UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília

IRANILDE FERREIRA MIGUEL

PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI) NO ESTADO DE SÃO PAULO:

Percepções da juventude trabalhadora e desigualdade educacional

Marília
2026

IRANILDE FERREIRA MIGUEL

PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI) NO ESTADO DE SÃO PAULO:

Percepções da juventude trabalhadora e desigualdade educacional

Tese de doutorado apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais

Orientador(a): Prof.ª Dr.ª Cláudia da Mota Darós Parente

Marília

2026

F383p

Ferreira-Miguel, Iranilde
Programa Ensino Integral (PEI) no Estado de São Paulo : Percepções da juventude trabalhadora e desigualdade educacional / Iranilde Ferreira-Miguel. -- Marília, 2026
241 p. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Cláudia da Mota Darós Parente

1. Política Pública. 2. Programa Ensino Integral. 3. Desigualdades. 4. Juventude trabalhadora. 5. Neoliberalismo. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

IRANILDE FERREIRA MIGUEL

PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI) NO ESTADO DE SÃO PAULO:

Percepções da juventude trabalhadora e desigualdade educacional

Tese de doutorado apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais

Data da defesa: 31/03/2026

Banca Examinadora:

Prof.ª Dr.ª Cláudia da Mota Darós Parente
UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília

Prof. Dr. Fábio Perboni
UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Claudia Pereira de Pádua Sabia
UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Profa. Dra. Maria Aparecida Vieira De Melo
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Sérgio Stoco
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

Dedico este trabalho aos meus pais, Lídia Bianchi Ferreira e Targino Ferreira Neto.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, aos meus pais, Lídia Bianchi Ferreira e Targino Ferreira Neto, doutores na arte de viver a vida com simplicidade e sabedoria. Foram eles que me ensinaram, pelo exemplo e pela palavra, o valor da educação como caminho de emancipação, liberdade e dignidade humana. Sempre acreditaram que o estudo seria a herança mais valiosa que poderiam nos deixar e, com esforço e coragem, fizeram da escolarização das filhas uma prioridade, em tempos e contextos em que garantir estudo às meninas era um ato de resistência e de fé no futuro.

À minha família, dedico gratidão profunda pelo amor, pela presença e pelo apoio incondicional em todos os momentos de todas as caminhadas. Cada gesto de paciência, incentivo e compreensão foi essencial para que este trabalho se tornasse possível.

Estendo meu agradecimento à juventude trabalhadora, cuja força, coragem e esperança inspiraram e deram sentido a esta pesquisa. Que este trabalho se some às muitas vozes que resistem à desumanização e afirmam a possibilidade de uma educação pública justa, igualitária e humanizadora.

Agradeço também a todos e todas que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho — colegas, professores, estudantes, gestores, amigos e profissionais da educação que compartilharam experiências, ideias e caminhos. Cada contribuição, direta ou indireta, compôs este percurso de aprendizagem e reflexão, fazendo desta tese um trabalho coletivo, sustentado pelo diálogo e pelo compromisso com a transformação social por meio da educação.

À Profª Drª Cláudia da Mota Darós Parente, minha orientadora, expresso minha mais profunda gratidão pela paciência, firmeza e sensibilidade com que conduziu este processo formativo. Sua orientação foi marcada por questionamentos sempre precisos e certeiros, capazes de provocar reflexões fundamentais e de redirecionar o trabalho nos momentos em que o caminho parecia incerto. Mais do que uma orientadora, a professora Cláudia foi uma presença segura e inspiradora, cuja confiança, escuta e exigência intelectual se tornaram referências éticas e profissionais para mim.

Daí o tom de raiva, legítima raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo. Daí o meu nenhum interesse de, não importa que ordem, assumir um ar de observador imparcial, objetivo, seguro, dos fatos e dos acontecimentos.

(Paulo Freire, 1999, p.15)

RESUMO

Esta tese de doutorado, está vinculada à Linha de Pesquisa 4 — Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais — do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, e tem como objetivo geral: compreender e analisar criticamente a implementação do Programa Ensino Integral (PEI) na rede de ensino estadual paulista, examinando de que modo seus pressupostos pedagógicos e organizacionais se materializam no cotidiano escolar e produzem efeitos sobre a organização da escola e as trajetórias dos estudantes do Ensino Médio. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa fundamenta-se em uma abordagem de natureza qualitativa e quantitativa, articulando diferentes procedimentos investigativos. Foram realizadas: pesquisa bibliográfica, para a construção do referencial teórico, pesquisa documental, com análise de legislações, diretrizes e materiais institucionais do programa; análise de dados quantitativos provenientes da Secretaria Escolar Digital (SED), considerando indicadores como matrículas, transferências, remanejamentos e permanência escolar; e análise qualitativa, por meio da realização de grupos focais com estudantes do Ensino Médio, visando apreender suas percepções e experiências no contexto do PEI. Os resultados evidenciam que a implementação do programa se caracteriza por uma ênfase na ampliação do tempo escolar associada a mecanismos de gestão e controle, sem que isso se traduza, necessariamente, em transformações substantivas nos processos pedagógicos. Observa-se que a ampliação da jornada não garante, por si só, melhores condições de aprendizagem, sendo frequentemente percebida pelos estudantes como intensificação de práticas escolares pouco significativas. Ademais, os dados indicam um movimento de reconfiguração das trajetórias escolares, com deslocamento de estudantes — especialmente aqueles que conciliam estudo e trabalho — para o período noturno, revelando limites do modelo no que se refere à permanência escolar. Nesse sentido, a pesquisa aponta que, ao se materializar nas condições concretas da rede pública, o PEI tende a reforçar desigualdades educacionais, ao não assegurar condições efetivas de permanência e participação para todos os estudantes.

Palavras-chave: Política Pública; Programa Ensino Integral; desigualdades; juventude trabalhadora; neoliberalismo; educação integral.

ABSTRACT

This doctoral thesis is affiliated with Research Line 4 — Educational Policies, Management of Systems and Organizations, Labor and Social Movements — of the Graduate Program in Education at the Faculty of Philosophy and Sciences of São Paulo State University (UNESP), Marília Campus. Its general objective is to understand and critically analyze the implementation of the Full-Time Education Program (Programa Ensino Integral – PEI) in the São Paulo state public school system, examining how its pedagogical and organizational assumptions are materialized in everyday school life and how they produce effects on school organization and the trajectories of high school students. From a methodological perspective, the research is based on a mixed qualitative and quantitative approach, combining different investigative procedures. Bibliographical research was conducted to establish the theoretical framework; documentary research involved the analysis of legislation, guidelines, and institutional materials of the program; quantitative data analysis was carried out using data from the Digital School Secretariat (SED), considering indicators such as enrollments, transfers, student reassignments, and school retention; and qualitative analysis was developed through focus groups with high school students, aiming to capture their perceptions and experiences within the context of the PEI. The findings indicate that the implementation of the program is characterized by an emphasis on extending school time associated with management and control mechanisms, without necessarily resulting in substantive transformations in pedagogical processes. It is observed that the extension of the school day does not, by itself, ensure improved learning conditions, and is often perceived by students as an intensification of school practices with limited pedagogical significance. Furthermore, the data reveal a process of reconfiguration of school trajectories, with the displacement of students — especially those who combine study and work — to evening classes, highlighting the limitations of the model in terms of student retention. In this sense, the research suggests that, as it materializes within the concrete conditions of the public school system, the PEI tends to reinforce existing educational inequalities by failing to ensure effective conditions for the permanence and participation of all students.

Keywords: Public Policy; Full-Time Education Program (PEI); inequalities; working youth; neoliberalism; integral education.

RESUMEN

Esta tesis doctoral está vinculada a la Línea de Investigación 4 — Políticas Educativas, Gestión de Sistemas y Organizaciones, Trabajo y Movimientos Sociales — del Programa de Posgrado en Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Universidad Estatal Paulista (UNESP), Campus de Marília, y tiene como objetivo general comprender y analizar críticamente la implementación del Programa de Enseñanza Integral (Programa Ensino Integral – PEI) en la red estatal paulista, examinando de qué manera sus presupuestos pedagógicos y organizativos se materializan en la vida cotidiana escolar y producen efectos sobre la organización de la escuela y las trayectorias de los estudiantes de Educación Media.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se fundamenta en un enfoque de naturaleza cualitativa y cuantitativa, articulando distintos procedimientos investigativos. Se llevó a cabo investigación bibliográfica para la construcción del marco teórico; investigación documental, con análisis de legislaciones, directrices y materiales institucionales del programa; análisis de datos cuantitativos provenientes de la Secretaría Escolar Digital (SED), considerando indicadores como matrículas, transferencias, reasignaciones y permanencia escolar; y análisis cualitativo, mediante la realización de grupos focales con estudiantes de Educación Media, con el objetivo de comprender sus percepciones y experiencias en el contexto del PEI. Los resultados evidencian que la implementación del programa se caracteriza por un énfasis en la ampliación del tiempo escolar asociado a mecanismos de gestión y control, sin que ello se traduzca necesariamente en transformaciones sustantivas en los procesos pedagógicos. Se observa que la ampliación de la jornada no garantiza, por sí sola, mejores condiciones de aprendizaje, siendo frecuentemente percibida por los estudiantes como una intensificación de prácticas escolares poco significativas desde el punto de vista pedagógico. Además, los datos indican un proceso de reconfiguración de las trayectorias escolares, con el desplazamiento de estudiantes —especialmente aquellos que combinan estudio y trabajo— hacia el período nocturno, lo que revela límites del modelo en lo que respecta a la permanencia escolar. En este sentido, la investigación señala que, al materializarse en las condiciones concretas de la red pública, el PEI tiende a reforzar las desigualdades educativas, al no garantizar condiciones efectivas de permanencia y participación para todos los estudiantes.

Palabras clave: Política pública; Programa de Enseñanza Integral; desigualdades; juventud trabajadora; neoliberalismo; educación integral.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Croqui do Projeto Padrão do CIEP 134

Figura 2 – Croqui do CIEP 135

Figura 3 – CIEP de Ipanema 136

Figura 4 – Ciclo de Políticas 157

Figura 5 – Ciclo de implantação do PEI proposto pelo ICE 168

Figura 6 – Mapa de atuação do ICE no Brasil 169

Figura 7 – Modelo Pedagógico e Modelo de Gestão do PEI 171

Figura 8 – Cadernos de Procedimentos Passo a Passo de Programa Ensino Integral 178

Figura 9 – Alinhamentos do Programa Ensino Integral 182

Figura 10 – Estrutura do Mapa de Competências 185

Figura 11 – Comitê de avaliação: Integrantes e âmbito de atuação 186

Figura 12 – Matriz nine box - competências X resultado 187

Figura 13 – Cardápio I- Ações formativas autônomas 190

Figura 14 – Cadernos de Projeto de Vida 201

Figura 15 – Sumário do caderno do professor - Projeto de Vida 203

Figura 16 – Projeto de vida como eixo central da escola 206

Figura 17 – Protagonismo no âmbito escolar 208

Figura 18 – Procedimento passo a passo: Cartilha dos Líderes de Turma 211

Figura 19 – Atitudes e qualidade de um líder 212

Figura 20 – Clube Juvenil alinhado ao Procedimento Passo a Passo (PPP) 215

Figura 21 – Modelo orientador de plano de ação dos clubes juvenis 216

Figura 22 – Procedimento passo a passo – acolhimento 219

Figura 23 – Lista de alunos disponível na SED 231

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Procedimentos metodológicos 32

Quadro 2 – Anexo II da Resolução SE 7/2006 147

Quadro 3 – Quadro anexo à Resolução SE 12/2012 223

Quadro 4 – Escola 1: remanejamento interno de estudantes do PEI para o período noturno como estratégia de permanência no Ensino Médio (2023–2025) 241

Quadro 5 – Escola 1: movimentação de transferência de alunos para outras unidades escolares 244

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Escola 1- Movimentação de alunos do Ensino Médio 235

Tabela 2 – Escola 1- Comparativo de número de alunos no período diurno e no período noturno 236

Tabela 3 – Evolução do nº de alunos na 1ª Série do Ensino Médio – Período noturno 237

Tabela 4 – Evolução do nº de alunos na 2ª Série do Ensino Médio – Período noturno 238

Tabela 5 – Evolução do nº de alunos na 3ª Série do Ensino Médio- Período noturno 239

Tabela 6 – Escola 2- Movimentação de alunos do Ensino Médio 246

Tabela 7 – Comparativo de número de alunos no período diurno e no período noturno – Escola 2 247

Tabela 8 – Evolução do nº de alunos na 1ª Série do Ensino Médio - Período noturno 248

Tabela 9 – Movimentação de alunos na Escola 2- período 2018/2025 248

Tabela 10 – Evolução do nº de alunos na 2ª Série do Ensino Médio – Período noturno 250

Tabela 11 – Evolução do nº de alunos na 3ª Série do Ensino Médio - Período noturno 250

Tabela 12 – Escola 3 - Movimentação de alunos do Ensino Médio 252

Tabela 13 – Comparativo do número de alunos no período diurno e no período noturno – Escola 3 253

Tabela 14 – Evolução do nº de alunos na 1ª Série do Ensino Médio - Período noturno 254

Tabela 15 – Evolução do nº de alunos na 2ª Série do Ensino Médio - Período noturno 255

Tabela 16 – Evolução do nº de alunos na 3ª Série do Ensino Médio - Período noturno 255

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BXTR	Baixa de Matrícula por Transferência
CAF	Ciclo de Acompanhamento Formativo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CIEP	Centro Integrados de Educação Pública
CEEJA	Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos
DER	Diretoria Regional de Ensino
EAD	Educação à Distância
EFAPE	Escola de Formação dos Profissionais da Educação Paulo Renato de Souza
ETI	Escola de Tempo Integral
GP	Ginásio de Pernambuco
ICEE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
MEC	Ministério da Educação
NCOM	Não comparecimento
NPE	Núcleo Pedagógico Educacional
OE	Orientação de Estudos
PA	Plano de Ação
PCA	Professor Coordenador de Área
PCG	Professor Coordenador Geral
PCNP	Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
PDCA	Método Planejar, Fazer, Checar e Agir
PECSP	Programa Educação Compromisso de São Paulo
PEI	Programa Ensino Integral
PIAF	Plano Individual de Aprimoramento e Formação

PPP	Procedimento Passo a Passo
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SED	Secretaria Escolar Digital
SEDUC/SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEE/SP	Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo
RDPI	Regime de Dedicação Plena e Integral
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 22
1.1 O OBJETO DE ESTUDO E JUSTIFICATIVA 26
1.2 OBJETIVOS DO ESTUDO 29
1.3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO 30
1.4 ESTRUTURA DA TESE 33
1.4.1 Objetivo geral 33
2 DESIGUALDADE E POBREZA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E TRAJETÓRIAS CONCEITUAIS 37
2.1 ROUSSEAU: A GÊNESE MORAL DA DESIGUALDADE 40
2.2 DESIGUALDADE EM DISPUTA: CLÁSSICOS, SOCIALISTAS E NEOLIBERAIS 45
2.3 A DESIGUALDADE EM AMARTYA SEN: O DESENVOLVIMENTO COMO LIBERDADE 50
2.4 A DESIGUALDADE EM PIERRE BOURDIEU: REPRODUÇÃO E CAPITAL 57
2.5 BREVE HISTÓRICO SOBRE A POBREZA 66
2.6 O CONCEITO DE POBREZA EM RELATÓRIOS DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS 72
2.7 CONCEITO DE POBREZA EM AMARTYA SEN 76
3 CLASSE SOCIAL, TRABALHO E JUVENTUDE 79
3.1 O CONCEITO DE CLASSE SOCIAL NA PERSPECTIVA DE JESSÉ SOUZA: FUNDAMENTOS PARA A ANÁLISE DA DESIGUALDADE BRASILEIRA 79
3.2 TRABALHO: ONTOLOGIA, ALIENAÇÃO E ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL 87
3.2.1 Trabalho, alienação e estranhamento 89
3.2.2 Alienação e organização do trabalho na modernidade 92
3.2.3 Alienação, toyotismo e a acumulação flexível 93
3.2.4 O trabalho na atualidade: múltiplos e contraditórios movimentos 94
3.3 CONCEITO DE JUVENTUDE 95
4 A EDUCAÇÃO INTEGRAL E OS PROCESSOS DE HUMANIZAÇÃO E DESUMANIZAÇÃO 100
4.1 RASTREANDO O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL 105
4.1.1 A paidéia grega 105

4.1.2 As humanitás: a transformação da paidéia na cultura romana e cristã 107
4.1.3 O humanismo renascentista e a revolução pedagógica humanista.....109
4.1.4 *Bildung*, um ideal de formação humana: da tradição alemã à modernidade 110
4.2 PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL.....115
4.2.1 A companhia de Jesus e a educação jesuítica na colônia brasileira 117
4.2.2 O conceito de Educação Integral de Anísio Teixeira 122
4.2.3 Centro Educacional Carneiro Ribeiro: aproximações com o conceito de Educação Integral.....125
4.2.4 CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública: aproximações com o conceito de Educação Integral 129
4.3 PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM SÃO PAULO.....138
4.3.1 Ginásios Vocacionais 138
4.3.2 A escola de tempo integral ─ ETI 144
4.3.3 Educação integral em disputa: entre a humanização e o controle 151
5 PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI): DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DA JUVENTUDE NO ENSINO MÉDIO.....152
5.1 O PEI COMO POLÍTICA PÚBLICA 152
5.2 CONTEXTO DE FORMULAÇÃO E DE IMPLEMENTAÇÃO DO PEI 159
5.2.1 O Programa Ensino Integral (PEI): um desdobramento do Programa Educação Compromisso de São Paulo (PECSP).....161
5.2.2 O Programa Ensino Integral e o Instituto Corresponsabilidade (ICE).....164
5.2.3 O PEI e o novo modelo de escola neoliberal.....169
5.3 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI) 171
5.3.1 Modelo de gestão do PEI 175
5.3.2 Modelo de gestão de desempenho 184
5.3.3 Algumas considerações provisórias sobre o modelo de gestão de desempenho do PEI 192
5.3.4 O modelo pedagógico e a concepção de Educação Integral do PEI.....195
5.3.5 Organização curricular do PEI.....222

6 ENTRE O TRABALHO E A ESCOLA: TRAJETÓRIAS E SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA DA JUVENTUDE TRABALHADORA NO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI) 225
6.1 CONTEXTO DA PESQUISA: ENTRE O PEI E A REORGANIZAÇÃO SILENCIOSA DO ENSINO NOTURNO 226
6.2 MOVIMENTAÇÃO DE ALUNOS NO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI): INDÍCIOS DE DESIGUALDADES EDUCACIONAIS 228
6.2.1 Apresentação da pesquisa quantitativa e metodologia da investigação ... 229
6.2.2 Apresentando os números da pesquisa quantitativa 233
6.3 VOZES MIGRANTES: O PEI NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES .. 257
6.3.1 Juventude, trabalho alienado, precarizado e o PEI 260
6.3.2 Classe social, trabalho alienado e precarização da juventude no PEI 265
6.3.3 Currículo e jornada estendida: saber, poder e identidade em disputa 266
6.3.4 A materialização do currículo no PEI 270
6.3.5 Projeto de Vida: espinha dorsal do currículo do PEI 273
6.3.6 Infraestrutura escolar: o currículo oculto da precariedade 274
6.3.7 O trabalho docente como condição estruturante do processo formativo .. 279
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS, CONTUDO, PROVISÓRIAS: SÍNTESE CRÍTICA DE UM PERCURSO 283
REFERÊNCIAS 288
APÊNDICE I - LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO 300
APÊNDICE II - QUADRO DE LEGISLAÇÃO SOBRE O PEI -2012 A 2025 306
ANEXO I – MODELO DO PLANO DE AÇÃO 310
ANEXO II – PROGRAMA DE AÇÃO 312
ANEXO III – PROCEDIMENTOS PASSO A PASSO – CLUBES JUVENIS 317
ANEXO IV – MODELO DE PLANO DE AÇÃO DOS CLUBES JUVENIS . 318
ANEXO V – MODELO DE CONTRATO DE CONVIVÊNCIA 319
ANEXO VI – MODELO DE REGISTRO DE AÇÕES – CLUBES JUVENIS 320
ANEXO VII – PLANO DE AÇÃO DE NIVELAMENTO 321
ANEXO VIII – PROCEDIMENTO PASSO A PASSO - ACOLHIMENTO .. 323
ANEXO IX – GUIA DE APRENDIZAGEM 324

ANEXO X – TUTORIA 325
ANEXO XI – TUTORIA – MODELO FICHA PESSOAL 327
ANEXO XII – TUTORIA – ACOMPANHAMENTO DO ALUNO 328
ANEXO XIII – PLANO INDIVIDUAL DE APRIMORAMENTO E FORMAÇÃO - PIAF 329
ANEXO XIV – MAPA DAS COMPETÊNCIAS – COMPETÊNCIA PROTAGONISMO 330
ANEXO XV – CICLO DE ACOMPANHAMENTO FORMATIVO ─ CAF 333
ANEXO XVI – DADOS DA MATRÍCULA 336
ANEXO XVII – DADOS DA MOVIMENTAÇÃO DE ALUNOS DA 1ª SÉRIE EM/2024 337

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa que deu origem a esta tese de doutorado surgiu em decorrência de inquietações, reflexões, observações e constatações ao longo de 30 anos de carreira profissional no magistério paulista. Durante esse tempo, atuei como professora de História e Geografia no Ensino Fundamental e Médio, fui professora coordenadora e vice-diretora de escola. No ano de 2000 assumi o cargo de diretora de escola e em 2007 assumi o cargo de supervisora de ensino na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC/SP), e, no período de 2012 a 2018 fui diretora do Núcleo Pedagógico Educacional (NPE) de uma das Diretorias Regionais de Ensino (DER) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Como Supervisora de Ensino experienciei os primeiros movimentos de implementação do Programa Ensino Integral (PEI). Recebi com cautela e ceticismo as primeiras notícias que circulavam na Rede Pública Estadual. Em reuniões de supervisores de ensino que ocorriam na Escola de Formação dos Profissionais da Educação Paulo Renato de Souza (EFAPE), em São Paulo, eu ouvia as manifestações de aprovação dos colegas de outras Diretorias Regionais de Ensino (DER) que já acompanhavam escolas que aderiram ao PEI.

As escolas vinculadas ao Programa Ensino Integral passaram a ocupar posição de centralidade nas prioridades da SEDUC/SP. Investia-se pesado na formação dos profissionais que de alguma forma estavam envolvidos com a implementação do programa. A partir de 2014, escolas da DER em que eu trabalhava, aderiram ao PEI e pude acompanhar, como supervisora de ensino e diretora de Núcleo Pedagógico Educacional (NPE) os esforços e os investimentos de e na implementação do programa

No início do processo de implementação do PEI, só podiam aderir ao programa escolas localizadas em municípios que contavam com mais de uma unidade escolar estadual, de modo que os alunos tivessem a possibilidade de optar por estudar ou não em uma escola com jornada de nove horas. Embora essa regra não estivesse formalmente registrada, era uma orientação repassada aos dirigentes regionais e aos supervisores de ensino. Desta forma, comecei a observar que havia uma movimentação de alunos entre as escolas do município, onde uma das escolas aderiu ao PEI. Diretores das escolas de jornada parcial passaram a reclamar que perdiam seus melhores alunos para a escola do PEI e recebiam alunos com problemas de

aprendizagem e com dificuldades de relacionamento que são vistos como alunos indisciplinados. Colegas supervisores de ensino, que acompanhavam essas escolas, também apontavam esses problemas.

Outra questão que saltava aos olhos, dizia respeito à seleção de professores. O PEI garantia que a contratação de professores acontecesse por meio de um processo seletivo, com entrevistas que visava recrutar os professores mais bem formados e mais bem preparados, e, ainda contava com a avaliação de desempenho denominada avaliação 360°[1], que permite o desligar do PEI o profissional com desempenho insatisfatório. Neste sentido, as escolas do PEI atraíam os melhores professores e reuniam as melhores condições de trabalho e de salários, porém, essas práticas acabaram gerando efeitos colaterais nas escolas do entorno aumentando as desigualdades entre as elas e provocando insatisfações e críticas dentro da rede pública estadual. As escolas com jornada parcial perdiam seus melhores professores que eram substituídos por professores menos experientes e/ou por professores que eram desligados do PEI após a avaliação 360°.

Outra ocorrência que chamava a minha atenção, e que colegas supervisores de ensino e diretores relatavam, é que no início do ano letivo, havia uma movimentação de alunos provenientes de famílias mais pobres, que solicitavam transferência para escolas de jornada parcial, ao mesmo tempo em que se observava a formação de lista de espera de alunos da classe dos batalhadores[2] para transferirem-se para as escolas do PEI, indicando que as escolas do PEI passariam a atender um tipo específico de aluno. Isso significa a formação de dois grupos de escolas dentro da rede pública estadual de ensino com objetivos muito distintos: a de ensino integral cujo objetivo seria o de atender alunos considerados melhores e mais interessados e outra que atenderia alunos mais vulneráveis socialmente e que não se encaixavam na dinâmica das escolas do PEI.

---

[1] A Avaliação 360º, no âmbito do Programa Ensino Integral (PEI), constitui um instrumento de avaliação de desempenho baseado na análise de competências, estruturado a partir da coleta de múltiplas perspectivas sobre a atuação dos profissionais em Regime de Dedicação Plena e Integral. Trata-se de um modelo no qual diferentes atores escolares — supervisores de ensino, gestores, professores, pares e estudantes — participam do processo avaliativo, por meio de questionários padronizados construídos com base em microindicadores de competências. Esses instrumentos, são disponibilizados na Secretaria Escolar Digital (SED) e utilizam - se de escalas de frequência para mensurar comportamentos esperados, com o objetivo declarado de produzir uma avaliação mais abrangente e subsidiar ações de desenvolvimento profissional alinhadas às diretrizes do programa.

[2] De acordo com Jessé Souza (2010), a classe dos batalhadores é uma fração da classe média. Entendemos que os alunos frequentadores da escola pública fazem parte desta fração da classe média.

Passei a questionar, no grupo de supervisores de ensino, a legitimidade do programa como solução aos graves problemas educacionais que enfrentamos na escola pública. Meu posicionamento me colocava como uma inimiga do PEI.

Outra situação que merece atenção, refere-se à forma como os alunos das escolas do PEI foram seduzidos pela narrativa oficial. As participações dos alunos acolhedores em reuniões de apresentação do programa para a comunidade ou por meio de vídeos que as equipes dos órgãos centrais apresentavam me impressionavam e me incomodavam. A forma como os alunos apresentavam o PEI assemelhava-se à de um fiel que apresenta de forma apaixonada a sua religião. As falas dos alunos eram verdadeiras palestras de *coaching*.

Até o ano de 2019 a expansão do PEI se deu de forma lenta, mas à medida que a expansão avançava ficava evidente a falta de professores e a necessidade de substanciais melhorias no espaço físico das escolas. O rigor nos processos de credenciamento dos professores que atuariam nas escolas/PEI, foram sofrendo alterações e tornando-se mais flexíveis, de maneira a garantir o preenchimento das vagas disponíveis e as escolas de jornada parcial sentiam os efeitos da expansão, pois perdiam seus melhores professores, recebiam professores inexperientes, os que foram desligados do PEI após a avaliação 360° que chegavam tristes e revoltados por terem sido desligados, e, em alguns casos ficavam sem professores.

Ora, se em 2019, com 414 escolas no PEI, já havia problemas com a falta de docentes, era certo que quanto mais o programa se expandisse, mais o problema se agravaria.

No período de (2020, 2021 e 2022), o número de escolas do PEI triplicou; saltou de 662 para 1842 e o governo paulista comemorou o avanço. No entanto, observava-se um conjunto significativo de problemas estruturais e pedagógicos, caracterizados pela insuficiência de professores, pela precariedade dos espaços físicos e pelo crescente descontentamento dos estudantes. À medida que a expansão acontecia, mudava-se a legislação a respeito das regras de contração dos professores. Passaram a circular, no interior da rede estadual de ensino, avaliações e questionamentos informais acerca da sustentabilidade do PEI, da possível descaracterização de seus pressupostos originais e de sua capacidade de se consolidar como política pública de longo prazo. No entanto, a SEDUC/SP seguiu fazendo adequações em relação à contratação dos professores, além de realizarem

mudanças que garantiam a expansão com os recursos que estavam disponíveis, mas os modelos pedagógicos e de gestão continuavam intactos.

Essas questões me inquietavam profundamente. Causava-me aflição constatar que o processo de expansão seguia apesar dos problemas que todos apontavam. Foi, pois, neste contexto que compreendi que para mim, só havia uma forma de minimizar minhas inquietações. Só me restava a alternativa de pesquisar e produzir conhecimento sobre o PEI.

Em 2021 inscrevi-me no processo seletivo para o doutorado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Campus de Marília com um projeto intitulado Programa Ensino Integral (PEI) no Estado de São Paulo: uma política pública educacional produtora de desigualdades. Ao longo do curso, a pesquisa foi se delineando e hoje apresento a tese sobre as desigualdades reproduzidas e as produzidas por esse modelo de escolas neoliberal. Neste sentido, faço minhas as palavras de Paulo Freire (1999, p. 15) “[...] Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadeza neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa ao sonho e à utopia”.

Esta tese é uma crítica à escola neoliberal e expressa uma “[...] legítima raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo” (Freire, 1999, p. 15). Durante os Ciclos de Acompanhamento Formativo (CAF), eu vi e senti a raiva de ouvir alunos reclamando da organização do PEI, e não serem ouvidos pelos órgãos centrais; professores cansados, sobrecarregados e ansiosos com a avaliação 360°; escolas de jornada parcial perdendo professores experientes e mais bem preparados, que atraídos pelo salário, participavam do processo seletivo e quando surgia a oportunidade trocavam as escolas de jornada parcial pela escola do PEI. Essas escolas acabavam ficando fragilizadas pedagogicamente e sofriam impacto nos resultados das avaliações externas; escolas sem estrutura física adequada se desdobrando para oferecer uma escola/PEI de 2 turnos.

Até o ano de 2022, as escolas sob minha responsabilidade como supervisora de ensino pertenciam, em sua totalidade, ao regime de jornada parcial. Embora não acompanhasse diretamente nenhuma unidade do PEI, já era possível observar, no cotidiano da rede, situações que revelavam contradições e tensões relacionadas à sua implementação, como as dificuldades de adaptação dos estudantes à jornada

ampliada e a resistência de parte das equipes escolares. Em 2022, com a expansão acelerada do programa — que passou a abranger cerca de 82% das escolas da Diretoria de Ensino pesquisada —, passei a acompanhar diretamente uma escola PEI de dois turnos de sete horas e outra de um turno de nove horas. Entre 2022 e 2025, a observação sistemática dessas unidades me permitiu constatar a persistência de diversos problemas estruturais e pedagógicos, levando-me a concluir que os estudantes do Ensino Médio, em sua maioria, demonstram rejeição ao modelo proposto pelo PEI.

1.1 O OBJETO DE ESTUDO E JUSTIFICATIVA

A presente tese tem como foco a fase de implementação da política pública educacional paulista chamada Programa Ensino Integral. Consideramos que as políticas são "[...] ações intencionais de governos que contêm tanto algum ou alguns objetivos articulados" (Howlett; Ramesh; Perl, 2013, p. 6). Nessa perspectiva, partimos também do entendimento de Muller, (2018), de que as políticas públicas objetivam gerenciar os desequilíbrios provenientes da setorização e, por consequência, da complexidade das sociedades modernas.

O Programa Ensino Integral foi instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012, e teve início em 2012, em 16 Escolas de Ensino Médio com vistas à "[...] ampliarem as oportunidades de acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho, a alunos do ensino médio, propiciando-lhes permanência em período integral nas escolas da rede pública estadual" (São Paulo, 2012).

A pesquisa teve como foco o Ensino Médio, especificamente escolas do Programa Ensino Integral da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado São Paulo, que enfrentam uma série de desafios multifacetados e que impactam diretamente a qualidade da educação oferecida. Compreender os desafios enfrentados no Ensino Médio nessas instituições é crucial para identificar estratégias eficazes de melhoria da educação no país.

Interessa-nos sobremaneira o campo das políticas públicas educacionais a medida em que:

> [...] é importante examinar a implementação das políticas, assim como reexaminar o que foi implementado e deu certo e o que de fato funciona. Também é importa também é importante investigar sob que condições as

> diversas políticas educacionais são implementadas e como elas funcionam e se são exitosas (Perez 2010, p. 2).

Trata-se de um campo dinâmico, que estabelece conexões com múltiplos atores, instituições, influências, interesses, valores e relações de poder, que se entrelaçam, entram em conflito e geram resultados muitas vezes imprevisíveis. Assim, compreender uma política pública implica considerar seus movimentos, adaptações e respostas às múltiplas realidades em que se insere.

A Rede Pública Estadual de Ensino do Estado de São Paulo atende aproximadamente 3.384.869 de alunos e é composta por 5.562 escolas das quais 2.150 fazem parte do PEI. Essas escolas estão divididas em 91 grupos que formam as Diretorias Regionais de Ensino (DER). Neste contexto tão amplo, delimitamos o campo de estudo a uma Diretoria de Ensino, que atende 7879 alunos e onde 82% das escolas participam do PEI.

Num país que carrega as marcas do colonialismo, o qual gerou pobreza, violência, exclusão e desigualdades, propostas que anunciam qualidade na educação e, consequentemente, a redução das desigualdades, são prontamente acolhidas pelos mais variados setores da sociedade. Em 2012, o PEI se apresentou como uma possibilidade de melhoria da qualidade da educação pública. O aumento da jornada do aluno na escola e a valorização da carreira docente prenunciavam a chegada da tão sonhada qualidade na educação. Contudo, como em toda análise de política pública, à medida que nos aproximamos do processo de implementação é possível identificar os objetivos alcançados, assim como problemas decorrentes das opções realizadas.

No âmbito desta investigação, procedeu-se a uma pesquisa bibliográfica exploratória com a finalidade de identificar os principais trabalhos que analisam o Programa Ensino Integral (PEI) e seus desdobramentos, em especial aqueles relacionados à migração de alunos para o ensino noturno e às implicações desse movimento na mitigação ou na reprodução das desigualdades educacionais. Para tanto, foram utilizados os descritores: “Programa Ensino Integral-PEI” AND “juventude trabalhadora”; “Programa Ensino Integral-PEI” AND “aluno trabalhador”; e “Programa Ensino Integral-PEI” AND “desigualdade”.

As buscas contemplaram periódicos, dissertações e teses vinculados a Programas de Pós-Graduação em Educação disponíveis no Banco de Teses da CAPES, bem como produções acadêmicas reunidas no Portal Brasileiro de

Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (oasisbr). No levantamento realizado neste último, por meio da palavra-chave Programa Ensino Integral (PEI), foram identificadas 163 publicações, que possibilitaram mapear os principais eixos de análise já consolidados na literatura sobre essa política educacional.

Dentre as produções identificadas, três estudos mostram-se particularmente relevantes por se aproximarem, em alguma medida, da proposta desta tese. A primeira é a tese de Marcela Soares Polato Paes (2019), intitulada Educação para o trabalho e escola em tempo integral: análise da formação oferecida aos jovens no Ensino Médio no estado de São Paulo, que examinou a articulação entre a educação integral e as demandas do contexto produtivo e do mercado de trabalho. A autora, a partir de entrevistas com professores de disciplinas como Projeto de Vida, evidenciou a forma como a categoria trabalho é incorporada à proposta pedagógica e relacionada a outras áreas curriculares. O segundo estudo é a dissertação de Lucas Favaro (2023), “Uma análise da mudança no perfil dos alunos das escolas que aderem ao Programa Ensino Integral (PEI)”, que investigou os efeitos da implementação do PEI sobre a composição discente. O autor concluiu que a adesão ao programa produziu um processo de elitização caracterizado por: aumento da proporção de meninas; redução da presença de estudantes não brancos; diminuição do número de alunos em atraso escolar; e queda no total de matrículas, fenômeno associado tanto à seletividade na entrada de novos estudantes quanto à exclusão indireta dos mais vulneráveis socioeconomicamente. Por fim, destaca-se a dissertação de Helimara Vinhas Siqueira Pinto (2016), O olhar do jovem sobre o Programa Ensino Integral, que, a partir da aplicação de questionários, entrevistas e grupo focal, constatou que os alunos percebem o modelo como um espaço diferenciado de aprendizagem, mais atrativo e capaz de ampliar conhecimentos, fortalecer a formação e expandir as perspectivas de autorrealização. Os resultados dessa investigação apontam que, para os jovens da escola analisada, o PEI trouxe benefícios significativos, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e atendendo às expectativas dos estudantes.

Foi organizado pela autora, um quadro síntese referente ao levantamento bibliográfico realizado, disponível no Apêndice I, o qual apresenta, de forma sistematizada, as principais produções identificadas sobre o Programa Ensino Integral (PEI), explicitando seus objetivos, metodologias e conclusões. Esse quadro possibilita ao leitor uma visão panorâmica do estado da arte acerca da temática, evidenciando

os enfoques predominantes na literatura e as lacunas que justificam a relevância da presente investigação.

Apesar das contribuições identificadas na literatura, não foi identificado uma análise acerca dos efeitos do PEI sobre a trajetória escolar dos alunos trabalhadores do Ensino Médio, o que contribui para a reprodução das desigualdades, além de sequer contribuir minimamente para a mitigação delas. Isso, para nós, configura uma lacuna importante no campo. A presente tese busca contribuir minimizando essa ausência e provocando novos questionamentos, ao investigar, como e em que medida o Programa Ensino Integral contribui — ou não — para a produção, reprodução ou mitigação das desigualdades sociais e educacionais. Para tanto, parte-se do pressuposto de que a compreensão desse fenômeno exige desvelar a centralidade das condições de classe social, tal como problematizada por Jessé Souza (2011) ao evidenciar a naturalização das hierarquias sociais e pela teoria da reprodução de Bourdieu (2014), que destaca o papel da escola na legitimação das desigualdades. Soma-se a isso a perspectiva de Amartya Sen (2010), ao defender que a justiça educacional deve ser analisada em termos das reais capacidades que os sujeitos podem exercer, e a crítica de Paulo Freire (1987), que concebe a educação como prática de liberdade e emancipação. Nesse sentido, busca-se evidenciar os limites e as possibilidades do PEI no enfrentamento das contradições históricas que atravessam a educação brasileira, marcada pela persistência estrutural da desigualdade social.

1.2 OBJETIVOS DO ESTUDO

O Objetivo geral desta pesquisa de doutorado foi o de analisar criticamente a implementação do Programa Ensino Integral (PEI) na rede de ensino estadual paulista, examinando como seus pressupostos pedagógicos e organizacionais se materializam no cotidiano escolar.

Buscou-se analisar se a educação integral proposta pelo PEI ─ que em seus documentos orientadores, defende uma formação interdimensional, o protagonismo e a autonomia ─ de fato se alinha a ideais humanistas, e se suas metodologias são compatíveis com tais princípios. Verificou-se ainda se o PEI pode ser considerado um avanço na qualidade humanista da educação paulista, investigando os mecanismos de inclusão e exclusão decorrentes da ampliação da oferta de educação em tempo

integral. A compreensão e a identificação desses mecanismos visam fornecer subsídios para o aprimoramento das políticas públicas educacionais e para a implementação de práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas, de modo a garantir acesso equitativo, permanência dos estudantes e o desenvolvimento integral de suas potencialidades.

A tese está estruturada em torno de quatro objetivos específicos que sustentam a análise em suas dimensões documental, quantitativa e qualitativa, compondo um percurso investigativo que busca articular a fundamentação teórica, a análise das políticas, os dados quantitativos e a escuta das vozes dos sujeitos da escola.

Objetivo específico 1: Sistematizar as bases teóricas que fundamentam os conceitos de desigualdade, pobreza, classe social, trabalho e juventude, de modo a subsidiar as análises do PEI.

Objetivo específico 2: Analisar a organização, a gestão e as bases pedagógicas e curriculares do PEI, examinando como suas diretrizes e práticas se articulam às concepções de formação humana ou a lógicas gerencialistas e seletivas que podem acentuar desigualdades educacionais.

Objetivo específico 3: Analisar os desdobramentos da implementação do Programa Ensino Integral (PEI) sobre a permanência escolar dos estudantes do Ensino Médio, com especial atenção aos processos de migração para o período noturno, considerando suas trajetórias educacionais e as condições concretas de vida e trabalho.

Objetivo específico 4: Analisar as percepções e experiências de estudantes do ensino médio acerca das práticas escolares desenvolvidas no âmbito do PEI, buscando compreender como vivenciam o tempo integral e a organização curricular proposta e como articulam essas vivências a suas trajetórias de vida.

1.3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Para desenvolver os objetivos da pesquisa, a tese está ancorada em alguns conceitos e autores fundamentais. Para tanto, parte-se do pressuposto de que a compreensão desse fenômeno exige desvelar a centralidade das condições de classe social, tal como problematizada por Jessé Souza (2011) ao evidenciar a naturalização das hierarquias sociais e pela teoria da reprodução de Bourdieu (1998), que destaca o papel da escola na legitimação das desigualdades. Soma-se a isso a perspectiva de

Amartya Sen (2010), ao defender que a justiça educacional deve ser analisada em termos das reais capacidades que os sujeitos podem exercer, assim como a crítica de Paulo Freire (1987), que concebe a educação como prática de liberdade e emancipação. Nesse sentido, busca-se evidenciar os limites e as possibilidades do PEI no enfrentamento das contradições históricas que atravessam a educação brasileira, marcada pela persistência estrutural da desigualdade social.

Partindo dessa fundamentação teórica, para desenvolvimento dos objetivos específicos, foram desenvolvidos vários procedimentos metodológicos, conforme descritos no Quadro 1.

Quadro 1 – Procedimentos metodológicos

Objetivos específicos	**Procedimentos metodológicos**
1- Sistematizar as bases teóricas que fundamentam os conceitos de desigualdade, pobreza, classe social, trabalho e juventude, de modo a subsidiar as análises do PEI.	– Pesquisa bibliográfica e teórico-analítica sobre as categorias de desigualdade, pobreza, classe social, trabalho e juventude, fundamentada em autores clássicos e contemporâneos como Jean Jacques Rosseau, Pierre Bourdieu, Amartya Sen, Jessé Souza, Ricardo Antunes, Stván Mézáros, Karl Marx, Norbert Elias, Juarez Dayrell, José Machado Pais, dentre outros. – Sistematização crítica do referencial teórico com vistas à construção do arcabouço conceitual que orienta a análise do Programa PEI. – Articulação entre teoria e objeto de pesquisa, destacando as contradições entre o discurso humanista do PEI e os contextos sociais e econômicos de sua implementação.
2- Analisar a organização, a gestão e as bases pedagógicas e curriculares do PEI, examinando como suas diretrizes e práticas se articulam às concepções de formação humana ou a lógicas gerencialistas e seletivas que podem acentuar desigualdades educacionais.	- Pesquisa documental com base em leis, decretos, resoluções e diretrizes da SEDUC-SP. - Análise de conteúdo (Bardin, 2011) aplicada aos textos normativos e às diretrizes do programa, identificando categorias e princípios de gestão e formação integral.
3- Analisar os desdobramentos da implementação do Programa Ensino Integral (PEI) sobre a permanência escolar dos estudantes do Ensino Médio, com especial atenção aos processos de migração para o período noturno, considerando suas trajetórias educacionais e as condições concretas de vida e trabalho.	- Pesquisa quantitativa baseada em dados do Painel de Indicadores da SED-SP/BI (2019–2024). - Análise estatística descritiva, comparada (percentuais e comparações interanuais). - Elaboração de tabelas e gráficos que permitam observar padrões de deslocamento entre escolas de tempo integral e parcial. - Interpretação crítica dos resultados, articulando as dimensões de desigualdade, pobreza e liberdade (Sen, Bourdieu, Souza).
4- Analisar as percepções e experiências de estudantes do ensino médio acerca das práticas escolares desenvolvidas no âmbito do PEI, buscando compreender como vivenciam o tempo integral e a organização curricular proposta e como articulam essas vivências a suas trajetórias de vida.	- Pesquisa qualitativa por meio de entrevistas em grupo focal, fundamentada em Gatti, 2025; Pátaro e Calsa (2020); Gondim (2002), com estudantes de uma das escolas estaduais PEI. - Transcrição das falas dos participantes. - Análise de conteúdo temática (Bardin, 2011). -Triangulação dos resultados qualitativos com os dados quantitativos e documentais.

Fonte: Elaboração própria.

.

1.4 ESTRUTURA DA TESE

1.4.1 Objetivo geral

A tese está organizada em sete capítulos, estruturados de modo a acompanhar o desenvolvimento da pesquisa desde sua fundamentação até as análises e considerações finais.

No capítulo 1 Introdução, apresentamos o percurso profissional da autora e o contexto em que surgiu a pesquisa, tomando o PEI como objeto central de análise; delimita o objeto de estudo, o PEI, como política pública educacional em fase de implementação, e contextualiza sua criação pelas Leis Complementares nº 1.164/2012 e nº 1.191/2012; mostra que, embora o programa tenha sido proposto como estratégia para elevar a qualidade da educação e promover equidade, seu processo de expansão evidenciou problemas estruturais e pedagógicos; apresenta o problema de pesquisa, as hipóteses e os objetivos (geral e específicos), articulando-os ao percurso metodológico construído, que combina abordagens documental, quantitativa e qualitativa. Em síntese, a Introdução estabelece o ponto de partida da pesquisa ao articular experiência profissional, lacuna teórica e método científico, situando o PEI no contexto das políticas públicas educacionais e das contradições entre o discurso de formação integral e a realidade da escola

O capítulo 2 Desigualdade e pobreza: fundamentos teóricos e trajetórias conceituais, tem por objetivo constituir o arcabouço teórico que fundamenta a análise desenvolvida na tese, tomando as categorias de desigualdade e pobreza como referenciais para a compreensão da realidade social na qual se insere a política educacional investigada. Trata-se de um capítulo de natureza conceitual e histórica, que articula contribuições de autores clássicos e contemporâneos, buscando evidenciar os processos pelos quais tais fenômenos se constituíram e se transformaram ao longo do tempo, em suas dimensões políticas, econômicas e sociais. O capítulo estabelece as bases analíticas que orientam a leitura das desigualdades que atravessam a escola pública brasileira, oferecendo referenciais para a compreensão das tensões entre diferentes concepções de justiça social, liberdade e formação humana que permeiam o campo educacional.

O Capítulo 3 Classe social, trabalho e juventude tem como propósito aprofundar a discussão teórica acerca das relações entre essas três categorias, compreendendo-

as como dimensões fundamentais para a análise das condições sociais que atravessam a educação brasileira e, de modo particular, as experiências dos estudantes do Programa Ensino Integral (PEI). O capítulo articula tais categorias a partir de uma perspectiva histórico-crítica, buscando situar os sujeitos da pesquisa no interior das relações sociais e das condições materiais de existência que incidem sobre suas trajetórias escolares. O capítulo evidencia que a escola pública paulista se insere em um campo marcado por tensões entre diferentes concepções de formação, especialmente no que se refere às condições concretas de vida dos jovens das classes populares e às exigências impostas pelo mundo do trabalho.

Desse modo, o capítulo oferece elementos teóricos para a compreensão das relações entre classe, trabalho e juventude, constituindo um referencial analítico que orienta a leitura das experiências escolares e das dinâmicas associadas à implementação do PEI, a serem examinadas nos capítulos seguintes.

O Capítulo 4 A educação integral e os processos de humanização e desumanização, aprofunda a reflexão teórica sobre o sentido da educação integral e sua relação com os processos de formação humana, articulando fundamentos filosóficos, históricos e pedagógicos que permitem compreender o papel da escola nesse processo. O capítulo situa a discussão para além da dimensão técnico-operacional das políticas educacionais, inscrevendo-a no campo ético e político da educação, concebida como prática social atravessada por diferentes projetos formativos. Nesse sentido, busca-se problematizar as relações entre os princípios que orientam o discurso da formação integral e as formas de organização e funcionamento da política no contexto escolar.

O capítulo reúne elementos teórico-filosóficos que permitem compreender a educação integral como um campo de disputas, no qual se confrontam distintas concepções de formação, liberdade, autonomia e trabalho. Desse modo, estabelece-se um referencial que subsidia a análise das práticas educacionais nos capítulos seguintes, articulando a reflexão teórica às dinâmicas observadas no processo de implementação da política.

O Capítulo 5 O Programa de Ensino Integral (PEI): diretrizes para a formação da juventude no Ensino Médio, tem como objetivo analisar o Programa Ensino Integral (PEI) enquanto política pública educacional do Estado de São Paulo, considerando suas diretrizes, fundamentos legais, concepções pedagógicas e formas de organização e gestão que orientam sua implementação no âmbito do Ensino Médio.

Trata-se de um capítulo de natureza descritivo-analítica, que busca situar o programa no contexto das políticas educacionais contemporâneas, compreendendo-o tanto em sua formulação quanto em suas orientações institucionais.

No desenvolvimento do capítulo, examina-se a estrutura organizacional e pedagógica do PEI, com atenção aos seus principais componentes, tais como o projeto de vida, o protagonismo juvenil, os clubes juvenis, as disciplinas eletivas, a tutoria e os mecanismos de nivelamento e acolhimento. Esses elementos são analisados em diálogo com as categorias de humanização e desumanização discutidas no capítulo anterior, com o objetivo de problematizar as relações entre os princípios que orientam o programa e as condições de sua operacionalização no contexto escolar.

O capítulo também se detém na análise das relações entre as diretrizes formativas do PEI e as práticas que se configuram no processo de implementação da política, buscando evidenciar as tensões que emergem entre diferentes concepções de formação da juventude no Ensino Médio.

Desse modo, o capítulo oferece elementos para a compreensão das bases políticas, pedagógicas e administrativas do Programa Ensino Integral, articulando a discussão teórica desenvolvida nos capítulos anteriores com a análise da política educacional em foco, de modo a subsidiar a investigação empírica apresentada na sequência da tese.

O Capítulo 6 Trajetórias de jovens do Ensino Médio: entre o trabalho e o PEI, apresenta a dimensão empírica da pesquisa, voltada à análise das trajetórias escolares e das experiências de trabalho de estudantes do Ensino Médio inseridos no Programa Ensino Integral. O capítulo tem como objetivo examinar de que modo o trabalho, as condições sociais e a organização do tempo escolar se articulam nas experiências desses jovens, bem como compreender os sentidos que atribuem à escola e à política de tempo integral. Para tanto, articula-se dados quantitativos e qualitativos, integrando informações provenientes de bases oficiais e registros escolares com narrativas produzidas por estudantes em grupos focais. Essa abordagem permite analisar, de forma articulada, diferentes dimensões da experiência escolar, considerando as condições concretas de vida dos sujeitos e os modos como estas incidem sobre suas trajetórias.

No desenvolvimento da análise, o capítulo examina as relações entre a proposta formativa do PEI e as experiências vivenciadas pelos estudantes, buscando

identificar as dinâmicas que emergem da implementação da política no contexto escolar. Nesse sentido, são exploradas as interações entre escola, trabalho e vida cotidiana, considerando os desafios e possibilidades que se colocam para a permanência e a participação dos jovens na escola.

Desse modo, o capítulo oferece elementos para a compreensão das trajetórias escolares no contexto do PEI, articulando a análise empírica às discussões teóricas desenvolvidas nos capítulos anteriores e contribuindo para a interpretação das relações entre política educacional e experiências juvenis no âmbito da escola pública.

O Capítulo 7 Considerações finais, contudo, provisórias: síntese crítica de um percurso, encerra a tese ao reunir e sistematizar as principais elaborações construídas ao longo do percurso investigativo, sem a pretensão de esgotar a análise. Ao reconhecer o caráter histórico, dinâmico e aberto do conhecimento, o capítulo assume a pesquisa como um processo em permanente construção, reafirmando a necessidade de continuidade do debate no campo das políticas educacionais.

Nessa seção, são retomados os elementos centrais desenvolvidos nos planos teórico, empírico e analítico, buscando articular as diferentes dimensões da investigação à luz do objetivo proposto. Tal movimento permite situar os resultados no interior das discussões mais amplas sobre a educação pública e suas condições de realização no contexto contemporâneo.

Desse modo, o capítulo apresenta uma síntese do percurso analítico, indicando implicações da pesquisa para a compreensão da política educacional investigada e apontando possibilidades de aprofundamento em estudos futuros, em diálogo com os desafios que se colocam para a escola pública.

2 DESIGUALDADE E POBREZA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E TRAJETÓRIAS CONCEITUAIS

Este capítulo constitui um dos pilares teóricos que sustentam a análise do PEI enquanto política pública educacional e, por isso, apresenta-se como um texto denso e reflexivo, voltado a discutir as bases conceituais, filosóficas e históricas que orientam a compreensão desta pesquisa. O objetivo é construir um arcabouço teórico que permita um entendimento mais crítico e detalhado das forças sociais que condicionam o acesso à cidadania plena e o direito à dignidade, sob múltiplas perspectivas.

A apresentação dos conceitos de desigualdade e pobreza se justifica pela centralidade que tais noções assumem na discussão sobre humanização, uma vez que são fundamentos para compreender os desafios que comprometem a dignidade e a plena realização humana. Nenhuma educação poderá ser considerada de qualidade se não estiver comprometida com o enfrentamento dos males que afligem e desumanizam, combatendo de forma efetiva as estruturas que perpetuam exclusões e vulnerabilidades.

A pobreza é uma catástrofe social com consequências tão desumanizantes quanto a guerra. Provoca dores, tristezas, frustrações, desencantos e humilhações que resultam na negação da humanidade, no entanto, somos capazes de nos indignarmos com a guerra e encarar os males da pobreza com absoluta resignação, de que as coisas são da forma que são porque é natural. O debate sobre a pobreza nos obriga considerar a desigualdade como um dos elementos fundamentais que constituem a condição de pobreza.

A pesquisa bibliográfica sobre esses conceitos nos revelou que existe uma relação complexa, distinta e, portanto, polissêmica entre a pobreza e a desigualdade. Embora entrelaçados, são conceitos diferentes e, por essa razão, preocupamo-nos em estabelecer as correlações e contradições presentes nesta relação. Desta forma, definimos como ponto de partida a identificação da gênese dos conceitos de desigualdade e pobreza em capítulos distintos pois embora reconheçamos que esses fenômenos sejam interdependentes, eles não são sinônimos e não devem ser tratados como tal. A desigualdade diz respeito a disparidades na distribuição de recursos, poder e oportunidades, enquanto a pobreza diz respeito às condições de privação e ausência de meios essenciais para uma vida digna. Ao separar as análises, busca-se

uma maior clareza conceitual evitando simplificações que possam distorcer suas complexas inter-relações.

Ao longo da nossa investigação observamos que a desigualdade social tem sido motivo de inquietação ao longo da história, desafiando pensadores e teóricos a compreender suas origens e implicações. Embora o debate sobre a desigualdade tenha se aprofundado ao longo dos séculos, observa-se que a proteção à propriedade privada frequentemente prevalece sobre a busca pela dignidade humana. Esse primado da propriedade consolida relações de poder e sustenta estruturas de dominação, muitas vezes relegando a segundo plano os princípios de justiça social e equidade. Enquanto os ideais de progresso e organização econômica se desenvolvem, é necessário repensar as bases que sustentam a desigualdade, visando um equilíbrio mais justo e digno para todos.

A problematização da desigualdade que orienta esta tese não parte de uma compreensão naturalizada ou abstrata do fenômeno, mas de uma inquietação construída no exercício concreto da supervisão de ensino, no acompanhamento cotidiano de escolas que, ao serem convertidas ao Programa Ensino Integral (PEI), passaram a evidenciar movimentos seletivos no acesso e na permanência dos estudantes. Foi a observação reiterada de trajetórias interrompidas, transferências silenciosas e deslocamentos para o período noturno — sobretudo entre jovens oriundos das classes populares — que impôs a necessidade de buscar fundamentos teóricos capazes de sustentar, com rigor, uma leitura crítica dessas dinâmicas.

Nesse percurso, o pensamento de Jean-Jacques Rousseau assume um lugar específico e deliberadamente delimitado: não como referência diretamente aplicável à análise empírica da escola contemporânea, mas como fundamento filosófico que permite romper com a ideia de que a desigualdade constitui um dado natural. Ao afirmar que as desigualdades são produzidas historicamente, sobretudo a partir da instituição da propriedade e da organização social que dela decorre, Rousseau oferece um ponto de inflexão teórico essencial: a desigualdade não é inevitável, mas construída. Essa inflexão é central para esta tese, pois permite deslocar o olhar da descrição dos fenômenos para a compreensão de seus processos de produção.

Entretanto, reconhecer a desigualdade como construção histórica não é suficiente para apreender suas formas concretas de manifestação no interior da escola pública contemporânea. É nesse ponto que a contribuição de Pierre Bourdieu se torna decisiva. Ao analisar a escola como espaço de reprodução das estruturas

sociais, Bourdieu evidencia que o sistema educacional não apenas reflete as desigualdades existentes, mas participa ativamente de sua legitimação, ao converter privilégios sociais em mérito escolar. Essa chave interpretativa permite compreender que os movimentos observados no contexto do PEI — a saída de determinados estudantes e a permanência de outros — não podem ser explicados apenas por escolhas individuais, mas devem ser analisados como expressão de uma lógica estrutural que atravessa o campo educacional.

É nesse ponto que a interlocução com Amartya Sen amplia a análise, ao introduzir a noção de desigualdade como privação de capacidades. Ao deslocar o foco da renda para as condições reais de escolha e de realização dos indivíduos, Sen permite compreender que a permanência na escola não depende apenas da oferta formal de vagas ou da ampliação da jornada, mas das condições efetivas que os sujeitos possuem para usufruir dessas oportunidades.

A articulação entre esses referenciais não se configura, portanto, como um encadeamento linear de autores, mas como um esforço de construção de uma chave analítica coerente: em Rousseau, identifica-se a ruptura com a naturalização da desigualdade; em Bourdieu, compreende-se sua reprodução no interior das instituições escolares; em Sen, apreendem-se suas manifestações contemporâneas como restrições às capacidades e às liberdades dos sujeitos. Esse arcabouço teórico sustenta a interpretação dos dados empíricos desta pesquisa, permitindo compreender que os deslocamentos de estudantes observados no contexto do PEI não são eventos isolados, mas expressões de um processo mais amplo de reorganização das oportunidades educacionais.

Nesse sentido, a análise das trajetórias dos jovens — especialmente daqueles que migram do ensino integral para o noturno — revela não apenas estratégias individuais de sobrevivência, mas a materialização de desigualdades que se inscrevem nas relações entre escola, trabalho e condição social. Ao trazer essas trajetórias para o centro da análise, esta tese busca evidenciar que a política educacional, ao se concretizar no cotidiano escolar, pode produzir efeitos que tensionam — e, em determinados casos, aprofundam — as desigualdades que afirma combater.

Esta seção está estruturada da seguinte maneira: discussão da evolução do conceito de desigualdade a partir do discurso sobre a Origem da Desigualdade entre

os homens, de Rousseau, a desigualdade na visão de Amartya Sen e a desigualdade na perspectiva bourdieusiana.

2.1 ROUSSEAU: A GÊNESE MORAL DA DESIGUALDADE

Iniciaremos esta seção explorando o conceito de desigualdade a partir de Jean-Jacques Rousseau, filósofo iluminista controverso e polêmico, crítico fervoroso tanto dos absolutistas quanto dos fundamentos do próprio pensamento iluminista, especialmente em relação às noções de progresso e civilização. Rousseau escreveu o Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens (2017), obra seminal na discussão sobre a desigualdade, em resposta a um concurso promovido pela Academia de Dijon em 1754, cujo tema era qual é a origem da desigualdade entre os homens e é ela autorizada pela lei natural? Vê-se que a questão da origem da desigualdade entre os homens colocava-se como um desafio aos filósofos da época, desafio que Rousseau (2017, p. 27) enfrentou por meio do "[...] estudo sério do homem, de suas faculdades naturais e de seus desenvolvimentos sucessivos" ou seja, compreender como viviam os homens em estado de natureza, os processos que o levaram a viver em sociedade e seus efeitos.

> [...] Por isso, considero o tema deste discurso como uma das questões mais interessantes que a filosofia pode propor e, infelizmente para nós, como uma das mais espinhosas para os filósofos resolverem. Por que como conhecer a fonte da desigualdade entre os homens se não a começar por conhecer a si mesmo? E como o homem seria capaz de se ver tal como a natureza o formou, através de todas as mudanças que a sucessão dos tempos e das coisas devem ter produzido em sua constituição original e separar o que ele traz de seu próprio patrimônio daquilo que as circunstâncias e seus progressos acrescentaram ou mudaram em seu estado primitivo? (Rousseau, 2017, p. 21).

A tese de Rousseau, uma reconstrução abstrata da história da humanidade, nos possibilita depreender como ocorreu o processo de civilização e desmistificar a naturalização da desigualdade. Segundo ele, os maiores problemas enfrentados pela humanidade derivam do progresso impulsionado pela razão humana, e, portanto, não é uma condição natural. Para o autor, a desigualdade surge das ações humanas, da capacidade humana em aperfeiçoar-se, que é decorrente da razão humana que permite a busca pela perfeição, de onde deriva o conceito de perfectibilidade. Além da perfectibilidade, Rousseau defende que a propriedade privada gerou a desigualdade e a desagregação social entre os homens.

Em sua análise, ele identifica dois tipos de desigualdade: a natural, que é física e relacionada às diferenças inatas entre as pessoas, como sexo, força, agilidade, altura, constituição física, entre outros; e a desigualdade de natureza política e moral, que, segundo ele, é um produto da construção humana e, portanto, artificial.

Na primeira parte do seu discurso, Rousseau discute a condição natural do ser humano. Argumenta que o homem em estado de natureza era um humano selvagem, solitário em busca apenas de satisfação de suas necessidades. Diz Rousseau:

> [...], vejo um animal menos forte que uns, menos ágil que outros, porém tudo bem pesado, organizado de forma mais vantajosa do que todos. Eu o vejo matando a fome à sombra de um carvalho, saciando a sede no primeiro riacho, encontrando sua cama ao pé da mesma árvore que lhe forneceu sua refeição, e eis suas necessidades satisfeitas (Rousseau, 2017, p. 38).

Este homem natural não precisa de linguagem, não é bom nem mau, não tem moral, não tem história, não demarca ou cerca território, não transforma nada, uma vez que não existe a noção de progresso, e, portanto, não tem noção de direito e de justiça. Sua existência é circular; nasce e vive conforme a natureza determina, já que não lhe é exigida racionalidade. Ele não consome nada além do necessário para sua sobrevivência. Rousseau enfatiza que a desigualdade existente nesse estado era apenas física: uns mais fracos, outros mais fortes, mais ágeis ou mais lentos. Porém, organizavam-se de forma a viver em equilíbrio com a natureza, dispondo apenas do próprio corpo para agir no mundo, o que ele considera uma desigualdade natural.

Como surgiu, então, a desigualdade moral, social e política? Como essa desigualdade se estabeleceu, foi naturalizada e aceita? Após descrever o homem em estado de natureza, Rousseau se ocupa da análise do aspecto metafísico e moral do homem:

> [...] Portanto, o que estabelece entre os animais a distinção específica do homem não é tanto o entendimento quanto sua qualidade de agente livre. A natureza comanda todo animal, e o animal obedece. O homem experimenta a mesma sensação, mas se reconhece livre de aquiescer ou de resistir, e é sobretudo na consciência dessa liberdade que se mostra a espiritualidade da sua alma, porque a física explica de certo modo o mecanismo dos sentidos e a formação das ideias; mas no poder do querer, ou antes, de escolher e na sensação desse poder só encontramos atos puramente espirituais, nada dos quais explica a lei mecânica (Rousseau, 2017, p. 46).

Outra característica que distingue o ser humano dos animais, segundo Rousseau, é a perfectibilidade, capacidade de aperfeiçoar-se, de criar tecnologias e transformar a natureza. No entanto, quanto mais o homem se aperfeiçoa e transforma a natureza, mais desequilíbrio ele provoca, mais necessidades ele cria. A

perfectibilidade coloca em movimento o uso da razão, a capacidade de pensar, de produzir respostas novas, de produzir conhecimentos.

A razão em movimento, segundo Rousseau, resulta do desenvolvimento da comunicação, uma vez que sem a linguagem não é possível desenvolver o espírito, produzir e transmitir conhecimento; e das necessidades de possuir mais do que de fato precisam.

> A primeira linguagem do homem, a linguagem mais universal, mais energética e a única de que ele precisava, antes de ter de persuadir homens reunidos foi o grito da natureza. [...]. Quando as ideias dos homens começaram a se estender e a se multiplicar e quando se estabeleceu entre eles uma comunicação mais estreita, eles procuraram sinais mais numerosos e uma linguagem mais extensa: multiplicaram as inflexões da voz e a ela juntaram os gestos, que por natureza, são mais expressivos, cujo sentido depende menos de uma determinação anterior. [...] como ele não é de uso universal, já que a escuridão ou a interposição de corpo o torna inútil e mais exige a atenção do que a suscita, tiveram a ideia de substituí-lo pelas articulações de voz (Rousseau, 2017, p. 53).

A formação da linguagem ocorre dentro do contexto da sociabilidade e da vida em comunidade, uma vez que ela representa um código que é estabelecido e compartilhado coletivamente. A linguagem é a expressão de um consenso sobre os significados e sentidos das palavras, uma abstração que emerge do acordo mútuo entre os indivíduos, que se juntam em prol da satisfação de necessidades mútuas. Os humanos perceberam os benefícios da associação na realização de tarefas mais complexas e nas vantagens de se acumular excedente; no entanto, esse estado de cooperação levou ao desaparecimento da igualdade original e ao surgimento de conflitos e males que não existiam naturalmente, como por exemplo a opressão, a miséria e a escravidão:

> [...]; mas a partir do momento que um homem necessitou do auxílio de outro, em que percebeu que era útil para um só ter provisões para dois, a igualdade desapareceu, a propriedade se introduziu, o trabalho se tornou necessário e as vastas florestas se transformaram em campos sorridentes que era preciso regar com o suor dos homens e nos quais logo se viu a escravidão e a miséria germinar e crescer com as colheitas (Rousseau, 2017, p. 79-80).

Segundo Rousseau, a formação de associações entre os indivíduos impulsiona o desenvolvimento do pensamento racional e a capacidade de realizar abstrações mentais. Isso inclui a capacidade de estabelecer regularidades e proporções, fazer comparações, atribuir valores e definir padrões, o que consequentemente favoreceu o desenvolvimento da moral.

O desenvolvimento e o aperfeiçoamento dos aspectos físicos, metafísicos e morais ocorrem exclusivamente no contexto da vida social. Na sociedade, os

indivíduos começam a avaliar e comparar uns aos outros em termos de agilidade, força e outras características, gerando assim as bases para o estabelecimento da desigualdade social. O aumento da capacidade de abstração, racionalidade e conhecimento gera conflitos, levando à necessidade de estabelecimento de regras. Assim, emergem conceitos como justiça e direito.

Na segunda parte do discurso, Rousseau dedica-se a explicitar o processo de desenvolvimento dos aspectos físicos, metafísicos e morais do homem. Ele inicia argumentando sobre a origem da propriedade privada, o que, segundo ele, acontece a partir do momento que o homem julga e abstrai a ideia de ser merecedor de possuir a terra.

> O primeiro que, tendo cercado um terreno, pensou em dizer, isto é, meu, e encontrou gente simples o bastante para acreditar nele, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil. Quantos crimes, guerras e assassinatos, quantas misérias e horrores não teria poupado ao gênero humano aquele que, arrancando os mourões ou tapando o fosso, houvesse gritado: não escutem este impostor, vocês estarão perdidos se esquecerem que os frutos são de todos e a terra não é de ninguém! (Rousseau, 2017, p. 71).

Rousseau concebe a origem da propriedade privada como o resultado de uma posse arbitrária e elemento de desagregação social. Para o autor, a ideia de propriedade privada decorre dos processos desencadeados por várias ideias colocadas em marcha pela razão e pela perfectibilidade humana. A partir daí o homem deixa o estado de natureza, a-histórico, e transforma-se em um ser social e histórico, criando técnicas que demandam novas configurações sociais.

A invenção da agricultura e da metalurgia produzem uma explosão de novas técnicas, multiplicando e especializando os trabalhos e criando novas necessidades. Estas, por sua vez, alteraram as formas de trabalhos e complexificaram as relações, impulsionando o processo civilizatório. As diferenças físicas asseguraram aos mais fortes, ágeis, habilidosos e engenhosos, maior produtividade e maior concentração de mantimentos e provisões.

> [...]. Assim, a desigualdade natural se desenvolve insensivelmente com a desigualdade das combinações, e as diferenças entre os homens, desenvolvidas pela diferença das circunstâncias, se tornam sensíveis, mais permanentes em seus efeitos e começam a influir na mesma proporção sobre a sorte dos indivíduos (Rousseau, 2017, p. 83).

Os agrupamentos sociais carecem de regras e de convenções que viabilizem e oriente o convívio social. Estas se desenvolvem para a ideia de justiça, do que é certo ou errado, do que é justo ou injusto estabelecendo padrões de moralidade e de merecimento, pois quem produz mais do que precisa se julga merecedor de possuir

mais. Essa percepção de merecimento influencia as relações interpessoais e estabelece estruturas de poder na distribuição dos recursos dentro do grupo social.

Rousseau nos apresenta o desenvolvimento da moralidade e afirma que o avanço moral contribuiu para a afirmação da desigualdade. Segundo o autor, as paixões insaciáveis e a ambição devoradora tornaram os homens avarentos, ambiciosos e malvados. Os mais fortes e mais ricos prevaleceram sobre os mais fracos e pobres. A vida em sociedade torna-se precária e desordenada, regulada por um direito fraco, incapaz de manter ordem social e preservar a propriedade privada. Os ricos e poderosos, organizaram-se e propuseram um contrato social, baseado em justiça, paz e respeito; um conjunto de regras capaz de defender a propriedade privada, dos ladrões, dos usurpadores e proteger os pobres.

> [...] “Unamo-nos”, disse a eles, “para proteger da opressão os fracos, conter os ambiciosos e assegurar a cada um a posse do que lhe pertence: instituamos regulamentos de justiça e paz a que todos sejam obrigados a se conformar, que não façam distinção de ninguém e que reparem de algum modo os caprichos da sorte submetendo igualmente o poderoso e o fraco a deveres mútuos” (Rousseau, 2017, p. 86).

O discurso de Rousseau, nos permite conceber que a origem das desigualdades entre os homens é fruto do surgimento da propriedade privada que dividiu e categorizou os homens entre ricos e pobres. Essa divisão não se limitou à distribuição dos recursos materiais, ela gerou um sistema de relações de poder complexas, onde os detentores de riqueza exercem influência significativa sobre os destinos dos menos favorecidos.

A partir dessa divisão, emergem mecanismos de dominação e subjugação, onde os ricos e poderosos assumem papéis de governantes, enquanto os pobres são relegados à condição de governados fracos, sem acesso equitativo aos recursos e sem voz ativa nas decisões que moldam suas vidas. Para Rousseau (2017, p. 85), “[...] a igualdade quebrada foi sucedida pela mais tremenda desordem”, e, argumenta sobre a necessidade de criação de leis que protegessem os interesses e bens daqueles que possuíam propriedades e recursos. Neste contexto, as leis institucionalizaram e legitimaram a desigualdade, estabelecendo uma sociedade civil, sustentando e consolidando a hierarquia social e a dominação dos mais fortes/poderosos sobre os mais fracos/dominados.

2.2 DESIGUALDADE EM DISPUTA: CLÁSSICOS, SOCIALISTAS E NEOLIBERAIS

Além do discurso sobre a desigualdade de Rousseau, diversos movimentos filosóficos e sociais emergiram para aprofundar ou contestar essas ideias. Ainda no século XVIII, num contexto de profundas transformações tecnológicas, políticas, econômicas e sociais provocadas pela Revolução Industrial, que consolidava o sistema de produção em larga escala, impulsionava o crescimento das cidades industriais e favorecia a consolidação do capitalismo, a economia política clássica, buscou compreender os mecanismos de produção, distribuição, acumulação de riquezas e suas consequências traduzidas em acentuação da desigualdade social e a concentração de riqueza, levando a um interesse renovado em estudar os efeitos do progresso econômico sobre as condições de vida da população. Fonseca e Höher (2019, p. 1), afirmam que “na história do pensamento econômico há o reconhecimento de que a questão da pobreza estava no centro das preocupações da Economia Política Inglesa do século XVIII”.

Adam Smith, David Ricardo e Thomas Malthus, principais pensadores da economia política clássica, debateram o papel do mercado e do Estado na promoção do progresso econômico, da estabilidade social e na resposta aos desafios trazidos pela nova ordem econômica. O mercado, a propriedade privada e a livre concorrência foram destacadas como elementos fundamentais para gerar riqueza e regular as atividades econômicas. No entanto, para que a ordem econômica fosse legítima e estável, o progresso deveria ser acompanhado por medidas que reduzissem as disparidades sociais.

Adam Smith, na obra “A Riqueza das Nações” (1776), defendeu que o capitalismo poderia promover uma sociedade justa e próspera, desde que acompanhado pela melhoria das condições de vida dos trabalhadores.

> Nenhuma sociedade pode ser florescente e feliz, se a grande maioria de seus membros forem pobres e miseráveis. Além disso, manda a justiça que aqueles que alimentam, vestem e dão alojamento ao corpo inteiro da nação, tenham uma participação tal na produção de seu próprio trabalho, que eles mesmos possam ter mais do que alimentação, roupa e moradia apenas sofríveis (Smith, 1996, p. 129).

Ele distinguia desigualdades justas, resultantes da competição e do esforço individual, das injustas, originadas de monopólios e privilégios que restringem a liberdade econômica e favorecem grupos específicos. Smith argumentava que o progresso econômico, com maior produtividade e salários reais, deveria beneficiar

principalmente a população mais pobre, pois uma sociedade estável e moralmente justa depende da prosperidade da maioria de seus membros.

> Eis por que a remuneração generosa do trabalho é não somente o efeito necessário da riqueza nacional em expansão, mas, também, seu sintoma natural. Por outro lado, a manutenção deficiente dos trabalhadores pobres constitui o sintoma natural de que a situação encontra–se estacionária, ao passo que a condição de fome dos trabalhadores é sintoma de que o país está regredindo rapidamente.
> [...]
> Talvez mereça ser observado que a condição dos trabalhadores pobres parece ser a mais feliz e a mais tranquila no estado de progresso, em que a sociedade avança para maior riqueza, e não no estado em que já conseguiu sua plena riqueza. A condição dos trabalhadores é dura na situação estacionária e miserável quando há declínio econômico da nação. O estado de progresso é, na realidade, o estado desejável e favorável para todas as classes sociais, ao passo que a situação estacionária é a inércia, e o estado de declínio é a melancolia (Smith, 1996, p.124-131).

Assim, ele via no crescimento da riqueza uma oportunidade para reduzir a pobreza e promover uma distribuição mais justa, desde que o mercado operasse sem restrições artificiais e favorecesse o interesse público.

David Ricardo, na obra Princípios da Economia Política e Tributação (1817), concentrou-se nos conflitos distributivos entre salários, lucros e rendas da terra, argumentando que o sistema capitalista poderia acentuar as desigualdades. Segundo sua Teoria do Valor–Trabalho, com o crescimento do capital e da população, os salários tenderiam a se estabilizar no nível de subsistência, enquanto lucros e rendas dos proprietários de terra aumentariam, gerando concentração de riqueza. Ricardo acreditava que a solução para as questões sociais deveria seguir os princípios da economia de mercado, com foco na acumulação de capital e nas leis naturais da oferta e da demanda. Ele era contrário à Lei dos Pobres, que concedia assistência estatal às pessoas em estado de pauperização, argumentando que elas desmotivavam o trabalho e geravam distorções econômicas, como uma força de trabalho menos competitiva. Defendia o fim desta Lei para permitir que o mercado de trabalho operasse livremente, ainda que essa mudança trouxesse sérias dificuldades para os trabalhadores mais pobres. Acreditava na eficiência econômica e no crescimento do capital como meios para beneficiar a sociedade em longo prazo, e enfrentou críticas por minimizar ou ignorar o sofrimento social imediato e as desigualdades acentuadas pelo capitalismo.

Thomas Malthus afirmava que o crescimento da população resultaria inevitavelmente em pobreza e fome devido à limitada capacidade de produção de alimentos. Sua visão justificava a desigualdade e a pobreza como consequências

"naturais", transferindo a responsabilidade por esses problemas para os próprios indivíduos e ignorando os fatores estruturais e políticos que condicionam as condições de vida.

No final do século XVIII e início do século XIX, em contraposição aos argumentos dos pensadores da Economia Política Clássica, surgiu o pensamento socialista que propunha reformar o capitalismo, fazendo severas críticas à miséria e desigualdade social dele decorrentes.

