do trabalho docente no PEI. A opção por esse tipo de material justifica-se por seu caráter oficial e normativo, que fornece informações fundamentais para compreender a estrutura do programa, suas exigências institucionais e implicações para a prática docente.

A seguir, o **Quadro 4** apresenta os principais documentos oficiais utilizados nesta pesquisa para a realização da análise documental.

Quadro 4 - Documentos Seleccionados para a Etapa de Análise Documental

DOCUMENTO	ANO	CONTEÚDO PRINCIPAL	CONTRIBUIÇÃO PARA A PESQUISA
Diretrizes do Programa Ensino Integral	2012	Apresenta a concepção pedagógica e organizacional do PEI, definindo os princípios norteadores da atuação profissional nas escolas participantes.	Fornecer base conceitual para compreender a estrutura pedagógica e os fundamentos que orientam o modelo de escola de tempo integral.
Informações Gerais do Programa Ensino Integral	2013	Sistematiza os instrumentos de gestão utilizados nas escolas, como Plano de Ação, Programas de Ação e Guias de Aprendizagem, que organizam o cotidiano pedagógico e administrativo.	Auxilia na compreensão da dinâmica organizacional e dos instrumentos que regulam e orientam a prática docente nas unidades escolares.
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – Resolução SEDUC nº 41	2022	Dispõe sobre as atribuições específicas dos profissionais do magistério nas unidades PEI, detalhando funções, responsabilidades e critérios de desempenho.	Permite identificar as demandas institucionais e as responsabilidades impostas aos docentes no contexto do PEI.
Decreto nº 66.799, de 31 de maio de 2022	2022	Regulamenta o Programa Ensino Integral, estabelecendo parâmetros para a organização escolar, a dedicação exclusiva dos profissionais e a gestão de pessoal.	Fundamenta a análise das condições institucionais e organizacionais do PEI, permitindo relacionar as normas oficiais às práticas e percepções docentes investigadas.
Caderno do Gestor	2021	Orienta a atuação da equipe gestora nas escolas PEI, detalhando atribuições, rotinas administrativas e pedagógicas, procedimentos de acompanhamento, monitoramento de resultados e gestão de pessoas.	Permite analisar os dispositivos de gestão, controle e responsabilização institucional que incidem sobre o trabalho docente e estruturam a lógica organizacional do programa.

Caderno do Professor	2021	Define orientações pedagógicas, expectativas de desempenho, organização do trabalho docente, planejamento, registros e formas de acompanhamento das práticas em sala de aula.	Contribui para compreender como as exigências pedagógicas e avaliativas do programa incidem diretamente sobre as práticas docentes, os processos de adaptação e as condições de permanência docente.
-----------------------------	------	---	--

Fonte: Pesquisa documental. Quadro elaborado pela pesquisadora, 2025.

Cada um desses materiais foi selecionado por sua relevância direta para a compreensão do PEI, contemplando desde os fundamentos pedagógicos e organizacionais até as normas que regulam a atuação profissional no interior das unidades escolares.

Conforme apresentado no **Quadro 4**, as Diretrizes do PEI (2012) constituem a base conceitual do programa, delineando seus princípios orientadores, enquanto o material de Informações Gerais sistematiza instrumentos de gestão que estruturam o cotidiano escolar e a prática docente. Além disso, a Resolução SEDUC nº 41/2022 e o Decreto nº 66.799, de 31 de maio de 2022 trazem especificações legais e organizacionais que definem atribuições, responsabilidades e critérios de funcionamento do programa.

Outros documentos orientadores no âmbito do PEI, são o Caderno do Gestor PEI e o Caderno do Professor PEI, os quais apresentam diretrizes voltadas à condução da gestão escolar e à atuação docente no programa. Esses materiais se referem predominantemente ao plano operacional, reforçando e detalhando princípios já presentes nos documentos analisados, como a centralidade dos resultados, o acompanhamento sistemático do desempenho e a expectativa de alinhamento às diretrizes institucionais.

O Plano Nacional de Educação (PNE) constitui um marco relevante para a compreensão da política de educação integral em âmbito nacional; contudo, por situar-se em um nível macro de formulação, não incide diretamente sobre os dispositivos específicos que estruturam o PEI no contexto paulista. Considerando o escopo desta pesquisa e a necessidade de delimitação analítica, optou-se por não incorporar este documento nesta etapa, sem prejuízo à compreensão dos mecanismos normativos e organizacionais que orientam o programa.

Ao reunir esses documentos, a análise documental permite compreender como as normas oficiais moldam as condições de trabalho, a organização escolar e as expectativas institucionais sobre os professores. Na sequência, é apresentada a terceira etapa metodológica desta pesquisa.

3.4 Pesquisa de campo

A terceira etapa da metodologia desta dissertação consistiu na realização de uma pesquisa de campo, por meio da utilização de um questionário on-line. Esta estratégia visa contemplar professores que já possuem anos de experiência no PEI, bem como aqueles que ainda se encontram em fase de adaptação ao programa.

As fases da adaptação docente correspondem a momentos recorrentes na trajetória profissional dos professores, conforme Huberman (1995), envolvendo entrada na carreira, diversificação, distanciamento afetivo e desinvestimento. A partir de uma perspectiva bourdieusiana, essas fases podem ser compreendidas como processos em que o docente negocia seu habitus, capital simbólico e cultural frente às exigências institucionais. Assim, a adaptação não é apenas técnica, mas envolve ajustes subjetivos, estratégicos e simbólicos ao campo educacional.

Sob a ótica do ciclo de vida profissional (Coutinho; Moreira, 2023), as fases de adaptação não devem ser compreendidas de forma linear ou normativa, mas como tendências que apresentam certa frequência ao longo da carreira, atravessadas por contextos institucionais, condições de trabalho e experiências subjetivas. No âmbito desta investigação, o referencial de Huberman (1995) contribui especialmente para a compreensão dos processos de adaptação, diversificação e distanciamento profissional, permitindo analisar como docentes com diferentes tempos de carreira e distintos períodos de inserção no PEI vivenciam o programa e respondem às suas exigências.

Inicialmente, a proposta de pesquisa previa a consulta exclusivamente a docentes de escolas estaduais da cidade de São Carlos, em nível de Ensino Médio¹². Ao longo do desenvolvimento do estudo, optou-se pela ampliação da abrangência geográfica da investigação, passando a incluir professores de diferentes municípios do estado de São Paulo.

Essa ampliação teve como finalidade possibilitar a observação de possíveis convergências e divergências entre distintos contextos escolares vinculados ao PEI. No entanto, cabe destacar que tanto a aprovação no Comitê de Ética quanto a redefinição do recorte empírico ocorreram em uma etapa já avançada da pesquisa, o que limitou a construção de uma estratégia sistemática de contato com a totalidade das escolas que integram o PEI na rede

¹² Atualmente, o município de São Carlos conta com 12 escolas estaduais vinculadas ao PEI. Dentre essas, 10 escolas ofertam o Ensino Médio, das quais: EE Aduar Kemell Dibo; EE Dona Aracy Leite Pereira Lopes; EE Conde do Pinhal; EE Jesuíno de Arruda; EE Prof. João Batista Gasparin; EE Prof. José Juliano Neto; EE Prof. Luiz Viviani Filho; EE Prof^a Maria Ramos; EE Prof. Marivaldo Carlos Degan; e EE Prof. Sebastião de Oliveira Rocha.

estadual paulista.

Diferentemente de um delineamento quantitativo, não foi estabelecida uma amostra probabilística nem realizado um cálculo de número ideal de participantes, uma vez que o objetivo do estudo não era produzir generalizações estatísticas, mas de captar percepções docentes. Assim, o alcance potencial da investigação não foi delimitado previamente, pois envolveria mapear integralmente as escolas PEI do estado e seus respectivos quadros docentes, tarefa que ultrapassava as condições operacionais da pesquisa.

A ampliação regional, portanto, ocorreu por meio de estratégias viáveis naquele momento, caminhos que, de longe, não alcançaram todas as escolas da rede paulista, mas refletiram uma forma de acesso compatível com as possibilidades concretas do campo. Também é válido mencionar que, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado digitalmente, garantindo o cumprimento dos princípios éticos da pesquisa.

O questionário foi elaborado e disponibilizado por meio da plataforma Google Formulários, sendo direcionado a docentes que atuam no Ensino Médio em escolas que implementaram o PEI. A seleção dos participantes ocorreu de maneira não probabilística, baseada em acessibilidade e conveniência, devido às limitações inerentes ao acesso direto às unidades escolares.

Para alcançar esses docentes, foram utilizadas três frentes de contato: (a) encaminhamento formal via Diretoria de Ensino de São Carlos, solicitando a divulgação do instrumento; (b) envio a professores do PEI pertencentes à rede prévia de contatos profissionais da pesquisadora; e (c) divulgação no grupo de estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, cujos integrantes, oriundos de diferentes municípios e estados, auxiliaram no compartilhamento do formulário com docentes de suas redes.

Essa estratégia, embora tenha ampliado o alcance territorial da pesquisa, não garantiu uma taxa elevada de retorno, especialmente devido às dificuldades comuns à aplicação de questionário. O primeiro contato com os professores ocorreu em 2 de setembro de 2025, ocasião em que o questionário foi encaminhado a um total de 283 docentes. O período de coleta estendeu-se até 2 de outubro de 2025, quando as respostas foram encerradas. Ao final desse processo, reunimos nove participantes, com respostas distribuídas entre cinco municípios: Avaré, Cerqueira César, Guará, Santa Bárbara d'Oeste e São Carlos.

A estrutura do questionário foi organizada em três seções. A primeira contempla a caracterização dos participantes, reunindo informações profissionais e tempo de atuação no PEI. A segunda aborda as demandas institucionais do programa, com questões sobre condições

de trabalho e funcionamento das escolas. Já a terceira seção trata dos critérios de permanência e percepções docentes, identificando fatores relacionados à adaptação, permanência ou afastamento do programa.

Ao longo das três seções do questionário, foram identificadas algumas categorias analíticas, construídas a partir do agrupamento de perguntas específicas (**Apêndice C**). Essas categorias têm como objetivo examinar diferentes dimensões do trabalho docente no PEI, contemplando: carga horária docente e intensificação do trabalho; demandas institucionais e percepção de carga de trabalho; condições de trabalho e limites físicos e emocionais; desligamentos docentes e critérios de exclusão; clima institucional quanto à permanência docente; satisfação e desgaste docente; percepções docentes sobre o grau de conforto e desconforto nas Avaliações 360°.

No que se refere à análise do questionário, para a caracterização dos participantes, foi elaborado um quadro apresentado no **Apêndice D**, que relaciona o tempo de docência, o tempo no PEI, as fases do ciclo de adaptação de Huberman e a interpretação bourdieusiana das estratégias de adaptação ou conformidade dos docentes. Esse quadro, de elaboração própria da pesquisadora, serviu exclusivamente como instrumento analítico para subsidiar inferências sobre a fase em que cada participante se encontra, considerando simultaneamente sua experiência acumulada e o tempo de inserção no programa.

Assim, com base no Quadro 6 - Ciclos de Adaptação Docente e nas categorias e interpretações nele organizados, foi possível identificar posicionamentos profissionais indicativos de diferentes níveis de adaptação, ajustamento ou distanciamento frente às exigências institucionais, de forma a orientar a compreensão das experiências docentes no PEI sem estabelecer classificações rígidas ou normativas.

A escolha do questionário como instrumento de coleta de dados encontra respaldo teórico em Minayo e Costa (2018, p. 143), que afirmam:

No caso da investigação qualitativa, os questionários têm um lugar de complementaridade em relação às técnicas de aprofundamento compreensivo e dialético. Pois, enquanto na abordagem qualitativa, o foco é no entendimento da intensidade vivencial dos fatos e das relações humanas, os estudos quantitativos se dedicam a conhecer e a explicar a magnitude de tais fenômenos.

Ademais, conforme salienta Bourdieu (1983b), instrumentos dessa natureza devem ser elaborados com rigor metodológico, de modo a captar, ainda que de forma indireta, as estruturas sociais que orientam práticas e representações dos agentes. Dessa maneira, o questionário utilizado nesta pesquisa não se limitou a coletar opiniões isoladas, mas buscou evidenciar as

condições objetivas e subjetivas que moldam a experiência docente no PEI, permitindo articular percepções individuais com dimensões estruturais mais amplas.

O roteiro de perguntas que compõem o questionário encontra-se disponibilizado nos apêndices desta dissertação (**Apêndice C**), garantindo a transparência e a reprodutibilidade metodológica do estudo.

Assim, a integração entre revisão bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo assegura coerência metodológica e favorece a triangulação dos dados, permitindo um diálogo consistente entre as políticas públicas oficiais, os referenciais teóricos e a experiência concreta dos professores. Os dados provenientes dos questionários foram examinados com base na análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), possibilitando a interpretação sistemática de relatos de docentes e a identificação de categorias analíticas relevantes para a compreensão dos processos investigados.

A análise dos dados foi organizada em três eixos analíticos, resultantes da triangulação dos dados e definidos em consonância com os objetivos específicos da pesquisa. O primeiro eixo: Perfil docente, caracterização profissional e inserção no PEI, dedica-se a caracterizar os processos de adaptação dos professores ao PEI, considerando suas trajetórias profissionais, as formas de ingresso no programa, a intensificação das jornadas de trabalho e as gratificações incidentes sobre o salário-base.

O segundo eixo: Demandas institucionais, gestão e condições de trabalho no PEI, analisa as exigências institucionais impostas aos docentes, como carga de trabalho, exigências documentais e cumprimento de atividades, e seus efeitos sobre as condições de trabalho e sobre a permanência no programa, à luz das formas de gestão adotadas.

Por fim, o terceiro eixo: Condições de permanência no PEI: avaliação, controle e instabilidade, investiga as percepções dos docentes acerca dos critérios de permanência, buscando compreender se tais mecanismos reforçam um compromisso coletivo orientado à excelência educacional ou se produzem constrangimentos, inseguranças e tensões no cotidiano escolar.

Isto posto, na próxima seção desta dissertação, são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa, possibilitando a análise integrada das percepções docentes e das dinâmicas institucionais identificadas ao longo do estudo.

4 ADAPTAÇÃO E PERMANÊNCIA DE DOCENTES EM ESCOLAS PARTICIPANTES DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL (PEI) DO ESTADO DE SÃO PAULO

Nesta seção, desenvolve-se a análise dos processos de adaptação e permanência de nove docentes em escolas participantes do PEI, com o objetivo de compreender de que modo as dinâmicas institucionais, organizacionais e simbólicas do programa incidem sobre as trajetórias profissionais e as condições de trabalho docente.

Considera-se que a adesão das escolas ao PEI decorre de decisão centralizada da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, orientada por critérios institucionais e administrativos definidos em normativas próprias, o que implica uma reconfiguração significativa da organização escolar, das práticas de gestão e do trabalho pedagógico, incidindo em diferenciações estruturais em relação às demais escolas da rede estadual.

Quanto à composição das equipes escolares, a equipe gestora passa a ser selecionada por meio de processos específicos, fundamentados em critérios técnicos, experiência profissional e alinhamento às diretrizes do programa, assumindo regime de dedicação exclusiva e responsabilidades ampliadas no acompanhamento pedagógico, administrativo e avaliativo da escola. De modo semelhante, os docentes que ingressam no PEI são submetidos a processos seletivos próprios, que consideram titulação, tempo de serviço e avaliação de perfil, sendo inseridos em regime de dedicação integral, com ampliação da carga horária, redefinição das atribuições docentes e vinculação a metas, avaliações e dispositivos de monitoramento institucional.

Nesse contexto, a análise proposta organiza-se em três eixos articulados, que orientam a leitura do material empírico, bibliográfico e documental à luz do referencial teórico bourdieusiano. O primeiro eixo: Perfil docente, caracterização profissional e inserção no PEI, dedica-se à análise das trajetórias profissionais dos professores, de suas características formativas e das condições de ingresso no programa, buscando compreender os processos iniciais de adaptação ao campo institucional do PEI.

O segundo eixo: Demandas institucionais, gestão e condições de trabalho no PEI, centra-se na análise das exigências organizacionais e gerenciais do programa, examinando como as práticas de gestão, a intensificação do trabalho e os dispositivos institucionais incidem sobre o cotidiano docente. Por fim, o terceiro eixo: Condições de permanência no PEI: avaliação, controle e instabilidade, analisa os mecanismos de avaliação, acompanhamento e controle que atravessam a experiência docente no programa, bem como seus efeitos sobre a estabilidade, a permanência e as disposições profissionais dos professores.

Ao longo dos três eixos analíticos, são mobilizados dados provenientes dos questionários aplicados aos docentes, em articulação com o referencial teórico, a análise documental e a revisão bibliográfica, efetivando a triangulação de dados que sustenta a análise qualitativa desta pesquisa.

4.1 Perfil docente, caracterização profissional e inserção no PEI

Com o intuito de compreender as características do perfil docente e a inserção profissional no PEI, retomou-se o discurso institucional do programa e como o mesmo se apresenta em seus documentos normativos norteadores de sua implementação, diretrizes e guias a todos da comunidade escolar ao qual se referem.

A discussão sobre o perfil docente e a inserção deste no programa, inicia-se ao se retomar o objetivo primário que o PEI propõe: oferecer uma carreira atrativa ao docente, usando o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) como um facilitador, garantindo jornada de 40 horas semanais e gratificação (GDPI) sob o regime de dedicação plena (Lopes; Borghi, 2019), característica essa avaliada positivamente pelos professores entrevistados no estudo de Dias (2018), que destacaram a gratificação salarial e a permanência em uma única escola como fatores de motivação.

Desde sua implantação, em 2012, o programa vem sendo gradualmente expandido e estruturado em torno de uma jornada diária ampliada (9h30 para o Ensino Médio e 8h30 para o Ensino Fundamental II) com a justificativa de que a maior presença dos docentes ampliaria a aprendizagem e as possibilidades de acompanhamento dos estudantes (Lopes; Borghi, 2019).

De acordo com o Decreto 66.799/2022, os professores do PEI devem cumprir oito horas diárias sequenciais, totalizando 40 horas semanais, com no mínimo uma hora de intervalo, dedicadas às atividades pedagógicas e de gestão escolar.

As Diretrizes reforçam que:

Com a dedicação integral à unidade escolar, dentro e fora da sala de aula, espera-se do professor iniciativas que operacionalizam seu apoio social, material e simbólico à elaboração e realização do projeto pessoal e profissional do aluno, ações que o ajudem a superar suas dificuldades e atividades que o energizem para buscar o caminho de seus ideais (São Paulo, 2012a, p. 12).

Como estrutura base, o PEI conta com processos seletivos para ingresso e avaliações periódicas que condicionam a permanência na unidade (Lopes; Borghi, 2019; Giroto; Jorge; Oliveira, 2022). A adesão docente está vinculada ao processo seletivo que prioriza professores

estáveis e licenciados, com pelo menos três anos de experiência na rede estadual, conforme Giroto, Jorge e Oliveira (2022, p. 9) ressaltam:

[...] para atuar nas unidades PEI, os docentes passam por processo seletivo e, após aprovados, são designados para a vaga. Isso significa que não possuem estabilidade no cargo naquela unidade, apesar de manterem o vínculo com a SEDUC-SP como funcionário concursado. Para se manter no cargo, os docentes necessitam passar por avaliações periódicas, como dispõe o parágrafo 2º, do artigo 1º da resolução SE nº 68, de 17 de dezembro de 2014.

Conforme tendência nacional e meta anunciada pelo PNE (meta 6), os estados brasileiros têm se mobilizado cada vez mais para incluir e expandir políticas voltadas à ampliação da jornada escolar. Embora o estado de São Paulo já tenha o programa consolidado, outros estados ainda caminham para o planejamento e implementação dos próprios programas.

Um exemplo próximo ao PEI é o modelo da Bahia, por exemplo, o Programa de Educação Integral (ProEI), que foi implantado a partir de 2014, com o objetivo de ampliar a jornada escolar e promover um currículo integrado nas escolas da rede estadual, em consonância com os compromissos do Plano Estadual de Educação e a Portaria nº 249/2014¹³, publicada no Diário Oficial do Estado em 22 de janeiro de 2014, que instituiu o programa em 2014 (Bahia, 2014).

Outro estado que também apresenta similaridades com o PEI é o estado do Paraná, o qual possui o Programa Paraná Integral (PPI), formalizado por meio da Lei nº 21.658/2023 e regulamentado pelo Decreto nº 10.141/2025¹⁴, que amplia a oferta de educação em tempo integral nas escolas estaduais. O PPI busca garantir formação integral aos estudantes da rede pública paranaense por meio de atividades socioeducativas integradas ao currículo regular, com opção de jornada ampliada de 35 a 45 horas semanais¹⁵ e integração das disciplinas previstas na BNCC com atividades diversificadas (Governo, 2025).

No Ceará, embora não exista um programa especificamente homólogo ao PEI, a política estadual tem sido marcada pela implantação de iniciativas de tempo integral articuladas ao Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC Integral), que emergiu como política pública na década de 2000, com ênfase na alfabetização e posteriormente na expansão de jornadas escolares ampliadas (Falcão; Fortes, 2024).

¹³ Disponível em: > <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2016/08/proei-versao-preliminar-1.pdf><. Acesso em: 29 dez. 2025.

¹⁴ Disponível em: > <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/3974195389/decreto-10141-25-pr><. Acesso em: 29 dez. 2025.

¹⁵ Informações retiradas do site: >https://www.parana.pr.gov.br/aen/Noticia/Governo-regulamenta-programa-de-educacao-em-tempo-integral-na-rede-estadual?utm_source=chatgpt.com<. Acesso em: 29 dez. 2025.

Outra política parecida existe no estado de Minas Gerais, que também não possui um programa específico como o PEI, mas oferta na rede estadual o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), que é organizado em dois formatos¹⁶: um focado na formação geral e aprofundamento acadêmico, e outro que combina currículo regular com qualificação técnica em parceria com instituições especializadas (Ensino, 2026).

Assim, no plano federal, o Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei nº 14.640/2023 (Brasil, 2023a), representa uma estratégia nacional de fomento à educação em jornada ampliada em todas as etapas da educação básica, apoiando tecnicamente estados e municípios na criação e expansão de matrículas em tempo integral com base nas metas do PNE.

É nesse cenário que Giroto, Jorge e Oliveira (2022) aprofundam a análise comparativa dos dois programas vigentes no estado de São Paulo, ETI e PEI. De acordo com os autores, tanto o Programa Escola de Tempo Integral (ETI), criado em 2005, quando o Programa Ensino Integral (PEI), instituído em 2012, se inserem em uma lógica altamente seletiva de expansão, sem perspectiva de universalização, implicando desafios à rede e à oferta de vagas aos jovens matriculados, a qual já apontava diversas falhas na implementação, desde o início das discussões, das quais:

[...] no contexto da elaboração da política [PEI], já existiam tensionamentos sobre os possíveis impactos que ela poderia produzir sobre a dinâmica das matrículas na rede, o que pode evidenciar que as escolhas realizadas foram feitas considerando tais impactos, assumindo-os como um dos custos sociais para a implementação da política. Se somarmos essa informação à impossibilidade de universalização do Programa, apontado pelo então secretário, Herman Voorwald, evidencia-se, ainda mais, o efeito de segmentação da rede produzido pelo Programa. (Giroto; Jorge; Oliveira, 2022, p. 13).

Os dados obtidos pelos autores mostram que as unidades escolares que aderem ao PEI devem atender critérios mínimos de infraestrutura e demanda, além de que passam a receber recursos financeiros superiores aos das escolas regulares. Em 2017, por exemplo, o custo por aluno foi 163% maior nas escolas PEI em relação às escolas de tempo parcial, conforme apresentam, em números, os autores Giroto, Jorge e Oliveira (2022, p. 10):

Para se ter uma ideia da diferença de repasses entre as escolas PEI e as outras escolas, verificou-se que, em 2017, a média do custo por aluno entre as unidades escolares na educação regular de tempo parcial era de R\$3.446,00 (sendo: R\$527,00 Operacional, R\$1.981,00 Professores* e R\$937,00 Equipe escolar); já nas escolas PEI, o total correspondia a R\$9.073,00 (R\$1.103,00 Operacional, R\$5.580,00 Professores* e R\$2.387,00 Equipe escolar) — um aumento de 163%.

¹⁶ Informações retiradas do site: >https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/ensino-medio-em-tempo-integral-em-minas-gerais-fortalece-aprendizagem-permanencia-escolar-e-projetos-de-vida-dos-estudantes?utm_source=chatgpt.com<. Acesso em: 12 jan. 2026.

Neste contexto, a decisão de adesão ao PEI depende de aprovação do Conselho Escolar e de uma seleção política e administrativa conduzida pela Secretaria, sem critérios públicos e transparentes claramente explicitados. Essa estrutura de adesão reforça a concentração de recursos em escolas específicas e delimita um público-alvo privilegiado, o que os autores avaliam constituir um mecanismo institucional de segmentação da oferta educacional, uma vez que no ETI, não houve investimentos estruturais em formação específica e muitas atividades foram delegadas a oficinairos com vínculos precários, revelando uma lógica de baixo custo e pouca valorização profissional desde seu princípio, em 2005 (Giroto; Jorge; Oliveira, 2022).

O ETI foi concebido como extensão da jornada escolar para populações em situação de vulnerabilidade, com poucas alterações curriculares (Giroto; Jorge; Oliveira, 2022). Por outro lado, o PEI promoveu reconfiguração curricular estruturada, com inclusão de componentes como Projeto de Vida, Clubes Juvenis, eletivas e tutoria, além de reorganização dos tempos escolares.

Ambos os modelos apresentam número menor de matrículas e turmas, em comparação às escolas regulares, com destaque para o PEI, que tem cerca de 50,5% menos matrículas, cenário que evidencia uma estrutura de atendimento mais restrita e seletiva, o que, na análise dos autores, acaba forçando diferenças internas na rede. Desse modo, portanto, é possível concluir que:

De um lado, temos um modelo que se assenta na perspectiva da extensão da jornada para a população mais pobre, sem grandes mudanças curriculares (apenas a adoção de oficinas no contraturno) e sem transformação nas condições de infraestrutura, de trabalho, de permanência dos estudantes. De outro lado, temos um programa assentado na perspectiva da lógica de gestão para resultados, pautado na pressão sobre docentes e alunos, expresso, por exemplo, no caso dos professores, pela não-estabilidade de trabalho nas unidades escolares. (Giroto; Jorge; Oliveira, 2022, p. 10).

Na pesquisa de Lopes e Borghi (2019), as autoras avaliam que a ampliação da jornada escolar foi apresentada como estratégia estruturante da política educacional paulista para melhorar a qualidade da educação básica. No entanto, de acordo com Dias (2018), a implementação ocorreu prioritariamente em escolas com infraestrutura previamente consolidada, como salas multiuso, pátios cobertos e descobertos, quiosques e sala de informática, o que facilitou a adesão, mas gerou uma segmentação interna na rede pública, assim como observado anteriormente por Giroto, Jorge e Oliveira (2022).

Adrião *et al.* (2024) também reforçam que a implantação inicial do programa ocorreu em dezesseis escolas estaduais que já apresentavam indicadores de desempenho superiores à média da rede, revelando, novamente, um caráter seletivo no processo de implementação do programa e reafirmando a lógica de concentração de oportunidades em unidades escolares com

melhores condições prévias.