O pensamento socialista teve suas bases iniciais formuladas por teóricos como Saint-Simon (1760-1825), que defendeu uma sociedade baseada na colaboração produtiva e no gerenciamento racional dos recursos, Charles Fourier (1772-1837), que propôs a criação de comunidades autossuficientes chamadas falanstérios para superar as injustiças da sociedade capitalista, Robert Owen (1771-1858), que defendia o cooperativismo e acreditava na transformação social por meio de comunidades cooperativas e da educação, e Louis Blanc (1811-1882), que propunha reformas sociais para garantir empregos e igualdade através de oficinas sociais controladas pelo Estado.

O século XIX foi marcado por mudanças nas formas de produção e organização do trabalho, que aprofundaram as desigualdades e suscitaram novas discussões sobre a sua manutenção e ampliação. Nesse contexto, situamos o pensamento de Karl Marx e Friedrich Engels, que analisaram criticamente as estruturas de poder e os processos de dominação estabelecidos pelo capitalismo. Marx e Engels desvelaram as entranhas do capitalismo industrial e a exploração da classe trabalhadora que vivia em estado de pauperização e extrema miséria. Engels escreveu:

> O que é verdadeiro para Londres também é para Manchester, Birming-ham e Leeds — é verdadeiro para todas as grandes cidades. Em todas as partes, indiferença bárbara e grosseiro egoísmo de um lado e, de outro, miséria indescritível; em todas as partes, a guerra social: a casa de cada um em estado de sítio; por todos os lados pilhagem recíproca sob a proteção da lei; e tudo isso tão despudorada e abertamente que ficamos assombrados diante das consequências das nossas condições sociais, aqui apresentadas sem véus, e permanecemos espantados com o fato de este mundo enlouquecido ainda continuar funcionando (Engels, 2010, p. 68).

Marx, em particular, enfatizou a luta de classes como o motor da história, argumentando que a desigualdade era resultado da exploração dos trabalhadores pela classe capitalista. Na obra O Capital destacou as contradições do sistema capitalista e propôs a revolução proletária como solução para a abolição das desigualdades estruturais.

Apesar de suas contribuições, o debate sobre a desigualdade permaneceu aberto e longe de alcançar um consenso.

Ao longo dos séculos XX e XXI, discussão e tentativas de explicações para o fenômeno da desigualdade ganharam novos contornos na proporção do aumento das desigualdades. Piketty escreveu:

> A razão de o tema da desigualdade capital-trabalho atrair tanta atenção não é só porque o capital suga uma parte significativa da renda total. O que mais impressiona é muitas vezes a repetição, até mesmo a ampliação, da desigualdade capital-trabalho ao longo dos anos. Mais do que o fato de o capital receber sempre uma parte importante da renda em determinado período, foi precisamente essa repetição no tempo que fez a desigualdade capital-trabalho parecer arbitrária, inútil e contraditória não só no sentido corriqueiro de justiça social como também no de eficiência econômica. [...]. Quais instrumentos são capazes de combater esse fenômeno? (Piketty, 1997, p. 58)

No século XX, dentre os diversos pensadores e economistas que participaram do debate sobre as desigualdades destacamos John Maynard Keynes (1883- 1946) e Milton Friedman (1912-2006), que apresentaram abordagens distintas e contrastantes sobre a questão. Keynes, em resposta às crises econômicas e aos efeitos negativos do capitalismo desregulado, defendeu a intervenção estatal como forma de mitigar desigualdades e garantir o pleno emprego, propondo políticas de investimento público para redistribuir renda e estabilizar a economia. Para ele, a ação governamental era fundamental para corrigir falhas de mercado e proteger as camadas mais vulneráveis. Em oposição, Milton Friedman acreditava que a liberdade econômica, com mínima intervenção estatal, era a melhor maneira de promover eficiência e crescimento, argumentando que a desigualdade poderia ser reduzida por meio de mercados livres. Milton Friedman e o austríaco Friedrich August von Hayek foram precursores das ideias neoliberais.

Na segunda metade do século XX, no contexto do pós-guerra, os países vencedores, sob o comando do EUA, sob o argumento de manutenção e promoção da paz, a segurança, a cooperação internacional e o desenvolvimento econômico, foram criados Organismos Internacionais que passaram a propagar os ideais neoliberais, ganhando protagonismo na determinação de políticas econômicas e de políticas públicas especialmente em países denominados periféricos.

Os conceitos de desenvolvimento, desigualdade e pobreza, entre outros, passaram a ser definidos e direcionados pelos Organismos Internacionais, que assumiram o controle sobre as estratégias para o sucesso econômico das nações e a redução das desigualdades. Com isso, as soluções para o crescimento econômico e

a erradicação da pobreza tornaram-se áreas de domínio desses organismos, que, através de suas políticas, passaram a ditar as diretrizes e condicionantes para a formulação de políticas públicas nos países, especialmente nos mais vulneráveis, frequentemente moldando suas prioridades e estratégias de acordo com interesses econômicos globais e padrões de governança internacional. Costa (2019, p. 53) diz:

> [...] Nesses contextos, privilegiou-se uma definição específica de desigualdades, que ainda hoje continua muito influente no âmbito das agências internacionais e públicas. Segundo ela, desigualdades sociais referem-se às diferenças observadas nas chances individuais de acesso e posse de bens socialmente valorizados. Assim, as diferenças individuais de renda, estudadas dentro das fronteiras nacionais e medidas na maior parte dos casos pelo índice de Gini, tornaram-se a forma, por excelência, de abordá-las (Costa, 2019, p. 53).

Nesta seção, procuramos delinear um panorama sucinto da evolução histórica do conceito de desigualdade, evidenciando como esse termo tem sido moldado e reinterpretado conforme os contextos sociais, econômicos e políticos de cada época. A análise mostrou que a ideia de igualdade caminha paralelamente à de desigualdade, numa relação dialética marcada por disputas de poder e por interesses que atravessam as transformações históricas. Demonstrou-se, ainda, que as formulações da economia política clássica e de seus desdobramentos socialistas, embora divergentes em método e propósito, mantiveram o foco na dinâmica do capital e na produção da riqueza, contribuindo, muitas vezes, para a naturalização de estruturas desiguais sob o discurso do progresso e do desenvolvimento econômico.

Definir a desigualdade, contudo, revela-se uma tarefa complexa, permeada por múltiplas interpretações e disputas teóricas. A ausência de consenso sobre suas causas e consequências reforça a necessidade de um debate permanente e crítico. Assim, a reflexão aqui desenvolvida não tem a pretensão de esgotar o tema, mas de oferecer fundamentos para novas análises que, ao longo desta tese, busquem compreender de forma mais ampla e consistente as desigualdades que caracterizam as sociedades contemporâneas.

Ao longo dos séculos, o conceito de desigualdade deslocou-se de uma compreensão centrada nas estruturas econômicas e na dinâmica do capital para abordagens que incorporam dimensões morais, políticas e culturais. As contribuições dos economistas clássicos e dos pensadores socialistas revelaram que o progresso material, embora aparentemente promissor, nem sempre se traduziu em justiça social. Essa constatação abriu caminho para perspectivas teóricas que procuram superar as limitações economicistas, introduzindo novos referenciais éticos e humanos na análise

do desenvolvimento. É nesse horizonte que se insere o pensamento de Amartya Sen, cuja obra reformula o debate sobre a desigualdade ao deslocar o foco da renda e da riqueza para as liberdades reais, as oportunidades e as capacidades das pessoas de viverem a vida que valorizam.

2.3 A DESIGUALDADE EM AMARTYA SEN: O DESENVOLVIMENTO COMO LIBERDADE

Amartya Kumar Sen é um economista indiano, reconhecido internacionalmente por suas contribuições às teorias da escolha social, bem-estar social e desenvolvimento humano. Prêmio Nobel de Economia em 1998, Sen é amplamente reconhecido por sua abordagem ética e prática ao combate à pobreza e à desigualdade. O autor tem se dedicado a repensar o conceito de desenvolvimento, enfatizando que o crescimento econômico deve ser medido não apenas pela riqueza gerada, mas pelo aumento das capacidades reais e das liberdades individuais das pessoas. Foi um dos idealizadores do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e fundador do Instituto Mundial de Pesquisa em Economia do Desenvolvimento, vinculado à Universidade das Nações Unidas. Seu trabalho evidencia que o desenvolvimento econômico é inseparável da justiça social e do acesso equitativo às oportunidades. Em 1996, a convite de James Wolfensohn, então presidente da instituição no período de 1995 a 2005 e amigo de longa data do autor, Sen proferiu cinco conferências aos funcionários do Banco Mundial e que deu origem ao livro Desenvolvimento como liberdade.

Sobre o Banco Mundial, Sen (2010, p. 11) declarou que o Banco nem sempre foi sua organização favorita, e admitiu que, apesar de sua visão crítica e cética, a publicação de suas críticas, lhe proporcionou a oportunidade de apresentar suas ideias sobre desenvolvimento e políticas públicas à instituição.

Os conceitos criados por Sen formam um quadro teórico integrado que reconfigura a avaliação do desenvolvimento, bem-estar, qualidade de vida e justiça. Este sistema está estruturado na abordagem das capacitações (capabilities), liberdade, desenvolvimento humano e justiça, possibilitando uma nova abordagem sobre às questões de desigualdade, pobreza e desenvolvimento colocando em xeque as definições tradicionais centradas no crescimento econômico e distribuição de renda e redefinindo o conceito.

> A expansão da liberdade é vista, por essa abordagem, como o principal fim e o principal meio do desenvolvimento. O desenvolvimento consiste na eliminação de privações de liberdade que limitam as escolhas e as oportunidades das pessoas de exercer ponderadamente sua condição de agente. A eliminação de privações de liberdades substanciais, argumenta-se aqui, é constitutiva do desenvolvimento (Sen, 2010, p. 10).

Para o autor, o desenvolvimento deve ser medido pelo grau de liberdade substantiva que as pessoas têm para viver a vida que desejam, e não apenas pelo aumento da riqueza nacional ou por métricas econômicas convencionais. Liberdade e desenvolvimento apresentam uma conexão inseparável para Sen, uma vez que não existe desenvolvimento sem liberdade e tampouco liberdade sem desenvolvimento. Argumenta que o verdadeiro desenvolvimento requer a remoção de barreiras sociais, econômicas e políticas que restringem as oportunidades das pessoas, e que impede a expansão das capacidades dos indivíduos, enfatizando a importância da liberdade de escolha e da equidade nas condições de vida.

O entendimento da abordagem de Amartya Sen implica compreender alguns dos conceitos basilares cunhados por Sen, dentre eles destacamos os conceitos de liberdade, capacidades (*capacibilities*) e funcionamentos.

> [...] Capacidades são poderes para fazer ou deixar de fazer (incluindo "formar", "escolher", "buscar", "revisar" e "abandonar" objetivos) sem os quais não há *escolha genuína*. Também envolvem algo que poderíamos chamar de "acessibilidade" a recursos, que depende muito das *habilidades* e *talentos* que cada pessoa tem para usar alternativamente. Não dispor de recursos limita não só as alternativas de meios que de fato se tem de objetivos que deles dependem, como também os próprios objetivos e preferências que se formam durante a vida (Sen, 2001, p. 13).

Na perspectiva seniana, as capacidades estão intrinsecamente ligadas aos funcionamentos, que se materializam nas ações concretas que o indivíduo considera necessárias realizar ou possuir para compor a sua vida. Diz Sen:

> [...]. Viver pode ser visto como consistindo num conjunto de "funcionamentos" inter-relacionados, que compreendem estados e ações [*beings and doings*]. *A realização de uma pessoa pode ser concebida, sob esse aspecto, como o vetor de seus funcionamentos.*
> [...].
> Relacionada intimamente com a noção de funcionamentos, está a noção de capacidade para realizar funcionamentos [*capability to function*]. Ela representa as várias combinações de funcionamentos (estados e ações) que uma pessoa pode realizar (Sen, 2001, p. 80-81).

São as várias combinações de funcionamentos, e, portanto, de realizações e ações efetivas, que determinam o bem-estar, a felicidade, o pertencimento e até mesmo a identidade de uma pessoa no mundo. Assim, o indivíduo necessita de

oportunidades disponíveis, para que seja capaz de escolher e realizar combinações de funcionamentos de acordo com seus objetivos e razões, e proceder suas escolhas.

> A “capacidade” [*capability*] de uma pessoa consiste nas combinações alternativas de funcionamentos cujas realizações é factível para ela. Portanto, a capacidade é um tipo de liberdade: a liberdade substantiva de realizar combinações alternativas de funcionamentos (ou, menos formalmente expresso, a liberdade para ter estilos de vida diversos. Sen, 2010, p. 105).

O conceito de liberdade constitui a espinha dorsal do pensamento seniano. A liberdade, é entendida por Sen como um fim à medida em que confere dignidade humana e um meio porque permite acessar as oportunidades e recursos para viver a vida que cada um valoriza.

Sen (2010, p. 16) afirma que “[...] o desenvolvimento pode ser visto como um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam”, e concebe a liberdade em três dimensões: individual, substantiva e instrumental. Liberdades individuais são os direitos e condições básicas que um indivíduo dispõe para fazer escolhas, sem coação ou constrangimentos de qualquer natureza, realizar suas ações/funcionamentos e assim definir o modo de vida que consideram satisfatória. Sobre a liberdade individual, Sen diz:

> A liberdade individual é essencialmente um produto social. E existe uma relação de mão dupla entre (1) as disposições sociais que visam expandir as liberdades individuais e (2) o uso das liberdades individuais não só para melhorar a vida de cada um, mas, também, para tornar as disposições sociais mais apropriadas e eficazes (Sen, 2010, p. 48-49).

As liberdades individuais em Sen, não são concebidas na forma de autonomia plena e absoluta para a realização de vontades individuais. Elas se legitimam no contexto das relações sociais, no exercício da cidadania. Uma vez que o indivíduo exerce a liberdade individual fazendo escolhas e vivendo a vida da forma que valoriza, constitui-se uma rede de relações que permitem a construção da sua identidade como membro de uma família, de um grupo, de uma comunidade, então, as liberdades individuais dão lugar às liberdades substantivas. As liberdades substantivas, portanto, são o exercício pleno das liberdades individuais, o indivíduo em ação, na condição de agente na coletividade, que é denominada liberdade de agência.

> A realização da condição de agente de uma pessoa refere-se à realização de objetivos e valores que ela tem razão para buscar, estejam ele conectados ou não ao seu próprio bem-estar. Uma pessoa como agente não necessita ser guiada somente por seu próprio bem-estar, e a realização da condição de agente refere-se ao seu êxito na busca da totalidade de seus objetivos e finalidades ponderados [*considered*] (Sen, 2001, p. 103).

Observa-se que Sen entende a liberdade de forma ampliada. A liberdade para o autor, vai além das restrições que comumente são impostas por direitos e deveres que são determinados em regras. A liberdade substantiva é concebida a partir das oportunidades reais disponíveis que permitem ao indivíduo escolher viver a vida que considera boa. O processo de escolha, segundo o autor, deve ser autônomo, livre de pressões ou opressões.

> Nesta abordagem, a expansão da liberdade é considerada (1) *o fim primordial* e (2) *o principal meio* do desenvolvimento. Podemos chamá-los, respectivamente, o "papel constitutivo" e o "papel instrumental" da liberdade no desenvolvimento. O papel constitutivo relaciona-se à importância da liberdade substantiva no enriquecimento da vida humana. As liberdades substantivas incluem capacidades elementares como por exemplo ter condições de evitar privações como a fome, a subnutrição, a morbidez evitável e a morte prematura, bem como as liberdades associadas a saber ler e fazer cálculos aritméticos, ter participação política e liberdade de expressão etc. (Sen, 2010, p. 55).

A liberdade substantiva para Sen, não está vinculada a indicadores econômicos. Para ele (2010, p. 28), "a utilidade da riqueza está nas coisas que ela nos permite fazer as liberdades substantivas que ela nos ajuda a obter". Ter recursos e rendas não confere necessariamente liberdade substantiva aos indivíduos. O sucesso, portanto, não é possuir rendas, mercadorias e/ou recursos econômicos. Ele mostra que em países considerados ricos, existem indivíduos que passam por privações da mesma sorte que indivíduos que vivem em países pobres. A questão está no acesso que todos os indivíduos possuem em relação a saúde, educação, coesão social, etc., que lhes permitam escolher caminhos de acordo com suas preferências e objetivos. Sen argumenta que os recursos, as condições sociais, as oportunidades disponíveis a um indivíduo formam um conjunto capacitário, que possibilita combinações de funcionamentos, e consequentemente confere autonomia ao sujeito para definir suas escolhas e sua história. Para o autor, a ausência de oportunidades essenciais de acesso aos serviços de saúde, educação, emprego, etc., caracterizam privação de liberdade.

> Ter mais liberdade para fazer as coisas que são justamente valorizadas é (1) importante por si mesmo a liberdade global da pessoa e (2) importante porque favorece a oportunidade de a pessoa ter resultados valiosos. Ambas as coisas são relevantes para a avaliação de liberdade dos membros da sociedade e, portanto, cruciais para a avaliação do desenvolvimento humano (Sen, 2010, p. 33).

Na terceira dimensão da liberdade, Amartya Sen apresenta o papel instrumental da liberdade que diz respeito "[...] ao modo como diferentes tipos de

direitos, oportunidades e intitulamentos [*entitlements*][3] contribuem para a expansão da liberdade humana" (Sen, 2010, p. 57). Ele destaca cinco tipos de liberdades instrumentais, advertindo que não se trata de uma lista completa: liberdades políticas, facilidades econômicas, oportunidades sociais, garantias de transparência e segurança protetora.

Sobre as liberdades políticas, Sen sinaliza para o pleno exercício dos direitos civis e participação cidadã da vida política do país, escolhendo governantes, fiscalizando e criticando as autoridades, dialogando politicamente com ampla liberdade de expressão e com uma imprensa livre. No que se refere às facilidades econômicas, Sen (2010, p. 59), diz que "[...] são as oportunidades que os indivíduos têm para utilizar recursos econômicos com propósitos de consumo, produção ou troca". Os indivíduos devem contar com oportunidades de acesso a financiamentos de forma que possam gerar rendas. As oportunidades sociais dizem respeito às condições estruturais da sociedade como acesso à educação, saúde, segurança e outras áreas que corroboram para o pleno desenvolvimento das liberdades substantivas. As garantias de transparência dizem respeito "[...] às necessidades de sinceridade que as pessoas podem esperar" (Sen, 2010, p. 60). Sinceridade das pessoas no convívio social, e das instituições como reguladoras das relações. A transparência é um mecanismo de combate à corrupção, garantidora de acesso a informações verdadeiras, que se constituem em oportunidades de escolhas responsáveis. A segurança protetora, pressupõe a existência de mecanismos institucionais que assegurem aos indivíduos "[...] uma rede de segurança social, impedindo a população afetada seja reduzida à miséria abjeta e, em alguns casos, até mesmo à fome e à morte" (Sen, 2010, p. 60).

Vemos que as liberdades instrumentais formam uma rede interconectada de instrumentos/meios que promovem e ampliam as capacitações dos indivíduos no exercício das liberdades individuais e concretização das liberdades substantivas. Sen ressalta a necessidade de compreensão e clareza sobre o funcionamento e importância dessa rede para "[...] deliberar sobre políticas de desenvolvimento" (Sen, 2010, p. 61).

---

[3] O *entitlements* de uma pessoa é representado pelo conjunto de pacotes alternativos de bens que podem ser adquiridos mediante o uso de vários canais legais de aquisição facultados a essa pessoa (Sen, 2010, p. 57).

Em sua obra Desenvolvimento como Liberdade (2010), Sen argumenta que o verdadeiro desenvolvimento deve ser entendido como um processo que amplia as oportunidades e escolhas das pessoas, permitindo-lhes viver vidas que valorizam e exercem suas liberdades em plenitude. Ele rompe com a visão restrita ao crescimento econômico e afirma que um desenvolvimento genuíno deve incluir melhorias nas condições sociais, políticas e culturais que afetam diretamente a qualidade de vida e o bem-estar das populações. Ele adverte ainda para a pluralidade de espaços (liberdades, direitos, utilidades, rendas, bens primários etc.), em que a igualdade pode ser avaliada e compreendida, que pode resultar em esvaziamento do conteúdo da ideia de igualdade. Para ele, deve-se buscar a equidade e analisar a desigualdade no espaço da liberdade e ressalta que as abordagens economicistas desconsideram a pluralidade de espaços.

Para Sen, as privações de liberdade, sejam econômicas, sociais ou políticas, constituem um obstáculo ao desenvolvimento. A desigualdade é, portanto, mais do que uma questão de distribuição de renda, ela está relacionada à capacidade das pessoas de ter acesso à educação, saúde, participação política, segurança social e igualdade de oportunidades. Em sua visão, o desenvolvimento exige a remoção de barreiras que limitam as capacidades dos indivíduos, como a fome, a falta de acesso à saúde, a marginalização social e a opressão política. O autor argumenta que mesmo em países considerados ricos existem pessoas imensamente desfavorecidas, carentes das oportunidades básicas que envolvem desde os serviços de saúde, educação, emprego ou segurança econômica. Para ele, igualdade e liberdade se complementam.

Na obra Desigualdade Reexaminada (2001), o autor propõe uma análise ética da igualdade, que deve levar em conta a diversidade humana e a pluralidade de espaços e aponta para questões centrais que devem ser consideradas:

> [...]. Toda teoria ética dos ordenamentos sociais que seja plausivelmente defensável tende a exigir a igualdade em algum “espaço”, requerendo tratamento igual dos indivíduos em algum aspecto significativo, em termos de alguma variável que é importante nessa teoria particular. O “espaço” usado é que difere de teoria para teoria. Por exemplo, “libertários” [*libertarians*] estão interessados em liberdades iguais, “igualitaristas econômicos” defendem rendas ou riquezas iguais; utilitaristas insistem no peso igual das utilidades de todas as pessoas num maximando [*maximand*] consequencialista. [...]. O que realmente distingue as diferentes abordagens é a variação em suas respectivas respostas à pergunta “igualdade de que?”. Esta pergunta é verdadeiramente central para a compreensão das distinções entre abordagens éticas diversas dos ordenamentos sociais (Sen, 2001, p. 202-203).

O autor destaca que todas as teorias sobre a igualdade exigem a definição de igualdade de quê? ou seja, igualdade em qual espaço? Esta resposta, porém, deve buscar a imparcialidade, ser plausível, convincente e aceitável.

As ideias de Amartya Sen nos colocam, portanto, diante da complexidade do conceito de desigualdade/igualdade e nos revelam seu caráter polissêmico. Sen (2001, p. 207) diz que "a necessidade de admitir a incompletude na avaliação da desigualdade é inescapável" e alerta para a presença de "ambiguidades substanciais" no debate, análise ou avaliação da desigualdade/igualdade. Para Sen as desigualdades de oportunidades com as quais as pessoas convivem não podem ser entendidas a partir da renda que possuem. Há que se considerar a diversidade de características físicas, pessoais e sociais, pois segundo ele o que cada um pode e consegue realizar independe da renda que cada um possui.

Portanto, as exigências da igualdade podem surgir em muitos contextos distintos, de muitos modos diferentes. [...]. Temos de reconhecer a variedade e amplo alcance das exigências de igualdade, sem buscar nelas uma completude de considerações que possivelmente não se encontram aí. (Sen, 2001, p. 211-212).

Para Sen, o desenvolvimento pressupõe a eliminação das privações de liberdades e propõe uma teoria da justiça. Ele defende que numa sociedade justa é fundamental a garantia de liberdade substantiva com oportunidades para que as pessoas possam realizar funcionamentos que de forma autônoma, sem coações ou constrangimentos.

No que refere a teoria da justiça, Sen reconhece a importância da teoria da justiça como equidade, também denominada abordagem transcendental de justiça, desenvolvida por John Rawls, um dos principais pensadores sobre a justiça no século XX, mas considera que ela é insuficiente para lidar com os problemas reais do mundo à medida em que ao tentar responder à pergunta O que é uma sociedade perfeitamente justa?

A busca de uma sociedade ideal, torna necessário estabelecer modelos perfeitos e gerar "arranjos sociais perfeitamente justos" (Sen, 2012, p. 24). Esse modelo, segundo Sen, produz avanços, mas não é suficiente para mitigar as desigualdades ou injustiças específicas no mundo. Para ele, as bases informacionais[4], são importantes e necessárias para avaliar, levantar dados e mapear as condições de

[4] Dados, informações, critérios utilizados para avaliar o nível de justiça/injustiça de uma sociedade.

vida das pessoas e diagnosticar em que medida as liberdades substantivas estão sendo garantidas e empreender esforços na diminuição das injustiças e das privações de liberdades.

Sen propõe que as bases informacionais da justiça devem considerar as oportunidades reais e as realizações concretas dos indivíduos, além disso é importante considerar as condições de diversidade humana (raça, gênero, sexo, contexto social, acesso a recursos etc. Neste sentido a justiça deve ser compreendida como uma ferramenta capaz de ampliar as capacidades dos indivíduos.

2.4 A DESIGUALDADE EM PIERRE BOURDIEU: REPRODUÇÃO E CAPITAL

Pierre Félix Bourdieu (1930-2002), nasceu na França e foi um dos mais influentes pensadores do século XX. Sua produção intelectual é vasta e trata de educação, arte, antropologia, linguística, mídia, cultura, arte e política. Ao longo de sua trajetória acadêmica, estudos e pesquisas, Bourdieu contou com a parceira de outros pesquisadores, dentre eles destacam-se Jean-Claude Passeron, coautor das obras “Os Herdeiros: os estudantes e a cultura” (1964) e “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” (1970), obras fundamentais para a sociologia da educação e a teoria da reprodução social, e, Loïc Wacquant que trabalhou com Bourdieu na sistematização e divulgação de sua teoria, sendo coautor de Réponses: pour une anthropologie réflexive (1992). Passeron foi um dos principais interlocutores de Bourdieu na sociologia da educação e na teoria da reprodução social e Wacquant foi responsável por difundir o pensamento bourdieusiano nos Estados Unidos.

Bourdieu criticou de forma contundente a globalização, o neoliberalismo e denunciou o sofrimento social, da maior parte da população, decorrente do afastamento do Estado na garantia mínima de serviços públicos essenciais como educação, saúde, habitação com consequente agravamento das desigualdades.

O pensamento bourdieusiano nos interessa à medida em que seus conceitos nos fornecem subsídios para analisar os efeitos da política pública educacional em questão, o PEI, na mitigação das desigualdades, ou, no aprofundamento dela. Bourdieu nos estimula a esquadrinhar os mecanismos de reprodução das desigualdades naturalizados pela escola e que são perpetuados por meio de políticas públicas travestidas de ideais de democracia, liberdade, igualdade e emancipação humana.

Na obra A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino, Bourdieu e Passeron analisam o sistema de ensino francês do final da década de 1960 onde sistematizam e descrevem os mecanismos de exclusão, exercidos pelos sistemas de ensino e seus agentes, que são caracterizados como uma violência simbólica. Esses mecanismos na maioria das vezes não são percebidos ou detectados, mas estão presentes nas instituições escolares e são legitimados e constituem-se em arbitrário cultural[5]. Em Os Herdeiros, os autores desmistificam a ideia de uma escola emancipadora e capaz de propiciar a mobilidade social.

Até meados do século XX, acreditava-se que uma escola pública, gratuita, para todos, garantiria a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos que com o esforço aproveitariam a oportunidade que o Estado oferecia, desenvolveriam seus talentos e conseguiriam sucesso na trajetória escolar e ascenderiam posições sociais superiores. A escola liberal, meritocrática e neutra, seria a responsável pelo desenvolvimento de uma sociedade moderna, justa, democrática e pujante economicamente. No entanto, tais expectativas não se confirmaram e segundo Bourdieu (2007, p. 162) essa escola produziu "[...] uma espécie de desilusão coletiva que incita essa geração enganada e desiludida a estender a todas as instituições a revolta mesclada de ressentimento que lhe inspira o sistema escolar". É neste contexto que Bourdieu e Passeron propõem uma nova visão sobre o sistema escolar francês.

Na investigação sobre os mecanismos de dominação presentes no sistema escolar que explicam como as desigualdades se reproduzem, Bourdieu utilizou três conceitos fundamentais: campo social, habitus e capital, que se conectam e se retroalimentam e, portanto, não podem ser concebidos isoladamente. No entanto, para facilitar a compreensão e aprofundar a análise, optamos por apresentá-los separadamente, explicitamos suas especificidades antes de explorar suas interrelações e implicações na estrutura social e educacional.

Bourdieu afirma que a sociedade é formada por diferentes campos, e explica o conceito de campo social a partir da metáfora do jogo. Um jogo acontece num determinado espaço onde jogadores disputam uma vitória, um reconhecimento ou até mesmo um troféu. Neste contexto, os jogadores se movimentam de acordo com as regras e convenções previamente estabelecidas. Num jogo, os mais bem preparados

[5] Arbitrário cultural é o termo utilizado por Bourdieu para designar a ocorrência do estabelecimento da cultura social de um determinado grupo/classe social, a dominante, em uma cultura universal.

fisicamente, tecnicamente e emocionalmente são os que se destacam, e acabam logrando glória e reconhecimento diante do público. No jogo do campo social, o sucesso não depende apenas do preparo dos indivíduos. Para o autor, os indivíduos devem dispor de recursos, de capital[6] para que possam obter sucesso dentro do campo. Esse acúmulo de capital acontece por meio do habitus.

Para Bourdieu e Wacquant, o campo social é um espaço de lutas e disputas, permeados por relações sociais conflituosas.

> Um campo é um espaço de conflito e competição — a analogia aqui é com um campo de batalha — no qual os participantes rivalizam pelo monopólio sobre o tipo de capital que é eficaz nele — a autoridade cultural no campo artístico, científica no campo científico, sacerdotal no campo religioso e assim por diante — e pelo poder de decretar a hierarquia e as "taxas de conversão" entre todas as formas de autoridade do campo de poder. No decorrer dessas lutas, a própria forma e as divisões do campo tornam-se uma questão central, pois alterar a distribuição e o peso relativo das formas de capital equivale a modificar a estrutura do campo. Isso confere a qualquer campo um dinamismo histórico e uma maleabilidade que escapam ao determinismo inflexível do estruturalismo clássico. (Bourdieu; Wacquant, 2005, p.17).

Importante atentar que a sociedade é formada por diferentes campos. É comum ouvirmos no dia a dia, as expressões no campo da filosofia ou no campo da política, etc. Assim, os diferentes campos, como o filosófico, acadêmico, religioso, jurídico, artístico, esportivo, dentre tantos, possuem regras próprias que regulam a atuação de seus agentes. No entanto, para Bourdieu, um campo social não é apenas um espaço circunscrito de atuação, mas um ambiente estruturado por relações de força, onde os indivíduos disputam diferentes formas de capital (econômico, cultural, social e simbólico). Assim, dentro de cada campo, os agentes ocupam posições distintas conforme o volume e a composição de capital que detêm, o que influencia sua capacidade de ação e seu reconhecimento dentro do campo. Por isso, o campo tem um caráter dinâmico e histórico.

As formas de atuação dos indivíduos, segundo Bourdieu, são resultantes das nossas vivências dentro do grupo ao qual pertencemos ou desejamos pertencer, ou seja, de um processo de socialização contínuo, no qual internalizamos valores, crenças, percepções, comportamentos, etc., que já estão legitimados nos campos. É, pois, no campo social que o indivíduo constrói a sua identidade, desenvolve sua forma de pensar, ser e agir nos campos, no mundo, noutras palavras, produz cultura e história. Isso significa que não escolhemos agir desta ou daquela forma, mas que

[6] Bourdieu define quatro tipos de capital: econômico, social, cultural e simbólico.

respondemos às disputas simbólicas, onde o acesso à legitimidade e ao poder é constantemente renegociado. Neste sentido, Bourdieu define o habitus como:

> [...] um sistema de disposições duráveis e transferíveis que integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por estes resultados (Bourdieu, 1983a, p. 65).

Ao longo da vida, à medida que transitamos entre diferentes campos, nossas disposições podem ser ajustadas, ampliadas e transformadas. O habitus, portanto, é dinâmico, reflete a estrutura social, participa de sua reprodução e, em alguns casos, de sua mudança. A metáfora do jogo, utilizada por Bourdieu nos ajuda a compreender a interseção do conceito de campo e habitus:

> [...], o que a linguagem esportiva chama “senso do jogo” (como “senso do posicionamento”, arte de “antecipar” etc.) oferece uma ideia bastante exata do encontro quase milagroso entre habitus e um campo, entre a história incorporada e a história objetivada, que torna possível a antecipação quase perfeita do porvir inscrito em todas as configurações concretas de um espaço de jogo (Bourdieu, 2009, p. 108).

O encontro do habitus e do campo permite o aparecimento da dinâmica do jogo. Os jogadores passam a jogar intuitivamente, a antecipar jogadas, posicionar-se estrategicamente, tomam decisões rápidas, ajustam ações, etc. Da mesma forma, no campo social, os indivíduos desenvolvem por meio do habitus um sentido prático, que lhes permite movimentar-se pelos diferentes campos da sociedade, antecipando problemas e/ou soluções, criando ou perdendo oportunidades, conforme a sua posição e trajetória.

Os jogadores detentores da maior quantidade de capital, são os que se destacam, e tem chance de dominar o jogo. Neste contexto, Bourdieu apresenta o conceito de capital, uma metáfora referente ao poder econômico, já que, segundo o autor, os bens materiais e imateriais, funcionam como recursos de poder em uma dada realidade social, facilitando ou dificultando a mobilidade social dos indivíduos. Bourdieu apresenta quatro categorias de capital: econômico, social, cultural e simbólico.

O capital econômico apresenta-se na forma de bens materiais: bens de produção, de capital e econômicos: terras, indústrias, matérias primas, trabalho, máquinas, ferramentas, equipamentos, dinheiro e todos os bens que produzem outros bens.

Sobre o capital social segundo o autor:

> O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede *durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas, também, são unidos por ligações permanentes e úteis. [...]. O volume de capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado (Bourdieu, 2007, p. 67).

A rede de relações e conexões que um indivíduo possui, funcionando como recursos estratégicos, que garantem oportunidades, trocas e vantagens. Quanto mais relações e conexões um indivíduo consegue estabelecer, maior será a capacidade de mobilização e multiplicação do seu capital social. Em outras palavras, os indivíduos atuam dentro de um campo social no qual o acesso a grupos influentes se torna um diferencial competitivo. Essa disputa se intensifica porque, nesses grupos, circulam informações privilegiadas, recursos simbólicos e agentes com poder de influência, capazes de potencializar oportunidades e consolidar a posição social dos seus membros. Bourdieu (2007, p. 68), adverte que essa rede de relações não ocorre de maneira espontânea, mas se constitui como um mecanismo estruturado de produção e reprodução social. Ou seja, o capital social é acumulado e transmitido ao longo do tempo, reforçando a hierarquia existente entre os grupos. Assim como ocorre com o capital econômico, que pode ser acumulado, negociado e herdado, o capital social também é um legado familiar e coletivo. Aqueles que herdam maiores volumes de capital social dispõem de mais vantagens e oportunidades, perpetuando a desigualdade no acesso a recursos estratégicos.

Sobre o conceito de capital simbólico, o autor entende que há estreita relação com a forma como os indivíduos percebem e estruturam o mundo social.

> A sociologia deve incluir uma sociologia da percepção do mundo social, isto é, uma sociologia da construção de visões de mundo, que também contribuem para a construção desse mundo. Porém, dado que nós construímos o espaço social, sabemos que esses pontos de vista são, como a própria palavra diz, visões tomadas a partir de um ponto, isto é, a partir de uma determinada posição no espaço social. E sabemos também que haverá pontos de vista diferentes, e mesmo antagônicos, já que os pontos de vista dependem do ponto a partir do qual são tomados, já que a visão que cada agente tem do espaço depende de sua posição nesse espaço (Bourdieu, 2004, p. 157).

A forma como concebemos a realidade social está intrinsicamente ligada às representações e percepções sociais construídas a partir do lugar que ocupamos na

sociedade, noutras palavras, existe uma dimensão simbólica, inculcada nas estruturas sociais e mentais, que são manifestadas na forma de honra, prestígio e autoridade, que são naturalizadas e legitimadas como reconhecimento social, transformando diferenças sociais em distinções legítimas e naturais. Para o autor, o poder e a dominação contam com mecanismos de ordem simbólica que atuam pela imposição de classificações e significados que modelam as percepções e relações sociais.

Bourdieu investigou os fatores que contribuem para a existência de grupos hierarquicamente distintos dentro de uma sociedade e concluiu que embora a questão econômica seja determinante na divisão de classes sociais, existem outros fatores igualmente relevantes. Em seus estudos ele observou os gostos dos indivíduos e constatou que o gosto é uma das principais formas de distinção de posição social, apresentada na forma de divisão de classes sociais. O “bom gosto” e o estilo, segundo o autor, embora entendidos pelo senso comum como uma distinção natural, na verdade é uma construção social e são signos de reconhecimento.

> [...]. O que caracteriza os símbolos de distinção, quer se trate do estilo das casas e sua decoração, da retórica do discurso, dos sotaques, ou do corte e cor das roupas, modos à mesa ou disposições éticas, é o fato de que, dada sua função expressiva, eles são de certo modo determinados duas vezes, por sua posição no sistema de signos distintivos e pela relação de correspondência biunívoca que se estabelece entre esse sistema e o sistema das posições nas distribuições de bens. [...]. Toda distribuição desigual de bens ou de serviços tende assim a ser percebida como sistema simbólico, ou seja, como sistema de marcas distintivas: distribuições como a dos automóveis, os lugares de residência, os esportes, os jogos de salão são, para a percepção comum, sistemas simbólicos em cujo interior cada prática (ou não prática) recebe um valor, e a soma dessas distribuições socialmente pertinentes desenha o sistema dos estilos de vida, sistema de separações diferenciais engendradas pelo gosto e por ele apreendidas como signos de bom ou mau gosto e ao mesmo tempo como títulos de nobreza capazes de gerar um lucro de distinção tão maior quanto maior for sua raridade distintiva, ou ainda como marca de infâmia (Bourdieu, 2013, p. 112).

O conceito de capital simbólico, desenvolvido por Pierre Bourdieu, demonstra como o poder e a dominação se sustentam não apenas por meios econômicos e políticos, mas, também, por mecanismos simbólicos que estruturam a percepção do mundo social. No que se refere ao conceito de capital cultural, Bourdieu desenvolveu-o como uma “[...] ferramenta conceitual que pudesse explicar as desigualdades de rendimento escolar verificadas entre os alunos” (Pioto; Nogueira, 2021, p. 2), desconstruindo a ideia de que o sucesso ou fracasso escolar está relacionado com as aptidões e dons naturais de cada indivíduo:

> É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tornando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando ao contrário tudo tende a mostrar que ele é

> um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (Bourdieu, 2007, p. 41).

Segundo Bourdieu, o capital cultural existe em três formas: no estado incorporado, no estado objetivado, e no estado institucionalizado. O capital cultural no estado incorporado é de natureza pessoal "[...], está ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação" (Bourdieu, 2007, p. 74). São conhecimentos, habilidades, comportamentos, gostos que o indivíduo acumulou ao longo da vida.

> [...]. O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez um corpo e tornou-se parte integrante da "pessoa", um habitus. Aquele que possui "pagou com sua própria pessoa" e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo. [...]. depaupera e morre com seu portador (com suas capacidades biológicas, sua memória etc. (Bourdieu, 2007, p. 74-75).

O capital cultural no estado objetivado apresenta-se na forma de bens culturais e pode ser transmitido em sua materialidade e por isso pode ser adquirido materialmente: bens culturais, livros, quadros, instrumentos, máquinas. Neste sentido, é um capital que mantém estreita relações com o capital econômico e simbólico, no entanto, apresenta-se de forma enrustida, exercendo papel de capital simbólico, já que que seu valor não está apenas na posse material do bem, mas na capacidade de interpretá-lo e utilizá-lo de maneira socialmente reconhecida. Ou seja, a mera posse de livros, obras de arte ou instrumentos musicais não garante, por si só, a apropriação do conhecimento neles contido. Para que esses bens culturais se convertam efetivamente em vantagem social e educacional, é necessário que o indivíduo tenha a formação e as disposições necessárias para compreendê-los e integrá-los em sua prática cotidiana.

Dessa forma, o capital cultural em estado objetivado funciona como um marcador de distinção social, pois aqueles que dominam seus códigos e significados são valorizados em espaços acadêmicos e profissionais, reforçando as desigualdades estruturais existentes.

Sobre o capital cultural em estado institucionalizado, segundo Bourdieu, diz respeito a conhecimentos adquiridos por meio de títulos, premiações, diplomas e certificações acadêmicas. Trata-se de um capital chancelado pelo poder legalmente instituído, outorgando legitimidade social e jurídica ao portador, garantindo vantagens no acesso a posições mais valorizadas na sociedade.

> Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre os diplomados e, até mesmo, sua "permuta" (substituindo-os uns pelos outros na sucessão); permite também estabelecer taxas de

> conversibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar (Bourdieu, 2007, p. 79).

As pesquisas e análises de Bourdieu desvelaram os mecanismos de reprodução das desigualdades presentes no interior do sistema escolar e desmistificaram a ideia de uma escola libertadora e democrática. Para o autor, o acesso universal é apenas aparente, porque contrasta com as desigualdades percebidas/reproduzidas no interior da escola. A universalidade da escola escamoteia uma desigualdade reproduzida internamente. Trata-se, portanto, de acesso, pseudodemocrático legitimador das diferenças externas, noutras palavras, a democratização sob a égide da reprodução da desigualdade.

Segundo Bourdieu, a escola está organizada e alinhada com os valores e a cultura das classes dominantes, tornando-se um ambiente hostil às crianças das classes dominadas, que fracassam ao longo do percurso escolar. O autor explica que o capital cultural é determinante na manutenção dos mecanismos de exclusão que operam no interior do sistema escolar.

> Mas não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivados que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas. [...]. Na realidade cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar (Bourdieu, 2007, p. 41-42).

Na obra Os herdeiros: os estudantes e a cultura, publicada em 1964, Bourdieu e Passeron, a partir de estudos empíricos e de questionários, pesquisaram e analisaram os comportamentos de estudantes e professores universitários de Paris. Segundo os autores, os alunos pertencentes às classes dominantes, herdeiros de capital cultural valorizado pela cultura dominante, chegam à escola familiarizados com os códigos culturais valorizados pela escola o que lhes confere vantagens para permanência e sucesso na trajetória escolar. Em contrapartida, os estudantes das classes desfavorecidas, que não dispõem do mesmo capital cultural, enfrentam inúmeros obstáculos em suas jornadas acadêmicas. Bourdieu e Passeron (2018, p. 23) afirmam que “os obstáculos econômicos não são suficientes para explicar o fato de que as taxas de mortalidade escolar diferem tanto segundo às classes sociais”. Para eles, o argumento de que o sucesso escolar está vinculado aos "dons" e "talentos" individuais, é uma falácia, na verdade trata-se de vantagens provenientes do capital cultural herdado. Assim, Bourdieu e Passeron desmistificaram a ideia de

que a escola é um meio de ascensão social e demonstraram como ela legitima privilégios sob a aparência de neutralidade.

Ao longo deste capítulo, procuramos evidenciar que a discussão sobre o conceito de igualdade é complexa e abriga múltiplas dimensões. Embora Amartya Sen e Bourdieu partam de referenciais teóricos distintos, ambos reconhecem a existência de mecanismos estruturais que perpetuam a exclusão e limitam a liberdade dos indivíduos. Sen com a abordagem das capacidades, propõe que o verdadeiro desenvolvimento não pode ser medido apenas por indicadores econômicos, mas deve considerar a expansão das liberdades substantivas dos indivíduos, garantindo acesso a oportunidades e condições que lhes permitam viver a vida que valorizam. Já Bourdieu, ao analisar os mecanismos de reprodução das desigualdades, demonstra como o capital econômico, cultural, social e simbólico influencia a mobilidade social e restringe as possibilidades de ascensão dos indivíduos, reforçando estruturas de dominação e exclusão. Assim, enquanto Sen propõe a superação da desigualdade por meio do fortalecimento das capacidades individuais e coletivas, Bourdieu evidencia as barreiras impostas pelo sistema educacional e pelas instituições sociais, que tendem a legitimar as hierarquias e a restringir a democratização do capital cultural.

Os conceitos desenvolvidos por esses dois pensadores nos oferecem subsídios para compreender que a desigualdade não se manifesta apenas na distribuição desigual de recursos econômicos, mas, também, na estruturação dos espaços sociais e nas formas simbólicas de dominação. A escola, por exemplo, que para Sen deveria ser um instrumento de ampliação das liberdades, é analisada por Bourdieu como um espaço que reproduz e legitima privilégios, perpetuando as desigualdades sociais.

No contexto de políticas públicas como o PEI, essa articulação teórica é essencial para avaliar até que ponto tais iniciativas ampliam as oportunidades reais dos indivíduos ou apenas reforçam as hierarquias sociais preexistentes. Dessa forma, a interseção entre Sen e Bourdieu permite uma análise crítica e aprofundada das desigualdades, considerando tanto as dimensões estruturais quanto as condições individuais, e reforça a necessidade de políticas que realmente promovam justiça social e equidade.

2.5 BREVE HISTÓRICO SOBRE A POBREZA

A pobreza é um fenômeno social, econômico e político que transcende a mera carência material, sendo historicamente construída e ressignificada conforme os interesses que regem a estruturação da sociedade. Em diferentes contextos, a definição de pobreza varia de acordo com os parâmetros estabelecidos para medir a privação, sejam eles relacionados à renda, ao acesso a serviços básicos ou à participação social. Ela está presente em todas as partes do planeta.

O abismo entre os poucos que detém as riquezas e os muitos que sofrem a falta de bens que lhes permitam prover as necessidades básicas de sobrevivência, aumenta a cada dia. Se por um lado a humanidade atingiu níveis de desenvolvimento tecnológico que lhe possibilitou descobertas inimagináveis em todas as dimensões da vida humana, por outro, padece de condições de degradação humana inaceitáveis.

A desumanização e a coisificação e seus efeitos se naturalizaram de tal forma que passou a fazer parte dos modos de fazer e viver a vida em sociedade. Nosso cotidiano é invadido sistematicamente com informações sobre a fome de milhares de pessoas em todos os lugares do mundo, tragédias decorrentes da degradação ambiental, a violência e a guerra urbana proveniente da pobreza e da desigualdade, dentre outras tantas formas de desumanização, sem, contudo, alterar a disposição dos governos com respostas de combate a este estado de coisas.

Na obra Vidas desperdiçadas, Bauman mostra o cenário devastador em que se encontra imersa a vida humana, onde há o banimento da maioria de pessoas em prol do progresso desenfreado da modernidade.

> A produção de “refugo humano”, ou, mais propriamente, de seres humanos refugados (os “excessivos” e “redundantes”, ou seja, os que não puderam ou não quiseram ser reconhecidos ou obter permissão para ficar), é um produto inevitável da modernização, e um acompanhante inseparável da modernidade. É um inescapável efeito colateral da *construção da ordem* (cada ordem define algumas parcelas da população como “deslocadas”, “inaptas” ou “indesejáveis”) e do *progresso econômico* (que não pode ocorrer sem degradar e desvalorizar os modos anteriormente efetivos de “ganhar a vida” e que, portanto, não consegue senão privar seus praticantes dos meios de subsistência (Bauman, 2005, p. 12).

É, pois, neste cenário devastador, que nos deparamos com a outra face da realidade, em que os poucos que se apropriam dos meios de produção e das riquezas produzidas, engendram formas de viver e de garantir o que se denomina desenvolvimento econômico.

Embora o mundo reconheça a existência de uma catástrofe humana, o modelo de desenvolvimento neoliberal pautado no livre comércio, acumulação de riquezas pessoais, processo de produção digitalizado e precarização do trabalho, segue reproduzindo e produzindo novas e complexas formas de exploração inviabilizando o sucesso dos esforços para a erradicação da pobreza. As pautas governamentais, educação e combate à pobreza ocupam a centralidade, no entanto observa-se poucos avanços.

No entanto, independentemente do critério adotado, a pobreza está essencialmente vinculada à forma como os recursos e oportunidades são distribuídos, revelando as desigualdades estruturais que sustentam o modelo econômico vigente. Para Milton Santos (2013, p. 18), "[...] a medida da pobreza é dada antes de mais nada pelos objetivos que a sociedade determinou para si própria", evidenciando que a concepção de pobreza reflete as relações de poder e exclusão social historicamente construídas. Neste sentido, entendemos ser necessário rastrear a evolução do conceito de pobreza, num esforço para compreender e desvelar os mecanismos que movem essa equação educação/combate à pobreza/ sociedade justa e solidária.

> [...] Não se trata aqui de examinar a evolução da pobreza em si, nem de discutir seus indicadores, mas tão-somente de discorrer sobre a mudança constatada na maneira de conceber e definir a pobreza e seus sujeitos ao longo da constituição do país enquanto nação moderna e urbana. Interessa sobretudo analisar a evolução das categorias “pobreza” e “pobre”, as noções que elas exprimem, seus sinônimos, suas associações e oposições verbais no contexto das mudanças econômicas e sociais que vêm marcando a sociedade urbana brasileira (Valladares, 1991, p. 81).

A pobreza já era denunciada como um problema social na antiguidade. José Luís Sicre, na obra Com os pobres da terra: justiça social nos profetas de Israel, mostra que no Oriente Antigo, especialmente no Egito, Mesopotâmia e Israel houve preocupação com as injustiças sociais e a pobreza.

Em Israel, vários profetas hebreus denunciaram os abusos cometidos pelos poderosos contra os desfavorecidos, e são conhecidos como os profetas sociais. Destacamos abaixo alguns trechos bíblicos que demonstram a preocupação dos profetas Amós e Isaías com os pobres (Bíblia, 2019):

> Assim diz o Senhor: Por três transgressões de Israel, e por quatro, não retirarei o castigo, porque vendem o justo por dinheiro, e o necessitado por um par de sapatos (Amós, 4:6).
> [...].
> Ouvi isto, vós que anelais o abatimento do necessitado, e destruís os miseráveis da terra (Amós, 8:4).
> Ai dos que decretam leis injustas, e dos escrivães que escrevem perversidades, para prejudicarem os pobres em juízo, e para arrebatarem o

> direito dos aflitos do meu povo; para despojarem as viúvas e para roubarem os órfãos! (Is, 10: 1-2).

Na Idade Média (séculos V-XV), a pobreza assumiu diferentes significados e funções dentro da sociedade cristã europeia. Rezende Filho (2009, p. 2), afirma que "[...]. A pobreza abraçou largamente a população medieval e fez dos pobres a esmagadora maioria ao longo do período".

A Igreja Católica assumiu papel central na organização da vida medieval, desempenhando os papéis religioso, social e político, e estruturando a visão de mundo medieval. Segundo Rezende Filho (2009), os conceitos medievais cristãos de pobreza e misericórdia foram organizados pelos padres de Igreja que reorganizaram antigas concepções pagãs de humanidade e fundiram-nas com a ideia central de caridade e misericórdia, criando o conceito medieval de pobreza e misericórdia.

> A civilização cristã que floresce na Europa, uma categoria específica e pobres emerge como minoria: aquela necessária à prática da caridade. Os pobres adquirem na ótica cristã do período, um caráter de funcionalidade: sempre devem existir os pobres, para que os "não pobres" possam assisti-los, qualificando-os como bons cristãos (Rezende Filho, 2009, p. 3).

Na Europa medieval os pobres eram atendidos por meio da distribuição de esmolas nos mosteiros e ordens mendicantes.

A partir do século XII, a Europa passou por intensas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais provocadas pelo renascimento comercial e urbano. No contexto de mudanças, segundo Rezende Filho (2009, p. 6), "[...] os pobres não resistiram, como categoria social, aos valores do dinheiro e da laboriosidade que a nascente burguesia venerava, e passaram a ser vistos como excluídos voluntários da sociedade". A partir de então, multiplicam-se as Instituições de assistência aos pobres: confrarias[7] e as Santas Casas de Misericórdia[8], que de acordo com Rezende Filho (2009), funcionavam mais como abrigo que propriamente um local de tratamento, e que funcionavam no sentido de limpar a cidade de seus traços degradantes.

O aumento da população em estado de pobreza fez eclodir revoltas populares tanto nas áreas rurais quanto nos centros urbanos, as quais foram duramente reprimidas. Além desse cenário de instabilidade, a disseminação da doutrina calvinista

---

[7] Eram associações religiosas formadas por grupos de leigos, com objetivo de oferecer culto a um Santo e de oferecer serviços assistenciais aos enfermos e necessitados

[8] As Santas Casas de Misericórdia: Irmandades católicas que prestavam assistência e sustento aos enfermos, inválidos e recém-nascidos abandonados.

contribuiu para a consolidação de uma nova mentalidade, que associava o trabalho à virtude e legitimava a acumulação de riquezas como um sinal de graça divina. Neste contexto, observa-se uma reconfiguração na no modo de compreender a pobreza e seu lugar na ordem social:

> Ocorreu uma notável inversão ideológica. Antes, as agruras que a pobreza comporta eram mitigadas pela esperança de um futuro paradisíaco; agora, a pobreza é requisito fundamental para a danação eterna.
> Os pobres tornam-se meros espectadores de uma redenção inatingível, prontos para servirem de mão-de-obra passiva, resignados com sua condição e dóceis ao novo mundo que se constrói, alicerçado na laboriosidade, que tem, agora, o aval divino para o acúmulo de riqueza e para a ostentação de seu sucesso (Rezende Filho, 2009, p. 9).

No século XIV, a Europa Ocidental passou um período de crise marcada pelo colapso do sistema feudal, violência, fome e alterações climáticas, agravada com a Peste Negra (1348-1357), uma pandemia que dizimou milhares de pessoas em toda a Europa[9], provocando uma redução dramática na mão-de-obra na economia agrícola. Neste contexto, em 1349, Eduardo III, rei da Inglaterra, editou o documento que ficou conhecido como *Ordinance of Labourers*[10], que obrigava pessoas com menos de 60 anos a trabalhar e quem se recusasse deveria ser preso. Dois anos depois um novo documento foi aprovado pelo Parlamento estabelecendo que os trabalhadores deveriam aceitar salários no valor anterior à Peste Negra (Bastos, 2018).

Outras legislações foram criadas para coibir a massa de mendigos e famintos considerados vadios, de circularem pelas cidades.

> Dezenas de estatutos ao longo do século XVI se encarregaram de definir as paróquias como unidades administrativas autônomas, no que diz respeito à prestação de socorro aos pobres, conferindo às autoridades locais poderes para coletar impostos compulsórios entre os proprietários paroquianos com a finalidade de financiar essas atividades. A Coroa encontrava assim um modo de poupar seus próprios recursos e passar os custos para as localidades. O estabelecimento dessa rede de caridade não dispensou, todavia, o lado coercitivo da legislação: pobres que se recusassem a se estabelecer em uma paróquia, tornando-se vadios, ou mendigassem sem autorização, estavam sujeitos a castigos físicos, que podiam envolver açoites, mutilação das orelhas ou mesmo a forca para os reincidentes (Bastos, 2018, p. 139).

Em 1601, as leis e estatutos sobre os pobres deram origem à conhecida Lei dos Pobres, *Poor Law*, sob administração das casas paroquiais. Essa Lei autorizava a cobrança de impostos para subsidiar o atendimento aos necessitados. Os pobres

---

[9] Existem estatísticas que apontam que a quantidade de mortos tenha atingido a metade da população europeia.
[10] Portaria dos Trabalhadores. Disponível em: http://britannia.com/history/docs/laborer1.html

foram classificados em três categorias: pobres impotentes, idosos, enfermos e pessoas incapazes de trabalhar, que recebiam auxílio direto ou eram alojados em asilos; os fisicamente aptos indivíduos sadios, mas desempregados, que eram encaminhados para as *workhouses*[11], onde realizavam trabalhos forçados em troca de assistência; e, os considerados ociosos ou vagabundos eram punidos nas casas de correção ou prisões. A pobreza era entendida como consequência de mau comportamento e os pobres eram considerados indolentes e isso não era tolerado pela sociedade.

No século XVIII, segundo (Bastos, 2018, p. 136), "[...] a gestão dos desamparados converteu-se cedo em uma problemática central para o pensamento econômico britânico, inclusive para a jovem economia política", e a Lei dos Pobres passou a ser duramente questionada em razão do aumento dos gastos com o atendimento aos necessitados, e em 1834, a Lei passa por uma reforma e ficou conhecida como a Nova Lei dos Pobres conhecida como *Poor Law Amendment Act*. A nova lei, impôs regras mais rígidas na concessão de assistência aos pobres, manifestando seu caráter de vigilância e controle. A reforma baseava-se no princípio da Menor Elegibilidade (*Less Eligibility*), segundo o qual as condições dentro das *workhouses* deveriam ser deliberadamente piores do que as da classe trabalhadora mais pobre, desencorajando os indivíduos a dependerem da assistência estatal. Assim, o auxílio direto foi praticamente abolido, e aqueles que necessitavam de ajuda eram obrigados a ingressar nas *workhouses*, pois não havia assistência fora das instituições, onde enfrentavam condições extremamente severas, com jornadas de trabalho exaustivas, disciplina rígida e separação de famílias.

As mudanças provocadas pela Revolução Industrial, provocaram o crescimento das cidades, o aumento da população e dos desempregados e pobres. Em 1845, Engels escreveu sobre a situação da classe trabalhadora na Inglaterra:

> Mas passemos agora a um exame mais detalhado das condições que a guerra social impõe à classe que nada possui.
> [...].
> Examinemos alguns desses bairros miseráveis. Primeiramente, Londres e, em Londres, o famigerado *ninho dos corvos* (*rookery*), St. Giles, que deverá ser destruído pela abertura de vias largas. [...]. Os mercados são as próprias ruas: cestos de legumes e frutas, todos naturalmente de péssima qualidade e dificilmente comestíveis, complicam o trânsito dos pedestres e enchem o ar

[11] Casas de trabalho que abrigavam trabalhadores, ofereciam alimentação, mas eram lugares temidos, pois os trabalhos eram extenuantes e a disciplina era rígida. Eram locais com regras rígidas e punições severas. O romance Oliver Twist de Charles Dickens, retrata as condições precárias vividas por um jovem órfão nas *workhouses*.

> de mau cheiro, o mesmo que emana dos açougues. As casas são habitadas dos porões aos desvãos, sujas por dentro e por fora e têm um aspecto tal que ninguém desejaria morar nelas. Mas isso não é nada, se comparado às moradias dos becos e vielas transversais, aonde se chega através de passagens cobertas e onde a sujeira e o barulho superam a imaginação: aqui é difícil encontrar um vidro intacto, as paredes estão em ruínas, os batentes das portas e os caixilhos das janelas estão quebrados ou descolados, as portas – quando as há – são velhas pranchas pregadas umas às outras; mas, nesse bairro de ladrões, as portas são inúteis: nada há para roubara (Engels, 2010, p. 70-71).

Neste contexto, estabeleceu-se intenso debate econômico e político sobre o papel do Estado na gestão da pobreza, nas questões econômicas e do trabalho. Destacavam-se as ideias dos economistas Thomas Malthus, David Ricardo e Jeremy Bentham que influenciaram o pensamento sobre a pobreza na época. Malthus, na obra Ensaio sobre o princípio da população, defendia a ideia de que o crescimento da população se dava em progressão geométricas enquanto os produtos numa progressão aritmética e, por isso, havia um descompasso entre crescimento populacional e a oferta de alimentos.

> O poder comunicativo do princípio da população era forte: unia uma simplicidade próxima à formulação matemática à antítese entre as progressões “geométrica” e “aritmética”. Ainda que, nessa primeira edição, Malthus não tivesse realizado sequer um cálculo aproximado a partir de dados demográficos, ou mesmo uma demonstração algébrica de sua tese central, ela era boa demais para ser descartada pelos defensores do capitalismo industrial. Colocados contra a parede pelos críticos das consequências da Revolução Industrial – que viam a pobreza crescer à margem do progresso material de sua época – tais apologistas agarraram-se à tábua de salvação malthusiana, atribuindo a causa da pobreza ao excesso de pobres, e, em última análise, ao destempero demográfico das classes menos favorecidas (Souza, Previdelli, 2017, p. 6-7)

Não temos pretensões de nos aprofundar no debate econômico travado sobre a pobreza, interessa-nos apontar que a pobreza e os pobres foram frequentemente utilizados como justificativa para a manutenção das desigualdades estruturais no contexto do capitalismo industrial nascente. As teorias de Malthus, Ricardo e Bentham formaram uma base intelectual para que a burguesia industrial defendesse a não intervenção do Estado, reforçando a ideia de que a miséria era um fenômeno inevitável ou até necessário para a regulação do mercado de trabalho. Assim, a pobreza passou a ser vista como resultado do comportamento populacional das camadas mais baixas, e não como um efeito colateral das transformações econômicas em curso. A burguesia industrial não estava interessada apenas em acumular riquezas para benefício próprio, mas, também, em garantir um sistema econômico no

qual a pobreza fosse naturalizada e instrumentalizada para manter os custos do trabalho baixos e impedir reivindicações sociais mais amplas.

2.6 O CONCEITO DE POBREZA EM RELATÓRIOS DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS

O século XX teve início com duas grandes guerras mundiais, que deixou um rastro de destruição com consequências devastadoras. O desafio da reconstrução deixava claro aos Estados Modernos que os problemas que se apresentavam eram complexos, globais e exigiam um esforço conjunto. Os Estados Unidos saíram fortalecidos da II Guerra Mundial, emergindo como a principal potência global e assumindo o papel de líderes na reconfiguração do sistema internacional, uma vez que a Europa se encontrava devastada.

Em 1944, representantes de 44 países reuniram-se em Bretton Woods, nos EUA, onde discutiram a possibilidade de criação de mecanismos de superação das dificuldades que os países enfrentavam em relação ao sistema monetário internacional. Desses encontros surgiram duas instituições internacionais: o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Banco Mundial) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que segundo Hobsbawn (1995, p. 269), tornaram-se subordinadas à política americana.

É, pois, sob o comando dos Estados Unidos que se estabeleceu uma nova ordem econômica baseada no padrão dólar-ouro e no controle das instituições financeiras multilaterais. Além disso, a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) consolidou o papel dos EUA na gestão da política internacional, com ênfase em princípios de democracia e livre mercado. Os EUA também implementaram o Plano Marshall (1947), não apenas como auxílio econômico para reconstruir a Europa devastada, mas como instrumento estratégico para consolidar sua hegemonia, expandir mercados consumidores e conter o avanço soviético durante a Guerra Fria.

Em 1945, foi criada a ONU – Organização das Nações Unidas, formada por agências multilaterais que compõem o Sistema ONU:

> Constituindo o chamado Sistema ONU foram criadas agências internacionais, fundos e programas voltados para temas específicos, como a Organização Internacional do Trabalho — OIT e o Fundo das Nações Unidas para a Infância — Unicef, criados em 1946, a Organização Mundial da Saúde — OMS, 1948, e o Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento — PNUD, 1965. Cada organismo da ONU é constituído por pelo menos três

> países, os chamados *países-membros*, responsáveis por elaborar recomendações em torno de políticas nacionais de desenvolvimento em suas áreas de especialização. As agências internacionais são constituídas com base nos acordos estabelecidos entre os vários governos que as compõem e estabelecem em comum as definições de missão, regras de atuação e origem de recursos financeiros (Ribeiro; Raichelis, 2012, p. 50).

Essa breve contextualização se faz necessário, uma vez que a definição de políticas públicas, especialmente as educacionais, dos países do "terceiro mundo", passaram a ser influenciadas pelos Organismos Internacionais.

A partir de 1990, segundo Ugá (2004), o Banco Mundial produziu uma teoria social e por meio de relatórios e documentos passou a propor formas de mitigação da pobreza no mundo. Sobre os relatórios produzidos pelo Banco Mundial, Ugá diz:

> Já no que diz respeito ao mundo do trabalho, é possível perceber nos relatórios do Banco Mundial que ele passa a estar dividido em dois. De um lado, estão os indivíduos que conseguem atuar no mercado – que seria o mecanismo de funcionamento "mais eficiente" da sociedade – e, de outro, estariam aqueles incapazes de integrar-se aos mercados – os pobres –, dos quais o Estado deve cuidar, por meio de suas políticas sociais residuais e focalizadas (Ugá, 2004, p. 58).

No Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1990, a pobreza é entendida como um obstáculo ao desenvolvimento nos países de baixa e média renda. O relatório refere-se à pobreza como a incapacidade de atingir um padrão de vida mínimo. No Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1990, o Banco Mundial, considera a pobreza como o principal desafio ao desenvolvimento global. O relatório parte da análise do desempenho desigual dos países em desenvolvimento nos anos 1980, investiga quem são os pobres, como a pobreza é medida e quais são suas principais características, adotando como critérios centrais o consumo e a renda.

O Relatório define pobreza como incapacidade de atingir um padrão de vida mínimo. Para tornar útil essa definição, é preciso responder a três questões. Como medimos o padrão de vida? Que entendemos por padrão de vida "mínimo"? E, uma vez identificados os pobres, como expressamos numa única medida do índice a extensão da pobreza?

> *Medindo o padrão de vida*
> A renda e os gastos per capita familiares são boas medidas do padrão de vida contando que incluam a produção própria, que é muito importante para a maioria dos pobres (Banco Mundial, 1990, p. 27).

A partir desse diagnóstico, propõe estratégias de intervenção que articulam crescimento econômico inclusivo, ampliação das oportunidades produtivas e maior participação dos pobres na economia, além de enfatizar políticas sociais focalizadas nos setores de saúde, educação e infraestrutura. Discute ainda mecanismos de

proteção social, como programas de transferência de renda, subsídios alimentares e políticas de emprego público, compreendidos como instrumentos de compensação às populações mais vulneráveis. Ao examinar os efeitos das crises macroeconômicas sobre os pobres, a reestruturação fiscal e as transformações do cenário internacional (especialmente no que se refere ao comércio, à dívida externa e à ajuda internacional), o relatório projeta cenários futuros e formula metas de erradicação da pobreza para o final do século XX.

O documento do Banco Mundial trata a pobreza, sobretudo, em termos de pobreza absoluta, definida pela insuficiência de renda para atingir um padrão mínimo de vida, estabelecido por linhas monetárias fixas definindo o limite de US$ 275 per capita/ano, para classificar o grupo de pessoas em extrema pobreza, o que indica a ausência de recursos para garantir o mínimo de condições para a sobrevivência. Para os que conseguem o deter o valor de $370,00 per capita/ano, foi classificado como pobre, pois considerou-se que este valor provê meios de subsistência, mas não garante consumo mínimo desejado para se viver em sociedade.

> A visão monetária da pobreza, veiculada pelo Banco Mundial, depende caracteristicamente dessa categoria: está calcada na apreciação das necessidades fisiológicas fundamentais, estas traduzidas em termos monetários com base no pressuposto de que a renda que permite satisfazer – ou não – tais necessidades. Remete à ideia de mínimo de subsistência, mas exclui que se considere o acesso a bens e serviços coletivos (Salama; Destremau, 2001, p. 113).

Essa definição fundamenta-se em critérios econômicos e estatísticos, priorizando indicadores como renda per capita, PIB e paridade de poder de compra. Ao adotar critérios financeiros globais de pobreza absoluta, o banco ignora as determinações históricas, culturais e estruturais da pobreza, transformando-a em um fenômeno técnico, mensurável e administrável, cuja superação depende do crescimento econômico, da inserção dos pobres no mercado de trabalho e da implementação de programas de assistência social específica. Em seu conjunto, o documento reforça o papel do Banco Mundial na formulação de políticas sociais para os países periféricos, legitimando a racionalidade neoliberal e a centralidade dos organismos multilaterais na governança global das políticas públicas.

No Relatório Sobre o Desenvolvimento Mundial 2000/2001: Luta Contra a Pobreza, o Banco Mundial incorpora às ideias de Amartya Sen, e passa a defender um conceito de Medida de Pobreza Multidimensional (MPM).

> A Medida de Pobreza Multidimensional (MPM) busca entender a pobreza além das privações monetárias (que continuam sendo o ponto focal do

> monitoramento da pobreza global pelo Banco Mundial), incluindo o acesso à educação e à infraestrutura básica, juntamente com a taxa de incidência monetária na linha de pobreza internacional de US$ 2,15.
> A medida do Banco Mundial se inspira e orienta em outras importantes medidas multidimensionais globais, particularmente o Índice de Pobreza Multidimensional (IPM), desenvolvido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pela Universidade de Oxford, mas inclui a pobreza monetária inferior a US$ 2,15 por dia, a linha internacional de pobreza em 2017 (PPP - Paridade do Poder de Compra), como uma das dimensões. Sob essa definição mais ampla de pobreza, muito mais pessoas são consideradas pobres (Word Bank Group, 2024).

O Relatório Sobre o Desenvolvimento Mundial 2000/2001: Luta Contra a Pobreza, amplia o conceito de pobreza considerando a abordagem das capacidades proposta por Sen. A pobreza deixa de ser entendida apenas como insuficiência de renda ou consumo, e passa a ser “medida” como privações múltiplas de capacidades humanas essenciais, incluindo a ausência de acesso à saúde, educação, moradia digna, segurança, participação social e poder de escolha.

> Multidimensionalidade e medição do progresso uma definição multidimensional da pobreza suscita a questão de como medir a pobreza geral e como comparar os resultados nas diferentes dimensões. Nem todas as dimensões podem tomar o mesmo rumo. A saúde pode melhorar, enquanto a renda piora. Ou, então, um indivíduo pode ser "pobre de renda", mas não "pobre de saúde". Ou, ainda, um país pode mostrar maiores avanços em saúde do que em vulnerabilidade, ao passo que outro mostra o contrário. Isto traz à baila o valor relativo das diferentes dimensões: qual é o montante de renda de que as pessoas se dispõem a abrir mão em favor, digamos, de uma unidade de melhoria em saúde ou influência? Em outras palavras, qual é o peso que pode ser atribuído a diferentes dimensões, de modo a permitir comparações entre países, domicílios ou indivíduos e entre diferentes épocas? Não existem respostas fáceis (Banco Mundial, 2001, p. 19).

Inspirado nas ideias de Sen, o relatório enfatiza que combater a pobreza exige mais do que gerar crescimento econômico, é necessário expandir as liberdades reais das pessoas para que possam viver a vida que valorizam.

Importante destacar, que o relatório aponta e reconhece que a pobreza envolve também a falta de influência, poder e representação dos pobres nas instituições que afetam suas vidas. Está dimensão está fundamentada no estudo *Voices of the Poor*, revelou que os pobres frequentemente se sentem ignorados, desrespeitados e excluídos dos processos decisórios.

> O estudo "*Voices of the Poor*", baseado na realidade de mais de 60.000 homens e mulheres pobres de 60 países, foi realizado como base para o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2000/01. Consiste de duas partes: um exame dos estudos sobre pobreza realizados recentemente em 50 países com a participação de 40.000 pobres e um novo estudo comparativo realizado em 1999 com cerca de 20.000 pobres em 23 países. O estudo mostra que os pobres são agentes ativos em suas vidas, mas em geral não conseguem influenciar os fatores sociais e econômicos que determinam seu bem-estar (Banco Mundial, 2001, p. 3).

Assim, a ausência de voz é vista como uma forma de privação que perpetua a exclusão social, econômica e política, exigindo, segundo o Banco Mundial, reformas institucionais que ampliem a participação, fortaleçam a responsabilização pública e promovam a inclusão nos espaços de poder.

Apesar da ampliação do conceito sobre a pobreza, isso não representou uma ruptura com a racionalidade neoliberal dominante. Segundo Maranhão (2016, p. 14), "[...], o efeito dessa nova formulação, sob o enunciado da redução da pobreza, foi articular um amplo arco político e construir a plausibilidade da responsabilização dos sujeitos por sua situação de pobreza". O uso das ideias de Sen desempenhou o papel de legitimação de reformas neoliberais estruturais e neoliberais propostas pelo Banco.

> O foco na garantia das oportunidades para o aproveitamento dos benefícios da globalização, a partir da defesa das liberdades humanas, é o que está na raiz aqui. A consequência da autonomização da pobreza como uma área de intervenção específica das políticas de desenvolvimento é tornar os pobres parceiros dessa estratégia. Ao fazê-lo, como efeito, o social é deslocado para o centro das reformas econômicas. Um dos aspectos da construção do consenso político interno aos países para sustentar as reformas liberalizantes é a mobilização dos pobres como atores comprometidos com a realização dessas reformas (Maranhão, 2016, p. 21-22).

Em síntese, embora os organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial, tenham promovido uma reconfiguração discursiva em torno do conceito de pobreza ao longo das últimas décadas, essa mudança funcionou muito mais como uma estratégia de legitimação do que como uma mudança estrutural em suas práticas

2.7 CONCEITO DE POBREZA EM AMARTYA SEN

O que é ser pobre? A resposta para essa indagação não é simples e varia conforme a perspectiva histórica e social defendida. Para além de um dado econômico ou estatístico, a pobreza configura-se como uma forma de desumanização, na medida em que reduz sujeitos às condições de indignidade e os exclui da possibilidade de escolha, participação e reconhecimento. Para Cerqueira (2009), a representação social do pobre é atravessada por juízos morais que oscilam entre a compaixão e o temor, atribuindo-lhes ora o papel de vítimas impotentes, ora o de ameaças à ordem social, reforçando, assim, sua condição de subalternidade simbólica. Nessa lógica, o pobre é desprovido não apenas de bens materiais, mas, também, de voz, de agência e de valor político.

Na perspectiva de Amartya Sem (2010), ser pobre significa experimentar a privação de capacidades básicas para viver uma vida que se tenha razão para valorizar, como ter saúde, educação, liberdade e inserção social. Uma renda inadequada é, com efeito, uma forte condição predisponente de uma vida pobre.

De acordo com (Bauman, 2007, p. 22), “[...] numa sociedade de consumidores, tornar-se uma mercadoria desejável e desejada é a matéria de que são feitos os sonhos e os contos de fadas”, portanto, ser pobre, vai além de encaixar-se numa regra composta por dados estatísticos e métricas econômicas. A sociedade do consumo ampliou as necessidades humanas e as capacidades básicas necessárias à uma vida que cada um deseja e consequentemente complexifica os funcionamentos (as realizações e ações) e cada indivíduo e a ausência de recursos, compromete o desenvolvimento das capacidades que são vitais para a escolha e a realização dos funcionamentos.

O conceito seniano sobre a pobreza rompe com a ideia reducionista da pobreza como mera insuficiência de renda e a reconfigura como privação de capacidades, ou seja, como a impossibilidade de exercer liberdades substantivas para viver uma vida que se valorize e tenha significado no contexto social em que se está inserido.

Com base no pensamento de Amartya Sen, pode-se afirmar que sua concepção de pobreza obrigou os setores não pobres a reconsiderar a condição dos pobres sob uma nova ótica moral e política.

Esse entendimento implica reconhecer que os pobres, em sua humanidade, sonham e desejam uma vida que lhes seja considerada satisfatória. A perspectiva seniana, considera a liberdade de agência, a dignidade humana e denuncia a naturalização das privações vividas pelos pobres em sociedades consumistas. Assim, não é possível aceitá-las como se vivêssemos em mundos separados. Ao contrário, estamos todos no mesmo tempo histórico e espaço social, o que torna ainda mais cruel a exclusão de parte da população do acesso às condições mínimas de bem-estar.

Além disso, a abordagem de Sen explicita que a negação deliberada de recursos básicos (como alimentação adequada, saúde, educação, moradia e participação social) constitui uma forma de desumanização institucionalizada. Trata-se de uma violência estrutural e moralmente inaceitável, sustentada por escolhas políticas e econômicas que perpetuam a desigualdade e impedem que os mais

vulneráveis alcancem aquilo que seriam capazes de realizar se tivessem as oportunidades mínimas garantidas.

Portanto, a contribuição de Sen não se limita a uma redefinição técnica da pobreza, mas obriga a sociedade a encará-la como uma injustiça social que não pode ser ignorada ou tratada de forma assistencialista e marginal. Seu pensamento serve como base ética para reivindicar políticas públicas que ampliem as liberdades reais dos sujeitos e promovam a justiça distributiva.

3 CLASSE SOCIAL, TRABALHO E JUVENTUDE

Este capítulo busca lançar as bases conceituais que orientarão a análise dos capítulos seguintes, nos quais serão discutidos tanto a migração dos estudantes do período integral para o noturno quanto as percepções da juventude acerca do PEI, obtidas a partir das entrevistas em grupo focal. Para compreender esse movimento e suas implicações, consideramos necessário situar o leitor nos conceitos de classe social, trabalho e juventude, pois é nesse cruzamento que se revelam as contradições mais profundas do modelo educacional analisado. A juventude trabalhadora, marcada por condições de precariedade e desigualdade, expõe com clareza como as promessas de equidade do PEI se chocam com a realidade concreta, tornando-se um espaço privilegiado para observar os limites de uma política que, sob o discurso da formação integral, pode contribuir para a reprodução da exclusão e da desumanização.

3.1 O CONCEITO DE CLASSE SOCIAL NA PERSPECTIVA DE JESSÉ SOUZA: FUNDAMENTOS PARA A ANÁLISE DA DESIGUALDADE BRASILEIRA

A compreensão das desigualdades sociais e educacionais exige uma análise que ultrapasse os limites das explicações puramente econômicas e alcance as dimensões simbólicas, afetivas e culturais que estruturam a vida social. No contexto brasileiro, essas dimensões adquirem particular complexidade em razão da herança escravocrata, do patrimonialismo e da naturalização das hierarquias de classe, que se perpetuam sob novas formas de dominação e exclusão.

Ao adotar essa perspectiva como eixo teórico central, buscamos compreender como as posições de classe moldam as experiências, as oportunidades e as identidades dos sujeitos, especialmente da juventude trabalhadora inserida nas escolas públicas paulistas. As categorias juventude e trabalho, nesse sentido, não se constituem de forma autônoma, mas são atravessadas pela estrutura de classes que define o lugar social dos indivíduos e suas possibilidades de mobilidade. Assim, a análise proposta pretende revelar de que modo a desigualdade e a pobreza não se configuram como anomalias do sistema, mas como elementos estruturantes e persistentes da sociedade brasileira, reproduzidos também no interior da escola e das políticas educacionais.

Para orientar a análise deste capítulo, optamos por adotar o conceito de classe social desenvolvido por Jessé Souza como eixo teórico central. Entendemos que os demais conceitos mobilizados, juventude e trabalho, não são externos a esse eixo, mas o perpassam e o configuram, pois, as experiências juvenis e as formas de inserção laboral são produzidas e limitadas pelas posições de classe. Nessa perspectiva, desigualdade, pobreza e reprodução de desigualdades não aparecem como efeitos colaterais contingentes, e sim como dimensões constitutivas da estrutura de classes, operando tanto no plano material quanto no simbólico, afetivo e cultural. Ao tomar Souza como referência, buscamos explicitar como privilégios e exclusões se naturalizam, se reproduzem no tecido social brasileiro e como se dá a "[...] nossa verdadeira 'luta de classes' intestina, cotidiana, invisível e silenciosa" (Souza, 2011, p. 24), que só conhecemos por meio das manchetes, que se transformam em espetáculos que atendem aos interesses comerciais. Além disso, tais privilégios e exclusões se atualizam nas trajetórias escolares da juventude trabalhadora, iluminando as tensões entre promessas de equidade e mecanismos de seleção/exclusão que atravessam a escola e a política educacional analisada.

Consideramos que a cultura, assim como todas as relações sociais, políticas e econômicas, se constitui no interior de uma sociedade estruturalmente dividida em classes. Isso significa que experiências cotidianas, trajetórias escolares, oportunidades de inserção no trabalho e até mesmo as formas de resistência juvenil não podem ser compreendidas isoladamente, mas devem ser vistas à luz das posições que os sujeitos ocupam nesse quadro de desigualdade social. Como adverte Souza (2019), as classes não são meros agrupamentos por renda, mas formas de reprodução de privilégios e exclusões que se perpetuam através de heranças simbólicas, afetivas e culturais. Portanto, reconhecer a centralidade da classe social na análise crítica do PEI é fundamental perscrutar os mecanismos que naturalizam a desigualdade e esclarecer como a juventude trabalhadora é marcada por condicionantes que extrapolam o âmbito individual e se enraízam na própria estrutura social. Souza (2010, 2011, 2019), explica de maneira singular a formação das classes sociais no Brasil, rompendo com leituras tradicionais e propondo uma perspectiva crítica e inovadora. A tese defendida pelo autor é que a dinâmica das classes, seus interesses, disputas e lutas, constitui a chave interpretativa de tudo aquilo que é realmente importante na sociedade, desde que não sejam reduzidas a meras relações econômicas, como fazem tanto o liberalismo dominante quanto o marxismo ortodoxo.

Para Souza, a compreensão mais convincente da sociedade brasileira contemporânea só pode ser alcançada mediante a reconstrução histórica e simbólica das lutas entre as classes em disputa, o que pressupõe o exercício de suspender e desapegar-se das concepções consagradas sobre o que seriam as classes sociais. Afinal, quando estas são percebidas exclusivamente sob o prisma econômico, o resultado é a negação de sua complexidade, o que, na visão do autor, significa simplesmente não compreender coisa alguma sobre elas.

> A ideia de classe social é mal conhecida por boas razões. Primeiro porque ela, acima de qualquer outra ideia, nos dá a chave para compreender tudo aquilo que é cuidadosamente posto embaixo do tapete pelas pseudociências e pela imprensa enviesada. Como o pertencimento de classe prefigura e predetermina, pelo menos em grande medida, todas as chances que os indivíduos de cada classe específica vão ter na sua vida em todas as dimensões, negar a classe equivale também a negar tudo de importante nas formas modernas de produzir injustiça e desigualdade. Afinal, sem que se reconstrua a pré-história de classe de cada um de nós, temos apenas indivíduos competindo em condições de igualdade pelos bens e recursos escassos em disputa na sociedade. Tudo muito merecido e justo. Sem a ideia de classe e o desvelamento das injustiças que ela produz desde o berço, temos a legitimação perfeita para o engodo da meritocracia individual do indivíduo competitivo (Souza, 2019 p. 91).

Ele sustenta que quem domina o mundo não apenas detém o poder econômico, mas, também, impõe padrões de comportamento e formas de pensar que acabam sendo naturalizados pelas demais camadas sociais. A dominação, portanto, se expressa também na esfera simbólica, conduzindo as pessoas a reproduzirem, sem perceber, valores e crenças forjados pelos grupos dominantes. Nessa perspectiva, o comportamento é o verdadeiro marcador das classes sociais: é por meio dele que as diferenças se materializam e se perpetuam. Para ele, a classe deve ser entendida como um processo histórico de reprodução de privilégios, que se dá tanto pela transmissão de propriedades materiais (na elite) quanto pela apropriação de capitais culturais legítimos (na classe média).

Souza reconhece a existência de quatro grandes classes sociais: “[...] a elite dos proprietários, a classe média e suas frações, a classe trabalhadora semiqualificada e a ralé de novos escravos” (Souza, 2019, p. 114). Para ele, a elite brasileira é composta por um grupo de aproximadamente duzentas mil pessoas que concentram as grandes propriedades do agronegócio, das indústrias, dos bancos e das principais cadeias comerciais, configurando um núcleo minoritário, mas detentor do poder econômico, financeiro e cultural do país. Essa elite foi formada historicamente pela apropriação privada do patrimônio público e pela herança

escravocrata e patrimonialista, perpetuando privilégios que se modernizam em novas roupagens. O autor destaca ainda, que com a crescente dominância do capitalismo financeiro, esse grupo adquiriu um poder de barganha inédito:

> [...]. Os novos capitalistas financeiros passam a ter um poder de chantagear a política e o Estado comparativamente muito maior. Em um átimo, um fundo de investimento pode retirar investimentos bilionários em um país e aplicá-los em outro. Transferir uma planta industrial é bem mais complicado. O poder de barganha aumenta a tal ponto que os ricos podem se dar ao luxo de quebrar o pacto democrático de que quem ganha mais tem também de pagar mais impostos (Souza, 2019, p. 172).

Essa capacidade de chantagem fragiliza o pacto democrático e consolida um cenário em que os mais ricos não apenas concentram renda, mas, também, conseguem escapar ao dever tributário, seja por mecanismos legais, seja pela evasão de capitais amparada por paraísos fiscais. Assim, a elite brasileira, além de herdeira de privilégios coloniais, é também protagonista da financeirização global que intensifica a desigualdade e mina a justiça social. Ao problematizar a especificidade da classe média, o autor destaca que sua compreensão exige ir além da renda como variável explicativa central.

> Qual a especificidade da classe média? Quais os modos mais adequados para lhes falar à mente e ao coração? Quais seus medos específicos? Quais seus desejos particulares? É a partir dessas questões que podemos conhecer o comportamento de qualquer classe social, assim como de qualquer indivíduo também. Saber a sua renda, a forma como o liberalismo (não) percebe as classes sociais não nos esclarece nenhuma dessas questões (Souza, 2019, p. 176).

Segundo Jessé Souza, a classe média constitui a outra classe do privilégio, na medida em que se apropria de um capital tão importante quanto o dinheiro: o conhecimento considerado legítimo, isto é, aquele valorizado pelo mercado, pela esfera pública e pelo Estado. Esta apropriação é resultado de um processo de reprodução familiar de privilégios que atravessa gerações. Souza argumenta que os privilégios de berço se convertem em capital cultural, que não é universalmente acessível, pois exigem pré-condições familiares que são invisíveis, como por exemplo: as crianças das classes médias tem acesso à histórias contadas pela mãe, a hábito de leitura dos pai e parentes, vivem em ambientes letrados, têm convivência com parentes e pessoas escolarizadas, têm acesso a viagens, restaurantes, passeios, desenvolvimento de disciplina com proibições e regulação de atividades, horários para brincar, para dormir, para comer etc.. São privilégios que naturalizam as desigualdades e as disposições cognitivas e afetivas desde o berço e permitem a

reprodução intergeracional dos privilégios. Trata-se, portanto, de um capital que vai sendo transmitido, reproduzido, e na maioria das vezes ampliado desde o berço.

> Na classe média, esse aprendizado também é exemplar e não da boca para fora. Desde o berço é estimulado o aprendizado de um cálculo prático da vida que sopesa tudo de acordo com o melhor resultado futuro possível. Com o tempo, essa instância se torna independente dos conselhos dos pais e passa a operar como algo natural e automático para os indivíduos de classe média. Como o processo familiar que forma as pessoas é esquecido na vida adulta, também a produção desses tipos de privilégio parece algo natural e inato a esses indivíduos que se imaginam tendo nascido com eles. Se na elite dos endinheirados o capital econômico tem que parecer inato e, portanto, merecido, na classe média, a aquisição de conhecimento valorizado e das predisposições que permitem sua incorporação pelo sujeito tem que parecer também inata, sendo, portanto, por conta disso também percebida merecida e justa (Souza, 2019, p. 105).

Os privilégios que potencializam as habilidades cognitivas, disciplinares e afetivas acabam sendo entendidos como naturais, e isso garante vantagens sociais. Essa herança cultural, invisível e raramente questionada, distingue a classe média das camadas populares, cujas condições de vida impedem acesso a esse capital simbólico. Além disso, Souza argumenta que a classe média se mantém cativa à elite econômica por meio de dois mecanismos simbólicos: para cima, justifica-se pelo moralismo; para baixo, pelo populismo. Esses discursos, construídos pela elite do dinheiro e difundidos pela mídia e seus intelectuais orgânicos, fazem da classe média um grupo manipulável, convencido de que defende os interesses nacionais quando, de fato, atua como consumidora do capitalismo seletivo e sustentáculo ideológico da dominação social.

Assim, a classe média, é moldada simbolicamente pela elite do dinheiro e por seus intelectuais orgânicos, que produziram o moralismo e o populismo como ideologias destinadas a torná-la cativa e manipulável, ao mesmo tempo em que a mídia reforça essa condição, fazendo-a acreditar que defende seus próprios interesses e os da nação, quando, de fato, atua como consumidora e sustentáculo do capitalismo neoliberal. Souza (2019, p. 156) afirma que “[...] a classe média é o capataz da elite do dinheiro cuja tarefa é subjugar o restante da sociedade como um todo”.

A seguir, apresentaremos a análise de duas classes fundamentais na obra de Jessé Souza: a ralé estrutural e a classe dos batalhadores. A exposição seguirá essa ordem porque os batalhadores constituem uma fração que emerge justamente da ralé, representando aqueles que, apesar das condições de precariedade e exclusão que marcam essa classe, conseguem romper parcialmente essa bolha de limitações e

conquistar algum grau de inserção produtiva e reconhecimento social. Assim, compreender primeiro a ralé estrutural é essencial para, em seguida, evidenciar como dela se origina a classe dos batalhadores, que, embora distinta, carrega as marcas do contexto social que lhe deu origem.

Souza destaca ainda a permanência da escravidão como fundamento estruturante da sociedade brasileira, uma vez que, após a abolição, os ex-escravizados foram relegados à condição de marginalizados, compondo aquilo que o autor denomina de ralé estrutural e explica:

> O processo de modernização brasileiro constitui não apenas as novas classes sociais modernas que se apropriam diferencialmente dos capitais cultural e econômico. Ele constitui uma classe inteira de indivíduos, não só sem capital cultural nem econômico em qualquer medida significativa, mas desprovida, esse é o aspecto fundamental. É essa classe que designamos neste livro de “ralé” estrutural, não para “ofender” essas pessoas já tão sofridas e humilhadas, mas para chamar a atenção, provocativamente, para o nosso maior conflito social e político (Souza, 2011, p. 21).

Para o autor, a ralé estrutural constitui uma classe social que expressa a continuidade histórica da escravidão no Brasil. Segundo Jessé Souza, a ralé estrutural constitui uma classe social que expressa a continuidade histórica da escravidão no Brasil. Após a abolição, não houve nenhuma preocupação por parte do Estado, da Igreja e dos antigos senhores, com o destino dos recém libertos do regime de escravidão. Os negros foram entregues à própria sorte e sem apoio institucional. Tornaram-se responsáveis por si mesmos, embora não dispusessem condições materiais ou psicossociais para sobreviver no contexto de uma economia competitiva de tipo capitalista e burguês. Deslocados da realidade que viviam e despreparados para a nova realidade, restava-lhes apenas a marginalidade social, uma vez que não apresentavam os pressupostos sociais e afetivos necessários ao sucesso no novo ambiente. Além disso, ao contrário dos imigrantes europeus, especialmente italianos, que aceitavam qualquer trabalho como forma de ascensão, muitos ex-escravizados recusavam funções consideradas degradantes por remeterem ao passado servil e faltava-lhes habilidades para a realização de outros serviços, disciplina e recursos para buscarem o enriquecimento.

Trata-se de um grupo marcado por uma forma específica de organização familiar que remonta ao período escravocrata que ele denomina de “não-família”. Nela predominam famílias monoparentais, geralmente chefiadas por mulheres que criam sozinhas quatro ou cinco filhos de diferentes pais. Essa configuração, segundo Souza, impossibilita a reprodução dos vínculos de afeto, cuidado e solidariedade que

estruturam a vida familiar, perpetuando um padrão herdado da escravidão. A permanência desse legado não se restringe à dimensão familiar e manifesta-se também no mundo do trabalho, em que a ralé continua desempenhando funções desvalorizadas, pesadas e perigosas, como as de empregadas domésticas, faxineiras e outros serviços subalternizados. Nesse sentido, o que o escravo doméstico realizava na casa do senhor encontra eco contemporâneo nas atividades exercidas por essa classe, revelando a permanência de práticas de exploração e de marginalização que atravessam séculos e se atualizam na sociedade brasileira.

Essa ralé, marcada pela ausência de condições familiares, culturais e educacionais que possibilitem competir em pé de igualdade no mercado e na vida social, perpetuando um ciclo de exclusão. Assim, para além da dimensão econômica, a desigualdade entre as classes se manifesta em dimensões simbólicas, afetivas e culturais, revelando o entrelaçamento indissociável entre classe e raça na sociedade brasileira.

> É por conta disso também que a “ralé” brasileira moderna não se confunde com o simples lumpemproletariado tradicional. Como ela não encontra emprego no setor produtivo que pressupõe uma relativa alta incorporação de conhecimento técnico ou “capital cultural”, ela só pode ser empregada enquanto mero “corpo”, ou seja, como mero dispêndio de energia muscular. É desse modo que essa classe é explorada pelas classes média e alta: como “corpo” vendido a baixo preço, seja no trabalho das empregadas domésticas, seja como dispêndio de energia muscular no trabalho masculino desqualificado, seja ainda na realização literal da metáfora do “corpo” à venda, como na prostituição. Os privilégios da classe média e alta advindos da exploração do trabalho desvalorizado dessa classe são insofismáveis (Souza, 2011, p. 24).

Souza expõe outra questão invisibilizada pelo senso comum que se refere à questão do tempo que a classe média compra da ralé. O autor mostra que a classe média “[...] tem o singular privilégio de poder poupar o tempo das repetitivas e cansativas tarefas domésticas, que pode ser reinvestido em trabalho produtivo e reconhecido fora de casa (2011, p. 24).

Em suas obras, Jessé Souza escancara a existência de uma luta de classes silenciosa, marcada não por confrontos abertos, mas pela naturalização cotidiana da desigualdade. Ele demonstra que tanto a ralé estrutural quanto a classe dos batalhadores foram sistematicamente abandonadas pelas duas classes do privilégio: a elite dos endinheirados e a classe média. Enquanto a primeira concentra a riqueza material e mantém seu domínio econômico, a segunda se apropria do capital cultural e se coloca como capataz moderno, legitimando a ordem social e reforçando a

exclusão. Nesse processo, as classes populares ficam relegadas ao esquecimento, privadas de reconhecimento social e político, e utilizadas apenas como mão de obra barata ou massa de manobra simbólica, o que perpetua a desigualdade estrutural e a invisibilidade de seus sofrimentos e resistências.

Segundo Souza (2010), é do meio da ralé estrutural que emerge uma nova classe social que ele denomina os batalhadores. São indivíduos que lutam de forma descomunal, trabalhando em mais de um emprego na tentativa de melhorar de vida e ingressar numa nova classe social. De acordo com Souza (2010, p.57) "[...]. Essa nova classe trabalhadora labuta entre 8 e 14 horas por dia e imagina, em muitos casos, que é o patrão de si mesmo". Na obra Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora? Souza traça o perfil dos batalhadores brasileiros e mostra as agruras a que se submetem cotidianamente em trabalhos formais e informais na grande maioria das vezes precarizados, destacando-os como sujeitos que, embora oriundos da ralé estrutural e inseridos em condições de precariedade, mobilizam disciplina, esforço e criatividade para conquistarem dignidade. Ele aponta a formalidade precária e faz análise a partir do telemarketing como símbolo do novo capitalismo flexível, no qual trabalhadores enfrentam baixos salários, alta rotatividade e forte disciplina, mas persistem na busca de reconhecimento pelo trabalho. Em relação ao pequeno empreendedor popular, o autor retrata o batalhador feirante, que administra seu negócio em condições adversas, revelando capacidade de cálculo econômico e lógica de sobrevivência. O autor trabalha também com os pequenos agricultores, como empreendedores rurais, cuja unidade produtiva se confunde com a familiar, sustentados pela crença no mérito e na dignidade do trabalho frente às dificuldades do campo. Souza enfatiza ainda o papel central da família, especialmente da figura materna, como espaço de socialização de valores como disciplina, renúncia e ética do trabalho. Por fim, ao analisar os feirantes do Ver-o-Peso e de Caruaru, mostra como as feiras populares reproduzem práticas de disciplina e esforço, combinando a precariedade cotidiana com formas de resistência individual e coletiva.

Contudo, Souza nos apresenta um elemento singular em sua análise ao apresentar a estreita relação existente entre o pentecostalismo e os batalhadores:

> [...] por que o pentecostalismo tem enorme sucesso entre os batalhadores? O que há nesse modelo religioso que os atrai, e o que há neles que atrai e também ao mesmo tempo, ao mesmo tempo, os permite contribuir com esse tipo de religiosidade? Numa linguagem weberiana seria o mesmo que perguntar: quais as afinidades eletivas entre os batalhadores e o pentecostalismo? (Souza, 2010, p. 271).

Souza explica que a relação entre os batalhadores e o pentecostalismo é resultado de uma conexão entre o *habitus* dessa fração de classe e as especificidades da religiosidade pentecostal.

> O elemento que dá liga e em parte explica o sucesso dessa religiosidade é a sua sintonia com o habitus de classe comum. [...]. Os modelos religiosos e ideológicos tradicionais eram produtos moldados para o consumo das clivagens tradicionais de classe, ou seja, a burguesia e o proletariado, este último até então tido como classe trabalhadora. Mas nenhum deles atendia a dinâmica de uma classe urbana também trabalhadora, porém não integrada ao modelo de mercado de trabalho fordista (Souza, 2010, p. 274).

Segundo o autor, trata-se tipo moderno de religião dos dominados, em sintonia com as exclusões e ansiedades produzidas pelo capitalismo periférico. O pentecostalismo oferece aos batalhadores um horizonte simbólico que traduz sua luta cotidiana por inclusão e segurança em linguagem religiosa, que fortalece a esperança na possibilidade de um futuro melhor mesmo em meio à precariedade. A busca pela transcendência, ancorada num discurso religioso de que o impossível se torna possível, quando Deus, o todo poderoso, cria condições onde não há nenhuma possibilidade. A condição para se alcançar o que se busca é a fé na promessa de que Deus vai prover todas as coisas. Os crentes se sentem pertencentes e motivados quando nos cultos, os irmãos dão testemunho de foram vencedores com ajuda de Deus. Neste sentido, a nova religião atua como reguladora de disciplina, persistência e resiliência, fornecendo suportes sociocognitivos e redes de solidariedade que ajudam a sustentar o esforço diário. Assim, para Souza, a adesão dos batalhadores ao pentecostalismo expressa uma estratégia coletiva de classe. É a forma como esses sujeitos, desprovidos de heranças materiais e culturais, mobilizam a fé como recurso para defender a família, preservar o mundo da vida e projetar um horizonte promissor, distinguindo-se da religiosidade mágica da ralé estrutural e aproximando-se de uma ética prática de futuro.

3.2 TRABALHO: ONTOLOGIA, ALIENAÇÃO E ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL

Nesta seção não temos como objetivo nos aprofundar no debate filosófico sobre a categoria trabalho, mas sim destacar alguns marcos que ajudam a compreender sua centralidade para a análise da juventude trabalhadora no PEI. As entrevistas de grupo focal com os estudantes evidenciaram, de forma recorrente, a centralidade do trabalho em suas vidas, seja pela necessidade de conciliar jornadas

laborais e escolares, seja pela pressão por renda e responsabilidades familiares. Após estabelecermos a classe social como eixo analítico, impõe-se desenvolver o conceito de trabalho que orientará nossa leitura: entendemo-lo como dimensão ontológica e histórica da vida social, "elemento fundante do ser humano" (Antunes, 2012, p. 10), cuja mediação com a educação participa, desde sempre, dos processos de humanização ou desumanização.

> [...]. É exatamente o acúmulo sócio-histórico dos avanços do trabalho, tanto em suas formas mais imediatamente materiais quanto nas mais complexas e abstratas manifestações espirituais – da arte à filosofia – que constitui o cerne de todo o processo formativo, educacional da humanidade.
> [...].
> É então exatamente em virtude dessas características constitutivas do complexo do trabalho – tanto como aquilo que desencadeia o processo de humanização ("o animal tornado humano através do trabalho" lukasiano) como aquilo que garante e assegura a continuidade e complexificação desse processo, por meio da transmissão de suas aquisições históricas – que o processo formativo, educacional, do ser social não pode do trabalho ser separado: ou seja, existe uma conexão ineliminável, ontológica, entre as esferas do trabalho e da educação (Antunes, 2012, p. 16).

De acordo com Ricardo Antunes na história do pensamento ocidental o trabalho foi concebido de modo pendular e unilateral. Na antiguidade ora o trabalho era entendido como um sofrimento, ora como felicidade; ora era servidão, ora emancipação; "Ora se cultuava seu lado positivo, ora se acentuava seu traço de negatividade" (2009, p. 259). Na tradição cristã o trabalho era associado ao *tripalium*, instrumento de tortura, que remetia a expressão de sofrimento, enquanto que do outro lado o trabalho "[...] o ócio tornou-se parte do caminho para a realização humana. De um lado, o mito prometeico do trabalho; de outro, o ócio como liberação" (2009, p. 259).

Segundo o autor essa ideia de pêndulo do trabalho avançou na história: São Tomás de Aquino, na idade média, concebia o trabalho como um caminho terreno para o paraíso; a visão calvinista protestante conferiu ao trabalho não só o caminho para o mundo celestial, mas, também,, para a felicidade terrena, selando "[...] então, sob o comando do mundo da mercadoria e do dinheiro, a prevalência do negócio (negar o ócio), que veio sepultar o império do repouso, da folga e da preguiça (Antunes, 2009, p 259).

Mas, segundo Antunes, foi com Karl Marx, "[...] que o trabalho conheceu sua síntese sublime: trabalhar era ao mesmo tempo necessidade eterna para manter o metabolismo social entre humanidade e natureza (Antunes, 2009, p. 260). Para Antunes, Marx concebia o trabalho como imprescindível para que o homem, ser social,

rompesse com a sua condição pré-humana, noutras palavras, não há sociedade humana sem trabalho uma vez que os indivíduos, homens e mulheres que trabalham, precisam produzir e reproduzir os seus meios de existência.

> Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a *produzir* seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material (Marx; Engels, 1998, p. 10-11)

O trabalho humano não é intuitivo, como por exemplo o trabalho das abelhas. Os humanos produzem com consciência do que precisam produzir: constroem suas casas, preparam a terra, pensam e organizam como vão realizar seus trabalhos. Neste processo, usam sua consciência e a sua inteligência no planejamento das suas ações.

3.2.1 Trabalho, alienação e estranhamento

Antunes explica que Marx, dirá também que sob a égide do capitalismo, o trabalho passa a ser alienado, estranhado, coisificado e reificado. O trabalho enquanto atividade humana vital, sofre uma mutação, uma vez que no capitalismo a produção deixa de atender as necessidades de sobrevivência humana, e passa a exigir uma produção de bens que são convertidos em mercadorias que tem como objetivo o enriquecimento dos proprietários das mercadorias, que vão fazer com que essas mercadorias gerem lucro. Esse trabalho se torna uma atividade alienada, pois separa o trabalhador e a do bem que ele produziu. Quando o produto se transforma em mercadoria e deixa de atender a necessidade básica de quem o produziu e passa a gerar lucro para outrem, acontece uma ruptura entre o produtor e a necessidade de produção. O produto ficou apartado/separado/ alienado do seu produtor. O filme Tempos Modernos de Charlie Chaplin (1936), traduz a alienação do produto em relação ao seu produtor, o operário. A máquina traga o trabalhador e o desumaniza, para gerar lucro ao dono da fábrica. O processo de separação entre o produtor e o produto, faz com que o trabalhador não se reconheça no ato de produzir, se desumaniza e por isso, se perde a essência do humano no trabalho e por isso não é livre universalmente. Assim, o trabalho que humaniza o homem se constitui como ato vital, desumaniza quando se torna alienado.

O conceito de alienação ou estranhamento é, sem dúvida, um dos mais complexos no interior da tradição marxista. Reconhecemos essa complexidade e não temos a pretensão de esgotá-la ou aprofundá-la, apenas situar minimamente o leitor. Mészáros (2016), nos adverte para a dificuldade inerente ao tema.

> [...]. A enorme complexidade dos níveis teóricos estreitamente inter-relacionados muitas vezes se esconde atrás de formulações que parecem enganosamente simples. Paradoxalmente, a grande força de expressão de Marx – sua habilidade sem paralelo de formular suas ideias em um estilo vívido; seu dom único de produzir aforismos "citáveis" (mas de fato, multidimensionais) etc. – dificultou a compreensão adequada de sua obra, em vez de facilitá-la. [...]. Contudo, a menos que as formulações aforísticas sejam captadas em suas múltiplas interconexões filosóficas, os perigos de má interpretação são agudos" (Mézáros, 2016, p.17).

Sobre o conceito marxiano de alienação, conceito-chave na obra de Marx, Mézáros (2016) esclarece que existem problemas e dificuldades que o envolvem, e aponta quatro aspectos que considera principais: o ser humano está alienado da natureza; ele está alienado de si mesmo (de sua própria natureza); do seu "ser genérico" (do seu ser como gênero humano); o ser humano está alienado do ser humano (dos demais seres humanos).

Na primeira dimensão, alienação em relação à natureza, o ser humano perde a mediação consciente e criadora com a natureza. Aquilo que, em condições humanas, seria um intercâmbio ativo, transformar a natureza para satisfazer necessidades e criar novos fins, aparece como algo externo e hostil. A natureza deixa de ser campo de realização humana e converte-se em simples "meio" subordinado a fins alheios ao produtor. O mundo objetivo, ainda que humanizado pelo trabalho, retorna ao trabalhador como força estranha. O homem por meio do seu trabalho produz um mundo de riqueza para outrem, enquanto para si produz miséria, porque o seu produto não pertence a ele. Esse não pertencimento do produto ao trabalhador confirma o produto do trabalho como um produto estranhado, ele age de modo automático.

Na segunda, a alienação de si mesmo (de sua própria atividade de trabalho), "[...] é a expressão da relação do trabalho com o ato da produção no interior do processo de trabalho" (Mézáros, 2016, p. 20). Aqui, o foco recai sobre a atividade vital. O trabalho, que deveria ser expressão de potência e autorrealização, surge como atividade imposta, exterior, mera condição de sobrevivência. Em vez de reconhecer-se no que faz, o indivíduo se vê preso ao fazer, sem controle sobre o quê, como, quando e para que trabalha. A exteriorização positiva (pôr-se no mundo pelo trabalho)

cede lugar ao estranhamento: a obra não o representa; o processo o nega. O tempo e o ritmo do trabalho pertencem a outrem; o trabalhador se torna apêndice do processo que não dirige.

Na terceira dimensão, alienação do ser genérico, espécie/gênero humano, “[...] está relacionado com a concepção segundo a qual o objeto do trabalho é a objetivação da vida humana genérica” (Mézáros, 2016, p. 20). Marx define o humano como ser genérico: consciente, cooperativo, capaz de projetar fins e produzir um mundo humano compartilhado. No estranhamento, esse traço se rompe: o mundo social, produto coletivo do trabalho, aparece como algo independente e adverso aos próprios produtores. Se o produto e a atividade estão estranhados, também o gênero (a dimensão universal e cooperativa do humano) se estranha: a riqueza social erguida coletivamente não é apropriada como obra comum, mas confronta os indivíduos como potência autônoma.

Por fim, a quarta dimensão, alienação do ser humano em relação ao demais seres humanos, como consequência das dimensões anteriores, os vínculos entre pessoas se convertem em relações entre coisas. Os indivíduos se percebem como átomos em competição, veem no outro um limite à própria liberdade, não um complemento de sua humanidade. O laço social se medeia por formas estranhadas (mercadoria, dinheiro, salário), e as relações entre classes, apropriação do produto e do processo por parte de outrem, consolidam a separação entre explorados e exploradores. A cooperação, base do ser genérico, degrada-se em conexão funcional e instrumental.

Em conjunto, essas quatro dimensões mostram que o estranhamento não é um sentimento individual, mas um modo social de organizar o trabalho e a vida, no qual produto, atividade, espécie e sociabilidade aparecem como forças externas aos próprios produtores.

> Assim, o conceito de alienação de Marx abrange as manifestações do “estranhamento do homem da natureza e de si mesmo”, por um lado, e as expressões desse processo na relação ser humano-gênero e ser humano e ser humano, por outro (Mészáros, 2016, p. 21).

É, pois, nesse sentido limitado, e apenas enquanto recurso analítico, que mencionamos o conceito, atentos à sua complexidade e aos riscos de leituras simplificadoras.

3.2.2 Alienação e organização do trabalho na modernidade

Para compreender o contexto em que Marx elaborou esse conceito, é necessário retornar à Primeira Revolução Industrial, marco em que a organização do trabalho sofreu mudanças profundas. Os trabalhadores, antes vinculados ao artesanato ou à agricultura, foram incorporados às fábricas e compelidos a vender sua força de trabalho em condições de exploração. A nova divisão do trabalho, característica da produção fabril, fragmentou o processo produtivo, reduzindo o trabalhador a uma função parcial, repetitiva e alienada em relação ao produto final. Marx observa que, nesse modelo, o artesão que outrora dominava todas as etapas da produção, como no caso paradigmático do sapateiro, passou a ser apenas um executante de uma fração do processo, perdendo o controle sobre a totalidade de sua obra. Esse deslocamento gerou uma cisão entre o trabalhador e sua produção, fazendo com que o trabalho deixasse de ser expressão da criatividade e da realização humana para tornar-se mera atividade mecânica, substituível e desprovida de sentido social. Assim, a alienação manifesta-se como perda de controle sobre o processo e o produto do trabalho, revelando a lógica desumanizadora do capitalismo industrial nascente.

Com a consolidação das indústrias, a tecnologia passou a determinar não apenas a redução dos custos e a ampliação dos lucros empresariais, mas, também, a redefinir a própria condição do trabalhador: a cada nova máquina introduzida, milhares eram dispensados das fábricas, enquanto os que permaneciam eram confinados a executar tarefas cada vez mais fragmentadas e específicas dentro do processo produtivo. Essa lógica alcançou seu auge com a base técnica do taylorismo-fordismo, cuja racionalização e mecanização progressivas culminaram nas linhas de montagem e no uso intensivo de equipamentos especializados, garantindo produção em grande escala, mas, também, impondo ritmos extenuantes e provocando doenças e mutilações.

No final do século XX, a partir da década de 1970, com a crise do capitalismo, ocorre um processo de reestruturação da produção, no qual o modelo taylorista-fordista cede lugar ao toyotismo, inaugurando o chamado capitalismo da acumulação flexível. Sob a égide desse novo sistema, verificam-se a degradação salarial e o rebaixamento das condições de trabalho, impondo aos trabalhadores possibilidades cada vez mais restritas, marcadas pela intensificação do ritmo, pela precarização e

pela exploração. O toyotismo, ao mesmo tempo em que introduziu novas formas de produção (flexíveis, descentralizadas, apoiadas em automação e *just-in-time*), também consolidou novas formas de gestão, baseadas na polivalência, na exigência de metas e na internalização da disciplina.

3.2.3 Alienação, toyotismo e a acumulação flexível

Sobre o fenômeno da alienação e estranhamento no século XXI, em palestra proferida na mesa Trabalho e Alienação, no III Seminário István Mészáros, Antunes explicita:

> [...] que as fábricas não têm mais divisórias. Não há mais o restaurante do peão, do trabalhador e o restaurante da gerência. [...]. O mito da não fábrica, do não trabalho, o trabalhador e a trabalhadora se converteram em colaboradores, parceiros em consultores. Então, o colaborador não é o trabalhador. Ninguém pode falar na fábrica que aqui tem operário. [...], é um colaborador, e nesse mundo aparentemente mais envolvente, aparentemente menos despótico, há um profundo processo de interiorização da alienação. [...] o trabalhador deve tornar-se o déspota de si próprio, ele deve ser o controlador, ele deve ser o gestor, ele deve ser o supervisor do que ele faz, ele é a polícia de si mesmo, e nasce o trabalho polivalente, multifuncional nos anos 80, 90, por metas, por competências e concorrências hoje, por projetos. Poucos dizem que em 2005, 2006, seis gestores da Renault e da Peugeot se suicidaram, no mundo empresarial não contam que desde 1990, a Justiça do Trabalho no Japão reconhece o Karoshi como sendo uma morte que decorre do estressamento e da violência do trabalho, nós sabemos que o volume de adoecimento, mortes, suicídios, eu citando o caso da França, é importante lembrar que a França não é um país que tem tradição de morte no trabalho, diferente do Japão, que o gestor se entrega até o seu exaurimento e no limite a sua morte (III Seminário [...], 2016, 24:48 min).

Essa lógica reforçou a alienação do trabalho, agora travestida em discursos de participação, autonomia e engajamento, mas que, na prática, significam mais controle e submissão. O resultado é a intensificação de um processo de mercantilização da vida, em que o trabalhador, além de produzir sob condições mais instáveis e fragmentadas, é também capturado pela lógica do consumo, tornando-se prisioneiro de uma sociabilidade que combina precarização, sobrecarga e fetichismo da mercadoria. Antunes mostra os impactos dessa flexibilização nas relações de trabalho:

> [...] a flexibilização se expressa na diminuição drástica das fronteiras entre atividade laboral e espaço da vida privada, no desmonte da legislação trabalhista, nas diferentes formas de contratação da força de trabalho e em sua expressão negada, o desemprego estrutural.
> Pode ser percebida ainda no dia a dia da atividade laboral, diante da forte sensação de que o tempo foi comprimido, e também n clara densificação da jornada de trabalho, na qual todos se desdobram para executar sozinhos o que antes era feito por dois ou mais trabalhadores (Antunes, 2020, p. 145).

3.2.4 O trabalho na atualidade: múltiplos e contraditórios movimentos

O trabalho na atualidade se apresenta em múltiplas e contraditórias formas, refletindo o processo de reestruturação produtiva iniciado nos anos 1970 e intensificado nas últimas décadas.

Na obra O privilégio da servidão: o advento do proletariado digital na era de serviços, Ricardo Antunes (2020), explica os impactos das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, especialmente nos últimos 40 anos, desde 1973, quando o mundo sofreu um processo de uma reestruturação produtiva permanente, e um processo de mudanças ideológicas e políticas, da qual o neoliberalismo e a hegemonia financeira são traços marcantes. Para o autor, essa reconfiguração do sistema capitalistas impactou de maneira decisiva o mundo do trabalho e a própria dinâmica da produção capitalista, mas assegurou a sua sobrevivência. Nesse contexto, emergiu um novo modo de organização do trabalho. Segundo de Antunes (2020) estamos diante de uma nova morfologia do trabalho, marcada pela corrosão dos direitos historicamente conquistados e pela disseminação de formas precárias, intermitentes e digitalizadas de ocupação. Hoje, mais do que nunca, bilhões de homens e mulheres dependem exclusivamente do trabalho para sobreviver, mas encontram cenários de instabilidade, insegurança e desemprego estrutural. Esse contexto gera um novo desenho da classe trabalhadora: composta por homens e mulheres, negros, imigrantes, indígenas, jovens e adultos, que vivem da venda de sua força de trabalho em diferentes modalidades, da formalidade contratual ainda existente em alguns setores até as formas mais precárias de trabalho informal, terceirizado, uberizado ou digitalizado. Independentemente de serem atividades manuais ou intelectuais, o traço comum é a sua condição de assalariados potenciais produtores de mais-valor. Trata-se, portanto, de uma classe heterogênea, fragmentada e complexa, que materializa as contradições do capitalismo flexível e evidencia como o trabalho segue central, mas sob formas cada vez mais degradadas e desumanizantes. O autor apresenta o infoproletariado (ou cibertariado), que pode ser entendido como “[...] uma mais nova condição de assalariamento no setor de serviços, um novo segmento do proletariado da indústria de serviços” (Antunes, 2020, p. 83), que tem crescido de forma exponencial no mundo tecnológico-informacional-digital.

> É por isso que o movimento pendular em que se encontra a força de trabalho vem oscilando cada vez mais entre a perenidade de um trabalho que se

> reduz, intensificando em seus ritmos e desprovidos de direitos, e uma superfluidade crescente, geradora de trabalhos mais precarizados e informalizados.
> [...].
> No topo da pirâmide social do mundo do trabalho, em sua nova morfologia, encontramos, então, os trabalhos ultraqualificados que atuam no âmbito informacional e cognitivo. Na base, ampliam-se a informalidade, a precarização e o desemprego, todos estruturais; e, no meio encontramos a hibridez, o trabalho qualificado que pode desaparecer ou erodir, em decorrência das alterações temporais e espaciais que atingem as plantas produtivas ou de serviços em todas as partes do mundo (Antunes, 2020, p. 81).

Portanto, à medida em que as transformações econômicas e sociais se estabelecem, os processos de alienação do trabalho se ampliam e se complexificam. Neste sentido longe de ser um elemento estático, a alienação acompanha e reflete o próprio desenvolvimento do capitalismo: quanto mais avançam as técnicas produtivas e a racionalização do trabalho, mais complexas e profundas tornam-se as formas de estranhamento vividas pelos trabalhadores.

3.3 CONCEITO DE JUVENTUDE

O PEI, enquanto política pública educacional, tem como público-alvo a juventude, o que torna imprescindível compreender quem são esses jovens a quem a política se destina e quais condições concretas marcam suas trajetórias escolares e de vida. Essa pergunta é central, pois as políticas educacionais não operam sobre sujeitos abstratos, mas sobre jovens reais, situados em contextos de desigualdade, trabalho precoce e múltiplas vulnerabilidades sociais. Assim, compreender o PEI implica, antes de tudo, conhecer o perfil e as condições de existência dessa juventude, reconhecendo que ela não é um grupo homogêneo, mas uma categoria social diversa e atravessada por diferenças de classe, gênero, raça e território.

Nesse sentido, o conceito de juventude deve ser compreendido em articulação com os de classe social e trabalho, pois são essas dimensões que estruturam as oportunidades e os modos de inserção dos jovens na escola e na sociedade. Como lembra Mészáros (2008), não é possível pensar a educação separada do trabalho, uma vez que ambos constituem dimensões ontológicas da existência humana e se vinculam aos processos de humanização e desumanização. Essa reflexão é fundamental para analisar como o PEI, ao propor uma formação integral, se depara com os desafios impostos pela realidade da juventude trabalhadora, que busca na

escola não apenas conhecimento, mas, também, reconhecimento e perspectivas de futuro.

Por essa razão, esta seção busca reconstruir o conceito de juventude sob uma perspectiva crítica e sociológica, apoiando-se em autores como Pierre Bourdieu (1983b), Danielle Peralva (1997), José Machado Pais (1990) e Juarez Dayrell (2003). Esses autores compreendem a juventude como uma categoria relacional, histórica e socialmente construída, cujas formas de existência variam conforme as condições materiais e simbólicas de cada contexto. Essa leitura é essencial para compreender que as experiências juvenis no PEI não podem ser generalizadas nem romantizadas, pois expressam as tensões entre políticas que prometem equidade e uma realidade social profundamente desigual que atravessa o cotidiano dos jovens que frequentam a escola pública paulista.

Historicamente o conceito de juventude passou por significativas transformações, deixando de ser entendido como uma etapa biológica entre a infância e a vida adulta para ser reconhecido como uma categoria social, cultural e política construída em contextos históricos específicos. Para Bourdieu (1983b), a juventude é uma construção social, simbólica e histórica, marcada por disputas de poder, desigualdades de classe e manipulações simbólicas que variam conforme o contexto social. Nesta direção, Peralva esclarece:

> Nós sabemos hoje que as idades da vida, embora ancoradas no desenvolvimento bio-psíquico dos indivíduos, não são fenômeno puramente natural, mas social e histórico, datado, portanto, e inseparável do lento processo de constituição da modernidade, do ponto de vista do que ela implicou em termos de ação voluntária sobre os costumes e os comportamentos, ou seja, naquilo que ela teve de intrinsecamente educativo (Peralva, 1997, p.15).

José Machado Pais (1990), renomado pesquisador português na área das juventudes, aponta que a sociologia da juventude tem oscilado entre duas formas de compreender quem são os jovens. Em uma dessas abordagens, a juventude é entendida como um grupo mais ou menos uniforme, definido principalmente por uma fase da vida, marcada por características comuns (como costumes, valores e comportamentos) que comporiam uma chamada cultura juvenil, como se todos os jovens vivessem experiências semelhantes só por estarem na mesma faixa etária. Já a outra perspectiva defende que a juventude é, na verdade, muito diversa. Os jovens vivem realidades diferentes, atravessadas por sua classe social, condições econômicas, trajetórias escolares e profissionais, acesso a direitos e ao trabalho, entre

outros fatores. Nessa visão, usar um único conceito de juventude para dar conta de realidades tão distintas é impreciso e até equivocado. Para ele, a juventude não pode ser tratada como uma categoria homogênea, naturalizada ou biologicamente determinada. Para ele, a juventude é uma construção social e histórica que varia conforme o tempo, a cultura e, sobretudo, a posição social dos sujeitos. Pais (1990) chama atenção para o risco de generalizações que tomam “a juventude” como um grupo coeso e unitário, desconsiderando as múltiplas juventudes existentes — atravessadas por classe social, origem territorial, gênero, etnia, condições de trabalho, dentre outros.

> Na verdade, nas representações correntes da juventude, os jovens são tomados como fazendo parte de uma cultura juvenil “unitária”. No entanto, a questão central que se coloca à sociologia da juventude é a de explorar não apenas as possíveis ou relativas similaridades entre jovens ou grupos sociais de jovens (em termos de situações, expectativas, aspirações, consumos culturais, por exemplo), mas, também, e principalmente — as diferenças sociais que entre eles existem (Pais, 1990, p. 140).

O autor propõe uma leitura da juventude em sua diversidade e reconhecendo as desigualdades e inconsistências que a compõem. Para ele, os discursos políticos, midiáticos e até mesmo acadêmicos muitas vezes constroem um mito da juventude, projetando sobre os jovens expectativas e diagnósticos que não correspondem às suas vivências reais. É nesse ponto que a noção de juventude trabalhadora ganha densidade analítica: ao considerar os jovens não apenas pela faixa etária, mas como sujeitos concretos que experienciam condições de vida precarizadas, acesso desigual à educação, desemprego e trajetórias escolares marcadas por exclusão.

> A multiplicidade de relações de pertença e a circulação incessante por diversas situações — nomeadamente perante o trabalho (desemprego, inactividade, emprego, formação, aprendizagem, trabalho clandestino, intermitente, parcial, etc.) — constituem um dos traços específicos da juventude de hoje. (Pais, 1990, p. 142).

A juventude, para Pais, deve ser compreendida não como uma etapa da vida com características universais, mas como uma categoria relacional considerando as contradições da sociedade que a produz. Essa abordagem é essencial para analisar o PEI à luz das experiências da juventude trabalhadora, cuja trajetória escolar é atravessada por múltiplas determinações sociais e cujas vozes, muitas vezes silenciadas, revelam os limites e contradições das políticas de Ensino Integral do Estado de São Paulo.

Pais destaca que o conceito de juventude tem sido atravessado por discursos midiáticos, acadêmicos políticos que geraram representações que generalizam

comportamentos, ignoram a diversidade das experiências juvenis e provocaram a associação da juventude, histórica e socialmente, como problema social e explica:

> [...]: eles são os problemas de inserção profissional, os problemas de droga, os problemas de delinquência, os problemas com a escola, os problemas com os pais, só para focar alguns dos problemas socialmente mais reconhecidos como específicos dos jovens. Mas sentirão os jovens estes problemas como os seus problemas?
> Esta interrogação é um exemplo muito simples de problematização sociológica da juventude; de como transformar o problema social da "juventude" em problema sociológico. (Pais, 1990, p.144).

Para Dayrell (2003), a forma como a juventude é compreendida socialmente está fortemente marcada por imagens e representações que influenciam a maneira como os jovens são vistos, especialmente no contexto escolar. Para ele, uma das imagens mais arraigadas "[...] é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um '*vir a ser'* tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente" (Dayrell, 2003, p. 40). Essa visão, segundo o autor, desconsidera a realidade vivida pelos jovens, seus sentimentos, questionamentos e experiências reduzindo-os apenas em sujeitos em formação. O autor aponta, outras formas de compreensão da juventude foram ganhando espaço: uma visão romantizada da juventude, construída e impulsionada pela indústria cultural e pelo consumo direcionado a esse grupo social, que associa o jovem à liberdade, ao prazer e à experimentação, atribuindo à juventude um caráter hedonista e irresponsável, e, em décadas mais recentes, observa-se ainda outra tendência que é a que reduz a juventude ao campo da cultura, como se a condição de juventude só se manifestasse nos momentos de lazer ou nas práticas culturais, desconsiderando outras dimensões complexas de sua vida social.

Assim, compreender a juventude exige uma atitude crítica que provoque a desconstrução dos estereótipos que a definem como homogênea e desviante, e reconstrua-a como uma categoria sociológica que expressa formas concretas de vivência, marcadas por condições históricas, culturais, econômicas e políticas específicas. Trata-se, portanto, de transformar o problema social da juventude em um problema sociológico, revelando os processos que produzem tais representações e os interesses que elas servem. Neste sentido, recorremos às palavras de Pais que nos ajudam a compreender esse fenômeno com maior profundidade:

> Desafio que se coloca à sociologia é, então, o da desconstrução (desmistificação) sociológica de alguns aspectos da construção social (ideológica) da juventude, que, em forma de mito, nos é dada como uma entidade homogênea.

> Essa desconstrução da juventude como representação social (do senso comum) acabará por se revelar como uma construção sociológica — isto é, científica e necessariamente paradoxo — da juventude. A representação social da juventude dará lugar à realidade sociologicamente construída (Pais, 1990, p. 142).

Compreender a juventude a partir de uma perspectiva sociológica implica desnaturalizar as representações correntes que a tratam como homogênea, transitória ou desviante. Como discutido ao longo desta seção, os jovens que habitam as escolas públicas paulistas — especialmente no contexto do Programa Ensino Integral — não podem ser reduzidos a uma categoria abstrata ou meramente etária. São sujeitos concretos, atravessados por desigualdades econômicas, sociais e educacionais, cujas experiências desafiam o modelo escolar vigente e revelam as contradições das políticas educacionais neoliberais.

A concepção de juventude trabalhadora, nesse sentido, permite dar visibilidade às formas específicas de vivência e resistência produzidas por esses jovens, cujas trajetórias escolares são marcadas por precariedade, sobrecarga e necessidade de inserção precoce no mundo do trabalho. O reconhecimento da juventude como uma construção social complexa é, portanto, indispensável para a análise crítica do PEI e para a construção de políticas que dialoguem efetivamente com a realidade desses sujeitos.

4 A EDUCAÇÃO INTEGRAL E OS PROCESSOS DE HUMANIZAÇÃO E DESUMANIZAÇÃO

Muito se tem discutido e afirmado sobre o papel da educação na humanização. Nos documentos oficiais a formação humana integral, tem sido apresentada como objetivo do processo educacional. Na Base Nacional Comum Curricular, por exemplo, a formação humana integral tem como objetivo a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Mas afinal, o homem não é humano? Já é consenso entre pesquisadores que o desenvolvimento da inteligência não é determinado exclusivamente pela carga genética, mas constitui-se a partir da interação ativa do sujeito com o meio social e cultural em que está inserido. Trata-se de um processo histórico e mediado, no qual as experiências vividas, a linguagem, os vínculos interpessoais e o acesso à cultura desempenham papel central na constituição das funções psíquicas superiores.

> Para Marx, assim como Vygotsky e outros estudiosos que se juntaram a sua escola, o homem não nasce humano. Sua humanidade é externa a ele, desenvolvida ao longo do processo de apropriação da cultura que as novas gerações encontram ao nascer, acumulada pelas gerações precedentes - cultura essa que é, portanto, peculiar ao momento histórico em que o indivíduo.
> [...].
> Assim, o homem se torna humano à medida que atua sobre a realidade - o conjunto da produção humana e da natureza que existe fora dele, objetivamente, independente dele - apropriando-se dela e transformando-a. Nesse processo o ser humano reproduz, para si e em si próprio, a humanidade criada socialmente ao longo da história (Mello, 1999, p. 16).

Embora o ser humano possua uma base biológica comum, é somente por meio de sua inserção em um processo sócio-histórico-cultural que ele se constitui como sujeito: consciente, ético, sensível, criador de sentidos e capaz de transformar o mundo. Essa trajetória permite-lhe superar sua condição meramente biológica, desenvolvendo-se plena e integralmente em suas dimensões subjetiva, social, cultural e histórica. A condição humana, portanto, não é um dado natural, mas uma construção. Por outro lado, esse mesmo processo de inserção sócio-histórico-cultural, pode constituir-se num processo desumanizador. Para Paulo Freire (1987, p. 30), “[...] humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão”, noutras palavras, humanização e desumanização estabelecem estreitas relações e são separadas por linhas muito tênues.

No entanto, é preciso reconhecer que, ao longo do processo civilizatório, a desumanização tem se mostrado uma constante histórica. Ainda que os discursos em torno da civilização frequentemente evoquem progresso, racionalidade e refinamento das condutas humanas, a experiência concreta revela que práticas de exclusão, opressão e violência também estiveram presentes em todas as fases desse processo. A teoria dos processos civilizadores, desenvolvida por Norbert Elias nos apresenta que a civilização é um processo histórico contínuo, marcado pela crescente interdependência entre os indivíduos e pelo refinamento gradual das normas sociais que regulam a conduta e os afetos.

Costa e Menezes (2013) explicam que, para Norbert Elias, o processo civilizador apresenta duas dimensões interdependentes: de um lado, as mudanças sociais, marcadas pelo surgimento e refinamento de monopólios; de outro, as transformações no próprio indivíduo, especialmente na maneira como ele se compreende e regula sua conduta. Os autores destacam que Elias não separa sociedade e indivíduo, mas compreende ambos como elementos de um mesmo processo. As lutas que impulsionam esse processo podem ocorrer em nível coletivo ou individual. No plano do indivíduo, o campo de batalha se desloca da luta física contra o outro, típica do homem medieval, para uma luta interna, marcada pela constituição do superego, uma luta que, segundo os autores, nem sempre conduz a um desfecho positivo.

Ao longo da história, humanização e desumanização têm coexistido no processo civilizador constituindo-se como uma contradição presente nas sociedades ditas civilizadas. Embora as civilizações modernas tenham consagrado um discurso hegemônico de progresso, modernização e desenvolvimento social, progresso moral, racionalidade e refinamento de condutas, os registros históricos escancaram as práticas de opressão, exclusão e violências contra determinados grupos sociais que sempre estiveram presentes. Em que pese, as mais cruentas práticas de violência registradas na história humana, como por exemplo, a inquisição, o século XX, foi palco de massacres e processos de genocídios, com destaque ao holocausto, que embora tenha causado perplexidade e comoção mundial, foi protagonizado no âmago de uma sociedade proclamada moderna e civilizada.

Importante ressaltar o processo de coisificação como uma das formas mais perversa e dissimulada de desumanização, especialmente no contexto das relações de trabalho sob a lógica capitalista. Para Karl Marx, o trabalho é uma necessidade

vital para que o humano rompesse com a condição pré-humana, logo, o trabalho é uma condição humana natural. No entanto, esse trabalho tem se caracterizado pela alienação, coisificação ou reificação dos homens. Noutras palavras, o homem deixou de trabalhar para os fins de manutenção de sua humanidade e tornou um meio usado para atingir outros objetivos traçados por outros humanos. Ao tornar-se um meio gerador de lucros a outrem, recebendo salários por horas trabalhadas, o humano perde a sua dignidade e transforma-se em objeto que pode ser comprado, mensurado e coloca-se no nível de uma mercadoria. Coisificar o ser humano significa reduzi-lo à condição de objeto, mercadoria ou força produtiva descartável, esvaziando sua subjetividade, historicidade e potencial criativo. Trata-se, portanto, de um processo que nega a humanidade do indivíduo na medida em que rompe sua relação com a atividade criadora, transformadora e emancipadora que o trabalho deveria representar. A coisificação, assim, não é apenas uma expressão da exploração econômica, mas, também, uma profunda violência simbólica que fere a dignidade humana, naturalizando sua instrumentalização.

A desumanização, portanto, não constitui uma ruptura com o processo civilizatório, mas um elemento que o acompanha em suas diversas fases, sustentando estruturas de poder que se alimentam da negação da humanidade de certos sujeitos. Ela atua como um mecanismo histórico que naturaliza desigualdades e legitima a marginalização, tornando-se, paradoxalmente, uma constante nas sociedades que mais se afirmam como civilizadas. Logo, a coisificação revela-se como um fenômeno que integra o processo civilizatório moderno, marcando sua face sombria e excludente, que, sob o véu do progresso, perpetua desigualdades e mantém estruturas de dominação.

Nesse contexto, a educação assume papel fundamental à medida em que se constitui como processo mediador de processos de humanização, ou, de manutenção do *status quo* de processos desumanizantes.

Diante das consequências sociais, culturais e humanas impostas pelo processo de globalização, marcado pela intensificação das desigualdades, pela precarização das relações de trabalho e pela mercantilização da vida, torna-se urgente repensar o papel da educação. A chamada lógica do progresso, sustentada por valores econômicos e produtivistas, tem produzido um estado de desumanização que exclui amplos contingentes da população, transformando a desigualdade em um traço estrutural das sociedades contemporâneas. Nesse contexto, a Educação Integral

emerge como uma proposta que, ao menos em seu discurso, busca responder a essa crise civilizatória, recolocando no centro do debate a formação humana em sua totalidade, ética, estética, cognitiva, social e afetiva. Discutir seus pressupostos, portanto, é também discutir quais concepções de ser humano, de sociedade e de justiça orientam as políticas educacionais e se elas de fato se voltam à construção de uma educação emancipadora ou apenas reproduzem, sob novas roupagens, as mesmas lógicas excludentes que afirmam combater.

Zygmund Bauman (2005), na obra Vidas desperdiçadas tece críticas à modernidade e denuncia a produção de resíduos humanos, populações descartáveis como refugiados, imigrantes, desempregados e miseráveis, não é um desvio ou fracasso do processo civilizatório, mas uma consequência inevitável e estrutural da lógica moderna de progresso e racionalização.

> Rosa Luxemburgo divisou um capitalismo que perecia por falta de comida — sucumbindo por ter devorado o último bocado da “alteridade” que lhe servia de alimento. Cem anos depois, parece que um dos resultados mais fatais — talvez o mais fatal — do triunfo global da modernidade é a crise aguda da indústria de remoção do lixo humano: como volume de refugo humano supera a atual capacidade gerencial, há uma expectativa plausível de que a modernidade, agora planetária, se sufoque nos seus próprios dejetos, que ela não pode reassimilar nem suprimir. Existem inúmeros sinais da toxidade sempre crescente desse lixo que se acumula com rapidez (Bauman, 2005, p. 89-90).

A resposta à pergunta, educação integral para que? exige, antes de tudo, um deslocamento das metas educacionais imediatistas para uma reflexão ética e política mais profunda. Para Theodor Adorno (1995, p. 119), “[...] a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”. Tal afirmativa, longe de ser apenas retórica, exige que a educação confronte os fundamentos históricos, sociais e subjetivos que permitiram a germinação da barbárie em plena modernidade. A racionalidade instrumental que sustenta o projeto civilizatório moderno, ao dissociar saber e ética, ciência e consciência, contribuiu para a construção de sujeitos adaptados, tecnicamente eficazes, porém insensíveis à dor do outro, condição essencial para que horrores como Auschwitz fossem concebidos e executados por pessoas comuns. Assim, para Adorno (1995), a educação deve romper com a lógica da adaptação e da conformidade e assumir uma função crítica, voltada à formação da autonomia, da reflexão e da resistência à lógica da dominação.

Nesse mesmo viés, István Mészáros (2008) propõe uma crítica contundente à educação subsumida ao capital. Para o autor, enquanto o sistema do capital organizar a vida social a partir da lógica da mercadoria, da produtividade e da alienação, a

educação corre o risco de tornar-se apenas mais uma engrenagem da reprodução dessa ordem. Em sua obra A educação para além do capital, Mészáros (2008) defende que a emancipação humana só será possível mediante a construção de um projeto educativo que rompa com os pressupostos do capital, criando as condições para uma nova forma de sociabilidade. A educação, segundo ele, não pode se restringir a uma instância institucional ou técnica: ela deve tornar-se um processo vital de existência do homem, promovendo a automudança consciente dos sujeitos e a transformação das condições objetivas de reprodução da vida. Somente uma educação concebida como práxis, no sentido marxiano, pode antecipar, ainda que de forma incipiente, uma nova ordem social baseada nas necessidades humanas reais, e não nos imperativos da acumulação.

Portanto, uma educação integral emancipadora não pode se limitar a desenvolver competências funcionais ou habilidades adaptativas ao sistema vigente. Ela deve, ao contrário, comprometer-se com a formação de sujeitos históricos, éticos e críticos, capazes de reconhecer e resistir às múltiplas formas de coisificação, exclusão e dominação. Isso implica revisar profundamente os fundamentos ontológicos, epistemológicos e políticos da educação, deslocando o foco da empregabilidade para a dignidade, da produtividade para a sensibilidade, da adaptação para a transformação. A pergunta Educação integral para quê? só pode ser respondida de forma consequente se a perspectiva for a da humanização radical, comprometida com a superação das condições que historicamente produziram a desumanização. Afinal, como alertou Adorno (1995), a repetição da barbárie é sempre uma possibilidade latente, sobretudo quando a educação abdica de sua função crítica e se deixa capturar pelos discursos dominantes de eficiência, neutralidade e progresso. É, pois, a partir deste contexto que buscamos, por meio de pesquisa bibliográfica, a gênese desse conceito na história da educação e seus sentidos em diferentes momentos históricos para posteriormente analisar os desdobramentos do PEI na produção e reprodução da desigualdade educacional e consequentemente social, bem como os interesses políticos envolvidos na proposta.

4.1 RASTREANDO O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Essa investigação nos fez compreender que não há que se falar em concepção de educação integral, mas em concepções de educação integral, que refletem diferentes fundamentos teóricos, objetivos políticos e contextos históricos.

A expressão educação integral tem sido recorrente nos documentos oficiais e políticas públicas educacionais e já passou a fazer parte do vocabulário do senso comum. A Educação Integral passou a ser invocada como parte da solução dos problemas educacionais no país.

No Brasil, a Educação Integral foi estabelecida como meta na Lei n° 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação - PNE. A Meta 6 prevê o oferecimento da 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).

Nosso entendimento é o de que a questão educacional não está apartada das estruturas sociais que foram constituídas ao longo do movimento sócio-histórico do país. Não é possível desconsiderar nossas origens concebidas em contexto de escravidão, exploração, dominação e dependência.

A compreensão da educação, seus problemas e possíveis soluções na contemporaneidade, passa inevitavelmente pelo entendimento dos conceitos que foram se constituindo ao longo da história.

Iniciamos a pesquisa a partir de três grandes paradigmas de formação da tradição ocidental: a paidéia grega, às humanitás e a bildung. Em seguida nos ocupamos em identificar o ideal formativo educacional brasileiro nos diferentes períodos históricos, considerando necessário despender maior atenção e análise a partir do final do século XIX.

4.1.1 A paidéia grega

Nosso tempo, nossa vida presente nada mais é que o resultado de nossas experiências passadas. Somos senhores de histórias e da história. O que nossos ancestrais viveram nos trouxe até aqui e que realizamos hoje, definirá o que será no tempo futuro. No entanto, a nossa humanidade nos permite olhar o passado,

interpretá-lo, compreendê-lo e apreendê-lo, elaborá-lo e ressignificar o presente e projetar um futuro.

A preocupação com a formação humana não é uma preocupação do homem contemporâneo. A história nos mostra que todos os povos, em diferentes períodos, de diferentes maneiras, organizaram formas de educação. Mas foram os gregos que se destacaram na construção de um ideal de formação e no desenvolvimento de dos mais influentes modelos formativos da tradição ocidental: a Paideia.

Para Jaeger (2013) o ideal de formação do homem grego, a Paideia, é um conceito global que abarca, de uma só vez, vários conceitos que conhecemos hoje como civilização, cultura, literatura ou educação, ou seja, a proposta educativa buscava a formação integral, de uma humanidade elevada, que transcende o homem individual.

> Não é possível descrever em poucas palavras a posição revolucionária e solidária da Grécia na história da educação humana. [...]. A formação de um elevado tipo de homem. A ideia de educação representava para ele o sentido de todo o esforço humano (Jaeger, 2013, p. 5).

A Paidéia grega não se restringia ao processo de escolarização ou mera instrução técnica. Ela tratava de aspectos que envolvem, justiça, virtude, beleza, ética, que estão relacionados à natureza humana, transcendendo o homem individual e moldando-o de acordo com um conceito de homem universal, ou seja: um elevado tipo de homem.

Segundo Bortolini e Nunes (2018), a Paideia representa um princípio fundante da formação política, cultural e ética do povo grego, e foi construída a partir de uma visão integral do homem. A educação grega visava não apenas ao desenvolvimento de habilidades práticas, mas à conformação do caráter, à elevação espiritual e à inserção consciente na pólis. Nesse contexto, na gênese da paidéia grega, encontra-se o conceito de areté: trata-se da excelência moral e intelectual, entendida como atributo da nobreza e como objetivo da formação, que não se limita à utilidade, mas orienta-se pela busca do bem, do belo e do justo.

> [...] O conceito de areté é frequentemente usado no seu sentido mais amplo, isto é, não só para designar a excelência humana. Como também a superioridade de seres não humanos: a força dos deuses ou a coragem e rapidez dos cavalos de raça. Ao contrário, o homem comum não tem areté, e se o escravo descende por acaso de uma família de alta estirpe, Zeus tira-lhe metade da areté e ele deixa de ser quem era antes. A areté é o atributo próprio de nobreza (Jaeger, 2013, p. 24)

Essa busca pela excelência/virtude, na visão grega os diferenciava dos demais, eles eram formados para excelência, para serem lembrados por seus feitos heroicos. Eram esses feitos, que seriam lembrados pelas gerações futuras que os faziam nobres e que de certa forma os eternizava. Tratava-se da formação tem como objetivo o desenvolvimento da virtude heroica daquele que luta e vence todos os obstáculos que se colocam à sua frente. A areté grega está relacionada à força e a bravura do soldado e ao sentido do dever.

> O sentido de dever e, nos poemas Homéricos, uma característica essencial da nobreza, que se orgulha por lhe ser imposta uma medida exigente. A força educadora da nobreza reside no fato de despertar o sentimento do dever em face do ideal que desse modo o indivíduo tem sempre diante dos olhos. [...]. O orgulho da nobreza, baseado numa longa série de progenitores ilustres, e acompanhada pelo conhecimento de que essa proeminência só se pode conservar através das virtudes pelas quais foi conquistada (Jaeger, 2013, p. 26-27).

A Paideia, assim, constitui-se como modelo formativo orientado para a vida em sociedade, fundado em valores universais e em uma concepção ampliada de humanidade. Seu legado atravessou séculos, no entanto, a noção de paidéia com sentido amplo, passou por reconfigurações ao longo da história.

4.1.2 As humanitás: a transformação da paidéia na cultura romana e cristã

O domínio de militar e político de Roma sobre a Grécia permitiu que os romanos se rendessem à paidéia grega reelaborando-a e provocando transformações em todas as dimensões da vida romana. Esse processo implicou uma verdadeira “latinização” da Paideia, por meio da qual os princípios formativos gregos foram ressignificados em consonância com os valores e as práticas sociais romanas.

> [...]. Em particular, também em Roma penetra a grande categoria-princípio da pedagogia grega, aquela noção e ideal de paidéia, de formação humana pela cultura, que produz uma e expansão e uma sofisticação, bem como uma universalização das características próprias do homem. A paidéia de Platão, de Isócrates, de Aristóteles e das posteriores escolas helenísticas vêm radicar-se também na cultura pedagógica romana, sobretudo por obra do grande mediador entre as duas civilizações – a grega e romana – que foi Cícero (CAMBI, 1999, p. 108).

O domínio romano sobre outras culturas, ressignificou a paidéia grega, transformando-a em uma síntese cultural complexa e refinada, de caráter universalizante.

> Resumindo, podemos dizer que a humanitas ciceroniana, já preparada pelo círculo dos Cipiões, abrange a "paidéia", a "philanthropia", a urbanidade e a ironia. E talvez a última síntese cultural de que a Antigüidade clássica se

> sentiu capaz, uma síntese elaborada por e destinada a uma sociedade aristocrática, uma síntese humanista, não religiosa, como seria o caso, da cultura do Baixo-Império, uma síntese, cujos elementos foram fornecidos pela Grécia, mas que encontraram um ambiente favorável em certos meios aristocráticos de Roma, desejosos de se integrar na longa tradição cultural da Grécia sem perderem o que reputavam de grande valor na sua própria tradição nacional. Mais uma vez: a humanitas foi um ideal, nunca completamente realizado, embora sinceramente ambicionado por uma elite (Besselaar, 1965, p. 277).

É importante destacar que Roma, ao dominar povos e culturas, impôs seu poder pela força, escravizando os vencidos e concedendo cidadania às elites locais como forma de garantir a arrecadação de impostos. Nessa lógica imperial, a Paidéia foi ressignificada, constituindo-se como instrumento de consolidação do império e da romanização das elites.

A chegada do cristianismo inaugura um novo ideal de formação. O novo homem, agora deve ser moldado à imagem de Cristo, o verdadeiro homem e verdadeiro Deus, humildade, solidário, justo, que perdoa, que iguala a todos.

> [...]. Nasce um novo modelo de sociedade inspirada e sustentada pelos valores do Evangelho e que encontra na Igreja o seu ideal-guia e o seu instrumento de atuação, já que se afirma como uma sociedade baseada em relações de fraternidade e de civilidade, além de igualdade, e como motor de todo o processo de renovação da vida social. A Igreja, desejada e fundada por Cristo, é a instituição humana mais alta, embora não perfeita, que deve tornar-se fermento de toda a sociedade, indicando-lhe os fins a realizar e os instrumentos para atingi-los (Cambi, 1999, p. 121-122).

A paidéia cristã contrapôs-se à paidéia greco-romana, substituindo a formação racional e estética pela edificação espiritual do homem em direção à salvação e à vida eterna. Essa Paideia cristã manteve-se como modelo hegemônico de formação no Ocidente durante séculos, sendo somente desafiada a partir do século XIV e XV, com os grandes movimentos culturais e históricos que marcaram a transição para a modernidade.

Observa-se que o ideal de formação integral foi sendo reconfigurado ao longo do processo civilizatório, moldando-se às transformações e exigências impostas pelos diferentes contextos sociais, econômicos e políticos de cada época.

O Humanismo renascentista, o Renascimento artístico e científico, as Grandes Navegações, o Iluminismo e demais transformações sociopolíticas e culturais provocaram a ruptura com o universo simbólico medieval, questionando os fundamentos religiosos do conhecimento e reabilitando o ideal de formação integral pautado na razão, na liberdade e na dignidade humana.

4.1.3 O humanismo renascentista e a revolução pedagógica humanista

No final da Idade Média, em meio às grandes e profundas transformações econômicas, políticas e culturais, a Europa viu florescer um movimento revolucionário: o Humanismo Renascentista. Cambi (1999), chama atenção para dois fenômenos de grande relevância que devem ser considerados no contexto do Humanismo Renascentista: a formação dos Estados nacionais e o surgimento e afirmação da burguesia enquanto classe social, e diz:

> [...] afirma-se a grande burguesia dos negócios que já não trabalha só para viver, mas para aumentar as próprias riquezas e conquistar poder.
> [...]. São, porém, os banqueiros e os grandes negociantes e artesãos que, juntamente com o senhor da cidade, detêm o monopólio econômico e cultural, exercendo um amplo controle sobre as atividades comerciais e financeiras e propondo-se como protetores do saber, não só em nome da cultura, mas, também, por razões práticas e de prestígio (Cambi, 1999, p. 223).

A efervescência das transformações econômicas provocou o surgimento de inúmeras inovações e o conhecimento não ficou incólume. O Humanismo Renascentista teve como berço a Itália e depois propagando-se para toda a Europa. Lara (1999, p. 215) diz que [...] os séculos do humanismo renascentista se caracterizaram por uma espécie de curiosidade quase infantil, em relação às obras da cultura clássica, especialmente na filosofia, que haviam sido consideras heréticas pela igreja medieval, por terem sido produzidas por povos pagãos. O estudo e a discussão das obras greco-romanas deu origem ao *Studia Humanitatis* ou humanidades, um conjunto de disciplinas que incluía o estudo da gramática, filosofia, filosofia da moral e história que passou a contrapor-se a escolástica medieval[12], provocando fissuras no pensamento teocêntrico medieval e abrindo espaço ao antropocentrismo.

> Há uma superação do enfoque medieval que impunha ao homem valores como admiração, adoração, obediência e respeito. Propõe-se, agora, a construção de valores novos: individualidade, honra pessoal, criatividade, liberdade, participação e enriquecimento. Propõe-se um confronto confiante e, até gostoso com a natureza (Lara, 1999, p. 218).

O novo contexto exigia um novo homem, um novo mundo e consequentemente um novo pensamento. O mundo não é mais lugar de expiação e de pena, mas a expressão da força reativa e do espírito de iniciativa do homem (Cambi, 1999, p. 224). O novo homem é o burguês que controla as atividades econômicas, necessita de uma outra escala de valores, que lhes permita assumir o controle desse novo mundo,

[12] Corrente filosófica e Método de Ensino da Idade Média, principalmente nas Universidade europeias.

colocando-se como o centro desse novo mundo, “[...] por isso, o interesse da nova época é pela problemática educativa tanto no nível teórico quanto no prático” (Cambi, 1999, p. 225).

A agitação intelectual do Humanismo Renascentista italiano produziu discussões e conteúdos sobre a formação humana tornando-se referência para os estudiosos de toda Europa e subsidiando uma revolução pedagógica, provocando mudanças estruturais no universo da educação, suscitando debates importantes e conformando um novo ideal educativo.

4.1.4 *Bildung*, um ideal de formação humana: da tradição alemã à modernidade

O conceito de *Bildung* como ideal de formação humana emerge na Alemanha e segundo Goergen (2017, p. 439), ao levantar o sentido histórico da *Bildung*, nos esclarece que antes “[...] de o conceito de *Bildung* alcançar significado pedagógico em sentido estrito, ele já havia percorrido longa história”. *Bildung* era entendida como um processo espiritual e interior, relacionado ao desenvolvimento da alma e à ligação com o divino.

> Sua trajetória parte da visão especulativa e teológico-mística de Meister Eckardt (1260-1328), passando pelo espírito renascentista, pelo momento místico/natural, pela doutrina de vida de Paracelsus (1493-1541) e pela teosofia de Jakob Boehme (1575-1624). Para o místico Meister Eckardt, *Bildung* significa o encaminhamento da alma ao criador, ou seja, o movimento da relação da alma com Deus. Nesse sentido, a *Bildungslehre*, a doutrina da formação, ancorava-se na metafísica e na teologia. Esta concepção teve influência até o século XVIII, com alguma ressonância posterior, ainda perceptível em Fichte (Goergen, 2017, p. 439).

Alves (2019), explica que a profundidade semântica do termo *Bildung* inviabiliza a sua tradução para outros idiomas, razão pela qual grande parte da literatura internacional especializada opta por manter o termo em sua forma original: *Bildung*, e, ressalta a complexidade e polissemia do conceito, característico da tradição pedagógica alemã, marcado por ambiguidades e múltiplas interpretações.

Na busca pela compreensão da gênese, do ideal formativo da *Bildung*, Matteo Raschietti (2009), nos auxilia a compreender a concepção de Meister Eckardt (1260-1328), considerado o precursor do conceito. Raschietti nos oferece importantes contribuições para a compreensão da gênese do conceito de *Bildung*, à medida em que desvela suas origens místico-teológicas revelando que o conceito de formação esteve vinculado a um ideal de aperfeiçoamento espiritual, de elevação interior e de

realização da humanidade em sua forma mais plena. O autor apresenta os fundamentos teológicos presentes na obra de Meister Eckhart, e mostra que a noção de bilde (imagem), nos escritos de Eckhart, não deve ser entendida apenas como representação simbólica, mas como categoria fundante da relação entre o humano e o divino. Trata-se de uma imagem viva, que remete à "*imago Dei*", isto é, à concepção de que a alma humana é o lugar privilegiado onde se dá o nascimento de Deus (Gottesgeburt). Nesse sentido, a imagem se desdobra em quatro dimensões fundamentais: teológica, ao expressar a presença divina na alma; antropológica, ao indicar o processo de interiorização e desprendimento do mundo sensível; empírica, ao compreender a criação como reflexo do Criador; e ética, ao associar a justiça ao agir humano que espelha o agir divino.

Essa visão mística perdurou até o início da modernidade, quando se reconfigurou sob influência dos pensadores do Renascimento, como Paracelso (1493-1541), Leonardo da Vinci (1452-1519) e Erasmo de Rotterdam (1466-1536), que passaram a valorizar as disposições interiores do ser humano, concebidas como dons divinos a serem desenvolvidos por meio da experiência sensível e do autoconhecimento.

No século XVIII, impulsionado pelos ideais de razão, autonomia e progresso, o conceito de *Bildung* adquire uma feição laica e racionalista, e passa a integrar a linguagem especializada da pedagogia como expressão de um ideal formativo voltado à emancipação do sujeito e ao seu pleno desenvolvimento moral, intelectual e cultural.