Seguindo a mesma interpretação dos autores, Dias (2018, p. 15) avalia que:

Apesar do discurso de melhorias, a promoção do PEI tem agravado o cenário de desigualdade educacional, uma vez que essas escolas atuam com recursos físicos, humanos e pedagógicos considerados superiores aos das demais escolas, ainda que exista uma previsão de expansão do número de escolas que atuam nessa modalidade de ensino. O salário diferencial e a ausência de situações propícias para a reflexão e trabalho conjunto entre os diferentes professores da rede tendem a isolar os professores da PEI agravando o cenário de fragmentação da categoria docente.

A escolha de escolas localizadas em territórios de menor vulnerabilidade social e com melhores indicadores no Índice de Nível Socioeconômico (INSE) revela uma lógica de alocação seletiva de recursos e oportunidades, reproduzindo desigualdades estruturais e conformando um quase-mercado escolar oculto (Giroto *et al.*, 2025). Segundo Costa e Kolinski (2012, apud Giroto; Jorge; Oliveira, 2022, p. 22):

Os quase-mercados educacionais podem ser compreendidos como resultantes de uma oferta escolar claramente diferenciada, sob a qual se ajustam as escolhas de estabelecimentos escolares. Políticas de quase-mercados funcionariam a partir de mecanismos de incentivo à escolha, configurada pela oferta de um cardápio de escolas aos alunos e aos pais de alunos e pelo estabelecimento de sistemas organizados de informações acerca de escolas e de tais escolhas.

Assim, a expansão dos programas ETI e PEI, ao invés de promover equidade, intensifica a segmentação da oferta na rede pública paulista, criando escolas com condições privilegiadas em relação à infraestrutura, composição discente e corpo docente. Longe de ser um desvio de percurso, essa segmentação decorre dos próprios fundamentos institucionais da política, que assume a impossibilidade de universalização como pressuposto e reforça a atuação de agentes privados no delineamento da educação pública (Giroto; Jorge; Oliveira, 2022).

Essa lógica de diferenciação e seletividade não se expressa apenas na escolha das escolas que integram o programa, mas também na forma como o PEI estrutura suas unidades e define os critérios de ingresso e permanência dos profissionais que nelas atuam. Dito isso, o artigo 1º da Resolução SEDUC nº 41/2022 define a estrutura do PEI, que deve ser composta por:

- I – Diretor de Escola ou Diretor Escolar;
- II – Coordenador de Organização Escolar;
- III – Coordenador de Gestão Pedagógica Geral;
- IV – Coordenador de Gestão Pedagógica por Área de Conhecimento;
- V – Professor de Ensino Fundamental e Médio, Professor Educação Básica I e Professor Educação Básica II;
- VI – Docente responsável pela gestão da Sala e Ambiente de Leitura;
- VII – Intérprete de Libras, conforme a necessidade pedagógica (São Paulo, 2022c).

A definição dessa estrutura organizacional é acompanhada por mecanismos específicos de regulação do acesso às funções que a compõem, os quais incidem diretamente sobre o ingresso e a permanência dos profissionais no programa. Assim, Lopes e Borghi (2019) deixam explícito que, para atuar no programa, professores, coordenadores e gestores devem submeter-se a um processo seletivo de credenciamento conduzido pelas Diretorias de Ensino, baseado em critérios de perfil, assiduidade, entrevistas e aderência ao modelo institucional.

Chama a atenção o fato de que, durante o processo seletivo, ao passar pelas entrevistas, os profissionais são avaliados com o intuito de verificar semelhanças e alinhamento com as competências e habilidades do programa, enquanto as comissões responsáveis recebem formações para identificar o profissional com o perfil desejável:

O desafio do processo seletivo é identificar se o candidato tem as competências e habilidades requeridas para a função. Conforme documento da SEE/SP, nesse processo, especificamente, deve-se procurar identificar profissionais que se identifiquem e se comprometam com a proposta do Ensino Integral [...] Cabe destacar que para a realização da entrevista, são oferecidas orientações às equipes das Diretorias de Ensino e fornecidos materiais de apoio – roteiro de entrevista e protocolos de comportamento – que auxiliam na condução da entrevista e na identificação do perfil do candidato a partir da postura e das declarações realizadas durante a mesma. Além da orientação para o processo seletivo, os profissionais das Diretorias que participam da comissão responsável por este processo são formados continuamente para atuação junto às equipes gestoras do programa na implementação do modelo. Ou seja, são aqueles que, alinhados com a proposta do modelo de Ensino Integral, têm mais condições de identificar os profissionais com o perfil desejado para atuação no Programa. (Lopes; Borghi, 2019, p. 56).

Esse conjunto de dispositivos indica que o processo seletivo atua como um mecanismo de seleção de agentes cujas disposições já se encontram alinhadas às exigências do campo, privilegiando aqueles que já reconhecem e aderem às regras do jogo, o que antecipa a adequação entre o habitus docente e as demandas gerenciais do modelo de ensino integral (Bourdieu; Passeron, 1982; Bourdieu, 1998b).

Ademais, a atuação de gestores previamente formados para o Programa, por meio de ações promovidas pela Secretaria da Educação e pela EFAPE¹⁷ por exemplo, que incluem conteúdos relacionados ao modelo de gestão, indicadores e instrumentos de acompanhamento, reforça essa lógica, na medida em que tais agentes são capacitados para operar processos de avaliação, seleção e permanência docente. Ou seja, o recrutamento tende a refletir critérios formais e também disposições incorporadas no interior do campo, favorecendo a seleção de perfis alinhados a um grupo específico.

¹⁷ O curso pode ser visualizado pelo site: > <https://efape.educacao.sp.gov.br/acao-formacao/modelo-de-gestao-1a-edicao-2022-seduc-e-sme/><. Acesso em: 12 de abr. de 2026.

Além disso, a contratação dos professores no PEI, de acordo com o Decreto nº 66.799/2022, de 31 de maio de 2022, com a Resolução SEDUC nº 41 e com o Caderno do Professor PEI, também segue critérios específicos, permitindo a inclusão tanto de docentes efetivos quanto não efetivos, desde que cumpram os critérios de credenciamento e seleção (São Paulo, 2021). Em resumo, de acordo com Fodra e Nogueira (2018, p. 55):

Os profissionais da educação (diretores, vice-diretores, coordenadores e professores) que ingressam nas escolas deste Programa são designados e não têm cargos concursados; trabalham em regime de dedicação exclusiva e recebem gratificação salarial de 75%. Os interessados se credenciam no site da Secretaria Estadual de Educação, passam por uma entrevista inicial, onde suas potencialidades e fragilidades profissionais são avaliadas. Caso ingressem numa escola do Programa, os gestores solicitam a elaboração de um Plano Individual de Aperfeiçoamento e Formação (PIAF) a partir das necessidades detectadas na entrevista, visando o desenvolvimento profissional do educador, como proposta de trabalho pedagógico voltado ao atendimento das alternativas e particularidades de cada escola e sua comunidade, visando o aprimoramento organizacional e a qualidade de trabalho pedagógico oferecido aos alunos.

Considera-se, assim, que a diversidade de editais e critérios adotados em diferentes regiões, embora possa dialogar com especificidades locais, também produz assimetrias na implementação do programa e reforça a segmentação interna da rede. O modelo de adesão e permanência no PEI revela uma lógica de seleção contínua e controle institucional sobre os profissionais, em que a estabilidade no programa passa a depender do desempenho, da aderência ao modelo e da submissão a avaliações periódicas.

Trata-se, portanto, de um arranjo organizacional que articula incentivos materiais, dispositivos avaliativos e mecanismos simbólicos de reconhecimento (Bourdieu, 1996), conformando um perfil docente ajustado às exigências gerenciais e performativas que estruturam o campo educacional no interior do programa.

No que se refere ao perfil docente do PEI, a análise documental e bibliográfica empreendidas neste estudo revelam com nitidez as expectativas que incidem sobre o trabalho do professor tanto no plano normativo quanto no plano simbólico. Em nível normativo, os documentos oficiais explicitam competências, comportamentos e formas de atuação consideradas desejáveis, enquanto, em nível simbólico, essas prescrições são incorporadas e naturalizadas no cotidiano escolar, passando a orientar aquilo que a comunidade escolar reconhece da atuação docente.

A começar pelas normativas do artigo 6º da Resolução SEDUC nº 41/2022:

Artigo 6º – São atribuições específicas dos professores das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral, além daquelas inerentes ao respectivo cargo ou função-atividade:

- I – elaborar o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos;
- II – organizar, planejar e executar sua tarefa institucional de forma colaborativa e cooperativa visando ao cumprimento do plano de ação da Escola;
- III – planejar, desenvolver e atuar na Parte Diversificada/ Itinerário Formativo e nas atividades complementares;
- IV – incentivar e apoiar as atividades de protagonismo juvenil;
- V – realizar, obrigatoriamente, a totalidade das atividades de trabalho pedagógico coletivas e individuais no recinto da respectiva escola;
- VI – atuar em atividades de tutoria aos estudantes;
- VII – participar das orientações técnico-pedagógicas relativas à sua atuação na Escola e de cursos de formação continuada;
- VIII – auxiliar, a critério do Diretor e conforme as diretrizes dos órgãos centrais, nas atividades de orientação técnico- -pedagógicas desenvolvidas na Escola;
- IX – elaborar Plano de Ensino e Guias de Aprendizagem, sob a orientação do Professor Coordenador de Área;
- X – produzir material didático-pedagógico em sua área de atuação e na conformidade do modelo pedagógico próprio da Escola;
- XI – substituir, na própria área de conhecimento, sempre que necessário, os professores da Escola em suas ausências e impedimentos legais.
- XII – atuar em atividades de mentoria junto aos integrantes do Quadro de Magistério do PEI (São Paulo, 2022c).

Esses itens sublinham a expectativa de atuação colaborativa e multifacetada do professor, não apenas dar aulas, mas participar de projetos de vida, subsídios didáticos e ações culturais, sempre em colaboração com a gestão escolar (São Paulo, 2022c).

Sendo assim, as normas moldam as expectativas institucionais sobre os docentes. O cumprimento integral da jornada na escola implica a participação obrigatória em todas as atividades coletivas e formativas. A legislação exige que os professores compareçam às reuniões pedagógicas coletivas e aos cursos de formação continuada (São Paulo, 2012a; 2022c; 2022d).

Espera-se, portanto, que o docente seja proativo na gestão escolar, comprometido com as metas e indicadores do plano de ação, além de responsável pelo apoio socioemocional e acadêmico dos alunos, como preconizam as Diretrizes. Em síntese, esses documentos, em conjunto, estruturam um ambiente institucional que demanda dedicação integral do professor ao projeto pedagógico escolar, definindo claramente sua carga horária, instrumentos de gestão e atribuições específicas, de modo a garantir o cumprimento das metas institucionais do PEI (São Paulo, 2012a; 2022c; 2022d).

O perfil do docente desejado pelo programa é marcado pela disposição a aprender, a ser constantemente avaliado e a se alinhar a um modelo pedagógico e organizacional previamente definido pela SEE/SP. Portanto, a formação está atrelada à adequação de práticas e ao cumprimento de metas, e não à construção crítica e autônoma do fazer pedagógico (Lopes; Borghi, 2019).

Essa conformação do perfil profissional docente não pode ser analisada de forma dissociada da própria concepção curricular e organizacional do PEI. É preciso lembrar que, associado às bases normativas da formação docente e às expectativas construídas em torno do perfil desejado, o PEI foi concebido para articular os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a uma parte diversificada do currículo (Dias, 2018; Silva; Amorim Filho; Ramos, 2020; Adrião *et al.*, 2024), composta por “[...] projeto de vida; tutoria; clubes juvenis; protagonismo juvenil; disciplinas eletivas; práticas experimentais; orientação de estudos, turmas de nivelamento e língua estrangeira moderna” (Dias, 2018, p. 8).

Tal organização curricular dialoga diretamente com o ideário da educação integral presente no PNE, em especial no que se refere a meta 6, que prevê a ampliação da oferta de educação em tempo integral no país. Além disso, o PEI também:

é orientado por quatro princípios fundamentais que regem a unidade escolar e servem para alcançar seu objetivo de formar jovens autônomos, solidários e competentes, sendo eles: a Educação Interdimensional, a Pedagogia da Presença, os 4 Pilares da Educação para o Século XXI e o Protagonismo Juvenil. O princípio que possui maior destaque é o Protagonismo Juvenil, que se concretiza no contexto escolar com o desenvolvimento das atividades propostas, como: “Líderes de Turma, Clubes Juvenis e o Projeto de Vida” (São Paulo, 2012a) (Silva; Amorim Filho; Ramos, 2020, p. 260).

No entanto, a ampliação do tempo escolar não é acompanhada, segundo os autores, de igual expansão de condições humanas e materiais. O discurso de “formação integral do estudante” se materializa em um aumento da jornada docente e da complexidade de suas funções, sem que se observe um redimensionamento proporcional do número de professores e recursos pedagógicos. Dialogando com Dias (2018), os autores Silva, Amorim Filho e Ramos (2020) analisam que essa discrepância cria uma tensão estrutural entre o ideal pedagógico e a operacionalização prática do programa.

Além disso, sob a análise da chamada “terceira geração da privatização da educação paulista”, Adrião *et al.* (2024, p. 11) avaliam que os professores foram integrados a uma lógica de gestão que, embora envolva formações e acompanhamento pedagógico, está centrada na eficiência operacional e na obtenção de resultados mensuráveis, ao invés de processos formativos e emancipatórios.

Ao longo da análise bibliográfica, o relato de um professor recém-ingresso no PEI, analisado pelos autores Silva; Amorim Filho e Ramos (2020) chamou a atenção. Em seu relato, embora o professor reconheça que tanto os estudos quanto a própria reputação do programa apontem para uma sobrecarga e responsabilidades docentes, ele avalia sua experiência de modo relativamente positivo.

Segundo o docente entrevistado por Silva; Amorim Filho e Ramos (2020, p. 267), o PEI

oportuniza processos formativos frequentes e fomenta uma “constante busca em inovar, em fazer novas práticas”, o que é percebido como um diferencial em relação a outras experiências profissionais. Esse relato, ainda que pontual, pode revelar a coexistência de percepções ambivalentes sobre o programa, considerando determinada fase do ciclo de vida profissional (Huberman, 1995; Coutinho; Moreira, 2023), ou seja, a fase inicial de adaptação de um professor recém-chegado ao programa.

Para analisar as diferentes formas pelas quais os docentes se relacionam com o PEI, esta pesquisa recorre ao conceito de ciclo de vida profissional, que permite situar as experiências e percepções docentes em distintos momentos da carreira. O referencial de Huberman (1995) parte do pressuposto de que a trajetória docente não é linear nem homogênea, mas marcada por fases relativamente recorrentes, atravessadas por experiências institucionais, condições de trabalho, expectativas profissionais e disposições subjetivas.

Assim, o ciclo de vida profissional não é entendido como um modelo normativo ou determinista (Coutinho; Moreira, 2023), mas como um instrumento analítico flexível que permite situar os docentes em diferentes momentos de adaptação, estabilização, diversificação ou distanciamento. No âmbito desta pesquisa, o referencial é acionado de forma situada, considerando que a inserção em um novo contexto institucional, o PEI, pode reativar processos de adaptação profissional, independentemente do tempo acumulado de docência.

Parte-se do entendimento de que o PEI constitui um campo educacional específico, dotado de regras próprias, mecanismos singulares de regulação do trabalho docente, dispositivos de avaliação e expectativas normativas particulares. Assim, o ingresso neste programa implica, para professores experientes ou iniciantes, a necessidade de ajustar disposições previamente constituídas a novas exigências institucionais. O tempo de carreira anterior não é desconsiderado, mas interpretado como um capital profissional acumulado que pode atuar como mediador, ora facilitador, ora tensionador, dos processos de adaptação ao novo contexto.

Conforme apresentado na seção Caminhos Metodológicos, esta pesquisa utilizou um questionário (**Apêndice C**) aplicado a professores atuantes no nível de Ensino Médio do PEI. Na primeira etapa do questionário, buscou-se compreender o perfil dos participantes, mapeando informações como idade, gênero, município de atuação, tempo de carreira e de inserção no PEI, áreas de formação, titulação e carga horária semanal.

Tais informações, analisadas à luz do referencial de Huberman (1995), auxiliam a compreensão do contexto de fala dos professores, sendo possível identificar as fases e níveis de adaptação ou conformação em que cada profissional está.

Desse modo, ao longo da análise dos dados provenientes dos questionários, ao serem divulgados trechos de relatos dos participantes, é apresentado um breve enquadramento de sua trajetória profissional, o qual considera o tempo de docência e o tempo de inserção no PEI, permitindo situar o docente, de forma analítica e não classificatória, em fases do ciclo de vida profissional propostas por Huberman (1995).

De acordo com Coutinho e Moreira (2023, p. 5), as fases definidas por Huberman variam

[...] de acordo com os anos de atuação na carreira docente:

- 1ª fase (1-3 anos): Entrada de Carreira: dividida entre estágio de “sobrevivência” e “descoberta”, na qual se encontram os docentes iniciantes;
- 2ª fase (4-6 anos): Estabilização: “trata-se, a um tempo, de uma escolha subjetiva (comprometer-se definitivamente) e de um ato administrativo (a nomeação oficial)” (Huberman, p. 40, 2000). O docente constrói um perfil que intercala ensino, educação e procedimentos pedagógicos.
- 3ª fase (7-25 anos): Diversificação: o professor diversifica as experiências utilizando novos materiais didáticos, novas formas de avaliar, de agrupar alunos e novas maneiras de executar o programa. Nessa fase, o profissional já possui um certo grau de segurança para experimentar novas metodologias, diferentemente do seu comportamento antes da fase da estabilização. Aqui ocorre a tomada de consciência aos fatores institucionais e a busca por reformas eficientes. Há um receio emergente de cair na rotina, dessa forma, há uma busca por atividades coletivas a fim de manter o entusiasmo pela profissão.
- 4ª fase (25-35 anos): Serenidade e Distanciamento Afetivo: Ocorre por volta dos 45 a 55 anos de idade. Essa fase reflete um momento da vida docente que já vivenciou uma série de experiências, eventos e momentos pedagógicos. Alguns docentes ultrapassam com serenidade esse momento da aposentadoria e outros afetam-se, vendo como perda do contexto educacional.
- 5ª fase (35-40 anos): Desinvestimento: Última fase, consiste num fenômeno de recuo e de interiorização no final da carreira profissional. Nessa fase, a tendência é rejeitar novas reformas, não por desacordo, mas pelo fato de desejar terminar a carreira “calmamente”.

Essa leitura é desenvolvida de forma analítica e não classificatória, em diálogo com a teoria de Pierre Bourdieu, especialmente no que se refere às estratégias de adaptação, conformação ou tensão mobilizadas pelos docentes diante das regras, expectativas e mecanismos de avaliação que estruturam o campo educacional do PEI. Tal abordagem permite compreender como diferentes posições e disposições profissionais se constroem relacionalmente no interior do programa, evidenciando tanto processos de incorporação quanto de resistência às exigências institucionais.

À luz dessas informações, a **Tabela 1** apresenta, a seguir, os dados da caracterização do perfil docente. Também o Quadro 6, sobre os Ciclos de Adaptação Docente (**Apêndice D**) foi desenvolvido para analisar os dados da Tabela 1, permitindo compreender de que lugares falam os sujeitos que integram o estudo, em quais fases do ciclo de adaptação eles se encontram (Huberman, 1995; Coutinho; Moreira, 2023) e quais trajetórias os aproximaram do modelo de

ensino integral.

Tabela 1 - Caracterização do Perfil Docente

CARACTERÍSTICA	RESPONDENTES (Nº)	PERCENTUAL (%)	
FAIXA ETÁRIA	Até 25 anos	0	0,00%
	26 a 35 anos	4	44,40%
	36 a 45 anos	4	44,40%
	46 a 55 anos	0	0,00%
	Acima de 55 anos	1	11,10%
	Total	9	100,00%
GÊNERO	Feminino	6	66,70%
	Masculino	3	33,30%
	Prefiro não informar	0	0,00%
	Total	9	100,00%
MUNICÍPIO/ESTADO	Avaré – SP	1	11,10%
	Cerqueira César – SP	4	44,40%
	Guará – SP	1	11,10%
	Santa Bárbara d'Oeste – SP	1	11,10%
	São Carlos – SP	2	22,20%
	Total	9	100,00%
TEMPOS DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE	Até 5 anos	4	44,40%
	6 a 10 anos	0	0,00%
	11 a 20 anos	3	33,30%
	Mais de 20 anos	2	22,20%
	Total	9	100,00%
TEMPO DE ATUAÇÃO NO PEI	Menos de 1 ano	2	22,20%
	1 a 3 anos	3	33,30%
	4 a 6 anos	4	44,40%
	Mais de 6 anos	0	0,00%
	Total	9	100,00%
ÁREA DE FORMAÇÃO	Letras – Língua Portuguesa / Literatura	3	33,30%
	Educação Física	2	22,20%
	Matemática, Ciências Biológicas e Pedagogia	1	11,10%
	Educação Especial	1	11,10%
	Química	1	11,10%
	Física	1	11,10%
	Total	9	100,00%
	NÍVEL DE FORMAÇÃO	Não	5
Sim, especialização		2	22,20%
Sim, mestrado		2	22,20%
Sim, doutorado		0	0,00%
Total		9	100,00%

ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	0	0,00%
	Anos Finais do Ensino Fundamental	2	22,20%
	Ensino Médio	9	100%
	EJA	0	0,00%
	Total	9	100,00%
CARGA HORÁRIA SEMANAL	Até 20h	0	0,00%
	21 a 30h	1	11,10%
	31 a 40h	6	66,70%
	Mais de 40h	2	22,20%
	Total	9	100,00%

Fonte: Pesquisa de campo. Quadro elaborado pela pesquisadora, 2025.

A análise dos dados apresentados na **Tabela 1** permite traçar um perfil detalhado dos profissionais que atuam nas escolas do PEI, evidenciando padrões demográficos, formativos e profissionais que ajudam a compreender a composição do corpo docente vinculado a essa política pública.

No que se refere à faixa etária, observa-se uma forte concentração de docentes nas idades entre 26 e 45 anos, que representam oito professores ou 88,8% do total dos respondentes, divididos igualmente entre 26 a 35 e 36 a 45 anos (quatro docentes ou 44,4% cada). Apenas um dos participantes (11,1% dos professores) tem mais de 55 anos, e não há docentes com até 25 anos, o que indica que a maior parte dos professores se encontra em uma faixa etária adulta, com certo tempo de experiência acumulada. Esse dado sugere um perfil profissional mais estabilizado, com menor presença de profissionais em início de carreira.

Embora o questionário aplicado não tenha contemplado a informação sobre o vínculo funcional dos participantes, cabe destacar que o PEI é estruturado prioritariamente para docentes efetivos da rede estadual, selecionados por meio de processo específico e vinculados ao regime de dedicação integral (Lopes; Borghi, 2019). Todavia, diante da expansão do programa e das dificuldades de provimento em determinadas regiões e áreas de ensino, a Secretaria da Educação passou a admitir, de forma complementar, a atuação de docentes contratados temporariamente, conforme argumenta (Yamamoto, 2024, p. 67-68):

Na concepção do PEI, pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012, a contratação de professores temporários para o PEI era vedada. Os professores que aderissem ao regime de dedicação plena e integral do programa recebiam uma gratificação correspondente e, embora sendo efetivos, não tinham garantia da permanência no programa, sendo sujeitos à avaliação de desempenho específica e periódica. Tal restrição do PEI a docentes efetivos não perdurou com a expansão das

escolas que aderiram ao programa ao longo dos anos. [...] Talvez, não por coincidência, na Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022, que revogou a Lei Complementar nº 1.191/2012 supramencionada, não constava nenhuma proibição expressa à contratação de professores temporários para o PEI. Tal fato revela indícios de que o governo estadual já previa que a situação de demanda por professores nas unidades de Ensino estaduais aderentes ao PEI não se sustentaria exclusivamente com o quadro permanente do magistério, ou já intencionava suprir essa demanda mediante a contratação de temporários. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2023) ter promovido, em 2023, um concurso público ofertando 15.000 vagas para o cargo de professor efetivo de Ensino Fundamental e Médio. Contudo, para atender às necessidades mais imperativas, divulgou um processo seletivo simplificado em 2024 para formação de cadastro reserva de professores, com o objetivo de ministrar aulas tanto no Ensino regular quanto no PEI em 2025 (São Paulo, 2024b).

No que se refere ao vínculo funcional, compreendem-se como docentes efetivos aqueles ingressantes por concurso público, com vínculo estatutário e estabilidade, enquanto os não efetivos são caracterizados por contratos temporários. Ainda assim, os relatos reunidos permitem discutir os processos de adaptação e permanência docente a partir das exigências institucionais do programa, independentemente do vínculo formal.

Quanto ao gênero, há prevalência feminina (seis professoras ou 66,7%), enquanto três professores ou 33,3% dos respondentes se identificam com o gênero masculino. Não houve nenhuma resposta na categoria “prefiro não informar”. Essa distribuição acompanha a tendência histórica da educação básica no Brasil, caracterizada por presença feminina no magistério (Rabelo; Martins, 2006).

A distribuição geográfica mostra que os docentes estão concentrados em cinco municípios paulistas, sendo Cerqueira César o de maior representatividade (quatro docentes ou 44,4%), seguido de São Carlos (dois professores ou 22,2%), enquanto Avaré, Guará e Santa Bárbara d'Oeste apresentam um professor cada ou 11,1% dos participantes em cada município. Essa concentração territorial pode indicar polos mais consolidados de implementação do PEI, bem como redes de colaboração mais densas nesses municípios, o que poderia ser melhor investigado em pesquisas futuras.

No tocante ao tempo de atuação docente, observa-se, neste estudo, um equilíbrio entre professores com experiência mais recente e mais longa. Quatro professores ou 44,4% atuam na docência há até cinco anos, três docentes ou 33,3% entre 11 e 20 anos e dois professores ou 22,2% ministram aulas há mais de 20 anos. Quando se analisa o tempo de atuação no PEI, nota-se que a maioria (quatro docentes ou 44,4%) atua entre quatro e seis anos, enquanto três ou 33,3% dos professores têm de 1 a 3 anos de PEI e dois ou 22,2% dos docentes estão há menos de 1 ano no programa. Tais dados indicam que a maioria dos profissionais que participaram da pesquisa pode ser considerada iniciante dentro do PEI.

Com base no Quadro 6 apresentado no **Apêndice D**, elaborado para a análise dos dados

referentes ao primeiro eixo dos questionários, observa-se que os docentes com até cinco anos de atuação profissional (44,4%), especialmente aqueles que apresentam entre um e três anos de docência ou que se encontram entre quatro e seis anos de carreira, tendem a situar-se, respectivamente, na fase de entrada na carreira (1 a 3 anos) e na fase de estabilização inicial (4 a 6 anos), conforme a tipologia proposta por Huberman (1995). Essas fases são marcadas por desafios relacionados à adaptação ao contexto institucional, à aprendizagem das rotinas organizacionais e à maior exposição às exigências e dispositivos de acompanhamento do PEI.