Goergen, destaca a influência de Rousseau (1712-1778) na formação da nova concepção de educação e explica:

> [...] porque o pensador francês, acreditando na perfectibilidade do ser humano, abre espaço para o estabelecimento de regras e orientações pedagógicas, animadas por postura crítica frente a realidade desumana do seu tempo e engajadas na constituição política e utópica de uma nova sociedade mais humana de homens livres (Goergen, 2017, p. 441)

No final do século XVIII e início do século XIX, a Alemanha viveu o período de ouro da filosofia e poesia, com grandes pensadores como Immanuel Kant (1724-1804), Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) e Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) que contribuem significativamente como as bases da teoria da uma educação baseada na autoformação. Porém, de acordo com Alves (2019, p. 4), [...] na historiografia alemã do pensamento pedagógico, Herder é visto como o fundador

do ideal secular de *Bildung*, enquanto, segundo Goergen (2017), Wilhelm von Humboldt é o primeiro a assumir o desafio de desenvolver tal projeto.

> Nesses termos, a concepção pedagógica do conceito de *Bildung* leva, no final do século XIX, à consagrada formulação programática de *Bildunstheorie*, ou seja, uma "teoria da formação", com a finalidade de desvendar os fundamentos de uma ciência cujo objetivo seria expressar o ser, o vir a ser e as determinações do ser humano. [...]. A partir desse momento, a teoria da formação é concebida como uma ciência que visa reunir, num todo, as facetas do tornar-se humano e as possibilidades da influência e da ajuda externas na realização desse processo (Goergen, 2017, p. 442).

A efervescência intelectual do século das luzes, possibilitou a reconfiguração da *Bildung* teológico-mística[13], formatando a *Bildungsthorie* (teoria da formação) ancorada nos ideais iluministas de progresso e racionalidade, segundo os quais, caberia à educação constituir-se como instrumento essencial para a realização desse projeto.

Nesse contexto, a *Bildung* é compreendida como processo de autoformação, voltado à realização plena do ser humano, fundamentado na liberdade, na razão, na cultura e no cultivo das potencialidades individuais de forma elevar o sujeito à universalidade. Configura-se, assim, como uma resposta às exigências de um mundo em transição: um ideal normativo que busca integrar ética, estética, conhecimento e subjetividade, em oposição à fragmentação da vida moderna e à educação meramente utilitarista.

> O ideal de *Bildung* tinha como objetivo fundamental possibilitar a afirmação da singularidade individual por meio do cultivo de si e, ao mesmo tempo, conciliá-la com o vínculo comunitário. Ele implicava todo um programa de transformação social mediante a transformação interior dos indivíduos. Sua força integradora estava na ambição de incorporar reflexivamente ao sujeito os bens culturais e os conteúdos de conhecimento, unindo cultura subjetiva e cultura objetiva (Alves, 2019, p.12).

Chegamos ao século XX e nas palavras de (Hobsbawm, 1995) o mundo viveu a era da Guerra Total. Foram trinta e um anos de conflito mundial, matança e barbárie. Era o desencantamento do mundo, a decepção com a promessa de uma sociedade justa, igualitária, livre e fraterna que não se concretizou. O mundo vivia uma crise de liberdade com o triunfo do autoritarismo do nazifascismo. Theodor Adorno, filósofo alemão (1903-1969), fundador da Escola de Frankfurt, propôs a seguinte reflexão: Como pôde um país tão culto e educado como a Alemanha de Goethe desembocar na barbárie nazista de Hitler? (Adorno, 1995, p.15). Como um projeto político de

[13] Goergen (2017, p. 439).

destruição encontrou adesão popular justamente em uma sociedade considerada culta e esclarecida?

Num contexto de perplexidade e desapontamento, um grupo intelectuais alemães da universidade de Frankfurt, na Alemanha, dentre eles Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse, criam o Instituto de Pesquisas Sociais, que ficou conhecida como a Escola de Frankfurt e que tinha como objetivo, a partir do final dos anos 1920, analisar criticamente o capitalismo vigente, dos fundamentos da ciência moderna, da problemática da razão e da liberdade, além dos extremos da dominação e da emancipação.

> Os frankfurtianos trataram de um leque de assuntos que compreendia desde os processos civilizadores modernos e o destino do ser humano na era da técnica até a política, a arte, a música, a literatura e a vida cotidiana. Dentro desses temas e de forma original é que vieram a descobrir a crescente importância dos fenômenos de mídia e da cultura de mercado na formação do modo de vida contemporâneo (Rüdiger, 2001, 132).

Adorno e Horkheimer se propõem entenderem como a racionalidade, o esclarecimento apregoado pelo iluminismo e todo o desenvolvimento técnico resultante da explosão de conhecimento da modernidade, ao invés de produzir autonomia e emancipação, conduziu a humanidade à irracionalidade, à barbárie. Adorno e Horkheimer ocupam-se em traçar um panorama dos caminhos percorridos pela humanidade e que nos levaram a viver a crueldade das duas grandes guerras no século XX. O esclarecimento deveria livrar os homens das superstições, desvendar fenômenos que até então estavam carregados de imaginação e fantasia e permiti-los conhecer o mundo racionalmente.

> No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objectivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação (Adorno, 1985, p.16).

Num contexto de desencantamento e busca de respostas para os questionamentos do pós-guerra, surge a teoria crítica e com ela inauguram-se novos conceitos. Dentre esses conceitos, destacamos o de semicultura desenvolvido por Adorno, que nos ajudará a compreender o conceito de formação integral presente no PEI. “A Teoria da Semicultura” publicado em 1959, nos coloca diante da ideia de semiformação (*Halbbildung*), que para Adorno é o resultado de mecanismos estabelecidos pela sociedade capitalista, à medida em que os bens culturais se dissociam dos seus objetivos de formação humana e transformam-se em bens com

valor de mercadoria. A formação se dá pelo acesso a apropriação aos bens culturais, que transformam e humanizam. Ocorre que os bens culturais não estão ao alcance de todos: os dominantes monopolizaram a formação cultural (Adorno, 2005, p. 5), e a exploração capitalista negou aos trabalhadores o acesso aos bens culturais e, portanto, à formação, e isso provoca uma cisão social. Na tentativa de minimizar os efeitos dessa cisão, a indústria cultural transforma os bens culturais em mercadorias, ajustando "[...] o conteúdo da formação, pelos mecanismos de mercado, a consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura" (Adorno, 2005, p. 6). Esses bens culturais, transformados em mercadorias são semicultura, e os trabalhadores passam consumi-los numa tentativa de integrar-se ao mundo da cultura, no entanto não possuem as condições subjetivas para que isso aconteça e aí ocorre a semiformação e [...] as consequências são a confusão e o obscurantismo, e, pior ainda, uma relação cega com os produtos culturais não percebidos como tais, a qual obscurece o espírito a que esses produtos culturais dariam expressão viva " (Adorno, 2005, p. 13).

O conceito de *Bildung*, amplamente reconhecido como um ideal formativo da modernidade, representa uma das mais consistentes formulações educacionais oriundas da tradição filosófica europeia. Mais do que uma expressão do vocabulário pedagógico alemão, trata-se de um paradigma que transcende seu contexto de origem e permanece atual, influenciando concepções contemporâneas de formação humana e de educação escolar. Sua relevância está no fato de que ele condensa uma visão de homem e de mundo ancorada na razão, na autonomia, na cultura e na perfectibilidade do ser humano, elementos que continuam a estruturar os objetivos da educação moderna.

A trajetória do conceito de *Bildung*, desde suas origens místico-teológicas até sua reformulação crítica na modernidade, revela o quanto a ideia de formação humana esteve sempre vinculada aos projetos de sociedade e às concepções de mundo de cada época. Na tradição alemã, a *Bildung* expressa o ideal de uma formação integral voltada à autonomia, à liberdade e à realização plena da humanidade em cada sujeito. No entanto, o percurso histórico demonstra que esse ideal foi constantemente tensionado pelas contradições do próprio processo civilizatório, que transformou a razão emancipadora em razão instrumental, e a cultura em mercadoria. A reflexão de Adorno sobre a semiformação evidencia que a promessa de uma formação humanizadora pode ser esvaziada quando submetida à lógica da produtividade e do consumo. Essa tensão permanece atual e encontra ressonância nas políticas

educacionais contemporâneas, como o PEI, cujo discurso de formação integral precisa ser examinado à luz do ideal de *Bildung* e de suas deformações históricas. Assim, compreender a *Bildung* em sua complexidade é também compreender os desafios de construir uma educação que não se imite à adaptação funcional, mas que se oriente pela emancipação humana e pela superação da barbárie.

4.2 PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Embora não seja objetivo desta seção realizar uma análise exaustiva da história da educação brasileira, a investigação realizada exigiu revisitar o percurso histórico e as principais referências que marcaram a construção do ideal de formação no país. Compreender os pressupostos da Educação Integral no Brasil implica reconhecer que suas concepções atuais não surgem de forma espontânea, mas resultam de um processo histórico permeado por disputas de projetos de sociedade, de educação e de ser humano. Assim, revisitamos as origens e os desdobramentos desse ideal formativo para identificar como diferentes contextos políticos e concepções pedagógicas moldaram a noção de formação integral, ora vinculando-a a princípios humanistas e emancipatórios, ora subordinando-a a finalidades adaptativas e produtivistas.

A educação no Brasil, em diferentes períodos, cumpriu funções previamente determinadas por aqueles que detinham o poder. A educação do povo brasileiro passou a ser uma preocupação, a partir dos anos 1920, para atender os interesses da elite republicana que dependiam da inserção do país na dinâmica da economia mundial e para isso era necessário que o Brasil se reconfigurasse enquanto nação. O país carecia de modernização. Do ponto de vista político, os republicanos deveriam enfrentar a tarefa de substituir o Império e construir uma nação (Carvalho, 1990, p. 24). No que tange a economia, a expansão do capitalismo industrial inaugurou um ciclo de descobertas, invenções e transformações que por sua vez provocavam novas descobertas e novas mudanças no processo produtivo, que afetaram drasticamente a economia, a política, as relações sociais e de trabalho, os valores e os costumes.

Os séculos de escravidão, exploração econômica e abandono educacional do povo que compunha as camadas desprivilegiadas geraram um quadro de pobreza e ignorância que dificultava a modernização econômica do país e afetava os negócios da elite brasileira. Os negócios da elite republicana dependiam da educação do povo,

que por sua vez dependia da (re)organização do sistema educacional brasileira em nível nacional. É neste contexto que Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, assumem o desafio de (re)organizar o sistema educacional em nível nacional:

> Nenhum outro dever é maior do que o da reconstrução educacional e nenhuma necessidade é mais urgente do que a de traçar os rumos dessa reconstrução e a de estudar os meios de promovê-la, com a segurança indispensável para que a escola brasileira atinja os seus objetivos.
> Os problemas que suscita essa reconstrução são de duas ordens. O primeiro, político e financeiro, constitui o problema da comunidade brasileira em geral e importa em se dispor essa comunidade, pelas três categorias dos seus governos, federal, estadual e municipal, e por tôdas as suas fôrças coletivas e particulares, a empreender a educação sistemática de todo o povo brasileiro, como uma obra de extrema urgência e, verdadeiramente, de salvação nacional (Teixeira, 1953, p. 7).

Essa necessidade de (re)organização do sistema educacional nos impulsionou buscar compreender o caminho educacional percorrido no Brasil desde a colônia pois a realidade educacional de hoje é resultado da nossa história. Nossa busca está ancorada nos seguintes questionamentos: qual ideal educativo da educação colonial jesuítica? De que maneira os ideais formativos que transitaram na Europa foram absorvidos na educação brasileira?

Considerando, portanto, que a realidade educacional contemporânea é resultado de processos históricos longos e contraditórios, julgamos necessário explicitar o lugar analítico ocupado, nesta tese, pela retomada de configurações históricas da formação educacional. A presença da análise referente à experiência educacional jesuítica não se justifica por uma pretensão de estabelecer paralelos diretos ou continuidades lineares, tampouco por atribuir à pedagogia jesuítica um papel explicativo imediato da política educacional contemporânea. Trata-se, antes, de uma opção teórico-metodológica ancorada em uma perspectiva histórico-crítica, que compreende o presente como resultado de processos formativos de longa duração. Neste sentido, a experiência jesuítica é mobilizada como referência histórica fundacional da constituição da educação escolar no Brasil, permitindo evidenciar como determinadas concepções de formação, disciplina, controle do tempo, organização curricular e produção de sujeitos se estruturaram historicamente e permanecem, sob novas racionalidades, ressignificadas nas políticas educacionais atuais.

4.2.1 A companhia de Jesus e a educação jesuítica na colônia brasileira

A educação no Brasil colonial foi organizada e praticada por padres jesuítas que pertenciam a uma ordem religiosa católica fundada em 1534 por um grupo de estudantes da Universidade de Paris, sob a liderança de Íñigo López de Loyola, conhecido como Santo Ignácio de Loyola, em resposta ao avanço do protestantismo decorrente da Reforma Protestante liderada por Martin Lutero.

A companhia de Jesus tinha como objetivo a propagação da fé católica, por meio da educação, as terras coloniais eram um campo fértil para essa empreitada:

> Os jesuítas assentam, logo ao desembarcarem, os seus arraiais; fundam as suas residências ou conventos, a que chamavam "colégios"; instalam os seus centros de ação e de abastecimento, ou, se o quiserem, os seus quartéis, pata a conquista e o domínio das almas, penetram as aldeias dos índios e, multiplicando, ao longo da costa, os seus pontos principais de irradiação, estabelecem-se, ao sul, sob a inspiração luminosa do Pe. MANUEL DA NÓBREGA, na Capitania de São Vicente, em que reconhecem "a porta e o caminho mais certo e seguro para as entradas ao sertão" (Azevedo, 1944, p. 288).

A companhia de Jesus, por meio dos jesuítas, organizou sua atuação tendo como referência um Plano de Estudos organizado por Santo Ignácio de Loyola conhecido com *Ratio Studiorum*:

> [...] um conjunto de regras destinadas à organização da vida de estudos, relacionadas à espiritualidade, evidentemente, nos colégios da Ordem. É destinada, também, a dar parâmetros para a educação, a avaliar as responsabilidades e atribuições e, ainda, a reger as formas de avaliação e promoção nas escolas – estabelecendo metas, objetivos e procedimentos universais. [...]. Esse procedimento já revela o forte senso de hierarquia e a extrema valorização da disciplina como condição de aprendizagem (Arnaut de Toledo, 2000, p. 183).

A proposta educativa do *Ratio Studiorum* pretendia uma educação humanística Integral, de maneira a desenvolver as virtudes cristãs, por meio de uma formação clássica, nos moldes da paidéia cristã.

As casas de bê-á-bá foram as primeiras instituições escolares fundadas na Colônia pelos jesuítas e por volta de 1570, começam a surgir os colégios. De acordo com (Bittar; Ferreira Jr, 2007, p. 45), o uso do termo colégio se deu em razão das divergências doutrinárias travadas entre Nobrega e Luis da Grã.

Os jesuítas contaram ainda com a presença de meninos órfãos de Portugal. Os meninos órfãos vindos do Reino tiveram importante missão em terras dos brasis, pois, além de serem educados pelos padres no “serviço divino”, foram seus colaboradores (Hernandes, 2016, p. 125). Assim, paulatinamente o sistema educacional foi sendo

estruturado, estabelecendo escolas, colégios, missões e seminários, catequizando os indígenas, ensinando os meninos brancos e mestiços, e formando as elites:

> [...], e em todos os demais que se estabeleceram desde o século XVI até a expulsão dos jesuítas, em 1759, os padres da Companhia, ensinando o latim e a gramática a meninos brancos e mestiços, formaram os primeiros bacharéis e letrados do Brasil e prepararam para os estudos superiores em Coimbra todos os jovens que, preferindo a carreira de direito ou de medicina, eram forçados a procurar universidades na Europa, sobretudo a da Metrópole. A êstes, − porque não havia escolas superiores no Brasil, − ministravam os jesuítas o preparo fundamental nos seus colégios, onde muitos estudantes receberam, nos colégios da Bahia e do Rio de Janeiro, o grau de bacharel ou a licenciatura em artes (Azevedo, 1944, p. 300-301).

É inegável o importante papel desempenhado pelos jesuítas não só na educação como no processo de colonização, no entanto, embora os objetivos educacionais defendessem uma educação humanística integral, as práticas concorriam para a desumanização, uma vez que eram condescendentes com a escravidão africana, Importante ressaltar que ao longo dos mais de 200 anos que os jesuítas atuaram no Brasil, tornaram-se "[...] o grande produtor colonial, o maior fazendeiro dos trópicos" (Azevedo, 1944, p. 307), fazendo uso da mão de obra escrava. Há que considerar ainda, o trabalho de aculturação junto aos indígenas. Verifica-se, pois, o uso da fé cristã em defesa de um projeto de poder, de interesses religiosos e políticos contrários aos ensinamentos do Cristo.

No século XVIII, os interesses da Companhia de Jesus passaram a se chocar com os interesses da Coroa Portuguesa. O poder conquistado pelos jesuítas tornou-se concorrentes com as reformas pombalinas que visavam o fortalecimento do Estado português. Os tempos eram outros e os interesses econômicos e políticos também. Embora os jesuítas conhecessem as ideias iluministas havia resistência às mudanças em seus métodos pedagógicos, além disso, os jesuítas enfrentavam a perda de poder junto ao Rei D. João V que mostrava preferência à Congregação do Oratório.

> Os Oratorianos começaram a disputar com êxito, a visibilidade aos Jesuítas nas esferas religiosas, socio-estatais e culturais. Mas mais importante neste período, será o acentuar das controvérsias em torno da pedagogia Jesuíta, no quadro teórico-epistemológico e científico que suportava, dirigidas por autores de filiação intelectual iluminista. As obras que aparecerão, para combater doutrinas "ineficazes", distantes das novas correntes que se iam impondo na Europa, tidas como cultas e progressivas, terão um papel fundamental para sedimentar a imagem tipo do jesuitismo pedagógico do País (Rosa, 2018, p. 403).

Em janeiro de 1759, foi publicada de sentença da expulsão dos Jesuítas de todo o território português, acusando-os de [...] crime qualificado como "lesa-

majestade de primeira cabeça de alta traição, rebelião e parricídio", e com o confisco dos respetivos bens (Rosa, 2018, p. 403-404).

A expulsão dos jesuítas implodiu o sistema educacional organizado ao longo de 210 anos e veio seguida de um Alvará Régio que estabelecia as bases "[...] de uma "nova" metodologia para as Escolas Menores, criava o cargo de Diretor-geral dos Estudos, assim como, instituía o Colégio dos Nobres em Lisboa" (Rosa, 2018, p. 476). Estava em curso uma Reforma Educacional que extinguia as escolas jesuítas, criando aulas régias gratuitas, criando escolas e mudando o currículo. Porém, as medidas decretadas pela Coroa Portuguesa não encontraram sustentação e não lograram sucesso.

> [...]. Em vez de um único sistema, passaram a existir escolas leigas e confessionais, mas todas seguindo os mesmos princípios herdados do passado. Foi então que surgiu o ensino público, financiado pelo Estado, num estado incipiente. Influenciado pelas idéias dos enciclopedistas franceses. Pombal pretendia modernizar o ensino, liberando-o da estreiteza e do obscurantismo que lhe imprimiam os jesuítas. Mas suas intenções louváveis não podiam se concretizar, por falta de meios materiais e humanos (Werebe, 1994, p. 26).

Retomemos, pois, às nossas perguntas: qual ideal educativo da educação colonial jesuítica? De que maneira os ideais formativos que transitaram na Europa foram absorvidos na educação brasileira?

Os documentos expressam um ideal formativo humanístico integral e cristão, por meio do desenvolvimento de funções mentais. Segundo (Miranda, 1996, p. 223), educar é treinar ordenadamente as faculdades intelectuais através de um curriculum de Gramática, Humanidades e Retórica bem como através de constantes exercícios de expressão e de eloquência. No entanto, o breve histórico do qual nos ocupamos até aqui nos permite constatar que o ideal formativo da educação jesuítica caminhava no sentido oposto ao cristianismo do amor ao próximo, compaixão e perdão. Como religiosos, considerados representantes e interpretes dos ensinamentos do Cristo foram capazes de deformar o mito da solidariedade humana a ponto de consentir com a escravidão, justifica-la e até mesmo usá-la? Byington nos explica que,

> O desenvolvimento do Cristianismo se deu através do Império Romano, eminentemente patriarcal. A conversão do Império não se fez de baixo para cima, mas de cima para baixo, e, por isso, a estrutura patriarcal do Império pouco mudou com a sua conversão. Ela continuou com uma grande base patriarcal, apesar de, daí por diante, se denominar cristã. Sua conversão real com a integração dos símbolos propostos no mito cristão continuou através dos séculos e, até hoje, está longe de se concluir (Byington, 1991, p. 8).

Concluímos, portanto, que o ideal formativo que fundamentava a Educação Colonial embora se denominasse humanista integral e cristão, atendia aos interesses de uma elite violenta e sedenta de poder. Arriscamos a afirmar que esse ideal tem se perpetuado ao longo da nossa história camuflada de bons propósitos e concepções progressistas. Não é exagero admitir que resquícios de práticas pedagógicas jesuíticas permanecem arraigadas na nossa cultura escolar.

Em 1808, com a vinda da família real para o Brasil, D. João VI foi levado a criar instituições de ensino de Ensino Superior e cursos especiais na Bahia, Rio de Janeiro e Minas Gerais, no entanto, no que tange ao ensino primário e secundário não houve mudanças permanecendo no abandono. Werebe (1994, p. 30) diz que "[...] não faltaram denúncias relativas à situação desastrosa do ensino no país, na Assembleia ou fora dela", e tal situação arrastou-se ao longo do século XIX e início do século XX.

> As mudanças educacionais durante o Império foram insignificantes, a República herdou um ensino primário e secundário deficiente e ineficiente: A herança educacional recebida pela República foi assim de um ensino primário deficiente, com um corpo docente em geral leigo ou mal preparado; uma escola secundária ─ ministrando um ensino predominantemente literário, livresco ─ com finalidade propedêutica, mantida principalmente por entidades privadas e destinado aos filhos das classes mais abastadas (Werebe, 1994, p. 37).

A República estabeleceu laicidade, confirmou a gratuidade e determinou a obrigatoriedade, sem, no entanto, haver possibilidade de garantia de vagas. Embora houvesse intencionalidades, faltava empenho para a concretização da proposta. As precariedades materiais, a escassez de docentes qualificados e a desorganização administrativa persistiram, evidenciando que a transição política não se traduziu em uma verdadeira reforma educacional. A educação popular, embora declarada como direito, permaneceu como promessa distante da realidade das camadas populares.

Diante da omissão do Estado, a Igreja Católica seguiu ampliando sua presença no campo educacional, sobretudo por meio das ordens religiosas que, movidas por seus próprios princípios e recursos, fundaram escolas e instituições de ensino em diversas regiões do país. Essas escolas, especialmente as secundárias, eram pagas e inacessíveis à maioria da população. O ensino, nesse contexto, tornou-se um privilégio das elites econômicas, dos filhos das famílias abastadas, mantendo-se distante das necessidades reais das camadas populares e aprofundando as desigualdades educacionais.

A partir de 1915, republicanos desiludidos com a República passam a propor soluções para a educação precária existente. Neste período, o país foi invadido por

discursos cívicos-patrióticos que propunham o combate à estrangeirização do Brasil e ao analfabetismo assim como a expansão da escola primária. A educação do povo tornava-se um lema e um dos grandes problemas da nação, e o "[...] soerguimento moral da nacionalidade torna-se possível pela disseminação da educação popular" (Fausto, 1997, 263).

Com isso, foi estabelecido um amplo debate sobre a educação nacional com o aparecimento dos educadores profissionais, que inspirados nas ideias pedagógicas nas concepções de John Dewey (1859–1952), introduzem no Brasil os ideais da Escola Nova que surgiu nos Estados Unidos e repercutiu na Europa. Cabe ressaltar que o debate educacional dominou a imprensa e o setor de revistas experimenta uma nova fase de aumento quantitativo e mudanças qualitativas (Fausto, 1997, p. 264), além do aumento de congressos e conferências e os mais variados eventos que objetivavam discutir os problemas educacionais do país.

> Muitos jovens brasileiros ─ denominados "profissionais da educação" ─ foram caluniados, considerados partidários das idéias comunistas, por parte de educadores tradicionalistas católicos. Esses "profissionais da educação" ─ que se tornaram célebres e constituíram, por longos anos, a geração pioneira à frente das idéias democráticas e modernas sobre o ensino ─ foram influenciados pelos movimentos em favor da "escola nova" que se desenvolviam na Europa e sobretudo nos Estados Unidos. Alguns acreditavam no poder reformador da sociedade pela educação (Werebe, 1994, p. 48).

O Movimento da Escola Nova, inspirado no pensamento John Dewey, fomentou o "otimismo pedagógico", traduzido nas propostas de reformas no modelo pedagógico precário, responsabilização do poder público na oferta da educação pública e gratuita. O Manifesto dos Pioneiros de 1932, externa os anseios de uma reforma radical na educação brasileira, mas há que apontar que houve resistências e combates, por vezes ferrenhos, por parte da elite nacional que já flertava com o fascismo que se desenvolvia na Europa e especialmente pela Igreja Católica.

Esse contexto histórico nos interessa sobremaneira pois é nesse cenário de efervescência intelectual e disputas político-ideológicas que emergem as ideias educacionais de Anísio Teixeira, figura central na formulação de uma proposta de educação pública, democrática e integral no Brasil. Contudo, é importante considerar, que neste cenário, o conceito de educação integral era disputado por diferentes projetos ideológicos. Conforme observa Cavalieri (2010), as correntes autoritárias e elitistas também o reivindicavam, atribuindo-lhe o sentido de ampliação dos mecanismos de controle social e de conformação dos sujeitos à ordem vigente.

Merece destaque a Ação Integralista Brasileira (AIB), convertida em partido em 1935 que expressou de maneira emblemática essa apropriação conservadora, propondo uma educação integral ancorada na tríade Estado, família e religião, articulados pela escola como aparato de disciplinamento e de alocação dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade. A educação integral defendida pelos integralistas baseava-se na inculcação de valores como obediência, disciplina, sacrifício e fidelidade absoluta à doutrina e aos superiores.

Interessa-nos, nesta tese, explorar a perspectiva defendida por Anísio Teixeira, que, inspirado pelo pragmatismo de John Dewey, conferiu à educação integral um significado emancipador, fundamentado na formação para a cidadania, na valorização da experiência e no compromisso com a democratização do acesso ao saber.

4.2.2 O conceito de Educação Integral de Anísio Teixeira

Anísio Spínola Teixeira é considerado um dos mais notáveis pensadores e educadores da história do Brasil. Sua trajetória intelectual e política foi profundamente marcada pelo compromisso com a educação pública, gratuita, laica e de qualidade. Nascido no sertão baiano, em Caetité, em 1900, formou-se em Direito no Rio de Janeiro e, já nos anos 1920, iniciou sua atuação como Inspetor Geral do Ensino na Bahia, a partir da qual vinculou sua preocupação com a democratização da educação e sua busca por um modelo educacional ancorado nos ideais de justiça social.

> Mas Anísio sentiu falta de conhecimento científico específico da área de Educação para embasar decisões, o que comprova a valorização da ciência que ele assimilou de seu entorno familiar, político e cultural. Para suprir tal lacuna, matriculou-se no doutorado na Universidade de Colúmbia, em Nova York, especificamente no Teacher's College, onde foi orientado por John Dewey [1859-1952]. Ao que tudo indica, esta constituiu a experiência fulcral para a elaboração do pensamento anisiano sobre educação e foi uma relação cultivada por ambos, ao longo das décadas seguintes (Borba Rocha, 2023, p.5).

Inspirado pelas ideias pragmatistas de John Dewey, Anísio compreendeu que a educação deveria ser um instrumento de transformação social e formação para a cidadania.

Dedicou-se, obstinadamente, à elaboração de políticas públicas educacionais que rompessem com os modelos elitistas herdados da tradição colonial, formulando propostas inovadoras, como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro e a Universidade de Brasília, esta última idealizada em parceria com Darcy Ribeiro. Seu pensamento,

sistematicamente vinculado à luta por um Estado democrático, baseava-se na convicção de que não há democracia possível sem escola pública e sem igualdade de oportunidades.

Em discurso proferido na Bahia, em 1947, na Assembleia Constituinte Estadual, Anísio apresenta uma defesa contundente da educação pública como fundamento essencial da democracia. Argumenta que a democracia não pode existir sem educação, pois é por meio dela que se formam cidadãos livres, ético e capazes de exercer plenamente seus direitos e deveres.

> Todos os regimes – desde os mais mecânicos e menos humanos – dependem da educação.
> [...]. Assim, embora todos os regimes dependam da educação, a democracia depende da mais difícil das educações e da maior quantidade de educação. Há educação e educação. Há educação que é treino, que é domesticação. E há educação que é formação do homem livre e sadio. Há educação para alguns, há educação para muitos e há educação para todos. A democracia é o regime da mais difícil das educações, a educação pela qual o homem, todos os homens e todas as mulheres aprendem a ser livres, bons e capazes.
> [...]. A democracia é, assim, o regime em que a educação é o supremo dever, a suprema função do Estado. (Teixeira, 1947).

No pronunciamento Anísio, denunciou a fragilidade da tradição educacional brasileira, marcada por um dualismo entre a educação das elites e a educação popular, que perpetua desigualdades sociais e defendeu a criação de um sistema educacional com autonomia semelhante à de uma fundação privada, mas com um profundo compromisso público. Para isso, propôs a criação de "[...] órgãos autônomos e cheios de prestígio para administrar-lhes os destinos" (Teixeira, 1947). Ele defendeu a criação de um fundo permanente para a educação, baseado em percentual fixo da receita estadual e municipal: "[...] quero sugerir que calculemos a cada ano, essa dotação orçamentária para o Conselho, na base de uma determinada quantia por criança em idade escolar recenseada", e, reiterou a necessidade de uma reforma estrutural de maneira a superar a burocracia, a lentidão e a desorganização administrativa que dificultava a materialização de um sistema educacional eficaz.

Importante sublinhar que o pensamento educacional anisiano foi concebido num cenário de muitas transformações políticas, econômicas, sociais e culturais decorrentes do avanço da industrialização e da crise da Velha República. No âmbito social, há que se registrar a recém abolição da escravatura com todos seus desdobramentos e o aumento de imigrantes estrangeiros no país que traziam em suas bagagens as sementes do movimento operário em expansão na Europa.

O clamor da burguesia nacional dominante pela modernização do país, somava-se às pressões sociais e políticas convocando a Educação a assumir o projeto de modernização do país. A educação era vista como instrumento para a superação da ignorância e para a formação de um povo capaz de participar da vida cívica e econômica da nação. O clamor da burguesia nacional dominante pela modernização do país somava-se às pressões sociais e políticas convocando a Educação a assumir o projeto de modernização do país. A educação era vista como instrumento para a superação da ignorância e para a formação de um povo capaz de participar da vida cívica e econômica da nação. No entanto, essa elite, na década de 1920, optou por uma estratégia de ampliação do acesso escolar baseada na lógica da redução da qualidade e da duração do ensino primário, adotando medidas como a diminuição da jornada diária nas escolas existentes. Tal opção visava atender à crescente demanda de vagas escolares, decorrente do acelerado processo de industrialização e urbanização, sem, contudo, comprometer os privilégios das camadas dominantes. A escola primária foi, assim, transformada em um espaço de mera alfabetização mínima, fragmentada em turnos reduzidos – em alguns casos, chegando a apenas um terço do dia escolar. Anísio Teixeira foi um crítico contundente dessa política de democratização pela simplificação, denunciando que tal prática comprometia a função formativa da escola e impedia a constituição de uma educação de base sólida, integral e emancipadora.

> A escola primária, reduzida na sua duração e no seu programa, e isolada das demais escolas do segundo nível, entrou em um processo de simplificação e de expansão a qualquer modo. Como já era a escola de classe média, mas verdadeiramente do povo, que passou a busca-la em uma verdadeira explosão da matrícula, logo se fez dois turnos, com matrículas independentes pela manhã e pela tarde e, nas cidades maiores, chegou aos três turnos e até, em alguns casos, a quatro (Teixeira, 1962, p. 21-33).

Para ele, não se tratava de reduzir a escola para atender a mais alunos, mas de assegurar a todos uma educação plena, com jornada ampliada e currículo enriquecido, capaz de formar cidadãos autônomos e críticos, preparados para os desafios de uma sociedade em transformação.

Em documento entregue à imprensa em 1958, Anísio Teixeira escreveu:

> SOU CONTRA
> 1. Sou contra a educação como processo exclusivo de formação de uma elite, mantendo a grande maioria da população em estado de analfabetismo e ignorância.
> 2. Revolta-me saber que metade da população brasileira não sabe ler e que, neste momento, mais de 7 milhões de crianças entre 7 e 14 anos não têm escola.

> [...].
> 9. Escandaliza-me ver que numa população de sessenta milhões em marcha para a civilização industrial, apenas um milhão de pessoas tenham ensino secundário completo e apenas 160 mil tenham educação superior, oferecendo-se à juventude brasileira apenas 20.000 vagas para a formação universitária, o que constitui séria ameaça de colapso para o nosso desenvolvimento econômico e cultural (Teixeira, 1958.).

É, pois, neste contexto que o pensamento educacional de Anísio Teixeira se constitui e se materializa na criação de uma escola de Educação Popular, o Centro Carneiro Ribeiro, numa região pobre em Salvador na Bahia.

4.2.3 Centro Educacional Carneiro Ribeiro: aproximações com o conceito de Educação Integral

Nesta seção, analisaremos a concepção de Educação Integral em Anísio Teixeira investigando o Centro Carneiro Ribeiro, uma experiência concreta da visão de mundo e do pensamento e anisiano, expresso na arquitetura, currículo e administração. Uma escola pública, destinada aos empobrecidos, democrática, universal, laica e profundamente comprometida com a formação integral do ser humano. Teresinha Éboli (1969), no livro “Uma Experiência de Educação Integral”, descreve:

> Aquêles que chegam a esta parte da cidade de Salvador — bairros da Liberdade, Caixa Dágua, Pero Vaz e Pau Miúdo — onde se localiza o CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO, DO CRINEP I da Bahia, órgão do Ministério da Educação e Cultura, não imaginam, por certo, o que era aquela área em 1947. Nela se instalaram, há alguns anos, grupos de família, de baixa condição econômica, em seus casebres de alvenaria, com uma população infantil sem assistência, sem escolas, praticamente abandonada (Éboli, 1983, p. 11).

O Centro estava localizado “[...] numa ampla área arborizada e ajardinada, destacando-se no alto de uma colina banhada pelo mar” (Éboli, 1983, p. 25), composto por 04 prédios grandes e modernos constituídos, as Escolas-Classe e uma Escola-Parque, com funções distintas, porém complementares. As Escolas-Classe eram responsáveis pelas atividades curriculares formais, ou seja, o ensino das disciplinas básicas como Linguagem, Aritmética, Ciências e Estudos Sociais. Cada escola atendia a cerca de mil alunos, divididos em dois turnos (500 por turno), e funcionava com 12 salas de aula, consultórios médico e odontológico, área administrativa, jardins, hortas e áreas de recreação. Nessas unidades, a criança permanecia por aproximadamente quatro horas diárias. A Escola-Parque, era o espaço destinado às

atividades não acadêmicas, voltadas ao desenvolvimento integral da criança. Abrangia áreas de educação artística (música, teatro, artes visuais), esportes, oficinas de trabalho (cerâmica, encadernação, tecelagem, madeira, metal, etc.), saúde, alimentação e convivência social. Cada estudante frequentava a Escola-Parque no turno oposto ao das atividades escolares formais, totalizando assim um dia letivo completo, em regime de tempo integral. Na concepção de Anísio Teixeira, essa estrutura possibilitava que os alunos vivessem a escola em sua totalidade, superando o modelo reducionista e fragmentado de ensino vigente na época. Anísio acreditava que a formação da criança não se limitava ao domínio do saber teórico pois deve envolver todas as suas dimensões: afetiva, ética, social, estética, corporal e técnica. Desta forma a escola se constituía como espaço total de formação. Na concepção de Teixeira (1964, p. 6-16), "[...] aprender envolve a experiência de viver, e dêste modo tôdas as atividades da vida, desde as do trabalho até as de recreação e, muitas vêzes, as da própria casa".

Há que se destacar a preocupação de Anísio Teixeira, com a arquitetura escolar. Rocha (2002) destaca que a proposta de arquitetura escolar de Anísio, não era apenas técnica ou estética, mas fundamentalmente política e pedagógica. A arquitetura da escola deveria estar subordinada a um projeto pedagógico que refletisse os ideais democráticos e progressistas da educação pública. A escola deveria ser construída com dignidade, evitando a adaptação de prédios preexistentes. A arquitetura do Centro (moderna, funcional, ampla e iluminada) expressa essa concepção. A escola deixa de ser um espaço opressivo, adaptado de prédios residenciais, como era costume, e passa a ser planejada desde o início como ambiente educativo integral, articulado com o projeto pedagógico e com a cultura local.

As obras de Teresinha Éboli, Uma experiência de educação integral: Centro Educacional Carneiro Ribeiro publicada originalmente em 1969 e Uma Escola Diferente (1969), apresentam um relato detalhado da concepção, estrutura, funcionamento e fundamentos pedagógicos do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR). Na obra Uma Escola Diferente, prefaciada por Anísio Teixeira, Teresinha Éboli, registra o cotidiano do Centro Carneiro Ribeiro e revela que os alunos nomearam a escola como Cidade da Alegria:

> O nº 25 do "Canário", corresponde aos meses de junho-julho de 59, registrou um fato muito importante para a "Escola" que desde então passou a ser uma cidade: a "Cidade da Alegria". No dia 20 de julho foi a posse de seu prefeito.

> Também tomaram posse os vereadores. C. B foi eleita presidente da Câmara; H. vice presidente e T.C. secretária. Todos os bairros homenagearam o prefeito com números de canto e dança.
> [...]
> Encontravam-se assim os alunos, os cidadãos da Cidade da Alegria, no pleno exercício da democracia (Éboli, 1969, p. 31).

Em Uma experiência de educação integral: Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Éboli descreve com detalhes da estrutura e do funcionamento da escola-parque: a cantina (assistência alimentar), o pavilhão de trabalho (artes aplicadas, industriais e plásticas), setor recreativo, setor artístico, biblioteca, setor socializante e a assistência material, médico-odontológica. Destacaremos a seguir, alguns aspectos da estrutura e funcionamento do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), que nos permitem visualizar a sua potência na materialização de política de Educação Integral:

> Um muro branco e simples, como de qualquer casa, separa o mundo da Escola-Parque do mundo cá de fora. Quem passa pela rua Saldanha Marinho, no bairro popular da Caixa Dágua, não imagina que atrás daquele despretensioso portão existe uma escola que, em seu conjunto, lembra "uma pequena universidade infantil". Só penetrando nela e aí permanecendo algum tempo é que se poderá compreender sua significação para aquêles meninos alegres e desinibidos que se movimentam de um setor para outro, com seus uniformes azuis! (Éboli, 1969, p. 37).

Sobre o Pavilhão de Trabalho: Artes Aplicadas, Industriais e Plásticas, Éboli escreve:

> Numa extensão de 4.000 m2 de área construída, o pavilhão envidraçado, semelhante a um grande hangar de aviões, onde os alunos desenvolvem as atividades de artes aplicadas, industriais e plásticas, nos causa, na primeira visita, um impacto e uma emoção de surpresa. Tal como observou a jornalista Yvone Jean, em sua reportagem publicada na revista *Leitura*, de janeiro de 1958: "Ao penetrarmos no Centro, ao chegarmos a uma espécie de passarela, dominando o centro de um imenso galpão de uns 100 metros de comprimento, de onde vislumbramos centenas de crianças muito ativas, cada um soltou um "oh!" espantado, encantado, admirado, pois esta não era uma escola parecida com qualquer outra. A claridade, a luminosidade, os coloridos e a música que se tocava, nos colocavam num mundo diferente. Descemos, observamos, conversamos. Como explicar as múltiplas atividades de crianças que recebem educação integral — metade do dia na classe, metade na Escola-Parque? Havia crianças-alfaiates, sapateiros, marceneiros, tecelões, pintores, artesãos, manipulando o sisal, o couro, e tudo o mais. Oh! conhecemos muitas escolas que ensinam aos alunos o aproveitamento de palha e a tecelagem. O que era diferente era o ambiente no qual se moviam estes meninos e meninas que olhavam os visitantes nos olhos, sem complexos, com olhar claro e seguro e com alegria. O que era novo era o conjunto de ferramentas elétricas, de apetrechos". . . (Éboli, 1969, p. 39).

Éboli (1969, p. 69) narra que o CECR possuía um setor socializante que abrangia: o Banco Comércio e Indústria, o Jornal, a Rádio, o Grêmio e a Loja, instituições inteiramente dirigidas pelos alunos da 5ª e 6ª séries, supervisionadas por

uma professora, que objetivava o desenvolvimento da autonomia, responsabilidade e a capacidade de liderança. As atividades propostas visavam à integração dos alunos na vida comunitária escolar, promovendo o desenvolvimento de competências sociais e econômicas, o exercício democrático da tomada de decisão, a prática da cooperação e a valorização do coletivo. A participação nas atividades do Banco, por exemplo, ensinava os estudantes sobre finanças, economia e ética, enquanto o Jornal e a Rádio estimulavam a reflexão crítica, a comunicação e a criatividade. O Grêmio e a Loja, por sua vez, cultivavam habilidades de organização, gestão e comercialização, proporcionando experiências reais de cidadania ativa e protagonismo juvenil. Neste sentido, o funcionamento do Setor Socializante transcendia o simples complemento às disciplinas formais, consolidando-se como um pilar estruturante de uma formação integral, voltada para o desenvolvimento de competências cognitivas, afetivas e sociais indispensáveis para a constituição de sujeitos autônomos, críticos e responsáveis no contexto democrático. Configurava-se, portanto, como um espaço pedagógico essencial para a formação integral do aluno, concebendo a escola como um microcosmo social em que os estudantes eram convocados a atuar ativamente.

Outros aspectos que consideramos importante destacar sobre o CECR, dizem respeito à assistência material, médico-odontológica, que de acordo com Éboli (1969, p. 71), tem por finalidade principal concorrer para as despesas de material didático e ajuda aos alunos comprovadamente necessitados. Essa assistência era mantida com recursos provenientes de donativos, eventos beneficentes e contribuições diversas. Essa política incluía a distribuição de fardamento/uniforme completo, livros, materiais escolares, merenda gratuita, garantida desde a fundação do Centro, e medicamentos, bem como doações de óculos para alunos com dificuldades visuais. Complementarmente, a assistência médico-odontológica era estruturada em um gabinete médico com atendimento diário na Escola-Parque e quatro gabinetes dentários nas Escolas-classe, operados por profissionais designados pela Secretaria de Saúde do Estado e abastecidos com material fornecido pela direção do CECR. Essa infraestrutura de apoio material e de saúde não apenas assegurava o bem-estar físico dos estudantes, mas, também, eliminava barreiras que poderiam comprometer seu rendimento escolar e permanência na escola.

Apreendemos que a Educação Integral proposta por Anísio, não se resumia ao aumento da jornada. Tratava-se de uma reconfiguração qualitativa, onde o espaço

físico escolar se configura espaço de vivência democrática e de aprendizagem para a vida.

Em que pese a potência do pensamento e das realizações de Anísio Teixeira, sua proposta de educação pública integral, democrática e formadora não foi suficiente para produzir transformações estruturais na educação brasileira. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, experiência reconhecida internacionalmente, permaneceu uma iniciativa isolada, sem possibilidade de expansão em nível nacional, marcada mais por sua força simbólica do que por sua viabilidade.

Mesmo tendo ocupado cargos estratégicos no campo das políticas públicas, dentre eles INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), o CBPE (Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, a reitoria da Universidade de Brasília e Conselheiro Geral da UNESCO (1946), Anísio não conseguiu ver consolidado em escala nacional o projeto educacional que idealizou. Anísio foi duramente criticado por autoridades da Igreja Católica, em razão do seu posicionamento contrário ao Ensino Religioso nas escolas públicas. Dom Vicente, Frei Paulo Evaristo Arns e Dom Helder Câmara Scherer, atacaram Anísio Teixeira acusando-o de “[...] estar ameaçando o direito de a família escolher a educação dos filhos, até abraçar livremente posições marxistas (comunistas), contrárias à fé e à Igreja Católica” (Bastos; Quadros; Esquinsani, 2006, p. 28). O projeto anisiano, foi incessantemente cerceado e minado por disputas ideológicas, dos setores que representavam as elites que se opunham ao projeto de escola pública e democracia que poderia colocar em risco seus interesses mercantis.

Neste contexto é possível afirmar que a luta de Anísio, por uma escola pública universal, laica e de qualidade permanece como um projeto inconcluso, tensionado pelas contradições históricas do país e pelas estratégias de contenção que configuraram uma cultura educacional fundada na precariedade e na exclusão.

4.2.4 CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública: aproximações com o conceito de Educação Integral

Nesta Seção, trabalharemos com o CIEP, uma iniciativa do governo de Leonel Brizola no estado do Rio Janeiro, uma experiência importante que se fundamentava em certos princípios de educação integral no Brasil.

Idealizado por Darcy Ribeiro e implementado nos governos de Leonel Brizola no Rio de Janeiro na década de 1980, num contexto de redemocratização do país, o governo de Leonel Brizola reacendeu o debate sobre a emergência de uma educação pública como direito social das classes populares. Na apresentação da obra de Darcy Ribeiro, o livro do CIEPs (1986), Leonel Brizola escreveu:

> O CIEP é uma nova instituição que surge, questionando, por dentro, esta realidade social e injusta, desumana e impatriótica. Estas novas escolas proporcionarão às nossas crianças alimentação completa, aulas, a segunda professora que os pobres nunca tiveram, esporte, lazer, material escolar, assistência médica e dentária. Depois de permanecer todo o dia no colégio, voltam, de banho tomada, para o carinho da família (Ribeiro, 1986, p. 9).

Darcy Ribeiro foi discípulo entusiasta de Anísio Teixeira. Sua trajetória na idealização dos CIEPs não pode ser dissociada da influência e do legado intelectual de Anísio Teixeira. Ambos compartilhavam uma visão progressista e inovadora da educação, inspirada nos princípios do escolanovismo e na defesa de uma escola pública, laica e gratuita como um direito fundamental para todos.

Em carta à Anísio, Darcy Ribeiro escreve:

> [...] porque se me perguntassem pelo encôntro mais importante de minha vida, eu diria que foi o nosso encontro. O senhor não avaliará o quanto eu lhe devo e como sou consciente de que em educação nada mais fiz do que pôr meu dínamo de agitação, zumbindo em tôrno de suas idéias (Ribeiro, 1964. In: Lobo, 2013, p. 5).

Ressaltamos que os CIEPs podem ser entendidos como uma extensão do sonho de democratização de uma escola pública de qualidade para as classes populares ambicionado e perseguido por Anísio Teixeira.

Projetados por Oscar Niemeyer, os CIEPs popularmente denominados de brizolões, foram instalados em áreas mais populosas e de maior pobreza:

> Cada um deles compreende um edifício principal, de administração e salas de aula e de estudo dirigido, cozinha, refeitório e um centro de assistência médica e dentária. Num outro edifício fica o ginásio coberto que funciona também como auditório a abriga os banheiros. Um terceiro edifício é destinado à biblioteca pública que serve tanto à escola como à população vizinha. No edifício principal se integram também instalações para abrigar 24 alunos-residentes (Ribeiro, 1986, p.17).

Os CIEPs foram concebidos para atender separadamente a cerca de 1.000 crianças, distribuídas entre as séries iniciais (1ª a 4ª) e finais (5ª a 8ª) do ensino fundamental. As crianças permaneciam na instituição das 8 horas da manhã às 17 horas, período durante o qual participavam de atividades pedagógicas e recreativas, incluindo aulas regulares, práticas esportivas, recreação e ginástica. Além disso,

recebiam três refeições diárias e tinham direito a um banho, reforçando o caráter assistencial do projeto.

No período noturno, os Brizolões estendiam seus serviços para cerca de 400 jovens, com idades entre 14 e 20 anos, que eram analfabetos ou que não haviam concluído a escolarização básica, oferecendo-lhes oportunidades educacionais complementares. Cada unidade também abrigava 12 meninas e 12 meninos, escolhidos entre crianças abandonadas ou em situação de vulnerabilidade social, com o objetivo de prevenir a marginalização e oferecer condições de proteção e desenvolvimento integral.

Sobre a proposta pedagógica dos CIEPs, Darcy Ribeiro explicita:

> Um elemento fundamental da proposta pedagógica do CIEP é o respeito ao universo cultural dos alunos. As crianças pobres sabem e fazem muitas coisas que garantem a sua sobrevivência, mas, por si sós, não tem condições de aprender o que necessitam para participar da sociedade letrada. A tarefa primordial do CIEP é introduzir a criança no domínio do código culto, mas valorizando a vivência e a bagagem de cada uma delas. A escola deve servir de ponte entre os conhecimentos práticos já adquiridos pelo aluno e o conhecimento formal exigido pela sociedade letrada (Ribeiro, 1986, p. 48).

O programa reconhece que a alfabetização é a base para a inserção social e o exercício pleno da cidadania, e por isso desenvolve ações específicas para garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas. Neste sentido, reconhecendo os altos índices de repetência, o CIEP apresentava uma proposta pedagógica de combate ao fracasso escolar organizada em três frentes: a primeira destina-se aos alunos novos, que estão iniciando o processo de alfabetização; a segunda, aos novos repetentes, que já tiveram experiências escolares anteriores sem sucesso; e a terceira, aos renitentes, crianças que frequentaram as classes de alfabetização por pelo menos três anos sem conseguirem avançar. Essas categorias são atendidas em turmas diferenciadas: as turmas de novos e repetentes com no mínimo 25 alunos, e as turmas de renitentes com no máximo 20 alunos, desdobradas em pequenos grupos de até 10 alunos para atividades de reforço escolar intensivo. Para apoiar esse trabalho, o programa desenvolveu um material didático específico e de caráter experimental, elaborado por professores especialistas que aliam sólida formação acadêmica e experiência prática. Este material foi projetado para responder às necessidades pedagógicas das classes de alfabetização e da quinta série, e sua eficácia seria progressivamente aprimorada a partir das respostas observadas pelos professores no trabalho direto com os alunos. Tratava-se de um material dividido em blocos organizados por unidades mensais, o material oferecia instruções para professores,

sugestões diárias de atividades e um jogo completo de figurinhas para estimular a interação e o aprendizado lúdico. Além disso, o conteúdo integrava atividades específicas agrupadas em áreas do saber (Linguagem, Matemática e Noções de Coisas) abrangendo o desenvolvimento da percepção visual, auditiva, sequência temporal e habilidades manuais. Complementado por cartazes, painéis e instruções que incentivavam o professor a adaptar e inovar conforme as características e o desempenho da turma, objetivando garantir um ambiente alfabetizador dinâmico, interativo e centrado na aprendizagem significativa dos alunos.

Darcy Ribeiro (1986), na obra O livro do CIEPS, apresenta organização e funcionamento dos centros. Segundo o autor, a vida nos CIEPs é marcada por uma articulação sistemática entre as dimensões pedagógica, social e comunitária. Está organizada de forma articulada entre ensino, saúde, cultura, esporte e assistência social, de maneira a suprir as necessidades básicas dos estudantes e suas famílias. Cada unidade possui uma cozinha equipada para produzir milhares de refeições diárias, oferecendo uma alimentação balanceada e adaptada às condições socioeconômicas dos alunos.

> A proposta básica do plano alimentar consiste no fornecimento de 4 refeições diárias para os alunos que estudam em regime de horário integral e de suplementação alimentar para os alunos-residentes e para os participantes do Programa de Educação Juvenil. Todas as refeições servidas são preparadas sob orientação de um nutricionista profissional (1 para cada 2 CIEPs, em tempo parcial, ou 1 nutricionista para cada 4 CIEPs, em tempo integral), cuja atuação é de magna importância, tendo em vista o caráter preventivo da educação nutricional dirigida à criança quando ela ainda está em fase de formação dos seus hábitos alimentares (Ribeiro, 1986, p. 121).

Segundo Ribeiro, a Biblioteca do CIEP, longe de ser um espaço acessório, ocupava um lugar de destaque:

> Outra alegria nossa, das maiores, foi dar ao Rio uma nova e bela Biblioteca Pública Estadual. [...]. O mais importante, porém, é que essa grande biblioteca será a central coordenadora de uma rede de centenas de bibliotecas menores instaladas nos Centros Integrados de Educação Pública – os CIEPs –, ao longo de todo o Estado. [...]. Através delas daríamos livros, livros a mãos-cheias, a todo o povo. O livro, bem sabemos, é o tijolo com que se constrói o espírito. Fazê-lo acessível, desmonopolizá-lo, é multiplicar tanto os herdeiros quanto os enriquecedores do patrimônio escrito da literatura e das ciências que é o bem maior da cultura humana. (Ribeiro, 1990, p. 214).

Os acervos das bibliotecas são constituídos com livros de literatura brasileira e infantojuvenil, histórias em quadrinhos, jornais, revistas e materiais audiovisuais, propicia múltiplas experiências leitoras e contribui para a formação do gosto literário e da autonomia dos alunos. As Salas de Estudo Dirigido, organizadas por áreas do

conhecimento, complementam esse ambiente, favorecendo o desenvolvimento da capacidade investigativa, da autonomia no aprendizado e da socialização entre os estudantes. O CIEP, conta ainda com uma proposta inovadora, a informática para crianças, por meio do projeto LOGO[14], inspirado pelas concepções de Seymour Papert. Outro componente que merece destaque é a Animação Cultural, concebida como estratégia de articulação entre a escola e a comunidade. Oficinas de teatro, música, dança, artes plásticas e atividades lúdicas proporcionam aos alunos oportunidades de expressão criativa, resgate da cultura local e fortalecimento da identidade cultural.

Na concepção de Ribeiro (1986), a educação integral deveria expressar a preocupação com a proteção social e o desenvolvimento pleno das crianças em situação de risco, transformando a escola em um verdadeiro espaço de acolhimento e cidadania. Neste sentido, o banho diário e a iniciativa de oferecer moradia escolar às crianças desamparadas, com acompanhamento de casais-residentes, a assistência pedagógica, psicológica e social prestadas pelo casal-residente, constituíam o compromisso do CIEP com o cuidado integral, transformando a escola em um verdadeiro espaço de acolhimento e cidadania.

> Uma antiga aspiração do Governador Leonel Brizola (criar uma escola em que as crianças pudessem ir para casa com o corpo e a mente limpos) tornou-se realidade com a implantação dos CIEPs no Rio de Janeiro e no Estado do Rio. Os alunos têm direito ao banho diário no ginásio ou nas instalações próprias do CIEP, onde recebem atenção dos monitores e aprendem a cuidar da própria higiene e saúde. Trata-se de uma ação educativa e de Medicina Preventiva (Ribeiro, 1986, p.130).

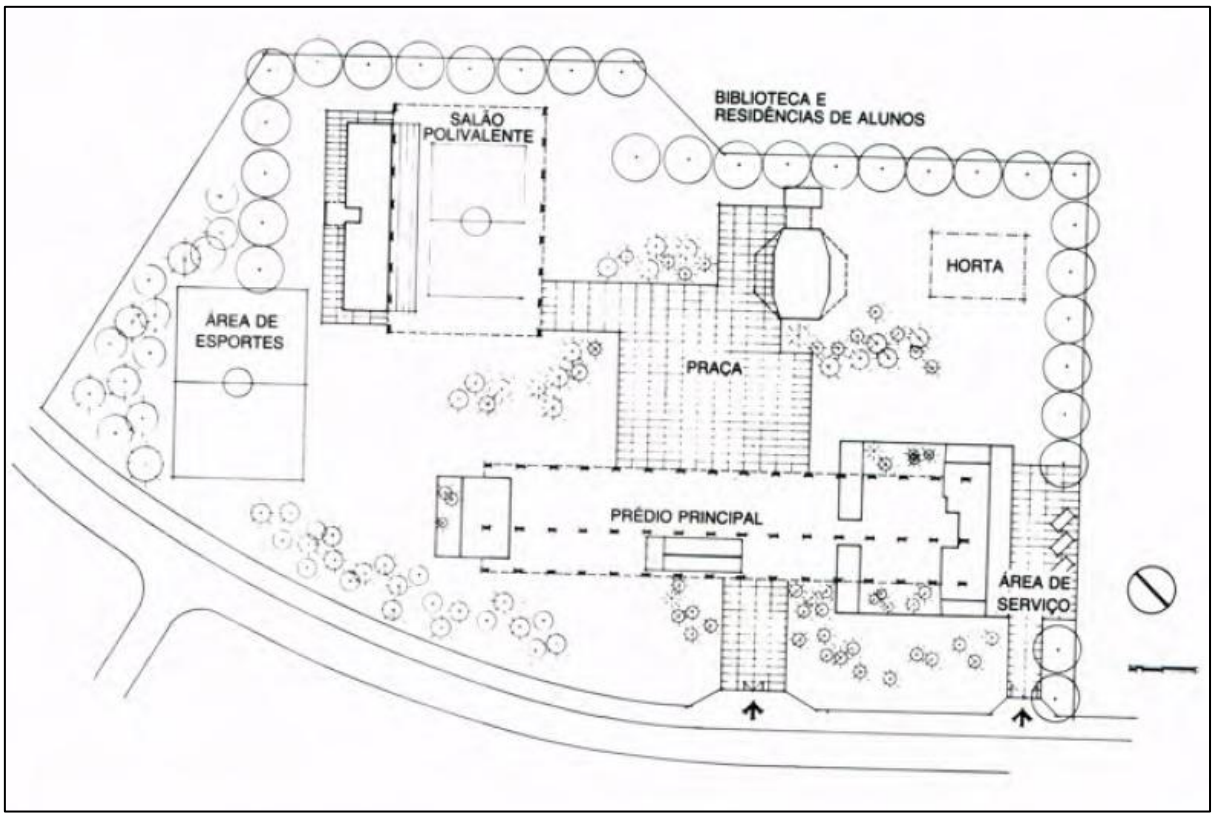
Observa-se que a experiência dos CIEPs, a exemplo do Centro Carneiro Ribeiro, pretende um projeto político e pedagógico mais amplo, voltado à universalização do direito à educação de qualidade e à construção de uma sociedade mais justa e democrática. A integração entre ensino, saúde, cultura e assistência social, materializada na arquitetura, na gestão e na proposta pedagógica do CIEP, expressa a visão de Darcy Ribeiro sobre a escola como espaço de formação integral do ser humano. Conforme assinala o próprio autor em O Livro dos CIEPs (1986), os

[14] O LOGO é uma linguagem de programação desenvolvida na década de 1960 por Seymour Papert, no âmbito do Massachusetts Institute of Technology, com finalidade explicitamente educacional. Fundamentado no construtivismo de Jean Piaget, trata-se de uma linguagem simples e interativa, na qual o aluno programa o computador, geralmente por meio do controle de um cursor gráfico denominado “tartaruga”, permitindo a elaboração de desenhos, simulações e soluções de problemas. O LOGO configura-se simultaneamente como linguagem de programação, teoria de aprendizagem e estratégia pedagógica voltada ao desenvolvimento do raciocínio lógico, da autonomia intelectual e da construção ativa do conhecimento.

CIEPs são “uma escola que, ao invés de reproduzir as desigualdades sociais, tem por função superá-las, promovendo a igualdade de oportunidades e a cidadania plena”.

Outra questão relevante, diz respeito a arquitetura do CIEPS, que dialogava com concepção de escola como espaço total, presente no Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Isso significava romper com o modelo fragmentado e elitista, no qual o ensino formal se dissociava das experiências culturais, da vivência comunitária e do cuidado com o corpo e a saúde.

Figura 1 – Croqui do Projeto Padrão do CIEP



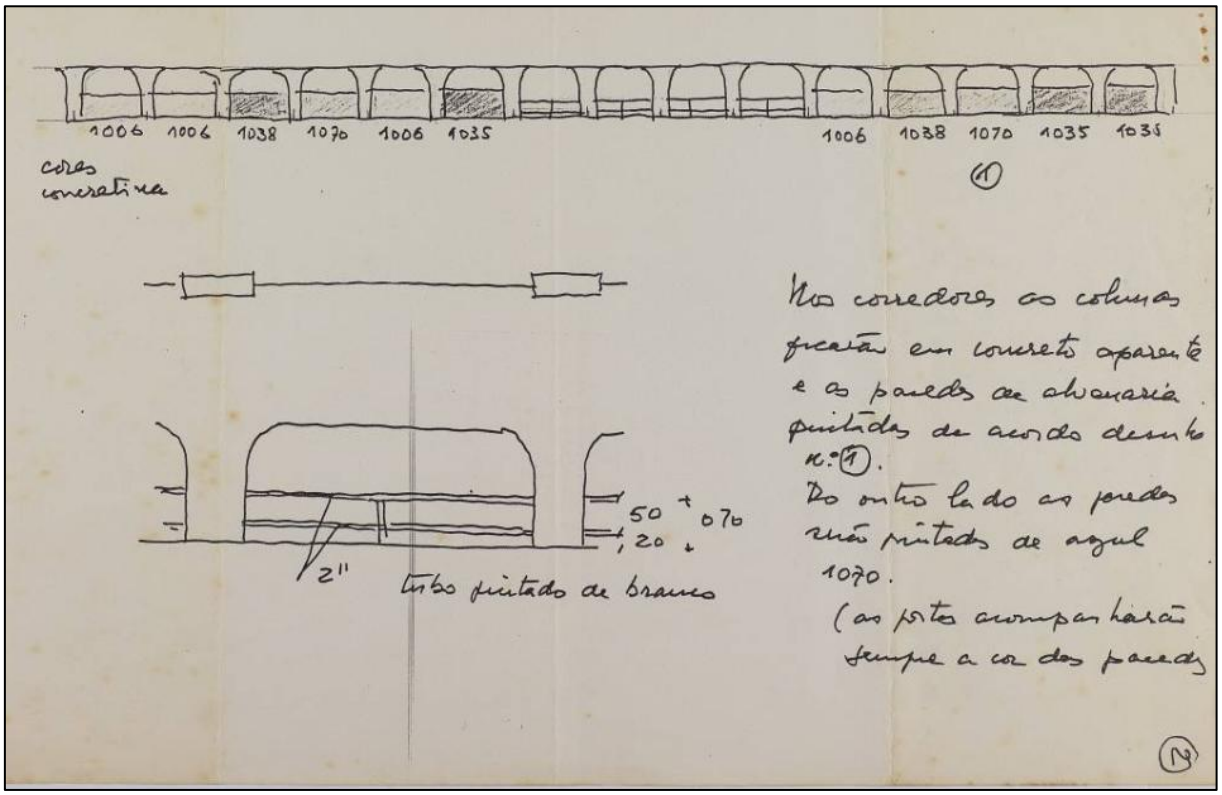
Fonte: Ribeiro, 1986, p. 104.

A arquitetura do CIEP foi concebida como resposta às limitações históricas da infraestrutura escolar brasileira, caracterizada por precariedade, improviso e inadequação às necessidades pedagógicas.

A escola, no projeto dos CIEPs, deveria oferecer às crianças e jovens não apenas aulas de qualidade, mas, também, alimentação, assistência médica e odontológica, práticas esportivas, atividades artísticas e culturais, tudo integrado em uma arquitetura que simbolizasse essa concepção integral.

Oscar Niemeyer, foi o responsável por traduzir esse ideal em formas arquitetônicas concretas, conferindo aos CIEPs uma materialidade que desafiava a lógica tradicional da escola pública brasileira. Os prédios amplos, iluminados e planejados não apenas para o ensino, mas para a convivência e o cuidado, contrastavam com a precariedade das escolas improvisadas em prédios adaptados, que caracterizavam historicamente a rede pública. Mais que funcionalidade, a arquitetura dos CIEPs carregava um valor simbólico e político: afirmava que a infância pobre, historicamente desprovida de direitos, merecia o mesmo espaço digno e formador que as elites.

Figura 2 – Croqui do CIEP



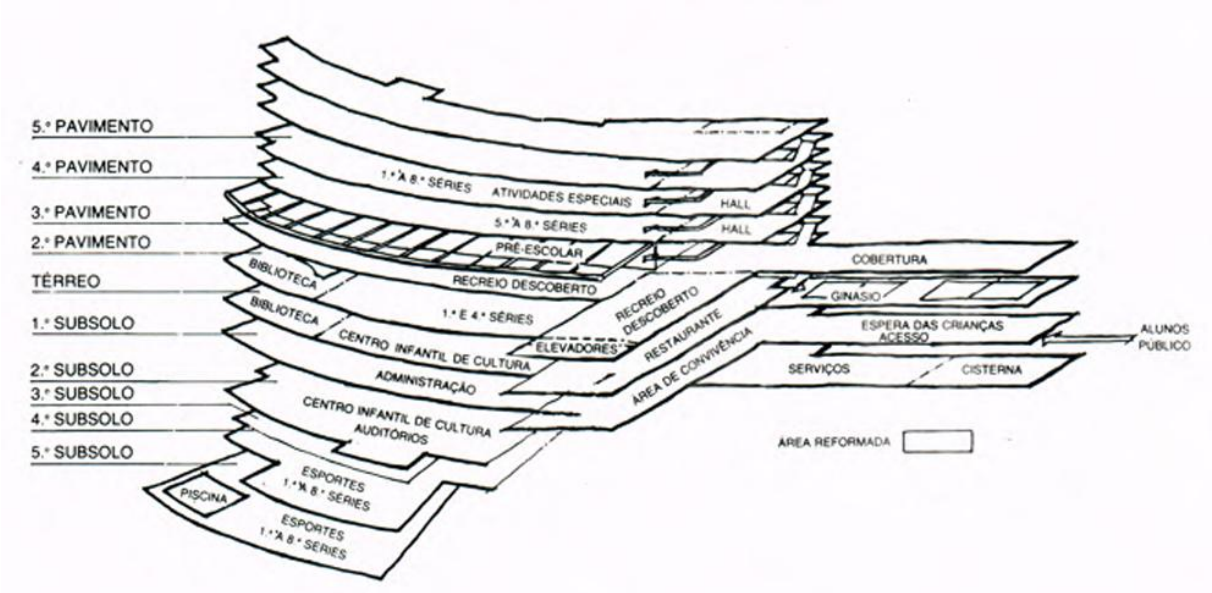
Fonte: Fundação Oscar Niemeyer, [s.d.].

Nas palavras de Darcy Ribeiro (1986, p. 104) o gênio de Oscar Niemeyer cria uma escola ampla, bonita, funcional e 30% mais barata que um prédio escolar convencional, conciliando custo, beleza e rapidez, num projeto padrão de aproximadamente 8.000 m². O prédio principal possuía três pavimentos, com um refeitório com capacidade para 200 pessoas, uma cozinha equipada com capacidade de produzir refeições completas para até 1.000 crianças, um centro médico, um amplo recreio coberto e salas de aula distribuídas nos andares superiores. Possuía ainda

auditório, salas para atividades complementares e administrativas, além de um terraço reservado para atividades de lazer e áreas técnicas.

O salão polivalente, consistia em um ginásio desportivo coberto com arquibancada, vestiários e depósito para materiais. A biblioteca, dispunha de espaço para consultas individuais e atividades em grupo. Acima da biblioteca, foi projetada uma residência com alojamentos para doze crianças em situação de vulnerabilidade, sob os cuidados de um casal residente.

Figura 3 – Estrutura do CIEP de Ipanema



Fonte: Ribeiro, 1986, p. 91.

Isto posto, apesar do caráter democrático e humanizador, presente na proposta do CIEPS, o projeto acabou por fracassar. Atualmente alguns CIEPS continuam funcionando, com uma proposta diferente da original. Os programas e projetos funcionam meio período, e os serviços complementares como atendimento médico e dentário, em grande maioria, foram desativados.

Neste cenário, faz-se necessário refletir: por que projetos inovadores e potencialmente transformadores, como o CECR de Anísio e CIEPS de Darcy Ribeiro fracassaram? Por que, mesmo evidenciando potencialidades na promoção de uma educação mais integral e inclusiva, esses projetos não foram sustentados como política pública estrutural? O que se esconde por trás desse fracasso – dificuldades operacionais, interesses políticos, ou uma resistência mais ampla a uma escola que

busca romper com a desigualdade social e oferecer oportunidades reais às classes populares?

A resposta a esses questionamentos, indicam causas que transcendem limitações técnicas ou operacionais. André Lemos (2023), em dissertação de mestrado, mostra que a partir da eleição de 1982, com a vitória de Brizola, o jornal O Globo, empreendeu campanhas midiáticas, com a publicação de milhares de páginas entre 1984 e 1987. As matérias críticas associavam o projeto a desperdício de recursos, ineficiência administrativa e estigmatização das escolas como “escolões” ou “Brizolões”, deslegitimando e desqualificando o CIEPS. Lemos, afirma que essa crítica midiática, amparada por interesses econômicos e ideológicos, expôs os CIEPs à corrosão do apoio social e político, desarticulando sua continuidade como política pública inovadora e contra hegemônica. Consideramos emblemático o depoimento do jornalista Luiz Augusto Erthal, ex-assessor do poder executivo e relator da imprensa oficial no primeiro governo Leonel Brizola:

> Logo após o lançamento do programa dos Cieps, Brizola ainda tentou estoicamente obter o apoio do então presidente das Organizações Globo, Roberto Marinho. Sabia o quanto ele seria capaz de influenciar, para o bem ou para o mal. Apresentou-lhe pessoalmente o projeto e nos relatou depois: “Ele olhou, olhou, olhou e não disse uma palavra. Em uma segunda oportunidade em que nos encontramos, eu cobrei: ‘Então, doutor Roberto, o que achou do nosso projeto’. Então ele disse: ‘Olha, governador, se o senhor quer construir escolas, está muito bem. Mas não precisa disso tudo. Faça umas escolinhas... Pode até fazê-las bonitinhas, tipo uns chalezinhos...” Depois disso não houve mais diálogo entre eles (Erthal, 2015).

Cavaliere e Coelho (2003), apontam que a municipalização apressada e mal estruturada, fragmentou o projeto original, transferindo sua gestão para municípios muitas vezes sem estrutura financeira, técnica e pedagógica para manter a proposta de tempo integral, resultando na descaracterização da concepção integral e a redução das atividades complementares que constituíam a essência do CIEP.

Por fim, o próprio contexto social e econômico, com desigualdades profundas e tensões políticas, dificultou a consolidação dos CIEPs. A resistência estrutural das elites e o conservadorismo das gestões subsequentes ao governo Brizola impuseram obstáculos intransponíveis para um projeto que buscava democratizar o acesso à educação de qualidade e romper com a lógica da reprodução social excludente.

4.3 PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM SÃO PAULO

Para analisar os pressupostos de educação integral no estado de São Paulo, optamos por selecionar três experiências de ampliação da jornada escolar a partir da década de 1960: os Ginásios Vocacionais na década de 1960, as Escolas de Tempo Integral (ETI) que teve início em 2005 e o Programa Ensino integral, foco desta tese, com início em 2012.

Esta seção, portanto, propõe-se a recuperar brevemente essas experiências, a fim de contextualizar nosso objeto de estudo.

4.3.1 Ginásios Vocacionais

A origem dos Ginásios Vocacionais em São Paulo, tem como pano de fundo um contexto histórico de renovação do ensino secundário brasileiro, especialmente na década de 1950, quando se buscava superar o modelo tradicional, academicista e excludente, denunciado por Anísio Teixeira e os escolanovistas.

Neste cenário, surgem as classes secundárias experimentais, introduzidas no Brasil nos anos 1950. Em São Paulo, esse movimento foi influenciado pelo Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP), sediado em Sèvres, França, responsável pela elaboração de propostas vistas como inovadoras para o ensino secundário francês, as chamadas *classes nouvelles*. O professor Luiz Contier, ao retornar de estágio no CIEP em 1951, implantou no Instituto Alberto Conte uma proposta pedagógica apoiada nos princípios escolanovistas, como a interdisciplinaridade, os estudos do meio, os conselhos de classe e com menor número de alunos por turmas.

> Enquanto a experiência francesa previa um máximo de 25 alunos por classe, no Brasil, antes da autorização para funcionamento das classes experimentais, era comum a formação de turmas com 50 discentes. Resistindo ao estabelecido por lei, passou-se a admitir no Instituto Alberto Conte o número de 40 alunos por classe, embora, segundo Contier, a procura por matrículas fosse grande (Vieira & Dallabrida, 2016, p. 498).

Esta experiência ganhou notoriedade e, em 1958, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) autorizou, em caráter experimental, a implementação das classes secundárias experimentais em escolas públicas, institucionalizando-as oficialmente.

> *Instruções sobre a natureza e a organização das classes experimentais.*
> Tendo o Senhor Ministro da Educação e Cultura homologado os Pareceres n.° 31/58, do Conselho Nacional de Educação, e n.° 77/58, da Consultoria

> Jurídica do Ministério, poderão ser organizadas classes experimentais do curso ginasial ou colegial, para funcionamento, a partir de 1959, atendidos os requisitos constantes da exposição de motivos da Diretoria do Ensino Secundário e dos pareceres acima citados.
> [...]
> 3. São características das classes experimentais:
> a) aplicação de métodos e processos de ensino, bem como o ensaio de novos tipos de currículo;
> [...].
> d) experiência inicial com um número mínimo de classes (uma por série, começando da primeira), podendo ser ampliada depois de verificados os resultados;
> [...].
> 4. As classes experimentais deverão ser organizadas atendendo,
> entre outras, às seguintes normas gerais:
> a) na organização dos currículos, ter-se-á em vista não a especialização nesta ou naquela direção de estudos, mas a preparação geral com um sólido conteúdo de formação humana e maiores oportunidades de atendimento das aptidões individuais;
> b) maior articulação do ensino das várias disciplinas e maior coordenação das atividades escolares;
> c) número máximo de trinta alunos em cada classe,
> para que o ensino se possa adaptar melhor a cada aluno; (MEC, 1958, p. 79-81)

De acordo com Chiozzini (2003), no Estado de São Paulo, a Assembleia Legislativa discutia a reforma do ensino secundário, onde diversos parlamentares defendiam a urgente reformulação do ensino, não apenas da rede industrial, mas de todo o sistema educacional, como resposta às transformações provocadas pela industrialização e pela modernização da economia. Foi nesse contexto que o então Secretário da Educação, Luciano Vasconcelos de Carvalho, visitou a experiência pedagógica das classes experimentais no município de Socorro (SP), onde atuavam as educadoras Maria Nilde Mascellani e Olga Bechara.

> O Vocacional, portanto, se propôs a ser um novo tipo de escola que se constituiu e expandiu-se de 1961 a 1969. [...], a iniciativa de criá-lo partiu do então Secretário da Educação do Estado de São Paulo, Luciano Vasconcellos de Carvalho, que decidiu implantar um novo modelo de escola que "atendesse às reivindicações de uma sociedade mais democrática". Para efetivar a proposta, foi montada uma comissão de educadores e especialistas do Ensino Secundário e Industrial, presidida pelo prof. Oswaldo Barros Filho (técnico de Educação do Departamento de Ensino Técnico Profissional). Entre os componentes desta comissão estava a Prof ª. Maria Nilde Mascellani, que já participava da execução do projeto de Classes Experimentais de Socorro, desde 1959 (Chiozzini, 2003, p.13).

Em 03 de fevereiro de 1961 foi aprovada a Lei 6.052/61 regulamentada pelo Decreto Estadual nº 38.643, de 27 de junho de 1961.

> LEI Nº 6.052, DE 03 DE FEVEREIRO DE 1961
> Dispõe sobre o sistema estadual de Ensino Industrial e de Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas, e dá outras providências.
> Artigo 1.º - O Ensino Industrial, ramo da educação de grau médio, terá os seguintes objetivos:

> 1) - formação de pessoal para as categorias profissionais que atendam às necessidades do mercado de trabalho da industrial;
> 2) - qualificação profissional para indivíduos não diplomados ou habilitados; e
> 3) - aperfeiçoamento ou especialização de pessoal da indústria.
> Artigo 2.º - O Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas, ramo da educação de grau médio, equivalente ao sistema de Ensino Industrial de que trata esta lei, terá os seguintes objetivos:
> 1) - preparação para as responsabilidades do lar e para a melhoria dos padrões de vida familiar;
> 2) - habilitação para o exercício de ocupações profissionais ligadas à Economia Doméstica; e
> 3) - desenvolvimento das habilidades técnicas e artísticas, para sua aplicação no campo do artesanato e das Artes Aplicadas.
> Artigo 3.º - O Ensino Industrial e o de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas, além dos objetivos peculiares, cuidarão, também, da formação do cidadão.
> Artigo 4.º - A formação profissional, de grau médio, no setor do Ensino Industrial e no de Economia Doméstica e de Artes, Aplicadas far-se-á através dos cursos seguintes:
> 1) - Iniciação Vocacional;
> 2) - Básico Vocacional ou outros cursos equivalentes, do 1.º ciclo;
> 3) - Industrial ou de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas, de aprendizagem profissional; e
> 4) - Técnico, Industrial ou de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas. (São Paulo- ALESP, 1961).

Em São Paulo, os Ginásios Vocacionais foram implantados em regiões que apresentavam características socioeconômica diversas. Segundo Moncau (2014), a experiência teve início com cinco unidades: em São Paulo, capital do estado e centro urbano complexo; em Rio Claro, cidade situada em um importante entroncamento ferroviário; em Americana, marcada pela concentração da indústria têxtil; em Batatais, com forte base na agricultura; e em Barretos, tradicional centro da pecuária nacional. Cada uma dessas unidades respondia, em sua concepção e dinâmica, às especificidades sociais, econômicas e culturais do território em que se inseria.

A escolha desses municípios visava, portanto, não apenas à descentralização do projeto, mas à construção de uma escola pública com raízes no território e sensível às vocações regionais. Em 1968, foi ainda inaugurada uma sexta unidade, em São Caetano do Sul, cidade de forte industrialização inserida na região do ABC Paulista. No entanto, essa unidade teve um breve funcionamento, pois com avanço do autoritarismo no país, o projeto vocacional foi desmontado em todo o estado. Ainda assim, os Colégios Vocacionais deixaram marcas importantes em suas comunidades, sendo reconhecidos por ampliarem o acesso a uma formação escolar crítica, democrática e comprometida com os desafios do desenvolvimento humano e regional.

A organização curricular dos Ginásios Vocacionais distinguia-se por uma organização integrada, voltada à formação do sujeito em sua totalidade e não apenas à sua preparação para o mercado de trabalho.

> Todo o currículo era pautado em Estudos Sociais, que girava em torno de história, geografia, sociologia e antropologia. Com a visão de que o indivíduo sofre a influência de seu meio e deve tornar-se consciente para de forma engajada agir sobre ele, partia-se, em movimento espiral crescente, da realidade em que a escola estava inserida.
> [...].
> As avaliações eram feitas bimestralmente, não por notas, mas por conceitos divididos em superior, acima da média, médio, abaixo da média e inferior. A autoavaliação era a base. A jornada dos professores, de 40 horas, sendo mais da metade da carga horária destinada a atividades de planejamento e reuniões. O número de alunos por sala era de 30 e, entre os critérios para estudar lá, havia o de proporcionalidade relativamente às classes sociais presentes no entorno da escola (Moncau, 2014, p. 54).

A área de Estudos Sociais, eixo estruturador do currículo, articulava saberes das ciências humanas partindo do entorno imediato do aluno – casa e família – objetivando alcançar a compreensão do mundo. A proposta pedagógica valorizava o estudo do meio, as práticas cooperativas, o trabalho em equipe, o governo estudantil, e a autoavaliação como instrumentos de construção da autonomia e da responsabilidade social.

As disciplinas, como artes, teatro, práticas agrícolas e comerciais, educação doméstica (para ambos os sexos), matemática, línguas e ciências, compunham a matriz curricular de forma integrada. Segundo Moncau, para Silvana Mastellini, irmã mais nova de Maria Nilde, *"[...] a grande virtude do Vocacional 'não era ficar dando conteúdo, era dar instrumentos para alcançá-lo'*" (2014, p. 54).

O professor era entendido como sujeito da prática, comprometido com a reflexão pedagógica e com a construção coletiva do conhecimento, o que exigia dedicação em tempo integral (40 horas semanais), com jornada equilibrada entre atividades de sala de aula e reuniões pedagógicas.

Outro aspecto que merece destaque é o comprometimento com as desigualdades. Moncau (2014), destaca um depoimento de Silvana Mascellani, irmã de Maria Nilde Mascellani, mostrando a existência de cotas que beneficiavam alunos mais vulneráveis da comunidade.

> Silvana Mascellani fez o exame para a turma de 1968 e não entrou. A cota do seu nível de renda já estava completa. A filha da faxineira, Cida, passou. "Eu fiquei muito chateada, cheguei a ouvir 'como é que a filha da faxineira entrou e a irmã da coordenadora não?' Mas é isso, naquele ano a cota estava preenchida e pronto, era preciso compreender. Não tinha aquela coisa de fulano entrou porque tem contato. Isso não funcionava", ressalta (Moncau, 2014, p. 54).

O documentário Vocacional: uma aventura humana (2011), de Toni Venturi[15], cineasta e ex-aluno do Ginásio Vocacional, resgata através do depoimento de ex-alunos e ex-professores, a memória viva dessa experiência educacional inovadora, que apostava na formação integral do sujeito, na liberdade pedagógica, na valorização do trabalho coletivo e na construção de uma escola pública crítica, democrática e transformadora, brutalmente interrompida pela repressão da ditadura civil-militar. Segue algumas falas do documentário:

> O currículo previa treze áreas centralizadas e integradas em estudos sociais com o centro. Então, nós tínhamos as disciplinas comuns, mas tínhamos também práticas agrícolas, práticas comerciais, artes industriais, educação doméstica, artes plásticas. Era uma perspectiva de fazer sentir as várias facetas da cultura humana, de homem livre e agente transformador da sociedade.
> Eu estranhei muito aquela coisa de você ter aquela oportunidade de você se manifestar, de você não ser avaliado em padrões rígidos. Então, aquilo tudo, como criança, pra mim, funcionou como uma abertura muito importante. Eu lembro das saídas, também, pra assistir determinadas projeções ou peças de teatro (Vocacional [...], 2022, 5:42 min).

Sobre o papel dos professores, entendemos ser fundamental destacar o depoimento de ex-professores dos Ginásios Vocacionais, que declaram no documentário Vocacional: uma aventura humana (2011):

> Eu me lembro, tinha um professor de matemática que ele ensinava matemática assim. Ele falou assim, a cantina da escola, quem vai dirigir são vocês. Então, vocês vão vender, vocês vão administrar. Isso tudo era feito pros alunos. Aquilo era uma coisa maravilhosa. Eu vi os alunos fazendo as compras, quantos pastéis, quantos... tipo de bala, quantos guloseimas, enfim. Aí o balancete, olha, nós vendemos tanto e tal. Isso era ensinar matemática. Então, esses alunos que estiveram ligados a esse momento jamais acharam que a matemática era um bicho de sete cabeças. (Antonio Petrin, professor de Teatro. 14:11min).
> [...]. A dedicação que foi dada ao professor naquela condição. O cara ficar seis meses em treinamento antes de pegar uma sala de aula.
> Na hora que pegava a sala de aula, ele tinha uma dedicação integral aqui dentro. E aí, todo o resto da estrutura acompanhando e suportando ele a descobrir como fazer integração com as outras matérias, como trabalhar com síntese, como trabalhar com grupo, porque não devia ser simples trabalhar com... Ninguém tinha as regrinhas de como trabalhar com grupo do jeito... A experiência vocacional foi muito mais importante para os professores do que relativamente para os alunos. Eles ganhavam bem, mais do que qualquer professor da rede pública, até mais do que alguns professores universitários (Vocacional [...], 2022, 15:28 min).
> [...]. Eu era um professor competente, mas eu me tornei educador no vocacional. Foi um passo muito grande do professor para o educador. Eu não

[15] Aos 11 anos, Toni Venturi entrava, como estudante, no Colégio Estadual Vocacional Oswaldo Aranha (Cevoa), na capital paulista. Quase 50 anos depois que a inovadora experiência educacional foi violentamente interrompida pelo regime militar em 1969, ex-alunos e professores ainda se encontram, "com um sentimento comum de que a gente pode transmitir alguma coisa à sociedade, hoje, a respeito desse espírito que a gente viveu". Assim surgiu o impulso que levou Venturi, hoje com 58 anos, a retratar a experiência dos vocacionais em documentário (Moncaus, 2014, p.58).

> tinha, por exemplo, como professor, formado na USP, eu não tinha ideia do papel afetivo do professor. Para mim, é um trabalho intelectual puro.E nós trabalhávamos com os alunos em equipe. Muito respeito dos alunos para conosco, apesar de nós sentarmos ao lado deles, estudarmos com eles, jogar bola com eles nos intervalos, e nós éramos apaixonados pelo que fazíamos, os alunos também (Vocacional [...], 2022, 16:43 min).

O documentário Vocacional: uma aventura humana (2011), recupera por meio de depoimentos de ex-alunos, ex-professores e especialistas, as principais marcas do projeto vocacional, enfatizando seu caráter inovador, democrático e humanista. Ressalta-se a centralidade do estudante como sujeito do processo educativo, o estímulo à autonomia, à crítica e à criatividade, e a valorização do trabalho coletivo e interdisciplinar. Os relatos revelam o impacto transformador da proposta, que rompeu com o modelo autoritário e conteudista então vigente. Mais do que um resgate histórico, o documentário constitui um testemunho vivo sobre as possibilidades de uma escola pública emancipadora, reafirmando o valor das práticas pedagógicas centradas no ser humano e comprometidas com a construção de uma sociedade mais justa.

Embora a experiência dos Ginásios Vocacionais fosse considerada exitosa, Chiozzini (2003), mostra que a sua existência foi marcada por tensões políticas desde sua implantação, atravessando o período do golpe militar de 1964 até sua extinção em 1970. Moncau nos conta:

> O helicóptero militar sobrevoava o pátio da escola, na região do Brooklin, em São Paulo. No solo, a operação parecia transcorrer com sucesso: soldados armados trancaram os professores em uma pequena sala, e coletavam documentos daquele modelo educacional que visavam desmantelar. Faltavam poucos dias para o Natal de 1969. Um dos militares olhou pela janela do helicóptero e viu uma movimentação estranha no pátio. Os alunos deitavam no chão e começavam a formar uma palavra. Sim, não havia dúvidas, a mensagem era para eles. Formavam a palavra “cu” (Moncau, 2014, p.52).

Apesar de seu êxito pedagógico e da forte mobilização de professores, estudantes e comunidades escolares em sua defesa, o projeto enfrentou resistência sistemática de setores conservadores da Secretaria da Educação e, posteriormente, repressão aberta por parte do regime militar. A experiência foi atacada por seu caráter progressista, por contrariar os interesses de grupos políticos tradicionais e por promover uma formação crítica e emancipadora da juventude. A repressão culminou com demissões, prisões, invasões militares nas escolas e o desmonte completo dos Ginásios Vocacionais, evidenciando que, sob a ditadura, a pedagogia libertadora foi considerada uma ameaça à ordem autoritária e ao controle ideológico do Estado.

4.3.2 A escola de tempo integral ─ ETI

No início do século XXI, a defesa da educação integral ressurgiu na pauta das políticas públicas associadas ao tempo integral, como uma prioridade colocada no Plano Nacional de Educação ─ Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. O tempo integral aparece como objetivo e prioridade do PNE:

> 1.Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. Essa prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas (Brasil, 2001).

O PNE/2001 trata da formação integral apenas ao referir-se [...] que a educação infantil terá papel cada vez maior na formação integral da pessoa. Observa-se que há preocupação em garantir o aumento da jornada, do tempo integral.

Em dezembro de 2005, Geraldo Alckimin, o então governador do estado de São Paulo e Gabriel Isaac Chalita, secretário da educação, lançaram o Projeto Escola de Tempo Integral (ETI). No dia 09/12/2005, publicou-se a Resolução SE 89/2005, que dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral.

> Artigo 1º - Fica instituído o Projeto Escola de Tempo Integral com o objetivo de prolongar a permanência dos alunos de ensino fundamental na escola pública estadual, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural.
> Artigo 2º - O Projeto Escola de Tempo Integral tem como objetivos:
> I - promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a autoestima e o sentimento de pertencimento;
> II - intensificar as oportunidades de socialização na escola;
> III - proporcionar aos alunos alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico;
> IV - incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional implementando a construção da cidadania;
> V - adequar as atividades educacionais à realidade de cada região, desenvolvendo o espírito empreendedor.
> Artigo 3º - O Projeto Escola de Tempo Integral prevê o atendimento inicial de escolas da rede pública estadual de ensino fundamental que atendam aos critérios de adesão, que estejam distribuídas pelas 90 Diretorias de Ensino, inseridas, preferencialmente, em regiões de baixo IDH - Índice de Desenvolvimento Humano - e nas periferias urbanas (São Paulo, 2005).

O texto legal que institui o Projeto Escola de Tempo Integral não se limita à ampliação do tempo escolar. Em sua redação, há referências ao enriquecimento curricular, à exploração de temas transversais, ao aprimoramento pessoal, social e cultural, à promoção da autoestima, do pertencimento e da participação da comunidade. Esses elementos permitem afirmar que, no plano normativo, há espaço para uma concepção ampliada de formação, que poderia, em tese, sustentar uma perspectiva integral com potencial emancipador. No entanto, entre os objetivos elencados, destaca-se a ênfase no desenvolvimento do espírito empreendedor (Art. 2º, V), evidenciando a presença de uma lógica de mercado e de competências individuais que dialoga com os pressupostos da racionalidade neoliberal. Ao privilegiar valores como a iniciativa individual e a adequação às exigências do mercado de trabalho, o Projeto ETI, tal como concebido nesta resolução, compromete-se com uma perspectiva funcionalista da educação, que se distancia de projetos político-pedagógicos pautados pela emancipação crítica e pela transformação social.

A análise dos artigos 2º e 3º da Resolução SE nº 89/2005, que institui o Projeto Escola de Tempo Integral (ETI), revela contradições que merecem ser problematizadas. O artigo 2º define como um dos objetivos do projeto o "desenvolvimento do espírito empreendedor", ao passo que o artigo 3º direciona o atendimento prioritário a escolas situadas em regiões de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e nas periferias urbanas, explicitando uma tentativa de correção de desigualdades sociais por meio da ampliação do tempo escolar. Cavaliere ao discutir a educação integral com um direito universal, e portanto, de todos, aponta que:

> Uma das maneiras de se encarar a questão, que a afasta da condição de direito universal, é a compreensão da escola de tempo integral como um dispositivo válido para alguns alunos e não para outros, que é reforçada pela oferta seletiva do regime no interior das escolas. Nesse caso, ela se configura como educação compensatória, focada nos mais necessitados a fim de, por meio da intensificação da ação escolar, fazer valer a igualdade de oportunidades educacionais (Cavaliere, 2014, p. 1027).

O Projeto ETI, no artigo 3º atende à lógica da educação compensatória, focada nos mais necessitados, revelando uma lógica de intervenção típica das políticas neoliberais, nas quais a escola é convocada a funcionar como instrumento de gestão da pobreza, promovendo a formação de sujeitos autogerenciáveis, capazes de “empreender” em meio às adversidades. O uso do termo “espírito empreendedor” desloca o foco das condições estruturais de desigualdade para a responsabilização

individual, pressupondo que a saída para a precariedade de vida está na iniciativa pessoal e no autodesenvolvimento, e não na transformação das estruturas sociais injustas.

Ao vincular o projeto a territórios marcados por desigualdades históricas, sem promover uma crítica efetiva às raízes dessas desigualdades, a política pública consolida uma concepção adaptativa e compensatória de educação, reforçando a ideia de que os indivíduos devem superar suas carências por meio de competências subjetivas (como autonomia, iniciativa e autogestão) alinhadas à racionalidade do mercado. Assim, sob a retórica da inclusão e da superação da vulnerabilidade social, o projeto esvazia a noção de formação integral como direito e reduz a ação pedagógica a um meio de ajuste do sujeito à lógica produtivista, desconsiderando o papel da escola como espaço de construção coletiva de sentidos, crítica social e emancipação.

No que se refere a organização curricular, a Resolução SE 89/2005 estabelece:

> Artigo 5º - A organização curricular da Escola de Tempo Integral inclui o currículo básico do ensino fundamental e ações curriculares direcionadas para:
> I - orientação de estudos;
> II - atividades Artísticas e Culturais;
> III - atividades Desportivas;
> IV - atividades de Integração Social;
> V - atividades de Enriquecimento Curricular.

A Resolução SE 7, de 18 de janeiro de 2006 normatizou organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral no ciclo I e II, estabelecendo ampliação da jornada escolar para nove horas diárias, compreendendo um total de 45 aulas semanais, distribuídas entre manhã e tarde, com um currículo básico do ensino fundamental e um conjunto de oficinas de enriquecimento curricular.

Quadro 2 – Anexo II da Resolução SE 7/2006

Escola de Tempo Integral						
Matriz curricular- Ensino Fundamental II						
Componentes Curriculares			Séries/aulas			
			5ª	6ª	7ª	8ª
CURRÍCULO BÁSICO	Base nacional comum e Parte diversificada	Língua Portuguesa	6	6	6	6
		Língua Estrangeira Moderna - inglês	2	2	2	2
		Educação Artística	2	2	2	2
		Educação Física	2	2	2	2
		História	3	3	3	3
		Geografia	3	3	3	3
		Matemática	5	5	5	5
		Ciências Físicas e Biológicas	4	4	4	4
		Ensino Religioso	-	-	-	1
		TOTAL	27	27	27	28
OFICINAS CURRICULARES	Atividades de linguagem e matemática	Hora da leitura	2	2	2	2
		Experiências matemáticas	5	5	5	5
		Língua estrangeira Moderna- Espanhol				
		Informática educacional				
	Atividades artísticas	Teatro	3	3	3	3
		Artes visuais				
		Música				
		Dança				
	Atividades esportivas e motoras	Esporte	3	3	3	3
		Ginástica				
		Jogo				
	Atividades de participação Social	Saúde e qualidade de vida	4	4	4	4
		Filosofia				
		Empreendedorismo Social				
	TOTAL		18	18	18	17
Carga horária total			45	45	45	45

Fonte: São Paulo, 2006.

Sobre as oficinas curriculares, a resolução SE 7/2008, dispõe

> § 1º - Entenda-se por oficina de enriquecimento curricular a ação docente/discente concebida pela equipe escolar em sua proposta pedagógica

> como uma atividade de natureza prática, inovadora, integrada e relacionada a conhecimentos previamente selecionados, a ser realizada por todos os alunos, em espaço adequado, na própria unidade escolar ou fora dela, desenvolvida por meio de metodologias, estratégias e recursos didático-tecnológicos coerentes com as atividades propostas para a oficina.
> § 2º - Os componentes curriculares, que integram o currículo básico do ensino fundamental, e os eixos temáticos das oficinas curriculares constam dos anexos I e II que fazem parte da presente resolução (São Paulo, 2006).

As oficinas curriculares eram compostas por quatro grandes áreas de conhecimento tanto para o Ciclo I quanto para o Ciclo II: Atividades de Linguagem e de Matemática: Hora da Leitura, Experiências Matemáticas, Língua Estrangeira Moderna (Inglês para o Ciclo I e Espanhol para o Ciclo II que já tem o Inglês em sua grade curricular regular) e Informática Educacional; Atividades Artísticas: Teatro, Artes Visuais, Música e Dança; Atividades Esportivas e Motoras: Esporte, Ginástica e Jogo; Atividade de Participação Social: Saúde e Qualidade de Vida, Filosofia e Empreendedorismo Social e Orientação para Estudo e Pesquisa.

Na dissertação de mestrado “Oficinas Curriculares nas Escolas de Tempo Integral da rede pública estadual de São Paulo: percepção dos gestores”, Jacomini (2013) mostra os desafios enfrentados pelas escolas na implementação das oficinas curriculares.

> Constatamos, pelas respostas dos gestores confrontadas com os documentos oficiais da Secretaria da Educação do estado de São Paulo, que o Programa Escola de Tempo Integral foi implantado às pressas, no final do mandato do governador, com a intenção de representar um marco inovador na educação paulista (Jacomini, 2013, p. 240).

Outro aspecto relevante destacado pela autora, diz respeito ao espaço físico das escolas.

> Segundo os gestores pesquisados, um dos grandes desafios foi a inexistência ou insuficiência de espaço físico. Como os prédios escolares são antigos, foi necessário efetuar mudanças nem sempre adequadas, pois, para disponibilizar espaço para as oficinas curriculares, em alguns casos foi necessário extinguir ambientes ou agrupá-los como citado em uma das respostas em que o gestor alega que o refeitório foi transformado em sala de aula (Jacomini, 2013, p. 240).

Nesse sentido, é pertinente retomar a preocupação de Anísio Teixeira com o espaço físico como dimensão constitutiva do projeto pedagógico, entendendo a arquitetura escolar como componente formativo. No caso do Projeto ETI, embora haja ampliação da permanência dos estudantes e inclusão de oficinas curriculares diversificadas, o texto normativo não explicita diretrizes estruturais para a reformulação dos espaços escolares compatíveis com o regime de tempo integral. Diferentemente do CECR — experiência singular e localizada — a ETI foi

implementada de forma mais ampla, em escolas já existentes, o que impôs limitações materiais significativas. A ampliação da jornada escolar não foi acompanhada pela criação de ambientes propícios ao desenvolvimento das múltiplas dimensões da formação humana. Na maior parte dos casos, o projeto paulista foi operacionalizado em unidades escolares originalmente concebidas para jornada parcial. Assim, a ampliação do tempo escolar nem sempre foi acompanhada por investimentos suficientes na adaptação da infraestrutura, o que produziu tensões entre o ideal de formação integral e as condições concretas de funcionamento.

As ETIs foram implementadas de forma pontual e limitada, sem uma política estruturante que garantisse sua consolidação em larga escala. Seu desenho institucional indicava a integração entre o currículo regular e atividades complementares nas áreas de cultura, esporte, tecnologia e cidadania, com foco na formação ética e no desenvolvimento de múltiplas dimensões do sujeito.

Essa limitação, contudo, não é exclusiva das ETIs. Trata-se de um desafio recorrente nas políticas educacionais no Brasil: a dificuldade de articular expansão, equidade territorial e investimento estrutural contínuo.

Sobre a expansão da oferta educacional no Brasil, Algabaile esclarece:

> No Brasil, a expansão da oferta educacional tem especificidades de grande importância para compreender a formação do sistema nacional de ensino e as formas como a escola se inscreve em âmbitos mais amplos de organização da vida social. Primeiro, porque a ampliação do acesso ao nível mais elementar do ensino não é parte de uma origem remota da escola brasileira; ao contrário, atravessa por inteiro a história de sua formação, mostrando-se todo o tempo como um dos seus focos dinâmicos. Segundo, porque, no Brasil a expansão da oferta persiste intensamente, em inúmeras conjunturas, como um carro que anda na frente dos bois.
> Isso não deve à “incapacidade” do Estado de controlar uma “realidade rebelde”, subordinando-a a programas de ação de largo alcance. Deve-se, na verdade ao fato de que a parcela de “desgoverno”, observada na produção da realidade educacional, é parte de *forma de governabilidade* definida pela condição entre os interesses da fração de classe que conduz a “grande política” e os programas estreitos que conduzem a ação de frações de classe hegemonizadas ou grupos locais de poder (Algebaile, 2009, p. 91-92).

Embora anunciasse inovação, as ETIs encontraram diversos entraves para sua efetivação: a ausência de investimento contínuo, a precariedade das estruturas escolares e a ausência de formação específica para os profissionais envolvidos dificultaram a consolidação de um modelo verdadeiramente transformador.

Cabe ressaltar ainda a presença do Instituto Ayrton Senna, personificando a parceria público privada, na implementação do Projeto ETI, com o Projeto superação jovem. Chama a atenção o trecho da introdução do caderno “Superação Jovem,

aprendizados e conquistas em uma experiência de Educação Integral, uma parceria Instituto Ayrton Senna e Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, assinado pelo então secretário da educação paulista José Renato Nalini

> A perspicácia de Viviane detectou que um dos pontos nevrálgicos da formação escolar é a capacidade leitora, deflagradora da habilidade escritora. Incentivar a leitura, estimular a construção de uma geração que lê e que encontre prazer na literatura, foi o compromisso assumido pelos responsáveis pela capacitação dos docentes encarregados da “Sala de Leitura”, ambiente imprescindível a cada unidade escolar.
> [...]. Pois o Instituto Ayrton Senna promoveu a qualificação e treinamento desses docentes já vocacionados a despertar o alunado para o percurso infinito da leitura atraente. Cada mestre se tornou multiplicador de adeptos desse desafio instigante que é penetrar em consciências que jamais seriam conhecidas, não fora o amor ao livro.
> [...].
> A educação paulista é devedora de Viviane e sua Equipe e o Instituto Ayrton Senna, com seu protagonismo, é o credor que testemunha a viabilidade dessa urgente conciliação entre educação pública e sociedade civil (Instituto Ayrton Senna, s/d, p. 9-11).

As palavras do Secretário da Educação indicam a lógica da privatização ao delegar a formação docente ao Instituto Ayrton Senna (uma entidade da sociedade civil com vínculos empresariais) a responsabilidade pela qualificação dos professores. Essa delegação de funções públicas a instituições privadas é emblemática de um modelo de gestão educacional neoliberal, que desresponsabiliza o Estado de seu papel constitucional de garantir formação continuada e condições adequadas de trabalho aos educadores. A naturalização dessa parceria, apresentada no texto como "urgente conciliação", escamoteia as contradições entre o interesse público e os projetos de intervenção privada no currículo escolar.

Há que se destacar ainda que o Secretário, enaltece “*a perspicácia de Viviane detectou que um dos pontos nevrálgicos da formação escolar é a capacidade leitora, deflagradora da habilidade escritora*”, como se os profissionais da Rede Pública Estadual Paulista fossem incapazes de detectar os problemas de aprendizagem existentes. Trata-se de uma tentativa de apagamento das competências e dos saberes dos profissionais da educação que habitam o interior da escola, da trajetória histórica da educação paulista, emplacando o discurso de que a inovação e a eficácia surgem apenas por meio da intervenção de atores privados, consolidando a narrativa da filantropia empresarial como solução para os problemas da escola pública, colocando a educação pública como devedora de Viviane Senna e sua equipe. O ovo da serpente, começara a ser chocado.

4.3.3 Educação integral em disputa: entre a humanização e o controle

Ao problematizar alguns conceitos de educação integral difundidos no contexto da implementação de algumas experiências de ampliação da jornada escolar no estado de São Paulo, pode-se evidenciar um campo de disputa entre projetos de sociedade e tensões entre humanização e desumanização que atravessam a escola contemporânea. Este capítulo buscou construir um horizonte teórico-crítico a partir do qual se torna possível compreender as políticas educacionais atuais em sua complexidade histórica e social.

Nesse percurso, as reconstruções históricas e genealógicas aqui desenvolvidas não tiveram por objetivo a simples enumeração de autores, tampouco a aplicação direta e imediata de cada referência à análise empírica, mas a contextualização das matrizes formativas, filosóficas e políticas que sustentam as concepções contemporâneas de educação integral, mérito, trabalho e desigualdade. Tais genealogias operam, portanto, como referencial analítico que subsidia a análise do Programa Ensino Integral enquanto política pública, permitindo compreender como determinados discursos humanistas podem coexistir com práticas de controle, seletividade e exclusão.

É a partir desse marco histórico-crítico que os capítulos seguintes examinam a materialização do PEI e seus desdobramentos nas trajetórias escolares e nas experiências da juventude trabalhadora, mobilizando, de modo mais direto, categorias teóricas que se mostram centrais para a interpretação empírica das desigualdades educacionais observadas.

5 PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI): DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DA JUVENTUDE NO ENSINO MÉDIO

Este capítulo tem como objetivo apresentar e descrever o funcionamento do PEI, explicitando suas diretrizes, fundamentos e formas de organização. A intenção é oferecer ao leitor uma visão clara e detalhada sobre a estrutura e o modo como o programa se concretiza nas escolas da rede estadual paulista, uma vez que compreender o desenho institucional e pedagógico do PEI é condição fundamental para analisar seus efeitos e contradições.

Essa descrição busca revelar como o modelo de escola proposto pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo se materializa na prática, a partir de seus documentos normativos, bases legais e mecanismos de gestão, destacando de que forma as mudanças introduzidas pelo programa (como a ampliação da jornada escolar, a reorganização curricular e a implantação de metas de desempenho) redefiniram o cotidiano escolar, o trabalho docente e o tempo dos estudantes.

Ao longo do capítulo, o leitor encontrará uma análise articulada entre as dimensões normativa e empírica: de um lado, serão examinadas as leis, decretos e resoluções que regulamentam o PEI, com vistas a compreender seus princípios e objetivos; de outro, serão abordadas as formas concretas de implementação nas escolas, de modo a evidenciar como o discurso oficial de inovação e qualidade se traduz, ou não, em práticas pedagógicas e organizacionais efetivamente transformadoras.

Dessa forma, este capítulo cumpre a função de situar o PEI no contexto das políticas públicas educacionais paulistas, permitindo ao leitor entender em que consiste esse novo modelo de escola, como ele opera e quais sentidos e implicações assume em sua materialização no cotidiano da rede estadual.

5.1 O PEI COMO POLÍTICA PÚBLICA

A expressão política pública é amplamente utilizada em diferentes contextos, mas muitas vezes sem a devida precisão conceitual. Nesta tese, adotamos o conceito de política pública como a resolução de um problema público, entendendo-o como uma ação intencional do Estado voltada para enfrentar demandas que afetam diretamente a coletividade. Historicamente, a qualidade da educação pública brasileira

tem sido associada a padrões insuficientes de ensino e aprendizagem, comprometendo o desenvolvimento social e econômico do país. De acordo com Secchi (2013, p. 2), “[...] uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público”, logo, a qualidade da educação pública brasileira e, por conseguinte a paulista, configura-se como um problema público, pois impacta de forma direta a sociedade, os cidadãos e, consequentemente, o futuro da nação. Uma educação pública de baixa qualidade restringe o acesso a oportunidades de trabalho e perpetua as desigualdades sociais, tornando-se uma demanda urgente e constante nas agendas governamentais. Nesse contexto, o PEI foi apresentado como uma resposta governamental a esse problema público, propondo-se a melhorar a qualidade do ensino e, assim, contribuir para a superação das desigualdades educacionais e sociais.

A partir dessa compreensão, torna-se possível avançar para a análise do processo de implementação do PEI, etapa em que as intenções formuladas se traduzem em práticas concretas no interior das escolas. É nesse momento que as diretrizes normativas e os princípios declarados pela política se confrontam com a realidade das unidades escolares, revelando as contradições entre o desenho da política e a sua materialização, entre os objetivos oficiais e as condições materiais e humanas que os sustentam. Assim, examinar o ciclo de implementação do PEI permitirá compreender como os fundamentos dessa política pública se materializam (ou se distorcem) nas práticas pedagógicas, nos modos de gestão e nas experiências vividas por professores, estudantes e gestores (sujeitos que, em última instância, dão sentido e forma à política em ação).

Nesse sentido, o PEI é reconhecido como uma política pública educacional, uma vez que representa uma resposta governamental do Estado de São Paulo a um problema coletivo historicamente identificado: a baixa qualidade da educação pública e as desigualdades de aprendizagem entre os estudantes. O PEI surge, portanto, como um instrumento de ação estatal destinado a promover melhorias no ensino, reduzir desigualdades e ampliar as oportunidades educacionais, atendendo ao princípio de que políticas públicas existem para mediar demandas sociais e propor soluções de interesse público.

Contudo, segundo Parente (2018), embora diversos autores definam política pública como o Estado em ação, é importante reconhecer que existem perspectivas mais amplas, como a de Dye (2008), citado por Parente, para quem também se

configura como política pública aquilo que os governos deixam de fazer. Essa concepção amplia o entendimento do conceito, evidenciando que tanto as ações quanto as omissões governamentais produzem consequências diretas sobre a sociedade, podendo gerar soluções ou agravar problemas públicos. Assim, não há um consenso único sobre a definição de política pública, mas sim um campo de interpretações que varia conforme as concepções teóricas, e contextos históricos e as finalidades das ações do Estado.

De acordo com Pierre Muller (2018, p. 14), "[...] o objetivo das políticas públicas é, em todos os casos, gerenciar os desequilíbrios provenientes da complexidade das sociedades modernas". Nessa perspectiva, o PEI configura-se como uma política voltada à gestão das desigualdades educacionais, utilizando-se de instrumentos administrativos, pedagógicos e avaliativos para reorganizar o sistema de ensino paulista. Para Secchi (2013, p. 2) "qualquer definição de política pública é arbitrária", pois segundo ele, "[...] na literatura especializada não há consenso quanto à definição do que seja uma política pública". Já Howlett, Ramesh e Perl (2013, p. 6) "[...] as políticas são ações intencionais de governos que contêm tanto algum ou alguns objetivos articulados, por mais que esses objetivos tenham sido precariamente identificados, justificados e formulados [...]. Essas múltiplas abordagens permitem compreender a complexidade do processo de formulação, implementação e avaliação das políticas, bem como as diferentes formas pelas quais o Estado intervém, ou se abstém de intervir, nas questões que afetam a coletividade. Os autores observam que, ao contrário das ciências exatas, não existe uma abordagem universalmente reconhecida para a análise dos problemas políticos, o que abre espaço para diferentes interpretações e modelos. Nesse contexto, Secchi (2013) distingue duas abordagens: a abordagem estatista ou estadocêntrica, que atribui exclusivamente ao Estado a formulação e a execução das políticas públicas, e a abordagem multicêntrica ou policêntrica, que reconhece a atuação de múltiplos atores no processo, incluindo organizações privadas, organizações não governamentais, organismos multilaterais e redes de políticas públicas, que influenciam e compartilham responsabilidades na elaboração e implementação dessas políticas.

> [...] a abordagem policêntrica "envolve a existência de múltiplos centros de tomada de decisão dentro de um conjunto de regras aceitas". Em geral, as políticas públicas são elaboradas dentro do aparato institucional-legal do Estado, embora as iniciativas e decisões tenham diversas origens (Secchi, 2013, p.3).

A formulação do PEI reflete um modelo de governança multicêntrica, em que múltiplos atores, estatais e não estatais, participam de sua concepção e implementação. Embora implementado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o PEI foi concebido originalmente pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), entidade privada responsável por disseminar o modelo de educação integral, do PEI no Brasil. Além disso, conforme informações levantadas pelo Observatório da Educação (2012), a consultoria McKinsey & Company atuou diretamente na formulação do programa, com funcionários trabalhando por cerca de quatro meses dentro da sede da Secretaria, na Praça da República, sem vínculo formal com o órgão. O serviço, estimado em aproximadamente 4 milhões de reais, teria sido financiado pela iniciativa privada.

Esse arranjo evidencia que, embora a política tenha sido operacionalizada no aparato estatal, sua concepção e formatação envolveram fortemente atores privados, configurando um processo típico de governança policêntrica, no qual múltiplos centros de decisão e financiamento, estatais e não estatais, se articulam na formulação e implementação de políticas públicas.

Compreender esse tipo de arranjo requer um olhar analítico que vá além da simples descrição institucional, demandando ferramentas teóricas capazes de revelar as relações de poder, os interesses e as consequências sociais subjacentes às decisões governamentais. É nesse contexto que se insere o campo da Análise de Políticas Públicas, que busca compreender de forma sistemática e crítica como as decisões governamentais são formuladas, implementadas e avaliadas. Sobre a análise de Políticas Públicas, Parente diz:

> Conforme Dye (2008, p. 4, tradução nossa), “análise de política é descobrir o que os governos fazem, porque fazem e que diferença isso faz, se houver”. Assim, por meio da análise de política pública pode-se, por exemplo, descrever o que governo faz na área da educação, buscar entender as causas e os determinantes de certa política educacional e avaliar as consequências dessa mesma política na população-alvo (Parente, 2018, p. 417).

Sobre os modelos analíticos de políticas, Lamy e Malta (2014, p. 273) afirmam que, “a análise de Políticas Públicas envolve a aplicação de uma série de modelos para entender e analisar o processo de formulação e implementação de políticas”. Esses modelos oferecem diferentes vertentes teóricas e metodológicas para interpretar as interações entre atores, instituições, contextos e resultados, e incluem: o modelo institucional, o modelo de processo ou ciclo de políticas, os modelos de

grupo, o modelo sistêmico, o modelo racional, o modelo incremental, a teoria dos jogos e o modelo de opção pública.

> O modelo institucional foca nas estruturas e processos atuais das instituições governamentais, ao passo que a de grupo concentra-se na luta de poder entre vários grupos e como ela endurece as reivindicações feitas ao longo da história política. O modelo de elite contrasta sobre a desigual influência da elite institucional ao longo das políticas, feitas quase sempre com a exclusão da participação democrática.
> Modelos baseados na razão e na doutrina do incentivo fornecem conceitos opostos, onde o primeiro é direcionado pela necessidade de maximizar os benefícios, analisando todas as variações relevantes de lógica e sistema. Por outro lado, o modelo incremental é preocupado com a implementação e adaptação contínuas após a avaliação inicial.
> Por sua vez, a teoria de jogos utiliza conceitos matemáticos para analisar as interações estratégicas entre as esferas políticas e, portanto, oferece uma visão “dinâmica” do poder.
> O modelo da opção pública consiste em um instrumental que se vale da economia para entender as implicações do fato de que, como todos nós, os ocupantes de cargos públicos têm interesses próprios quando se trata de formulação de políticas e de boa administração dos recursos públicos. [...].
> Por fim, o modelo sistêmico também é um modelo holístico, capaz de considerar a inter-relação entre inúmeros subsistemas e fatores externos, o que o torna uma visão mais completa e dinâmica do processo de políticas públicas (Lamy e Malta, 2024. p. 282).

Segundo Secchi (2013, p. 43), “[...] o ciclo de políticas públicas é um esquema de visualização e interpretação que organiza a vida de uma política pública em fases sequenciais e interdependentes”. O ciclo de políticas públicas compreende as fases: identificação do problema, formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação, avaliação e extinção.

Figura 4 – Ciclo de Políticas



Fonte: Elaboração própria. Dados de Sechi, 2013, p. 43-67.

Conforme Wu, et al. (2014,) a implementação corresponde ao momento do processo de políticas públicas em que as decisões previamente tomadas se traduzem em ações concretas, sendo considerada uma das etapas mais complexas e críticas para os gestores públicos, pois é nesse momento que eventuais fragilidades na concepção da política ou vulnerabilidades decorrentes do ambiente externo se manifestam, podendo comprometer o êxito da política. Os autores advertem que a fase de implementação não acontece de forma linear e previsível, a implementação caracteriza-se por sua natureza dinâmica, marcada por interações, ajustes e reinterpretações constantes. Além disso, envolve uma multiplicidade de atores que, ao definir problemas e propor soluções no âmbito de determinada política pública, passam a influenciar diretamente seu curso. Entre eles, destacam-se atores que tiveram participação marginal nas fases de formulação e decisão, mas que, na implementação, assumem papéis centrais. Nesse cenário, a burocracia, permeada por conflitos internos e externos às organizações, emergem como um elemento determinante, capaz de mudar os rumos e os resultados da política em ação. E por fim a implementação apresenta uma dimensão política:

> A implementação também é política. O processo de implementação em si não só cria vencedores e perdedores, mas é também o estágio, no processo de políticas públicas, em que os riscos de ganhar ou perder começam a se manifestar de forma muito clara para muitos participantes, cujos interesses e desejos podem ter sido descartados nas etapas anteriores do processo. Órgãos, e até divisões dentro dos órgãos, podem continuar a competir por

> recursos e controle sobre as atividades de implementação, e podem surgir tensões entre público, organizações privadas e organizações sem fins lucrativos, que competem por influência e recursos para implementar programas de governo (Wu et al., 2014, p.98).

Arretche (2001), argumenta que a implementação modifica inevitavelmente as políticas públicas, pois existe uma distância estrutural entre os objetivos e o desenho concebidos na formulação e sua execução prática. Para a autora essa distância não é, necessariamente, fruto de má-fé, mas de circunstância inerentes ao processo, resultantes das decisões tomadas por diferentes agentes implementadores, que atuam em contextos econômicos, políticos e institucionais específicos. Ela enfatiza que a implementação é realizada por uma cadeia de atores, governamentais e não governamentais, que possuem interesses, lealdades e visões distintas, o que gera incoerências e mudanças do desenho original. Destaca ainda que os implementadores possuem margem de autonomia para definir a natureza, quantidade e qualidade dos serviços ofertados, fazendo a política segundo suas próprias referências. A autora também salienta que a implementação é um campo de incertezas, pois "[...] em princípio, as vontades, os interesses, as lealdades e as concepções ideológicas dos diversos agentes envolvidos em um programa público dificilmente serão inteiramente coincidentes" (Arretche, 2001, p. 3).

Dessa forma, compreender o PEI à luz do ciclo de políticas públicas permite evidenciar que sua implementação não se resume a um processo técnico de execução, mas constitui um campo de disputas políticas, ideológicas e simbólicas, no qual se confrontam diferentes projetos de sociedade e de educação. A análise do PEI enquanto política pública paulista, concebida sob a lógica da governança multicêntrica e fortemente influenciada por atores privados e corporativos, revela que o discurso da eficiência e da meritocracia se sobrepõe, muitas vezes, ao princípio da equidade. Ao privilegiar indicadores de desempenho e modelos gerenciais importados, o programa expressa uma concepção de educação alinhada à racionalidade neoliberal, que redefine o papel do Estado, desloca responsabilidades e reconfigura o trabalho docente e discente.

Em síntese, o PEI é uma política pública porque: nasce de uma ação intencional do Estado para enfrentar um problema coletivo (a qualidade da educação pública); se estrutura dentro de um arcabouço legal e institucional estatal; mobiliza recursos públicos e privados em torno de um mesmo objetivo; envolve múltiplos atores (governo, consultorias, fundações e sociedade civil); e produz efeitos sociais e

políticos que ultrapassam o âmbito administrativo, repercutindo na vida dos sujeitos, especialmente da juventude trabalhadora que constitui seu público-alvo.

Assim, o PEI deve ser compreendido como uma política pública educacional paulista, resultado da convergência entre Estado e mercado, e expressão contemporânea de uma racionalidade gerencial que redefine o papel do Estado, desloca responsabilidades e reconfigura o sentido social da escola pública.

A partir dessa compreensão, torna-se possível avançar para a análise do processo de implementação do PEI, etapa em que as intenções formuladas se traduzem em práticas concretas no interior das escolas. É nesse momento que as diretrizes normativas e os princípios declarados pela política se materializam e confrontam com a realidade das unidades escolares, revelando as tensões entre o desenho e a execução cotidiana, entre os objetivos oficiais e as condições materiais e humanas que os sustentam. Assim, examinar o ciclo de implementação do PEI permitirá compreender como os fundamentos dessa política pública se materializam, ou se distorcem, nas práticas pedagógicas, nos modos de gestão e nas experiências vividas por professores, estudantes e gestores, sujeitos que, em última instância, dão sentido e forma à política em ação.

5.2 CONTEXTO DE FORMULAÇÃO E DE IMPLEMENTAÇÃO DO PEI

Nesta seção apresentamos uma breve contextualização sobre a gênese e o desenvolvimento do PEI, situando-o como desdobramento direto do Programa Educação: Compromisso de São Paulo (PECSP). Inicia-se pela análise do contexto político e econômico em que o PECSP foi concebido, marcado pela reforma gerencial do Estado brasileiro nos anos 1990, conduzida sob a lógica da Nova Gestão Pública, que influenciou diretamente as reformas educacionais paulistas. Em seguida, descreve-se o processo de formulação do PECSP, ressaltando o papel central desempenhado por consultorias privadas, especialmente a McKinsey & Company, e a influência de organizações empresariais na definição de diretrizes, metas e estratégias de gestão. A exposição evidencia que, embora o discurso oficial enfatize a escuta da rede e a inovação pedagógica, a elaboração do programa ocorreu sob forte viés tecnocrático e gerencialista, priorizando resultados e responsabilização individual. Por fim, o capítulo problematiza como esses fundamentos neoliberais, presentes no PECSP, foram incorporados ao desenho e à implementação do PEI,

redefinindo o papel da escola pública e deslocando o processo de formulação das políticas educacionais do campo democrático para a esfera privada.

A concepção e a implementação da Política Pública Educacional paulista denominada Programa Ensino Integral (PEI), foi gestada no contexto da reforma gerencial do Estado brasileiro na década de 1990, liderada pelo então Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (1995-1998) Luiz Carlos Bresser Pereira, no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Pereira (1997), defendia a reforma do Estado brasileiro a partir do diagnóstico de uma crise fiscal, ineficiência administrativa, aumento desordenado das funções estatais configurando um Estado sobrecarregado e ineficaz e por isso a necessidade de reestruturação para enfrentar as novas demandas de um mundo globalizado e competitivo.

A reforma proposta por Pereira fundamentava-se em quatro eixos: delimitação da atuação do Estado, reduzindo o seu tamanho privatizando, terceirizando serviços e publicizando o processo de transferências dos serviços. O Estado deveria atuar em atividades consideradas essenciais a saber: segurança, justiça e formulação de políticas; redução da intervenção estatal direta na economia e valorização dos mecanismos de mercado para a regulação e alocação de recursos; garantia de governança de forma que o Estado desenvolvesse capacidade administrativa e financeira para tomar decisões; e, aumento da governabilidade, ou seja capacidade política de intermediar e mediar interesses sociais garantindo legitimidade.

Essa reestruturação produziu mudanças na administração das instituições ao substituir a lógica burocrática do Estado Social Burocrático pela lógica da administração pública gerencial inspirada na lógica da Nova Gestão Pública (New Public Management), marcada pela descentralização, avaliação por desempenho, controle de resultados e ampliação de parcerias com o setor privado.

O Estado de São Paulo sob a égide do governo do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), que permaneceu no poder por 28 anos, de janeiro de 1995 a janeiro de 2023, empreendeu a reforma do Estado *pari passu* com a reforma realizada pelo Governo Federal.

Em março de 1996, o governador paulista Mário Covas publicou o Decreto nº 40.705/1996, com o objetivo explícito de reorganizar a estrutura e o funcionamento da administração pública paulista a partir de critérios de eficiência, descentralização, parcerias público-privadas e gestão por resultados. No artigo 1º do decreto, o governo

estadual expressa essa reconfiguração ao instituir o Programa de Reforma nas diferentes esferas da administração pública e definir as Diretrizes do Programa de Reforma:

> § 1.º - Constituem Diretrizes do Programa de Reforma:
> I. reassumir o comando na formulação e execução das políticas públicas e na seleção dos investimentos;
> 2. fortalecer o Estado para as funções de regulação, desregulação e fiscalização:
> 3. Parceirizar, privatizar, conceder ou encontrar novas formas de organização para a prestação de serviços ou produção de bens, pesquisa e conhecimento (São Paulo, 1996).

O Decreto nº 40.705/1996 pode ser interpretado como marco institucional da reforma do Estado paulista segundo os princípios da Nova Gestão Pública (NGP) e inscreve-se como fundamento normativo e ideológico da reforma educacional implementada no bojo do Programa Educação Compromisso de São Paulo (PECSP), instituído em dezembro de 2011 por meio do Decreto nº 57.571.

Consideramos necessário elucidar o contexto em que foi concebido o Programa Educação Compromisso de São Paulo, já que o Programa Ensino Integral (PEI) é um dos pilares desse programa.

5.2.1 O Programa Ensino Integral (PEI): um desdobramento do Programa Educação Compromisso de São Paulo (PECSP)

Em 2011, Geraldo Alckmin foi eleito governador de São Paulo e nomeou Secretário de Educação do Estado de São Paulo o engenheiro mecânico e professor Herman Jacobus Cornelis Voorwald, que foi reitor da Universidade Estadual Paulista (UNESP) entre 2009 e 2010, e João Cardoso Palma Filho como secretário-adjunto, também, professor titular do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Ao assumirem a Secretária da Educação do Estado de São Paulo, Herman e João Palma organizaram reuniões nos polos regionais[16], com representantes de profissionais da educação da rede pública estadual de ensino, com o objetivo de ouvir as demandas dos professores, professores coordenadores, diretores das escolas, supervisores de ensino professores coordenadores dos núcleos pedagógicos e do pessoal de apoio.

[16] As 91 Diretorias de Ensino, estão agrupadas em 15 polos regionais.

> Os encontros foram se sucedendo e o volume de material produzido pelos profissionais, de todas as categorias, foi tomando proporções maiúsculas. As discussões foram se intensificando e víamos, então, rasgar uma avenida de contribuições diante de nós. Foi e tem sido gratificante ─ em que pese a dificuldade de toda a movimentação que se propõe dar amplitude a um conjunto de medidas reformadoras e os dissabores para todo aquele que encara, sem desvio de olhar, a complexidade da administração pública e de seus obstáculos muitas vezes intransponíveis (Voorwald; Palma Filho; Silva, 2013, p. 39 - 40).

Em 07 de maio de 2011, o jornal Folha de São Paulo, publicou a reportagem com a manchete: “SP recorre a consultoria por ensino melhor”. Tratava-se da contratação dos serviços de consultoria da McKinsey & Company, uma empresa de consultoria uma das mais influentes e tradicionais empresas globais de consultoria estratégica, fundada em 1926, nos Estados Unidos. Com presença em mais de 60 países, a empresa atua assessorando grandes corporações, governos e organizações públicas e privadas em processos de reestruturação organizacional, definição de estratégias e implementação de modelos de gestão com foco em eficiência, produtividade e resultados mensuráveis. A reportagem informa:

> “Nossa meta é arrojadíssima”, afirmou ontem à Folha o atual secretário da Educação, Herman Voorwald. “Para alcançá-la, a consultoria externa nos dará método, disciplina e acompanhará o andamento das ações.”
> A consultoria, chamada McKinsey (EUA), deve concluir em até três meses um plano de ação com base nas sugestões dadas pelos próprios servidores da rede e nos atuais programas da pasta (Takahashi, 2011).

Os encontros realizados com os profissionais da Rede resultaram na sistematização de 5.389 propostas, posteriormente organizadas na publicação Políticas Públicas e Educação: Diálogo e Compromisso, Volume 1, que registra esse momento de escuta ativa como base discursiva para a construção do Programa Educação: Compromisso de São Paulo.

> [...]. O Programa propõe e organiza ações do alcance interno e externo, para curto e médio prazos. E mais. É sustentado por cinco grandes pilares: I. Valorizar e investir no desenvolvimento do capital humano da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; II. Aprimorar as ações e a gestão pedagógica da Rede como foco no resultado dos alunos; III. Lançar bases de um novo modelo de escola e um regime mais atrativo na carreira do magistério; IV. Viabilizar mecanismos organizacionais e financeiros para operacionalizar o Programa; V. Mobilizar, engajar e responsabilizar a Rede, os alunos e a sociedade em torno do processo de ensino-aprendizagem (Voorwald; Palma Filho; Silva, 2013, p. 106).

Embora Herman Voorwald e João Palma afirmem que a formulação do Programa Educação: Compromisso de São Paulo (PECSP) tenha sido resultado de processo de escuta ativa dos profissionais da rede pública estadual, resultando na sistematização de 5.389, depreende-se que a elaboração técnica do programa foi

conduzida pela consultoria internacional McKinsey & Company, contratada em maio de 2011 com apoio financeiro de fundações privadas. Reconhecida mundialmente por seu protagonismo na formulação de reformas educacionais de viés tecnocrático. A McKinsey atua com base em modelos comparativos internacionais, foco em metas de aprendizagem, avaliação de desempenho e gestão por resultados. A consultoria é autora de relatórios amplamente disseminados, como *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*[17] (Barber; Mourshed, 2007), que apresentam uma concepção padronizada de qualidade educacional, centrada na performance docente, *accountability* sistêmica e gestão por resultados, diretrizes que orientaram profundamente a arquitetura do PECSP e, por conseguinte, do PEI.

Há que se destacar que o Observatório da Educação, produziu em setembro de 2012, um documento intitulado Especial Educação: Compromisso de São Paulo, que questiona e desvela situações que merecem análise. Dentre eles a contratação da consultoria internacional McKinsey & Company pela Secretaria da Educação e o pagamento pelas empresas:

> Herman Voorwald explicou que, depois de um trabalho em 16 polos e da entrega de "uma farta documentação de iniciativa pedagógica trabalhada pela rede, a consultoria trabalhou com a SEE durante alguns meses para preparar o ECSP. "Essa foi a única ação em que houve a participação de... não foi nem de empresa, foi de um grupo de empresários, disse.
> Segundo fontes consultadas pelo Observatório, funcionários da McKinsey trabalharam por cerca de quatro meses em uma sala da sede da Secretaria na Praça da República, sem nenhum tipo de vínculo formal. "Não temos a informação do montante pago à consultoria", afirmou a SEE. Segundo apurou o Observatório, o serviço teria custado cerca de 4 milhões de reais, financiados pela iniciativa privada (Observatório da Educação, 2012, p 11-12).

Outro ponto importante revelado pelo documento do Observatório da Educação – Ação Educativa, diz respeito a composição do Conselho Consultivo do Programa Educação Compromisso de São Paulo, conforme determina o Decreto nº 57.571/2011 e a Resolução SE 87/2012. Segundo consta no documento, no dia 5 de setembro, foi publicada no Diário Oficial a composição do Conselho Consultivo do Programa Educação Compromisso de São Paulo:

> I - como representantes da Secretaria da Educação
> [....]
> II - até 10 representantes da sociedade civil, indicados pelo Secretário.
> Da Resolução nº 87/2012, não constam os nomes dos representantes da sociedade civil. No entanto, a SEE informou em resposta a pedido de informação o nome de dez pessoas que já integram o órgão, sem especificar

[17] Tradução da autora: Como os sistemas escolares de melhor desempenho do mundo chegam ao topo.

> a quais entidades pertencem. O Observatório apurou que todos eles são empresários ou representantes do setor empresarial:
> ─ Jair Ribeiro (Banco Indusval & Partners / Parceiros da Educação)
> ─ Ana Maria Diniz (Instituto Península/Parceiros da Educação)
> ─ Fábio Barbosa (Abril Educação/Todos pela Educação)
> ─ Antônio Matias (Fundação Itaú Social)
> ─ Bernardo Gradin (Inspirare)
> ─ Carlos Jeressati (Iguatemi Empresas de Shopping Centers/Parceiros da Educação)
> ─ Wanda Engel (então superintendente-executiva do Instituto Unibanco)
> ─ Fernão Bracher (Itaú BBA/Parceiros da Educação),
> ─ Guilherme Leal (Instituto Natura)
> ─ Denise Aguiar (Fundação Bradesco/Parceiros da Educação) (Observatório da Educação, 2012, p 19-20)

Esta breve contextualização do Programa Educação: Compromisso de São Paulo (PECSP), e de seu desdobramento mais representativo, o PEI, nos revela os princípios da racionalidade neoliberal, que reconfigura os princípios da escola pública a partir de uma lógica gerencial, tecnocrática e empresarial. Apesar do discurso de valorização da escuta da rede e da promessa de inovação pedagógica, constata-se que o programa foi elaborado sob forte influência de consultorias privadas, como a McKinsey & Company, e de organizações empresariais, como Instituto Unibanco, Fundação Lemann e Instituto Natura, deslocando o processo de formulação da política do campo público e democrático para iniciativa privada. O PECSP adota uma concepção instrumental de melhoria da educação, centrada em metas, desempenho e responsabilização individual, ignorando as desigualdades históricas e estruturais que atravessam o sistema educacional paulista.

5.2.2 O Programa Ensino Integral e o Instituto Corresponsabilidade (ICE)

Em 04 de janeiro de 2012, como vistas a implementar o pilar III. um novo modelo de escola e um regime mais atrativo na carreira do magistério, do PECSP o governo estadual paulista publicou a Lei Complementar 1.164 instituindo o Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI) aos integrantes do quadro do magistério em exercício nas escolas de Ensino Médio de período integral.

A estruturação do PEI pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a partir de 2012, representa uma etapa estratégica do percurso político-institucional de implementação do Programa Educação: Compromisso de São Paulo (PECSP). A concepção e a implementação do novo modelo de escola, o PEI, foram fortemente influenciadas pelo modelo do Ginásio de Pernambuco, que foi idealizado e

sistematizado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), sob a liderança do empresário Marcos Magalhães. Voorwald, Souza e Silva, declaram:

> Dentre as experiências já implantadas e que têm revelado resultados bastante positivos, nossa principal referência foi o Ginásio Pernambucano, concebido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação ─ ICE, entidade privada, sem fins lucrativos, que vem trabalhando pela promoção da melhoria da qualidade da educação brasileira, por meio da mobilização da sociedade, produzindo e aplicando soluções inovadoras e replicáveis em método conteúdo e gestão (Voorwald; Souza; Silva, 2014, p. 19).

A compreensão crítica da concepção e implementação do PEI no Estado de São Paulo, nos impõe investigar o papel desempenhado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na estruturação do modelo de Educação Integral que tem sido difundido pelo ICE em vários estados brasileiros. O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), foi fundado pelo empresário Marcos Magalhães, responsável pela elaboração e disseminação do modelo de escolas públicas de tempo integral implementado inicialmente no estado de Pernambuco, e posteriormente adaptado por outras redes estaduais, como São Paulo. Sem formação acadêmica ou experiência na área da educação, Magalhães se destacou por sua atuação na articulação de parcerias público-privadas e na defesa da aplicação de princípios da gestão empresarial à escola pública, tendo ocupado posições de destaque em conselhos de entidades do setor educacional, como o Todos Pela Educação.

Magalhães escreveu o livro A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova, onde se coloca como um novo tipo de especialista em educação, um empreendedor social cuja autoridade não se assenta na pesquisa ou na docência, mas na capacidade de implementar soluções eficazes com base na experiência e lógicas empresariais. Tal protagonismo, embora amplamente aceito e incentivado em esferas decisórias, revela o avanço da racionalidade neoliberal sobre o campo educacional, desvalorizando saberes pedagógicos críticos e reforçando a ideia de que a escola deve operar segundo os parâmetros de desempenho e competitividade típicos do setor privado.

Para Magalhães (2008, p. 6), “[...] a escola pública brasileira está projetada para não funcionar”. Ele defende a necessidade de romper com a estrutura tradicional e criar um novo modelo de escola. Sua concepção é a de que a escola pública falha por ineficiência, corporativismo e ausência de gestão técnica qualificada.

> O início da solução de qualquer problema reside no entendimento de suas causas. E foi com base nesta análise que se buscou a criação de um modelo

> de escola de nível médio que efetivamente cumpra seu papel social, ou seja, o professor ensina e o aluno aprende. Assim, a descrição desta experiência exitosa é o objeto deste livro (Magalhães, 2008, p. 9).

Ao longo do livro, Magalhães não concebe que as severas desigualdades sociais e educacionais que historicamente marcam a realidade brasileira, como uma das causas dos problemas educacionais. Embora Magalhães reconheça os problemas sociais enfrentados pela juventude brasileira, violências urbanas, pobreza, desemprego estrutural, ausências de políticas públicas sociais e as fragilidades dos vínculos sociais, essas questões não são problematizadas pelo autor. Ele reconhece que os jovens da escola pública enfrentam obstáculos, no entanto sua proposta não se detém na análise das desigualdades históricas de classe, raça, território e gênero e que impactam diretamente o acesso, a permanência e o sucesso escolar. Ao invés disso, Magalhães adota uma narrativa pautada na responsabilização individual do estudante, atribuindo-lhe o papel de protagonista, empreendedor e gestor de seu projeto de vida, como se o fracasso ou o sucesso educacional fossem apenas resultado de decisões pessoais e de esforço próprio. A juventude é convocada a ser parte da solução, mas não há menção ao papel do Estado na produção das condições de vulnerabilidade vividas por essa população. Assim, a proposta de Educação Integral, defendida por Magalhães, apresenta-se como inovadora e pode até ser entendida como um comprometimento social por parte do empreendedorismo social empresarial, no entanto, despolitiza o debate educacional, ao tratar os jovens da escola pública como sujeitos a serem formados para se adequarem às exigências do mundo do trabalho, e não como sujeitos históricos de direitos, com capacidade de questionar, transformar e resistir às injustiças que os atravessam.

Importante registrar que o ICE ─ Instituto de Corresponsabilidade pela Educação ─, ocupa papel central na difusão e operacionalização da proposta de Educação Integral defendida por Magalhães em todo o país.

> O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE é uma entidade sem fins econômicos que visa primordialmente a melhoria da qualidade da educação básica pública no Brasil, produzindo soluções educacionais inovadoras em conteúdo, método e gestão. Foi criado em 2003 por representantes da sociedade civil motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife. [...].
>
> O “novo” GP iniciou as suas atividades em 2004, atuando como o motor de um vasto movimento de mudanças e transformações a partir de inovações em conteúdo, método e gestão. Nos anos seguintes, iniciou-se o processo de expansão do Modelo, com a presença do ICE, investidores e parceiros técnicos junto às Secretarias de Educação – municipais e estaduais – apoiando a implantação nos segmentos do Ensino Médio e Ensino

> Fundamental – Anos Iniciais e Finais –, passando a atender todas as etapas da Educação Básica. (ICE, 2023, p. 3-4).

O Ginásio de Pernambuco, funcionou como vitrine do projeto de escola pensado pelo empresariado para a educação do país. O ICE dispunha de um projeto, com processo de expansão estruturado em 3 anos, com etapas de articulação entre o poder público e entidades do setor privado, caracterizando um modelo de gestão compartilhada da política educacional.

O ciclo se inicia com o reconhecimento, por parte do governo estadual, dos resultados obtidos por escolas que já atuam sob a metodologia do ICE. A partir desse reconhecimento, o governo formaliza um convite ao Instituto para promover a implementação do Programa em sua rede de ensino. Na sequência, parceiros privados são mobilizados para garantir o investimento necessário à implantação da proposta. Essa etapa culmina na assinatura de um convênio entre as partes envolvidas: governo estadual, ICE, investidores e parceiros estratégicos.

Com a formalização do convênio, inicia-se o planejamento técnico da implementação. Primeiramente, são elaborados os marcos legais do Programa, assegurando respaldo jurídico à iniciativa. Paralelamente, inicia-se um processo de articulação e comunicação com a comunidade escolar e demais partes interessadas, a fim de garantir adesão e minimizar resistências. Posteriormente, realiza-se um diagnóstico preliminar da infraestrutura da rede, com base na metodologia do CAQI (Custo Aluno-Qualidade Inicial), o que permite identificar as condições físicas e estruturais das escolas a serem incorporadas. Após essa etapa, a Secretaria de Educação elabora o Plano de Ação detalhado para início da execução da política.

O processo de escolha das Escolas Piloto é então iniciado, seguido pela preparação das unidades selecionadas para a nova etapa de atuação. Neste momento, o ICE promove formações presenciais e a distância (EaD), acompanhamentos formativos e monitoramento constante dos indicadores de implementação. Seguem abaixo o infográfico que consta no livreto digital do ICE mostrando o ciclo de implantação do PEI proposto pelo ICE. Importante atentar para o primeiro passo do ciclo: o governo reconhece o resultado da escola da escolha e convida o ICE para implantar o programa, no segundo passo os parceiros privados são mobilizados para investir na implantação do programa, no terceiro passo firma-se um convênio entre as partes. Vemos claramente o comando dos grupos privados no

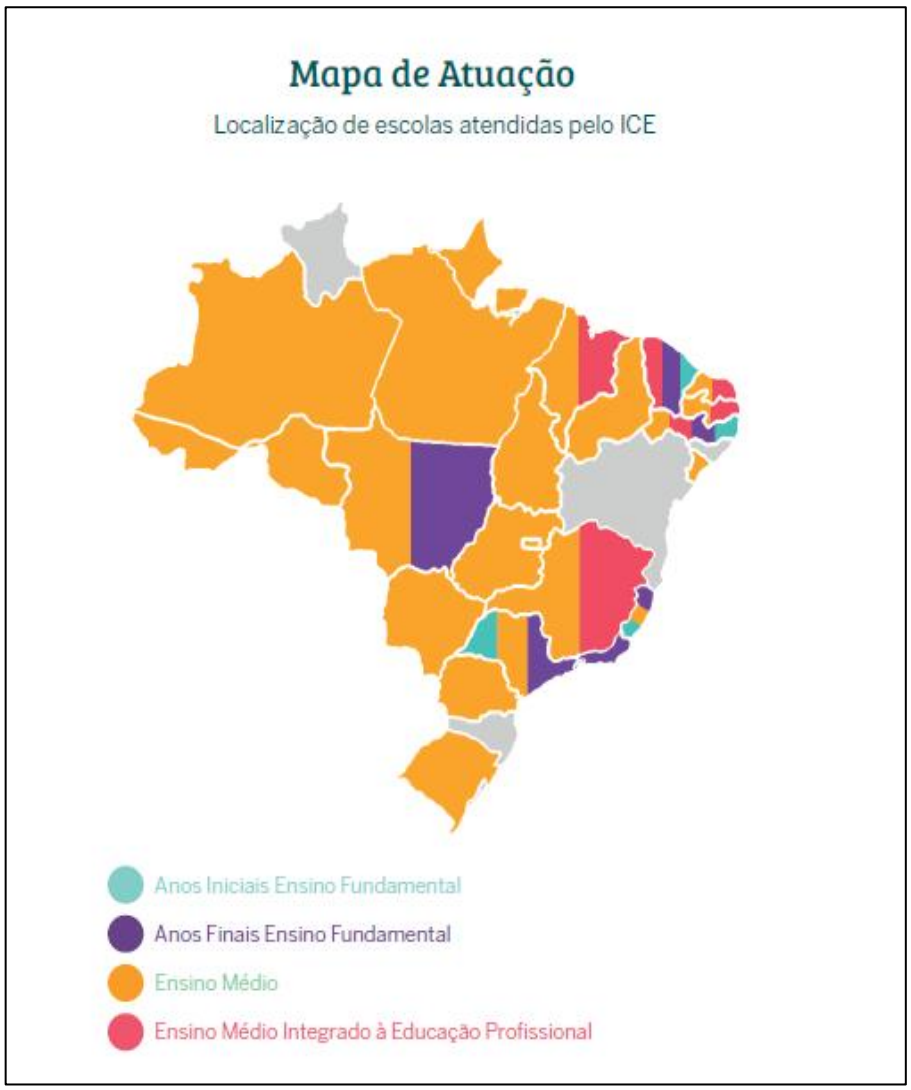
desenho da política educacional do país. Sem seguida apresentamos o que mostra o alcance da atuação do ICE em todo território nacional.

Figura 5 – Ciclo de implantação do PEI proposto pelo ICE



Fonte: ICE, 2023, p. 13.

Figura 6 – Mapa de atuação do ICE no Brasil



Fonte: ICE, 2023, p. 15.

5.2.3 O PEI e o novo modelo de escola neoliberal

Em tempos de reformas educacionais em nome da qualidade, o PEI personifica o neoliberalismo escolar (Laval, 2019), e anuncia um novo modelo de escola, estruturado sobre um novo modelo pedagógico e um novo modelo de gestão. O PEI é o produto de uma reforma educacional formatada por reformadores empresariais que de acordo com Freitas (2018) veem a educação como uma mercadoria, o empreendedorismo como modelo fundamental das relações humanas e os pais deixam de ser usuários de um serviço público e tornam-se clientes de empresas educacionais.

Concebemos que o PEI se configura como uma escola orientada por princípios neoliberais, refletindo em sua estrutura uma racionalidade de tipo empresarial. Uma das expressões mais evidentes dessa lógica é a substituição do vocabulário educacional tradicional por uma linguagem do mundo corporativo. Termos como missão, visão e valores, característicos de diretrizes organizacionais empresariais, foram incorporados ao cotidiano das escolas. Neste sentido, não se trata apenas de transposição de vocabulário. O sentido das palavras, importam. O impacto semântico de cada palavra varia de acordo com o sentido que tal item do vocabulário é usado, por quem e com que propósito (Rottava; Silva, 2020, p. 2). Assim, o PEI estabeleceu suas diretrizes organizacionais conforme segue:

> O Programa Ensino Integral tem como missão, para as escolas participantes, ser um núcleo formador de jovens, primando pela excelência na formação acadêmica, pelo apoio integral aos seus Projetos de Vida, pelo aprimoramento do aluno como pessoa, pela formação ética e pelo desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. A visão do Programa Ensino Integral está alinhada aos objetivos do Programa Educação – Compromisso de São Paulo: Da mesma maneira, os valores do Programa Educação – Compromisso de São Paulo são os fundamentos que orientam as ações desenvolvidas no Programa Ensino Integral para atender aos seus objetivos:
> - Valorização da educação pública pela oferta de um ensino de qualidade.
> - Valorização dos educadores.
> - Gestão escolar democrática e responsável.
> - Espírito de equipe e cooperação.
> - Mobilização, engajamento e responsabilização da Rede, alunos e sociedade em torno do processo de ensino-aprendizagem: espírito público e cidadania.
> - Escola como centro irradiador da inovação (São Paulo, 2014, p. 14).

Após a definição das diretrizes organizacionais, o PEI definiu as estruturas, o modelo pedagógico e o modelo de gestão, sobre as quais organizariam suas ações no sentido de alcançar seus objetivos.

Figura 7 – Modelo Pedagógico e Modelo de Gestão do PEI



Fonte: Elaboração própria. Dados de São Paulo, 2014a, 2014b.

Assim, considerando o estabelecido nas diretrizes organizacionais, foram concebidos princípios que formaram o modelo pedagógico, porém, para colocar os princípios em movimento e transformá-los em fazer pedagógico o PEI elegeu premissas que formaram o modelo de gestão. Modelo de gestão e modelo pedagógico se articulam e materializam a política.

5.3 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI)

Nesta seção apresentaremos os fundamentos que orientam o PEI, sua concepção pedagógica, seus dispositivos de gestão e os valores que estruturam seu funcionamento. A leitura crítica desse arcabouço permitirá compreender de que modo o programa se insere em um movimento mais amplo de reorganização da escola pública sob os preceitos da racionalidade gerencial, e quais são as implicações dessa política para a qualidade, a equidade e o sentido da educação oferecida à juventude paulista.

Em 04 de janeiro de 2012, o governador do Estado de São Paulo, Geraldo Alckimin, promulgou a Lei Complementar nº 1.164 formalizando um novo modelo de escola pública:

> O GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO: Faço saber que a Assembleia Legislativa decreta e eu promulgo a seguinte lei complementar:
> Artigo 1º - Fica instituído o Regime de Dedicação Plena e Integral - RDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, caracterizado pela exigência da prestação de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em período integral, com carga horária multidisciplinar ou de gestão especializada (São Paulo, 2012).

A implementação inicial do PEI no Estado de São Paulo envolveu o convite a 21 escolas de Ensino Médio, das quais 16 aceitaram aderir ao novo modelo proposto. Voorwald, Souza e Silva relatam:

> [...]: em primeiro lugar tratou-se da necessidade de um trabalho de convencimento das nossas escolas e de seu corpo de servidores, para que integrassem ao novo modelo....
> [...].
> Em segundo lugar, naquelas unidades escolares que com coragem aceitaram o convite houve, porém, muitas dúvidas e algumas resistências por parte de alunos e seus familiares, e igualmente de professores, uma vez que a implantação do novo modelo implicava necessariamente em mudanças. Mudanças como a adequação nos turnos de aula, transferência de alunos que não podiam ou não queriam cursar o período integral [...] (Voorwald; Souza; Silva, 2014, p. 26-27).

Essa declaração é reveladora à medida em que desvela não só a ausência de um processo efetivo de escuta e deliberação coletiva, mas, também, da resistência concreta manifestada por diferentes segmentos da comunidade escolar, o que reforça o caráter impositivo e vertical da implementação do programa. A estratégia de "convencimento", tal como apresentada, indica um movimento de persuasão institucional hierárquica, em que decisões previamente elaboradas nos bastidores da política educacional foram apenas comunicadas às escolas, sem que houvesse debate com a comunidade, estudantes ou conselhos escolares, ferindo frontalmente o princípio constitucional da gestão democrática do ensino público disposto no Inciso VI do Artigo 206 da Constituição Federal/1988.

A resistência de alunos, familiares e professores, embora tenha sido citada no relato oficial, não foi acolhida como sinal da necessidade de revisão ou aprofundamento do diálogo, mas tratada como um obstáculo a ser superado. Voorwald, Souza e Silva usam o termo "coragem" para qualificar as escolas que aderiram ao PEI revelando uma expectativa de adesão incondicional a um modelo previamente definido, cujos contornos foram estabelecidos com forte influência de

grupos empresariais, como mostram os registros do Observatório da Educação (2012). Tais grupos, articulados à Secretaria da Educação e apoiados por consultorias privadas como a McKinsey & Company, já dispunham de um pacote de diretrizes pronto para a reformulação do Ensino Médio, revelando que a decisão sobre o modelo a ser adotado não considerou a possibilidade de realização de qualquer consulta pública ou análise das realidades escolares. Dessa forma, o discurso oficial do protagonismo juvenil, da inovação pedagógica e da melhoria da qualidade educacional contrasta frontalmente com os métodos autoritários e tecnocráticos que marcaram a origem e a difusão do PEI, caracterizados por imposições institucionais, resistências silenciadas e ausência de participação popular nas decisões que afetam diretamente a vida escolar das juventudes paulistas, embora os processos de adesão tenham sido anuídos pelos conselhos de escola. Tais anuências merecem atenção e pesquisas.

Mais grave ainda, Voorwald, Souza e Silva reconhecem que a adoção do PEI implicou a transferência de estudantes cuja permanência em jornada integral se tornou materialmente inviável. Tal constatação revela não uma opção individual desinteressada, mas a existência de condições objetivas que dificultam a permanência de parcela significativa da juventude trabalhadora na escola de tempo integral. Se estudantes precisaram se retirar do programa por não conseguirem permanecer em tempo integral, é necessário indagar sob quais condições sociais essa permanência se tornava impossível: estariam inseridos precocemente no mercado de trabalho? Contribuíam para a renda familiar? Assumiam responsabilidades domésticas ou de cuidado? Ao não oferecer alternativas reais para a permanência desses estudantes na escola, o PEI impôs a eles e a suas famílias o ônus da mudança, ignorando as condições materiais que determinam a trajetória educacional da juventude trabalhadora.

É preciso reconhecer que essa tensão não é nova na história da escola pública brasileira. À medida que a escolarização se tornou obrigatória e foi progressivamente ampliada às camadas populares, o sistema educacional passou a conviver com estudantes que conciliam estudo e trabalho como estratégia de sobrevivência. Contudo, se a escola historicamente enfrentou essa contradição, a política de tempo integral introduz um elemento adicional: ao exigir dedicação exclusiva sem a correspondente garantia de suporte socioeconômico, ela reconfigura essa tensão em mecanismo de exclusão. O problema, portanto, não reside na existência do trabalho

juvenil, fenômeno estrutural em sociedades desiguais, mas na ausência de políticas complementares que tornem viável a permanência dos jovens trabalhadores no regime proposto.

Ao exigir exclusividade e tempo integral sem garantia de suporte social e econômico, o PEI acaba por penalizar os estudantes mais vulneráveis, empurrando-os para outras escolas, possivelmente mais distantes, precarizadas ou sem vaga, ou, em muitos casos, para a evasão.

Assim, a proposta de escola de tempo integral, apresentada como inovadora e centrada no estudante, revela-se, na prática, excludente, meritocrática e descolada das realidades concretas das juventudes populares. Além da ausência de participação real e legítima da comunidade escolar no processo decisório, constata-se que o modelo adotado operou pela lógica da seletividade institucional: ficam os que podem se adaptar ao novo regime; saem os que não têm condições de permanecer. A adesão das escolas, portanto, não se deu por convicção coletiva, mas por pressão institucional. E os alunos, ao invés de protagonistas, foram tratados como variáveis ajustáveis a uma política previamente desenhada por interesses externos à escola. A promessa de inovação, protagonismo e qualidade esconde, assim, um processo marcado pela exclusão, pela centralização decisória e pela negação de direitos educacionais fundamentais.

Em 2011[18], a Secretaria da Educação divulgou a primeira versão do documento intitulado Diretrizes do Programa Ensino Integral, republicando-o em 2014. A análise comparativa entre os dois documentos nos revela um movimento de intensificação da perspectiva gerencialista e de tecnificação da prática pedagógica no âmbito do PEI. Este movimento acontece de forma articulada ao contexto mais amplo das reformas educacionais inspiradas em modelos de administração empresarial, que tendem a reduzir a complexidade do processo educativo a métricas de desempenho e eficiência institucional.

Na versão de 2011, observa-se uma ênfase na inovação pedagógica e na reorganização do tempo escolar, pautada pela ampliação da jornada e pela

[18] A versão documento Diretrizes do Programa Ensino Integral de 2011, apresenta o PEI em fase inicial. Trata-se de um documento resumido descrevendo de forma geral a concepção do novo modelo de escola e descrevendo os princípios, valores e componentes pedagógicos do programa. Em 2014 a Secretária republicou o documento de forma mais elaborada, com detalhamento do modelo de gestão, das práticas pedagógicas, das metodologias específicas (como tutoria, clubes juvenis, eletivas, nivelamento) e dos instrumentos de avaliação institucional. Trabalharemos com o documento da segunda versão/2014.

implementação de um currículo estruturado em projetos de vida, disciplinas eletivas e tutoria. O documento destacava o protagonismo juvenil como eixo central da proposta, mas ainda de forma genérica e pouco articulada com estratégias pedagógicas concretas. Na versão de 2014, há um esforço evidente de sistematização dos princípios do Programa, que passa a incorporar com mais clareza um vocabulário da gestão por resultados, reforçando a noção de compromisso com metas e introduz mecanismos mais explícitos de monitoramento e avaliação da performance docente e discente, indicando uma aproximação mais direta com os pressupostos das políticas educacionais de cunho neoliberal.