Os docentes com tempo de carreira compreendido entre sete e vinte e cinco anos tendem a posicionar-se na fase de diversificação (Huberman, 1995), caracterizada pela ampliação do repertório pedagógico, pela adoção de estratégias profissionais mais consolidadas e pelo desenvolvimento de posturas reflexivas frente às demandas institucionais. Nesse grupo, observam-se críticas pontuais às exigências do programa, bem como estratégias de adaptação que não implicam, necessariamente, ruptura com o PEI, mas revelam maior domínio das regras e expectativas do campo.

No que se refere às fases de distanciamento (25 a 35 anos de docência) e de desinvestimento (35 a 40 anos ou mais), descritas por Huberman (1995) como períodos marcados, respectivamente, por maior seletividade no engajamento profissional e por progressivo afastamento das demandas institucionais, o recorte temporal desta pesquisa não forneceu elementos empíricos suficientes para uma análise específica dessas etapas.

Diante disso, os docentes com mais de vinte anos de atuação (Participantes A, B e G) foram considerados de forma integrada à fase de diversificação, reconhecendo-se, contudo, a possibilidade de pertencerem às fases de distanciamento e desinvestimento, considerando seus discursos e características que podem apresentar posicionamentos mais analíticos, aceitação seletiva das mudanças e menor envolvimento com determinadas demandas institucionais.

Embora as fases da carreira docente sejam definidas a partir do tempo de exercício profissional (Coutinho; Moreira, 2023), é fundamental considerar que o PEI constitui uma política educacional relativamente recente, com aproximadamente quatorze anos de implementação. Nesse sentido, a análise desenvolvida nesta pesquisa leva em conta, de forma articulada, tanto o tempo de docência quanto o tempo de inserção no PEI, compreendido como um momento específico de readaptação profissional a um novo arranjo institucional.

Em razão deste recorte, as fases de entrada na carreira, estabilização e diversificação tendem a apresentar maior recorrência nos dados analisados, ao passo que as fases de distanciamento e desinvestimento são consideradas nesta investigação como hipóteses analíticas, formuladas a partir das referências teóricas, e não como categorias empiricamente

consolidadas no interior do programa.

Seguindo essa lógica, considerando a articulação entre tempo de docência e tempo de inserção no PEI, é possível identificar que os professores A, B e G, com trajetórias docentes mais longas e entre quatro e seis anos de atuação no PEI, encontram-se em fases mais avançadas do processo de estabilização, próximos à **diversificação**, com menor exposição às tensões iniciais do programa.

O professor F, embora com pouca experiência docente, apresenta elevada adaptação ao PEI em função de sua socialização profissional ter ocorrido majoritariamente no interior do programa, o que o aproxima de uma fase de **estabilização**. Em contraste, os professores C e H, com até cinco anos de docência e menos de um ano no PEI, situam-se nas etapas iniciais do ciclo, ou fase de **entrada na carreira**, marcadas por maior insegurança e forte investimento adaptativo.

Por fim, os professores D, E e I ocupam posições intermediárias, com tempo de docência acima de dez anos, mas ainda em processo de adaptação ao programa, com experiência menor que três anos, o que se considera como início da fase de **estabilização**. Conforme analisado anteriormente, nenhum dos participantes apresenta características associadas a fases mais avançadas de distanciamento, desinvestimento ou desinteresse, o que sugere que, no recorte empírico desta pesquisa, predominam trajetórias ainda marcadas pela adaptação, estabilização ou negociação com as exigências institucionais do PEI.

A formação inicial dos docentes é bastante diversificada, com predominância das licenciaturas em Letras – Língua Portuguesa e Literatura (três professores ou 33,3%), seguida de Educação Física (dois professores ou 22,2%). Também há representação de áreas como Matemática, Ciências Biológicas e Pedagogia (um professor ou 11,1%), Educação Especial (11,1%), Química (11,1%) e Física (11,1%). Em relação ao nível de formação, cinco professores (55,6%) não possuem pós-graduação, enquanto dois (22,2%) têm especialização e 22,2% mestrado, não havendo nenhum docente com doutorado. Essa distribuição mostra que, embora haja diversidade de áreas formativas, a titulação acadêmica avançada ainda é limitada dentro do grupo analisado.

No que se refere à etapa de atuação na Educação Básica, todos os respondentes atuam no Ensino Médio (100%), e uma parcela de 22,2% também atua nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Não há docentes atuando nos Anos Iniciais ou na EJA, o que confirma a centralidade do Ensino Médio nas escolas PEI, em conformidade com o desenho original do programa. No escopo desta pesquisa, o foco analítico esteve orientado para o Ensino Médio. Todavia, conforme discutido em seções anteriores, o programa também se estende, ainda que

em menor escala, a escolas que ofertam os Anos Finais do Ensino Fundamental, aspecto que se reflete na atuação de parte dos docentes.

Por fim, a carga horária semanal evidencia um forte vínculo dos docentes com a escola. Seis docentes (66,7%) trabalham entre 31 e 40 horas semanais e dois (22,2%) têm mais de 40 horas. Apenas um docente (11,1%) atua entre 21 e 30 horas, e nenhum docente possui carga horária de até 20 horas. Isso reforça a característica do PEI de exigir dedicação intensa e integral dos professores. Em síntese, o perfil de participantes delineado neste estudo é de um corpo docente majoritariamente adulto, feminino, com carga horária elevada e forte presença no Ensino Médio.

Considerando o estudo de campo realizado nesta pesquisa, a análise da categoria **exigências burocráticas e documentais no PEI** (questão 15, **Apêndice C**) indica que a maior parte dos participantes (A, B, C, E, F, G e I), distribuídos entre as fases de entrada na carreira, estabilização e diversificação, conforme Huberman (1995), percebe essas demandas institucionais como constantes e elevadas ao longo de todo o ano letivo. Tal percepção aponta para um processo contínuo de intensificação do trabalho docente.

Em contraste, apenas dois participantes (D, em fase de estabilização, e H, em fase de entrada na carreira) assinalaram que essas exigências se apresentam de forma “bem distribuída ao longo do ano letivo”. De modo geral, os dados permitem afirmar que as responsabilidades adicionais extrapolam um caráter pontual e passam a ocupar um lugar permanente no cotidiano escolar, reforçando a compreensão de que a docência no PEI não se restringe à sala de aula, mas se estende a um conjunto de atividades complementares que demandam tempo e energia significativos dos professores.

As justificativas apresentadas pelos participantes contribuem para aprofundar a compreensão desse cenário. O Participante A, situado na fase de diversificação da carreira, com mais de 20 anos de experiência docente, destaca que “além de sempre criarem novas demandas, já existem aquelas colocadas desde o início”, indicando a percepção de um acúmulo contínuo de tarefas, sem a supressão das exigências previamente estabelecidas.

De modo semelhante, o Participante H, em fase de entrada na carreira, relata que, semanalmente, são solicitados planos de aula e documentos específicos de orientação de estudos, além de guias bimestrais de aprendizagem. Embora reconheça que, em sua situação particular, a quantidade de disciplinas ministradas torne essa carga documental menos pesada, o participante ressalta que, para colegas que atuam em múltiplas frentes, tais exigências tornam-se excessivas.

A comparação entre esses dois relatos, provenientes de docentes em momentos distintos

da trajetória profissional, evidencia que a percepção de sobrecarga não se restringe a uma fase específica da carreira, mas atravessa diferentes perfis docentes, sugerindo que a intensificação do trabalho no PEI constitui um elemento estrutural do programa.

Enquanto isso, o Participante B, também em fase de diversificação, com mais de 20 anos de experiência docente, relata que “Devido à excelência em gestão, há a necessidade de se estar em plena eficiência”, e acaba vinculando as cobranças à singularidade da gestão PEI, indicando que há uma pressão para manter níveis de eficiência contínuos, o que pode ser lido como reflexo de uma lógica de performatividade que se impõe ao trabalho educativo (Ball, 2005).

Por fim, outro participante situado na fase de diversificação da carreira destaca a repetição de procedimentos burocráticos, exemplificando a necessidade de preencher diferentes documentos que, em sua percepção, solicitam essencialmente as mesmas informações. Segundo o Participante G, “[...] guia de aprendizagem, plano de aula e plano de ensino são as mesmas coisas feitas de forma diferente”.

Esse conjunto de respostas evidencia que, para além da intensidade das atividades, há uma percepção crítica dos docentes em relação à racionalidade que organiza tais exigências institucionais. De um lado, os professores relatam o acúmulo contínuo de tarefas, muitas delas repetitivas; de outro, indicam que essas demandas são legitimadas por discursos institucionais que associam a boa gestão escolar à produção crescente de relatórios e documentos. Como consequência, a carga de trabalho é percebida não apenas como elevada, mas também como marcada por desgaste, especialmente diante de processos redundantes e de metas de eficiência consideradas de difícil alcance.

Assim, as falas que destacam “muitas aulas e pouco tempo para planejamento” (Participante F: em estabilização) e “não é oferecido tempo hábil para desenvolver as coisas com qualidade” (Participante G: em diversificação) evidenciam que o trabalho docente formalmente reconhecido e mensurado (centrado no tempo de sala de aula) não contempla um conjunto significativo de atividades invisibilizadas (planejamento, correção, atendimento às famílias e participação em formações). Essa dissociação entre o trabalho efetivamente realizado e aquele que é institucionalmente reconhecido revela uma hierarquização simbólica das práticas docentes, na qual apenas determinadas dimensões do trabalho são legitimadas como relevantes (Bourdieu, 1996).

Na perspectiva de Pierre Bourdieu, tal processo pode ser compreendido como uma forma de violência simbólica, na medida em que impõe uma definição restrita e aparentemente legítima do que conta como trabalho docente, levando os próprios professores a internalizarem a insuficiência de tempo e a naturalizarem condições que comprometem a qualidade do fazer

pedagógico (Vieira; Marques, 2018; Romagnoli *et al.*, 2021; Junior; Gisi, 2022).

Por sua vez, a afirmação de que “o professor é apenas um número. Pode ser substituído a qualquer momento” (Participante C: em entrada na carreira) é sintomática de que, para além da sobrecarga objetiva de trabalho, há uma experiência subjetiva de deslegitimação e fragilização do reconhecimento profissional.

Essa percepção não se reduz a um sentimento individual, mas expressa a incorporação, frequentemente tensionada, de uma ordem simbólica que redefine o lugar do docente no interior da política educacional. Para Pierre Bourdieu (1983a), a violência simbólica opera quando estruturas sociais e institucionais se impõem sob a aparência de neutralidade, mascarando critérios de desempenho alinhados a um ideário gerencial, o que tende a produzir adesões parciais e, ao mesmo tempo, tensões no habitus docente.

Nesse processo, os agentes tendem a reconhecer como justas classificações e avaliações que os colocam em posições subalternas, contribuindo, muitas vezes de forma involuntária, para a reprodução dessa ordem (Giroto *et al.*, 2025). De acordo com Vieira e Marques (2018, p. 317):

No conceito de *habitus* procura-se mostrar como o exterior é interiorizado, como as estruturas sociais mais amplas são internalizadas, socializadas pelas experiências da maioria das pessoas, quando elas “aprendem” os valores e as formas de perceber o mundo e predis põem o agente a agir de tal forma, normalmente reproduzindo a sociedade dominante, ou “o duplo processo de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade” (Bourdieu, 1983, p. 47).

Sob essa ótica de reprodução da sociedade dominante, o Estado exerce papel central na legitimação e reprodução dessas estruturas simbólicas, especialmente por meio do sistema escolar (Giroto *et al.*, 2025). Conforme analisa Bourdieu (2014b, p. 311-312),

Ao inculcar — em grande parte pelo sistema escolar — estruturas cognitivas comuns, tacitamente avaliativas [...], ao produzi-las, ao reproduzi-las, ao fazê-las reconhecer profundamente, ao fazê-las incorporar, o Estado dá uma contribuição essencial à reprodução da ordem simbólica, que colabora de maneira determinante para a ordem social e para sua reprodução. Impor estruturas cognitivas e avaliativas idênticas é fundar um consenso sobre o sentido do mundo.

Nesse sentido, a percepção do trabalho docente como substituível e numericamente gerenciável não emerge apenas das práticas locais de gestão, mas de estruturas produzidas e difundidas pelo próprio Estado (a exemplo, a NGP), que orientam a forma como o mérito, a competência e o valor profissional são socialmente reconhecidos. Conforme complementa o autor, o sistema escolar não se limita à distribuição neutra de competências, mas opera como um espaço de consagração e distinção simbólica:

A representação que temos do sistema escolar como lugar de distribuição das competências e de diplomas que sancionam a competência é tão forte que se precisa de certa audácia para lembrar que aquele é igualmente um lugar de consagração, um lugar em que se instituem diferenças entre os consagrados e os não consagrados, entre os eleitos e os eliminados (Bourdieu, 2014b, p. 312).

Dessa forma, as experiências relatadas pelos docentes nesta pesquisa podem ser compreendidas como efeitos de um processo mais amplo de produção de consenso e de naturalização das hierarquias institucionais, no qual a escola e as políticas educacionais, como o PEI, atuam como instâncias centrais de classificação, legitimação e reprodução da ordem social vigente (Giroto *et al.*, 2025).

4.2 Demandas institucionais, gestão e condições de trabalho no PEI

Para a análise das demandas institucionais, gestão e condições de trabalho no PEI, retoma-se um aspecto já evidenciado no eixo anterior: a expansão dos programas ETI e PEI que, longe de promover equidade educacional, tem contribuído para o aprofundamento da segmentação da oferta na rede pública paulista, ao instituir escolas com condições diferenciadas de infraestrutura, perfil discente e composição do corpo docente (Dias, 2018; Giroto; Jorge; Oliveira, 2022).

Partindo desse contexto, volta-se à análise da organização do trabalho docente no PEI, examinando tanto os dispositivos institucionais que orientam sua operacionalização quanto às limitações e tensões vivenciadas pelos professores em seu cotidiano profissional. São abordados, nesse sentido, aspectos relacionados às demandas formativas, ao acúmulo de papéis, às sobrecargas de trabalho, à progressiva incorporação de um habitus gerencialista e às contradições decorrentes da insuficiência de investimentos e da falta de simetria entre as exigências impostas pelo programa e as condições efetivamente oferecidas para sua realização.

Nesse sentido, é importante considerar que a legislação e os documentos de gestão do PEI atribuem aos docentes um conjunto ampliado de responsabilidades, sem que haja, em contrapartida, a previsão de um programa de formação estruturado e específico para o exercício dessas novas atribuições (Lopes; Borghi, 2019). Conforme assinalam as autoras,

É possível afirmar que o Programa é mais um caso de gestão pública assumindo procedimentos ou adotando padrões próprios ao setor privado. O foco nas metas e no desempenho; a diversificação das atividades e consequente flexibilização das atribuições docente; a intensificação do trabalho e a avaliação do desempenho dos profissionais participantes do Programa evidenciam tal afirmação. (Lopes; Borghi, 2019, p. 60).

Conforme apresentado anteriormente, o PEI fundamenta-se em quatro princípios: educação interdimensional, pedagogia da presença, quatro pilares da educação para o século XXI e protagonismo juvenil, que estruturam a organização curricular e pedagógica (Silva; Amorim Filho; Ramos, 2020). No entanto, como observam Adrião *et al.* (2024), a adesão ao programa não se deu por meio de uma política universalizada, mas por consultas internas aos colegiados escolares e aceitação voluntária, o que contribuiu para a implementação seletiva do modelo.

O programa estrutura sua matriz combinando a BNCC com a parte diversificada, que contempla componentes como o Projeto de Vida, clubes juvenis, tutoria, protagonismo estudantil e disciplinas eletivas (Lopes; Borghi, 2019). No Ensino Fundamental II, a carga horária anual da base comum é de 4.480 horas, enquanto a parte diversificada soma 1.760 horas. No Ensino Médio, são 3.560 horas de base comum e 1.600 horas de parte diversificada (São Paulo, 2012a).

Além disso, há atividades complementares que demandam maior envolvimento do corpo docente, como a orientação de estudos e a tutoria individualizada dos alunos (Lopes; Borghi, 2019). Essa organização curricular vem acompanhada de instrumentos de gestão rígidos, tais como Plano de Ação, Programa de Ação, Guias de Aprendizagem e Agendas Bimestrais, todos voltados ao estabelecimento de metas, indicadores e cronogramas de execução.

Não restrita à figura do diretor, a gestão do PEI também é composta pelo coordenador, sendo igualmente estruturada a partir da atuação deste, que deve apresentar perfil ativo e alinhado aos valores, princípios e critérios operacionais do Programa. As atribuições desempenhadas pelo coordenador estão definidas no artigo 3º da Resolução SEDUC nº 41/2022:

Artigo 3º – São atribuições específicas dos Coordenadores de Organização Escolar das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral, além daquelas inerentes ao ocupante do respectivo posto de trabalho:

- I – auxiliar o Diretor na coordenação da elaboração do plano de ação;
- II – acompanhar e sistematizar o desenvolvimento dos projetos de vida;
- III – mediar conflitos no ambiente escolar;
- IV – orientar, quando necessário, o estudante, a família ou os responsáveis, quanto à procura de serviços de proteção social;
- V – assumir a direção da Escola nos períodos em que o Diretor estiver atuando como agente difusor e multiplicador do modelo pedagógico da Escola.
- VI – elaborar o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos;
- VII – atuar em atividades de mentoria junto aos integrantes do Quadro de Magistério do PEI;
- VIII – atuar em atividades de tutoria aos estudantes;

IX – acompanhar e sistematizar o desenvolvimento da Tutoria;
X – gerir, acompanhar e sistematizar o Acolhimento (São Paulo, 2022c).

Seja no âmbito do PEI ou de escolas de ensino regular, embora o diretor permaneça como responsável pela gestão macro da unidade e pela articulação institucional desta, é o coordenador quem assume uma posição estratégica de mediação cotidiana entre as diretrizes e o trabalho docente (Martinez; Viegas, 2022). Sua atuação se caracteriza pela proximidade constante com os professores, tanto no acompanhamento pedagógico quanto no monitoramento das práticas, o que o coloca como a figura mais diretamente associada à cobrança, à orientação e à avaliação do desempenho docente. A prática do coordenador, na condução docente, implica em:

acolher o professor em sua realidade e suas angústias reconhecendo suas necessidades e dificuldades; fazer a crítica dos acontecimentos, ajudando o docente a perceber as contradições e sua participação no problema; trabalhar voltando-se a ideia de processo de transformação; buscar caminhos e materiais alternativos; acompanhar a caminhada do professor, ajudando-o sempre na tomada de consciência; além da conexão junto comunidade externa da escola (Martinez; Viegas, 2022, p. 17).

Ao operacionalizar dispositivos como o acompanhamento dos Projetos de Vida, a tutoria, a mentoria e os processos de observação de aulas no contexto do PEI, o coordenador atua como agente de tradução e efetivação da política educacional no interior da escola, fazendo valer suas normas, metas e expectativas.

Ao se considerar a rede estadual paulista, as funções de coordenação pedagógica assumem configurações distintas conforme o modelo de escola, especialmente quando se comparam as escolas regulares e as unidades PEI. Conforme França (2021, p. 81), nas escolas regulares, o Professor Coordenador (PC) concentra suas atribuições no acompanhamento pedagógico geral, atuando no apoio aos docentes, na organização do trabalho coletivo, na mediação de práticas pedagógicas e na articulação entre currículo, avaliação e formação continuada.

Nas escolas PEI, a coordenação se desdobra em funções mais especializadas e hierarquizadas. O Professor Coordenador Geral (PCG) assume um papel central na gestão pedagógica da escola, articulando o plano de ação, acompanhando projetos estruturantes como o Projeto de Vida, a tutoria e o protagonismo juvenil, além de exercer funções de mentoria e monitoramento do desempenho docente (França, 2021).

Por sua vez, o Professor Coordenador de Área (PCA) atua de forma mais diretamente vinculada às áreas do conhecimento, acompanhando o planejamento, a execução curricular e as práticas pedagógicas específicas, incluindo observações de aula, devolutivas e alinhamento às

diretrizes do programa. Para além dessa diferenciação, França (2021, p. 34) também analisa os processos de composição da equipe gestora, na qual:

O diretor de escola que se candidata ao programa é escolhido pelo dirigente regional de ensino, que deverá selecionar entre os diretores titulares de cargo, que se encontrem entre os classificados para o exercício da função gestora. Quanto ao vice-diretor (assim como o professor coordenador geral, é escolhido pelo diretor de escola entre os classificados para o exercício da função.

A função de PCG é preenchida por indicação do diretor da respectiva unidade, desde que o candidato atenda aos requisitos e esteja entre os 3 (três) primeiros colocados no processo de credenciamento. Já o PCA deverá ser escolhido entre os pares no início do ano letivo. Os documentos tratam também das especificidades da formação do módulo de professores, do processo de credenciamento e avaliação de competências.

Essa diferenciação e especialização das funções de coordenação no PEI se materializa em práticas cotidianas de acompanhamento, monitoramento e avaliação do trabalho docente. Ao ampliar a presença da coordenação pedagógica no interior da sala de aula, especialmente por meio dos Professores Coordenadores de Área (PCA), o programa institui dispositivos de observação, devolutiva e orientação pedagógica, que reconfiguram as relações profissionais e os modos de regulação do trabalho docente (Wesendonk; Lopes Junior, 2022).

É nesse contexto que se insere a pesquisa de Wesendonk e Lopes Junior (2022), a qual examina as práticas de acompanhamento, observação e avaliação das aulas realizadas por uma professora coordenadora de área (PCA), mais especificamente da área de Física. Os autores analisam em que medida tais práticas contribuem para o desenvolvimento profissional de um professor da disciplina, ao mesmo tempo em que evidenciam as tensões entre formação, controle pedagógico e responsabilização individual no interior do programa.

Ao longo do estudo Wesendonk e Lopes Junior (2022) explicitam problemas no preparo dos coordenadores para desempenhar as funções estabelecidas pelas diretrizes da SEE/SP. De acordo com os autores:

O professor coordenador de área, conforme mencionado anteriormente, é escolhido pelos pares da escola, fato que não garante as habilidades para o desempenho de tal função. Nesse sentido, emerge a necessidade de retomada e de reflexão por parte da SEE/SP dos objetivos da política, voltando-se a atenção para os processos formativos dos agentes responsáveis por implementar o Programa nas escolas. (Wesendonk; Lopes Junior, 2022, p. 14).

Essa deficiência formativa compromete a capacidade dos coordenadores de exercer plenamente suas atribuições de acompanhamento pedagógico, especialmente quando se trata de articular políticas curriculares transversais a diferentes áreas disciplinares (Wesendonk; Lopes Junior, 2022). Nesse sentido, os autores enfatizam que, de acordo com Marcelo Garcia (1999, p. 26, apud Wesendonk; Lopes Junior, 2022, p. 8) a formação de professores se constitui

em:

[...] processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem.

A falta de processos estruturados de formação contínua para o exercício da função de PCA faz com que o acompanhamento pedagógico se apoie, sobretudo, na experiência prévia dos coordenadores e em adaptações informais dos protocolos oficiais, em vez da utilização sistemática dos instrumentos prescritos pela Secretaria (Wesendonk; Lopes Junior, 2022). Essa lacuna formativa repercute diretamente na qualidade da observação de aulas, na avaliação do trabalho docente e nas devolutivas oferecidas aos professores, fragilizando um processo que deveria sustentar o desenvolvimento profissional na escola.

Esse quadro dialoga com as pesquisas de Giavara (2012) e Buranello (2014) mencionadas pelos autores Wesendonk e Lopes Junior (2022), as quais apontam a recorrência desse problema na rede estadual. Giavara (2012), por exemplo, constatou que os professores coordenadores, atores centrais na mediação das políticas educacionais, recebiam orientações tardias e pouco articuladas, muitas vezes “por meio de videoconferências [que] estavam direcionadas apenas para a apresentação do Programa “São Paulo faz Escola” e das áreas do conhecimento em que estão divididos os currículos” (Giavara, 2012, apud Wesendonk; Lopes Junior, 2022, p. 13).

Do mesmo modo, Buranello (2014) identificou, nas escolas investigadas, um sentimento recorrente de inadequação profissional entre gestores e coordenadores diante das exigências da reforma curricular do programa “São Paulo Faz Escola”. Como afirma a autora, muitos relatavam sentir-se incapazes de orientar os docentes frente às novas diretrizes (Buranello, 2014, apud Wesendonk; Lopes Junior, 2022) revelando que a formação oferecida pela SEE/SP não contemplava a complexidade das mudanças propostas.

Em suma, a atuação da PCA está atravessada pelas orientações curriculares centralizadas, que prescrevem de forma detalhada os conteúdos, as habilidades e as metodologias a serem utilizadas em sala de aula. Conforme analisam Wesendonk e Lopes Junior (2022), o protocolo de acompanhamento da SEE/SP prevê a observação de múltiplos eixos, entretanto, na escola investigada pelos autores, esse protocolo foi reduzido a um roteiro simplificado que prioriza a atuação do professor, em detrimento da análise de interações e evidências de aprendizagem discente.

Nesse contexto, a PCA atribui à participação dos alunos em sala um papel central como indicador de aprendizagem. Em sua avaliação,

A PCA considera como uma evidência de aprendizagem a participação dos alunos na aula. Além disso, o fato de esses estudantes agirem corretamente diante das atividades propostas pelo professor. Isto é, a PCA não indica ações específicas dos alunos, diante de condições didáticas adotadas pelo professor, as quais evidenciem um desenvolvimento de aprendizagem. As evidências são reduzidas à participação dos estudantes em aula, mas sem uma especificação clara do que essa participação representa em termos de aprendizagem (Wesendonk; Lopes Junior, 2022, p. 13).

Entretanto, essa concepção limita-se a aspectos amplos de engajamento e comportamento, sem explicitar quais ações dos estudantes, vinculadas às escolhas didáticas do professor, poderiam de fato sinalizar avanço cognitivo. A participação torna-se um marcador genérico, o que evidencia uma compreensão pouco aprofundada sobre os processos formativos e sobre o próprio uso pedagógico do acompanhamento realizado.

Durante a observação das aulas de Física, a PCA avalia aspectos como clareza dos objetivos, uso do guia de aprendizagem, desenvolvimento de competências leitoras e escritoras, gestão do tempo e utilização de recursos didáticos, mas não contempla sistematicamente indicadores que permitam aferir se os alunos estão de fato desenvolvendo as habilidades previstas (Wesendonk; Lopes Junior, 2022).

Tais inconsistências entre os registros formais e o que foi efetivamente observado fragilizam a confiabilidade da avaliação e geram preocupações aos autores. A centralidade do controle, aliada à falta de clareza e consistência nos critérios de avaliação, reforça uma lógica de responsabilização individualizada, característica de políticas neogerenciais, conforme analisam Wesendonk e Lopes Junior (2022, p. 17):

Em relação à avaliação feita pela PCA da aula do professor de Física, com base no formulário de acompanhamento de aula, evidenciou-se que os critérios para observação e para avaliação de aulas não são esclarecedores para quem tem acesso a esse material, uma vez que não há sequer a apresentação de elementos que justifiquem a avaliação feita pela professora coordenadora. Além disso, constata-se uma incoerência, em relação a diferentes aspectos, entre o que ela registrou que observou e o que realmente aconteceu durante a aula. Consideramos esse ponto muito preocupante, uma vez que torna falho e não confiável esse procedimento de observação/acompanhamento/avaliação de aulas. Passa-se a impressão de cumprimento de normas, que não acarretará em implicações diretas para o trabalho didático-pedagógico desenvolvido pelo docente.