Enquanto o documento de 2011 apresentava o programa como uma alternativa inovadora de organização escolar, a versão de 2014 consolidava sua orientação técnica e administrativa, privilegiando uma cultura de eficiência, produtividade e accountability/responsabilização dos indivíduos.

Nesse contexto, o PEI passou a representar a materialização de um novo modelo de escola, estruturado a partir de um conjunto articulado de diretrizes que incluem um modelo pedagógico próprio, um sistema de gestão específico, bem como a definição de missão institucional, valores, princípios, premissas e metodologias que conferem coerência interna e identidade ao programa.

5.3.1 Modelo de gestão do PEI

Em síntese o modelo de gestão traduz-se no “como” o PEI concebe a organização das escolas para colocar em prática o seu projeto pedagógico expresso no modelo pedagógico, assegurando coerência entre seus objetivos educacionais e as ações desenvolvidas para alcançá-los.

> A organização e a gestão constituem o conjunto das condições e dos meios utilizados para assegurar o funcionamento da instituição escolar, de modo que alcance os objetivos esperados. [...].
> No caso da escola, a organização e a gestão referem-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que assegurem a racionalização dos recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2005, p. 293).

O modelo de gestão do PEI está alinhado aos pressupostos do gerencialismo, inserindo princípios da Nova Gestão Pública (NGP) ao contexto escolar. Essa abordagem, originalmente formulada para a administração pública inspirada em práticas empresariais, valoriza eficiência, eficácia, mensuração de resultados e

responsabilização individual. No PEI, tais princípios se materializam na padronização de processos, no estabelecimento de metas quantitativas, na avaliação constante de desempenho e no controle centralizado das ações, conferindo à gestão escolar uma lógica de produtividade e competitividade.

> [...] é preciso que as escolas do Programa Ensino Integral reflitam sobre seus indicadores e suas metas, tanto no que diz respeito à aprendizagem quanto ao fluxo. A aplicação do Modelo de Gestão proposto pelo programa oferece suporte a essa reflexão, pois parte do pressuposto de uma gestão escolar democrática voltada aos resultados da aprendizagem dos estudantes.
> Esse modelo de gestão é estruturado a partir do método PDCA (*Plan, Do Check, Act* – Planejar, Fazer, Checar, Agir). O uso dessa metodologia permite, com a participação e a responsabilização de todos(as) os(as) envolvidos(as), planejar, desenvolver, monitorar e avaliar resultados, com o objetivo de corrigir os rumos e tomar novas decisões, tornando as ações pedagógicas mais efetivas e possibilitando o cumprimento das metas estabelecidas (São Paulo, 2021a, p. 25).

Embora afirme-se que o modelo de gestão está fundamentado em pressupostos da gestão democrática, ao colocar em marcha esse modelo, o PEI desloca o foco da gestão democrática e participativa, voltada para a construção coletiva e para as demandas sociais da comunidade escolar, para um gerenciamento técnico, orientado por indicadores e metas, no qual a formação de alunos e professores é fortemente influenciada por parâmetros de performance e pela lógica da eficiência empresarial.

O Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral utiliza um conjunto de instrumentos de gestão destinados a monitorar e acompanhar o trabalho pedagógico das escolas, além de fornecer subsídios para a formulação de planos de formação continuada de toda a equipe escolar. Entre esses instrumentos destacam-se: Plano de Ação, Programa de Ação, Guias de Aprendizagem, Agenda da Escola, Agenda Individual e os Procedimentos Passo a Passo (PPP)[19]. Estes últimos, considerados centrais no processo, fundamentam-se na premissa de Excelência em Gestão e têm

---

[19] Procedimentos passo a passo, ou procedimento operacional padrão (POP), é um documento que registra o passo a passo de uma operação ou processo, garantindo que qualquer funcionário da empresa consiga realizá-lo. É um roteiro padronizado, com o objetivo de evitar problemas de execução e garantir a qualidade de produtos e serviços.
O POP é um documento que rege condutas e permite melhorias que incrementam o desempenho da empresa, pois uniformiza os instrumentos e materiais a serem usados, define a responsabilidade pela execução, descreve como os procedimentos críticos devem ser executados, cria o roteiro de inspeções periódicas dos equipamentos de produção e define como será a troca de turnos dos funcionários e a continuidade do trabalho entre eles.
O POP é parte do sistema de gerenciamento da qualidade e das boas práticas de fabricação e deve sempre estar visível no local onde serão executadas as tarefas. Disponível em: https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/entenda-o-que-e-pop-e-qual-sua-importancia-para-a-gestao-da-qualidade,58abbbd38f896810VgnVCM1000001b00320aRCRD. Acesso em 06 de fev. 2026.

como objetivo apoiar as escolas na elaboração e execução das ações previstas no Plano de Ação, especialmente durante a fase de implementação do programa e, “[...] servem como apoio para o monitoramento coletivo das ações desenvolvidas na escola, em determinado período, garantindo que seja possível identificar os pontos de atenção e as necessidades formativas da equipe escolar” (São Paulo, 2021a, p. 4) . Estruturados segundo o método PDCA (Planejar, Executar, Verificar e Agir), os PPP orientam a prática escolar de forma padronizada, buscando assegurar o alinhamento entre planejamento, execução e resultados esperados. Todas ações passaram a ser centralizadas e coordenadas pelas equipes técnicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), que inundaram as escolas com manuais, cadernos e orientações padronizadas, com procedimentos passo a passo, limitando a autonomia docente e reduzindo o papel da escola a um braço executor de um projeto previamente formatado.

> Esta série de publicações contempla conteúdos que se destinam à formação continuada e ao apoio dos profissionais que atuam no Programa Ensino Integral, nas escolas e nas Diretorias de Ensino. Esses documentos pretendem subsidiar o desenvolvimento e o acompanhamento das ações e atividades planejadas pelas equipes escolares e pelas Diretorias de Ensino, destacando a articulação entre o Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão, bem como as metodologias específicas do Programa, no contexto de seus valores, princípios e premissas. Pretende-se, dessa maneira, contribuir para que o Programa Ensino Integral possa atingir seus objetivos e metas, garantindo o desenvolvimento pleno dos alunos, em termos das competências, habilidades e valores necessários ao convívio social, ao exercício pleno da cidadania e à inserção no mundo produtivo (São Paulo, 2014, p.3).

Abaixo alguns exemplos de cadernos com procedimentos passo a passo.

Figura 8 – Cadernos de Procedimentos Passo a Passo de Programa Ensino Integral



Fonte: Elaboração própria a partir das capas dos cadernos.

Assim, a proposta que se apresenta como inovadora acaba por reforçar práticas hierarquizadas, verticalizadas e prescritivas, esvaziando o caráter democrático e dialógico da construção curricular e pedagógica nas unidades escolares.

Para melhor compreensão do leitor sobre a organização do modelo de gestão do PEI, consideramos importante e necessário disponibilizar ao leitor os conceitos que permeiam os instrumentos de gestão. A seguir apresentaremos de forma breve, os instrumentos: plano de ação, programa de ação, agenda da escola, guia de aprendizagem.

Para a compreensão da organização do modelo de gestão do Programa Ensino Integral (PEI), entendemos ser necessário explicitar os conceitos que estruturam seus instrumentos de gestão, uma vez que estes orientam de forma direta o funcionamento cotidiano das escolas e a atuação dos diferentes sujeitos que nelas atuam. Entre esses instrumentos destacam-se o Plano de Ação, o Programa de Ação, a Agenda da Escola e o Guia de Aprendizagem, os quais operam de maneira articulada,

conformando um sistema de planejamento, acompanhamento e controle das práticas pedagógicas e administrativas.

No âmbito desse conjunto, o Plano de Ação ocupa lugar central, sendo apresentado, no Caderno do Gestor – Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral (2014), como o documento norteador das ações da gestão escolar.

> O Plano de Ação é o documento norteador das ações da gestão escolar. Ele é elaborado coletivamente pela comunidade escolar e coordenado pelo Diretor com base na missão, na visão de futuro, nos valores, nos princípios e nas premissas do Programa, bem como no Plano de Ação do Programa Ensino Integral. A partir do Plano, são definidos, para o ano letivo vigente, os objetivos, as prioridades, as metas e os resultados esperados, os indicadores de resultado e de processo, a periodicidade ou data da apuração dos indicadores, as estratégias a ser empregadas e as ações recomendadas. O Plano de Ação tem como objetivo indicar às escolas os caminhos para que, por meio do seu trabalho pedagógico, ofereçam aos estudantes uma educação de qualidade. Nesse sentido, o Plano detalha o percurso a ser seguido pela comunidade escolar, vivenciado nas estratégias e nas ações por ela propostas, a fim de que se alcancem as metas definidas, medidas pelos indicadores de processo e de resultado. No Plano de Ação, define-se o que, por que (com que objetivo), por quem, onde e quando as ações serão realizadas; ou seja, o Plano contempla todo o planejamento para a execução das ações, atividades, práticas e vivências pedagógicas definidas no currículo integrado, em articulação com os objetivos, prioridades, metas, indicadores, estratégias e ações do Plano de Ação do Programa Ensino Integral. Para exemplificar, a seguir, há um recorte feito a partir do Plano de Ação do Programa para o Ensino Médio, destinado às escolas do Programa Ensino Integral de 2014. Esse Plano é encaminhado às escolas pela SEE-SP no início do ano para uso na semana de planejamento e é o ponto de partida para que a escola elabore o seu Plano de Ação, inicialmente acrescentando ações necessárias ao seu contexto (São Paulo, 2014, p.18-19).

Embora o documento oficial afirme que o Plano de Ação deve ser elaborado coletivamente pela comunidade escolar, sob a coordenação do diretor, a análise do material normativo evidencia que as ações, práticas, metas e estratégias já se encontram previamente definidas pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Essa padronização limita de forma significativa a autonomia das unidades escolares e reduz os espaços efetivos de participação, diálogo e deliberação coletiva entre os sujeitos que vivenciam o cotidiano da escola. Na prática, configura-se um processo de pseudoparticipação, uma vez que à equipe escolar cabe apenas adequar marginalmente diretrizes já prontas ao seu contexto específico, sem que haja uma construção genuína e compartilhada do projeto pedagógico.

Essa racionalidade gerencial se materializa no Programa de Ação, instrumento de gestão que detalha, de maneira minuciosa, as ações a serem desenvolvidas por cada profissional da equipe escolar, com exceção dos funcionários administrativos, cujas atividades são registradas em documento próprio, sob a supervisão da direção.

O Programa de Ação opera como um mecanismo de individualização das responsabilidades, definindo tarefas, metas e expectativas de desempenho para cada agente, alinhadas aos objetivos previamente estabelecidos pelo Programa Ensino Integral. Ao prescrever de forma detalhada o que deve ser feito, por quem e em que prazos, esse instrumento reforça uma racionalidade gerencial centrada no controle, no monitoramento permanente e na responsabilização individual, em detrimento de processos coletivos de reflexão pedagógica e de construção democrática das práticas escolares.

> Na lógica do Modelo de Gestão, o Programa de Ação representa a hora de definir em detalhes “por quem” as atividades planejadas no Plano de Ação serão desenvolvidas. O objetivo do Programa é definir “o que” cada membro da equipe escolar fará, suas principais atribuições e responsabilidades na função em que se encontra, considerando seu posicionamento nos alinhamentos horizontal e vertical e como sua atuação pode colaborar para o alcance dos resultados e metas definidos no Plano de Ação da escola.
> Se o Plano de Ação é a bússola da escola, o Programa de Ação é a bússola do profissional para que, por meio de sua atuação, participe decisivamente para que os resultados propostos no Plano sejam alcançados.
> Ao longo do processo de gestão das suas atividades, o profissional é levado a refletir sobre os principais focos da escola e como suas ações podem ser desenvolvidas para que esses focos sejam trabalhados. Algumas perguntas são colocadas para reflexão: Qual é a postura adequada à sua função e às suas atribuições a partir dos valores, princípios e premissas do Programa Ensino Integral? À luz dos resultados esperados e das metas da escola, quais serão suas metas individuais, indicadores de monitoramento pessoal e sua contribuição individual para o alcance coletivo do resultado esperado da escola? O Programa de Ação responde a essas perguntas e orienta, a partir dos alinhamentos horizontal e vertical, a prática docente e a de gestão. Associado ao Guia de Aprendizagem, que será visto a seguir, esse Programa constitui os instrumentos dedicados à gestão pedagógica em sala de aula (São Paulo, 2014, p.18-19).

Ao afirmar que “o objetivo do Programa é definir ‘o que’ cada membro da equipe escolar fará, suas principais atribuições e responsabilidades na função em que se encontra, considerando seu posicionamento nos alinhamentos horizontal e vertical e como sua atuação pode colaborar para o alcance dos resultados e metas definidos no Plano de Ação da escola”, para nós, fica claro que a ênfase está na responsabilização individual da gestão e dos professores pelo cumprimento das metas e resultados estabelecidos. Observamos que não há qualquer menção à necessidade de análise crítica ou reflexão coletiva sobre as causas e efeitos do eventual não alcance dessas metas, o que limita a compreensão do processo educativo a um viés operacional e gerencial, desconsiderando os múltiplos fatores estruturais, pedagógicos e sociais que interferem no desempenho escolar. Tal formulação evidencia que o foco central do Programa recai sobre o desempenho de cada profissional em relação às metas

previamente estabelecidas, deslocando para a gestão escolar e para os professores a responsabilidade direta pelos resultados alcançados ou não.

Nessa lógica, observa-se a ausência de referências à necessidade de análises coletivas, reflexivas ou contextualizadas acerca dos fatores que incidem sobre o processo educativo. Não há, nos documentos orientadores, espaço para problematizar as condições estruturais, pedagógicas, institucionais ou sociais que interferem no cotidiano escolar e no desempenho dos estudantes. O eventual não alcance das metas não é tratado como expressão de contradições mais amplas do sistema educacional, mas como falha de execução individual ou de alinhamento funcional, o que reduz a complexidade do fenômeno educativo a um viés estritamente operacional e gerencial.

Essa mesma racionalidade se expressa nos instrumentos de acompanhamento do trabalho pedagógico, como o guia de aprendizagem, cuja finalidade é monitorar e registrar a implementação do currículo pelos professores.

> [...] o Guia de Aprendizagem é um instrumento de regulação da aprendizagem que se destina, fundamentalmente, a organizar as atividades docentes e as discentes em torno das habilidades e competências a ser desenvolvidas e na perspectiva de que se cumpram os objetivos e metas dos componentes curriculares da Base Nacional Comum.
> [...].
> Por meio dos Guias de Aprendizagem, professores e alunos estabelecem o compromisso em relação ao processo de ensino e aprendizagem daquela disciplina, naquele bimestre, na medida em que os indicadores de monitoramento dos estudantes e da turma são discutidos entre os líderes de turma. Os Guias têm como objetivos específicos:
> - orientar objetivamente o processo de ensino e aprendizagem de cada disciplina;
> - indicar as atividades que serão desenvolvidas: as atividades de grupo e os estudos individuais;
> - considerar gradativamente as necessidades, os interesses e os propósitos do estudante;
> - indicar, sugerir e orientar as atividades;
> - apontar as fontes de referência e de pesquisa;
> - sugerir atividades complementares, temas transversais e os valores, princípios e premissas a ser trabalhados no período;
> - indicar para o professor como está o desenvolvimento do Currículo, os resultados alcançados e as dificuldades encontradas;
> - informar e subsidiar os alunos para ser protagonistas de sua aprendizagem e de seu desempenho;
> - manter os pais ou responsáveis em contato permanente com as ações pedagógicas desenvolvidas na escola por meio de diferentes meios e estratégias.
> [...]. Disciplinas eletivas não possuem Guia de Aprendizagem, mas, sim, um Plano de Disciplina Eletiva, que consiste em um planejamento semestral contendo justificativa, objetivos, conteúdo programático, metodologia, recursos didáticos, avaliação, culminância e referências bibliográficas (São Paulo, 2014, p.30).

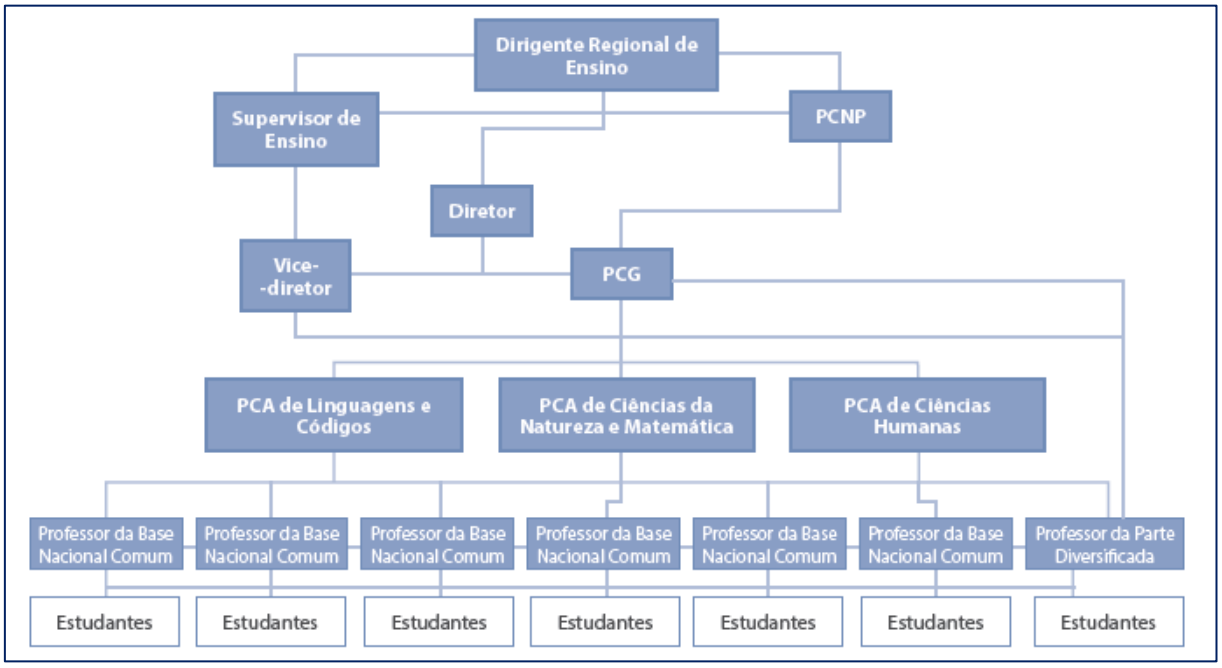
Esse mesmo padrão de racionalização e controle se expressa nos mecanismos de alinhamento vertical e horizontal previstos no modelo de gestão do PEI. Os alinhamentos são encontros ou reuniões periódicas em que a equipe escolar discute, organiza e ajusta as ações da escola, "[...] partir das funções, atribuições e responsabilidades" (São Paulo, 2014, p.14) de cada profissional para assegurar coerência e eficiência na execução do Modelo Pedagógico.

Existem dois tipos de alinhamento: o vertical, que estabelece ações distintas para funções diferentes, mas convergentes quanto aos objetivos, e o horizontal, que organiza ações iguais ou semelhantes para funções equivalentes.

> Segundo esses alinhamentos, todos os envolvidos, direta ou indiretamente, em uma atribuição (ação que gera uma entrega) devem executá-la segundo o mesmo enfoque, definido pelos princípios, valores e premissas do Programa. No que se refere ao alinhamento vertical, a definição das atribuições considera que as ações são diferentes quando executadas por funções diferentes, e complementares e convergentes quanto aos objetivos. Por sua vez, segundo o alinhamento horizontal, as ações são as mesmas ou similares quando executadas por funções equivalentes ou similares (São Paulo, 2014, p. 14).

Segue abaixo um organograma que mostra a lógica do alinhamento.

Figura 9 – Alinhamentos do Programa Ensino Integral



Fonte: São Paulo, 2014, p. 15.

> De acordo com a imagem, quando se trata de funções relacionadas à Base Nacional Comum, o alinhamento do professor é horizontal com outros professores da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada (incluindo

> aqui os professores de Projeto de Vida) e vertical com o PCA daquele componente curricular. Já, quando se trata de atividades relacionadas à Parte Diversificada do Currículo, os professores continuam com o alinhamento horizontal com os outros professores (tanto da Base Nacional Comum quanto da Parte Diversificada), mas estabelecem o alinhamento vertical diretamente com o PCG e o Vice-diretor. Estes últimos, por sua vez, alinham-se horizontalmente para as ações do Projeto de Vida e da Tutoria. É importante ter em mente que os alinhamentos se estabelecem de maneira simultânea na escola, já que os professores desempenham funções na Base Nacional Comum e na Parte Diversificada (São Paulo, 2021a, p. 15).

Os alinhamentos, tal como definidos no PEI, evidenciam um forte componente de controle, hierarquização e burocratização do processo educativo. Longe de serem apenas espaços de diálogo e cooperação, esses encontros funcionam como mecanismos de padronização e controle, orientando discursos e práticas de acordo com as diretrizes centrais do Programa e restringindo a autonomia dos sujeitos envolvidos.

A definição minuciosa de papéis, responsabilidades e enfoques de atuação, articulada aos mecanismos de alinhamento vertical e horizontal, reforça uma racionalidade gerencial na qual a busca por resultados e metas preestabelecidas se sobrepõe à reflexão crítica sobre os processos pedagógicos. Ainda que tais dispositivos possam contribuir para a clareza organizacional e para a coordenação interna das ações escolares, eles operam, na prática, como instrumentos de gestão que regulam comportamentos, orientam práticas e moldam subjetividades docentes e gestoras de acordo com valores e objetivos previamente definidos pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação.

Esse modelo de organização e controle se estende aos instrumentos que organizam o tempo e o ritmo da vida escolar, como a Agenda Bimestral e a Agenda da Escola. Tais instrumentos têm como finalidade definir de maneira detalhada o “quando” e o “como” as ações pedagógicas, administrativas e formativas devem ser realizadas ao longo do período letivo. Ao estabelecer cronogramas, prazos, prioridades e sequências de atividades, as agendas funcionam como dispositivos de ordenamento temporal que estruturam o cotidiano escolar de forma rigidamente planejada.

> A Agenda Bimestral indica “quando” as ações serão executadas. Ela é um instrumento de gestão escolar elaborado e proposto pela Equipe Central do Programa, que define as ações, práticas e vivências pedagógicas da Parte Diversificada do Currículo e das demais ações da escola.
> [...].
> A Agenda da Escola é um documento elaborado mensalmente que descreve e define as atividades que acontecerão na escola naquele mês. É fundamental que ela esteja alinhada com a Agenda Bimestral e seja

> atualizada em função das mudanças de planejamento das atividades previstas.
> Em síntese, a Agenda da Escola apresenta a organização proposta pela escola para oferecer o currículo integrado, sob responsabilidade do Diretor, e para oferecer evidências do cumprimento das ações previstas no Plano de Ação da escola e nos respectivos Programas de Ação (São Paulo, 2014, p.31).

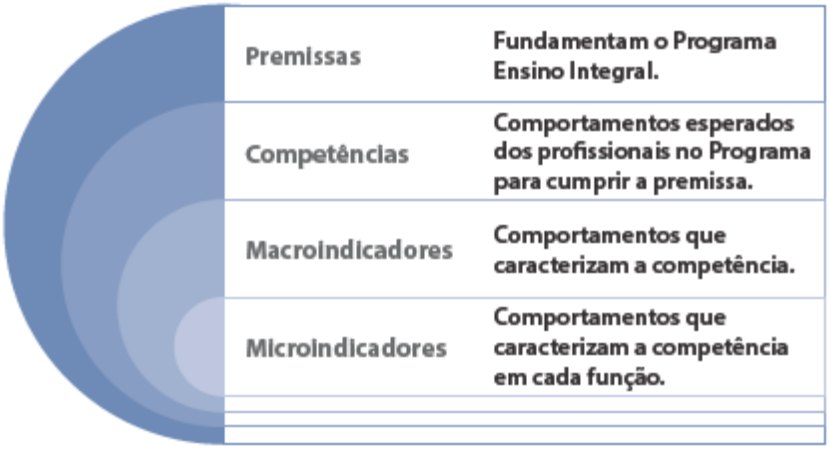
5.3.2 Modelo de gestão de desempenho

O Modelo de Gestão de Desempenho do PEI parte do princípio de que a escola, enquanto organização educativa, depende fundamentalmente da atuação das pessoas no exercício de suas funções para alcançar os objetivos propostos na educação dos estudantes. Inserida no campo mais amplo da gestão estratégica de pessoas, a gestão de desempenho adota como referência central um Mapa de Competências, que define os comportamentos e desempenhos esperados de cada profissional. Assim, todas as etapas da gestão de pessoas, desde a seleção e formação até a avaliação, promoção e eventual desligamento, são orientadas por esse mapa, garantindo que as ações individuais e coletivas estejam alinhadas às metas educacionais e aos princípios que norteiam o Programa.

> Dado que as competências ocupam um espaço central no Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares, é importante discutir seu conceito e sua aplicação. Comumente, descrevem-se as competências como um conjunto de conhecimentos (para saber fazer), habilidades (para poder fazer) e atitudes (para querer fazer) – informalmente conhecido como CHA (São Paulo, 2014, p. 12).

O Mapa de Competências está estruturado em quatro níveis: premissas, competências, macroindicadores das competências e microindicadores das competências.

Figura 10 – Estrutura do Mapa de Competências



Fonte: São Paulo, 2014, p.12.

As etapas da gestão do desempenho estão organizadas conforme segue: avaliação das competências, avaliação de resultados, consolidação da avaliação, devolutiva, plano individual de aprimoramento e formação (PIAF) e acompanhamento do PIAF.

No que se refere à avaliação das competências, consta no documento Modelo de Gestão de Desempenho - Caderno gestor:

> A avaliação de competências é o ponto de partida para a identificação dos pontos fortes e de melhoria de cada profissional do Programa Ensino Integral. Os resultados são objeto de reflexão e discussão com o gestor diretamente responsável pelo alinhamento vertical, proposto no Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral, tendo como finalidade a elaboração do Plano Individual de Aprimoramento e Formação.
> [...].
> O ponto-chave nesse processo está em garantir que cada profissional seja avaliado em todas as perspectivas de sua atuação passíveis de observação, de modo que se construa uma avaliação mais completa de cada competência e, com isso, seja possível definir ações de desenvolvimento individual mais efetivas e articuladas com as diretrizes do Programa. Esse movimento é justamente o que se propõe com a avaliação 360º das competências. [...]. Alunos, professores, gestores, Supervisores de Ensino e PCNP participam como avaliadores dos profissionais que atuam em Regime de Dedicação Plena e Integral, bem como o próprio profissional que realiza sua autoavaliação (São Paulo, 2014, p. 19).

A avaliação de resultados constitui outra dimensão central desse modelo, complementando a avaliação de competências. Sobre a avaliação de resultados, consta no documento Modelo de Gestão de Desempenho - Caderno gestor:

> Trata-se de outra dimensão da avaliação de desempenho: enquanto a avaliação de competências traz a perspectiva do comportamento esperado, a avaliação dos resultados traz a perspectiva da entrega, do resultado esperado do exercício das competências (São Paulo 2014, p. 25).

Esse processo envolve etapas que incluem a análise das ações planejadas no Programa de Ação individual de cada profissional, a verificação de sua execução e a mensuração dos resultados efetivos alcançados, considerando também indicadores como o cumprimento das atividades previstas e a assiduidade ao longo do ano. A responsabilidade por essa avaliação recai sobre o Comitê de Avaliação, formado pelos responsáveis diretos pelo alinhamento vertical, cuja composição varia de acordo com a função do profissional avaliado.

Figura 11 – Comitê de avaliação: Integrantes e âmbito de atuação

Professores	PCA	PCG	Vice--diretores	Diretores
PCA de Ciências Humanas* PCA de Ciências da Natureza e Matemática* PCA de Linguagens* PCG	PCG Diretor	Diretor PCNP Supervisor de Ensino	Diretor PCNP Supervisor de Ensino	Supervisor de Ensino

Fonte: São Paulo, 2014, p. 26.

Apesar das dificuldades de mensuração, busca-se, por meio dessa prática, verificar o grau de comprometimento e a efetividade da atuação dos educadores e gestores no âmbito do Programa, assegurando que suas entregas estejam alinhadas às premissas e metas estabelecidas pelo PEI.

A consolidação da avaliação de desempenho ocorre por meio do cruzamento entre a avaliação de competências e a avaliação de resultados, gerando uma matriz de nove quadrantes conhecida como *nine box*.

Figura 12 – Matriz nine box - competências X resultado

Avaliação de competências				
	3,1 a 4	Q3	Q6	Q9
		Observação	Alto desempenho por competência	Potencial além da função
	2,1 a 3	Q2	Q5	Q8
		Melhoria em resultado	Transformar potencial em desempenho	Alto desempenho por resultado
	1 a 2	Q1	Q4	Q7
		Riscos na manutenção do profissional	Melhoria em comportamentos	Requer análise
		1 a 2	2,1 a 3	3,1 a 4
	Avaliação dos resultados			

Fonte: São Paulo, 2014, p. 27.

Essa matriz combina dois eixos, competências (vertical) e resultados (horizontal), cada um dividido em três faixas de pontuação, permitindo classificar os profissionais em diferentes perfis que orientam ações de desenvolvimento, acompanhamento ou possível substituição.

> Os quadrantes são formados pelo cruzamento das pontuações da avaliação de competências (eixo vertical) e da avaliação dos resultados (eixo horizontal). Em cada eixo, utilizam-se 3 (três) faixas de pontuação:
> 1. Pontuação entre 1 e 2.
> 2. Pontuação entre 2,1 e 3.
> 3. Pontuação entre 3,1 e 4 (São Paulo, 2014, p.27).

A análise é realizada pelo Comitê de Avaliação da unidade escolar, considerando as entregas previstas no Programa de Ação, a execução e os resultados alcançados. O posicionamento do profissional na matriz define intervenções específicas, que vão desde o investimento em formação, realocação de função, incentivo a desafios e papéis de liderança, até a preparação para cargos de maior responsabilidade. Além de guiar ações individuais, a consolidação também possibilita análises coletivas por função, dentro ou entre unidades escolares, favorecendo estratégias conjuntas para reduzir lacunas e potencializar competências e resultados.

Disponibilizamos abaixo três dentre as nove classificações de acordo com a pontuação nos quadrantes:

> Q1 – Riscos na manutenção do profissional: profissional que apresenta baixos resultados esperados e não apresenta as competências esperadas para a função. É necessário que o gestor acompanhe de forma próxima e invista na formação do profissional, observando se há sinais de evolução. Caso essa evolução não aconteça, este deverá ser cessado do Programa.

> - Avaliar se o profissional está na função errada e se há possibilidade de ser recolocado.
> [...].
> Q3 – Observação: profissional que entrega baixos resultados, mas apresenta, de maneira consistente, as competências comportamentais.
> - É um profissional que tem potencial para entregar resultados, mas não está conseguindo colocar em prática suas capacidades.
> - Pode ser alguém novo para a função ou que está tendo dificuldades de se adaptar ao Programa Ensino Integral.
> - Entender o que o está impedindo de executar suas ações no Programa e desenhar com ele um plano para que possa progredir.
> [...].
> Q5 – Transformar potencial em desempenho: profissional que apresenta os resultados esperados, bem como as competências esperadas para a função.
> - Entrega as ações previstas em seu Programa de Ação e é percebido como alguém que apresenta as competências esperadas para a função no Programa Ensino Integral (ainda que ambos de forma parcial).
> - É onde se espera que a maior parte dos profissionais estejam posicionados.
> - É necessário considerar suas lacunas de resultados e desenvolvimento das competências e desenhar ações para que ele possa transformar seu potencial em desempenho (São Paulo, 2014, p. 26-27).

A devolutiva também chamada de *feedback*, é uma etapa importante no processo de gestão de desempenho, pois permite que o profissional conheça a percepção de diferentes avaliadores, como alunos, pares, equipe gestora e supervisores, e compare essa visão externa com sua própria autopercepção. No PEI, a devolutiva é obrigatória para todos os profissionais em Regime de Dedicação Plena e Integral.

> O objetivo de quem oferece a devolutiva, portanto, é transmitir a sua percepção sobre o outro, contribuindo para seu desenvolvimento e fortalecendo a relação de apoio e confiança. No processo de avaliação, essa devolutiva é dada por até dois responsáveis diretos no alinhamento:
> • PCA/PCG para professor;
> • PCG/Diretor para PCA;
> • Diretor/Supervisor/PCNP para Vice e PCG;
> • Supervisor para Diretor (São Paulo, 2014, p. 31).

Ela é conduzida diretamente pelos responsáveis hierárquicos no alinhamento vertical, por exemplo: PCA ou PCG para professores, Diretor ou Supervisor para PCGs e Vices, e deve ocorrer de forma contínua ao longo do ano, sempre que surgirem novas percepções sobre o desempenho. O processo exige preparação do gestor, análise dos resultados, compreensão do contexto do avaliado, organização do ambiente e condução cuidadosa, competência a competência, de modo a reforçar pontos fortes, indicar aspectos a melhorar e fortalecer vínculos de apoio e confiança, garantindo que o feedback seja construtivo e efetivamente promova o desenvolvimento profissional.

Como desdobramento do processo de avaliação de desempenho, surge o Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF), um instrumento de planejamento da formação continuada que visa orientar e priorizar ações de desenvolvimento profissional alinhadas às necessidades específicas de cada educador do PEI, fortalecendo sua atuação no Regime de Dedicação Plena e Integral. Elaborado pelo próprio profissional, com apoio de seus gestores, o PIAF tem como base os resultados da avaliação de desempenho, identificando competências que precisam ser aprimoradas para o cumprimento das responsabilidades do Programa.

> O processo de preparação e acompanhamento desse plano individual parte da premissa de que todas as pessoas podem se desenvolver. Competências são, essencialmente, capacidades, e todo indivíduo é capaz de desenvolver comportamentos adequados à sua função profissional ao longo do tempo. Mas, para isso, é fundamental que o profissional e seu gestor tenham uma conversa franca e aberta sobre os pontos positivos e de melhoria durante a devolutiva, identificando possíveis lacunas de desenvolvimento, e selecionem ações que poderão ser efetivamente realizadas e acompanhadas para garantir o aprimoramento de sua atuação.
> Todos os profissionais da escola, em alguma medida, são corresponsáveis pelo desenvolvimento de cada profissional, ajudando a identificar seus pontos de melhoria – alunos, funcionários, familiares dos alunos, gestores e professores. (São Paulo, 2014, p.31).

No interior desse arranjo de gestão do desempenho, a noção de corresponsabilidade pelo desenvolvimento profissional é apresentada como princípio orientador do processo formativo. Tal corresponsabilidade envolve formalmente diferentes instâncias da comunidade escolar, famílias, Diretoria de Ensino e equipe central do Programa Ensino Integral, às quais compete definir e ofertar ações formativas presenciais ou a distância. Contudo, observa-se que, na operacionalização do modelo, o principal agente do próprio aprimoramento passa a ser o profissional, sobre quem recai a responsabilidade direta pela condução de sua formação continuada. Esse deslocamento atribui ao educador o dever de gerir seu desenvolvimento individual em consonância com as expectativas e demandas do Programa. A definição do PIAF começa com o diagnóstico de necessidades, a partir da devolutiva, e a seleção de duas competências prioritárias, escolhidas entre as de menor pontuação e maior relevância para o Programa, para orientar as ações formativas e acompanhar sua evolução.

Figura 13 – Cardápio I- Ações formativas autônomas





SUMÁRIO

[COMPETÊNCIA ①] PROTAGONISMO 3
MACROINDICADOR ①.1 RESPEITO À INDIVIDUALIDADE 3
MACROINDICADOR ①.2 PROMOÇÃO DO PROTAGONISMO JUVENIL 4
MACROINDICADOR ①.3 PROTAGONISMO SÊNIOR 8
[COMPETÊNCIA ②] DOMÍNIO DO CONHECIMENTO E CONTEXTUALIZAÇÃO 11
MACROINDICADOR ②.1 DOMÍNIO DO CONHECIMENTO 11
MACROINDICADOR ②.2 DIDÁTICA 13
[COMPETÊNCIA ③] DISPOSIÇÃO AO AUTODESENVOLVIMENTO CONTÍNUO 24
MACROINDICADOR ③.1 FORMAÇÃO CONTÍNUA 24
MACROINDICADOR ③.2 DEVOLUTIVA 26
MACROINDICADOR ③.3 DISPOSIÇÃO PARA MUDANÇA 27
[COMPETÊNCIA ④] COMPROMETIMENTO COM O PROCESSO E RESULTADO 32
MACROINDICADOR ④.1 PLANEJAMENTO 32
MACROINDICADOR ④.2 EXECUÇÃO 33
MACROINDICADOR ④.3 REAVALIAÇÃO 33
[COMPETÊNCIA ⑤] RELACIONAMENTO E CORRESPONSABILIDADE 39
MACROINDICADOR ⑤.1 RELACIONAMENTO E COLABORAÇÃO 39
MACROINDICADOR ⑤.2 CORRESPONSABILIDADE 41
[COMPETÊNCIA ⑥] SOLUÇÃO E CRIATIVIDADE 48
MACROINDICADOR ⑥.1 VISÃO CRÍTICA 48
MACROINDICADOR ⑥.2 FOCO EM SOLUÇÃO 50
MACROINDICADOR ⑥.3 CRIATIVIDADE 51
[COMPETÊNCIA ⑦] DIFUSÃO E MULTIPLICAÇÃO 57
MACROINDICADOR ⑦.1 REGISTRO DE BOAS PRÁTICAS 57
MACROINDICADOR ⑦.2 DIFUSÃO 58
MACROINDICADOR ⑦.3 MULTIPLICAÇÃO 58
CAPACIDADE DE REALIZAR AS AÇÕES PLANEJADAS 62

Fonte: São Paulo, 2015. Digitalizado pela autora.

Esse mesmo arranjo se articula aos chamados Ciclos de Acompanhamento Formativo (CAF), concebidos como momentos periódicos de reunião destinados ao acompanhamento da implementação do Programa Ensino Integral e à formação continuada das equipes escolares. Embora apresentados como espaços formativos, os CAF se inserem no conjunto de dispositivos de monitoramento que estruturam o modelo de gestão do PEI, operando como instâncias de verificação, alinhamento e ajuste das práticas escolares às diretrizes e metas previamente estabelecidas.

> OS CAF - CICLOS DE ACOMPANHAMENTO FORMATIVO TÊM POR OBJETIVO:
> - Fortalecer o Programa Ensino Integral, por meio da formação continuada da equipe escolar a fim de garantir a excelência acadêmica e o desenvolvimento do aluno autônomo, solidário e competente;
> - Garantir a implementação e a consolidação do Modelo de Gestão e os princípios do Modelo Pedagógico,

> - Fortalecer as DE para a formação dos PCNP e Supervisores de Ensino com vistas a garantir um ciclo de acompanhamento formativo dentro dos valores, premissas e princípios do Programa Ensino Integral (São Paulo, 2018, p. 2).

De acordo com o Documento Orientador: Ciclo de Acompanhamento Formativo (2018), deverá acontecer bimestralmente conforme agenda da SEDUC/SP. O processo se inicia com a elaboração, pela equipe central da Secretaria, de uma pauta formativa que é enviada às equipes regionais, servindo de base para a organização das ações. A Sessão de Acompanhamento Formativo, conduzida pelo Supervisor de Ensino e pelo Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP) da Diretoria de Ensino, tem como objetivo promover reflexão e avaliação, junto à equipe escolar, sobre os indicadores de Gestão, Gestão de Pessoas e aspectos Pedagógicos, à luz das diretrizes e documentos do Programa. Realizada na própria escola, em um período de oito horas previamente agendado, a sessão segue uma pauta formativa elaborada pelos Supervisores e PCNP, contemplando reuniões específicas com gestores, professores, estudantes e funcionários, de modo a garantir a participação de todos. Ao final, a equipe da Diretoria de Ensino apresenta uma devolutiva e elabora um relatório que servirá como referência para o acompanhamento e aperfeiçoamento das práticas escolar. Dessa forma, o acompanhamento formativo assume caráter predominantemente regulatório, contribuindo para a consolidação de uma racionalidade gerencial que privilegia o controle sistemático das ações pedagógicas e da atuação profissional, em detrimento de processos coletivos de reflexão crítica sobre o trabalho educativo e suas condições concretas de realização.

5.3.3 Algumas considerações provisórias sobre o modelo de gestão de desempenho do PEI

Iniciamos esta seção, esclarecendo que não nos posicionamos contra a valorização do desempenho e da formação profissional, pois reconhecemos a importância de que todo educador desenvolva competências técnicas sólidas, como também somos caudatários da pedagogia da autonomia proposta por Paulo Freire (1999), que compreende o ato de ensinar como exigência de rigorosidade metódica, pesquisa, criticidade, estética, ética, liberdade, autoridade e compromisso com a transformação social. Freire, deixa claro a necessidade da competência técnico científica do educador e do seu desenvolvimento.

> Como os demais saberes, este demanda do educador um exercício permanente. [...]. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica. A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão do desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvalados. É preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável à mudanças (Freire, 1999, p.11).

Do mesmo modo, reafirmamos nosso alinhamento ao princípio constitucional da gestão democrática na educação, que pressupõe participação, diálogo e corresponsabilidade nas decisões escolares. No entanto, à luz do que foi exposto sobre o modelo de gestão do PEI e seus instrumentos, torna-se evidente que a lógica que o sustenta, fortemente inspirada em princípios gerencialistas e de *accountability* neoliberal, caminha em sentido oposto aos fundamentos da gestão democrática, priorizando mecanismos de controle e padronização em detrimento da autonomia e da participação efetiva da comunidade escolar.

Neste sentido, recorremos à obra Organização e gestão da escola: teoria e prática, de Libâneo que pensa:

> [...] as escolas são organizações educativas que têm a tarefas sociais éticas e peculiares com um caráter profundamente democrático. Para atingir seus objetivos sociopolíticos, precisam dispor de meios operacionais, isto é criar e desenvolver uma estrutura organizacional (setores, cargos, atribuições, normas), uma tecnologia, uma cultura organizacional, processos de gestão e tomada de decisões, assim como a análise de resultados que contribuem para o processo formativo e para o aperfeiçoamento da gestão.
> [...]. Que se pode fazer o projeto pedagógico sem que ele represente uma forma de domesticar os professores. Que se pode ter uma avaliação do sistema escolar e dos alunos que orientem mudanças na qualidade das aprendizagens escolares, sem que isso signifique controle do trabalho dos professores ou punição de escolas ineficientes. Que se pode pensar na profissionalização dos professores e na melhoria do seu desempenho profissional, assumindo-se que, de fato, são postos novos desafios às tarefas da docência (Libâneo, 2018, p.16).

Assim, ao se analisar o PEI como expressão de uma política educacional de viés neoliberal, observa-se que seu modelo de gestão de desempenho tem como objetivo central a responsabilização individual dos docentes pelos resultados obtidos, desconsiderando fatores estruturais, contextuais e institucionais que influenciam diretamente o processo educativo. Ao centrar-se na mensuração de competências e na entrega de resultados previamente definidos, o modelo ignora dimensões essenciais da prática docente, como as condições de trabalho, a infraestrutura escolar, o perfil socioeconômico dos estudantes e dos professores, e as desigualdades educacionais historicamente acumuladas.

Ademais, ao adotar uma avaliação de desempenho ancorada em competências, desvinculada de uma política pública robusta de formação de professores, o PEI se insere em um cenário de adesão acrítica a modelos de *accountability* e de mercantilização da educação, no qual a formação continuada se converte em produto a ser adquirido, muitas vezes desarticulado das reais demandas pedagógicas e sociais da escola pública. Sobre o *accountability* e a avaliação por desempenho, Dardot e Laval destacam:

> [...]. A “avaliação” tornou-se o primeiro meio de orientar a conduta pelo estímulo ao “bom desempenho” individual. Ela pode ser definida como uma relação de poder exercida por superiores hierárquicos encarregados da *expertise* dos resultados, uma relação cujo efeito é uma *subjetivação contábil* dos avaliados. Uma vez que o sujeito aceita ser julgado com base nessas avaliações e sofrer as consequências, ele se torna constantemente avaliável, isto é, um sujeito que sabe que depende de um avaliador e das ferramentas empregadas por ele, sobretudo porque ele mesmo foi educado para reconhecer de antemão a competência do avaliador e a validade das ferramentas (Dardot; Laval, 2016, p.351).

Olinda Evangelista (2016), analisa criticamente a chamada tragédia docente na educação básica pública brasileira, a partir da investigação de como políticas educacionais alinhadas ao projeto neoliberal e a interesses do capital, nacionais e internacionais, têm reconfigurado a formação e o trabalho docente. A autora identifica quatro faces desse processo (professor reconvertido, desqualificado, responsabilizado e eadeizado), denunciando estratégias de reconversão laboral, desqualificação profissional, responsabilização individual e expansão da EaD como mecanismos de controle, fragmentação e subordinação dos professores às demandas do mercado, em detrimento de sua autonomia, valorização e papel crítico na sociedade. Evangelista adverte

> [...]. A racionalidade política anterior segundo a qual os problemas educacionais não se deviam à falta de recursos, mas à ausência de uma “autonomia responsável” do professor ofereceu o lago onde o fracasso da escola pública se afogava. Responsabilizar o professor por tudo não demorou a espocar.
>
> É preciso esclarecer que no meio das inúmeras responsabilizações atribuídas ao professor uma é central para os interesses capitalistas: o desemprego futuro do aluno se deverá ao não investimento do professor em seu trabalho presente. Convencendo-se o professor de que sua atuação pode gerar má qualidade do ensino, logo desemprego, logo pobreza, logo não desenvolvimento econômico do país, boa parte da tarefa de construção de consenso em torno da inevitabilidade do capitalismo estará conquistada (Evangelista, 2016, p.10)

A análise do modelo de gestão de desempenho do PEI evidencia que, embora revestido de um discurso de valorização profissional e melhoria da qualidade do ensino, ele opera, na prática, como instrumento de regulação e controle do trabalho

docente, reforçando lógicas meritocráticas e individualizantes típicas do gerencialismo neoliberal e desconsiderando a complexidade e a especificidade do processo educativo e as múltiplas determinações que incidem sobre ele, deslocando para o professor a responsabilidade por problemas estruturais e históricos da educação pública.

Tal abordagem, ao invés de promover uma gestão verdadeiramente democrática e emancipadora, contribui para a conformação de subjetividades alinhadas à lógica empresarial, reduzindo o papel do educador a um executor de metas e indicadores, e afastando a escola de sua função social de formação crítica e integral dos sujeitos.

5.3.4 O modelo pedagógico e a concepção de Educação Integral do PEI

Um modelo pedagógico segundo Becker (2012), diz respeito às formas de representar a relação entre o ensino e a aprendizagem. Um modelo pedagógico, portanto, diz respeito aos princípios, valores (educacionais) e metodologias que se concretizam nas práticas pedagógicas que visam o processo de ensino e aprendizagem. O autor aponta três modelos pedagógicos: modelo diretivo, o não diretivo e o relacional ou construtivista, argumentando e explicitando os pressupostos epistemológicos de cada um, que determinam as concepções, os princípios, valores e metodologias que subsidiam cada modelo. Quanto ao modelo de gestão as teorias da administração apontam com um conjunto de estratégias que organizam os recursos que serão utilizados numa organização para se atingir os resultados propostos por uma organização.

A definição de princípios, valores e metodologias educacionais decorre diretamente da concepção de sociedade e de ser humano que se pretende formar. Assim, a análise dos princípios que orientam o PEI nos dão pistas do tipo de sociedade pretendida e do perfil do sujeito que deve habitá-la. Neste sentido, buscamos compreender a concepção de educação integral do PEI.

No que se refere à concepção pedagógica do PEI, tomaremos como referência as Diretrizes do Programa Ensino Integral/2014. A seção que trata da concepção do Programa Ensino Integral explicita a necessidade de redesenhar o papel de escola e apontando o Ginásio Pernambucano como modelo.

> Diante desse desafio, a SEE-SP buscou inspiração em experiências de outros países e outras redes públicas de ensino, bem como em suas próprias experiências, encontrando no Ginásio Pernambucano um modelo de escola de educação integral que atende a essa necessidade. Esse modelo está centrado no Projeto de Vida dos alunos como estratégia para dar sentido e significado ao papel da escola em sua formação e em suas escolhas futuras. Fundamenta-se em princípios educativos e premissas que orientam as ações da escola com vistas ao desenvolvimento integral do educando (São Paulo, 2014, p. 14).

Observa-se que o Projeto de Vida é entendido como estratégia para dar sentido e significado ao papel da escola, e tornou-se familiar no ambiente escolar. Afinal, por que Projeto de Vida? Quais os pressupostos teóricos que sustentam o/os Projeto/os de Vida/as de cada estudante, o/os constitui/em como meio estruturante de uma Educação Integral?

O tema tem se tornado comum no meio educacional e faz parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no entanto, "[...] sem o aprofundamento teórico que permita aos profissionais da educação mobilizá-los, com autonomia, na proposição de práticas sistemáticas e intencionais que visem à construção do projeto de vida (Silva; Danza, 2022, p 3). Retomaremos a análise do eixo Projeto de Vida na seção Juventude, classe e trabalho, em razão das manifestações de rejeição dos estudantes durante as entrevistas coletivas realizadas em grupos focais. Considerando que esse eixo constitui o núcleo estruturante do PEI, tais evidências empíricas sugerem o esvaziamento de sua eficácia pedagógica e o descompasso entre a política educacional e as condições concretas de vida da juventude trabalhadora.

A centralidade conferida ao Projeto de Vida dos estudantes, apresentado como eixo estruturante da proposta pedagógica, é compatível com o modelo de subjetivação neoliberal descrito por Christian Laval:

> Escola neoliberal é a designação de certo modelo escola que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. [...]. Á afirmação da plena autonomia dos indivíduos sem amarras, salvo as que eles próprios reconhecem por vontade própria, correspondem instituições que parecem não ter outra razão de ser que não se servir a interesses particulares (Laval, 2019, p. 17).

Nesse sentido, o que se denomina apoio integral ao Projeto de Vida corresponde, na verdade, à sustentação de um ethos individualista que naturaliza as desigualdades sociais ao esvaziar as mediações estruturais.

No que se refere aos “[...] fundamentos filosóficos e educacionais, o Programa adota os seguintes princípios: os Quatro Pilares da Educação, a Pedagogia da Presença, a Educação Interdimensional e o Protagonismo Juvenil (São Paulo, 2014, p. 15).

Embora esses fundamentos expressem uma intenção de formação integral, articulam-se em torno de uma concepção de sujeito centrada na autorrealização individual, na gestão emocional e na autonomia produtiva, e não indica uma fundamentação filosófica que promova, de fato, a emancipação crítica e a transformação social.

A Educação Interdimensional, por exemplo, propõe a integração das diversas dimensões do ser (logos, pathos, eros e mytho), em resposta ao predomínio da racionalidade técnica moderna, mas essa integração se limita à conformação das subjetividades, sem questionar os fundamentos estruturais da desigualdade.

> Enquanto princípio, a Educação Interdimensional implica a consideração da aprendizagem em outras dimensões, para além do racional, e a construção de um olhar mais amplo sobre os diferentes aspectos e nuances da realidade, o que favorece o desenvolvimento e a harmonização entre as dimensões intrínsecas ao ser humano:
> - o logos, associado ao pensamento racional, científico e ordenador;
> - o pathos, que se refere aos sentimentos e à afetividade propiciadora das relações de empatia e simpatia;
> - o eros, que diz respeito à dimensão do desejo, dos impulsos e da corporeidade;
> - o mytho, relacionado à esfera da transcendência, aos mistérios da vida e da morte.
>
> Ainda que essas dimensões sejam próprias do ser humano em seus mais variados contextos sociais, políticos, econômicos e culturais, é importante destacar que o pathos, o eros e o mytho têm sido descredenciados como formas legítimas e válidas de conhecimento desde o advento da ciência e das técnicas modernas associadas ao progressivo domínio de uma razão analítico-instrumental, o que levou a uma reiterada primazia do logos sobre as outras dimensões humanas em um processo histórico que teve seu início na modernidade (São Paulo, 2014, p, 18).

De forma semelhante, os Quatro Pilares da Educação, aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, são traduzidos no Programa como competências a serem desenvolvidas para a inserção produtiva no mundo do trabalho e na vida social, o que converge com a lógica neoliberal de formação de sujeitos adaptáveis e eficientes. A Pedagogia da Presença, por sua vez, enfatiza a escuta e o acolhimento, mas não apresenta um compromisso explícito com a construção de uma consciência crítica dos processos sociais. Por fim, o Protagonismo Juvenil é concebido como estímulo à autonomia e à escolha individual, operando como dispositivo de responsabilização pessoal e silenciamento das condições objetivas de exclusão. Dessa forma, nota-se

a ausência de fundamentos filosóficos que orientem a educação para a crítica das estruturas sociais e a construção de um projeto coletivo de emancipação humana. Neste ponto, recorremos a Mészáros (2008), que nos ensina a necessidade de pensar a educação tendo como parâmetro o humano e para isso é necessário superar a lógica desumanizadora do capital, que tem como fundamento o individualismo, o lucro, e a competição.

Embora os documentos oficiais do Programa Ensino Integral (PEI) façam referência a fundamentos filosóficos e educativos, o Projeto de Vida é o eixo estruturante do Programa Ensino Integral e pressupõe um esforço concentrado da equipe escolar para assegurar seu pleno desenvolvimento (São Paulo, 2014, p. 22), e, portanto, reiteramos que a concepção de Educação Integral, desloca o foco da educação para a dimensão individual, em consonância com as exigências de um modelo formativo voltado à autogestão, à adaptação e à responsabilidade individual sobre o próprio sucesso, em detrimento de uma formação crítica, coletiva e emancipatória.

No que tange às metodologias, o documento Diretrizes do Programa Ensino Integral (2014) destaca: projeto de vida, protagonismo juvenil, líderes de turma, clubes juvenis, disciplinas eletivas, acolhimento, processo de nivelamento, tutoria, orientação de estudos e atividades experimentais e pré-iniciação científica.

Para compreender a centralidade do Projeto de vida no PEI, rastreamos a origem do conceito e identificamos a contribuição dos pesquisadores do Centro de Pesquisa da *Stanford University*, coordenado pelo psicólogo William Damon, discípulo de Jean Piaget e referência nos estudos sobre desenvolvimento humano. O interesse de Damon pelo assunto é resultado de suas investigações, ao deparar-se com o alto índice de jovens norte-americanos que declaravam viver sem propósito, o que o levou a realizar entrevistas e pesquisas para compreender as razões dos sentimentos que geravam a falta de direção na juventude.

Damon (2009) aponta 4 grupos de jovens:

> Nossa amostra nacional inicial de jovens identificou quatro grupos, que chamarei de desengajados (25%), sonhadores (25%), superficiais (30%) e os que têm projetos vitais (20%).
> Os desengajados são aqueles que não manifestaram nenhum projeto vital. Não fazem esforço nem parecem buscar um objetivo; alguns são apáticos e desinteressados; outros preocupam-se somente com o prazer pessoal.
> Os sonhadores são aqueles que exprimem ideias sobre projetos vitais que gostariam de ter, mas fizeram ou fazem pouco ou nada para pôr em prática essas ideias. Podem se imaginar fazendo coisas importantes para o mundo,

> mas não desenvolveram os planos práticos necessários na busca de um projeto vital realista.
> Os superficiais estão engajados em atividades que parecem ter no mínimo propósito, mas prestam pouca atenção no significado dessas atividades além do presente; assim, demonstram poucos sinais de comprometimento nessas buscas com o passar do tempo. Pulam de atividades sem demonstrar coerência com o que querem da vida (Damon, 2009, p. 79).

Na obra O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes (2009), as ideias de Damon giram em torno de projeto vital. Para o autor, o projeto vital é uma intenção estável e de longo alcance, que confere sentido à vida, ao organizar pensamentos, ações e objetivos cotidianos em torno de algo significativo para o indivíduo e que ultrapassa sua própria existência, gerando impacto no mundo além do eu. Damon destaca que os projetos vitais podem ser nobres, quando alicerçados em valores éticos e orientados ao bem coletivo, ou antissociais, quando se voltam a práticas destrutivas. A ausência de um projeto vital, por sua vez, conduz jovens a situações de vazio, insegurança e desengajamento, muitas vezes manifestadas em apatia, ansiedade ou desrespeito. Assim, para o autor, encontrar e cultivar projetos vitais é fundamental não apenas para o desenvolvimento pessoal e para a construção da identidade, mas, também, para o bem-estar social, sendo papel central da família, da escola e de mentores apoiar os jovens nesse processo, superando a cultura imediatista e instrumental que prevalece nas instituições escolares. Para Damon, Projeto Vital é:

> Um projeto vital verdadeiro é uma preocupação central. É a resposta final à pergunta: Por quê? (...) O projeto vital é a razão por trás dos objetivos e motivos imediatos que comandam a maior parte do nosso comportamento diário. (...)
> (...) Um projeto vital é um fim em si mesmo, uma preocupação central que orienta as metas de curto prazo como “quero tirar boas notas” (...). É importante observar, entretanto, que os objetivos de curto prazo e um projeto de vida maior, de longo prazo, não estão dissociados. Estudos mostraram que onde não existe um projeto vital maior, objetivos de motivos de curto prazo normalmente levam a lugar nenhum e logo se extinguem em uma atividade inútil (Damon, 2009, p. 54).

Damon é considerado o principal pesquisador sobre o tema que envolve o Projeto de Vida.

> A discussão feita por Damon ajuda a compreender os valores da juventude contemporânea na perspectiva do que vem sendo chamado de psicologia positiva, que estuda as fortalezas e virtudes humanas e não apenas as debilidades e patologias. Ou seja, o foco estava na compreensão propositiva de como se pode promover a construção de projetos de vida éticos por parte dos jovens, ajudando-os a desenvolver um sentido de bem-estar duradouro por toda a vida, articulado com o encorajamento para que realizem suas mais altas aspirações pessoais e profissionais (Araújo; Arantes e Pinheiro, 2020, p.16).

Na obra Projeto de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais, Araújo; Arantes e Pinheiro (2020) mostram os fundamentos da construção do projeto de vida a partir de diversas abordagens psicológicas destacando que, ao longo da história dessa ciência, conceitos como sentido, propósito e plano de vida têm sido objeto de estudo por sua relação direta com a forma como as pessoas atribuem sentido às suas ações presentes e às projeções futuras. Os autores esclarecem que Matthew Bundick, ao aprofundar os estudos de William Damon, identificou três aspectos fundamentais para compreender o conceito de projeto de vida: estabilidade, objetivos de longo prazo e função organizadora e motivacional da vida do sujeito. A estabilidade refere-se à permanência do projeto ao longo do tempo, mesmo sujeito a adaptações, mantendo a coesão entre as metas e o resultado esperado, sem se confundir com estagnação. Os objetivos de longo prazo são os que estruturam e orientam metas imediatas, distinguindo um projeto de vida de meras ações pontuais; eles devem inspirar sentido e propósito para que o indivíduo consiga vincular passado, presente e futuro. O terceiro aspecto, organização e motivação, destaca que o projeto de vida atua como eixo central que mobiliza o sujeito emocional, cognitiva e culturalmente, integrando valores pessoais e influências do contexto social. Assim, o projeto de vida envolve uma construção complexa, que articula desejos, valores, sentimentos e realidades externas, influenciando escolhas, ações cotidianas e decisões profissionais. Os autores exploram a relação entre identidade e projeto de vida, destacando que a construção de ambos envolve autoconhecimento, engajamento e valores morais. A identidade é compreendida como um processo em constante formação, influenciado por fatores sociais e culturais ao longo da vida. Admitindo, portanto, que a construção de um Projeto de vida é tarefa complexa, e exige o reconhecimento dessa complexidade e formação por parte de todos os que de alguma forma estarão envolvidos com esta empreitada.

O Projeto de Vida, eixo estruturante, metodologia transversal do PEI e uma disciplina, é currículo. Neste aspecto, recorremos às teorias do currículo para compreender a centralidade do Projeto de Vida no PEI.

> A questão central que serve de pano de fundo pra qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. [...]. Ao final, entretanto, elas têm que voltar à questão básica o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?
> [...]. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo (Silva, 2010, p. 14).

Quais mudanças, ou quais sujeitos se busca formar? Conteúdos e metodologias se unem e colocam o currículo em ação. Conforme orientam as Diretrizes do Programa Ensino Integral (São Paulo, 2014, p. 22), "[...] o Modelo Pedagógico do Programa Ensino Integral deve consolidar um conjunto de metodologias dirigidas a essa formação integral" (p. 17). Segundo esse mesmo documento, (p. 22) "O Projeto de Vida é o eixo estruturante do Programa Ensino Integral" e, portanto, todas as ações devem assegurar o seu desenvolvimento. Para isso, os implementadores da política, estabeleceram um modelo de gestão que planeja e provê as escolas com manuais que estabelecem o passo a passo das ações pedagógicas a serem executadas pela escola. Para cada série, há um caderno de Projeto de Vida com os conteúdos organizados em situações de aprendizagem, com planejamento e orientações ao professor.

Figura 14 – Cadernos de Projeto de Vida



Fonte: São Paulo, 2014. Reprodução das capas dos cadernos digitalizadas e organizada pela autora

Na apresentação do caderno do professor, Projeto de Vida do Ensino Médio, a equipe do PEI destaca os objetivos dos cadernos. .

> Prezado(a) professor(a),
> [...].
> Os cadernos ora apresentados têm um duplo objetivo: por um lado, destacar estratégias metodológicas que possam apoiar professores e alunos no desenvolvimento do Protagonismo Juvenil em todos os tempos e espaços da

> escola do Programa Ensino Integral; por outro, apoiar o desenvolvimento dos componentes curriculares da Parte Diversificada (São Paulo, 2014, p. 3).

Ainda no caderno do professor, fica claro o que se espera do professor:

> Espera-se, professor, que você enriqueça e adapte essas sugestões de atividades segundo o contexto, o tempo e o espaço disponíveis em sua escola. Você pode ter uma visão geral das Situações de Aprendizagem propostas para cada série nos quadros a seguir. Por fim, vale destacar que os alunos contam com o Caderno do Aluno, que contempla temas e habilidades previstos no Caderno do Professor (São Paulo, 2014, p. 8).

Ao professor cabe enriquecer e adaptar essas “sugestões de atividades”. Não nos parece que implementar os cadernos seja uma decisão da escola ou do professor. O material tem um objetivo claro de formação dos professores e direcionamento do trabalho.

Ao analisarmos as situações de aprendizagem propostas no caderno de Projeto de Vida identifica-se um conjunto de práticas pedagógicas marcadas por “[...] um trabalho de racionalização até o mais íntimo do sujeito: uma racionalização do desejo” (Dardot; Laval, 2016, p. 333).

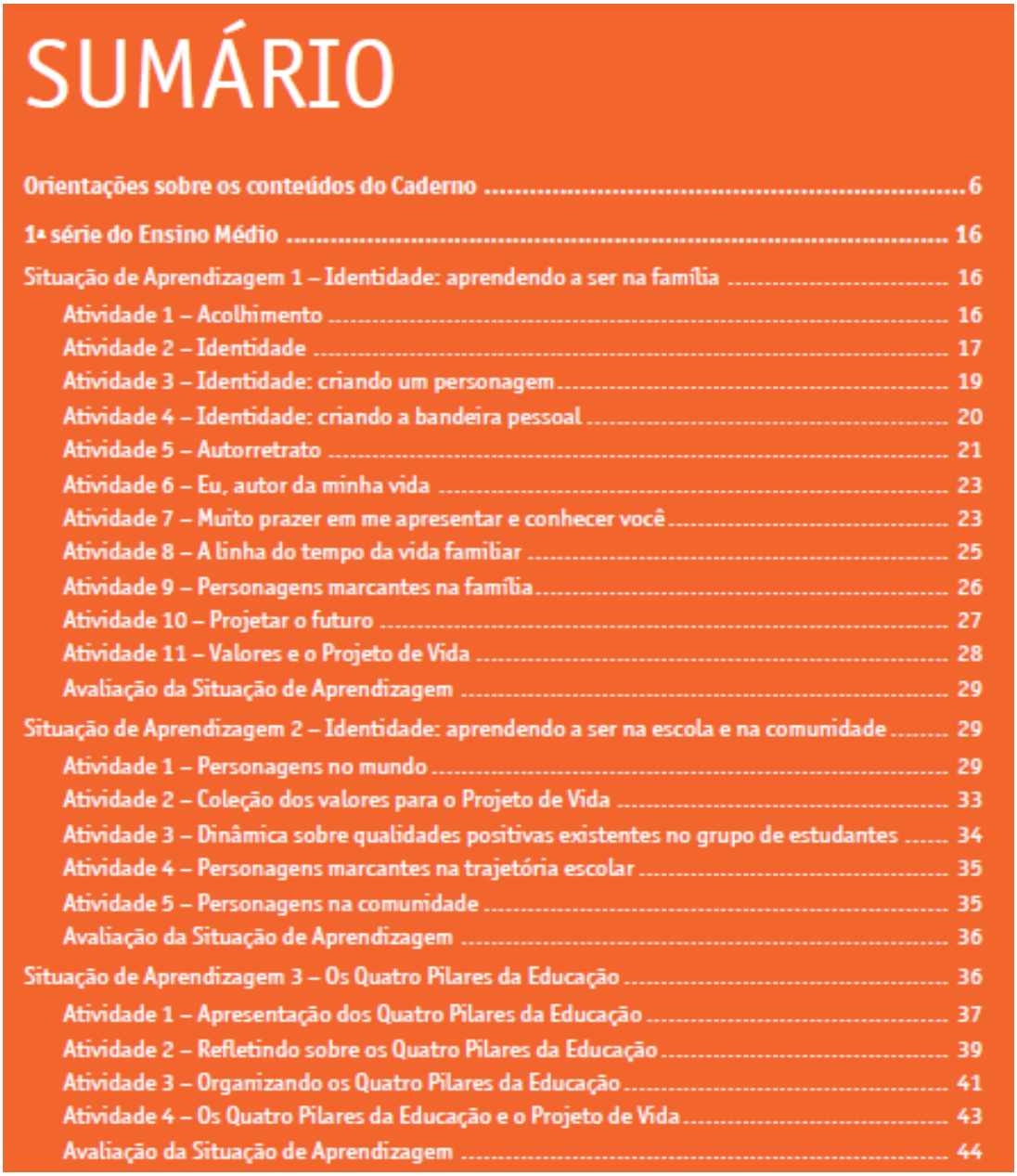
Além do caderno do professor, há um caderno para os estudantes com propostas de atividades complementares.

> O Caderno do Aluno corresponde, fundamentalmente, a um instrumento de apoio ao desenvolvimento de práticas, vivências, atividades e experiências do estudante com vistas à concretização do percurso de seu Projeto de Vida. As atividades propostas neste Caderno do Professor promovem uma reflexão sobre ideias, conceitos, princípios e valores associados às Situações de Aprendizagem do Caderno do Aluno de Projeto de Vida; além disso, visam promover a articulação entre diferentes disciplinas e inovações do Programa Ensino Integral (São Paulo, 2014, 11).

Disponibilizamos abaixo uma parte do sumário do caderno do professor – Projeto de Vida, para que o leitor possa ter uma visão geral do desenho do caderno.

Ao propor, por exemplo, atividades como autorretrato, linha do tempo da vida familiar, criação de bandeira pessoal, criação de personagem e projeções para o futuro o material inculca a ideia de que o sucesso e o fracasso do estudante são resultados de suas escolhas, atitudes e decisões pessoais, responsabilizando-o pelos desdobramentos decorrentes das desigualdades estruturais que limitam as possibilidades reais de construção de um projeto de vida para a juventude da classe trabalhadora.

Figura 15 – Sumário do caderno do professor - Projeto de Vida



SUMÁRIO

Orientações sobre os conteúdos do Caderno 6

1ª série do Ensino Médio 16

Situação de Aprendizagem 1 – Identidade: aprendendo a ser na família 16

Atividade 1 – Acolhimento 16
Atividade 2 – Identidade 17
Atividade 3 – Identidade: criando um personagem 19
Atividade 4 – Identidade: criando a bandeira pessoal 20
Atividade 5 – Autorretrato 21
Atividade 6 – Eu, autor da minha vida 23
Atividade 7 – Muito prazer em me apresentar e conhecer você 23
Atividade 8 – A linha do tempo da vida familiar 25
Atividade 9 – Personagens marcantes na família 26
Atividade 10 – Projetar o futuro 27
Atividade 11 – Valores e o Projeto de Vida 28
Avaliação da Situação de Aprendizagem 29

Situação de Aprendizagem 2 – Identidade: aprendendo a ser na escola e na comunidade 29

Atividade 1 – Personagens no mundo 29
Atividade 2 – Coleção dos valores para o Projeto de Vida 33
Atividade 3 – Dinâmica sobre qualidades positivas existentes no grupo de estudantes 34
Atividade 4 – Personagens marcantes na trajetória escolar 35
Atividade 5 – Personagens na comunidade 35
Avaliação da Situação de Aprendizagem 36

Situação de Aprendizagem 3 – Os Quatro Pilares da Educação 36

Atividade 1 – Apresentação dos Quatro Pilares da Educação 37
Atividade 2 – Refletindo sobre os Quatro Pilares da Educação 39
Atividade 3 – Organizando os Quatro Pilares da Educação 41
Atividade 4 – Os Quatro Pilares da Educação e o Projeto de Vida 43
Avaliação da Situação de Aprendizagem 44

Fonte: São Paulo, 2014, p. 4. Digitalizado pela autora.

O caderno promove uma lógica de empreendedorismo de si, em consonância com o ideário neoliberal, que fragmenta e desidrata a cidadania liberal. De acordo com Dardot; Laval (2016, p. 343), “Todos esses exercícios práticos de transformação de si mesmo tendem a jogar o peso da complexidade e da competição exclusivamente sobre o indivíduo”.

Destacamos a seguir a situação de aprendizagem 5, proposta para a 1ª Série do EM:

> Situação de aprendizagem 5 – Diferentes caminhos para a realização pessoal e profissional
> Objetivo
> Nesta Situação de Aprendizagem, pretende-se que os estudantes identifiquem, por meio da história de vida de personagens, aspectos relevantes para a construção de seu Projeto de Vida.
> Atividade 1 – Histórias de vida bem-sucedidas
> Habilidades: identificar nas histórias apresentadas aspectos relevantes para o sucesso pessoal e profissional; compreender quais valores pessoais e aspectos de cooperação foram relevantes para o sucesso individual de personagens bem-sucedidos.
> Recursos necessários: Diário de Práticas e Vivências.
> Número de aulas: 2
> Professor, apresente à classe três histórias reais de brasileiros que obtiveram sucesso na vida graças ao esforço pessoal, à perseverança, à dedicação e ao trabalho, ao perseguir seu Projeto de Vida; pessoas que são admiradas por suas conquistas e que se destacam das demais, tornando-se referências. Mostre aos alunos como elas podem ser modelos positivos ao pensarem no próprio Projeto de Vida (São Paulo, 2014, p. 50).

O Caderno apresenta como sugestão de três histórias de vida, dentre elas a história de Delaíde Miranda Arantes, que foi empregada doméstica na adolescência e tornou-se Ministra no Tribunal Superior do Trabalho.

Na sequência da situação de aprendizagem cinco, é apresentada a atividade dois e três.

> Atividade 2 – Histórias de vida bem-sucedidas na família e na comunidade
> Habilidades: identificar nas histórias da família, da escola e da comunidade aspectos relevantes para o sucesso pessoal e profissional; compreender quais valores pessoais e aspectos de cooperação foram relevantes para o sucesso individual de pessoas comuns.
> Recursos necessários: não há.
> Número de aulas: 2
> Professor, você pode pedir aos alunos que pesquisem com os familiares, na escola e na comunidade outras histórias de sucesso semelhantes às da atividade anterior. Elabore com eles um roteiro de perguntas para entrevistar essas pessoas. Feitas as entrevistas, organize um ambiente agradável para que essas histórias sejam relatadas. Se possível, convide as pessoas a dar seu depoimento. Conte você também, professor, uma história de sucesso.
> Atividade 3 – O percurso para a construção do Projeto de Vida
> Habilidades: identificar nas histórias apresentadas aspectos relevantes para o sucesso pessoal e profissional; compreender quais valores pessoais e aspectos de cooperação foram relevantes para o sucesso individual de personagens bem-sucedidos.
> Recursos necessários: Diário de Práticas e Vivências.
> Número de aulas: 2
> [...].
> Convide os participantes de cada grupo a refletir sobre como seus Projetos de Vida se aproximam das histórias retratadas: Quais são as prioridades de seu Projeto de Vida? O que elas têm em comum com as prioridades das histórias retratadas? O que vocês se propuseram fazer para que essas prioridades sejam alcançadas? Há alguma estratégia que se assemelha com as estratégias adotadas pelos personagens das histórias? O que já estão fazendo em relação a essas prioridades? (São Paulo, 2014, p. 52-53).

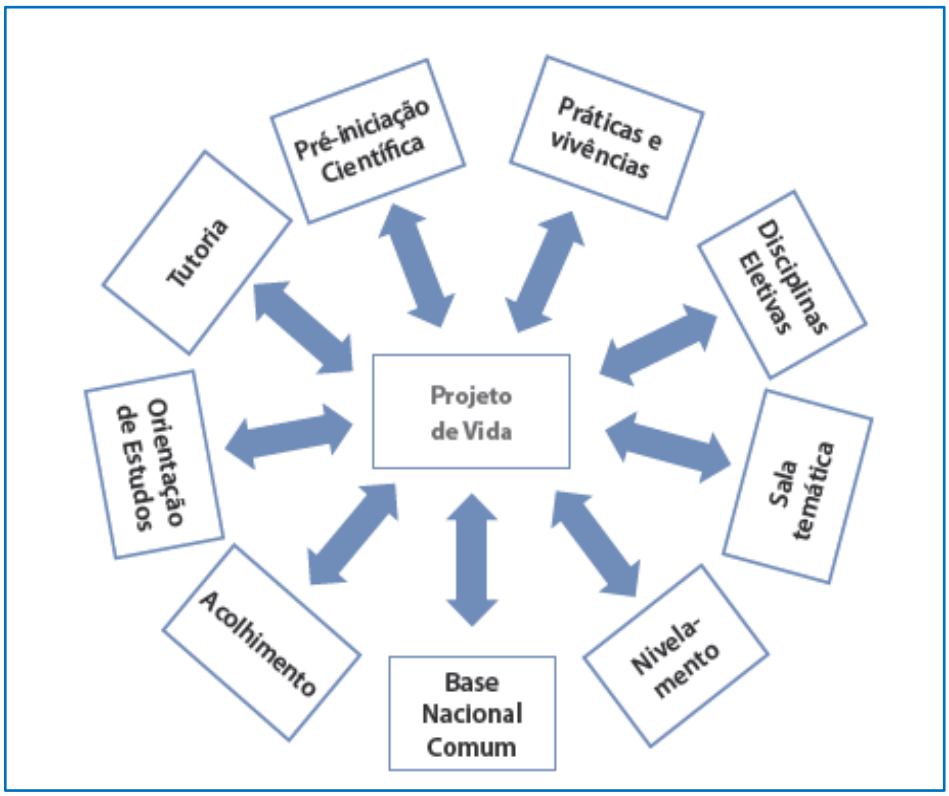
Constatamos que em nenhum momento foi proposto reflexões sobre as desigualdades estruturais, a pobreza ou questões referentes à exploração, a uberização do trabalho, etc. Vê-se o processo de fabricação do sujeito neoliberal, ou sujeito empresarial, ou simplesmente o neossujeito (Dardot; Laval, 2016, p. 333). Os autores desvelam o funcionamento da tecnologia neoliberal que vincula "[...] a maneira como um homem 'é governado' à maneira como ele próprio 'se governa'".

As situações de aprendizagens do Projeto de Vida, utiliza-se da tecnologia neoliberal, na formação do homem como empresa de si mesmo. Na situação de aprendizagem 5, que destacamos acima, a história de vida de uma empregada doméstica que chega a ocupar o cargo de ministra no Tribunal Superior do Trabalho, apaga as impossibilidades e responsabiliza o indivíduo pelos fracassos, uma vez que o indivíduo pode ter domínio de sua vida desde que tenha um Projeto de Vida.