No âmbito do estudo de campo desta dissertação, com a aplicação do questionário, também se obteve registros relacionados à falta de **transparência e clareza nos critérios de permanência docente** (questões 16 a 18, Apêndice C). Ao serem questionados se os participantes conhecem os critérios formais de permanência de professores no PEI, cinco

participantes (Participantes A, B, D, F e G: em fases de estabilização e diversificação) afirmaram conhecer tais critérios, enquanto quatro (Participantes C, E, H e I: em fases de entrada na carreira e estabilização) declararam não conhecer ou não estar familiarizados com esses critérios.

Ou seja, embora a maioria indique certo grau de familiaridade, o número expressivo de docentes que afirma não conhecer esses parâmetros de permanência de professores no PEI já sinaliza uma questão comunicacional e administrativa relevante, considerando que a permanência no programa é um aspecto central da trajetória profissional dos professores envolvidos. Além disso, também sinaliza um funcionamento próprio do jogo simbólico, no qual certas regras e critérios não são plenamente explicitados.

Esse dado pode ser interpretado como indício de que, ainda que informações circulem no ambiente institucional, elas não são sistematizadas de maneira uniforme nem apropriadas de forma equitativa pelos docentes. Tal opacidade de informações não parece ser apenas um efeito colateral da organização escolar, podendo também cumprir uma função no modo de gestão do programa, na medida em que a falta de clareza e de acesso homogêneo às informações contribui para a manutenção de relações hierárquicas e para a ampliação da margem de controle institucional sobre os professores. De acordo com Bourdieu (1996, p. 42):

A aceitabilidade social não se reduz apenas à gramaticalidade. Os locutores desprovidos de competência legítima se encontram de fato excluídos dos universos sociais onde ela é exigida, ou então, se vêem condenados ao silêncio. Por conseguinte, o que é raro não é a capacidade de falar, inscrita no patrimônio biológico, universal e, portanto, essencialmente não distintiva, mas sim a competência necessária para falar a língua legítima, que, por depender do patrimônio social, retraduz distinções sociais na lógica propriamente simbólica dos desvios diferenciais ou, numa palavra, da distinção.

As regras do jogo, portanto, tendem a permanecer implícitas, sendo plenamente decifradas apenas por aqueles docentes cujo perfil, disposições e trajetórias se alinham às expectativas institucionais, os chamados “eleitos” (Bourdieu, 2014; Nogueira; Nogueira, 2015). Nesse sentido, a desigualdade na leitura das informações contribui para a reprodução de hierarquias internas, ao mesmo tempo em que naturaliza os processos de distinção e permanência no programa (Giroto *et al.*, 2025).

Para aprofundar a análise da categoria, questiona-se se tais critérios são claros e transparentes aos docentes e observa-se que quatro participantes responderam “Não” (Participantes B, C, E e G: em estabilização e diversificação), dois responderam “Sim” (Participantes D e F: em estabilização) e três optaram por “Parcialmente” (Participantes A, H e I: em fases de entrada na carreira, estabilização e diversificação).

Nesta categoria, a distribuição das respostas revela que, mesmo entre aqueles que afirmam conhecer os critérios de permanência no PEI, há percepções divergentes quanto à clareza e à transparência do processo. As justificativas fornecidas aprofundam essa percepção crítica. O professor Participante A (em fase de diversificação) destacou que “os critérios mudam no decorrer dos anos, atendendo às pressões por resultados”, o que remete à instabilidade normativa e à maleabilidade das regras em função de demandas externas. Essa fala sugere a prevalência de uma lógica de performatividade, em que as exigências institucionais se adaptam às metas e índices a serem atingidos, mais do que a critérios pedagógicos consistentes.

Além disso, o Participante H (em fase de entrada na carreira) afirmou que “A avaliação 360 não ficou clara para mim. As escolhas sobre quem avalia quem, ou os critérios para fechar a nota foram confusos”, observação que se articula com a fala do Participante B (em fase de diversificação), que denuncia a “escolha dos critérios por meios não esclarecidos para o docente”, reforçando a percepção de arbitrariedade. Por fim, um relato de um professor em fase de estabilização aponta diretamente a fragilidade do processo de avaliação 360°, em que professores são avaliados por colegas e alunos, mas a decisão final sobre a permanência recai sobre a gestão, sem que haja, na percepção do docente, transparência e imparcialidade:

Porque os professores passam por avaliação 360°, na qual são avaliados por colegas e alunos, mas sabemos que é a própria gestão quem decide a permanência do professor, faltando transparência e imparcialidade nas decisões, evidenciando em alguns casos preferências e relação de proximidade com alguns docentes (Participante D; Questão 17).

Tais depoimentos permitem algumas inferências. Em primeiro lugar, evidencia-se um clima de insegurança e instabilidade profissional, em que os docentes percebem sua permanência condicionada a critérios voláteis, por vezes pouco explicitados. Esse cenário contribui para a naturalização de formas de vigilância simbólica, nas quais os professores não apenas são avaliados em múltiplas frentes, mas também internalizam a sensação de que a gestão detém um poder arbitrário sobre sua continuidade no programa.

Em segundo lugar, a falta de clareza quanto aos procedimentos reforça um processo de deslegitimação simbólica; mesmo aqueles que afirmam conhecer os critérios reconhecem a ausência de transparência e a influência de fatores externos, como pressões por resultados. Finalmente, a presença de avaliações por pares e alunos, mediadas por decisões unilaterais da gestão, parece instaurar um ambiente de concorrência e fragilidade, onde o capital simbólico do docente (reconhecimento, prestígio, boa avaliação) pode ser facilmente relativizado ou mesmo desconsiderado em favor de interesses administrativos.

Portanto, os dados das duas questões analisadas convergem para um quadro em que a permanência no PEI é percebida menos como resultado de um processo avaliativo justo e transparente, e mais como efeito de uma engrenagem institucional que combina demandas externas, instabilidade normativa e práticas de vigilância. Esse cenário tem implicações diretas tanto sobre a motivação docente quanto sobre a confiança nos mecanismos de gestão, constituindo um ponto crítico para compreender as tensões estruturais do modelo.

No que se refere aos efeitos dos critérios de permanência, os dados indicam uma percepção predominantemente crítica, com destaque para a intensificação do controle e da pressão sobre o trabalho docente. Quatro participantes (Participantes A, C, F e H: em fases de entrada na carreira, estabilização e diversificação) optaram pela alternativa que combina simultaneamente as duas perspectivas, tanto o fortalecimento do compromisso coletivo quanto a intensificação do controle e da pressão sobre o trabalho docente; três indicaram apenas a intensificação do controle (Participantes B, E e G: em fases de estabilização e diversificação), e dois docentes apontaram exclusivamente o fortalecimento do compromisso coletivo (Participantes D e I: em fase de estabilização).

Essa distribuição evidencia um desequilíbrio notório, cuja maior parte dos professores associa os critérios de permanência menos a um processo de valorização profissional e mais a mecanismos de cobrança, fiscalização e pressão, ainda que reconheçam, em alguns casos, a dimensão coletiva que se busca promover.

À luz de Pierre Bourdieu, é importante destacar que, ao reconhecerem explicitamente esses mecanismos de controle, os docentes não os vivenciam plenamente sob a forma de violência simbólica, uma vez que esta pressupõe certo grau de dissimulação e de não reconhecimento. O que se observa, nesse caso, são formas mais diretas de regulação e pressão institucional, ainda que não se exclua a possibilidade de que tais dinâmicas possam, em outros contextos, assumir formas mais sutis de legitimação.

Nesse contexto, tais justificativas ilustram a tensão que atravessa o cotidiano escolar. Uma das falas resume a ambivalência do processo: “Eles desejam o trabalho coletivo, mas forçam por meio de situações de pressão.” (Participante A: em fase de diversificação).

A afirmação explícita que a ideia de colaboração e excelência não se dá em um terreno voluntário, mas antes sob a lógica da coerção. Outra justificativa, de um professor em fase de diversificação, chama a atenção para o caráter burocrático do processo:

Catalogar e informar o que cada professor vem trabalhando ao longo do ano letivo é importante para a organização da escola, entretanto, perante a atual Secretaria da Educação e a pressão em cima das DE's e escolas para cumprir todo o cronograma

previsto no escopo, sem margem para diversificar as aulas, faz com que esse controle se torne um monitoramento (Participante B; Questão 18).

Nesse caso, observa-se que a exigência de relatórios e guias, ainda que defendida como necessária para a organização institucional, é percebida como um mecanismo de homogeneização e limitação da autonomia pedagógica. Por fim, a justificativa mais contundente sintetiza a insatisfação com a prática: “É muito assédio moral” (Participante G: em fase de diversificação). Essa fala revela que, para parte dos docentes, a pressão ultrapassa a esfera administrativa da gestão e adentra a esfera ética, impactando subjetivamente a experiência docente.

Assim, além de constrangimento e assédios que podem ser viabilizados por meio da gestão, observa-se também que, ao longo da revisão bibliográfica, no estudo de Wesendonk e Lopes Junior (2022), o trabalho da coordenadora também expõe uma tensão entre a prescrição institucional e a prática cotidiana, ou seja, ainda que a política defenda a centralidade da aprendizagem e do protagonismo juvenil, o acompanhamento pedagógico se concentra quase exclusivamente na conduta docente, sem mecanismos consistentes para aferir os resultados junto aos estudantes.

A gestão por metas e desempenho, nesse contexto, desloca a responsabilidade pelos resultados educacionais para o indivíduo, obscurecendo determinantes estruturais como falta de recursos e desigualdades institucionais (Lopes; Borghi, 2019). Ainda, a exigência de um perfil docente multifacetado não é acompanhada por um investimento institucional proporcional na preparação dos profissionais para atuar no programa.

Se, por um lado, a análise evidencia fragilidades na formação e preparação dos profissionais que assumem funções de coordenação no âmbito do PEI, em especial os coordenadores de área, por outro, tais limitações se estendem à formação dos próprios docentes que atuam no programa. No contexto da pesquisa de Dias (2018), são identificados problemas recorrentes na formação específica para o exercício da docência no PEI.

Sobretudo, em razão da multiplicidade de papéis atribuídos aos educadores, que passam a responder não apenas pelo ensino dos conteúdos curriculares, mas também por demandas de mediação de conflitos, acompanhamento socioemocional e formação cidadã dos estudantes. A ausência de cargos intermediários, como o de professor mediador, transfere aos docentes a responsabilidade de lidar com conflitos, demandas socioemocionais e formação cidadã dos alunos, conforme um dos depoimentos:

[...] ao entrar na escola PEI, foi possível observar que os próprios professores acreditam que sua formação ainda não é suficiente para o desempenho das funções a

eles atribuídas: “Às vezes falta formação para o mediador. Ter o dom, saber o que fazer e como fazer para não atrapalhar a situação” (PROFESSORA 3, 52 anos) (Dias, 2018, p. 12).

Apesar disso, os entrevistados na pesquisa de Dias (2018) valorizam o planejamento compartilhado e a postura investigativa do professor, compreendendo-se como sujeitos da própria prática: “A função do professor é mediar, estabelecer parcerias, criar relações dialógicas e ser um pesquisador” (Professor 2, 32 anos, p. 12). O que se verifica, no entanto, é que essa figura do professor pesquisador está tensionada por um ambiente institucional que prioriza a execução de estratégias definidas externamente.

Apesar da valorização discursiva do planejamento coletivo e da postura investigativa do professor, os depoimentos também evidenciam limites concretos às condições de trabalho no PEI, que operam como fontes adicionais de sobrecarga. Entre os aspectos recorrentes, destaca-se a ausência de professores eventuais ou de apoio, o que implica a redistribuição imediata das ausências entre os próprios docentes da unidade. Conforme relatam os participantes,

“Nesse sistema integral de ensino nós não temos professor de apoio. Um professor cobre a falta do outro. Nós não temos nem eventual. Nós não temos, é só a equipe mesmo.” (PROFESSOR 1, 51 anos); “O excesso de faltas leva ao decaimento. Como não tem eventual, quando alguém falta, quem substitui é o professor da mesma área” (DIRETORA, 56 anos). (Dias, 2018, p. 13).

Na sequência, Silva, Amorim Filho e Ramos (2020), evidenciam problemas importantes na preparação dos professores para atuar no PEI. O estudo relata que, embora o programa exija um perfil profissional multifacetado, a falta de organização de algumas Diretorias acarreta a falta de formação prévia consistente para inserção dos docentes. No caso analisado, a ausência de cursos de capacitação no momento da entrada no programa levou o professor a aprender “na prática”, por meio da socialização com colegas (Silva; Amorim Filho; Ramos, 2020, p. 268):

De acordo com João, a Diretoria de Ensino de São Carlos oferece esse curso, porém, no ano de sua inserção essa formação não existiu. O professor não soube dizer o motivo da ausência dessa preparação, mas afirma ter sentido falta dela. Sua adaptação foi através dos outros professores que já lecionavam no Programa antes da sua inserção.

João, entrevistado na pesquisa de Silva, Amorim Filho e Ramos (2020), relatou que mesmo docentes experientes apresentam sensação de inexperiência diante da multiplicidade de atribuições impostas pelo modelo. Essa lacuna compromete a adaptação profissional e reforça a percepção de que a responsabilidade de lidar com as novas exigências recai integralmente sobre o professor, sem suporte institucional efetivo (Silva; Amorim Filho; Ramos, 2020).

Além disso, nos relatos do entrevistado, ele afirma que “o Programa poderia apresentar

uma efetividade maior se tivesse mais docentes” (Silva; Amorim Filho; Ramos, 2020, p. 268), alegando que a sua responsabilidade no Programa é “imensa”. Assim, “se tivesse mais professores, a carga sobre cada docente seria distribuída, evitando a sobrecarga e, conseqüentemente, exerceriam o trabalho com mais qualidade.”

Como produto da combinação de mecanismos de adesão seletiva, estrutura curricular híbrida e instrumentos de gestão orientados para metas, articulados a práticas de responsabilização individual e avaliação contínua, o PEI viabiliza um ambiente de intensificação, flexibilização e controle do trabalho docente, no qual a retórica da inovação pedagógica convive com mecanismos de gestão empresarial.

Desse modo, os processos formativos ofertados no âmbito do programa mostram-se predominantemente voltados à adaptação às diretrizes oficiais e à operacionalização dos cadernos estaduais, em detrimento da construção de uma formação crítica e autônoma. Tal dinâmica contribui para a incorporação de um habitus gerencialista (Vieira; Marques, 2018; Romagnoli *et al.*, 2021; Junior; Gisi, 2022), progressivamente inculcado por meio de dispositivos de acompanhamento, avaliação e padronização, frequentemente naturalizados no discurso das políticas educacionais como práticas neutras ou inovadoras.

O habitus gerencialista se constrói gradualmente no cotidiano escolar, por meio da internalização de valores associados à eficiência, à responsabilização individual e à orientação por resultados. Conforme discutem Ball (2005) e Junior e Gisi (2022), o gerencialismo introduz no campo educacional uma lógica empresarial que redefine as formas de atuação e de julgamento do trabalho profissional, deslocando o foco da dimensão pedagógica para a gestão de desempenhos, metas e indicadores.

Trata-se de um processo no qual práticas de avaliação, monitoramento e visibilização do desempenho passam a operar como dispositivos de conformação subjetiva, produzindo novas disposições e modos de perceber o próprio trabalho (Lopes; Borghi, 2019; Adrião *et al.*, 2024). A partir dessa perspectiva, o habitus gerencialista pode ser compreendido como uma “segunda natureza” que orienta decisões, condutas e expectativas, muitas vezes sem ser reconhecida como imposição externa (Bourdieu, 1983a; Junior; Gisi, 2022). Com base na pesquisa de Junior e Gisi (2022, p. 16):

[...] os relatos demonstraram que muitos gestores de escolas públicas e privadas ainda desconhecem a complexidade das escolas. Frente a frente com a gestão, muitos acabaram adaptando, indiscriminadamente, em suas práticas, lógicas e ferramentas da gestão empresarial, como planejamento estratégico, *balanced scorecard*, ciclo PDCA de qualidade, *empowerment*, em formas de ranqueamentos profissionais, planos meritocráticos, gestão da qualidade total, do atendimento, dos resultados, dos colaboradores, da rede de ensino, do conhecimento, entre outras ferramentas. [...]

Enfim, muitas têm sido as tentativas para controlar ou medir o desempenho das escolas, mas, em sua maioria, desprezando características próprias dessas instituições

Assim, ao se naturalizar, o *habitus* gerencialista tende a legitimar a intensificação das tarefas, a ampliação das responsabilidades e a sobreposição de funções como exigências intrínsecas à docência no PEI, esvaziando seu caráter político e coletivo. Desse modo, o gerencialismo não apenas reorganiza os modos de gestão escolar, mas produz efeitos simbólicos profundos sobre o trabalho docente, contribuindo para a aceitação de práticas de controle e para a reconfiguração dos sentidos atribuídos à profissão, em consonância com o que Ball (2005) caracteriza como a internalização da performatividade no interior do campo educacional:

Esse excesso tanto de gerencialismo quanto de performatividade no campo educacional, segundo Ball (2005), tem culminado na visão de que a aprendizagem é vista como resultado, e não como processo; e os professores atuam, então, como técnicos pedagógicos, sendo o objetivo do ensino melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações externas, já que, cada vez mais, competição, classificação e desempenho das escolas são incentivados por meio dessas gestões. Em níveis maiores, segundo Ball (2005), não apenas os valores e a ética têm sido modificados, mas também a cultura está sendo substituída por competição, desempenho e resultado, afetando consideravelmente as práticas de gestão dos sistemas públicos e privados, com ou sem fins lucrativos (Junior; Gisi, 2022, p. 3).

Tais padrões empresariais, também apontados por Dias (2018), Giroto, Jorge e Oliveira (2022) e Adrião *et al.* (2024), mostram que a gestão escolar no PEI foi reconfigurada segundo tais critérios, com introdução de instrumentos de planejamento, monitoramento e avaliação contínua, os quais sofrem influência direta de grupos empresariais, como Itaú Unibanco, Fundação Lemann, Natura e Todos Pela Educação, no desenho e expansão do PEI (Giroto; Jorge; Oliveira, 2022, p. 14). Sob essa ótica, Adrião *et al.* (2024, p. 8) avaliam que

Trata-se, em síntese, de procedimentos de gestão e de definição de políticas corporativas adequados à articulação transnacional de grupos e pessoas físicas, com vistas a uma incidência alinhada ou coordenada em distintos territórios ou mesmo em nível global [...] quando adotado para a esfera pública, o termo associa-se à introdução de reformas no aparato estatal, especialmente por meio da introdução da Nova Gestão Pública.

Todos esses sintomas, conforme analisam Lopes e Borghi (2019, p. 54), fazem parte do movimento expansionista da Nova Gestão Pública, que vem sendo expandido para toda a rede estadual paulista, por meio dos mecanismos de monitoramento e responsabilização típicos da chamada NGP.

À luz dessa racionalidade gerencial, Lopes e Borghi (2019, p. 54) avaliam que “a participação dos professores, alunos e funcionários restringe-se ao gerenciamento de rotina, sob muito controle e pressão”, ou seja, expõe nenhuma participação efetiva nos processos de definição curricular. Com o intuito de contextualizar o gerencialismo e suas implicações no

âmbito da educação, Jacomini, Nascimento e Stoco (2023, p. 16-17) analisam que:

Nota-se que, segundo o modelo de gestão adotado, a conclamação à melhoria da qualidade do ensino soa falsa, entre outros motivos, porque não se compatibiliza com o princípio constitucional da gestão democrática da escola e da rede pública e imprime um esvaziamento do sentido público da escola. Ao mesmo tempo em que o currículo centralizado, as bonificações e a gestão para resultados não produzem os resultados redentores prometidos pelo governo. [...] é possível afirmar que foram os pressupostos e princípios da NGP e do gerencialismo que orientaram os diferentes programas [PEI e ETI] e projetos educacionais do período. Mesmo considerando que esse processo se deu de forma mais ou menos alinhada a essa concepção de gestão pública, não houve rupturas que implicassem mudanças no rumo da política educacional na rede paulista no período analisado.

No entanto, a crítica à NGP e às práticas gerencialistas excede o plano das diretrizes e dos discursos oficiais, e se materializa no cotidiano das escolas por meio de instrumentos de gestão, tecnologias organizacionais e dispositivos de controle que os princípios da eficiência, da responsabilização e da gestão por resultados passam a orientar a ação escolar, operando como formas de inculcação de um habitus gerencialista no interior do campo educacional.

Assim, compreender como esses princípios se tornam operantes no cotidiano escolar exige deslocar o olhar dos discursos gerais da política educacional para os modos concretos de sua implementação. É nesse movimento que os modelos empresariais deixam de figurar apenas como referências abstratas e passam a estruturar a gestão das unidades escolares, redefinindo as formas de organização do trabalho pedagógico, os critérios de funcionamento institucional e as condições materiais nas quais a política se realiza.

Com relação à infraestrutura das escolas PEI, Adrião *et al.* (2024) apresentam que permaneceram praticamente inalteradas entre 2012 e 2018, considerando, ainda, uma redução expressiva no número de salas temáticas, como por exemplo os laboratórios de ciências:

Um dos aspectos considerados no PEI é a existência de infraestrutura adequada com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de ciências e de informática (São Paulo, s/d). Apesar disso, a Tabela 1 mostra que em 2012 o laboratório de ciências estava presente em apenas dez escolas. Em 2015 esse número aumentou para doze, porém, em 2018, apenas três escolas contavam com laboratório de ciências. Também não havia quadra e/ou pátio cobertos em todas as escolas. No início do PEI havia auditório em apenas quatro escolas, reduzindo para duas em 2018. Banheiro com chuveiro é outra condição importante para as escolas de tempo integral e, apesar disso, esteve presente em no máximo 12 ao longo do período. Os dados não indicam melhora significativa das condições de infraestrutura das escolas PEI no período (Adrião *et al.*, 2024, p. 12).

Além de analisar as condições de infraestrutura das escolas e os procedimentos de adesão ao PEI, Adrião *et al.* (2024) analisam a forma como a chamada “gestão de excelência” do programa se ancora em um modelo de gestão de inspiração corporativa, sustentado por instrumentos como o ciclo Plan, Do, Check, Act (PDCA) e pela denominada Tecnologia

Empresarial Socioeducacional (TESE), conforme destacam:

Em relação à gestão, implantou-se um modelo apoiado na metodologia do ciclo Plan, Do, Check, Act (PDCA), envolvendo alterações nas funções das equipes, introdução de instrumentos de controle e registro de desempenho, além da tecnologia empresarial socioeducacional (TESE) como método de obtenção de resultados. (Adrião *et al.*, 2024, p. 10).

Segundo os autores, o PDCA não surge no âmbito do PEI, mas é um instrumento de planejamento importado do campo empresarial, associado à Gestão da Qualidade Total, e já presente na educação brasileira desde os anos 1990. Ele foi posteriormente incorporado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) no programa de Ensino Médio Integral e, a partir daí, disseminado em redes públicas estaduais e municipais, incluindo a rede paulista. Trata-se de um ciclo que organiza o trabalho escolar em etapas repetidas de planejamento, execução, verificação e ajuste, orientando práticas e decisões por metas e indicadores.

As autoras explicam, ainda, que o segundo ciclo, TESE, consiste em “[...] uma adaptação da tecnologia empresarial Odebrecht (TEO) adotada pelo ICE¹⁸ no programa de ensino médio integral, posteriormente disseminado em todo o país” (Adrião *et al.*, 2024, p. 10). No caso do PEI, trata-se de um modelo que ajudaria a organizar rotinas escolares segundo princípios de eficiência, responsabilização e mensuração contínua.

Segundo Dias (2018) e Adrião *et al.* (2024), essa configuração implica duas consequências centrais para a escola: primeiro, o PDCA é apresentado como um ciclo de gestão que instaura rotinas de planejamento e de avaliação orientadas por metas e indicadores; em segundo lugar, a TESE aparece como uma tecnologia de gestão de origem empresarial que incorpora procedimentos de padronização, registro e monitoramento de práticas, tendo o PDCA como um de seus componentes.

Ao comparar os modelos PDCA e TESE com a gestão do PEI, observa-se que a racionalidade gerencial promove uma intensificação do trabalho docente, ampliando funções e limitando a formação crítica, o que resulta em uma sobrecarga e em um aprofundamento dos mecanismos de controle (Dias, 2018; Lopes; Borghi, 2019), e reflete um habitus gerencialista que molda a dinâmica escolar (Junior; Gisi, 2022).

A sobrecarga docente no PEI, portanto, deve ser compreendida como resultado de um arranjo institucional que combina novas responsabilidades, reorganização curricular e

¹⁸ Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) é uma organização da sociedade civil, criada em Pernambuco no início dos anos 2000, que atuou na formulação e disseminação do modelo de Ensino Médio Integral no Brasil, articulando parcerias entre governos estaduais e o setor privado ao introduzir, no campo educacional, tecnologias de gestão de origem empresarial, como a Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO).

mecanismos permanentes de controle e responsabilização. Soma-se a isso as atribuições previstas no Art. 7º da Lei Complementar nº 1.164/2012, que inclui o planejamento e a elaboração de materiais, a execução de aulas da base comum e da parte diversificada, a participação em tutorias, a substituição de colegas, a produção de Guias de Aprendizagem e o cumprimento de todas as atividades pedagógicas coletivas no interior da escola.

No contexto da aplicação do questionário desta pesquisa, ao se abordar a **carga horária docente e intensificação do trabalho** (questões 10 e 11, Apêndice C) com os professores participantes, obteve-se alguns registros relevantes no que diz respeito ao número de aulas semanais e ao tempo dedicado para tarefas institucionais e pedagógicas complementares.

No que se refere ao número de aulas regulares ministradas semanalmente, observa-se que apenas um docente (Participante D: em fase de estabilização) ministra entre 21 e 30 aulas, enquanto seis docentes (Participantes A, B, F, G, H e I: sendo três em fase de diversificação, dois em fase de estabilização e um em entrada na carreira) ministram de 31 a 40 aulas e dois docentes (Participantes C e E: em fase de entrada na carreira e em estabilização, respectivamente) ministram mais de 40 aulas. Não há registros de docentes com carga horária de até 10 aulas semanais.

Além das aulas, quando se observa o tempo dedicado a tarefas institucionais e pedagógicas complementares, como planejamento, reuniões, formação continuada e outras atividades vinculadas ao funcionamento do programa, verifica-se que dois professores (Participantes D e G: em fases de estabilização e diversificação, respectivamente) dedicam até cinco horas semanais a essas ações, enquanto seis docentes (Participantes A, B, C, F, H, I: sendo dois em entrada de carreira, dois em diversificação e um em estabilização) dedicam de 6 a 10 horas e um docente (Participante E: em fase de estabilização) dedica entre 11 e 15 horas. Nenhum docente declarou dedicar mais de 15 horas semanais a essas tarefas.