> A empresa de si mesmo como ethos de autovalorização
> Isso pressupõe todo um trabalho de racionalização até o mais íntimo do sujeito: uma racionalização do desejo. Esta está no centro da norma da empresa de si mesmo. Como ressalta um dos seus tecnólogos, Bob Audrey, consultor internacional californiano, "falar de empresa de si mesmo é traduzir a ideia de que cada indivíduo pode ter domínio sobre sua vida conduzi-la, geri-la e controlá-la em função de seus desejos e necessidades, elaborando estratégias adequadas" (Dardot; Laval, 2016, p. 333).

O documento Diretrizes do Programa Ensino Integral (2014), apresenta uma representação do Projeto de Vida como eixo central do PEI.

Figura 16 – Projeto de vida como eixo central da escola



Fonte: São Paulo, 2014, p. 23.

No âmbito do PEI, o protagonismo juvenil é apresentado simultaneamente como princípio orientador, como premissa estruturante e como metodologia pedagógica. Essa tripla inscrição confere centralidade ao conceito, que passa a atravessar o discurso oficial do Programa como elemento fundamental para a formação integral dos estudantes. O protagonismo juvenil é, assim, mobilizado como fundamento normativo que orienta as práticas pedagógicas, como pressuposto que legitima as escolhas curriculares e organizacionais e como metodologia que orienta as ações desenvolvidas no cotidiano escolar.

> [...]. Como princípio, norteia o processo de construção da autonomia dos adolescentes e jovens; enquanto premissa, o Protagonismo consiste na criação de espaços e condições que possibilitam aos educandos e aos educadores o envolvimento em atividades direcionadas à solução de problemas reais; como metodologia do Modelo Pedagógico do Programa, fortalecendo o princípio e a premissa, o Protagonismo Juvenil apoia as práticas e vivências experienciadas pelos adolescentes e jovens, que podem contribuir com resultados positivos para o sucesso de toda a equipe escolar, da família e da comunidade (São Paulo, 2014, p. 25).

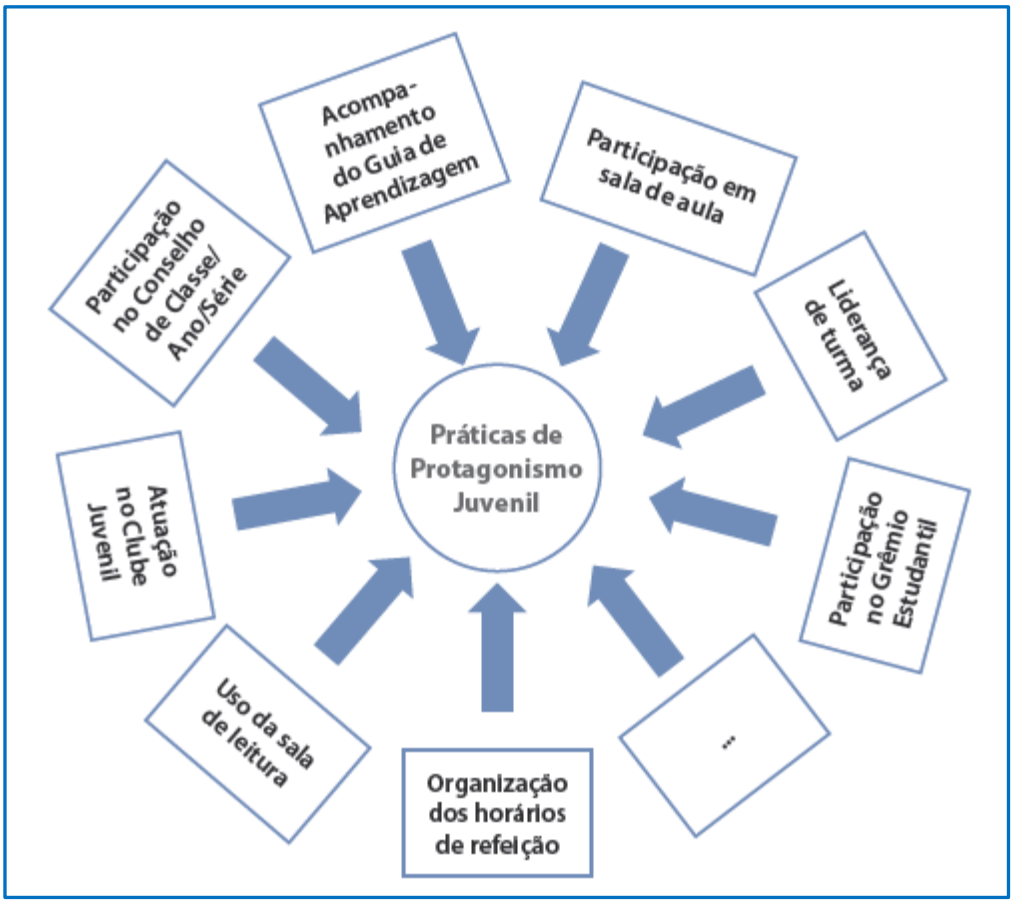
O protagonismo como metodologia pressupõe mudanças na concepção dos atores da escola para que os estudantes sejam vistos e tratados como como sujeitos

ativos em seus próprios processos formativos. A proposta demanda a criação e possibilidades de ocupação de espaços de participação e de escuta, dentro e fora da escola e a assistência dos educadores de maneira que os estudantes possam desenvolver autoconfiança, autodeterminação, autoestima, autonomia e capacidade de planejamento.

Nesse sentido, o protagonismo não é entendido apenas como uma ação isolada, mas como um processo contínuo de construção identitária, de participação democrática e de engajamento com o próprio Projeto de Vida. A escola, nesse modelo, assume a responsabilidade de planejar e acompanhar atividades curriculares que favoreçam essas vivências, com destaque para iniciativas como os Clubes Juvenis e a liderança de turma. Em síntese “[...] o Protagonismo Juvenil permeia todas as ações da escola e manifesta-se em variadas práticas, vivências, tempos e espaços (São Paulo, 2014, p. 26).

O infográfico apresentado abaixo, especifica as ações que ocorrem no interior da escola e que configuram o conceito de Protagonismo Juvenil no contexto do PEI. Essas práticas são concebidas como estratégias para fomentar o engajamento ativo dos estudantes na vida escolar e promover o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da participação democrática. Entre as ações destacadas, estão: a participação nas atividades de sala de aula, o acompanhamento do Guia de Aprendizagem e o envolvimento na liderança de turma, os quais visam ampliar o papel do estudante como sujeito ativo do processo educativo. Soma-se a isso a participação em instâncias de representação como o Grêmio Estudantil e o Conselho de Classe e Ano/Série, espaços onde os estudantes são chamados a expressar suas opiniões, avaliar o processo educacional e contribuir com decisões pedagógicas. Outras dimensões do protagonismo juvenil incluem a organização dos horários de refeição, o uso da sala de leitura e a atuação nos Clubes Juvenis, todos compreendidos como espaços formativos para o exercício da autonomia e da colaboração.

Figura 17 – Protagonismo no âmbito escolar



Fonte: São Paulo, 2014, p. 27.

O conjunto dessas práticas, segundo o modelo proposto pelo PEI, objetiva não apenas a formação de competências individuais, mas a constituição de sujeitos mais engajados socialmente, com capacidade de intervenção crítica e transformadora no ambiente escolar e na sociedade.

Neste ponto, propõe-se uma breve análise crítica do conceito de protagonismo praticado no PEI, com as ressalvas abaixo apontadas:

> Entretanto, a revisão bibliográfica sobre o tema indica que o "protagonismo dos jovens/alunos" é um conceito passível de diferentes interpretações e, além disso, imbrica outros conceitos igualmente híbridos, como "participação", "responsabilidade social", "identidade", "autonomia" e "cidadania". Nem mesmo a distinção conceitual entre "participação" e "protagonismo" é clara na bibliografia consultada. Ou seja, um autor pode-se referir a "protagonismo" em contextos em que outro falaria de "participação", e vice-versa, havendo, ainda, casos em que as duas expressões são usadas como sinônimos (Ferretti; Zibas; Tartuce, 2004, p. 413).

Nossa análise se dá no sentido de questionar em que medida o protagonismo praticado no PEI, contribui para uma formação integral, entendendo a emancipação,

a autonomia como nuclear na formação do indivíduo. Em Pedagogia da autonomia, Paulo Freire (1999) nos ensina sobre a necessidade de superação da ingenuidade e propõe o exercício permanente da criticidade, tanto dos educadores como dos educandos. Freire diz que:

> [...]. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode ser alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (Freire, 1999, p. 37).

O protagonismo PEI na escola se dá de forma dirigida, como treinamento e cumprimento de tarefas já estabelecidas. Um exemplo é o acompanhamento dos guias de aprendizagem, que os alunos líderes de turma têm a função de acompanhar/fiscalizar se o planejamento do professor está sendo cumprido; sobre a participação dos líderes em reuniões de conselho de classe/série, há que discutir sobre a forma como participam. Quanto à organização de espaços, consideramos importante a atuação dos alunos nesse tipo de ação, mas não nos parece atividades que desafiam os sujeitos ao exercício crítico para a autonomia. Não há menção de assembleia estudantis, quer seja de classes ou em nível de escola, para discussões e tomadas de decisões em relação as questões escolares que dizem respeito aos interesses dos estudantes.

Nesse sentido, o protagonismo juvenil assume um caráter funcional à racionalidade gerencial que estrutura o PEI, ao incentivar nos estudantes atitudes de responsabilização individual, autogestão do desempenho e adaptação às exigências do modelo escolar de tempo integral. A participação juvenil, longe de se configurar como espaço de questionamento coletivo ou de intervenção política sobre a realidade escolar e social, é incorporada como estratégia de engajamento e adesão aos objetivos institucionais previamente definidos. Tal configuração tensiona o discurso humanista que sustenta o Programa, evidenciando a contradição entre a retórica da formação integral e as práticas de controle, enquadramento e normalização das experiências juvenis no cotidiano escolar.

No interior dessa concepção de protagonismo juvenil, o Programa Ensino Integral institui a figura dos líderes de turma como um de seus principais dispositivos de mediação entre os estudantes e a gestão escolar

> Líder de Turma é o estudante que, indicado e eleito pelos colegas, desempenha o importante papel de representá-los perante a equipe escolar, especialmente junto à direção da escola. Trata-se do aluno responsável por ouvir as necessidades e os interesses da turma e, orientado pela Direção e

> pelos professores, por estimular a participação dos colegas nas ações e decisões da escola por meio de vivências de liderança como protagonista (São Paulo, 2014, p. 27).

No documento Diretrizes do Programa Ensino Integral estabelece ainda que:

> Como forma de garantir o aprimoramento da gestão escolar e ampliar os espaços para o exercício do Protagonismo Juvenil, o Programa Ensino Integral preconiza a participação ativa dos alunos nos processos decisórios da escola. Dessa forma, a rotina escolar é organizada de modo a comportar reuniões periódicas desses líderes com a equipe gestora, entre os líderes e entre estes e sua turma, de modo a viabilizar sua participação sem comprometimento das demais atividades (São Paulo, 2014, p. 28).

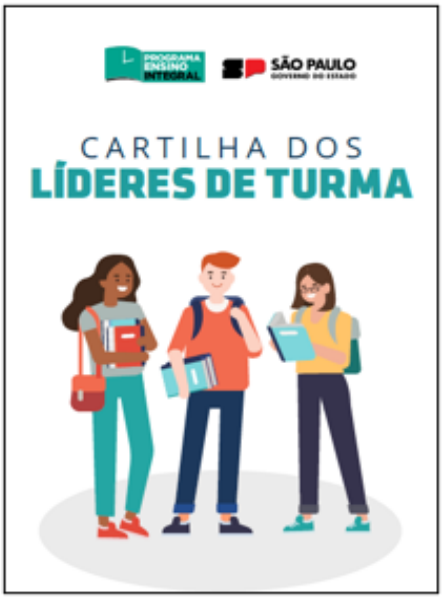
A pergunta que faz é: em quais processos decisórios? O documento não especifica, pois não há espaço para que os alunos decidam, uma vez que todos os processos já foram previamente pensados a eles resta cumprir. Mesmo as reuniões periódicas são reuniões com discussões que não envolvem “processos decisórios”.

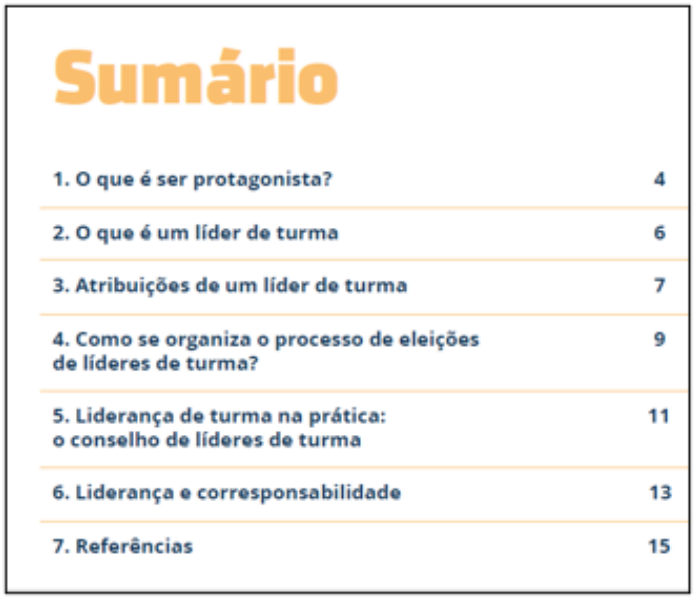
No procedimento passo a passo, a cartilha dos líderes de turma, tem-se a seguinte definição de protagonismo

> seção 1. O que é ser protagonista que apresenta os seguintes questionamentos:
> Olá Estudante, tudo bem? Gostaríamos de iniciar a responder essa pergunta fazendo mais algumas perguntas, que vão lhe ajudar a responder esse questionamento inicial;
> Você é um estudante dedicado?
> Você apoia a escola para que ela seja um sucesso em seu serviço de ofertar uma educação de qualidade?
> Você se preocupa com a educação ofertada pela sua escola?
> Você é do Grêmio Escolar?
> Você participa de algum Clube Juvenil?
> Você é líder de turma?
> Você participa ou participou de algum projeto escolar?
> Se a resposta for sim para algum dos questionamentos, acredite, você é um Jovem Protagonista, que se responsabiliza pelo seu futuro, mas, também, preza pelo bem-estar coletivo. Mas, o que de fato é ser um Jovem Protagonista? O que é o Protagonismo Juvenil? Bem, vamos por partes.
> O Protagonismo revela uma ação de se colocar à frente de situações tidas como desafios para resolvê-las, mobilizando esforços e pessoas, pensando em maneiras para solucioná-los, sendo esses desafios em nossas vidas ou na sociedade mais ampla. (São Paulo, [s/d], p. 4).

Observamos que o perfil de um líder de turma já está predeterminado: tem que ser dedicado, preocupar-se com a escola, participativo nos projetos da escola, colocar-se à frente de situações desafiadoras e disponibilizar-se a resolvê-las, ou seja, os alunos mais aguerridos, com maior facilidade de comunicação, e consequentemente, os mais favorecidos socialmente são os potenciais líderes de turma.

Figura 18 – Procedimento passo a passo: Cartilha dos Líderes de Turma





Fonte: São Paulo, [s.d.].

Chamou a nossa atenção a seção 2 que trata sobre o que é ser um líder de turma: “Para se tornar líder, o jovem precisa ser referência, demonstrando um real compromisso com o trabalho voluntário de liderar a sua turma na jornada anual de estudos” (São Paulo, [s/d], p. 6), e, apresenta as atitudes e qualidades do líder.

Figura 19 – Atitudes e qualidade de um líder



Fonte: São Paulo, [s.d.], p. 6

Eis o indivíduo prescrito: abnegado, comprometido com a liderança voluntária da turma, sem críticas, altruísta e que entre outras coisas suporta injustiças sem questionamentos. A aparente neutralidade e benevolência da imagem é também uma forma de exercício de poder, que define os modos legítimos de ser e estar no mundo. O que não se encaixa nesses moldes (por exemplo, o sujeito rebelde, crítico, insurgente) é excluído da esfera do “bom cidadão” e, por extensão, deslegitimado ou punido simbolicamente.

Essa análise crítica, no entanto, não deve ser confundida com uma negação dos valores éticos ou da importância de formar sujeitos virtuosos. Nossos questionamentos dizem à forma como esses valores são instrumentalizados dentro de um projeto de formação que transforma o indivíduo em uma “empresa de si mesmo”, conforme alertam Dardot e Laval (2016).

A construção do sujeito como líder ideal (disciplinado, resiliente, emocionalmente controlado, abnegado e sem conflitos) pode ocultar o fato de que essa ética, aparentemente neutra, está a serviço de uma lógica neoliberal de responsabilização individual, que desloca para o sujeito toda a carga de resolução dos problemas sociais, educacionais e até econômicos. Em vez de formar um cidadão crítico e transformador, esse modelo tende a formar sujeitos adaptáveis, performáticos e dóceis, prontos para aceitar normas e metas sem contestação. Paulo Freire nos ensina:

> Para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação a este hoje normalizado. Para o crítico, a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização do homem. [...].
> Para pensar ingênuo, a meta é agarrar-se a este espaço garantido, ajustando-se a ele e, negando a temporalidade e negar-se a si mesmo (Freire, 1987, p. 83).

Portanto, o perigo não está na virtude em si, mas na instrumentalização da virtude para fins de controle, silenciamento da crítica e conformação à ordem. O jovem que se desvia desse padrão (que questiona, denuncia injustiças, resiste à docilização) passa a ser visto não como agente ético, mas como problemático, desviante ou mesmo fracassado. Em nome da liderança, sufoca-se a potência da rebeldia, a criatividade da diferença e a força política do contraditório.

No mesmo movimento em que institui o protagonismo juvenil e a liderança estudantil, o Programa Ensino Integral incorpora os clubes juvenis como estratégia pedagógica voltada à ampliação da participação dos estudantes na vida escolar.

> Caro(a) gestor(a), vamos conceituar Clube Juvenil, a partir de sua concepção legal: “Clubes Juvenis são grupos temáticos criados e organizados pelos alunos, com o apoio de professores e da Direção Escolar”, conforme dispõe o inciso IX do artigo 2º, da Lei Complementar nº 1.164/2012, alterada pela LC 1.191/2012 1.
> O Clube Juvenil é uma metodologia inovadora, adotada no Programa Ensino Integral. Deve ser idealizado e colocado em prática pelos(as) próprios(as) estudantes que, ao se reunirem a partir de uma determinada área de interesse, desenvolvem atividades que proporcionam trocas de informações, de experiências e muitos aprendizados importantes relacionados ou não à vida escolar. É importante ressaltar que as atividades desenvolvidas nos Clubes Juvenis devem gerar uma aprendizagem relevante que agregue valores para a vida dos(as) estudantes associados(as), com vistas à formação de jovens protagonistas (São Paulo, 2021b, p. 10-11).

É importante destacar que os clubes são parte do currículo e concebidos com uma metodologia inovadora.

A organização e funcionamento dos clubes juvenis é burocratizada e engessada. A organização e funcionamento dos clubes de forma minimamente

satisfatória exige espaço/tempo para gestão tanto das equipes escolares como dos próprios alunos, o que tem inviabilizado o sucesso dos clubes. Diretores apontam muitos problemas, dentre eles: muitos clubes são esvaziados por não despertarem o interesse dos alunos em permanecerem neles, o horário de funcionamento não viabiliza o acompanhamento do diretor, gerando estresse e sobrecarga.

> Vamos apresentar, a seguir, os pontos importantes para que você possa participar, divulgar e se inscrever em um Clube. Além disso, forneceremos informações essenciais para a formação das equipes de trabalho.
> 3.1. Como participar?
> No início de cada semestre letivo haverá um momento em que vocês serão convidados a trazer ideias ou escolher um tema que dê origem a um Clube Juvenil.
> É importante ficar atento aos informes da equipe gestora e dos(as) líderes de turma: haverá reuniões com orientações sobre a criação e a organização dos Clubes. Para ajudar vocês, montamos um breve roteiro com perguntas que podem orientar a reflexão durante a criação do Clube. Aproveite este momento para rascunhar com seus(as) colegas as ideias que tiverem.
> 1. A partir da temática de interesse, qual clube vocês pretendem criar? *Ex.: jogos, clube de xadrez, entre outras.*
> 2. Quais são os objetivos para este Clube?
> 3. Quais atividades podem ser desenvolvidas para atingir estes objetivos?
> 4. Qual espaço da escola pode ser utilizado para estas atividades?
> 5. Quem será o professor ou professora padrinho/madrinha?
> 6. Quais equipamentos serão utilizados?
> 7. Qual será o contrato de convivência do Clube?
> 8. Como será a avaliação do Clube? Os objetivos e as ações foram cumpridos? (São Paulo, [s/d], p. 11).

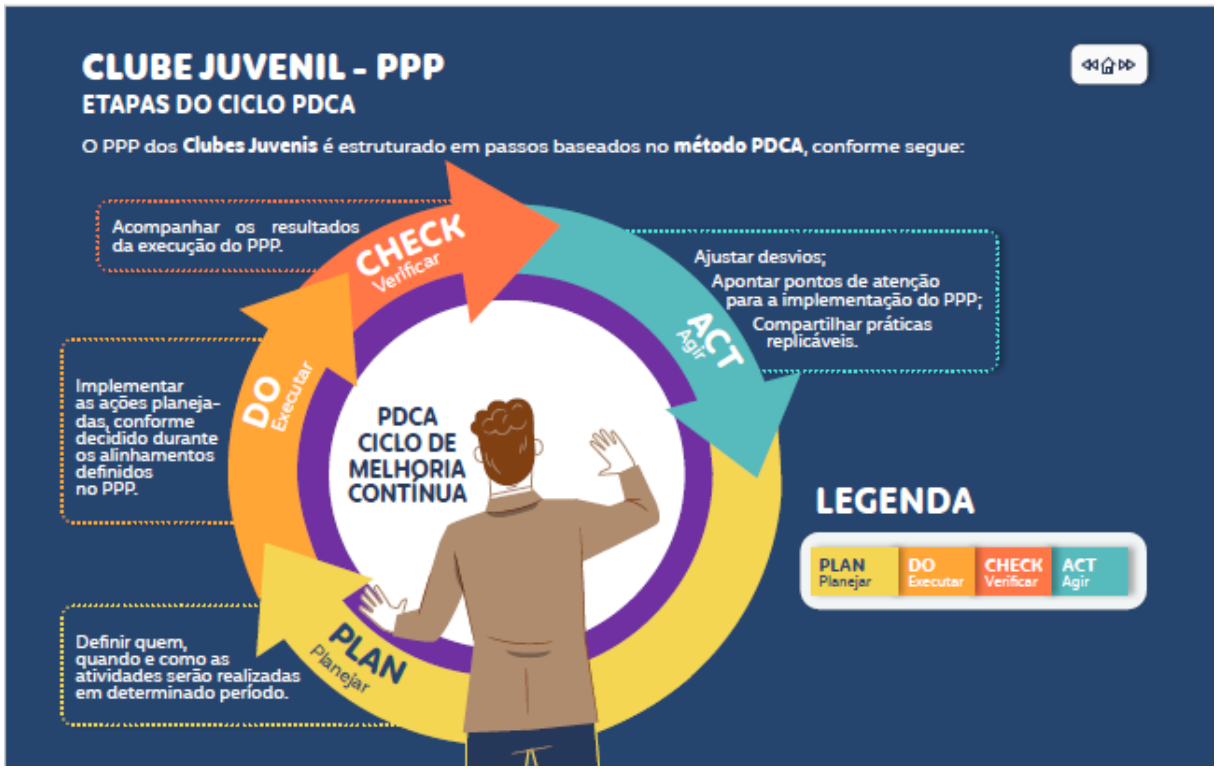
O processo de organização dos clubes juvenis envolve: divulgação entre os alunos, inscrição, apresentação de plano, análises das propostas pela equipe gestora da escola. Vê-se que não é um processo simples, no entanto, especialmente os diretores, que são os responsáveis pelos clubes juvenis, apontam muitos problemas em relação aos clubes. Segundo os diretores, muitos alunos não se interessam pelos clubes e acabam perambulando pelo pátio ou atrapalhando os colegas. As reclamações são muitas.

Outro fator importante sobre os clubes é que são avaliados e sem a lógica do ciclo PDCA.

> Entendendo que o PDCA é um método de gestão que tem por base, quatro passos pré-estabelecidos (P - Planejar; Do - Executar/Fazer; C - Checar/Avaliar; A - Agir) e que sua aplicação pretende otimizar os processos educativos, quando necessário, corrigindo rumos e potencializando os resultados pretendidos. Apresentamos, a seguir, o alinhamento do PDCA com os Procedimentos Passo a Passo (PPP) que os(as) gestores(as), apoiados(as) pela equipe escolar e pelos(as) jovens acolhedores(as) e líderes de turma, devem seguir para a implementação dos Clubes Juvenis (São Paulo, 2021b, p. 22).

Nada escapa da lógica gerencial e da burocracia.

Figura 20 – Clube Juvenil alinhado ao Procedimento Passo a Passo (PPP)



Fonte: São Paulo, Procedimento Passo a Passo - Clubes Juvenis, 2023, p. 26

Mas não é só. Os clubes juvenis devem apresentar um plano de ação que deve estar de acordo com os valores, princípios e premissas do PEI. O procedimento passo a passo (PPP), apresenta um modelo orientador com o modelo do plano que propõe etapas de elaboração que incluem: a identificação do clube (título e temática), a definição dos líderes estudantis (presidente e vice-presidente), dos padrinhos ou parceiros (docentes ou colaboradores da comunidade), bem como a formulação da visão, missão, valores e objetivos específicos. Esses elementos devem expressar o propósito do grupo, os princípios que orientam suas ações e os resultados que se pretende alcançar.

Também são previstos os resultados esperados, as estratégias e as funções dos participantes, com a definição de responsabilidades e cronograma de atividades. O plano contempla ainda a descrição do local de realização, dos recursos necessários (equipamentos, materiais e insumos) e o registro dos resultados alcançados, geralmente socializados em um evento de culminância ao final do semestre letivo. Segue abaixo o modelo de plano.

Figura 21 – Modelo orientador de plano de ação dos clubes juvenis



PLANO DE AÇÃO DOS CLUBES JUVENIS	
Identificação do Clube	Definição do título do clube e descrição do assunto (temática) que será desenvolvido. *Exemplo: Título: "Clube de Robótica"; Tema: Robótica e programação.*
Presidente e Vice-presidente	Nomes dos(as) jovens protagonistas que exercerão a liderança do clube.
Padrinho/Madrinha e/ou parceiros(as)	Docentes e/ou outros(as) parceiros(as) (internos ou externos à escola) que vão apoiar o clube.
Visão	A visão procura responder onde o Clube quer chegar e o que deseja ser no futuro. Deverá ser inspiradora, realizável e ter uma dimensão objetiva e com prazos coerentes ao espaço do Clube Juvenil.
Valores	Os valores são os princípios que regem as ações dos(as) participantes do clube. Quais são os valores que são importantes para desenvolver a visão do clube? Os valores têm que ser coerentes e praticados pelos(as) integrantes. Se o clube tem como valor, a colaboração, os(as) estudantes devem agir de maneira colaborativa; se a harmonia é um valor, então devem atuar de maneira a estimular e a preservar a harmonia entre todos(as). Outros exemplos: cidadania, responsabilidade, ética, solidariedade, cooperação, respeito.
Missão	A missão é a razão de ser do Clube Juvenil, a definição de seu propósito, dando norte à construção de ações possíveis e que estejam de acordo com o objetivo geral do clube.
Objetivos Específicos	São as pretensões específicas do clube, apresentando o que se almeja atingir, quais as ações e a justificativa. Os objetivos devem estar relacionados à missão e precisam ser apresentados de forma clara para que se identifiquem as ações dos(as) organizadores(as).
Resultados Esperados	Os resultados precisam ser possíveis de serem alcançados e coerentes com os objetivos e ações planejadas para o Clube Juvenil.
Estratégias	São as ações que serão feitas para atingir os objetivos do clube.
Funções dos(as) participantes	Neste campo se define quem faz parte da ação e quais as atribuições de cada um(a).
Local	Definição do espaço em que o clube realizará suas atividades na escola (sala de aula, sala de leitura, quadra poliesportiva, pátio, áreas de convívio etc.).
Recursos Necessários	Descrever quais recursos serão necessários e a quantidade para a realização das ações do clube – equipamentos (aparelho de som, computadores, filmadora, microfone etc.), materiais de consumo (papéis diversos, tintas, canetas e lápis coloridos, cartolinas etc.), materiais recicláveis (latas, garrafas plásticas, caixas, pallets etc.).
Plano de Atividades	Definição das atividades que o Clube pretende desenvolver no semestre, elaborando um cronograma para as ações previstas no clube.
Resultados Alcançados	Divulgação dos resultados alcançados pelo clube, que pode ocorrer por meio de uma Culminância, com as apresentações dos resultados dos Clubes Juvenis da escola e ao final de cada semestre letivo.

Fonte: São Paulo, Procedimento Passo a Passo - Clubes Juvenis, 2023, p. 21.

No conjunto de dispositivos pedagógicos que compõem o modelo do PEI, as disciplinas eletivas ocupam lugar estratégico ao integrarem a parte diversificada do Currículo Paulista. Apresentadas como componentes curriculares voltados ao aprofundamento, enriquecimento e ampliação do repertório dos estudantes, as eletivas são justificadas, no discurso oficial, como espaços de escolha, flexibilidade e personalização do percurso formativo, em consonância com os interesses, projetos e expectativas dos jovens. São aulas temáticas, de duração semestral, elaboradas pelos professores a partir da análise dos Projetos de Vida dos estudantes e da

realidade da comunidade escolar, com foco no fortalecimento da autonomia e do protagonismo juvenil.

> Dentro da matriz curricular das escolas do Programa Ensino Integral, as Disciplinas Eletivas ocupam um lugar central no que tange à diversificação da experiência escolar, oferecendo um espaço privilegiado para a experimentação, a interdisciplinaridade e o aprofundamento dos estudos. Por meio delas é possível propiciar o desenvolvimento das diferentes linguagens: plástica, verbal, matemática, gráfica e corporal, além de proporcionar a expressão e comunicação de ideias e a interpretação e fruição de produções culturais (São Paulo, 2014, p. 29).

Os professores têm autonomia para criar suas próprias propostas de eletivas, sendo subsidiados pelo Cardápio de Eletivas disponibilizado pela SEDUC-SP, que reúne ementas desenvolvidas pela Universidade de São Paulo, instituições parceiras e outras secretarias. Essas propostas são apresentadas aos estudantes no início de cada semestre, durante o evento denominado Feirão de Eletivas, momento em que os alunos escolhem as disciplinas que desejam cursar.

> A cada semestre, a escola deve oferecer aos estudantes um conjunto de opções de Disciplinas Eletivas. Cabe aos grupos de professores responsáveis elaborar os planos das Disciplinas Eletivas, a ser explicitados por meio de uma ementa. A publicação das ementas permite aos alunos escolher de forma consciente a eletiva que desejam cursar. Essas disciplinas devem ser planejadas de modo a culminar com a realização de um produto ou evento a ser apresentado para toda a escola (São Paulo, 2014, p. 29).

Cabe destacar que a participação dos estudantes nas disciplinas eletivas não se configura como uma escolha plenamente garantida. Cada eletiva possui número limitado de vagas, conforme o nº de professores da escola. Quando a procura ultrapassa a oferta disponível, parte dos alunos não consegue ingressar na opção inicialmente desejada, sendo direcionada a uma segunda, e, em alguns casos, até a uma terceira, alternativa indicada no momento da inscrição.

Essa dinâmica evidencia que a lógica de escolha é condicionada pela disponibilidade de vagas e não pela preferência efetiva do estudante, o que frequentemente gera frustração e descontentamento entre os alunos

Como supervisora de ensino, a autora pôde experienciar situações em que alunos se recusavam a participar das eletivas, justamente porque não conseguiam se inscrever naquelas que mais lhes agradavam ou que consideravam significativas para sua trajetória escolar e pessoal. Essa experiência evidencia uma contradição estrutural: as diretrizes do Programa Ensino Integral afirmam que as eletivas devem ser elaboradas a partir das demandas do Projeto de Vida dos estudantes, contudo,

quando o estudante é impedido de cursar a eletiva que se articula com seu próprio projeto, rompe-se a coerência entre o discurso formativo e a prática institucional.

Além disso, a qualidade pedagógica e formativa de algumas das eletivas ofertadas merece ser cuidadosamente analisada, tanto em relação à sua relevância para o desenvolvimento integral do estudante quanto à efetiva contribuição que oferecem para a ampliação de repertórios culturais e científicos. Essa constatação reforça a necessidade de repensar o planejamento e os critérios de seleção das eletivas, de modo a assegurar que cumpram sua função de aprofundar o vínculo entre currículo, autonomia e formação crítica.

No conjunto de práticas pedagógicas que compõem o Programa Ensino Integral, o acolhimento é apresentado como atividade formativa destinada a receber os estudantes novatos que ingressam nas escolas do PEI. Definido como ação pedagógica, o acolhimento tem por finalidade promover a integração inicial dos alunos à rotina escolar, sendo orientado pelos princípios do Programa, especialmente aqueles relacionados à escuta, ao respeito mútuo e ao sentimento de pertencimento. Os estudantes que organizam e conduzem as atividades são chamados de alunos acolhedores. O acolhimento é realizado por meio de dinâmicas interativas, reflexões sobre autoestima e práticas de autoajuda.

> O Acolhimento é a primeira etapa da construção do projeto de vida dos estudantes que ingressam no Ensino Integral. Em razão disso, é a primeira atividade pedagógica do ano letivo das escolas de Ensino Integral, além de um importante diferencial do programa.
> [...].
> As dinâmicas devem levar os(as) estudantes a iniciar a construção dos seus Projetos de Vida por meio da reflexão sobre os seus objetivos e sonhos (São Paulo, 2023, p. 8-9).

Após o acolhimento inicial, a metodologia do PEI propõe o acolhimento diário, que consiste numa “[...] ação intencional e cotidiana, que faz parte do programa e que deverá ocorrer todos os dias, podendo ser de *rotina ou temático*” (São Paulo, 2023, p. 26). O acolhimento diário de rotina se realiza com o recebimento dos alunos pelos profissionais da escola e alunos acolhedores, bom dia, com sorrisos, simpatia e empatia. O acolhimento temático é planejado e realizado pelos estudantes, que recebe os alunos e/ou a comunidade com simpatia e cortesia.

> Para o Acolhimento Diário Temático (diferentemente do Acolhimento Diário de Rotina) são necessárias ações anteriores, pois demandam o planejamento, a pesquisa sobre a temática, a organização dos materiais e a execução da ação; No Acolhimento Diário Temático podem ser distribuídos panfletos, bilhetes, folders, flores e outros pequenos objetos, desde que sejam pertinentes à temática abordada no dia; Os(as) estudantes podem usar

> fantasias e adereços, caso queiram, que sejam pertinentes à temática do Acolhimento (São Paulo, 2023, p. 28).

Figura 22 – Procedimento passo a passo – acolhimento



Fonte: São Paulo, Procedimento passo a passo – acolhimento 2023, p.10.

No âmbito das ações pedagógicas do Programa Ensino Integral, o nivelamento configura-se como uma prática que acontece nas escolas do PEI que tem como objetivo diagnosticar as defasagens de aprendizagem, dos estudantes para "[...] para promover o desenvolvimento das habilidades não consolidadas pelos(as) estudantes nos anos escolares anteriores ao ano/série em curso (São Paulo, 2022, p. 3). O diagnóstico é feito a partir das avaliações internas.

> Após a análise do desempenho dos estudantes na avaliação diagnóstica, o(a) PCG, em conjunto com os(as) PCA e os(as) demais docentes, elaboram o Plano de Ação de Nivelamento (PAN), documento revisado e redigido bimestralmente, contendo:
> As habilidades do Ano/Série anterior que não foram desenvolvidas pelos(as) estudantes.
> As ações e/ou estratégias que serão adotadas pelos docentes para promover a aprendizagem das habilidades em defasagem.
> As metas a serem alcançadas, os prazos e os(as) responsáveis pelas ações (São Paulo, 2022, p.7).

Após a realização do diagnóstico das defasagens, a equipe escolar elabora um PAN - plano de ação de nivelamento e implementa o nivelamento nas que "[...] acontece em parte das aulas de OE ─ Orientação de Estudos (São Paulo, 2021c, p. 5).

Entre as ações pedagógicas que compõem o modelo pedagógico do Programa Ensino Integral, destaca-se a Tutoria, que tem como princípio norteador a pedagogia da presença, protagonismo juvenil, educação interdimensional e os quatro pilares da educação, caracterizando-se “[...] pelo atendimento e acompanhamento dos estudantes em sua formação integral, tendo em vista seu pleno desenvolvimento nas atividades promovidas pela escola e no seu Projeto de Vida” (São Paulo, [s/d], p. 4). A tutoria pressupõe o apoio dos tutores (professores, professores coordenadores, diretores e vice-diretores) que por meio de acompanhamento sistemático dos seus tutorados nas dimensões: pessoal, acadêmica e profissional.

> Orientação pessoal: A tutoria objetiva a formação integral do(a) estudante, facilitando-lhe o autoconhecimento, a autonomia e a criticidade para solucionar as situações-problema do cotidiano, bem como saber tomar decisões para conquistar seus objetivos.
> Orientação acadêmica: O(a) tutor (a) será o(a) orientador(a) na construção do conhecimento do(a) estudante, agindo como facilitador no seu processo de ensino e aprendizagem, oferecendo suporte para a organização de sua vida escolar.
> Orientação profissional: A tutoria atua também na orientação profissional, proporcionando condições para que o(a) estudante conheça a si mesmo(a) e consiga fazer sua escolha acadêmica e profissional de acordo com suas aptidões, interesses e personalidade.
> O foco principal da tutoria, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio é a orientação acadêmica, não negligenciando as demais dimensões da formação integral dos estudantes (São Paulo, [s/d], p 10).

Não há na matriz curricular um horário definido para a realização da tutoria, ou seja, os tutores devem organizar horários de atendimento aos seus tutorados em pequenos horários de intervalo e ou de almoço.

A proposta de tutoria PEI apresenta-se como uma estratégia importante para promover o acompanhamento individualizado dos estudantes, fortalecendo a construção do Projeto de Vida e o desenvolvimento integral. No entanto, a atribuição de responsabilidades aos tutores exige uma análise crítica, especialmente quanto à carga de funções e às condições concretas de trabalho nas escolas públicas.

O documento Tutoria – Procedimento Passo a Passo define um conjunto de atribuições ao tutor: acompanhar avaliações, planejar ações pedagógicas, orientar o Projeto de Vida, construir vínculos afetivos, acessar informações pessoais dos estudantes e realizar atendimentos a famílias, entre outras tarefas. A execução de todas essas atribuições exige tempo, preparo técnico e espaço institucional, o que na maioria das escolas não existe. É comum as críticas de alunos e dos tutores sobre a precariedade dos espaços, da falta de tempo para planejar, acompanhar e registrar o acompanhamento.

Apontaremos a seguir dois pontos críticos em relação à tutoria: O primeiro diz respeito ao processo de escolha de tutor pelos alunos, pois nem sempre o aluno consegue escolher o tutor. Existem professores mais experientes e desfrutam de mais prestígio entre os alunos. Esses professores são requeridos por muitos alunos e não conseguem atender a todos e existem professores que são impopulares entre os alunos e que os alunos não os querem como tutores. Logo, a escolha de tutor não se sustenta e é um fator que contradiz os objetivos da tutoria que é a criação de vínculos e de confiança. O segundo diz respeito ao despreparo de alguns docentes para lidar com questões emocionais, familiares ou sociais dos tutorados. Entre os alunos as opiniões se dividem em relação à tutoria. Uma pequena parte dos alunos gostam e consideram os momentos de tutoria importantes, mas a maioria dos estudantes não gostam e declaram que fogem dos tutores.

A orientação de estudos (OE), é uma disciplina que “[...] dão suporte para que os alunos consolidem e ampliem as habilidades previstas de forma que não apresentem novas defasagens (São Paulo, 2014, p. 32). Essa disciplina pretende contribui para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes ao estimulá-los a reconhecer a importância dos hábitos e rotinas de estudo, organizar seu tempo, aplicar técnicas de aprendizagem e realizar autoavaliações contínuas.

Sobre as práticas experimentais as diretrizes do PEI apontam a importância da investigação para o desenvolvimento do letramento científico, e esclarece:

> No laboratório, as atividades investigativas podem contribuir para fortalecer o desenvolvimento de competências e habilidades previstas no Currículo do Estado de São Paulo, tais como: formular hipóteses, elaborar procedimentos, conduzir investigações, formular explicações, apresentar e defender argumentos científicos.
> A disponibilização de ambientes de laboratório em que se realizem apenas atividades ilustrativas dos fenômenos estudados nas aulas teóricas não cumpre os objetivos educacionais do Programa Ensino Integral. É preciso que os laboratórios sejam ambientes férteis para a aproximação com o mundo da ciência e da tecnologia, fortalecendo a aprendizagem, uma vez que nesses espaços são discutidas as concepções científicas sobre os fenômenos do mundo físico e natural e, para tanto, há a necessidade de uma metodologia apropriada (São Paulo, 2014, p.33).

O letramento científico, por meio de investigações, exige um ambiente específico de laboratório, porém, a maioria das escolas não possuem uma sala ambiente que possa ser considerada um laboratório. Há casos em que espaços de laboratório foram ocupados com salas de aula.

5.3.5 Organização curricular do PEI

De acordo com as Diretrizes do Programa Ensino Integral (2014), para viabilizar as inovações propostas no Modelo Pedagógico, ampliou-se a jornada escolar dos estudantes e instituiu-se o Regime de Dedicação Plena e Integral. Esse regime prevê que os profissionais atuem 40 horas semanais em uma única unidade escolar, possibilitando maior proximidade e interação com os alunos e com a comunidade escolar.

Quanto aos horários de funcionamento das escolas do PEI, a Resolução SE 52/2014 estabeleceu dois modelos possíveis: o de 9 horas e o de 7 horas. Nos casos em que a escola não dispõe de espaço físico suficiente para acomodar todas as turmas em um único período de 9 horas, adota-se o funcionamento em dois turnos de 7 horas, sendo o primeiro turno destinado ao Ensino Fundamental e o segundo ao Ensino Médio.

> Artigo 13 - O horário de funcionamento, a carga horária semanal de estudos e as atividades pedagógicas das unidades escolares do Programa Ensino Integral - PEI, compreenderão:
> [...].
> III - anos finais do ensino fundamental e ensino médio - dois turnos:
> a) 2 (dois) turnos de 07 (sete) horas cada, com aulas de 45 (quarenta e cinco) minutos;
> b) o horário do almoço ou jantar será de, pelo menos, 45 (quarenta e cinco) minutos;
> c) 1 (um) intervalo de 15 (quinze) minutos.
> Parágrafo único - É vedada a oferta de vagas para alunos dos anos finais do ensino fundamental no turno de 07 (sete) horas que termina no período noturno (São Paulo, 2014).

Sobre a organização curricular das escolas do PEI, a Resolução SE 12 de 31/01/2012, estabeleceu:

> Artigo 3º - A organização curricular deverá se fundamentar nas dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos integralizadores dos diferentes conhecimentos, de forma contextualizada, e na perspectiva da interdisciplinaridade.
> Artigo 4º - O currículo nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, respeitadas as diretrizes e bases da educação nacional, compreenderá as disciplinas estabelecidas na matriz curricular constante do Anexo que integra esta resolução.
> § 1º - A matriz curricular, a que se refere o caput deste artigo, será implantada em todas as séries do ensino médio, compreendendo disciplinas da base nacional comum, da parte diversificada e atividades complementares.
> § 2º - Constituem-se atividades complementares as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores, com vistas à formação integral do aluno, por meio de: orientação de estudos, preparação para elaboração de seu projeto de vida, preparação acadêmica, orientação para ingresso no mundo do trabalho e avaliação semanal.

§ 3º - A carga horária de estudos e atividades pedagógicas, prevista na matriz curricular, será desenvolvida com a participação, de forma integrada, de alunos, professores e equipe gestora da Escola.
§ 4º - Na distribuição da carga horária, observar-se-á:
1 - carga horária nunca inferior a 2 aulas semanais em qualquer componente curricular;
2 - presença, em todas as séries, das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Física, Química, Biologia, Arte e Educação Física, com prevalência de carga horária para Língua Portuguesa e Matemática;
3 - Língua Estrangeira Moderna:
3.1 - Língua Inglesa, em todas as séries, a partir da 1ª série.
3.2 - Língua Espanhola, como disciplina eletiva, a critério da escola (São Paulo, 2012).

Segue abaixo o anexo que integra a Resolução SE 12/2012.

Quadro 3 – Quadro anexo à Resolução SE 12/2012

Matriz Curricular						
	Área de conhecimento	**Componentes Curriculares**	**Série/aulas**			
			1ª	**2ª**	**3ª**	**ch**
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens	Língua Portuguesa	5	5	6	640
		Educação Física	2	2	2	240
		Arte	2	2	2	240
	Matemática	Matemática	5	5	5	600
	Ciências da natureza	Química	2	2	2	240
		Física	2	2	2	240
		Biologia	2	2	2	240
	Ciência Humanas	História	2	2	2	240
		Geografia	2	2	2	240
		Filosofia	2	2	2	240
		Sociologia	2	2	2	240
	BASE NACIONAL COMUM		**28**	**28**	**29**	**3.400**
	Parte diversificada	Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	240
		Disciplinas Eletivas	2	4	2	320
		Prática de Ciências	3	3	0	240
	PARTE DIVERSIFICADA		**7**	**9**	**4**	**800**
	Atividades Complementares	Orientação de Estudos	4	2	2	320
		Projeto de Vida	2	2	0	160
		Preparação Acadêmica Mundo do Trabalho	0	0	6	240
		Avaliação Semanal	2	2	2	240
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES		8	6	10	960
	TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA		**43**	**43**	**43**	**5.160**

Fonte: São Paulo, 2012.

Optou-se, nesta pesquisa, por trabalhar com a legislação referente aos anos de 2012 e 2014, por compreender que esse período corresponde à fase de implementação do PEI, momento em que se consolidaram suas diretrizes e fundamentos. Entre 2012 e 2025, ocorreram diversas alterações nos processos de atribuição de aulas, nas formas de contratação de professores e outras, que não modificaram de forma significativa o modelo pedagógico e o modelo de gestão definidos na gênese do PEI, que permanecem como referência estruturante para sua organização e funcionamento. Já em relação aos documentos orientadores e aos Procedimentos Passo a Passo, consideramos as edições de todos os períodos, uma vez que tratam dos princípios, premissas e fundamentos do Programa, os quais não sofreram alterações significativas ao longo do tempo.

Disponibilizamos o apêndice II - Quadro de legislação sobre o PEI - 2012 a 2025.

6 ENTRE O TRABALHO E A ESCOLA: TRAJETÓRIAS E SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA DA JUVENTUDE TRABALHADORA NO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI)

O percurso teórico desenvolvido nos capítulos anteriores permitiu compreender o PEI como política pública educacional inserida nas contradições estruturais que atravessam a escola brasileira contemporânea. Discutimos, sob diferentes perspectivas, as categorias desigualdade, humanização e juventude trabalhadora, destacando como elas se entrelaçam na realidade social e educacional das classes populares. Chegamos, assim, ao momento de examinar empiricamente como essas contradições se expressam nas trajetórias concretas dos estudantes que vivenciam o cotidiano do PEI.

Este capítulo constitui o núcleo da pesquisa empírica da tese e busca articular teoria e realidade, dando materialidade às reflexões apresentadas anteriormente. A pesquisa empírica foi estruturada em dois movimentos complementares: (1) uma análise descritiva dos dados oficiais extraídos da Secretaria Escolar Digital (SED), contemplando indicadores de matrículas, remanejamentos, transferências, evasão e repetência, com o objetivo de identificar os fluxos de estudantes entre o período integral e o noturno; e (2) uma análise qualitativa baseada em entrevistas em grupo focal realizadas com alunos da 3ª série do Ensino Médio, pertencentes a duas realidades distintas, estudantes do PEI e estudantes do período noturno, cujas narrativas evidenciam tensões entre o tempo da escola e o tempo do trabalho.

Ao examinar simultaneamente os números e as vozes, o capítulo procura revelar as dinâmicas de permanência e exclusão que se ocultam sob o discurso de equidade do PEI. O cruzamento entre os dados quantitativos e qualitativos permite observar que o programa, embora se apresente como política de ampliação de oportunidades, opera muitas vezes como mecanismo de seletividade social, deslocando silenciosamente os jovens trabalhadores para trajetórias mais curtas e precárias de escolarização.

A migração de estudantes do Ensino Médio do PEI para o período noturno, evidenciada nos dados de movimentação escolar analisados, é interpretada, nesta pesquisa, como um fenômeno que, articulado às condições concretas de vida e trabalho dos estudantes, pode expressar processos de vulnerabilização da permanência escolar, especialmente entre jovens das classes populares. Os dados

quantitativos indicam padrões recorrentes de deslocamento que, quando analisados isoladamente, não explicam suas motivações; contudo, quando situados no contexto social mais amplo, sugerem tensões entre a organização do tempo integral e as possibilidades reais de permanência dos estudantes na escola. Dessa forma, a migração é compreendida como um efeito observável da política em interação com desigualdades estruturais, exigindo leitura relacional e cautelosa, compatível com os limites da análise estatística descritiva adotada.

A análise desenvolvida neste capítulo foi conduzida com base no referencial teórico construído ao longo da tese, tomando como categorias centrais de interpretação as noções de juventude, trabalho, classe social, currículo e jornada estendida. Essas categorias permitiram compreender as múltiplas dimensões das experiências dos estudantes, evidenciando as tensões entre o tempo da escola e o tempo do trabalho, as contradições entre o ideal formativo do PEI e as condições concretas de aprendizagem, bem como os efeitos da ampliação da jornada escolar sobre a vida cotidiana da juventude trabalhadora.

Mais do que apresentar resultados, este capítulo pretende dar visibilidade às experiências da juventude trabalhadora, compreendendo suas trajetórias como expressões de desigualdades históricas e estruturais. Nesse sentido, o diálogo entre os dados estatísticos e as falas dos alunos busca construir uma leitura crítica do PEI como política pública que, ao mesmo tempo em que promete a formação integral, enfrenta o desafio de lidar com as realidades fragmentadas e múltiplas dos sujeitos que pretende alcançar.

6.1 CONTEXTO DA PESQUISA: ENTRE O PEI E A REORGANIZAÇÃO SILENCIOSA DO ENSINO NOTURNO

A análise da movimentação de alunos do PEI para o noturno não pode ser compreendida apenas como um deslocamento administrativo, mas como parte de um processo mais amplo de reorganização da oferta educacional, que vem restringindo de forma silenciosa o acesso a essa modalidade. É preciso lembrar que o período noturno sempre desempenhou papel social essencial, ao assegurar o direito à escolarização de jovens e adultos que trabalham durante o dia, direito este que, nas últimas décadas, tem sido sistematicamente ameaçado por políticas de racionalização de matrículas, fechamento de turmas e priorização do modelo de tempo integral.

Contextualizar essa modalidade é, portanto, fundamental para compreender as causas e as consequências da migração dos estudantes do PEI para o noturno: trata-se de um movimento que, longe de ser aleatório, reflete as contradições entre as promessas de equidade da política educacional e as condições concretas de vida da juventude trabalhadora paulista.

Consideramos importante esclarecer que os ataques a essa modalidade de ensino vêm se intensificando desde a tentativa de reorganização escolar promovida pelo governo do Estado de São Paulo em 2015, sob a gestão do secretário Herman Jacobus Cornelis Voorwald, que culminou com a ocupação de escolas por estudantes. Embora a proposta tenha sido suspensa por decisão judicial, os efeitos de sua lógica seguiram sendo implementados de forma discreta e contínua, em um processo que passou a ser denunciado por sindicatos e pesquisadores como uma reorganização silenciosa. Conforme apontam Travitzki e Cássio (2017), mesmo após a suspensão oficial da medida, a Secretaria da Educação manteve os mesmos objetivos estratégicos, realizando ajustes graduais, silenciosos e sustentados por 25 anos de dados educacionais da rede estadual, o que permitiu a condução de mudanças estruturais sem atrair atenção pública ou resistência social.

O ensino noturno regular foi um dos principais alvos desse processo de desmonte velado. A oferta de turmas nesse período foi sendo progressivamente reduzida, e em muitas escolas passou a ser simplesmente inexistente. A análise dos dados da Diretoria de Ensino investigada comprova essa tendência: nos anos de 2018 e 2019, não havia turmas de 1ª série do Ensino Médio no período noturno, e o número de estudantes matriculados na 2ª série era extremamente reduzido. Esse cenário revela uma política deliberada de restrição do acesso ao ensino noturno, conduzida de forma não declarada, mas eficaz. A partir de 2022, com o aumento da demanda por vagas nesse turno (impulsionado, entre outros fatores, pela implementação do PEI no período diurno), as escolas passaram a ser orientadas a adotar maior rigor na exigência de documentação para efetivar matrículas no noturno, configurando mais uma barreira de acesso imposta à juventude trabalhadora. Trata-se, portanto, de um processo de exclusão velada, mas sistemática, que compromete o direito à educação pública e gratuita em uma das poucas modalidades compatíveis com a realidade dos estudantes que trabalham.

Diante desse quadro, compreender a movimentação de alunos do PEI para o período noturno implica reconhecer que tal fenômeno não decorre apenas de decisões

individuais ou preferências pessoais, mas de condicionantes estruturais e políticas que moldam as possibilidades de permanência escolar da juventude trabalhadora. O noturno, historicamente concebido como espaço de inclusão, vem sendo reconfigurado por políticas de expansão seletiva do tempo integral, que, ao privilegiar a escola de tempo estendido, acabam por enfraquecer e marginalizar a modalidade que mais dialoga com as condições de vida dos estudantes que trabalham. Assim, o deslocamento para o noturno adquire significado social e político, funcionando como indicador das contradições do PEI: ao mesmo tempo em que promete formação integral, acaba excluindo os sujeitos cuja integralidade é inviabilizada pela própria materialidade da vida. É à luz desse contexto que se torna possível interpretar, com maior profundidade, os dados e narrativas analisados nas seções seguintes, nas quais se examina como essa movimentação se expressa e o que ela revela sobre os limites e as resistências da política de tempo integral no Estado de São Paulo.

6.2 MOVIMENTAÇÃO DE ALUNOS NO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI): INDÍCIOS DE DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

Após a sistematização teórica das categorias de classe social, trabalho e juventude, a pesquisa avançou para a etapa empírica, articulando abordagens quantitativa e qualitativa. Essa estratégia permitiu analisar como o Programa Ensino Integral (PEI) incide sobre as trajetórias escolares da juventude trabalhadora, particularmente no que se refere à permanência, às transferências e aos processos de evasão no Ensino Médio da rede estadual paulista.

O foco desta etapa consistiu na análise da movimentação de estudantes do PEI para o ensino noturno, de jornada parcial, com vistas a mapear tendências associadas à implementação e à expansão do programa. A investigação orienta-se pela interpretação desses fluxos como expressão de dinâmicas sociais mais amplas, buscando compreender em que medida tais deslocamentos revelam mecanismos de reprodução das desigualdades educacionais e tensionam o princípio da equidade escolar.

Os dados empíricos indicam um padrão recorrente: manifestações de rejeição ao modelo de tempo integral por parte dos estudantes, registros de transferência para o período noturno e dificuldades relacionadas ao cansaço discente e à rigidez da organização escolar. Esses elementos apontam para a necessidade de problematizar

o fenômeno em sua materialidade, apreendendo-o como resultado da interação entre a política educacional e as condições concretas de vida dos sujeitos.

A análise do fluxo escolar evidencia um movimento consistente de deslocamento do período diurno para o noturno. Em determinados contextos, essa dinâmica assume tal intensidade que leva à abertura de turmas noturnas em escolas que anteriormente não ofertavam essa modalidade, ainda que com número reduzido de estudantes, o que indica a persistência de uma demanda que não se ajusta à lógica do tempo integral.

Nesse sentido, cada transferência ou saída do PEI ultrapassa a condição de dado administrativo, configurando-se como indicador de desigualdades estruturais. Tais movimentos expressam o descompasso entre a organização escolar proposta pelo programa e as exigências impostas pelas trajetórias da juventude trabalhadora, especialmente no que se refere à conciliação entre estudo e trabalho. Assim, o fluxo de estudantes revela não apenas padrões de permanência ou evasão, mas estratégias de adaptação socialmente condicionadas, que evidenciam a tensão entre o ideal de formação integral e a realidade desigual que marca o acesso e a permanência no Ensino Médio público paulista.

6.2.1 Apresentação da pesquisa quantitativa e metodologia da investigação

Esta seção apresenta a pesquisa quantitativa e o percurso metodológico da investigação, explicitando o objeto analisado e os procedimentos adotados. O foco central recai sobre a movimentação de estudantes matriculados no PEI, com ênfase nos fluxos de permanência, transferência e migração para o período noturno, no intervalo de 2018 a 2025. O objetivo é compreender como esses deslocamentos expressam as contradições da política de tempo integral e revelam as tensões entre o tempo escolar e o tempo social que marcam a vida da juventude trabalhadora.

A opção pela análise quantitativa dos registros escolares justifica-se pela possibilidade de identificar padrões recorrentes e tendências estruturais, oferecendo uma leitura objetiva do fenômeno, posteriormente aprofundada pela abordagem qualitativa.

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito de uma Diretoria Regional de Ensino (DRE) cuja configuração reflete as dinâmicas sociais e educacionais estudadas. Nessa DRE, 89% das escolas estaduais integram o PEI, o que torna as unidades

analisadas representativas de uma tendência regional consolidada. Os municípios que compõem a jurisdição apresentam características econômicas e sociais semelhantes: presença de presídios, atuação de usinas de cana-de-açúcar que empregam trabalhadores de diferentes localidades e a realização de feiras livres que sustentam o comércio local. Ainda assim, há variações no perfil urbano e comercial, enquanto algumas cidades possuem comércio de médio porte, outras apresentam estrutura modesta ou quase inexistente, conforme o número de habitantes e as condições territoriais.

Essas especificidades influenciam diretamente as condições de estudo e trabalho da juventude, definindo diferentes possibilidades de conciliação entre a escola e o sustento familiar. Analisar a movimentação de alunos nesse contexto significa compreender como o PEI incide sobre realidades socioeconômicas desiguais, assumindo significados distintos conforme o território e o grupo social a que se destina.

Com base nesse recorte territorial e temporal, procedeu-se à análise sistemática dos dados extraídos da Secretaria Escolar Digital (SED), contemplando registros de matrículas, transferências, remanejamentos, evasão, baixa de matrícula e repetência. Os dados foram organizados em planilhas e séries históricas, o que possibilitou mapear as tendências de movimentação entre o ensino integral e o noturno.

As observações iniciais revelaram que o aumento dos remanejamentos[20] para o noturno se repetia de maneira consistente em praticamente todas as escolas da DRE pesquisada. Diante dessa constatação, a investigação concentrou-se em unidades que aderiram ao PEI em 2022, ano que coincidiu com a intensificação da política de expansão do Programa, sob a gestão do governador João Doria e do então secretário da educação Rossieli Soares.

A escolha do período de 2018 a 2025 abrange diferentes conjunturas da política educacional paulista. Os anos de 2018 e 2019 serviram como referência de normalidade pré-pandemia; 2020 e 2021, marcados pela crise sanitária da COVID-19, implicaram suspensão das aulas presenciais e adoção do ensino remoto emergencial; e 2022 a 2025 corresponderam à retomada das atividades presenciais e à consolidação do modelo de tempo integral. Esse recorte temporal permite

[20] Os remanejamentos ocorrem dentro da própria escola. O aluno sai de uma classe e/ou período para outra classe, e/ou período dentro da própria escola. Trata-se de uma movimentação interna.

compreender tanto os efeitos do PEI sobre a permanência escolar, quanto a forma como esses efeitos se articulam aos legados da pandemia e às transformações estruturais do sistema educacional paulista.

Por fim, os resultados quantitativos foram articulados à análise qualitativa, compondo uma leitura integrada que combina a objetividade dos números à densidade das vozes e experiências dos sujeitos pesquisados. O estudo seguiu etapas sistemáticas, iniciando-se pelo levantamento das listas de matrícula do Ensino Médio (2018–2025), o que possibilitou identificar os fluxos de entrada e saída de estudantes nas escolas analisadas e, assim, delinear o comportamento das trajetórias escolares diante das mudanças impostas pelo PEI. Apresentamos abaixo uma imagem da estrutura das listas de matrículas da SED.

Figura 23 – Lista de alunos disponível na SED

Ano Letivo: 2024 Data:15/07/2025, 11:00:55
Diretoria: [redacted]
Escola: [redacted] NR. Classe: [redacted]
Tipo Ensino: NOVO ENSINO MÉ DIO Sala: 002
Turma: 1ª SERIE A INTEGRAL ANUAL
Ativos: 23 Transferidos:1 Abandonos: 0 Não Comp.:5 Outros: 20 Cadastrados:49

Sé rie	Nr	Nome do Aluno	RA	Dig. RA	UF RA	Data de Nascimento	Situação	Data Movimentação	Deficiência
1	1	[redacted]	[redacted]	8	SP	22/04/2008	TRAN	03/03/2024	
1	2	[redacted]	[redacted]	6	SP	30/09/2008	BXTR	15/02/2024	
1	3	[redacted]	[redacted]	2	SP	20/03/2008	NCOM	30/10/2024	
1	4	[redacted]	[redacted]	X	SP	26/10/2008	BXTR	15/02/2024	
1	5	[redacted]	[redacted]	4	SP	02/04/2008	APROVADO		
1	6	[redacted]	[redacted]	9	SP	12/10/2008	APROVADO		
1	7	[redacted]	[redacted]	9	SP	07/07/2008	APROVADO		

Fonte: SED, 2025.

Observa-se que é possível identificar a movimentação dos alunos que entram e/ou saem das classes e da escola. No campo situação são registradas as movimentações dos alunos: remanejamento, abandonos, baixa de matrícula por transferência, não comparecimento e retidos.

A partir dessas listas, foi possível mapear o histórico de matrícula dos alunos e acompanhar sua permanência, movimentação ou desligamento da escola ao longo dos anos. Ressaltamos que essa movimentação é regulamentada por resolução, publicada anualmente, que disciplina as matrículas escolares de acordo com a demanda escolar.

Em seguida, procedeu-se à identificação de todas as movimentações registradas no sistema, com especial atenção para quatro categorias principais: remanejamento interno, baixa de matrícula por transferência (BXTR), abandono ou não comparecimento (NCOM) e retenção.

O remanejamento refere-se à movimentação de alunos entre classes e/ou períodos, da mesma unidade escolar e indicam reorganizações internas que podem ser de ordem administrativa quando se busca a adequação do número de alunos por classe e/ou por estratégias pedagógicas, ou de ordem individual de interesse do estudante.

A baixa de matrícula por transferência (BXTR), lançada nos casos em que há solicitação de transferência para outras redes (estadual, municipal, privada ou mesmo para outros estados ou países), merece atenção especial. Embora em tese represente uma movimentação legítima, a BXTR pode mascarar situações de evasão ou abandono escolar, sobretudo quando o destino do aluno informado impossibilita o rastreamento da matrícula, como é o caso de transferências para fora do estado ou para o exterior. Nesses casos, o fluxo de acompanhamento da trajetória do estudante se rompe, impedindo qualquer verificação posterior quanto à efetividade da transferência. De acordo com a resolução que disciplina as matrículas, “[...] a escola de origem somente deverá lançar, na plataforma SED, a baixa da transferência da matrícula do aluno nos casos de efetiva mudança para outro estado/país ou para escola particular (São Paulo, Resolução SEDUC, nº 50/2022).

Por fim, o abandono escolar e o não comparecimento (NCOM) que caracterizam a evasão escolar. O abandono é registrado apenas ao final do semestre (em cursos semestrais) ou do ano letivo (em cursos anuais) quando o estudante não atinge a frequência mínima exigida, mesmo após a realização de estratégias de busca ativa e esgotadas as possibilidades de compensação de ausências. O NCOM é registrado aos estudantes que não obtiveram registro de frequência nos últimos 15 dias letivos consecutivos, sem justificativas, esgotados os procedimentos de busca ativa. Já a retenção diz respeito à não aprovação do estudante ao final do ciclo e pode ser resultado baixo rendimento, e baixa frequência. Na maioria dos casos a retenção é consequência da combinação dos dois indicadores. Essas categorias, em conjunto, fornecem elementos importantes para compreender os efeitos concretos da política educacional na trajetória dos estudantes, especialmente no contexto da implementação do PEI.

6.2.2 Apresentando os números da pesquisa quantitativa

A análise quantitativa apresentada nesta seção tem como objetivo examinar a movimentação de estudantes do Programa Ensino Integral (PEI), especialmente movimentação de remanejamento para o período noturno, a partir de dados extraídos da Secretaria Escolar Digital (SED), buscando identificar padrões recorrentes de remanejamento e migração escolar.

Após o exame preliminar dos registros da Diretoria Regional de Ensino investigada, constatou-se que esse fenômeno não se restringe a uma unidade específica, mas se manifesta de forma recorrente em diferentes escolas da rede.

Diante dessa constatação, foram selecionadas três unidades escolares, localizadas em municípios com diferentes portes populacionais e distintas configurações socioeconômicas, com a finalidade de demonstrar que a movimentação de alunos, especialmente o remanejamento do PEI para o período noturno, ocorre de forma sistemática em contextos diversos. A escolha dessas escolas não tem como propósito estabelecer comparações entre realidades singulares, mas evidenciar a repetição do padrão de movimentação, indicando que a migração de estudantes do regime integral para o noturno constitui um fenômeno estrutural associado à implementação do PEI, e não uma ocorrência pontual ou excepcional.

Embora apresentem características territoriais e socioeconômicas distintas, as escolas registram processos semelhantes de saída de alunos do PEI, acompanhados de crescimento das matrículas no período noturno. Esse movimento evidencia que o remanejamento interno de migração para o noturno funciona, em diferentes contextos, como estratégias de permanência escolar, acionadas por estudantes que não encontram condições objetivas para permanecer no regime de tempo integral.

Os dados quantitativos apresentados a seguir, portanto, não se limitam à descrição da evolução das matrículas, mas buscam demonstrar empiricamente a recorrência da movimentação dos alunos, reforçando a hipótese de que a organização do tempo integral, tal como implementada, produz efeitos convergentes sobre a trajetória escolar da juventude, independentemente das especificidades locais. Essa constatação fundamenta a análise aprofundada das trajetórias individuais e das percepções dos estudantes, desenvolvida nas seções subsequentes

A seguir apresentamos o estudo quantitativo realizado em 3 unidades escolares, que serão nomeadas como escola 1, escola 2 e escola 3.

A Escola 1 está situada em um município de pequeno porte, com cerca de 8.000 habitantes, sendo a única escola estadual de Ensino Fundamental, anos finais, e o Ensino Médio. Atende, em média, 400 alunos no Ensino Fundamental e 200 no Ensino Médio. A economia local é baseada no cultivo da cana-de-açúcar, na pecuária de corte e leite, com menor participação da cafeicultura e da fruticultura. A agricultura familiar exerce papel relevante na dinâmica econômica local, e o comércio apresenta características modestas. O município abriga três presídios, o que contribui para um número expressivo de funcionários públicos atuando na cidade.

Esta unidade escolar aderiu ao PEI em 2022, e desde então, os dados quantitativos revelam mudanças significativas no padrão de permanência dos estudantes, em especial quanto à migração para o período noturno. A seguir, apresentamos os dados consolidados da movimentação dos alunos do Ensino Médio entre 2018 e 2025, extraídos da Secretaria Escolar Digital (SED).

Tabela 1 – Escola 1- Movimentação de alunos do Ensino Médio

				DIURNO				
Ano	Série	Cadastrados	Alunos Ativos	Rema.	Transf.	BXTR	Aban NCOM	Retido
2018	1ª Série	125	90	2	6	15	11	19
2019	1ª Série	81	57	1	7	6	6	11
2020	1ª Série	69	56	0	7	1	5	0
2021	1ª Série	92	71	4	12	2	2	1
2022	1ª Série	120	72	22	8	18	0	7
2023	1ª Série	107	74	12	11	8	4	1
2024	1ª Série	96	49	15	2	23	6	0
2025	1ª Série	67	47	0	4	8	7	0
2018	2ª Série	80	71	2	5	2	1	8
2019	2ª Série	82	61	6	6	2	3	5
2020	2ª Série	33	30	1	1	0	0	0
2021	2ª Série	60	49	8	2	0	1	0
2022	2ª Série	73	60	9	3	1	0	6
2023	2ª Série	78	56	10	3	8	3	0
2024	2ª Série	79	51	18	4	3	3	0
2025	2ª Série	52	40	2	0	1	0	0
2018	3ª Série	69	59	3	5	2	1	1
2019	3ª Série	63	52	6	3	2	0	1
2020	3ª Série	55	50	0	3	0	2	0
2021	3ª Série	34	28	5	1	0	0	0
2022	3ª Série	52	24	22	4	1	1	0
2023	3ª Série	55	44	7	2	2	0	0
2024	3ª Série	56	41	13	0	2	0	0
2025	3ª Série	52	40	9	2	0	1	0
				NOTURNO				
2018	1ª Série	0	0	0	0	0	0	0
2019	1ª Série	0	0	0	0	0	0	0
2020	1ª Série	13	8	2	0	0	2	0
2021	1ª Série	12	7	3	1	1	0	1
2022	1ª Série	28	22	5	1	0	0	10
2023	1ª Série	19	8	4	0	0	7	0
2024	1ª Série	28	16	1	0	5	6	0
2025	1ª Série	0	0	0	0	0	0	0
2018	2ª Série	0	0	0	0	0	0	0
2019	2ª Série	0	7	0	0	0	5	1
2020	2ª Série	15	9	2	0	0	3	0
2021	2ª Série	20	13	2	0	0	5	1
2022	2ª Série	20	18	2	0	0	0	7
2023	2ª Série	29	23	2	1	2	1	0
2024	2ª Série	28	21	1	1	2	0	1
2025	2ª Série	16	14	0	1	0	1	0
2018	3ª Série	11	9	1	0	0	1	0
2019	3ª Série	14	12	1	0	0	0	1
2020	3ª Série	13	9	2	0	0	2	0
2021	3ª Série	14	8	1	2	0	3	1
2022	3ª Série	41	30	10	0	1	0	2
2023	3ª Série	20	18	1	0	1	0	0
2024	3ª Série	36	23	5	5	0	0	0
2025	3ª Série	29	29	0	0	0	0	0

Fonte: Elaboração própria com dados da SED.

A seguir apresentamos os dados que mostram a migração de alunos para o período noturno. Na tabela 2 apresentamos os dados que nos permitem comparar a evolução do número total de alunos do Ensino Noturno no período de 2018/2025 e compreender o movimento contínuo de migração de estudantes para o período noturno a partir de 2020, intensificando-se após a adesão PEI em 2022.

Tabela 2 – Escola 1- Comparativo de número de alunos no período diurno e no período noturno

Total de alunos ativos		**Diurno**	**Noturno**	
Ano	Diurno Noturno	Alunos Ativos	Alunos Ativos	
2018	229	220	9	4%
2019	187	170	17	9%
2020	156	130	26	20%
2021	176	148	28	16%
2022	242	172	70	29%
2023	223	174	49	22%
2024	201	141	60	30%
2025	184	138	43	24%

Fonte: Elaboração própria com dados da SED.

Observa-se um crescimento estrutural do número de alunos ativos no período noturno do Ensino Médio regular entre 2018 e 2024. Em 2018 apenas 4% dos alunos frequentavam o noturno, esse percentual cresce de forma consistente nos anos seguintes, alcançando 20% em 2020, 29% em 2022, ano da adesão ao PEI, e chegando a 30% em 2024. Embora haja uma leve queda em 2024 (30%), o índice ainda se mantém muito acima do patamar anterior à implementação do programa. Esse comportamento coincide com a adesão ao PEI (2022), reforçando a hipótese de que a jornada ampliada tensiona as condições de permanência da juventude trabalhadora.

Se excluirmos os anos pandêmicos (2020 e 2021) da análise, a variação chega a aproximadamente 50% de crescimento nas matrículas após a implantação do PEI, o que reforça a hipótese de que a política, ao não dialogar com as condições objetivas de vida dos alunos, intensifica mecanismos de exclusão silenciosa.

Seguiremos apresentando os dados referente ao ensino noturno, de cada uma das séries. Na tabela 3 apresentamos os dados da 1ª Série, onde é possível observar

que no ano de 2022, houve um aumento significativo do número de alunos no período noturno; uma queda em 2023, e aumento em 2024 e

Tabela 3 – Evolução do nº de alunos na 1ª Série do Ensino Médio - Período noturno

Ano	Série	Alunos Ativos	Diurno	Noturno	% Noturno
2018	1ª Série	90	90	0	0%
2019	1ª Série	57	57	0	0%
2020	1ª Série	64	56	8	12,5%
2021	1ª Série	78	71	7	8,97%
2022	1ª Série	94	72	22	23,40%
2023	1ª Série	82	74	8	9,7%
2024	1ª Série	65	49	16	24,61%
2025	1ª Série	47	47	0	0%

Fonte: Elaboração própria com dados da SED.

Cabe destacar que, conforme já analisado na seção 6.1 – Contexto da pesquisa: entre o PEI e a reorganização silenciosa do ensino noturno, a SEDUC/SP, por intermédio da atuação fiscalizatória da Supervisão de Ensino, passou a exigir maior rigor na comprovação documental para a efetivação de matrículas no período noturno. Tal medida impactou diretamente os estudantes que conciliam estudo e trabalho informal, realizando bicos, ou que assumem responsabilidades de cuidado com irmãos e/ou familiares, uma vez que esses vínculos dificilmente se enquadram nas exigências formais de comprovação, como ocorre nos contratos de aprendizagem. Na prática, essa ação produziu um represamento da demanda pelo ensino noturno, restringindo o acesso de estudantes cuja condição socioeconômica exige flexibilidade de jornada.

A repercussão dessa política foi noticiada[21] pelos meios de comunicação, que registraram o fechamento de vagas no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos em diversas unidades da rede pública estadual paulista.

O rastreamento da trajetória individual dos alunos matriculados na 1ª Série no ano de 2024 aponta uma intensa movimentação estudantil. As listas de matrícula, com a movimentação dos estudantes extraídas da SED, encontram-se disponibilizadas no Anexo XVII (p. 337). Dos 79 alunos inicialmente cadastrados na 1ª Série, cinco não

[21] https://globoplay.globo.com/v/13135022/
https://www.metropoles.com/sao-paulo/rede-estadual-de-sp-perde-11-mil-salas-de-aula-noturnas-em-uma-decada
https://iclnoticias.com.br/governo-tarcisio-planeja-fechar-96-turmas/

compareceram para efetivação da matrícula e 23 tiveram registro de baixa por transferência (BXTR), procedimento utilizado quando há solicitação de transferência para outras redes (estadual, municipal, privada) ou mesmo para outros estados ou países. Chama atenção o fato de que todos esses lançamentos de transferência foram realizados em um único dia, 15/02/2024, o que sugere uma movimentação administrativa concentrada.

Outro dado relevante é que, em 2025, a Escola 1 não abriu turma de 1ª Série no período noturno, tampouco houve remanejamento de alunos para a 2ª Série do noturno, configurando um estreitamento progressivo dessa oferta na unidade analisada.

No que se refere à 2ª Série do Ensino Médio no período noturno, a série histórica evidencia que, a partir de 2022, houve crescimento do número de estudantes matriculados nessa modalidade, movimento que se intensificou em 2023, quando o noturno atingiu 23 alunos, correspondendo a 29% do total da série, o maior percentual do período analisado. Em 2024, embora o percentual tenha se mantido próximo (29,16%), observa-se uma leve redução no número absoluto de matriculados no noturno (21 alunos). Em 2025, contudo, verifica-se retração mais significativa: o total de alunos ativos na 2ª Série passa a 65, sendo 51 no diurno e 14 no noturno (22%). Essa redução também se manifesta na trajetória específica da coorte que estava na 1ª Série do noturno em 2024, composta por 16 estudantes, dos quais apenas 14 permaneceram em 2025, um não compareceu para efetivação da matrícula e outro solicitou transferência. Embora numericamente discreta, tal diminuição integra um movimento mais amplo de retração da oferta e da demanda no ensino noturno, sinalizando a fragilidade da permanência estudantil nessa modalidade.