Esses dados apontam que, mesmo após uma carga elevada de aulas, a maior parte do corpo docente ainda despende um volume considerável de tempo com atividades de natureza coletiva, colaborativa e administrativa, reforçando o caráter de intensa imersão institucional proposto pelo programa. Esse conjunto de informações revela um perfil docente sobrecarregado, com predominância de altas cargas horárias tanto em sala de aula quanto em atividades complementares, o que está alinhado ao desenho do PEI, que pressupõe regime de dedicação exclusiva.

Na análise da categoria **demandas institucionais e percepção de carga de trabalho** (questões 12 e 13, Apêndice C), no que tange às atividades exigidas pela gestão escolar, observa-se que todos os docentes estão envolvidos em múltiplas tarefas além da regência em

sala de aula, sendo que a participação em reuniões pedagógicas aparece como a atividade mais frequente, com 100% dos docentes afirmando realizá-la regularmente.

Em seguida, oito docentes (com exceção do Participante C: em fase de entrada na carreira) apontam o acompanhamento individual de estudantes como prática recorrente, revelando uma forte expectativa institucional de personalização do acompanhamento discente no PEI. Além disso, sete docentes (com exceção dos Participantes B e H: em diversificação e entrada na carreira, respectivamente) afirmam realizar com frequência o preenchimento de relatórios e instrumentos administrativos, o que evidencia a sobreposição entre tarefas pedagógicas e burocráticas no cotidiano escolar.

Outras atividades igualmente expressivas são a realização de oficinas, clubes juvenis e tutoria, com seis registros (com exceção dos Participantes B, C e E: em fases de diversificação, entrada na carreira e estabilização, respectivamente) e o planejamento com professores de outras áreas com cinco registros (com exceção dos Participantes B, C, D e H: em fases de diversificação, entrada na carreira e estabilização), ambas atividades alinhadas à proposta do PEI de estimular interdisciplinaridade e práticas pedagógicas inovadoras. Apenas um docente (Participante G: em diversificação) indicou atividades voltadas a planos de aula e tutoria em um sentido mais específico e formalizado, possivelmente por já integrarem outras frentes de atuação.

Essa configuração, embora possa favorecer maior envolvimento com a escola e o desenvolvimento de projetos pedagógicos mais articulados, também pode intensificar a pressão sobre o docente, exigindo estratégias de gestão do tempo e suporte institucional para evitar sobrecarga e desgaste profissional.

Essa percepção encontra respaldo na autoavaliação da carga de trabalho semanal. Nenhum docente classificou sua carga como “leve”, apenas um (Participante D: em fase de estabilização) considera “moderada”, enquanto quatro (Participantes A, F, H e I: sendo dois em fase de diversificação e dois em fase de estabilização) a classificaram como “intensa” e outros 4 (Participantes B, C, E e G: sendo dois em fase de diversificação, um em fase de estabilização e um em entrada de carreira) como “excessiva”. Ou seja, quase 90% dos docentes percebem sua rotina como pesada ou sobrecarregada, o que está em consonância com a multiplicidade de tarefas indicadas anteriormente.

Por fim, na análise da categoria **condições de trabalho e limites físicos e emocionais** (questão 14, Apêndice B) aprofunda-se a discussão sobre a percepção docente acerca da organização das atividades pedagógicas e institucionais no PEI, evidenciando-se como a distribuição das demandas profissionais incide sobre o bem-estar e a adaptação dos professores

ao programa.

Ao se questionar se a distribuição das atividades pedagógicas e institucionais no PEI respeita os limites físicos e emocionais dos(as) docentes, seis professores (Participantes A, B, C, E, G e H: três em fase de diversificação, dois em entrada na carreira e um em estabilização) responderam “Não” e três docentes (Participantes D, F e I: todos em fase de estabilização) responderam “Parcialmente”, enquanto nenhum docente considerou que as atividades respeitam plenamente esses limites. Considera-se que este resultado é extremamente significativo, pois revela uma percepção generalizada de sobrecarga emocional e física, alinhada com os dados das questões anteriores que apontam para altas cargas horárias, múltiplas tarefas simultâneas e elevada pressão institucional.

As justificativas apresentadas pelos participantes reforçam essa percepção. Entre os relatos mais recorrentes, destacam-se as demandas burocráticas excessivas, que se somam às atividades pedagógicas e reuniões, ampliando a carga de trabalho para além do horário formal. Muitos docentes relatam que parte expressiva do trabalho, incluindo registros e elaboração de materiais, ocorre fora da jornada regular, aumentando o número real de horas semanais dedicadas à escola.

Outro ponto mencionado é a falta de professores, que gera acúmulo de substituições, reduzindo o tempo disponível para planejamento e preparo de aulas. Além disso, há menções ao cansaço decorrente das condições específicas da comunidade escolar atendida, o que intensifica a carga emocional no cotidiano. Os docentes também ressaltam que as metas e cobranças por resultados pedagógicos elevados, muitas vezes percebidas como descoladas das condições reais de trabalho, contribuem para a sensação de esgotamento.

Por fim, o Participante I (em fase de estabilização) destaca que, para suportar a rotina do PEI, é necessário “ter um perfil bem-organizado”, sugerindo que a permanência no programa está condicionada não apenas a competências pedagógicas, mas também a altos níveis de autogestão e resistência emocional.

Em síntese, os dados revelam um quadro de intensificação do trabalho docente, caracterizado por longas jornadas, demandas múltiplas, pressão por resultados e exigências burocráticas, gerando um ambiente de desgaste físico e emocional. Essa percepção majoritária indica que, embora o PEI proponha um modelo pedagógico integral, há fragilidades estruturais e organizacionais que impactam o bem-estar e a saúde mental dos professores.

Com a expansão do ensino em tempo integral e a implementação do PEI, houve também a inclusão de novos componentes curriculares: “Projeto de Vida, disciplinas eletivas e o processo de nivelamento, que somaram às funções docentes entendido como um procedimento

para a obtenção de conhecimentos considerados “adequados e prescritos” para a série ou ano em que o aluno está” (Adrião *et al.*, 2024, p. 10).

O problema com a sobrecarga e acúmulo de papéis atribuídos aos docentes reside, conforme analisa Dias (2018), na ausência de tempo institucional para a construção de resistências, incidindo, ainda, na alienação profissional. De acordo com a autora:

Uma agravante nesse cenário é a alienação dos profissionais aos problemas da categoria. A longa jornada e a intensificação do trabalho docente ocupam os professores com contextualizações, adaptações e replicações de práticas exitosas e não promove o questionamento, a reflexão e a transformação do currículo, do próprio programa ou da rede de ensino paulista (Dias, 2018, p. 15).

Desse modo, ao falarmos das demandas institucionais, da gestão e das condições de trabalho no PEI evidencia-se que a sobrecarga docente resulta menos do acúmulo isolado de tarefas e mais de uma reorganização do trabalho escolar orientada pela lógica da mensuração, da eficiência e do controle, respaldadas por práticas gerencialistas e incorporadas como *habitus* gerencial.

Ao subordinar progressivamente o pedagógico pelo burocrático, a gestão por resultados redefine os sentidos do trabalho docente e prepara o terreno para o questionamento das condições de permanência no programa, marcadas por processos de avaliação contínua, instabilidade e responsabilização individual, tema do próximo eixo de análise.

4.3 Condições de permanência no PEI: avaliação, controle e instabilidade

A discussão anteriormente apresentada de que a sobrecarga docente está associada a uma reorganização do trabalho escolar orientada pela lógica da mensuração, da eficiência e do controle, permite compreender como práticas gerencialistas, incorporadas como *habitus*, passam a subordinar progressivamente o trabalho pedagógico às exigências burocráticas.

Essa reconfiguração do trabalho docente leva ao questionamento das condições de permanência no programa, uma vez que se desloca o foco da ação educativa para processos contínuos de avaliação, responsabilização individual e instabilidade institucional, que passam a estruturar a experiência dos docentes. É nesse contexto que se insere o presente eixo de análise, dedicado à compreensão de como tais condições são produzidas, reguladas e vivenciadas.

Nesse sentido, a compreensão das condições de permanência docente no PEI exige uma análise articulada entre os marcos normativos que estruturam a política, as práticas institucionais que se consolidam no cotidiano escolar e os modos pelos quais os professores

vivenciam, interpretam e respondem a essas condições. Parte-se, inicialmente, das bases normativas que sustentam o programa, uma vez que é nelas que se delineiam não apenas os princípios pedagógicos orientadores, mas também os dispositivos institucionais que regulam o trabalho docente, definem perfis esperados, organizam mecanismos de acompanhamento e balizam os critérios de permanência no PEI.

Conforme já indicado, o PEI se fundamenta, segundo Silva, Amorim Filho e Ramos (2020), em quatro princípios: educação interdimensional, pedagogia da presença, quatro pilares da educação para o século XXI e protagonismo juvenil, que estruturam a organização curricular e pedagógica.

A educação interdimensional é entendida como um princípio pedagógico que busca o desenvolvimento pleno do estudante, integrando suas dimensões cognitiva, afetiva, social e corporal, além de outras como a ética e a criatividade (Lima; Rodrigues, 2020). A pedagogia da presença, por sua vez, configura-se com foco na construção de vínculos afetivos e de confiança entre educadores e estudantes, indo além do conteúdo acadêmico (Martins, 2019).

Já os quatro pilares da educação para o século XXI são os mesmos propostos pela UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (UNESCO, 1996). Por fim, o protagonismo juvenil se materializa em dispositivos como os clubes juvenis, os líderes de turma e, principalmente, o projeto de vida, que orienta as ações pedagógicas e define metas formativas (Rocha; Moreno; Souza, 2024).

Embora tais princípios sejam apresentados como fundamentos pedagógicos orientados à formação integral, sua materialização normativa implica uma ampliação significativa das atribuições docentes, aspecto que é explicitado por Silva; Amorim Filho; Ramos (2020) ao descreverem que essas diretrizes ampliam as funções docentes, uma vez que, além das aulas regulares, os professores devem participar de todas as atividades previstas no currículo, incluindo tutoria, orientação de estudos, elaboração de guias de aprendizagem, substituição de colegas ausentes, produção de materiais didáticos e acompanhamento individualizado dos alunos.

Assim, fica mais uma vez evidente que a docência envolve responsabilidades sociais e políticas que extrapolam o ensino de conteúdos. No âmbito do programa, essa expansão é intensificada, transformando o professor na base de sustentação da proposta pedagógica, sem que haja, contudo, proporcionalidade na distribuição de recursos e de pessoal (Silva; Amorim Filho; Ramos, 2020).

Os autores ainda mencionam que, para Reali e Reyes (2009, apud Silva; Amorim Filho; Ramos, 2020, p. 262), “a atividade do professor engloba as responsabilidades sociais e políticas

dentro da escola e da comunidade, portanto, ser professor é ir além dos conteúdos curriculares da sua área de atuação”.

Essa ampliação do escopo da atuação docente se sustenta em princípios pedagógicos e em um conjunto extenso de normativas, materiais padronizados e dispositivos de acompanhamento que estruturam o cotidiano escolar e condicionam o exercício profissional. Greve e Rios (2017) observam que a política está ancorada em um conjunto extenso de normativas e materiais padronizados que se articulam diretamente com o currículo oficial do estado e com o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Esses instrumentos delineiam conteúdos, habilidades e competências que devem ser trabalhados pelos professores em todas as disciplinas, criando um padrão de planejamento e execução. Essa problemática pode ser analisada a partir da descrição dos autores (Wesendonk; Lopes Junior, 2022, p. 9-10):

Destaca-se que, a partir de 2010, os documentos que constituem o Programa consolidam-se como o Currículo Oficial do Estado. Nesse momento, é importante mencionar que esses documentos estão diretamente atrelados ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – o SARESP. A partir de uma análise rápida dos materiais pertencentes ao Programa (Currículo, Cadernos do Professor e do Aluno) e das matrizes de referência para essa avaliação externa, é possível identificar a correspondência entre os conteúdos e as expectativas de aprendizagem preconizadas nesses documentos. Concomitantemente, um olhar para as dez metas para a Educação, estabelecidas no ano de 2007 (ou seja, um ano anterior à implementação do Programa “São Paulo faz Escola”), mediante o Plano Estadual de Educação, as quais visavam a melhoria do sistema educacional do Estado, fica evidente a relevância atribuída às avaliações externas e em larga escala, uma vez que uma dessas metas objetivava uma melhora no índice de desempenho dos alunos matriculados nos ensinos fundamental e médio, no âmbito das avaliações nacionais e estaduais [...] Assim, além dos materiais decorrentes do Programa “São Paulo faz Escola”, o professor precisa ter conhecimento sobre as habilidades previstas para as Avaliações da Aprendizagem em Processo (AAP), as quais deve trabalhar em suas aulas e que irão contribuir para a avaliação dos alunos em relação às competências de leitura e de escrita.

A centralidade atribuída às avaliações externas e aos indicadores de desempenho revela uma inflexão normativa alinhada a princípios gerenciais, como destacam Lopes e Borghi (2019, p. 54), ao apontarem que “é possível afirmar que tais documentos [que compõem a implementação do PEI] têm como foco a definição de metas e o controle de resultados, práticas identificadas com os princípios da Nova Gestão Pública”. As autoras também afirmam que, nesse tipo de concepção gerencial, “a participação dos professores, alunos e funcionários restringe-se ao gerenciamento de rotina, sob muito controle e pressão” (Lopes; Borghi, 2019, p. 54), além de expor a ausência de participação efetiva nos processos de definição curricular.

É também nesse cenário normativo que emergem instrumentos específicos de

acompanhamento e avaliação do trabalho docente, como o Protocolo de Acompanhamento da SEE/SP¹⁹. De acordo com Wesendonk e Lopes Junior (2022), trata-se de um instrumento originalmente amplo, que deveria considerar organização de aulas, interações, aspectos pedagógicos e evidências de aprendizagem, o qual é reduzido e padronizado a todas as escolas com um roteiro centrado na performance do professor.

Com base nas conclusões de Wesendonk e Lopes Junior (2022), essa padronização e centralização no docente desloca o foco da aprendizagem dos estudantes para o comportamento docente, reforçando um modelo avaliativo prescritivo e pouco formativo. Além disso, no contexto da pesquisa, a compreensão da PCA que estava sendo acompanhada sobre evidências de aprendizagem, baseada na participação genérica dos alunos ou na sua própria interpretação da explicação do professor, revelou a fragilidade dos critérios utilizados e a tendência à padronização do julgamento docente, o que contribui para a consolidação de práticas de controle que incidem diretamente sobre as condições de permanência no programa (Wesendonk; Lopes Junior, 2022).

Assim, o âmbito normativo estabelece que a permanência docente se configura como um processo condicionado à avaliação contínua do desempenho profissional. O Decreto nº 66.799, de 31 de maio de 2022, condiciona a continuidade do professor no PEI à aprovação em avaliações específicas, considerando sua atuação no ambiente de trabalho (São Paulo, 2022d), deslocando a estabilidade da função para um regime de permanência condicionada por critérios institucionais:

Artigo 10 - A permanência dos integrantes do Quadro do Magistério nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI está condicionada à aprovação em avaliações de desempenho, periódicas e específicas, relacionadas às atribuições desenvolvidas nas unidades escolares do Programa.
Parágrafo único - A avaliação de desempenho de que trata o “caput” deste artigo, realizada de acordo com os modelos pedagógicos e de gestão específicos, observará a atuação do profissional junto ao Programa Ensino Integral - PEI, o desempenho de suas atividades específicas, bem como a atuação desse profissional no ambiente de trabalho.

Atrelado a isso, observam-se as consequências diretas dessa dinâmica sobre o próprio docente, na qual “a questão da responsabilização é intensificada, no caso do Programa Ensino Integral, considerando a possibilidade de desligamento do Programa do profissional que tenha uma negativa avaliação do desempenho” (Lopes; Borghi, 2019, p. 60). A avaliação, nesse

¹⁹ Instituído por meio da Resolução Seduc-46, de 8-4-2021. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-46-de-8-4-2021-institui-o-projeto-de-acompanhamento-pedagogico-formativo-das-escolas-da-rede-estadual-de-ensino-e-da-providencias-correlatas/>. Acesso em: 10 jan. 2026.

contexto, deixa de operar exclusivamente como instrumento de acompanhamento pedagógico e passa a assumir um caráter penalizador, uma vez que seus resultados podem implicar o desligamento do professor do programa.

Alunos, pares, coordenadores e gestores participam desse processo avaliativo, que, embora sustentado por um discurso formativo, também fundamenta desligamentos do programa. Segundo as autoras (Lopes; Borghi, 2019), a adesão e a permanência dos professores ficam condicionadas a um padrão de desempenho definido externamente, produzindo instabilidade e autovigilância.

Nesse contexto, a violência simbólica pode ser compreendida como operando por meio do revestimento técnico e aparentemente neutro desses critérios de desempenho, os quais, embora não explicitados em sua totalidade, incorporam pressupostos alinhados a um ideário gerencial. Tal dinâmica não apenas mascara os próprios critérios de avaliação, mas também tende a obscurecer as condições sociais desiguais que atravessam a prática docente, favorecendo a sua naturalização e legitimação (Bourdieu; Passeron, 1982; Bourdieu, 1998b). Desse modo, contribui para a internalização dessas exigências pelos professores, expressa, por exemplo, em práticas de autovigilância e na responsabilização individual pelo desempenho.

Esses aspectos de instabilidade e vigilância, observados no questionário aplicado aos professores no contexto desta dissertação, foram considerados nas categorias **desligamentos docentes e critérios de exclusão**, e **clima institucional quanto à permanência docente** com o intuito de evidenciar o clima de tensão e instabilidade que permeia o PEI.

Iniciando a análise da categoria **desligamentos docentes e critérios de exclusão** (questões 19 e 20, Apêndice C), quando questionados se já presenciaram situações em que colegas foram desligados, todos os nove participantes responderam afirmativamente, revelando um consenso que aponta para uma experiência comum e amplamente compartilhada, como uma possibilidade concreta que perpassa, de maneira constante, a trajetória profissional dos professores.

Ao aprofundar o motivo atribuído a tais desligamentos, as respostas mostram uma pluralidade de justificativas, ainda que com forte peso nas dimensões avaliativas e administrativas. Três respostas (Participantes A, C e E: sendo um em entrada na carreira, um em estabilização e um em diversificação) apontaram para critérios de desempenho, como avaliações negativas e faltas em excesso. Duas respostas (Participantes B e D: em fase de diversificação e estabilização, respectivamente) associaram o desligamento à incompatibilidade com as demandas do programa, indicando que há um padrão de expectativas difícil de ser conciliado com os diferentes perfis docentes. Uma resposta (Participante F: fase de

estabilização) mencionou fatores pessoais, como preferências ou mudanças familiares, e outra (Participante I: fase de estabilização) destacou fatores de saúde, como estresse, depressão e ansiedade, revelando o impacto subjetivo das pressões sobre o corpo e a mente.

Por fim, o Participante G (em fase de diversificação) explicitou que a decisão se deu porque, “Segundo o gestor, o professor não tem perfil”, formulação que expõe a amplitude da margem interpretativa e subjetiva das lideranças escolares no processo decisório. Essas justificativas permitem interpretar que o desligamento se inscreve em uma lógica multifacetada, mas majoritariamente atravessada por critérios de desempenho e aderência às exigências institucionais.

A menção a “não ter perfil” é particularmente significativa, pois evidencia a atuação da violência simbólica: trata-se de uma categoria vaga e aparentemente técnica que, ao invés de explicitar critérios objetivos, remete a disposições tratadas como se fossem qualidades intrínsecas dos indivíduos, aproximando-se do que Bourdieu (1998b; 2014a) descreve como a ideologia do dom. Nesse movimento, características socialmente produzidas tendem a deslocar a responsabilidade para o docente e a tornar o desligamento socialmente aceitável e de difícil contestação. Soma-se a isso a presença de fatores de saúde e pessoais, que, embora minoritários, não deixam de revelar as consequências de um ambiente de pressão contínua, no qual o desgaste físico e emocional dos docentes também contribui para o afastamento.

No que se refere à experiência com desligamentos de colegas (questão 20, Apêndice C), os números são expressivos: quatro docentes (Participantes A, B, E e G: sendo três em fase de diversificação e um em fase de estabilização) afirmaram ter visto mais de cinco colegas desligados, enquanto os demais relataram presenciar de um a quatro desligamentos proporcionalmente.

Essa distribuição reforça que o desligamento é um fenômeno recorrente e massivo, produzindo um efeito coletivo de insegurança e precariedade. Ainda que não sejam todos os professores desligados, o simples fato de o evento ser frequente cria um ambiente de constante vigilância, em que cada docente se vê como um potencial próximo alvo. O desligamento, assim, não é apreendido como um evento isolado ou extraordinário, mas como uma possibilidade concreta que perpassa, de maneira constante, a trajetória profissional dos professores.

Nesse sentido, com relação ao **clima institucional quanto à permanência docente**, oito participantes (A, B, C, D, E, G, H e I: distribuídos entre as fases de entrada na carreira, estabilização e diversificação) indicaram de maneira direta a percepção de instabilidade, enquanto apenas um (Participante F: em fase de estabilização) afirmou que a resposta depende da gestão escolar. Essa predominância sugere que a insegurança não é percebida como algo

isolado ou esporádico, mas como um aspecto estrutural da experiência docente no PEI, presente no cotidiano e reforçado por práticas institucionais de avaliação e cobrança.

As justificativas apresentadas ajudam a compreender o peso subjetivo desse sentimento. O Participante A (em fase de diversificação) sintetiza o cenário ao afirmar: “Instabilidade: se não der resultado, está fora”, o que evidencia a lógica meritocrática em que a permanência do professor é condicionada ao desempenho medido por índices e metas, sem considerar as complexidades do processo educativo.

Além do Participante A, o Participante B, também em fase de diversificação, expôs uma situação ainda mais desafiadora:

Em se tratando especificamente do ensino médio, onde atuo, é difícil seguir o escopo pois os alunos, em sua maioria, chegam na escola sem as bases de conhecimento necessárias para que possamos trabalhar o que foi previsto no escopo. Apesar disso, temos metas a cumprir com o conteúdo, então nem sempre o aluno tem tempo para aprender o que se pede, e isso reflete nos índices da escola, avaliações externas, prova paulista e etc. Perante esses baixos índices, o clima de instabilidade cresce, já que não é possível atender os índices exigidos, e a pressão para que isso aconteça é constante (Participante B; Questão 21).

Nesse caso, a defasagem discente torna o cumprimento do escopo praticamente inviável, o que repercute nos baixos índices das avaliações externas, intensificando a pressão e a insegurança docente. Trata-se de um exemplo claro de violência simbólica, em que se exige dos professores resultados que ignoram as condições materiais e sociais de ensino e aprendizagem (Bourdieu, 2014b).

Assim, a percepção de instabilidade no PEI não decorre apenas de rumores ou medos difusos, mas de experiências concretas que confirmam a fragilidade do vínculo. O que emerge é a construção de um habitus marcado pela insegurança, em que o professor é constantemente lembrado de sua posição substituível e condicionado a provar, repetidamente, sua legitimidade para permanecer. À luz de Bourdieu (2014, p. 72-73):

A esses efeitos da precariedade sobre aqueles por ela afetados diretamente se acrescentam os efeitos sobre todos os outros que, aparentemente, ela poupa. Ela nunca se deixa esquecer; está presente, em todos os momentos [...] Ela atormenta as consciências e os inconscientes. A existência de um importante exército de reserva, que não se acha mais apenas, devido à superprodução de diplomas, nos níveis mais baixos de competência e de qualificação técnica, contribui para dar a cada trabalhador a impressão de que ele não é insubstituível e que o seu trabalho, seu emprego, é de certa forma um privilégio, e um privilégio frágil e ameaçado [...] A insegurança objetiva funda uma insegurança subjetiva generalizada, que afeta hoje, no cerne de uma economia altamente desenvolvida, o conjunto dos trabalhadores e até aqueles que não estão ou ainda não foram diretamente atingidos.

Justifica-se, portanto, esse ambiente de trabalho permeado pela incerteza, no qual o investimento docente, tanto no desenvolvimento pedagógico quanto nos vínculos construídos

no cotidiano escolar, é fragilizado pela ausência de garantias de continuidade, enfraquecendo tanto o engajamento individual quanto o coletivo.

Quando indagados se acreditam que os critérios de avaliação do desempenho docente no PEI são coerentes com as reais condições de trabalho, seis participantes (Participantes A, C, D, E, G e H: distribuídos em entrada na carreira, estabilização e diversificação) responderam negativamente e três indicaram apenas parcialmente (Participantes B, F e I: o primeiro em fase de diversificação e os últimos em estabilização). Esses dados demonstram que a maioria dos docentes que participaram da pesquisa não concorda com os critérios adotados, ou os reconhece como apenas parcialmente adequados. As justificativas apontam que tais critérios estão atrelados a resultados que não dependem exclusivamente da atuação do professor, mas de fatores externos como contexto socioeconômico dos alunos, infraestrutura escolar e condições de ensino.

Um dos docentes enfatizou ainda a falta de imparcialidade nas avaliações, pois os critérios de avaliação “estão atrelados a resultados que, muitas vezes, não dependem só do docente e sua atuação” (Participante A: em fase de diversificação), sugerindo que a objetividade prometida pelas métricas e instrumentos de avaliação não se concretiza na prática.

Essa percepção converge com as críticas já exploradas em relação à violência simbólica: exige-se do professor aquilo que está além de seu alcance, mas a ele se imputa a responsabilidade pelo insucesso. Bourdieu (1996) auxilia a compreensão desse movimento como parte de um campo educacional estruturado por relações assimétricas de poder, no qual a avaliação, em vez de reconhecer o capital pedagógico do docente, converte-se em dispositivo de controle e regulação (Bourdieu; Passeron, 1982).

A ampliação dos sujeitos avaliadores e a multiplicidade de olhares institucionais reforçam a internalização de mecanismos de controle, na medida em que o docente passa a regular sua prática sob a constante possibilidade de avaliação e de ruptura da permanência no programa (Dias, 2018; Lopes; Borghi, 2019; Adrião *et al.* 2024).

Esse processo não se limita à imposição externa de normas, mas opera também no plano das disposições incorporadas, à medida que os docentes ajustam suas práticas e expectativas às regras do jogo institucional, internalizando critérios de avaliação e permanência como parte de seu modo de agir no PEI (Bourdieu, 1998). Desse modo, a adesão às exigências do programa tende a se naturalizar no cotidiano profissional, orientando condutas, percepções e estratégias de atuação.

As autoras Lopes e Borghi (2019) também afirmam que as diretrizes e instrumentos de implementação reforçam uma concepção de formação atrelada à adequação de práticas e ao

cumprimento de metas, e não à construção crítica e autônoma do fazer pedagógico. Nessa perspectiva, a formação continuada passa a operar como dispositivo de alinhamento institucional, no qual se privilegiam competências operacionais e comportamentais, como: assiduidade, comprometimento e adesão ao projeto institucional. Há uma conformidade com as diretrizes em detrimento da autonomia pedagógica.

Esse modelo de gestão, inspirado em práticas empresariais, contribui para a intensificação do trabalho docente, na medida em que amplia e diversifica as atribuições do professor (Rodrigues, 2020; Junior; Gisi, 2022). A expectativa de um profissional polivalente e constantemente disponível tende a naturalizar a sobrecarga como parte constitutiva do trabalho no programa.

Ao analisarem o acompanhamento pedagógico realizado por uma coordenadora de área no âmbito de uma escola PEI, Wesendonk e Lopes Júnior (2022) evidenciam que a sobrecarga estrutural, expressa na demora das devolutivas e na inexistência de um cronograma de feedback, tende a transformar o acompanhamento em tarefa burocrática, esvaziando seu potencial reflexivo. A ausência de condições objetivas para a realização do acompanhamento compromete sua função formativa e reforça seu caráter instrumental, orientado mais pelo cumprimento de procedimentos do que pela reflexão sobre a prática pedagógica.

A devolutiva tardia relatada por Wesendonk e Lopes Júnior (2022), que chega semanas depois da aula acompanhada, perde potência reflexiva e passa a cumprir apenas a função de registro, outro traço típico do neogerencialismo, que privilegia a existência do documento sobre seu impacto pedagógico. Nesse contexto, o perfil docente valorizado é aquele capaz de manter-se aderente às expectativas institucionais, mesmo quando os processos de acompanhamento perdem sentido pedagógico.

À medida que os mecanismos avaliativos se consolidam como critérios centrais de permanência e de definição do perfil docente esperado, respaldados pelo artigo 10º do Decreto nº 66.799, de 31 de maio de 2022 (São Paulo, 2022d), intensifica-se também a lógica de responsabilização individual do professor, característica dos modelos gerencialistas de gestão pública. Nesse movimento, as responsabilidades pelo alcance de metas, pelos resultados educacionais e pela adequação às diretrizes institucionais são progressivamente deslocadas para o docente, mesmo quando as condições objetivas de trabalho se mostram limitadas ou contraditórias (Giroto; Jorge; Oliveira, 2022; Adrião *et al.*, 2024).

Além disso, a possibilidade de desligamento de professores por baixo desempenho também se insere no modelo de governança corporativa das agências internacionais, operando por meio da individualização dos resultados e da diluição das responsabilidades institucionais,

reforçando a ideia de que o sucesso ou o fracasso da política educacional decorre, prioritariamente, da atuação do professor. Sob essa ótica, os autores analisam:

[...] a partir do final do século passado o BM migrou sua orientação de reformas e ajustes macroeconômicos para reformas na gestão pública, por meio da importação de agentes de mercado e organizações não governamentais que assumissem funções atribuídas ao Estado. Tais processos estimulam a privatização das políticas educacionais por meio da transferência de responsabilidades governamentais para atores privados e, no caso em destaque, pela criação da instância de participação direta de tais atores na definição e no monitoramento das políticas educacionais em todas as dimensões (gestão, currículo e oferta educativa) (Adrião *et al.*, 2024, p. 8).

Esse deslocamento da responsabilidade do Estado para o indivíduo, mediado por atores privados, incide nos processos de avaliação, monitoramento e responsabilização segundo critérios externos à prática pedagógica. Tais mudanças também produzem processos de autointensificação (Lopes; Borghi, 2019), afetando o emocional docente e redefinindo identidades profissionais. De acordo com Hypolito, Vieira e Pizzy (2009, p. 108, apud Lopes; Borghi, 2019, p. 60):

Essas mudanças afetam profundamente a identidade docente e permitem ou impõem uma nova discussão sobre os encargos e sobrecargas de trabalho que o magistério vê-se obrigado a experimentar. Essas novas mudanças na organização do processo de trabalho da escola, de natureza pós-fordista, não somente interferem nos corpos, mas também, e talvez principalmente, no emocional, fazendo que os processos de intensificação se internalizem e se transformem em processos de autointensificação. (Hypolito, Vieira e Pizzi, 2009, p. 108).

Assim, pode-se observar que a lógica de responsabilização individual se articula à influência das organizações internacionais no desenho e na implementação das políticas educacionais. Giroto, Jorge e Oliveira (2022) e Adrião *et al.* (2024) apresentam evidências da atuação coordenada de fundações e institutos empresariais, como Instituto Natura, Fundação Lemann, Fundação Itaú Social e Instituto Unibanco, na formulação e implementação do Programa Compromisso São Paulo pela Educação, do qual o PEI fazia parte.

Essas organizações passaram a ocupar instâncias de decisão e monitoramento das políticas educacionais, atuando de forma institucionalizada e sistêmica, exigindo retornos e evidências dos investimentos realizados, conforme a lógica do filantropocapitalismo. Segundo Adrião *et al.* (2024), o filantropocapitalismo caracteriza um conjunto de iniciativas privadas que, embora se apresentem como filantrópicas, operam segundo racionalidades empresariais, combinando caridade e investimento financeiro, e passam a demandar contrapartidas, resultados mensuráveis e influência sobre a definição das prioridades educacionais.

Como identificado em trabalhos anteriores, o estudo caracteriza tais atores privados como expressão do 'filantropocapitalismo' (Bishop; Green, 2008), da filantropia

corporativa (Ball, 2012) ou dos ‘novos filantropos’ (Robertson; Verger, 2012), sinônimos para um mesmo tipo de iniciativa de financiamento privado destinado à área social que passa a exigir contrapartidas de quem recebe o apoio. [...] Na prática, os filantropocapitalistas atuam entre a caridade e o investimento financeiro (Adrião *et al.*, 2024, p. 9).

Há, portanto, uma forma de atuação dos institutos empresariais em que incidem de forma orgânica, articulada e sistêmica sobre as políticas públicas educacionais, inaugurando aquilo que os autores Adrião *et al.* (2024) identificam como a “terceira geração” da privatização da educação paulista. Assim, a política educacional paulista, ao longo desse período, foi marcada pela presença estrutural de atores privados, que passaram a orientar prioridades estatais e redesenhar práticas pedagógicas e administrativas dentro da rede pública (Adrião *et al.*, 2024).

No cotidiano escolar, essa racionalidade se materializa por meio de dispositivos de acompanhamento e avaliação que operam simultaneamente como instrumentos de vigilância e responsabilização individual. No caso do estudo que analisava a atuação de uma PCA no processo de acompanhamento de aulas dos docentes, Wesendonk e Lopes Junior (2022) analisam que o processo de observação das aulas funciona, na prática, como mecanismo de vigilância e responsabilização individual.

Observa-se que a responsabilização docente não se expressa apenas no plano discursivo das políticas, mas se concretiza em práticas institucionais que intensificam o controle, produzem autovigilância e reforçam a centralidade do professor como principal responsável pelos resultados educacionais.

No interior das normativas institucionais, os mecanismos de acompanhamento, avaliação e gestão produzem um ambiente marcado pela vigilância constante e pela instabilidade das trajetórias docentes. Não se trata apenas de controle formal exercido por instâncias superiores, mas de um conjunto de práticas cotidianas que reorganizam as relações de trabalho e instauram formas difusas de monitoramento (Dias, 2018; Lopes; Borghi, 2019; Adrião *et al.*, 2024).

Dias (2018) evidencia a presença marcante de práticas inspiradas na lógica gerencialista, como o monitoramento horizontal entre pares, a inexistência de substitutos, a obrigatoriedade de cobrir ausências internamente e as avaliações periódicas de desempenho, elementos que, articulados, reforçam um ambiente de vigilância permanente e instabilidade profissional. A vigilância, nesse caso, se exerce “de cima para baixo”, no contexto estadual, e lateralmente, entre docentes de uma mesma escola (Dias, 2018).

Além disso, é possível observar que outro contribuinte para esse clima de vigilância é a introdução de processos seletivos internos e não a realização de concursos para escolas PEI. A

permanência passa a ser vivenciada como condição provisória, subordinada ao cumprimento de expectativas institucionais e à avaliação contínua do desempenho (Lopes; Borghi, 2019).

O modelo de gestão do PEI, portanto, apresenta nítida tendência por práticas e racionalidades gerencialistas, bem como outras experiências de ampliação da jornada escolar permitem identificar racionalidades convergentes. No ETI, embora não haja o mesmo nível de controle gerencial formalizado, Giroto, Jorge e Oliveira (2022) destacam a pressão indireta exercida pelas avaliações externas, como o SARESP, que incide sobre o planejamento e as práticas pedagógicas, produzindo um estreitamento curricular e a intensificação das rotinas escolares, movimento que vai “na contramão de uma possível proposta de Educação Integral” (Giroto; Jorge; Oliveira, 2022, p. 8).

No caso específico do PEI, a instabilidade assume contornos ainda mais explícitos. Adrião *et al.* (2018, p. 10) analisam que “os docentes passaram a receber gratificações adicionais e, em contrapartida, não mais contavam com estabilidade funcional na unidade, posto que sua permanência decorreria de avaliações de desempenho anuais”.

Com a perda da estabilidade funcional nas escolas PEI, mesmo considerando o concurso público prévio e os três anos de atuação na rede estadual como pré-requisitos para atuação no PEI, os docentes passaram a vivenciar um cenário de maior vulnerabilidade institucional (Lopes; Borghi, 2019). A estabilidade, comumente associada ao serviço público, é relativizada no interior do programa, sendo substituída por uma lógica de permanência condicionada e permanentemente reavaliada.

O alinhamento às expectativas gerenciais da escola passa a ser necessário para a permanência no programa, o que implica nos percursos formativos dos docentes e em suas decisões profissionais. Nesse contexto, os professores são integrados a uma lógica de gestão que está centrada na obtenção de resultados mensuráveis, ao invés de processos formativos emancipatórios (Wesendonk; Lopes Junior, 2022).

O que se observa é que, diante de um ambiente institucional marcado pela vigilância contínua, pela instabilidade e pela permanência condicionada, os docentes passam a desenvolver estratégias concretas para se manterem no programa. A permanência deixa de ser apenas uma condição administrativa e passa a configurar-se como uma prática ativa, que exige adesão, ajustamentos e escolhas orientadas pela lógica institucional vigente.

Considera-se que o controle institucional reside na instabilidade, uma vez que os professores recorrem a diferentes estratégias para permanecer no programa em função de interesses próprios, que podem envolver, em alguns casos, possíveis alinhamentos com a proposta do programa, ainda que isso não se evidencie de forma predominante nos dados, bem

como a necessidade de manutenção do vínculo empregatício ou a possibilidade de viabilizar projetos e planos de vida associados às condições oferecidas pelo programa. Assim, a incorporação dessa racionalidade não ocorre apenas por imposição externa, mas também por meio de processos de internalização, nos quais os docentes passam a organizar suas práticas, tempos e decisões profissionais de modo a responder às expectativas avaliativas e gerenciais instituídas.

Giroto, Jorge e Oliveira (2022) analisam que, ao ser estruturada segundo uma lógica de gestão por resultados, materializada em mecanismos de avaliação de desempenho, controle do trabalho docente, metas institucionais e possibilidade de desligamento em caso de não conformidade com os parâmetros estabelecidos, a permanência no PEI passa a depender da capacidade do docente de demonstrar alinhamento, disponibilidade e desempenho mensurável.

Situações relatadas pelos professores mostram que mesmo “[...] sem condições de permanecerem na escola por motivos de saúde, tiveram de cumprir seus horários e lecionar suas aulas do mesmo modo, para não serem mal avaliadas pela avaliação de desempenho e não comprometerem seus colegas com o trabalho extra” (Dias, 2018, p. 13). Ainda assim, a decisão de permanecer em atividade revela como o medo da avaliação negativa e do impacto coletivo opera como mecanismo de constrangimento e autorregulação.

Os dados do questionário desta dissertação evidenciam, de forma contundente, a internalização de uma lógica de controle e responsabilização que atravessa o cotidiano docente. Declarações como “Professor não pode ficar doente” (Participante B: em fase de diversificação) e “se você ficar doente, seu desempenho cair ou os alunos não gostarem do professor, ele possivelmente vai ser desligado” (Participante G: em fase de diversificação) se apresentam como sintomas de um regime de trabalho que tensiona os limites físicos e emocionais dos professores. Ao enunciar a impossibilidade do adoecimento, os sujeitos revelam a incorporação de uma expectativa de disponibilidade permanente, na qual qualquer sinal de fragilidade pode ser interpretado como falha profissional. Nesse cenário, o adoecimento deixa de ser reconhecido como condição humana para se converter em risco ocupacional, associado à perda de posição e à descontinuidade na trajetória no programa.

Ademais, a autora apresenta que o acúmulo de vínculos externos também deve ser enfatizado, decorrente de uma sensação de instabilidade, na qual 40% dos professores entrevistados afirmaram manter outro cargo (à parte da docência no PEI), por medo ou insegurança com a forma como as avaliações de desempenho são conduzidas. Essa tentativa de reduzir a insegurança institucional acaba por aprofundar a sobrecarga de trabalho, reduzindo os tempos de descanso, estudo e planejamento desses docentes e reforçando um ciclo de

intensificação permanente.

Com base nas análises bibliográficas e com os relatos dos questionários, é possível analisar que essas estratégias de permanência expressam a incorporação de uma lógica institucional que redefine o que significa “dar conta” do trabalho docente, orientando práticas, disposições e escolhas profissionais. Ao permanecerem no programa, os docentes seguem investindo em um “jogo” cujas regras são conhecidas, ainda que desiguais, e cujos custos se tornam progressivamente naturalizados (Bourdieu, 1996).

As estratégias de permanência, no entanto, também se sustentam em razões subjetivas, materiais e simbólicas que fazem com que os docentes sigam investindo no programa, mesmo diante de suas contradições. Permanecer, nesse sentido, não significa apenas suportar, mas atribuir sentido à permanência.

Embora o questionário não tenha abordado diretamente os motivos que levam os professores a sustentar sua permanência em um programa marcado por elevada densidade de demandas, alguns docentes, ao avaliarem sua experiência no PEI, atribuíram como aspecto positivo a relação com os alunos, expressando a crença em seu potencial e em seus percursos formativos.

Esses dados foram organizados e analisados na categoria **satisfação e desgaste docente** (questões 22 e 23, Apêndice C). Quando questionados se a atuação no PEI lhes traz mais satisfação ou desgaste profissional, apenas dois participantes responderam que sentem maior satisfação (Participantes D e I: ambos em fase de estabilização); dois afirmaram experimentar predominantemente desgaste (Participantes B e D: em fase de diversificação e estabilização, respectivamente); e cinco docentes relataram vivenciar ambas dimensões (Participantes A, C, F, G e H: mesclados entre entrada na carreira, estabilização e diversificação). Essa ambivalência aparece claramente nas justificativas, que contrapõem o prazer do contato cotidiano com os estudantes à pressão constante por resultados e ao excesso de exigências burocráticas.

O Participante A (em fase de diversificação) sintetizou: “Satisfação: estar mais com os estudantes; Desgaste: pressão constante”, relato que evidencia que, apesar das condições adversas, ainda persiste uma *illusio* própria da docência, isto é, a crença de que “vale a pena jogar o jogo” porque há um retorno simbólico e afetivo na relação com os estudantes (Bourdieu, 1998). Diferentemente da maioria dos participantes, cujas falas enfatizam predominantemente aspectos de pressão, controle e desgaste, o Participante A destaca a dimensão relacional do trabalho docente como fonte de sentido, sugerindo a permanência de um investimento simbólico na prática pedagógica.

Esse investimento subjetivo no trabalho, que sustenta o engajamento do professor e dá

sentido às práticas pedagógicas, contudo, aparece tensionado pela pressão permanente e pela sobrecarga estrutural que atravessam o cotidiano no PEI. Outras respostas reforçam esse caráter paradoxal. O Participante H, docente em fase de entrada na carreira, destaca que:

Gosto de lecionar e estar em sala de aula, e acredito que existam caminhos para que se crie um programa de educação integral convidativo para os alunos, mas a atual situação do PEI cria um ambiente desgastante e desinteressante para os alunos, o que reflete em nossas aulas e acaba aumentando o desgaste profissional (Participante H; questão 23).

Outro docente faz menção ao salário, uma das discussões com mais ênfase nos estudos sobre o PEI, afirmando que “O salário é bom pra mim, mas o trabalho é desgastante” (Participante G: em fase de diversificação). Ou seja, mesmo com uma compensação financeira, a intensidade do trabalho e a vigilância permanente destroem a satisfação.

Em termos bourdieusianos, é possível dizer que, apesar da valorização de um capital econômico relativamente maior em relação a outras modalidades de ensino, o capital simbólico e social do professor sofre um processo de desvalorização, marcado pela perda de autonomia e pelo controle constante.

Assim, esta categoria reafirma a contradição central da experiência docente no PEI, ou seja, ao mesmo tempo em que há reconhecimento de aspectos positivos, como a convivência com os estudantes e a estabilidade salarial, a lógica de funcionamento do programa (baseada em metas rígidas, avaliações questionáveis e intensificação das tarefas) transforma a docência em um espaço de tensão permanente. A satisfação, quando aparece, não elimina o desgaste, mas convive com ele em um equilíbrio precário, que contribui para a manutenção de um habitus marcado pela insegurança e pela necessidade contínua de justificar a própria permanência.

É nesse ponto que se torna possível mobilizar a noção de *illusio*, entendida como o investimento subjetivo que leva os agentes a acreditarem que “vale a pena jogar o jogo” (Bourdieu, 1996). O termo se articula diretamente à ideia de que os agentes aderem às regras do campo, participam de suas disputas e buscam acumular capitais porque acreditam no valor simbólico dessas apostas no interior desse espaço social (Bourdieu, 1996; 1997; 1998; Bourdieu; Passeron, 1982).

Ao reconhecerem sentidos e ganhos, materiais, simbólicos ou afetivos, os docentes desenvolvem estratégias de permanência que podem ser compreendidas como expressão da *illusio*, isto é, do investimento que justifica continuar jogando o jogo institucional, mesmo diante de custos elevados (Bourdieu, 1996; 1998). Essas estratégias revelam um engajamento prático que articula crenças, expectativas e disposições incorporadas às condições objetivas do

trabalho. Existe, portanto, uma dinâmica dialógica entre estruturas, trajetórias, interesses e investimentos subjetivos historicamente constituídos para a permanência (Bourdieu, 1996; Bourdieu; Passeron, 1982).

No entanto, é preciso assinalar que os dados analisados sugerem que a permanência dos docentes no PEI nem sempre se sustenta no investimento simbólico, sendo frequentemente atravessada por motivações de ordem material e estratégica, como a manutenção do vínculo empregatício e os benefícios associados ao programa. Nesse sentido, a adesão ao “jogo” não implica necessariamente a presença de *illusio*, mas pode indicar formas de participação mais pragmáticas e orientadas por interesses externos ao próprio campo.

Por fim, para além dos dados da análise bibliográfica e documental, este estudo, por meio do questionário aplicado aos nove docentes de diferentes municípios do estado de São Paulo, reuniu dados referentes às **percepções docentes sobre o grau de conforto e desconforto nas Avaliações 360°** (questões 24 a 28, Apêndice C).

Ao serem questionados como avaliam suas experiências com os processos de Avaliação 360° no PEI, os professores apresentaram percepções fortemente polarizadas: três participantes classificaram como muito negativa (Participantes C, G e H: sendo dois em fase de entrada na carreira e um em fase de diversificação), dois como negativa (Participantes B e I: em fase de diversificação e estabilização, respectivamente), três como neutra (Participantes A, D e E: o primeiro em fase de diversificação e os últimos em estabilização) e apenas um como positiva (Participante F: em fase de estabilização).

Esse conjunto de respostas evidencia que, embora haja algum reconhecimento pontual de aspectos formativos, predomina a percepção de que a Avaliação 360° se configura como um mecanismo pouco transparente e frequentemente marcado por arbitrariedades. As justificativas permitem compreender melhor as ambiguidades desse processo.

Um dos professores destacou um aspecto ambivalente ao afirmar: “Positivo: repensar o trabalho e negativo: forma da aplicação.” (Participante A: em fase de diversificação). O relato sugere que, em tese, a avaliação poderia servir para estimular a autorreflexão e o aprimoramento profissional, mas sua aplicação prática compromete esse potencial. Outros depoimentos indicam de forma contundente a falta de clareza e o uso indevido da avaliação, como quando docentes apontam que alunos e servidores se valem do sistema para descontar desafetos pessoais, desviando o foco da análise da prática pedagógica para relações interpessoais, muitas vezes atravessadas por conflitos e tensões.

Enfatiza-se o relato de uma professora, em fase de entrada na carreira, que, ao ser avaliada simultaneamente em duas instituições (Fundação Casa e PEI) recebeu notas opostas:

Tive duas avaliações 360° porque dou aula na Fundação Casa e na PEI, e fui avaliada pela mesma gestão. Só que na PEI tive nota 5 e no feedback falaram que não tenho gestão de sala e não domino o conteúdo, e já na Fundação Casa tirei 10 e fizeram elogios. Então ficou meio confuso, e não souberam tirar minhas dúvidas sobre a nota (Participante C; Questão 22).

Ainda que fatores como a diferença de disciplinas, contextos institucionais ou a relação entre a atuação docente e a formação inicial possam influenciar processos avaliativos, esses elementos não foram explicitados nos feedbacks recebidos, tampouco utilizados como critérios claros de justificativa das notas atribuídas, conforme relata a participante. O dado, portanto, não perde relevância analítica, pois evidencia a ausência de critérios transparentes e comunicáveis no processo avaliativo, elemento recorrente nas percepções docentes sobre a Avaliação 360° no PEI.

Esse caso expõe de maneira explícita as inconsistências do processo avaliativo, que, longe de ser imparcial, revela sua fragilidade metodológica e seu caráter subjetivo, ao mesmo modo da subjetividade que Wesendonk e Lopes Junior (2022) analisam com o acompanhamento de uma PCA nas aulas dos professores. Situações como essa não apenas deslegitimam a Avaliação 360° como também colocam o professor em posição de vulnerabilidade, alimentando a sensação de injustiça e de arbitrariedade. Por fim, o Participante G (em fase de diversificação) afirma que “é uma forma de controle do profissional”, sintetizando uma crítica recorrente à Avaliação 360° como instrumento de intensificação da vigilância sobre os docentes.

Nessa perspectiva, o processo perde sua função pedagógica de retroalimentação para se tornar mais um mecanismo disciplinar, alinhado a uma lógica de monitoramento constante que ecoa práticas de violência simbólica (Bourdieu, 2014b). Nesse sentido, Bourdieu oferece ferramentas para compreender esse movimento. Trata-se de um mecanismo que, sob o discurso de promover melhorias, reitera as hierarquias internas e submete o professor a critérios avaliativos instáveis e, muitas vezes, incoerentes.

Para finalizar, a fim de compreender mais a fundo a experiência dos professores com os processos de Avaliação 360° no PEI, os participantes foram questionados se já haviam presenciado situações de constrangimento nesse processo; sete participantes afirmaram que “Sim, com colegas” e os outros dois responderam que “Sim, comigo” (Participantes G e I: em fase de diversificação e estabilização, respectivamente); outro preferiu não responder (Participante F: em fase de estabilização); e apenas um afirmou nunca ter passado por essa situação (Participante C: em entrada na carreira).

Na sequência, ao detalharem os motivos desses constrangimentos, os professores

apontaram principalmente a falta de clareza sobre os critérios de avaliação (Participantes B, C, E, G e H), três respostas destacaram os comentários recebidos da gestão como fonte de desconforto (Participantes A, E e G), duas mencionaram a forma de exposição dos resultados (Participantes E e G) e uma indicou os comentários de colegas (Participante A).

A avaliação, portanto, não é vivida apenas como um exercício técnico, mas como um espaço de relações sociais permeado por hierarquias, julgamentos e tensões. Reiterando Bourdieu, o campo educacional reproduz relações de dominação (Bourdieu, 2014b); assim, a gestão, detentora de maior capital simbólico, pode transformar o feedback em instrumento de imposição e até de violência simbólica, deslocando o foco da formação para o controle.

Desse modo, os sentimentos expressos na categoria percepções docentes sobre o grau de conforto e desconforto na Avaliação 360° reforçam esse diagnóstico, uma vez que, ao serem convidados a atribuir uma nota de 1 a 5 para o grau de conforto ou desconforto durante a Avaliação 360°, dois docentes marcaram a nota 5 - muito desconfortável (Participantes E e G: em estabilização e diversificação, respectivamente), quatro professores marcaram a nota 4 - desconfortável (Participantes B, C, H e I: em entrada de carreira, estabilização e diversificação), dois assinalaram a nota 3 - neutro (Participantes A e F: em estabilização e diversificação) e apenas um docente indicou a nota 1 - muito confortável (Participante D: em estabilização).

A predominância de percepções negativas, somada ao pequeno número de respostas que demonstram neutralidade ou conforto, sugere que o processo, na prática, não se traduz em uma experiência pedagógica construtiva, mas em um ritual de avaliação que acentua a ansiedade, a vigilância e o desgaste emocional dos professores. Por fim, quando solicitados a descrever como percebem os feedbacks recebidos, os participantes apresentaram respostas que convergem para a crítica de que esses retornos pouco acrescentam ao desenvolvimento profissional.

Expressões como “muitas vezes, não acrescenta e sim, acua” (Participante A: em diversificação) e “só mais um instrumento de controle” (Participante H: em entrada na carreira) sintetizam a percepção de que o feedback, longe de orientar a prática pedagógica, opera como reforço da lógica de coerção. Outros depoimentos apontam a superficialidade do processo, como “não recebi, somente o que estava na plataforma” (Participante C: em entrada de carreira), enquanto um único docente afirmou que os feedbacks foram recebidos “com clareza” (Participante F: em estabilização).

A presença de afirmações como “acho errado porque os estudantes avaliam o professor, e não o trabalho do docente” (Participante D: em estabilização) reforça a ideia de que o critério de avaliação, ao se apoiar em percepções muitas vezes subjetivas e atravessadas por relações

de poder, desvia-se de um julgamento consistente da prática pedagógica.

Em suma, embora apresentada como uma ferramenta inovadora e participativa, a Avaliação 360° é vivida majoritariamente como um processo de exposição, constrangimento e vigilância. Longe de representar um espaço de construção coletiva, a Avaliação 360° no PEI parece aprofundar a lógica de controle e intensificar um habitus profissional marcado pela instabilidade que já se evidencia na trajetória dos professores nesse programa.

À luz do conjunto das análises desenvolvidas neste eixo, é possível afirmar que o PEI se estrutura como uma política educacional atravessada por múltiplas camadas de regulação, que articulam bases normativas, critérios de permanência, formas específicas de gestão e dispositivos de controle do trabalho docente. A integração entre a análise bibliográfica, a análise documental e os dados dos questionários evidencia a coerência entre os marcos normativos oficiais do PEI e os efeitos identificados nos estudos acadêmicos.

Enquanto os artigos analisados revelam um contexto marcado por seletividade institucional, intensificação do trabalho docente, fragilidades nos processos formativos e mecanismos de controle gerencial, os documentos oficiais explicitam, de forma normativa e sistematizada, as estruturas que sustentam essas dinâmicas, ao passo que os relatos dos questionários do estudo de campo corroboram e tensionam ambas as análises a partir da experiência concreta dos docentes.

Ao articular diferentes fontes de dados, esta pesquisa evidencia como tais dispositivos são incorporados, tensionados ou naturalizados pelos docentes em distintos momentos da carreira, produzindo efeitos sobre suas condições de trabalho, suas percepções de estabilidade e suas possibilidades de permanência no campo educacional. Nesse sentido, a análise realizada neste eixo forneceu os elementos necessários para, nas Considerações Finais, serem retomados os objetivos da pesquisa, sistematizadas as principais contribuições do estudo e elaborada uma reflexão sobre os limites, implicações e desdobramentos da política de ensino em tempo integral no contexto da rede estadual paulista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Ensino Integral (PEI) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) é uma proposta de escola pública que reconfigura a dinâmica escolar ao integrar a dimensão acadêmica ao projeto de vida do estudante, exigindo, contudo, uma reorganização que onera significativamente o trabalho docente.

Nesse sentido, esta dissertação teve como objetivo geral analisar os processos de adaptação e permanência dos docentes em escolas participantes do Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo, buscando compreender de que modo as dinâmicas institucionais e organizacionais do programa incidem sobre as condições de trabalho, a relação dos professores com a cultura escolar e suas experiências profissionais, à luz da teoria de Pierre Bourdieu. Partiu-se do pressuposto de que o PEI, enquanto política pública educacional, configura-se como um conjunto de diretrizes pedagógicas e institui formas específicas de organização do trabalho, de regulação das práticas docentes e de produção de disposições profissionais.

Para responder a esse objetivo geral, a pesquisa foi orientada por três objetivos específicos: (a) caracterizar os processos de adaptação docente ao PEI, considerando a intensificação das jornadas de trabalho e o papel das gratificações incidentes sobre o salário-base; (b) analisar as demandas institucionais do programa, como carga de trabalho, exigências documentais e cumprimento de atividades, e seus efeitos sobre as condições de trabalho e a permanência dos docentes; e (c) investigar as percepções dos professores acerca dos critérios de permanência no PEI, buscando compreender se tais critérios fortalecem um compromisso coletivo com a excelência educacional ou se produzem constrangimentos, inseguranças e tensões no cotidiano escolar.

Esses objetivos foram articulados a partir de três eixos analíticos: I) Perfil docente, caracterização profissional e inserção no PEI; II) Demandas institucionais, gestão e condições de trabalho; e III) Condições de permanência no programa, com foco nos dispositivos de avaliação, controle e instabilidade.

Para viabilizar a análise dos dados obtidos, adotou-se uma abordagem qualitativa de pesquisa, organizada em procedimentos bibliográficos, análise documental de normas e diretrizes oficiais do PEI e pesquisa de campo, realizada por meio da aplicação de questionário a docentes atuantes no PEI. Essa estratégia possibilitou confrontar o discurso institucional com as experiências docentes e com o debate acadêmico, fortalecendo a interpretação dos dados e evidenciando as convergências e tensões entre prescrição, gestão e práticas concretas no

cotidiano escolar.

Em um primeiro momento, quando abordado o perfil docente e a inserção no PEI, os dados revelaram que a adesão ao programa é atravessada por múltiplas motivações, entre as quais se destacam a atratividade financeira da gratificação, a valorização simbólica associada à “excelência” institucional e a expectativa de melhores condições de trabalho.

O segundo eixo de análise, dedicado às demandas institucionais, à gestão e às condições de trabalho, permitiu identificar um quadro marcado pela intensificação do trabalho docente, pela multiplicação de tarefas e pela centralidade dos dispositivos de planejamento, monitoramento e registro. Os documentos normativos do PEI explicitam um modelo de gestão orientado por metas, indicadores e processos de acompanhamento sistemático, o que encontra ressonância tanto na literatura acadêmica quanto nos relatos dos professores participantes da pesquisa.

A análise articulada desses elementos permite compreender que o PEI se organiza a partir de uma racionalidade neogerencialista, na qual a eficiência, a mensuração de resultados e a responsabilização individual assumem centralidade na gestão do trabalho escolar. Essa racionalidade se materializa tanto nos dispositivos normativos quanto nas práticas cotidianas, redefinindo as relações de trabalho e deslocando progressivamente o sentido da docência para parâmetros de desempenho, cumprimento de metas e adequação a padrões institucionais previamente definidos. Assim, o neogerencialismo não aparece como um discurso externo à escola, mas como uma lógica incorporada às rotinas, aos instrumentos de gestão e às expectativas que regulam a atuação docente no interior do programa.

Nesse processo, torna-se possível refletir sobre a presença de um currículo oculto que atravessa o funcionamento do programa, na medida em que, para além dos conteúdos formais e das diretrizes pedagógicas explicitadas, são transmitidas e incorporadas disposições relacionadas à disciplina, à produtividade, à responsabilização individual e à adesão às normas institucionais. Esse currículo se constitui nas práticas, nos modos de avaliação e nas expectativas que orientam o trabalho docente, contribuindo, de forma não explícita, para a formação de profissionais alinhados às lógicas gerencialistas que estruturam o programa.

No terceiro eixo analítico, que tratou das condições de permanência no PEI, especialmente dos mecanismos de avaliação, controle e instabilidade, as percepções docentes mostraram-se atravessadas por tensões entre reconhecimento profissional e insegurança institucional. As Avaliações 360° e os critérios de permanência foram descritos, simultaneamente, como instrumentos de acompanhamento profissional e como dispositivos geradores de tensão, insegurança e vigilância permanente.

Destaca-se o papel dos gestores escolares e dos supervisores como mediadores centrais dessas dinâmicas, atuando na implementação, monitoramento e validação dos critérios de avaliação e permanência, e ocupando uma posição estratégica no interior do programa. Sua atuação se insere diretamente na regulação das práticas docentes, contribuindo para a produção de um ambiente no qual a vigilância e o acompanhamento se tornam constantes.

Nesse sentido, a instabilidade funcional não pode ser compreendida como um efeito indesejado da política, mas como um elemento constitutivo de seu modo de funcionamento. A vinculação da permanência no programa a avaliações periódicas, critérios de desempenho e julgamentos institucionais contínuos produz um ambiente no qual a insegurança se torna permanente, operando como um mecanismo eficaz de controle e autorregulação. A instabilidade acaba atuando como dispositivo disciplinador, pois induz os docentes a ajustarem práticas, condutas e expectativas às normas institucionais, sob a constante ameaça, explícita ou implícita, do desligamento do programa.

Uma das principais contribuições desta pesquisa foi avançar para além do que a bibliografia especializada vinha apontando, ao incorporar, no questionário, as percepções dos docentes sobre seus graus de conforto e desconforto diante das Avaliações 360°. Os relatos evidenciam que, embora alguns professores reconheçam aspectos formativos ou organizacionais nesses processos, muitos expressam sentimentos de exposição e constrangimento no contexto das avaliações coletivas, e receio quanto à possibilidade de não permanência no programa.

No que se refere ao acesso às informações necessárias à pesquisa, é importante salientar que as limitações enfrentadas não resultaram de escolhas metodológicas, mas de condicionantes externos. A impossibilidade de acesso aos dados oficiais relativos à rotatividade docente no PEI, em função da não autorização da Diretoria de Ensino, restringiu a análise quantitativa e longitudinal desse fenômeno. Ainda assim, a pesquisa conseguiu explorar essa lacuna a partir dos relatos dos professores e da análise indireta dos critérios de permanência e das dinâmicas de instabilidade relatadas pelos participantes.

Esses limites, contudo, abrem importantes possibilidades para investigações futuras. Considera-se que pesquisas posteriores podem avançar em duas direções principais: ampliar o escopo empírico, comparando o PEI com outros programas de tempo integral no Brasil ou em contextos internacionais, de modo a identificar convergências e especificidades quanto aos processos de constrangimento institucional, à intensificação do trabalho docente e à inculcação de um habitus gerencialista; e desenvolver estudos a longo prazo, incorporando metodologias etnográficas e de análise institucional, capazes de acompanharem a trajetória docente ao longo

de vários anos no programa, permitindo compreender processos de permanência, resistência ou evasão, no contexto de uma escola PEI.

A relevância desta pesquisa reside, também, no fato de mobilizar as contribuições de Pierre Bourdieu para a análise do PEI, inserindo-se em um campo ainda pouco explorado no debate acadêmico. O recurso, especialmente, ao conceito de violência simbólica permite deslocar o olhar para os mecanismos sutis de adesão, conformação e consentimento que atravessam o trabalho docente no interior do programa, ampliando a compreensão dos processos de adaptação e permanência para além de explicações estritamente técnicas ou individuais.

Embora a literatura bourdieusiana também ofereça ferramentas como o conceito de *illusio*, os achados desta pesquisa indicam que a permanência dos docentes no PEI não se sustenta propriamente por um investimento subjetivo ancorado na crença e no valor intrínseco do jogo profissional. Ao contrário, ela se relaciona, de forma mais evidente, à necessidade de manutenção de condições materiais e projetos de vida associados às gratificações do programa, o que desloca a análise para outras formas de engajamento que não se confundem com a noção de *illusio*.

Além disso, ao ir além da bibliografia existente e dar centralidade às experiências e percepções dos professores, esta pesquisa ilumina os desconfortos, constrangimentos e tensões vivenciados no cotidiano escolar, modificado por políticas educacionais. Como parte da conclusão deste estudo, considera-se que esses elementos não devem ser compreendidos como desvios individuais, mas como efeitos estruturais de um modelo de gestão que combina exigência permanente, responsabilização individual e instabilidade institucional.

Desse modo, as estratégias mobilizadas pelos docentes para permanecer no PEI não podem ser interpretadas como decisões individuais ou como simples respostas a condições objetivas de trabalho. Permanecer no programa configura-se como uma prática situada em um campo estruturado por relações de poder, expectativas normativas e disputas simbólicas, no qual os agentes ajustam suas ações em função das possibilidades e limites impostos pela própria política.

A permanência envolve, assim, desde a incorporação de práticas gerencialistas e a aceitação de sobrecargas de trabalho até a reorganização da vida profissional e pessoal, frequentemente justificadas pela crença na proposta pedagógica, pelas gratificações financeiras, pelo reconhecimento simbólico ou pelas relações estabelecidas com os estudantes e a equipe escolar.

Retomando o objetivo geral da pesquisa, é possível afirmar que os processos de

adaptação e permanência docente no PEI são atravessados por dinâmicas que articulam engajamento e vulnerabilidade de maneira simultânea. Os dados indicam que a inserção e a continuidade no programa não se dão de forma estável, mas são constantemente tensionadas por exigências institucionais, avaliações de desempenho e pela própria instabilidade das condições de permanência. Nesse cenário, os docentes passam a organizar suas práticas e decisões em função dessas demandas, ajustando-se a um contexto marcado por cobrança contínua, incerteza e risco de desligamento.

Observa-se, ainda, que esse movimento não ocorre sem custos: a necessidade de corresponder às expectativas do programa se traduz em sobrecarga de trabalho, restrições à autonomia e impactos no bem-estar físico e emocional. Ao mesmo tempo, a permanência no PEI é sustentada por elementos que extrapolam o fazer pedagógico em si, especialmente aqueles relacionados à manutenção de condições materiais e à continuidade de projetos pessoais. Esse entrelaçamento entre exigência institucional e necessidade de permanência contribui para a produção de um cenário no qual o engajamento docente se dá sob condições de pressão constante, evidenciando os efeitos concretos das políticas de gestão por desempenho sobre o cotidiano escolar.

O conjunto das análises realizadas indica, portanto, que os efeitos observados no PEI são características estruturais do próprio desenho da política, nas quais se articulam seletividade institucional, intensificação do trabalho, controle avaliativo e produção de instabilidade. A coerência entre documentos oficiais, literatura e experiências docentes evidencia que tais dinâmicas expressam uma forma específica de governar a educação pública, com implicações diretas sobre a autonomia profissional, o sentido do trabalho docente e os significados atribuídos à Educação Integral.

À luz das análises desenvolvidas, considera-se que o PEI não pode ser compreendido como uma política exclusivamente positiva ou negativa, mas como uma proposta cujos efeitos precisam ser problematizados em termos das condições e dos custos de sua realização. Embora seus documentos normativos enunciem princípios associados à ampliação das oportunidades educativas, à integralidade da formação e à valorização do trabalho docente, a pesquisa evidencia que tais objetivos se concretizam a elevados custos para os participantes, produzindo intensificação do trabalho, seletividade e instabilidade funcional como efeitos estruturantes do programa.

Para que o PEI possa efetivamente se aproximar dos princípios da Educação Integral que reivindica, seria necessário rever os dispositivos de avaliação, controle e permanência, de modo a reduzir a centralidade da responsabilização individual e da vigilância contínua,

fortalecendo condições de trabalho mais estáveis e coletivas. Isso implicaria a reformulação dos instrumentos avaliativos e a valorização de práticas colaborativas, a ampliação da autonomia docente e a construção de espaços institucionais que favoreçam o diálogo, o acolhimento e o desenvolvimento profissional contínuo.

Além disso, torna-se fundamental repensar os critérios de permanência no programa, de modo a minimizar a instabilidade funcional e seus efeitos sobre o bem-estar dos professores, reconhecendo que a qualidade da educação não pode ser dissociada das condições concretas de trabalho daqueles que a realizam.

Por fim, a análise evidenciou que a atuação do Estado, por meio da escola e de programas como o PEI, não se dá apenas pela imposição direta de normas, mas pela produção de consensos e pela inculcação de disposições alinhadas a um habitus gerencialista. A violência simbólica opera, nesse contexto, de forma sutil, naturalizando exigências, avaliações e metas como expressões de profissionalismo e qualidade, ao mesmo tempo em que limita as possibilidades de questionamento e resistência.

Assim, compreender o PEI à luz da teoria bourdieusiana permite desvelar os modos pelos quais políticas educacionais contemporâneas reorganizam o trabalho docente, produzindo adesão, controle e conformação sob a aparência de autonomia e valorização profissional.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; DRABACH, Nadia; GARCIA, Teise; SANTOS, Maria José Masé B. dos. O filantropocapitalismo e a terceira geração da privatização da educação paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 50, e262306, 2024.
- ANDRADE, Monica Gonçalves Mendes de. **Metodologias e práticas pedagógicas do modelo de tempo integral no CEIER de Águia Branca: seus desafios, limites e possibilidades na educação do campo**. Dissertação de Mestrado (Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2024.
- ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional. **Currículo, cultura e sociedade**, v. 11, p. 59-91, 1994.
- ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.
- AZEVEDO, Fernando de et al. **Manifesto dos pioneiros da educação nova**. São Paulo: Nacional, 1932.
- BAHIA (Estado). Secretaria da Educação. Portaria nº 249, de 22 de janeiro de 2014. Institui o Programa de Educação Integral (ProEI) no âmbito da rede estadual de ensino da Bahia. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, 78 p., 2014.
- BALL, Stephen John. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539–564, set./dez. 2005.
- BALL, Stephen John. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteira**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2006/vol6/no2/2.pdf>. Acesso em: 22 out. 2025.
- BALL, Stephen John. **Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BELL, Daniel. On meritocracy and equality. **The Public Interest - National Affairs**, n. 29, p. 29–68, 1972. Disponível em: https://www.nationalaffairs.com/public_interest/detail/on-meritocracy-and-equality. Acesso em: 20 out. 2025.
- BEZERRA, Marcos Otavio. Resenha da obra 'Sobre o Estado'. **Revista de História**, São Paulo, n. 173, p. 487–495, 2015. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revhistoria/article/view/98814>. Acesso em: 16 nov. 2025.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis:

Editora da UFSC, 2014a.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2014b.

BOURDIEU, Pierre. Espaço social e poder simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. (Org.). **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004a. p. 149-168.

BOURDIEU, Pierre. Outline of the theory of practice: structures and the habitus. In: **Practicing history**. Routledge, 2004b. p. 179-198.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos 2: por um movimento social europeu**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998a.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998b.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre. Espíritos de Estado. Gênese e estrutura do campo burocrático. In: **Razões práticas**. Tradução Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papyrus, 1996. p. 91-135.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983a.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. (Org.). **Sociologia**, São Paulo: Ática, 1983b.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral e altera a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Plano Nacional de Educação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1º ago., 5p., 2023a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Painel Educacional: Ideb**. Brasília, 2023b.

BRASIL. **Estudo mostra benefícios do ensino em tempo integral**. Brasília: Câmara dos Deputados, 21 fev. 2024. Disponível em: <https://infograficos.camara.leg.br/estudo-mostra-beneficios-do-ensino-em-tempo-integral/>. Acesso em: 22 out. 2025.

CAVALCANTE, Pedro. **Gestão pública contemporânea: do movimento gerencialista ao pós-NPM**. Texto para discussão, 2017. Disponível em: <https://www.econstor.eu/handle/10419/177535>. Acesso em: 22 out. 2025.

CONFORTO, Edivandro Carlos; AMARAL, Daniel Capaldo; SILVA, Sérgio Luis da. Roteiro para revisão bibliográfica sistemática: aplicação no desenvolvimento de produtos e gerenciamento de projetos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO DE DESENVOLVIMENTO DE PRODUTO - CBGDP, 2011, **Anais...** Porto Alegre, RS: Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, 2011.

COUTINHO, Ana Paula Rodrigues; MOREIRA, Antônio Flavio. O ciclo de vida profissional: um estudo com professores da ETEJLN – FAETEC. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 39, n. 1, e128248, 2023. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932023000100147&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 10 jan. 2026.

CUNHA, Célio da; LIMEIRA, Luciana Cordeiro; FELICIANO, Gardenia Sampaio de Castro (Orgs.). **Pensamento pedagógico: textos e contextos III**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade / Universidade Católica de Brasília, 2020.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho!:** a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, Viviane Cristina. Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. e180303, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FGFSKCC83RqZnLJpk6YwC9y/?lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2025.

DIETRICH, Julia. Educação Integral: mais tempo para quê? **Centro de Referências em Educação Integral**, 24 nov. 2022. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/educacao-integral-mais-tempo-para-que/>. Acesso em: 22 out. 2025.

DIRK, Wayne Peter. Symbolic violence, academic capital and reflexivity: A case-study of post-apartheid curriculum change for teacher education using Bourdieu. **African Sociological Review/Revue Africaine de Sociologie**, v. 24, n. 2, p. 145-169, 2020.

ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Teoria & Educação**, v. 4, p. 41-61, 1991.

ENSINO Médio em Tempo Integral (EMTI) na rede estadual promove formação integral dos estudantes e inclui dois modelos de oferta: um com foco na formação geral e aprofundamento acadêmico e outro que articula currículo regular com qualificação técnica em parceria com instituições especializadas. **Agência Minas**, 2026. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/ensino-medio-em-tempo-integral-em-minas-gerais-fortalece-aprendizagem-permanencia-escolar-e-projetos-de-vida-dos-estudantes>. Acesso em: 12 jan. 2026.

FALCÃO, Larissa; FORTES, Tatiana. Ceará lidera em matrículas de Tempo Integral no Ensino Fundamental e é o 3º do Brasil no Ensino Médio, segundo Censo Escolar 2023. **Ceará Governo do Estado**, 22 fev. 2024. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2024/02/22/ceara-lidera-em-matriculas-de-tempo-integral-no-ensino-fundamental-e-e-o-3o-do-brasil-no-ensino-medio-segundo-censo-escolar-2023/>. Acesso em: 29 dez. 2025.

FERNANDES, Mayara Oliveira; MONTE, Alex Viana Ramos. A ideologia neoliberal na educação: Um caminho para a formação do Ser-Humano Empresa. **Pensata**, v. 11, n. 1, p. 1-20, 2022.

FERRER Y GUARDIA, Francisco. **La escuela moderna**. Barcelona: Ediciones Solidaridad, 1912.

FODRA, Sandra Maria; NOGUEIRA, Maria Ephigênia Cáceres. C. O modelo de gestão de desempenho do programa ensino integral (PEI) – formação em contexto. **Revista Hipótese**, Bauru, v. 4, n. 4, p. 54–68, 2018. Disponível em: <https://revistahipotese.editoraiberoamericana.com/revista/article/view/381>. Acesso em: 29 dez. 2025.

FRANÇA, Adriana Locatelli. **Professores coordenadores de área do conhecimento do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo: atribuições, conquistas e desafios**. Dissertação de Mestrado (Educação), Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/214740>. Acesso em: 12 jan. 2026.

FRANÇA, Adriana Locatelli; RINALDI, Renata Portela. Programa Ensino Integral: a proposta do estado de São Paulo. **Reflexão e Ação**, [S. l.], v. 30, n. 2, p. 38–52, 2022. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/reflex/article/view/16403>. Acesso em: 23 out. 2025.

FREITAS, Celma. A prática em Bourdieu. **Revista Científica FacMais**, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Freitas-A_Pratica_em_Bourdieu.pdf. Acesso em: 10 jan. 2026.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti; JACOMINI, Marcia Aparecida. Entre o discurso da excelência e a lógica do controle: os riscos do Programa Ensino Integral na rede estadual de São Paulo. **Revista de Ciências da Educação**, v. 3, n. 45, p. 87-113, 2019. Disponível em: <https://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/75>. Acesso em: 22 out. 2025.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti; PASSOS, Felipe Garcia; JORGE, Isabel Furlan; OLIVEIRA, João Victor Pavesi de. Programa Ensino Integral da rede estadual paulista: uma análise a partir da percepção dos/das estudantes. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 19, n.43, p. 237-260, 2025.

GOVERNO regulamenta programa de educação em tempo integral na rede estadual. **Paraná Governo de Estado**, 02 jun. 2025. Disponível em: <https://www.parana.pr.gov.br/aen/Noticia/Governo-regulamenta-programa-de-educacao-em-tempo-integral-na-rede-estadual>. Acesso em: 29 dez. 2025.

GRAMSCI, Antônio. **Americanismo e Fordismo**. São Paulo: Hedra, 2008.

GREVE, Larissa Franciane; RIOS, Monica Piccione Gomes. **Saresp e Enem: efeitos no currículo do ensino médio integral em escolas públicas estaduais do município de Campinas na percepção de gestores e professores**. Dissertação de mestrado (Educação), PUC-Campinas, 2017. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/16422>. Acesso em: 10 jan. 2026.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira; LIMA, Iana Gomes de. Redes de influência na agenda neoliberal e neoconservadora na educação brasileira. In: REUNIÃO NACIONAL DA

ANPEd, 39, 2019, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: UFF, 2019. Disponível em: <https://anais.anped.org.br/39reuniao/trabalhos/redes-de-influ%C3%Aancia-na-agenda-neoliberal-e-neoconservadora-na-educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 25 out. 2025.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Educação Integral**. 2022. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br>. Acesso em: 23 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP). Resolução n.º 16/2024, de 26 de março de 2024. **Relatório de Gestão do Exercício de 2023**. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1st2hbaKnhAnhJFSL7aylcXpC1slfpuVy/view>. Acesso em: 20 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP). **Educação Integral e Protagonismo Juvenil**: documentos institucionais do PEI. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifsp.edu.br>. Acesso em: 23 out. 2025.

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

JUNIOR, Haroldo Andriguetto; GISI, Maria Lourdes. Gerencialismo e Performatividade: Influências na Prática da Gestão Educacional. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação**, v. 38, n. 1, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpa/article/view/117220>. Acesso em: 10 jan. 2026.

LAVAL, Christian. Para que educar? Entrevista concedida ao “Porvir”, publicada no site **Outras Palavras**, em 16 out. 2025. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/christian-laval-para-que-educar/>. Acesso em: 25 out. 2025.

LIMA, Alberto Guerra de; RODRIGUES, Luiz Alberto Ribeiro. A educação interdimensional na organização pedagógica de uma escola de ensino integral: o aprender a conviver no Projeto Político-Pedagógico. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 5, n. 3, p. 200–222, 2020.

LOPES, Carlos; CAMPOS, Priscila Becil. “Será que eu deveria estar neste curso?”: sobre estudantes de escolas públicas em cursos de alta seletividade social. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 25, n. 2, p. 187-204, 2020.

LOPES, Maria Fernanda Arraes; BORGHI, Raquel Fontes. Programa Ensino Integral Paulista: a organização do trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 29, n. 60, p. 47–62, jan./abr. 2019.

LOPES, Maria Fernanda Arraes; SERRA, Maria Helena Moreira Dias. Escolas de tempo integral no estado de São Paulo: características e princípios que norteiam o Programa de Ensino Integral. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 3, p. 85-91, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/25748/>. Acesso em: 22 out. 2025.

MARCATO, Célio Tiago; CONTI, Celso Luiz Aparecido. Justiça e igualdade na escola: a falácia da meritocracia. **Devir Educação**, v.1, n.1, p. 66-74, 2017.

MARTINEZ, Terezinha Garcia Cazuza; VIEGAS, Elis Regina dos Santos. A função do coordenador pedagógico: um olhar histórico e reflexivo. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, v. 11, n. 3, p. 6-21, 2022.

MARTINS, Rodolfo da Silva. Educação em tempo integral: pedagogia da presença e tutoria no modelo ECI/PB. In: III SEMINÁRIO NACIONAL FONTES DOCUMENTAIS E PESQUISA HISTÓRICA - CULTURA, PODER, SOCIEDADE E IDENTIDADE. GT 10 - Ensino de História e Formação Docente. Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), 3º, 2019. **Anais...** Campina Grande - PB, 2019. p. 698-708.

MASSI, Luciana; MUZZETI, Luci Regina; SUFICIER, Darbi Masson. A pesquisa sobre trajetórias escolares no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3, p. 1854-1873, 2017.

MINAYO, Maria Cecília; COSTA, António Pedro. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 40, p. 11-25, 2018.

MOLL, Jaqueline; SILVA, Edna Alves Pereira da; AGLIARDI, Ilda Renata. Educação Integral como direito: uma caminhada histórica desde o Manifesto dos Pioneiros de 1932 até a Lei 14.640 de 2023. **Revista de Ciências Humanas**, v. 25, n. 3, p. 38-52, 2024. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/4954>. Acesso em: 25 out. 2025.

MORGAN, Karine Vichiect; MOCARZEL, Marcelo Siqueira Maia Vinagre. Os Bancos Nos Bancos Da Escola: O Setor Bancário Na Educação Pública Brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 45, p. e278750, 2024.

NAKAMOTO, Bianca Sanae; BRYAN, Newton Antonio P. O Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo e a desigualdade educacional. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), VIII, Macéio, Brasil. 2022. **Anais VIII CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2022, p. 1-6.

NICOLAESCU, Cristina. Bourdieu–Habitus, symbolic violence, the gift: “You give me/I give you” principle. **Euromentor Journal-Studies About Education**, n. 03, p. 122-131, 2010.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. Os Herdeiros: fundamentos para uma sociologia do ensino superior. **Educ. Soc.**, v. 36, n. 130, p. 47-62, 2015.

OLIVEIRA, Bruna. **O essencial é invisível aos olhos: a emulação à escola produtivista e a subsunção das múltiplas jornadas das professoras no Programa de Ensino Integral de São Paulo**. 2017. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Rio Claro, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151898>. Acesso em: 22 out. 2025.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Relatório sobre Educação no Brasil 2024: recomendações para aumentar o acesso à educação em tempo integral**. Paris: OCDE, 2024.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós; GRUND, Zelina Cardoso. O Programa Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo: análise das produções acadêmicas. **Comunicações**, Piracicaba,

v. 26, n. 2, p. 37-55, 2019.

PESENTE, Adriana. **A formação do professor protagonista no Programa Ensino Integral do estado de São Paulo**. 2016. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2016.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, Antônio Maria. A mulher no magistério brasileiro: Um histórico sobre a feminização do magistério. In Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, **Anais...** Uberlândia, MG. Universidade Federal de Uberlândia, 2006. p. 6167-6176.

ROCHA, Roosvany Beltrame; MORENO, Andrea Cecilia; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. Escola de Tempo Integral e o protagonismo juvenil: um relato de experiência. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, MG, v. 22, n. 47, p. 01–15, 2024.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho; LOPES, Camila Montadon Dumont; RAMOS, Faedra Vilaça; OLIVEIRA, Victória de Paula Roteia. A Formação de Futuros Professores no Programa Escola Integrada (PEI). **Revista Polis e Psique**, v. 11, n. 3, p. 207-229, 2021.

SALOMÉ, Josélia Schwanka; CARVALHO, Marcio Bernardes de; SOARES, Neuzita de Paula. Banco Mundial e educação: a interferência dos organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 32, p. 81-100, 2017.

SALOMÉ, Josélia Schwanka; SOARES, Neuzita de Paula. Política educacional brasileira e as diretrizes do Banco Mundial. **Revista Interações**, v. 14, n. 49, p. 130-152, 2018.

SANTAIANA, Rochele da Silva. **Educação Integral no Brasil: A emergência do dispositivo de intersectorialidade**. 190 f. 2015. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Fluminense, Niterói, 2015.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; OLIVEIRA, Dalila Andrade. A intensificação do trabalho docente e a emergência de nova divisão técnica do trabalho na escola. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 15, n. 29, p. 32-45, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Programa Educação: Compromisso de São Paulo**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2011.

SÃO PAULO. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. 2012a. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em: 22 out. 2025.

SÃO PAULO. **Lei Complementar n.º 1.164, de 04 de janeiro de 2012**. Institui o Regime de Dedicção Plena e Integral – RDPI e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral – GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, e dá providências correlatas. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, São Paulo, 04 jan. 2012b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/original-lei.complementar-1164-04.01.2012.html>. Acesso em: 22 out. 2025.

SÃO PAULO. **Lei Complementar n.º 1.191, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre o

Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar n.º 1.164, de 2012. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, São Paulo, 28 dez. 2012c. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012.html>. Acesso em: 22 out. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Programa de Ensino Integral**: informações gerais. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2013.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 60, de 30 de outubro de 2014**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das Salas de Leitura nas escolas estaduais. São Paulo, 2014.

SÃO PAULO. **Avaliação da aprendizagem e nivelamento – Caderno do gestor**: Material de apoio ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 2021. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/03/caderno-de-avaliacao-da-aprendizagem-e-nivelamento.pdf>. Acesso em: 25 out. 2025.

SÃO PAULO. **Tribunal de Contas do Estado de São Paulo**. Relatório de Fiscalização de Natureza Operacional – Expansão do Programa Ensino Integral (PEI). Processo TC-005128.989.22-5. São Paulo, 2022a. Disponível em: https://www.tce.sp.gov.br/sites/default/files/portal/5.3%20EV.99%20%20TC%20022754.989.22-6%20Operacional%20sobre%20a%20expans%C3%A3o%20o%20Programa%20de%20Ensino%20Integral_PEI%20%283%29_Ocultado.pdf. Acesso em: 22 out. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 66.799, de 31 de maio de 2022. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral – PEI, de que trata a Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo: Poder Executivo**, São Paulo, 1 jun. 2022b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2022/decreto-66799-31.05.2022.html>. Acesso em: 24 out. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SEDUC nº 41, de 1º de junho de 2022. Dispõe sobre as atribuições dos integrantes do Quadro do Magistério – QM em atuação no Programa Ensino Integral – PEI. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, Seção I, 03/06/2022c. p.50. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-41-de-1-6-2022-dispoe-sobre-as-atribuicoes-dos-integrantes-do-quadro-do-magisterio-qm-em-atuacao-no-programa-ensino-integral-pei/>. Acesso em: 24 out. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Resolução SEDUC nº 158, de 28 de novembro de 2025. Dispõe sobre o processo de credenciamento, movimentação, alocação e realocação dos integrantes do Quadro do Magistério (QM) nas unidades escolares do Programa Ensino Integral – PEI. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 28 nov. 2025. Disponível em: > <https://www.doe.sp.gov.br/executivo/secretaria-da-educacao/resolucao-seduc-n-158-de-28-de-novembro-de-2025-20251129112312201498334><. Acesso em: 10 mar. 2026.

SILVA, Abel José da; RAMOS, Gessica Priscila. O docente no modelo de Avaliação 360º do Programa Ensino Integral paulista: de herói a vilão. **Cadernos da Pedagogia**, v. 14, n. 28, p. 210-224, 2020.

SILVA, Guilherme Augusto; AMORIM FILHO, Mário Lucio; RAMOS, Glauco Nunes Souto. Inserção do professor de educação física no programa de ensino integral. **MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, v. 4, n. 3, p. 259-271, 2020.

SOUZA, Eda Castro Lucas de; FENILI, Renato Ribeiro. O estudo da cultura organizacional por meio das práticas: uma proposta à luz do legado de Bourdieu. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 14, n. 4, p. 872-890, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/b87fTNjXSVjrQzpkKRsrvqr/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2026.

TAMBERLINI, Angela Rabello Maciel. Ensino vocacional: formação integral, cultura e integração com a comunidade em escolas estaduais paulistas na década de 1960. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 16, n. 70, p. 119-137, 2016.

TAVARES, Angela Machado. **A formação continuada de professores na escola de tempo integral e a possibilidade da reestruturação curricular para a implantação da Educação Integral**. 151 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, RS, 2017.

TEIXEIRA, Anísio. Descentralizar a educação, uma reforma que se impõe. Entrevista. **O Globo**. Rio de Janeiro, v. 7, 1956.

TEIXEIRA, Anísio. O processo democrático de educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 25, n. 62, p. 3-16, 1956.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa social: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1996.

VIEIRA, Renato Gomes; MARQUES, José Elias Domingos Costa. Pierre Bourdieu e o neoliberalismo. **Revista Plurais - Virtual**, Anápolis, v. 8, n. 2, 313-331, 2018.

WESENDONK, Fernanda; LOPES JÚNIOR, Jair. O processo de acompanhamento e de avaliação da atuação docente por uma professora coordenadora de área de uma escola de ensino integral. **Revista de enseñanza de la física**, v. 34, n. 2, p. 1-10, 2022.

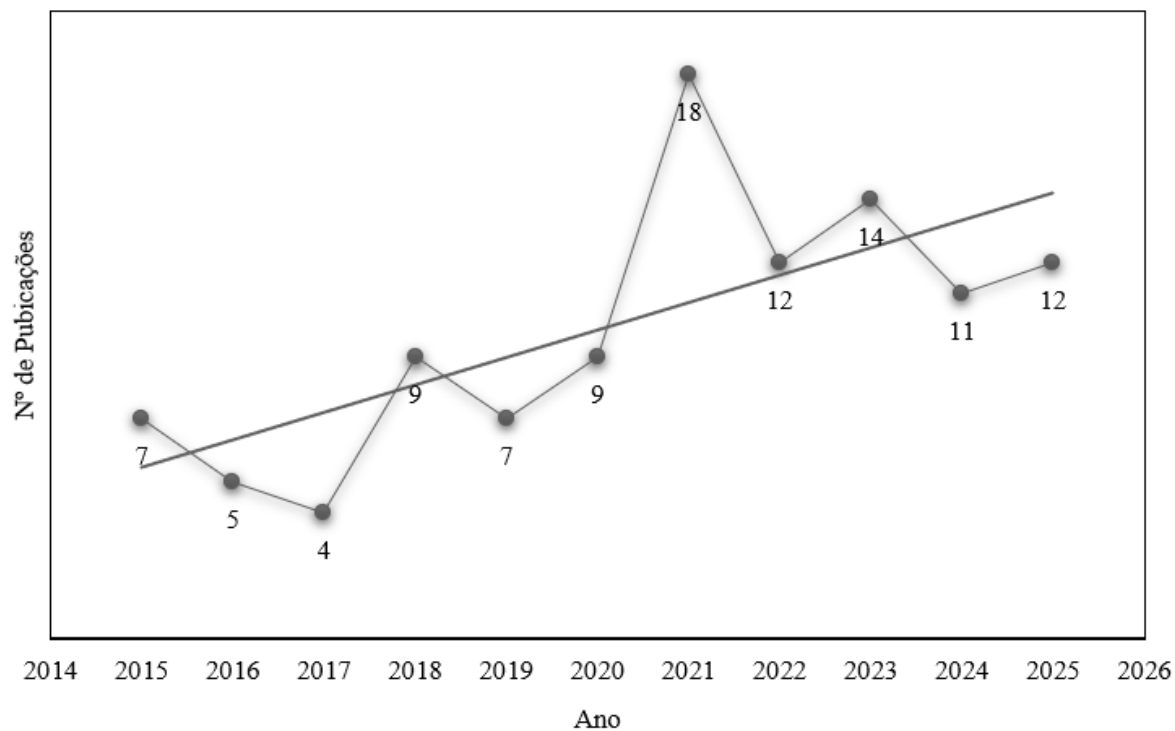
WIEGMANN, Wendy L. Habitus, symbolic violence, and reflexivity: Applying Bourdieu's theories to social work. **J. Soc. & Soc. Welfare**, v. 44, p. 95, 2017.

YAMAMOTO, Nan Huei Chang. **Das contratações temporárias à gestão do corpo docente: um olhar sobre a rede municipal de ensino em Olímpia - SP e a atuação do tribunal de contas do Estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado (Administração). Fundação Getulio Vargas, 2024.

YOUNG, Michael. **The rise of the meritocracy**. London: Penguin, 1958.

APÊNDICE A

Gráfico 1 – Publicações Referentes ao Tema Rotatividade e Adaptação de Docentes em Escolas Participantes do PEI, $n = 10$ anos.



Fonte: Base de dados *ScienceDirect*, utilizando marcadores referentes à rotatividade e à adaptação de docentes em escolas participantes do PEI, 2025. Gráfico elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE B

Quadro 5 - Filtragem nas Bases de Dados

BASE	PALAVRAS-CHAVE	FILTROS	RESULTADOS	TÍTULO	LINK
SciELO	PEI OR Programa de Ensino Integral	Coleção: Brasil	9 resultados Filtros:	<i>O filantropocapitalismo e a terceira geração da privatização da educação paulista</i>	https://www.scielo.br/j/ep/a/khVsMYPxZvKWcpqZDwTGQZr/?lang=pt
		Idioma: Português	1) Leitura dos títulos		
		Ano: 2012–2025	2) Leitura dos resumos	<i>Ensino em tempo integral e segmentação da oferta: análise dos programas ETI e PEI na rede pública estadual de São Paulo oferta</i>	https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gqYH5RfVNbvyzGStRB7f6FG/
		Área temática: Ciências Humanas	3) Leitura das referências = 3 textos selecionados	<i>Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente</i>	https://www.scielo.br/j/ep/a/FGFSKCC83RqZnLJpk6YwC9y/?lang=pt
Portal de Periódicos da CAPES	PEI OR Programa de Ensino Integral OR Adaptação docente	Produção Nacional	69 resultados Filtros:	<i>Programa Ensino Integral Paulista: a organização do trabalho docente</i>	https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/a cervo/busca dor.html?task=detalhes&source=all&id=W2944577992
		Idioma: Português	1) Leitura dos títulos		
		Ano: 2012–2025	2) Leitura dos resumos	<i>Inserção do professor de educação física no programa de ensino integral</i>	https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/a cervo/busca dor.html?task=detalhes&source=all&id=W3113511930
		Revisado por pares	3) Leitura das referências = 3 textos selecionados	<i>O processo de acompanhamento e de avaliação da atuação docente por uma professora coordenadora de área de uma escola de ensino integral</i>	https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/a cervo/busca dor.html?task=detalhes&source=all&id=W4310258496
		Área temática: Ciências Humanas			

Fonte: SciELO e Portal de Periódicos da CAPES. Quadro organizado pela pesquisadora, 2025.

APÊNDICE C
QUESTIONÁRIO

BLOCO 1: PERFIL DO(A) PARTICIPANTE

1. Qual a sua idade?

- Até 25 anos.
- 26 a 35 anos.
- 36 a 45 anos.
- 46 a 55 anos.
- Acima de 55 anos.

2. Gênero:

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não informar
- Outro: _____.

3. Município e estado de atuação profissional: (Ex: Município - XX).

4. Há quantos anos você atua como docente?

- Até 5 anos.
- 6 a 10 anos.
- 11 a 20 anos.
- Mais de 20 anos.

5. Há quantos anos você atua em escola(s) do Programa de Ensino Integral (PEI)?

- Menos de 1 ano.
- 1 a 3 anos.
- 4 a 6 anos.
- Mais de 6 anos.

6. Em qual área de formação você possui licenciatura?

7. Possui alguma especialização, mestrado ou doutorado?

- Não.
- Sim, especialização.
- Sim, mestrado.
- Sim, doutorado.

8. Em qual etapa da Educação Básica você atua atualmente?

- Anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Anos finais do Ensino Fundamental.
- Ensino médio.
- EJA.
- Outro: _____.

9. Qual é a sua carga horária semanal total na escola PEI?

- Até 20 horas.
- 21 a 30 horas.
- 31 a 40 horas.
- Mais de 40 horas.

BLOCO 2: DEMANDAS INSTITUCIONAIS DO PEI

10. Quantas aulas regulares você ministra por semana?

- Até 10.
- 11 a 20.
- 21 a 30.
- Mais de 30.

11. Além das aulas, quantas horas semanais você dedica a atividades como planejamento, reuniões, formação continuada e outras tarefas institucionais no PEI?

- Até 5 horas.
- 6 a 10 horas.
- 11 a 15 horas.
- Mais de 15 horas.

12. Com relação às atividades exigidas pela gestão escolar, assinale aquelas que você realiza com frequência:

- Preenchimento de relatórios e/ou instrumentos avaliativos internos
- Participação em reuniões pedagógicas
- Realização de oficinas, clubes juvenis ou tutoria
- Acompanhamento individual de estudantes
- Planejamento com professores de outras áreas
- Outro: _____.

13. Considerando sua rotina no PEI, como você avalia a carga de trabalho semanal?

- Leve
- Moderada
- Intensa
- Excessiva

Justifique sua resposta se possível (questão não obrigatória).

14. Em sua percepção, a distribuição das atividades pedagógicas e institucionais no PEI respeita os limites físicos e emocionais dos(as) docentes?

- Sim
- Parcialmente
- Não

Justifique sua resposta se possível (questão não obrigatória).

15. As exigências documentais e burocráticas no PEI são:

- Bem distribuídas ao longo do ano letivo
- Concentram-se em períodos específicos
- Constantes e elevadas durante todo o ano
- Outro: _____.

Justifique sua resposta se possível (questão não obrigatória).

BLOCO 3: CRITÉRIOS DE PERMANÊNCIA E PERCEPÇÕES DOCENTES

16. Você conhece os critérios formais de permanência de professores no Programa de Ensino Integral?

- Sim
- Não
- Parcialmente

17. Em sua opinião, esses critérios são claros e transparentes?

- Sim
- Não
- Parcialmente

Justifique, se possível (questão não obrigatória).

18. Considerando sua experiência, os critérios de permanência contribuem para:

- O fortalecimento do compromisso coletivo e da excelência educacional
- A intensificação do controle e da pressão sobre o trabalho docente
- Ambas opções
- Nenhuma das anteriores
- Outro: _____.

Justifique, se possível (questão não obrigatória).

19. Você já presenciou situações em que colegas foram desligados do PEI?

- Sim
- Não

Se sim, a quais motivos o desligamento foi atribuído?

- Critérios de desempenho (avaliação negativa, faltas em excesso etc.).
- Fatores pessoais (preferências, mudança, questões familiares etc.).
- Fatores de saúde (estresse, depressão, ansiedade, esgotamento físico ou emocional).
- Incompatibilidade com as demandas do programa.
- Não presenciei desligamentos.
- Outro: _____.

20. Caso sua resposta tenha sido afirmativa, quantos desligamentos de colegas do PEI você presenciou?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5 ou mais.

21. Em sua percepção, há um clima de segurança ou de instabilidade quanto à permanência dos docentes no PEI?

- Segurança
- Estabilidade
- Depende da gestão

Justifique, se possível (questão não obrigatória).

22. Você acredita que os critérios de avaliação do desempenho docente no PEI são coerentes com as reais condições de trabalho?

- Sim
- Não
- Parcialmente

Por quê? Justifique, se possível (questão não obrigatória).

23. Em sua vivência, a atuação no PEI lhe traz mais satisfação ou mais desgaste profissional?

- Satisfação profissional
- Desgaste profissional
- Ambos
- Nenhuma das opções acima
- Outro: _____.

Explique, se possível (questão não obrigatória).

24. Como você avalia sua experiência com os processos de Avaliação 360° no PEI?

- Muito positiva
- Positiva
- Neutra
- Negativa
- Muito negativa

Justifique, se possível (questão não obrigatória).

25. Você já vivenciou ou presenciou situações de constrangimento durante as Avaliações 360°?

- Sim, comigo
- Sim, com colegas

- Não
- Prefiro não responder

26. Caso tenha vivenciado tal situação, qual foi o principal motivo do constrangimento?

- Comentários recebidos de colegas
- Comentários recebidos da gestão
- Forma de exposição dos resultados
- Falta de clareza sobre os critérios de avaliação
- Outros.

Caso tenha respondido "Outros", justifique sua escolha (questão não obrigatória).

27. Em uma escala de 1 a 5 (sendo 1 muito confortável, 3 neutro e 5 muito desconfortável), como você avalia como já se sentiu durante a avaliação 360°?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

28. Por fim, descreva como você percebe os feedbacks recebidos nas avaliações 360°.

Agradecemos sua participação!

A seguir, segue o link para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a ser assinado e anexado neste formulário.

https://drive.google.com/file/d/181FjJgaKK3SnGaBp-sKQhCjAsI_cQ7n_/view?usp=sharing

APÊNDICE D

Quadro 6 - Ciclos de Adaptação Docente

Tempo de docência	Fase do ciclo profissional (Huberman)	Caracterização da fase	Leitura bourdieusiana (adaptação / conformação)	Indicadores da fase
1 a 3 anos	Entrada na carreira (sobrevivência e descoberta)	Fase marcada por insegurança, choque com a realidade escolar, aprendizagem intensa e ambivalência entre entusiasmo e desgaste.	Adaptação inicial: confronto direto entre <i>habitus</i> de formação e exigências do campo escolar; forte exposição à violência simbólica institucional.	Discursos de esforço excessivo, medo de errar, busca por reconhecimento, aceitação acrítica de normas, vulnerabilidade às exigências institucionais.
4 a 6 anos	Estabilização	Consolidação profissional inicial; compromisso com a carreira e construção de um estilo próprio de ensinar.	Adaptação estabilizada: início da incorporação das regras do campo; maior domínio simbólico do espaço escolar.	Maior segurança no discurso, aceitação pragmática das regras, defesa do próprio trabalho, menor questionamento estrutural.
7 a 25 anos	Diversificação	Ampliação das experiências pedagógicas, experimentação metodológica e busca por renovação profissional; consciência institucional crescente.	Conformação negociada: o docente domina o campo e passa a operar estrategicamente dentro dele, alternando adesão e crítica.	Relatos de inovação, comparações entre políticas, críticas pontuais às reformas, estratégias de adaptação sem rompimento.
25 a 35 anos	Serenidade e distanciamento afetivo	Redução do envolvimento emocional, maior distanciamento das tensões cotidianas; avaliação retrospectiva da carreira.	Conformação consolidada: naturalização das regras do jogo; internalização da lógica institucional sem forte investimento afetivo.	Discurso mais analítico, menor engajamento em conflitos, aceitação seletiva das mudanças, valorização da experiência acumulada.
35 a 40 anos	Desinvestimento	Recuo progressivo, desejo de finalizar a carreira com menor envolvimento; resistência passiva a reformas.	Desinvestimento simbólico: redefinição da relação com o campo; enfraquecimento do investimento nos capitais institucionais.	Resistência silenciosa, rejeição a novas exigências, foco na manutenção da prática, afastamento de projetos institucionais.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nas teorias de Huberman e Bourdieu.

APÊNDICE E
TCLE - DOCENTES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE
EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Resolução CNS 510/2016)

**ROTATIVIDADE E ADAPTAÇÃO DE DOCENTES EM ESCOLAS
PARTICIPANTES DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL (PEI): REFLEXÕES À
LUZ DE PIERRE BOURDIEU**

Eu, Raquel Franco Tassoni, mestranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), convido-o(a) a participar da pesquisa intitulada **“Rotatividade e adaptação de docentes em escolas participantes do Programa de Ensino Integral (PEI): reflexões à luz de Pierre Bourdieu”**, orientada pela Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes. Esta pesquisa tem como objetivo analisar os processos de rotatividade e adaptação de professores em escolas participantes do Programa de Ensino Integral (PEI), considerando as dinâmicas propostas pelo modelo de gestão e as implicações para as práticas e autonomia docente.

Você foi convidado(a) a participar por ser docente em uma escola participante do PEI. Sua participação consistirá no preenchimento de um questionário online, elaborado com o intuito de compreender sua experiência profissional no contexto do programa, suas percepções sobre as mudanças institucionais e organizacionais, e os impactos em suas práticas pedagógicas.

A presente pesquisa seguirá integralmente as orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), conforme o documento “Procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual”, disponível no site do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar. Os procedimentos descritos no documento visam garantir o respeito aos princípios éticos da pesquisa em meio digital, especialmente no que se refere à proteção de dados, à segurança da informação, ao livre consentimento e à confidencialidade dos participantes.

A coleta de dados será realizada por meio da plataforma Google Forms, amplamente utilizada para fins acadêmicos. O questionário será disponibilizado apenas após o aceite deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que estará na primeira página do link de acesso à pesquisa. O formulário será configurado para não coletar e-mail, endereço de IP ou qualquer outro dado identificável automaticamente pela plataforma, de modo a preservar o anonimato dos(as) participantes.

O recrutamento será feito de forma indireta, por meio da rede de contatos da pesquisadora, como colegas de profissão, professores conhecidos e grupos informais de docentes da rede

estadual de ensino do estado de São Paulo. Também será incentivado que os participantes compartilhem o convite com outros colegas, por meio de estratégia de divulgação em cadeia, sempre garantindo que o acesso ao questionário só ocorra após a leitura e o aceite do TCLE.

Após a aplicação, os dados serão baixados e armazenados em disco rígido externo, de uso exclusivo da pesquisadora, com acesso protegido por senha forte e autenticação em duas etapas. Após a exportação, os dados serão excluídos da plataforma online, reforçando o compromisso com a segurança digital e a integridade dos dados coletados.

Ainda que sejam adotadas todas as medidas possíveis de segurança, reconhece-se que há riscos residuais inerentes ao uso de plataformas digitais, como a possibilidade de exposição ou uso comercial de dados pelos servidores da empresa proprietária da ferramenta. No entanto, nenhuma informação sensível ou identificável será solicitada, e todos os dados serão tratados de forma anonimizada durante a análise, impossibilitando a associação entre as respostas e os participantes.

Além dos riscos inerentes à pesquisa, a participação neste estudo envolve riscos ao participante, conforme define a Resolução CNS n.º 466/2012. Os possíveis riscos concentram-se nas dimensões psíquica, moral e social, já que o questionário propõe reflexões sobre a prática docente, percepções individuais e institucionais, e experiências vivenciadas no contexto do PEI. Dependendo das vivências pessoais e profissionais de cada participante, algumas perguntas podem gerar desconforto emocional, como sentimento de frustração, insegurança, sobrecarga ou cansaço, especialmente se tocarem em situações sensíveis, como conflitos de trabalho, desvalorização da carreira docente, ou dificuldades de adaptação ao modelo de ensino integral. Também podem surgir inseguranças quanto à interpretação das respostas, medo de exposição indireta ou receio de que suas opiniões sejam mal compreendidas em seu ambiente profissional, mesmo com o uso de pseudônimos e a garantia de anonimato.

Não há riscos previstos nas dimensões física, intelectual, cultural ou espiritual, e não serão feitas perguntas que exijam exposição de dados sensíveis ou pessoais diretamente identificáveis. A participação é voluntária, e o(a) participante poderá interromper o preenchimento do questionário a qualquer momento, sem necessidade de justificativa e sem qualquer prejuízo profissional, acadêmico ou pessoal. Todas as perguntas foram elaboradas com linguagem respeitosa e com o cuidado de preservar a dignidade, a privacidade e o bem-estar dos sujeitos da pesquisa.

A pesquisadora está disponível para esclarecer dúvidas ou acolher qualquer relato de desconforto antes, durante ou após a participação. Cabe ressaltar que os dados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos. Durante o período de arquivamento dos dados (5 anos após a conclusão do estudo), os participantes poderão solicitar a revisão de eventuais danos e, se necessário, requerer indenização por prejuízos.

Sua participação nesta pesquisa será essencial para aprofundar as análises sobre o Programa de Ensino Integral (PEI), destacando aspectos que poderão contribuir para o aperfeiçoamento desse modelo de gestão. As informações fornecidas pelos participantes poderão revelar tanto os pontos fortes do programa quanto suas fragilidades, permitindo identificar oportunidades de melhoria e gerando reflexões que beneficiem não apenas a prática docente, mas também o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes para a Educação Básica.

Todas as informações fornecidas serão tratadas com confidencialidade, sendo assegurado o

sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso seu nome ou outros elementos de identificação sejam mencionados, serão substituídos por pseudônimos ou codificados, garantindo o anonimato.

Em conformidade com a Lei nº 13.709/2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais - LGPD), asseguramos nosso compromisso com a proteção dos dados dos participantes. A pesquisa segue os princípios da finalidade, necessidade e transparência, garantindo que os dados coletados sejam utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos. Além disso, reforçamos a adoção de medidas de segurança para evitar acessos não autorizados, bem como o direito do participante de acessar, corrigir ou solicitar a exclusão de seus dados a qualquer momento.

Os professores participantes poderão ter acesso aos principais resultados da pesquisa, a fim de valorizar sua contribuição e promover reflexões sobre o PEI. Para isso, será oferecida a possibilidade de acesso a um relatório sintético, documento de linguagem acessível que apresentará os objetivos da pesquisa, os procedimentos metodológicos, uma síntese das análises e as principais análises relacionadas às percepções e experiências docentes no PEI. Este relatório será disponibilizado em formato PDF, enviado por e-mail somente àqueles que manifestarem interesse, por meio de um link de contato fornecido antes da assinatura do TCLE. Como alternativas de devolutiva, também poderá ser organizada uma apresentação online, por meio de videoconferência, ou o envio de material infográfico com os destaques da pesquisa. Todas essas devolutivas respeitarão o anonimato dos participantes e terão caráter exclusivamente informativo e formativo, sem qualquer juízo de valor individual ou institucional.

Após o período de análise, os resultados da pesquisa poderão ser publicados ou apresentados em eventos científicos, sempre de forma a garantir o anonimato e a privacidade dos(as) participantes.

Você poderá, a qualquer momento, esclarecer dúvidas ou solicitar mais informações sobre sua participação no projeto. Além disso, você poderá requisitar o acesso aos dados fornecidos e, se necessário, solicitar a exclusão dos mesmos.

Esta pesquisa foi aprovada pelo **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar, que, vinculado a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedeçam às normas éticas do País e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados. O CEP-UFSCar funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Telefone (16) 3351-9685. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-

5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data: _____

Raquel Franco Tassoni (Pesquisadora)

Professor participante