Tabela 4 – Evolução do nº de alunos na 2ª Série do Ensino Médio – Período noturno

Ano	Série	Alunos Ativos	Diurno	Noturno	% Noturno
2018	2ª Série	71	71	0	0
2019	2ª Série	68	61	7	10,29%
2020	2ª Série	39	30	9	23,07%
2021	2ª Série	62	49	13	21%
2022	2ª Série	78	60	18	23%
2023	2ª Série	79	56	23	29%
2024	2ª Série	72	51	21	29,16%
2025	2ª Série	65	51	14	22%

Fonte: Elaboração própria com dados da SED.

No que se refere à 3ª Série do Ensino Médio no período noturno, a série histórica evidencia uma mudança relevante a partir de 2022. Entre 2018 e 2021, a participação do noturno manteve-se em patamares relativamente baixos, variando de 13,23% (2018) a 22,22% (2021). Em 2022, contudo, observa-se uma inflexão significativa: dos 54 alunos ativos na 3ª Série, 30 estavam matriculados no noturno, o que corresponde a 56% do total, configurando uma “explosão” dessa modalidade na etapa final do Ensino Médio. Nos anos seguintes, embora haja oscilação, o noturno permanece com peso expressivo na composição da série: em 2023, representou 29% (18 alunos); em 2024, 36% (23 alunos); e, em 2025, alcançou 42% (29 alunos), com 69 alunos ativos no total (40 no diurno e 29 no noturno). Desse modo, mesmo diante do aumento da fiscalização e das exigências administrativas para matrícula no período noturno, os dados indicam que a demanda por essa oferta segue elevada, mantendo-se em 42% na 3ª Série em 2025.

Tabela 5 – Evolução do nº de alunos na 3ª Série do Ensino Médio- Período noturno

Ano	Série	Alunos Ativos	Diurno	Noturno	% Noturno
2018	3ª Série	68	59	9	13,23%
2019	3ª Série	68	61	7	18,75%
2020	3ª Série	59	50	9	15,25%
2021	3ª Série	36	28	8	22,22%
2022	3ª Série	54	24	30	56%
2023	3ª Série	62	44	18	29%
2024	3ª Série	64	41	23	36%
2025	3ª Série	69	40	29	42%

Fonte: Elaboração própria com dados da SED.

Apresentamos abaixo o quadro 4, que mostra a trajetória escolar dos estudantes da 3ª Série/2025/noturno. A partir da lista de alunos, rastreou-se a trajetória de cada aluno no período de 2023 a 2025. Essa análise permite avançar da leitura agregada dos fluxos para a comprovação empírica de remanejamentos internos concretos, evidenciando que a migração do PEI para o período noturno não constitui um evento pontual ou excepcional, mas um padrão recorrente ao longo do percurso no Ensino Médio. O acompanhamento longitudinal dos alunos que ingressaram na 1ª série em 2023. Observa-se que todos os alunos, estavam matriculados no PEI e que a saída do regime integral ocorre em diferentes momentos da escolarização, ainda na 1ª série, ao longo da 2ª série ou mesmo na transição para a 3ª série, indicando que

as dificuldades de permanência no PEI não se restringem ao impacto inicial da implantação do programa, mas se acumulam ao longo do tempo. Trata-se, portanto, de uma trajetória marcada por ajustes sucessivos à organização escolar, nos quais o remanejamento para o período parcial noturno emerge como estratégia de continuidade dos estudos diante das exigências do tempo integral, especialmente para estudantes que precisam conciliar escolarização e trabalho. Ao articular essas trajetórias documentais às falas produzidas nos grupos focais, torna-se possível compreender que a migração para o noturno não expressa desengajamento com a escolarização, mas antes uma resposta racional às condições objetivas de vida, reforçando a interpretação de que o PEI, tal como implementado, produz efeitos seletivos sobre a permanência escolar e aprofunda desigualdades educacionais no Ensino Médio.

Para preservar o anonimato dos sujeitos da pesquisa, no campo “Aluno” foram mantidas apenas as iniciais dos nomes dos estudantes.

Quadro 4 – Escola 1: remanejamento interno de estudantes do PEI para o período noturno como estratégia de permanência no Ensino Médio (2023–2025) (continua)

Aluno	1ª Série EM 2023	2ª Série EM 2024	3ª Série EM 2025
A.C.M.	PEI	PEI até 15/05/2024 Noturno a partir de 16/05/2024	Noturno
A.J.M.G	PEI até 09/04/2023 Noturno a partir de 10/04/2023	Noturno	Noturno
C.M.M	PEI	Noturno	Noturno
C.C.C	PEI	Noturno	Noturno
G.L.S.R	PEI até 27/02/2023 Transfere-se para escola privada.	Escola privada até 12/11/2024 Retorna para a escola 1 - no Noturno 13/11/2024	Noturno
G.F.D.M	PEI	Noturno	Noturno
I.R.S.S	PEI	PEI	Noturno
I.T.M.C	PEI	Noturno	Noturno
J.V.S.S	PEI	PEI	Noturno
J.G.A.S	PEI até 24/07/2023 Noturno a partir de 25/07/2023	Noturno	Noturno
K.S.M	PEI	Noturno	Noturno
L.G.G.F	PEI	PEI até 28/07/2024 Noturno a partir de 29/07/2024	Noturno
L.S.G	PEI	Noturno	Noturno
M.C.L.S	PEI	PEI	Noturno
M.H.G.S	PEI	PEI	PEI até 06/05/2024 Noturno a partir de 07/05/2024
M.P.S	PEI	PEI até 31/07/2024 Noturno a partir de 01/08/2024	PEI até 29/06/2025 Noturno a partir de 30/06/2025
P.D.M.N	PEI	Noturno	Noturno
P.H.S	PEI	PEI	Noturno
P.H.M.R	PEI	PEI	PEI até 28/05/2025 Noturno a partir de 29/05/2025

Fonte: Elaboração própria com dados da SED.

Quadro 4 – Escola 1: remanejamento interno de estudantes do PEI para o período noturno como estratégia de permanência no Ensino Médio (2023–2025) (conclusão)

Aluno	1ª Série EM 2023	2ª Série EM 2024	3ª Série EM 2025
P.H.S.S	PEI até 17/10/2023 Noturno a partir de 18/10/2023	Noturno	Noturno
P.V.O.B.A	PEI	Noturno	Noturno
R.P.S.F	PEI	Noturno	Noturno
R.P.S.J	Escola privada	PEI	Noturno
R.A.S	PEI	Noturno	Noturno
S.V.O.M	PEI	Noturno	Noturno
V.H.S.D	PEI até 16/05/2023 Noturno a partir de 17/05/2023	Noturno	Noturno
V.H.S.P	PEI até 10/09/2023 Noturno a partir de 11/09/2023	Noturno	Noturno
V.V.A	PEI	PEI até 07/03/2024 Noturno a partir de 08/03/2024	Noturno

Fonte: Elaboração própria com dados da SED.

Além dos dados sobre a migração dos alunos para o período noturno destacamos:

 Aumento nas retenções em 2022, com 17 estudantes retidos apenas na 1ª série (considerando diurno e noturno), o que representa um sinal preocupante de fracasso escolar logo no início do Ensino Médio. O conjunto das informações — expansão das matrículas noturnas, elevação das retenções e crescimento das transferências, indica que a adesão ao PEI gerou reorganização curricular e administrativa profunda, mas sem adequação às realidades locais e socioeconômicas dos alunos.

 Os dados da movimentação interna revelam acentuado crescimento nos remanejamentos e transferências após 2022. Os registros de remanejamento interno saltam de 22 casos em 2021 para 64 em 2022, somando ambos os turnos, com destaque para 16 remanejamentos na 1ª série e 17 baixas por transferência (BXTR). A análise do destino desses alunos revelou que 12 transferiram-se para a ETEC, localizada em municípios vizinhos, e 4 para escolas particulares locais. Como as

ETECs realizam processo seletivo, é plausível supor um fluxo de saída seletivo, composto por alunos com melhor desempenho acadêmico, o que contribui para o esvaziamento do Ensino Médio regular e agrava as desigualdades entre escolas públicas.

A seguir, apresenta-se o quadro 5, registro individualizado da movimentação dos estudantes referente à baixa de matrícula por transferência (BXTR), modalidade que indica a saída do aluno da unidade escolar de origem para outra instituição de ensino, que podem estar localizadas em outro estado ou país. A trajetória dos estudantes só é visualizada na SED, se o estudante estive matriculado em unidades escolares no estado. No campo “BXTR” é indicada a unidade escolar de destino, conforme informação registrada na ficha de matrícula disponível na Secretaria Escolar Digital (SED), ver anexo XVI, pag. 352.

Quadro 5 – Escola 1: movimentação de transferência de alunos para outras unidades escolares

2019 - 1ª SÉRIE		**2ª SÉRIE**		**3ª SÉRIE**	
Aluno	**BXTR**	**Aluno**	**BXTR**	**Aluno**	**BXTR**
C.G.C.S	EE M.E.J[22]	L.M.C	Escola privada	K.B.A.S	Não consta
L.S.A	EE M.C.F[23]	E.C.S	Não consta	E.J.L.C	ETEC
L.F.S.P	ETEC				
L.F.E.S	Não consta				
R.S	Escola privada				
A.H.L.L.S	EE M.E.J[24]				
2020 - 1ª SÉRIE		**2ª SÉRIE**		**3ª SÉRIE**	
Aluno	**BXTR**	**Aluno**	**Aluno**	**BXTR**	**Aluno**
A.S.L	Não consta	-	-	-	-
2021 - 1ª SÉRIE		**2ª SÉRIE**		**3ª SÉRIE**	
Aluno	**BXTR**	**Aluno**	**Aluno**	**BXTR**	**Aluno**
L.V.B.S	EE C.F[25]				
2022 - 1ª SÉRIE		**2ª SÉRIE**		**3ª SÉRIE**	
Aluno	**BXTR**	**Aluno**	**BXTR**	**Aluno**	**BXTR**
D.F.N	ETEC	Não houve transferências		I.A.N	Não consta
G.A.N	ETEC			L.H.M.G	Escola privada
G.M.M.N	Escola privada				
J.V.S	ETEC				
L.V.S.O	ETEC				
L.O.B	Escola privada				
M.S.S.M	ETEC				
M.R.N	ETEC				
A.S.V	Escola privada				
M.L.F.R.S	ETEC				
M.V.L.F	ETEC				
M.F.S	ETEC				
M.S.M.S	ETEC				
R.M.X	ETEC				
Y.D	ETEC				
M.L.C.M	ETEC				
2023 - 1ª SÉRIE		**2ª SÉRIE**		**3ª SÉRIE**	
Aluno	**BXTR**	**Aluno**	**BXTR**	**BXTR**	**Aluno**
G.L.S.R	Escola privada	A.J.S.M	ETEC	S.R.M.S	Escola privada
J.P.E.S.S	ETEC	E.M.N	Escola privada		
L.C.U.S	EE B.J	R.A.L	ETEC		
L.A. B	ETEC	Y.B.C	ETEC		
F.A.O.I	ETEC	V.H.S.M	EE M.P		
I.C.S.S	Escola privada				
A.L.C.P. J	Escola privada				

Fonte: Elaboração própria com dados disponíveis na SED

[22] Escola Estadual de outro município.
[23] Escola Estadual de outro município.
[24] Escola Estadual de outro município.
[25] Escola Estadual de outro município.

Esse movimento de migração seletiva, coincidente com o primeiro ano de implementação do PEI, suscita questionamentos sobre a atratividade do programa e sua capacidade de reter estudantes com maior capital escolar. Mais do que uma simples reorganização pedagógica, trata-se de um processo que produziu instabilidade administrativa e social, repercutindo diretamente sobre o cotidiano de professores e alunos.

O número de alunos ativos no diurno sofreu queda expressiva em todas as séries após 2021, configurando uma redução progressiva das matrículas no diurno. Na 1ª série, caiu de 71 para 49 (- 31 %); na 2ª série, de 60 para 51 (-15 %); e na 3ª série, de 28 para 24 (-14 %). Esse decréscimo não é compensado por aumento proporcional no noturno, sugerindo evasão e possível abandono antes da conclusão do Ensino Médio. O padrão reforça o impacto da reorganização curricular do PEI, que altera o perfil das turmas e a adesão dos estudantes ao tempo integral.

Em síntese, os dados da Escola 1 demonstram que a adesão ao PEI resultou em reconfiguração das trajetórias escolares: aumento das transferências (BXTR), elevação das retenções iniciais e ampliação do noturno como espaço de refúgio da juventude trabalhadora. O discurso oficial de equidade e formação integral contrasta, portanto, com uma realidade marcada pela desigualdade de condições e pela exclusão silenciosa, na qual a promessa de tempo integral se converte, para muitos estudantes, em tempo excludente.

A seguir será apresentado os dados quantitativos da Escola 2 que é a única instituição estadual do município que oferta o Ensino Fundamental – anos finais – e o Ensino Médio. Atende, em média, 800 estudantes no Ensino Fundamental e 500 no Ensino Médio e aderiu ao PEI em 2022. Está situada em uma cidade com aproximadamente 15.000 habitantes, cujo perfil econômico guarda semelhanças com o contexto da Escola 1. A economia do município apresenta a predominância de pequenas e médias propriedades agrícolas, que sustentam a base da economia local, complementada por um comércio de médio porte com relativa força. O município se destaca na região por apresentar um índice de qualidade de vida elevado. O cenário socioeconômico, embora mais estruturado que o da Escola 1, não elimina os desafios enfrentados pelos estudantes, especialmente no que se refere à concorrência entre estudo e trabalho.

Segue abaixo os dados da demanda escolar da escola 2:

Tabela 6 – Escola 2 - Movimentação de alunos do Ensino Médio

				DIURNO				
Ano	Série	Cadastrados	Alunos Ativos	Rema.	Transf.	BXTR.	Aban. NCOM	Retido
2018	1ª Série	231	171	13	1	33	0	8
2019	1ª Série	242	190	18	17	16	0	26
2020	1ª Série	204	177	0	7	18	0	0
2021	1ª Série	231	210	10	13	7	1	0
2022	1ª Série	238	189	13	11	25	0	2
2023	1ª Série	208	181	9	5	13	0	3
2024	1ª Série	236	154	4	17	52	4	2
2025	1ª Série	113	94	1	9	9	1	0
2018	2ª Série	131	104	17	1	8	0	3
2019	2ª Série	154	127	15	7	5	0	4
2020	2ª Série	161	144	2	7	8	0	0
2021	2ª Série	135	98	29	6	7	0	0
2022	2ª Série	180	132	34	12	8	2	2
2023	2ª Série	184	141	31	8	4	0	5
2024	2ª Série	182	132	32	9	7	0	7
2025	2ª Série	185	157	15	6	3	3	0
2018	3ª Série	123	109	7	5	2	0	2
2019	3ª Série	97	83	10	4	0	0	0
2020	3ª Série	121	117	1	1	2	0	0
2021	3ª Série	145	109	22	9	5	0	0
2022	3ª Série	113	75	25	6	7	0	3
2023	3ª Série	139	92	39	5	3	0	2
2024	3ª Série	148	114	10	5	2	3	0
2025	3ª Série	158	139	26	2	0	1	0
				NOTURNO				
2018	1ª Série	0	0	0	0	0	0	0
2019	1ª Série	0	0	0	0	0	0	0
2020	1ª Série	0	0	0	0	0	0	0
2021	1ª Série	0	0	0	0	0	0	0
2022	1ª Série	0	0	0	0	0	0	0
2023	1ª Série	0	0	0	0	0	0	0
2024	1ª Série	0	0	0	0	0	0	0
2025	1ª Série	0	0	0	0	0	0	0
2018	2ª Série	42	34	4	3	1	0	6
2019	2ª Série	47	37	4	4	1	1	3
2020	2ª Série	25	23	0	2	0	0	0
2021	2ª Série	48	37	8	0	3	0	0
2022	2ª Série	73	56	12	2	3	0	2
2023	2ª Série	53	43	5	3	2	0	3
2024	2ª Série	45	38	3	2	0	1	0
2025	2ª Série	18	16	0	0	0	1	0
2018	3ª Série	34	31	0	1	2	0	2
2019	3ª Série	54	46	3	3	1	0	0
2020	3ª Série	46	44	1	1	0	0	0
2021	3ª Série	61	42	11	7	1	0	0
2022	3ª Série	82	67	5	2	8	0	0
2023	3ª Série	106	83	10	4	9	0	2
2024	3ª Série	56	42	7	4	1	2	0
2025	3ª Série	45	45	0	0	0	1	0

Fonte: Elaboração própria com dados da SED.

A análise dos dados da tabela 6 evidencia um padrão de reorganização da demanda escolar fortemente marcado pela ausência de oferta do noturno na 1ª série do Ensino Médio e pela concentração crescente de matrículas no noturno nas séries seguintes, após a adesão da escola ao PEI em 2022.

A seguir apresentamos a tabela 7 com dados que nos permitem comparar a evolução do número total de alunos do Ensino Noturno no período de 2018/2024 e concluir movimento contínuo de migração de estudantes para o período noturno a partir de 2021, intensificando-se após a adesão ao PEI em 2022.

Tabela 7 – Comparativo de número de alunos no período diurno e no período noturno – Escola 2

Total de alunos ativos		**Diurno**	**Noturno**	
Ano	**Diurno Noturno**	**Alunos Ativos**	**Alunos Ativos**	
2018	449	384	65	14%
2019	483	400	83	17%
2020	505	438	67	13%
2021	496	417	79	16%
2022	519	396	123	27%
2023	540	414	126	23%
2024	480	384	65	14%
2025	488	417	71	14%

Fonte: Elaboração própria com dados da SED.

Os dados da tabela 7 mostram que com adesão da escola ao PEI em 2022, o número de alunos no período noturno aumentou de uma média de 15% para 27%, quase o dobro de alunos. Em 2024 e 2025 verifica-se uma queda brusca na matrícula do noturno, com o número retornando ao patamar de 2018: 65 alunos (14%) e 71 alunos (14%). Essa reversão pode estar relacionada às restrições administrativas à matrícula no noturno, como o aumento da exigência de documentação e maior fiscalização das matrículas no ensino noturno pela supervisão de ensino.

Seguiremos apresentando os dados referente ao ensino noturno, de cada uma das séries.

Tabela 8 – Evolução do nº de alunos na 1ª Série do Ensino Médio - Período noturno

Ano	Série	Alunos Ativos	Diurno	Noturno	% Noturno
2018	1ª Série	171	171	0	0%
2019	1ª Série	190	190	0	0%
2020	1ª Série	177	177	0	0%
2021	1ª Série	201	210	0	0%
2022	1ª Série	189	189	0	0%
2023	1ª Série	181	181	0	0%
2024	1ª Série	154	154	0	0%
2025	1ª Série	182	182	0	0%

Fonte: Elaboração própria com dados da SED.

A Tabela 9, referente à movimentação de alunos na 1ª Série da Escola 2 no período de 2018 a 2025, evidencia dinâmicas que merecem problematização. Em primeiro lugar, chama atenção o fato de a unidade não ter ofertado vagas no período noturno para a 1ª Série em nenhum dos anos analisados. A ausência dessa modalidade na etapa inicial do Ensino Médio constitui dado relevante, especialmente considerando que é nesse momento que muitos estudantes passam a demandar maior flexibilidade de horário para conciliar estudo e trabalho.

Tabela 9 – Movimentação de alunos na Escola 2- período 2018/2025

Ano	Série	Cadastrados	Alunos Ativos	Rema	Transf.	BXTR	Aban. NCOM	Retido
2018	1ª	231	171	13	1	33	0	8
2019	1ª	242	190	18	17	16	0	26
2020	1ª	204	177	0	7	18	0	0
2021	1ª	231	210	10	13	7	1	0
2022	1ª	238	189	13	11	25	0	2
2023	1ª	208	181	9	5	13	0	3
2024	1ª	236	156	4	17	52	4	2
2025	1ª	113	9	1	9	9	1	0

Fonte: Elaboração própria com dados da SED.

No que se refere à movimentação, observam-se índices significativos de baixas por transferência (BXTR), com destaque para 2024, quando foram registrados 52 casos, número substancialmente superior aos anos anteriores (33 em 2018; 16 em 2019; 18 em 2020; 7 em 2021; 25 em 2022; 13 em 2023). Mesmo em 2025, ano em que o total de alunos cadastrados caiu para 113, ainda se registram 9 ocorrências de BXTR. Esse padrão sugere um fluxo de saída de estudantes na 1ª Série.

Importa esclarecer que esta pesquisa não se propôs a rastrear a trajetória individual de cada aluno registrado como BXTR, tampouco a identificar seus destinos efetivos, se outras escolas da rede estadual, instituições privadas, ETECs ou

transferências para outros estados ou países. Tal investigação demandaria estudo específico, o que extrapola os limites deste estudo. A questão, portanto, permanece em aberto.

Entretanto, os dados suscitam uma hipótese que merece reflexão: a utilização recorrente do registro de BXTR pode funcionar, em determinadas circunstâncias, como um recurso administrativo que dilui ou invisibiliza situações de abandono e repetência. Como o código BXTR é empregado para indicar transferências para outras redes ou localidades, não é possível, a partir desses registros, acompanhar a continuidade da trajetória escolar do estudante. Cumpre lembrar que índices de evasão e retenção afetam diretamente os resultados das avaliações externas e os indicadores de desempenho das unidades escolares, o que pode gerar incentivos institucionais para a minimização formal desses dados.

A Tabela 10 demonstra que, entre 2018 e 2025, a 2ª Série do Ensino Médio manteve percentuais elevados de matrícula no período noturno, variando de 14% (2020) a 30% (2022). Em 2022, observa-se aumento significativo tanto no número absoluto de alunos ativos (188) quanto na matrícula no noturno (56 estudantes), alcançando 30% do total da série. Esse crescimento coincide com o processo de adesão da escola ao Programa Ensino Integral (PEI), sugerindo que a reorganização da oferta no diurno pode ter impulsionado a ampliação da procura pelo noturno na etapa subsequente. Nos anos seguintes, embora haja leve redução percentual (23% em 2023 e 22% em 2024), o noturno permanece com participação expressiva na composição da série. Esses dados reforçam a hipótese de que a ausência de turmas no noturno na 1ª Série pode estar represando uma demanda que se manifesta de forma mais intensa na 2ª Série, especialmente em contextos de reorganização institucional vinculados à implementação do PEI.

Tabela 10 – Evolução do nº de alunos na 2ª Série do Ensino Médio - Período noturno

Ano	Série	Alunos Ativos	Diurno	Noturno	% Noturno
2018	2ª Série	138	104	34	25%
2019	2ª Série	164	127	37	23%
2020	2ª Série	167	144	23	14%
2021	2ª Série	135	98	37	27%
2022	2ª Série	188	132	56	30%
2023	2ª Série	184	141	43	23%
2024	2ª Série	170	132	38	22%
2025	2ª Série				

Fonte: Elaboração própria com dados da SED.

Em relação à 3ª Série, o número de alunos no período noturno em 2022 e 2023 chega a 47%, conforme podemos ver na tabela abaixo:

Tabela 11 – Evolução do nº de alunos na 3ª Série do Ensino Médio - Período noturno

Ano	Série	Alunos Ativos	Diurno	Noturno	% Noturno
2018	3ª Série	140	109	31	22%
2019	3ª Série	129	83	46	36%
2020	3ª Série	161	117	44	27%
2021	3ª Série	154	109	42	28%
2022	3ª Série	142	75	67	47%
2023	3ª Série	175	92	83	47%
2024	3ª Série	154	114	42	27%

Fonte: Elaboração própria com dados da SED.

Em 2024, observa-se uma queda geral nas matrículas de ambos os turnos, acompanhada pela redução nas turmas noturnas (42 alunos ativos na 3ª série). Essa retração pode ser atribuída ao endurecimento dos critérios de matrícula, à fiscalização da supervisão de ensino e à diminuição da demanda espontânea, após o período de ajustes decorrentes da implementação do PEI.

A Escola 3 está localizada em um município de aproximadamente 16.500 habitantes e aderiu ao PEI em 2022, ofertando exclusivamente o Ensino Médio. As etapas do Ensino Fundamental I e II são atendidas por escolas da rede municipal.

Assim como os demais municípios da região jurisdicionada à Diretoria de Ensino, o território apresenta um perfil socioeconômico marcado pela predominância de pequenas propriedades rurais e um comércio local de médio porte. A base econômica do município é sustentada por atividades agrícolas diversificadas, com destaque para o cultivo de uvas, além de seringueira, café, manga, leite, gado de corte e eucalipto. Mais recentemente, a cana-de-açúcar tem ampliado sua presença em

área plantada e contribuído de forma crescente para a geração de renda local. Apesar da diversidade produtiva, o município apresenta indicadores econômicos inferiores à média estadual, com 73,6% da renda total concentrada nas faixas de menor poder aquisitivo. A média salarial dos trabalhadores formais é de R$ 2,2 mil, valor consideravelmente inferior à média estadual, que é de R$ 3,9 mil. Esse contexto evidencia a presença de uma juventude economicamente vulnerável.

A análise dos dados da Tabela 12 revela um comportamento de continuidade em relação às demais escolas investigadas, evidenciando os efeitos do PEI sobre a permanência e a mobilidade dos estudantes do Ensino Médio. A escola, que aderiu ao programa em 2022, apresenta variações significativas nos indicadores de matrícula, remanejamento e transferência, tanto no período diurno quanto no noturno.

Tabela 12 – Escola 3- Movimentação de alunos do Ensino Médio

Ano	Série	Cadastrados	Alunos Ativos	Rema.	Transf.	BXTR	Aban. NCOM	Retido
			DIURNO					
2018	1ª Série	132	110	11	9	2	0	5
2019	1ª Série	145	118	11	5	4	6	2
2020	1ª Série	81	77	0	2	0	2	0
2021	1ª Série	114	92	33	7	2	2	2
2022	1ª Série	104	63	26	7	3	0	1
2023	1ª Série	108	77	0	7	12	7	4
2024	1ª Série	149	87	16	4	26	11	2
2025	1ª Série	162	101	13	7	38	3	0
2018	2ª Série	152	128	16	4	4	0	6
2019	2ª Série	128	98	9	12	4	3	0
2020	2ª Série	113	103	2	7	1	0	0
2021	2ª Série	88	59	14	10	0	5	3
2022	2ª Série	161	91	40	8	3	1	2
2023	2ª Série	89	50	23	4	4	6	0
2024	2ª Série	128	76	30	4	4	2	1
2025	2ª Série	121	88	21	1	2	2	0
2018	3ª Série	111	83	22	3	3	0	0
2019	3ª Série	137	114	13	5	3	2	0
2020	3ª Série	108	85	4	4	1	0	0
2021	3ª Série	113	69	33	7	2	2	2
2022	3ª Série	100	60	19	3	0	1	1
2023	3ª Série	63	43	15	2	2	1	0
2024	3ª Série	89	39	44	0	0	6	0
2025	3ª Série	62	75	15	3	0	1	0
			NOTURNO					
2018	1ª Série	0	0	0	0	0	0	0
2019	1ª Série	0	0	0	0	0	0	0
2020	1ª Série	0	0	0	0	0	0	0
2021	1ª Série	0	0	0	0	0	0	0
2022	1ª Série	28	24	1	1	2	0	0
2023	1ª Série	0	0	0	0	0	0	0
2024	1ª Série	0	0	0	0	0	0	0
2025	1ª Série	0	0	0	0	0	0	0
2018	2ª Série	0	0	0	0	0	0	0
2019	2ª Série	0	0	0	0	0	0	0
2020	2ª Série	10	10	0	0	0	0	0
2021	2ª Série	18	13	1	1	0	3	1
2022	2ª Série	46	32	7	2	1	0	0
2023	2ª Série	49	33	5	3	0	5	2
2024	2ª Série	32	22	4	0	1	0	1
2025	2ª Série	27	21	2	1	1	2	0
2018	3ª Série	23	15	4	2	2	0	0
2019	3ª Série	0	0	0	0	0	0	0
2020	3ª Série	14	13	0	1	0	0	0
2021	3ª Série	38	31	5	1	0	1	1
2022	3ª Série	43	26	6	2	0	9	0
2023	3ª Série	55	36	11	2	0	6	0
2024	3ª Série	55	34	15	2	1	3	0
2025	3ª Série	37	32	3	1	0	1	0

Fonte: Elaboração própria com dados da SED.

A seguir, apresentamos a tabela 13, que possibilita observar a evolução do número total de alunos matriculados no Ensino Médio noturno entre 2018 e 2025, evidenciando um movimento progressivo de migração de estudantes para o período noturno a partir de 2021, tendência que se intensifica com a adesão da escola ao PEI em 2022.

Tabela 13 – Comparativo do número de alunos no período diurno e no período noturno – Escola 3.

Total de alunos ativos		Diurno	Noturno	
Ano	**Diurno Noturno**	**Alunos Ativos**	**Alunos Ativos**	
2018	351	336	15	4%
2019	330	330	0	0%
2020	285	262	23	8%
2021	174	130	44	25%
2022	238	200	82	34%
2023	239	170	39	29%
2024	236	180	56	24%
2025	264	211	53	20%

Fonte: Elaboração própria com dados da SED.

Entre 2018 e 2021, a escola passou de 351 alunos ativos para apenas 174, uma queda de mais de 50% em três anos. Esse dado coincide com o período da pandemia de COVID-19 (2020–2021), o que certamente interferiu a permanência escolar. No entanto, mesmo com a retomada das aulas presenciais e a adesão ao PEI em 2022, os números não retornam aos patamares anteriores: a escola registra 238 alunos em 2022 e 239 em 2023, indicando um possível esvaziamento estrutural das matrículas.

Outro dado que merece atenção é o comportamento da matrícula no turno noturno: Em 2019, não havia nenhum aluno matriculado no noturno. A partir de 2020, com 23 alunos no turno da noite (8%), a demanda começa a emergir discretamente. Em 2021, esse número salta para 44 alunos (25%), refletindo uma tendência crescente, mesmo antes da implementação formal do PEI. Já em 2022, ano de adesão ao PEI, o número de alunos no noturno atinge 82, representando 34% do total de matriculados no Ensino Médio. Em 2023, mesmo com uma leve queda, 39 alunos ainda permanecem no noturno, representando 29% do total de estudantes. Essa evolução confirma a hipótese de que o PEI tem provocado o deslocamento de estudantes para o período noturno, principalmente entre aqueles que não conseguem

permanecer no modelo de tempo integral devido às suas condições sociais e econômicas.

A ampliação expressiva da demanda pelo noturno, de 0% em 2019 para 34% em 2022, revela um movimento claro de rejeição ao modelo de tempo integral, sobretudo por parte dos estudantes que precisam trabalhar. Dado o contexto socioeconômico do município, marcado por baixa renda per capita, atividades agrícolas sazonais e informalidade laboral, a imposição de uma jornada escolar ampliada se mostra incompatível com a realidade vivida pelos jovens.

Além da análise dos dados gerais já expostos, considera-se fundamental examinar de forma detalhada a movimentação dos alunos em cada uma das séries do Ensino Médio, numa tentativa de identificar os pontos de inflexão nas trajetórias escolares, especialmente daqueles estudantes que enfrentam maiores vulnerabilidades sociais. Segue abaixo os dados referentes à 1ª Série.

Tabela 14 – Evolução do nº de alunos na 1ª Série do Ensino Médio - Período noturno

Ano	Série	Alunos Ativos	Diurno	Noturno	% Noturno
2018	1ª Série	110	110	0	0%
2019	1ª Série	118	118	0	0%
2020	1ª Série	77	77	0	0%
2021	1ª Série	92	92	0	0%
2022	1ª Série	87	63	24	28%
2023	1ª Série	77	77	0	0%
2024	1ª Série	87	87	0	0%
2025	1ª Série	101	101	0	0%

Fonte: Elaboração própria com dados da SED.

Entre 2018 e 2021, não há registro de alunos matriculados na 1ª série do Ensino Médio no período noturno. Isso indica que o noturno não era ofertado para estudantes ingressantes, o que já revela uma barreira estrutural de entrada para aqueles que necessitavam de um turno escolar mais flexível, especialmente os que trabalhavam. Essa ausência persistente durante quatro anos reflete a política de contenção e restrição da oferta do noturno, conforme denunciado por sindicatos e pesquisadores sob o conceito de reorganização silenciosa.

Em 2022, ano da implementação do PEI, ocorre um fato isolado: são matriculados 24 alunos no noturno, representando 28% da demanda total da 1ª série. Isso sugere que a escola foi obrigada a abrir uma turma noturna para atender à demanda crescente gerada pela incompatibilidade entre o tempo integral e a realidade

dos estudantes. No entanto, a abertura não se sustenta nos anos seguintes: em 2023 e 2025, o noturno deixa de ser ofertado para essa série, o que pode ter provocado evasão ou transferências para outras escolas, ou até abandono escolar. Segue abaixo os dados referente à 2ª Série.

Tabela 15 – Evolução do nº de alunos na 2ª Série do Ensino Médio - Período noturno

Ano	Série	Alunos Ativos	Diurno	Noturno	% Noturno
2018	2ª Série	128	128	0	0%
2019	2ª Série	98	98	0	0%
2020	2ª Série	113	103	10	9%
2021	2ª Série	72	59	13	18%
2022	2ª Série	91	59	32	35%
2023	2ª Série	88	50	33	40%
2024	2ª Série	76	54	22	29%

Fonte: Elaboração própria com dados da SED.

Entre 2018 e 2019, na 2ª Série, não há registros de alunos no noturno, mas em 2020 surgem os primeiros 10 estudantes (9%), o que sugere que os alunos da 1.ª série diurna de 2019, que não encontraram alternativas, passaram a buscar o noturno no segundo ano como estratégia de permanência. Esse movimento cresce significativamente em 2021 (18%) e atinge seu pico em 2023 (40%), ano em que 33 dos 88 alunos da 2.ª série estavam matriculados no noturno. Em 2024, mesmo com leve redução, 29% dos alunos ainda permanecem nesse turno. Esta série representa o ponto de inflexão na trajetória escolar de muitos estudantes, que migram para o noturno após um ou dois anos de dificuldade com a jornada ampliada do PEI. Abaixo os dados da 3ª Série.

Tabela 16 – Evolução do nº de alunos na 3ª Série do Ensino Médio - Período noturno

Ano	Série	Alunos Ativos	Diurno	Noturno	% Noturno
2018	3ª Série	98	83	15	15%
2019	3ª Série	114	114	0	0%
2020	3ª Série	98	85	13	13%
2021	3ª Série	100	69	31	31%
2022	3ª Série	60	34	26	43%
2023	3ª Série	79	43	36	46%
2024	3ª Série	73	39	35	47%

Fonte: Organizada pela autora com dados disponíveis na SED.

A análise da evolução das matrículas no período noturno da 3ª série do Ensino Médio da Escola 3 revela um movimento crescente e consistente de migração dos estudantes o noturno, especialmente a partir de 2022, ano em que a escola aderiu ao PEI. Até 2021, os percentuais de alunos no noturno oscilavam de forma moderada: 15% em 2018, 0% em 2019, 13% em 2020 e 31% em 2021, já indicando, nesse último ano, um aumento significativo da procura por esse turno. Entretanto, a partir de 2022, há um aumento 43% dos alunos da 3ª série passaram a estudar à noite, número que se intensifica nos anos seguintes, com 46% em 2023 e 47% em 2024. Esse padrão crescente sugere uma rejeição expressiva ao modelo de tempo integral por parte de estudantes que se encontram na etapa final da educação básica. O movimento de migração do diurno para o noturno pode ser interpretado como uma tentativa de conciliar a escolarização com a inserção precoce no mercado de trabalho, realidade comum à juventude de territórios com baixo rendimento per capita, como o município em questão.

Além disso, o fato de que quase metade dos estudantes da 3ª série optaram pelo noturno nos três anos posteriores à implementação do PEI evidencia um descompasso estrutural entre a proposta pedagógica do tempo integral e as condições objetivas de vida dos alunos, sobretudo daqueles que dependem de trabalho para complementar a renda familiar. O aumento progressivo e contínuo da demanda pelo turno noturno também sinaliza uma resistência concreta ao formato do PEI, que ao impor uma jornada ampliada e inflexível, acaba por excluir, de maneira silenciosa, os jovens que mais necessitam da escola pública. A 3ª série, portanto, revela com clareza os efeitos acumulativos e excludentes de uma política que desconsidera a diversidade de trajetórias da juventude trabalhadora.

As análises dos dados quantitativos, das três escolas, corroboraram com a hipóteses que norteiam essa tese, revelando um padrão consistente de migração de estudantes do turno diurno, onde se implementa o PEI, para o período noturno, especialmente entre os anos de 2022 e 2024, coincidentes com a intensificação da política de tempo integral. As três escolas investigadas apresentaram aumento significativo de alunos no noturno após a adesão ao programa, o que sugere que a jornada ampliada tem se mostrado incompatível com a realidade de muitos estudantes, principalmente aqueles que necessitam trabalhar. Os dados indicam que essa incompatibilidade não é um fenômeno pontual, mas sim estrutural, revelando-se nas três séries do Ensino Médio, com destaque para a 3ª série, em que os índices de

matrícula no noturno chegam a atingir quase 50% dos estudantes em algumas unidades.

Outro aspecto relevante é o comportamento das movimentações escolares, como remanejamentos, transferências e, principalmente, as baixas de matrícula por transferência (BXTR), que podem mascarar situações de evasão escolar. A ausência de turmas de 1ª série no noturno em todas as escolas, mesmo diante de uma demanda manifesta, reforça o argumento de que há uma política deliberada de restrição ao acesso a essa modalidade, o que contribui para a exclusão velada de estudantes em situação de vulnerabilidade. Importante ressaltar, que existe uma movimentação por parte dos órgãos centrais no sentido de diminuir o número de turmas no período noturno, haja vista a publicação da Resolução SEDUC 113 de 04 de agosto de 2025 que dispõe sobre a organização e o funcionamento de escola com curso de presença flexível e atendimento individualizado no ensino médio, conforme o modelo pedagógico dos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA), vinculada à escola sede e implantada como projeto-piloto a partir do segundo semestre de 2025.

Diante dos dados quantitativos emergiu a necessidade de ouvir as vozes dos sujeitos que migram do período integral para o noturno em jornada parcial.

6.3 VOZES MIGRANTES: O PEI NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES

Após a análise dos dados quantitativos, compreendemos a necessidade de avançar para uma compreensão mais profunda das experiências concretas dos sujeitos envolvidos. Embora os números revelassem tendências importantes, não eram suficientes para apreender a complexidade das vivências e significados atribuídos pelos estudantes ao cotidiano escolar no PEI. Por essa razão, optamos por realizar entrevistas em grupos focais, que possibilitaram a escuta direta das vozes dos jovens, especialmente daqueles que migraram do período integral para o noturno em jornada parcial. Essa estratégia metodológica buscou captar não apenas percepções individuais, mas, também, sentidos coletivos, construídos nas interações, permitindo revelar como a juventude trabalhadora tem experienciado, resistido e ressignificado sua relação com o PEI.

Assim, os grupos focais assumem um papel importante na pesquisa ao permitir a escuta das vozes dos estudantes, possibilitando a compreensão das formas pelas

quais a juventude trabalhadora tem vivenciado, resistido e ressignificado a experiência escolar sob o PEI. A dinâmica interativa dos grupos revelou não apenas percepções individuais, mas, também, sentidos construídos coletivamente, por meio das trocas e interações, evidenciando como as trajetórias escolares, os projetos de vida e as condições materiais de existência se entrelaçam com as contradições e os limites da política de tempo integral.

A experiência dos grupos focais revelou estratégias de enfrentamento adotadas pelos jovens diante das imposições da política e a complexidade dos sentidos atribuídos à escola por uma juventude marcada por desigualdades, precariedade e trabalho precoce.

As entrevistas coletivas dos grupos focais foram realizadas com estudantes da Escola 1, envolvendo dois grupos distintos: o primeiro por 14 alunos da 3ª série do Ensino Médio noturno, que migraram do período integral diurno para a jornada parcial); e o segundo formado composto por 18 alunos da 3ª série do Ensino Médio, regularmente matriculados no período integral (PEI. Inicialmente, previa-se apenas a realização do grupo focal com os alunos do noturno, contudo, após as primeiras discussões, surgiu a necessidade de validar e contrastar as percepções com as experiências dos estudantes que permaneceram no regime integral, o que motivou a realização do segundo grupo.

A formação dos grupos com número de participantes acima do padrão convencional foi uma decisão metodológica intencional e justificada, amparada pelo trabalho de Pátaro e Calsa (2020). Os autores demonstram que é possível conduzir grupos focais fora dos padrões, desde que as escolhas metodológicas estejam alinhadas aos objetivos da pesquisa. Em vez de comprometer a validade dos dados, esse formato pode favorecer a espontaneidade, a densidade das interações e a autenticidade das representações coletivas. Eles argumentam que a rigidez metodológica, herdada de tradições positivistas e do campo do marketing, onde os grupos focais se originaram, não se adequa à complexidade das interações humanas. Assim, o grupo focal deve ser compreendido como um espaço de diálogo e retroalimentação entre o individual e o coletivo, em que o contexto e as relações sociais são partes constitutivas do fenômeno estudado.

A pesquisa e as entrevistas foram autorizadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) e pelo Comitê de Ética. Antes da realização dos grupos, a autora reuniu-se com a gestão da escola para apresentar o projeto, explicar

os objetivos da investigação e solicitar a colaboração institucional. Em seguida, realizou uma conversa preliminar com os estudantes, na qual explicou o propósito da pesquisa, a metodologia adotada e o compromisso ético de sigilo e anonimato dos participantes. Após o convite, os alunos demonstraram interesse e disposição espontânea em participar das entrevistas coletivas.

De comum acordo entre pesquisadora, gestores e estudantes, definiu-se que os encontros dos grupos focais ocorreriam na própria escola, em ambiente reservado, a fim de garantir conforto, privacidade e liberdade de expressão. A realização dos encontros no espaço escolar mostrou-se adequada, pois favoreceu a familiaridade dos estudantes com o ambiente e permitiu que as discussões ocorressem em um contexto significativo para as suas vivências. Os alunos foram numerados e serão identificados da seguinte maneira: Al. (número do aluno), período (Not ou PEI), por exemplo Al. 4-Not, ou Al. 4- PEI.

As falas dos estudantes, registradas nos grupos focais, bem como os padrões de movimentação escolar identificados nas tabelas de matrícula, transferência e evasão, apontavam para tensões estruturais que não poderiam ser interpretadas adequadamente sem considerar as especificidades sociais, econômicas e culturais que atravessam a condição juvenil.

Os dados coletados, embora de naturezas distintas, revelaram-se complementares e coerentes entre si. As evidências estatísticas sobre o aumento da matrícula no período noturno, as taxas de remanejamento e as baixas por transferência dialogam diretamente com os relatos dos estudantes sobre cansaço, sobrecarga, necessidade de conciliar escola e trabalho e frustração com a proposta pedagógica do PEI. Assim, o entrecruzamento das fontes permitiu não apenas confirmar as hipóteses iniciais da pesquisa, mas, também, ampliar o escopo analítico, conectando experiências individuais a tendências estruturais.

Dessa relação entre os dados e o referencial teórico emergiram três categorias analíticas centrais para a compreensão do problema investigado: juventude, trabalho e escola, que busca entender como os jovens vivenciam as tensões entre a exigência da escolarização e a necessidade de inserção precoce no mundo do trabalho; currículo e educação integral, que examina as implicações da proposta pedagógica do PEI na formação dos estudantes e nos sentidos atribuídos à escola; e educação integral e jornada estendida, que discute os efeitos da ampliação do tempo escolar na vida cotidiana dos jovens, especialmente daqueles pertencentes às classes

populares. Essas categorias estruturam a análise que se seguirá, orientando a reflexão crítica sobre os limites e contradições da política educacional em questão.

6.3.1 Juventude, trabalho alienado, precarizado e o PEI

Nesta seção trataremos da categoria juventude, trabalho e escola, a partir da articulação entre os dados qualitativos e quantitativos produzidos nesta pesquisa. Buscamos compreender como os estudantes experienciam, cotidianamente, as tensões entre a exigência da escolarização em tempo integral e a necessidade de contribuir com a renda familiar, o que revela não apenas limites do modelo pedagógico vigente, mas, também, os efeitos excludentes de uma política que ignora as múltiplas temporalidades e condições de existência da juventude das classes populares.

Ao longo das entrevistas as palavras “trabalhar”, “trabalho” e “trabalha” somadas foram encontradas 199 vezes; as palavras “cansa”, “cansativo”, “cansado” e “cansaço” somam 94 vezes:

> Então acho que a gente perde também muitas oportunidades de emprego, porque querendo ou não, na nossa fase a gente precisa de um emprego. A gente já está crescendo, a gente já está virando adulto, então a gente precisa de um emprego. E aí eu acho que a PEI tira essa oportunidade da gente também. E além de muito cansativo, meu Deus do céu, era horrível (Al.12- Not.).
> [...].
> Eu fui mais também por causa do horário. Eu mesmo faltava bastante. Porque era horrível. Muito cansativo. [...]. Porque é muito cansativo. Estressante também. E você não conseguia se focar nas aulas. (Al.6- Not.).
> [...].
> Quando começou o PEI, eu ainda estava no período da tarde, né? Eu já trabalhava no período da manhã, né? Só que a questão da rotina era muito difícil, né? Chegar, acordar todo dia cedo para ir para o serviço. Meu serviço era pesado, né? Então... Pesquisadora: Você trabalhava no que?
> Eu trabalhava na reciclagem. Mas, também, igual a tudo o que elas falaram. Eu vim no início do segundo ano. No meu primeiro ano. No meio dele eu tive problemas pessoais em casa. Que eu não precisava especificar. Então imagina. Eu estava passando tudo o que eu estava passando. E ter que ir para a escola das duas às nove. Aguentar gente gritando. Professor bravo lá na frente. Ter que estudar. Ter que focar tudo. Então imagina a junção desse cansaço que já existia. Mais os problemas que eu estava passando. Então era horrível. Tanto que agora o aluno seis falou. Eu também faltava muito. Porque não dava. Tinha dia que eu realmente... Se eu fosse para a escola. Sei lá. Não dava. Então eu faltava muito. Faltava. Se eu... Às vezes eu dormia na aula. Então realmente eu estava... Igual eu falei que estava sendo um desperdício para mim. Eu estava… Além de estar piorando minha vida. Eu estava desperdiçando tempo. Porque às vezes eu não ia para a escola. Às vezes eu ia e dormia. Então não valia tanto a pena. Tanto que eu… Eu acho que isso até é errado. Mas eu me mudei para o noturno sem trabalhar. Porque eu não estava aguentando mais ficar lá à tarde. Só que. Por eu ter me mudado para o noturno, eu consegui um emprego. Então indiretamente. Eu

> ter saído do... da PEI me ajudou a arrumar um emprego. Então. Juntou tudo isso (Al. 4-Not.).

As vozes dos estudantes, possibilitaram captar traços comuns: a necessidade de trabalhar, o cansaço, o estresse e a sobrecarga vivenciados diariamente. Nas falas, os jovens expressam de maneira recorrente a exaustão física e emocional provocada pela tentativa de conciliar os estudos em tempo integral com o trabalho. Em uma das entrevistas, a Aluna 12-Not., afirma: "*chegava na sala e dormia porque já não tava aguentando mais... a gente tem uma vida lá fora também*". Esse depoimento sintetiza o sofrimento subjetivo gerado por um modelo escolar que desconsidera o tempo da vida e da sobrevivência dos jovens das camadas populares.

O cansaço, o estresse e o esgotamento não são apenas simbólicos. Eles se manifestam objetivamente nos dados de movimentação escolar: a partir de 2022, ano em que as escolas da amostra, aderiram ao PEI, houve um aumento expressivo no número de estudantes que migraram do turno diurno para o noturno. Em especial nas 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, o percentual de estudantes matriculados à noite chegou, em alguns casos, a ultrapassar 40% do total. A análise das tabelas mostra que essa migração não ocorreu de forma aleatória, mas como uma estratégia de adaptação frente à impossibilidade de manter a rotina do PEI aliada à necessidade de trabalhar.

Mais do que um simples deslocamento de turno, essa mudança expõe os limites de uma política que, ao estender a jornada escolar, restringe o acesso daqueles que vivem em condições de vulnerabilidade. Os jovens que trabalham, seja em atividades informais, nas lavouras da região ou em serviços precarizados, veem-se forçados a abandonar o PEI e, muitas vezes, a própria escola. Como demonstrado nos dados de remanejamento, transferência e especialmente nas baixas de matrícula (BXTR), a evasão escolar aparece muitas vezes disfarçada, mascarando as consequências excludentes do programa.

Ao cruzar esses dados com os relatos dos grupos focais, torna-se evidente que os estudantes que permanecem no PEI o fazem à custa do próprio bem-estar físico e psicológico. Sentem-se esgotados, desmotivados, pressionados por um currículo extenso que não dialoga com sua realidade. Aqueles que migram para o noturno o fazem não por escolha, mas por necessidade. E os que não encontram espaço nem no diurno, nem no noturno, abandonam a escola, silenciosamente.

Acrescenta-se a essa situação a precariedade de emprego desses jovens. Destacamos a fala da Aluna 12-Not., por sua condição peculiar, ela tem 18 anos, mora sozinha, paga aluguel e precisa trabalhar inclusive nos finais de semana. Diz a Aluna: “[...] então precisava trabalhar também final de semana, sábado e domingo à noite, pra poder complementar a renda. Então é muito complicado”. O aluno 4-Not., trabalha recolhendo e separando reciclagem; o Aluno 10-Not., trabalha mora na zona rural e demonstra grande preocupação com a família especialmente com a mãe. Vejamos o que diz o Aluno 10-Not.:

> [...]. Falando dessa questão também, complementando o que ele estava falando, porque nossos pais também não é... Assim, chega um certo tempo que muitos aqui, tem pais que já também não tem mais aquela força, às vezes eles têm vontade né, por exemplo, a minha mãe mesmo, quando ela não está no serviço, ela está no outro, manter a casa sustentada, não ver os filhos, porque nós somos três em casa, não ver os filhos passando necessidade, uma coisa ou outra, ela batalha todo dia, ela acorda cedo, ela vai em busca de um serviço para manter a casa. E a questão também, por isso que a gente, nós todos, meus irmãos também, ajuda em casa, por conta de que ela também chega uma hora que ela não vai ter mais aquela força, pode ver que ela já não está mais tendo aquela força que nem ela tinha antes. Ela pegava um certo serviço, ela coisava em tantos minutos, agora ela demora um pouco, umas horas, para poder... E chega uma hora que as forças vai acabando, e chega uma hora que os pais também já não tem mais, eles querem ficar mais em casa, e os filhos que vão ajudando ou pagando uma conta, os filhos também têm que ter a sua responsabilidade de comprar as suas coisas, a questão de alimento, sustentar a casa e dividir a parte, para não ficar feito também só para um, para ir dividindo para cada um tudo igual (Al. 10- Not.).

Mesmo entre os estudantes que permanecem no PEI, as falas colhidas nas entrevistas, o cansaço e a sobrecarga aparecem como um traço comum. Embora esses alunos não tenham migrado para o período noturno, suas rotinas cotidianas são atravessadas por exigências escolares intensas e, em muitos casos, pela necessidade de conciliar os estudos com o trabalho alienado e precarizado. A ampliação da jornada escolar, proposta como um diferencial pedagógico do PEI, acaba por impor desafios significativos à organização do tempo de vida dos jovens, especialmente daqueles que precisam contribuir para o sustento da família ou que desenvolvem atividades laborais por conta própria. A seguir destacamos algumas falas de alunos entrevistados do PEI. A Al. 4 -PEI, que mostra como a extensão da jornada escolar compromete sua atividade profissional autônoma como manicure.

> Porque o horário é muito ruim. Então tipo, é só meio período que você consegue trabalhar. Então, é ruim. Até eu que trabalho, mas eu faço o meu horário porque faço unha. Aí é mais fácil. Só que eu perco muita cliente por questão disso. [...]. Eu perco por questão da escola. Porque tem muita gente que às vezes quer marcar a tarde porque trabalha. Tipo, depois das 6h, sabe? Só que aí não dá por causa da escola (Al. 4- PEI.).

A perda de clientes reflete a dificuldade de conciliar os compromissos escolares com uma rotina de trabalho flexível, mas economicamente necessária. Já a fala do Al. 18-PEI, que trabalha com tio como ajudante de pedreiro, destaca o cansaço que compromete a aprendizagem:

> Ir pro serviço, aí no serviço eu fico até às onze, onze e meia, dependendo ao meio-dia. Aí eu almoço, não consigo às vezes descansar, porque tem mais coisa pra fazer também. Aí eu venho pra escola batido. Aí acontece que às vezes eu até durmo durante as aulas. [...]. eu vivo muito cansado. [...]. Porque eu estou cansado, não dá. Não é nem porque eu estou assim querendo dormir que chega um ponto que o seu corpo não aguenta e o olho vai fechando e você vê já tá dormindo. E às vezes atrapalha muito em questão de aprendizagem, porque você não presta atenção na aula. Você está dormindo, você não consegue copiar em nada, às vezes você perde nota por visto. Então me atrapalha bastante (Al. 18- PEI.).

O Al. 11-PEI sintetiza a sensação de exaustão provocada pela carga horária excessiva:

> Estava falando que todas as aulas que eu... aluno 11, eu sempre fico meio cansado, fico meio sonolento, porque ali também é muito... muito tempo que a aula fica (trecho incompreensível). Prestar atenção muito nas aulas... é muito tempo para mim. Não consigo nem aguentar mais direito (Al. 11-PEI.).

Além do cansaço físico, os relatos revelam também a sobrecarga de tarefas escolares, como aponta a Al. 14- PEI, que trabalha em um escritório das 7:45h às 13:00h, sobrando 40 minutos para de deslocar até à escola. Ela revela que só consegue realizar as tarefas escolares nos “minutinhos de descanso”, evidenciando a sobreposição entre os tempos de estudo e trabalho, que gera sofrimento e limita a possibilidade de um envolvimento mais qualificado com os estudos. Vejamos:

> Eu acho muito puxado. Tem muita tarefa pra fazer. Tanto pelas plataformas como no caderno também. Professor tá puxando muito sobre tarefa. A gente trabalha também. Tá cheio de trabalhos também que são muito grandes... A gente não tem tempo de fazer. Eu também trabalho, como vou fazer trabalho? [...]. Eu sou de escritório. Eu entro 7h45 e saio à uma hora. Então eu tenho 40 minutos pra chegar na minha casa, pegar o ônibus e ir. Eu não tenho tempo de fazer tarefa. Eu acabo fazendo trabalho, quando tem uns minutinhos de descanso, sabe? (Al. 14- PEI.).

Esses depoimentos demonstram que, mesmo para os alunos que permaneceram no PEI, o modelo de educação integral se mostra desconectado das condições reais de vida dos jovens das camadas populares. A promessa de uma formação mais completa e integrada esbarra nas múltiplas jornadas que esses sujeitos enfrentam e nas desigualdades que estruturam suas trajetórias. A ampliação do tempo escolar, sem considerar o tempo da vida, pode, paradoxalmente, produzir mais exclusão do que inclusão.

As reflexões de José Machado Pais (2003), nos possibilitam compreender que a realidade dos jovens estudantes das escolas públicas paulistas, especialmente no contexto do PEI, é atravessada por múltiplas formas de precariedade — afetiva, material, escolar e laboral. Como demonstrado nos depoimentos, muitos desses jovens enfrentam jornadas exaustivas, marcada por sobrecarga, estresse e a constante necessidade de conciliar o trabalho precário com as exigências de uma escolarização em tempo integral. Para Pais (2003), essa condição juvenil é caracterizada por uma multiplicidade de pertencimentos e por uma circulação instável por diferentes espaços, entre a escola, o trabalho informal, o desemprego e a busca por autonomia, o que configura uma juventude em movimento contínuo e carregada de incertezas. O autor chama atenção para o fato de que o trabalho juvenil não pode ser visto apenas como uma etapa provisória ou de transição, mas como uma experiência estruturante na construção de identidades e projetos de vida.

No caso dos estudantes entrevistados, a sobreposição entre o tempo da escola e o tempo da vida resulta não apenas em cansaço físico, mas em uma profunda desestabilização emocional, gerando abandono, frustração e sensação de desperdício, como expressou o Al. 4- Not.: “*eu estava desperdiçando tempo*”. Esse sentimento de deslocamento frente ao modelo escolar evidencia os limites de uma política educacional que, ao ignorar as condições concretas de existência da juventude trabalhadora, contribui para a reprodução das desigualdades que afirma combater. A fala do Al. 10-Not, por sua vez, explicita a lógica da responsabilização precoce dos jovens por garantir o sustento familiar, reiterando o argumento de Pais (2003) de que, para essa juventude, o presente é pautado mais pela urgência da sobrevivência do que pela promessa de um futuro.

A categoria juventude, trabalho e escola, portanto, não apenas explicita os conflitos entre as múltiplas temporalidades que atravessam a vida dos jovens, como também revela os mecanismos silenciosos de exclusão presentes no cotidiano da política pública. Fica o questionamento: como falar em educação integral sem considerar a integralidade das vidas dos sujeitos envolvidos? Como propor uma escola em tempo integral que ignora as exigências do mundo do trabalho, especialmente para os jovens das classes populares?

6.3.2 Classe social, trabalho alienado e precarização da juventude no PEI

As falas dos estudantes entrevistados permitem evidenciar como a experiência escolar no PEI se entrelaça com as condições de classe e com a precarização do trabalho, configurando formas concretas de alienação. No caso da juventude trabalhadora, a lógica de alienação manifesta-se na sobreposição entre escola e trabalho: a escola integral, em vez de abrir possibilidades emancipatórias, aparece como um espaço que restringe o tempo de vida e compromete as estratégias de sobrevivência.

As entrevistas revelam como os jovens da ralé estrutural e da classe dos batalhadores (Souza, 2010, 2019) vivem a experiência do trabalho alienado desde cedo, sendo compelidos a assumir responsabilidades econômicas familiares ao mesmo tempo em que enfrentam um modelo escolar que desconsidera sua condição de classe. A fala do Al. 10-Not, ao descrever a necessidade de ajudar a mãe no sustento da casa, ilustra a lógica de responsabilização precoce e a sobrecarga vivida por famílias pobres, marcadas pela herança de desigualdades estruturais. Já o depoimento da Al. 12, que precisa trabalhar inclusive aos finais de semana para pagar aluguel, explicita a face mais brutal da precarização juvenil: a vida organizada em função do trabalho exaustivo e instável, em detrimento da escolarização.

Nesse cenário, como aponta Antunes (2020), o trabalho precarizado se apresenta em múltiplas formas, formais, informais, temporários, intermitentes, mas em todas elas mantendo o traço comum da exploração e da intensificação. Essa realidade encontra eco nas falas dos alunos que relatam cansaço extremo, sono durante as aulas, perda de clientes em trabalhos autônomos ou impossibilidade de cumprir as tarefas escolares. A alienação, portanto, não é apenas uma categoria abstrata, mas uma experiência concreta, vivida no corpo exausto, nas notas baixas, na evasão disfarçada pelo remanejamento de turnos.

Ao articular o conceito de classe social com o de trabalho alienado, torna-se evidente que os jovens do PEI não vivenciam a escola integral como espaço de humanização, mas como extensão da lógica capitalista de exploração. O tempo integral escolar se soma ao tempo do trabalho precarizado, produzindo jornadas impossíveis e um cotidiano de sobrecarga que, em vez de promover equidade, reproduz desigualdades históricas. Assim, os depoimentos analisados desvelam que, para a juventude trabalhadora, o PEI tende a reforçar o ciclo de alienação e exclusão,

mostrando os limites de uma política educacional que ignora as contradições entre classe, trabalho e escola.

Essa reflexão nos conduz, inevitavelmente, à próxima categoria analítica deste estudo: currículo e educação integral, onde aprofundaremos os sentidos e os limites pedagógicos do PEI a partir das experiências concretas dos estudantes.

6.3.3 Currículo e jornada estendida: saber, poder e identidade em disputa

Ao discutir a categoria Currículo e jornada estendida, partimos da compreensão de que o currículo não é um simples instrumento neutro de seleção e organização de conteúdos escolares, mas um espaço simbólico em que se entrecruzam saberes, relações de poder e disputas por identidades. Neste sentido, recorremos a Tomaz Tadeu da Silva, que esclarece:

> Com as teorias críticas aprendemos que o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz — culturalmente — as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é em suma, um território político (Silva, 2010, p. 147-148).

É o currículo que define que sujeito pretende se formar, e partir daí estabelece o que e como deve ser ensinado. Nessa perspectiva, o currículo é sempre um recorte, uma escolha política e cultural que expressa valores, normas, visões de mundo e interesses sociais dominantes. Silva (2010), avança na discussão sobre o currículo e explica que a partir das contribuições da perspectiva pós-estruturalista, o currículo não deve ser concebido como um reflexo da realidade, mas como um discurso que produz efeitos de verdade. Ou seja, o que se nomeia como currículo não existe previamente às teorias ou discursos que o enunciam, ele é construído discursivamente e, ao se materializar em práticas escolares, acaba por instituir formas específicas de subjetividade e modos particulares de ser e estar no mundo.

Portanto, toda formulação curricular implica disputas sobre que conhecimentos são legitimados e quais sujeitos são valorizados ou marginalizados.

> Em suma, depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles que as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculun vitae: no currículo se forja a nossa identidade. O

> currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 2010, p.150).

Essa compreensão é especialmente relevante quando se analisa o PEI, cuja proposta pedagógica se estrutura sobre uma matriz curricular ampliada que inclui disciplinas como Projeto de Vida, Eletivas e Empreendedorismo. Ao analisar essas inovações curriculares propostas no PEI, é necessário problematizar os efeitos de subjetivação que produzem, bem como os valores e interesses que as fundamentam. Que tipo de juventude o PEI pretende formar? Que conhecimentos são eleitos como centrais e quais são descartados como secundários ou supérfluos? Quais identidades juvenis são projetadas como desejáveis nesse modelo de educação integral?

Esta seção, portanto, examina o currículo do PEI à luz das disputas simbólicas e políticas que o constituem, procurando revelar como o discurso da educação integral é operacionalizado na prática, quais são seus pressupostos teóricos e ideológicos, e quais os efeitos que produz nas trajetórias escolares e existenciais dos estudantes.

Destacando as falas dos alunos sobre as disciplinas que apontam as disciplinas de Projeto de Vida e as Eletivas como desnecessárias e inúteis, numa demonstração clara de rejeição ao currículo estabelecido no PEI.

O aluno 8-Not. refere-se às disciplinas de Projeto de Vida e eletivas como “[...] aulas repetitivas e inúteis. Desculpa a palavra. Dá pra tirar”. A al. 3-Not. diz: “[...] porque há muitas aulas desnecessárias, que não agregam em nada, eu acho que é para tomar tempo, eu acho, não sei”; O Al.11-PEI que diz: “Só para tirar matérias básicas, importantes, e quer colocar matérias inúteis”. A Al. 3- Not. diz: “[...] e tudo o que eles falaram aqui eu concordo. Parece que essas aulas novas que eles colocaram, foi só pra passar o resto do tempo que eles aumentaram”.

Não se trata apenas de uma crítica espontânea, mas um indício do descompasso entre o currículo prescrito e as condições concretas de vida da juventude trabalhadora. As falas embora distintas, apontam para a mesma percepção: o currículo do PEI, longe de ampliar as possibilidades formativas, garantindo é entendido e vivido como uma imposição desgastante e pouco significativa, que subtrai o tempo das disciplinas já legitimas, consideradas essenciais, português, matemáticas, ciências, geografia, etc., e compromete a permanência na escola. O que os jovens denunciam como inutilidade pode, portanto, ser entendido como expressão de resistência a um currículo que não dialoga com sua realidade social. Ao invés de reconhecer os limites objetivos de uma juventude trabalhadora, sobrecarregada pelo

cansaço, pelo trabalho precário e pela pressão por sobrevivência, o PEI oferece um conjunto de disciplinas que naturalizam o discurso meritocrático e desconsideram a integralidade da vida. Nesse sentido, o currículo se configura como instrumento de poder que, ao mesmo tempo em que promete emancipação, reforça mecanismos de exclusão.

Sobre a rejeição ao aumento da jornada, destacamos as falas dos alunos o período noturno ao responder à pergunta sobre a experiência vivida no PEI:

> [...] igual ela falou, que no início, eu até achei boa... Clube, eletivas.... eu achei super legal! Que ia ser divertido, iria ter o clube que era legal, as eletivas diferentes... Só que a longo prazo se torna cansativo... A ideia no início era ser algo inovador que ia ajudar a gente, só que acabou se tornando algo cansativo para nós mesmos. Vamos supor, a gente faz algumas coisas em casa e vai para a escola. Fica das duas às nove da noite na escola, perde praticamente o dia todo.
> A gente vai para estudar, fica sete horas seguidas estudando. Imagina no início, nós lá no foco...imagina sete horas sempre estudando, estudando, estudando, não tem pausa, não tem descanso. Então imagina como algo que era para ser bom para os próprios alunos se tornou algo cansativo, tanto que a gente teve que sair por conta disso, entendeu? Eu acho que é isso que eu penso sobre o PEI (Al. 8- Not.)

A fala do aluno 8 revela que houve uma expectativa em relação ao novo modelo de escola proposto. O entusiasmo inicial com clubes e eletivas que prometia “ser divertido”, “inovador” deu lugar ao cansaço cumulativo e “perda do dia todo”. Esse movimento sugere que a ampliação da jornada não converteu tempo adicional em experiências formativas significativas; ao contrário, intensificou a sensação de rotina exaustiva e repetitiva. O ganho de horas não se traduziu em aumento de sentido, relevância ou qualidade, elementos decisivos para a permanência e o engajamento.

O Al. 6- Not., ao responder sobre os motivos que o fizeram remanejar-se para o período noturno declarou: “Eu fui mais também por causa do horário. Eu mesmo, faltava bastante. Porque era horrível. Muito cansativo. Estressante também. E você não conseguia se focar nas aulas.”

A jornada estendida, agravada pelo horário de funcionamento da escola, das 14:00 às 21:00h, aparece como ponto nevrálgico do mal-estar dos estudantes. Eles apontam as sete horas seguidas de atividades sem intervalos adequados, como um fator desencadeador de falta de atenção: “não conseguia focar”, “ia e dormia”. A jornada estendida, assim organizada, torna o estudar um ato fisicamente e psicologicamente dispendioso.

> [...]. Eu estava passando tudo o que eu estava passando. E ter que ir para a escola das duas às nove. Aguentar gente gritando. Professor bravo lá na frente. Ter que estudar. Ter que focar... e tudo. Então imagina a junção

> desse cansaço que já existia. Mais os problemas que eu estava passando. Então era horrível. Tanto que agora o aluno seis falou. Eu também faltava muito. Porque não dava. Tinha dia que eu realmente. Se eu fosse para a escola. Sei lá. Não dava. Então eu faltava muito. Faltava. Se eu, às vezes eu dormia na aula. Então realmente eu estava... Igual eu falei que estava sendo um desperdício para mim. Eu estava… Além de estar piorando minha vida. Eu estava desperdiçando tempo. Porque às vezes eu não ia para a escola. Às vezes eu ia e dormia. Então não valia tanto a pena (Al. 8- Not.)

A fala sobre professor bravo, gente gritando e barulho aponta ainda para clima escolar estressante, que agrava o desgaste, provoca adoecimento e fragiliza vínculos pedagógicos.

Destacamos ainda uma questão muito importante, que diz respeito à frequência escolar. As falas dos alunos indicam que os alunos faltam às aulas. Vejamos o que dizem os alunos do período integral.

> Al. 4- PEI: Só de eu pensar que vou chegar na escola às 2 e ficar até às 9, já dá vontade de faltar.
> Pesquisadora: E você falta?
> Al. 4 - PEI: Não tanto, porque tem que ter presença.
> Pesquisadora: Mas você faltava antes? Desse jeito?
> Al. 4 - PEI: Antes eu faltava.
> [...]
> Al. 3 - PEI: Só de pensar que eu tenho que vir aqui, tem que ficar até nove horas sem poder fazer nada. Mexer no celular, sem as coisas que eu faço, é louco.
> Al. 9 - PEI: Se a gente tem algum compromisso, ou a gente tem que faltar, dependendo do horário, ou a gente tem que ir embora mais cedo. E, da mesma forma, a gente acaba perdendo aula. [...]. Eu sou Al. 11 - PEI: [...]. Muita gente reclamava que dormia bastante e faltava bastante também. E tem uma pessoa que estava começando que tinha uma escola que era bem pior ainda. E tava bem cedo, até à noite. E também tinha muito cansativo. A pessoa dormia bastante, faltava bastante.
> Al. 5 - PEI: Vou colocar aqui na minha parte.... Geralmente, a gente combina de faltar. Pesquisadora: Combina de faltar? Al. 5 - PEI: Com certeza, porque tem dia da semana...que nem todo mundo falou, que tem aula que não é... Nós consideramos não importante.

O efeito direto é a resistência e a burla na forma de faltas, presença sem compromisso, dormir em sala de aula, e, em alguns casos, saída do programa: “a gente teve que sair por conta disso” (Al. 8- Not). Trata-se menos de falta de empenho e mais de estratégias de autoproteção diante de um arranjo que dificulta o estudo para quem precisa conciliar trabalho, tarefas domésticas e deslocamento.

Para nós, o arranjo do tempo escolar do PEI, é resultado das concepções dos propositores da política pública, no que diz respeito ao conceito de juventude e suas conexões com os conceitos de classe e trabalho. Ignoraram a diversidade das experiências juvenis e trataram/tratam a juventude como grupo coeso e unitário, apartando-a das determinações de classe e das condições concretas de trabalho. O

PEI converteu o tempo escolar em recurso exclusivo que cobra a renúncia a outras esferas da vida; ausentes as contrapartidas que podem ser traduzidas em escuta, apoios, pausas, infraestrutura e mediações didáticas. Neste sentido, os custos excedem os benefícios, reeditando a leitura da juventude como problema social e explicando o mal-estar dos estudantes.

6.3.4 A materialização do currículo no PEI

Embora o PEI ofereça uma jornada ampliada de aulas e um currículo acrescido de componentes complementares, como Orientação de Estudos, Projeto de Vida, Eletivas, Preparação Acadêmica, Mundo do Trabalho e Avaliação Semanal, a análise documental e empírica demonstrou que a materialização do currículo nessa jornada estendida não resultou em mudanças significativas nas práticas pedagógicas. Na realidade, o que se verificou foi uma reorganização do tempo escolar, sem alteração substancial na forma como o conhecimento é trabalhado no cotidiano das escolas.

As entrevistas com os estudantes evidenciam essa percepção. Os alunos apontam que as novas aulas incluídas na matriz curricular não trouxeram inovação em relação ao modelo anterior, sendo percebidas como uma estratégia para preencher o tempo adicional:

> "[...] e tudo o que eles falaram aqui eu concordo. Parece que essas aulas novas que eles colocaram, foi só pra passar o resto do tempo que eles aumentaram. [...] muitas aulas desnecessárias, que não agregam em nada, eu acho que é para tomar tempo, eu acho, não sei" (Al. 3 – Not).
> [...]
> [...]. Projeto de vida sempre a mesma coisa sempre repetindo as mesmas palavras, as mesmas pesquisas e nunca muda é uma coisa que fica repetitiva e não acrescenta em nada, então não teria necessidade. Mas se fosse diversificado, realmente tentasse mostrar realmente as aulas certas, até iria. Daria até pra ter uma qualidade de ensino melhor. Mas eu acho que a dificuldade saiu se manter um cronograma. Não fez o cronograma certo pra se manter isso. Então acabou que só foi questão de atrapalhar mesmo. Falta de projeção. Acho que foi isso que atrapalhou a maior parte (Al. 4- Not).

Além dessas observações, o descontentamento com as disciplinas eletivas também foi recorrente nas falas dos alunos. Em entrevistas nos grupos focais, a maioria classificou as eletivas como ruins ou pouco importantes, questionando sua relevância para a aprendizagem:

> [...] E outras eletivas que acho que elas são muito ruins. (Al. 11 – PEI)
> [...]
> Então tiraram aulas boas pra gente ter um bom estudo pra colocar aulas que não fazem tanta diferença. Eletivas... o que a gente vai fazê? Ir num cinema?

> Ir pintar tecido? Não! Não é isso, eu acho que tinha que ter aulas... (Al. 7 – Not.)
> [...]
> E também tinha matérias eletivas que eles escolheram que não era importante. Como ela diz, é, que a gente não quer aprender tirar como fazer bolo, por exemplo, que não quer aprender isso. É uma matéria, assim, nada a ver que tava colocando. (Al. 11 – Not.)

Essas falas demonstram a percepção de que as eletivas, apesar de sua função declarada de ampliar o repertório cultural e conectar-se ao Projeto de Vida, muitas vezes não cumprem essa finalidade, sendo vistas pelos estudantes como atividades pouco significativas.

Outro componente que também suscitou resistência foi a Tutoria. Durante as entrevistas dos grupos focais, ao serem questionados sobre essa atividade, os alunos reagiram com comentários jocosos e risadas, evidenciando desinteresse e desconforto com o formato da proposta:

> Mentira! Pra que existir isso? Pra que que tem psicóloga? Ah, eu acho que o professor não tem que saber da vida do aluno, não!" (Al. 3 – Not.)
> [...]
> Eu acho que o professor não tem que saber da vida do aluno, não. Eu acho que você tem que ter psicóloga aí pra ir procurar psicóloga, não a escola." (Al. 3 – Not.)
> [...]
> Eu acho que se o aluno quiser ir conversar com o professor pra falar, tudo bem. Mas aí agora o professor chegar... E outra, não acontecia nada na tutoria. Eles passavam uma dinâmica super barrela lá. Desculpa falar, mas era tipo eletiva. (Al. 3 – Not.)
> [...]
> Eles forçavam muita conversa. Eu tinha intervalo, ficar perdendo intervalo pra ficar sabendo da conversa. E o professor também não tinha tempo de conversa. Eu fugia. Eu saía fora. Eu falava, tá tudo bem com a minha vida, eu tô tirando nota boa e já era. Eu já sabia das perguntas dela, tudo que ela ia perguntar, eu já respondia. Olha ela querendo me entrevistar. Ela falava, fulano, conversar no intervalo. Eu falava: professora, isso, isso, isso e aquilo. Ah, tá bom. Ela saía fora. Ela mesmo não tava... Eu acho. (Al. 8 – Not.)

Esses depoimentos indicam que tanto as eletivas quanto a tutoria, dois componentes estruturantes do PEI, não lograram promover o engajamento e o protagonismo discente pretendidos, sendo, em muitos casos, percebidos como atividades superficiais, repetitivas e descontextualizadas.

A experiência da autora, enquanto supervisora de ensino que acompanhou a implementação do PEI desde sua fase inicial, confirma essa percepção. Observou-se que as mudanças ocorreram sobretudo na organização e na gestão escolar, com a ampliação da jornada diária e a introdução de instrumentos de acompanhamento e metas, mas sem que houvesse alteração efetiva no currículo praticado nem nas metodologias de ensino.

Desde a implantação do PEI, em 2012, e ao longo das reformulações até 2025, ocorreram ajustes nas matrizes curriculares, principalmente quanto à quantidade de aulas por disciplina; porém, o currículo e a dinâmica pedagógica permaneceram os mesmos. A rotina escolar seguiu centrada na transmissão de conteúdo, nas avaliações periódicas e na organização disciplinar tradicional, demonstrando que o tempo integral não se traduziu em formação integral.

> Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.
> Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educando se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (Freire, 1987, p.58).

À luz da perspectiva freireana, a análise crítica do Programa Ensino Integral (PEI) permite problematizar sua materialização como uma política que, sob o discurso de formação integral, tende a reproduzir práticas alinhadas à lógica da educação bancária, na medida em que privilegia a transmissão de conteúdos e o controle do tempo e das atividades escolares, em detrimento da construção dialógica do conhecimento e da valorização da experiência dos sujeitos. Nessa configuração, os estudantes são frequentemente posicionados como receptores passivos de prescrições curriculares e normativas institucionais, o que esvazia sua condição de sujeitos históricos e críticos. Ademais, ao se articular a dispositivos gerencialistas de avaliação, padronização e responsabilização, o PEI pode ser compreendido como uma forma de educação que opera como prática de dominação, na medida em que reforça assimetrias de poder, subordina o processo educativo a racionalidades instrumentais e limita as possibilidades de emancipação dos jovens, especialmente daqueles pertencentes às classes populares. Tal dinâmica corrobora a crítica de que a escola, ao invés de constituir-se como espaço de humanização e libertação, tende a reproduzir e legitimar as desigualdades sociais, convertendo-se em mecanismo de adaptação dos sujeitos à ordem vigente, conforme também sugerido nos debates da banca ao destacar a aproximação entre a educação bancária freireana e os processos de reprodução das desigualdades no interior da escola.

6.3.5 Projeto de Vida: espinha dorsal do currículo do PEI

Embora o tema Projeto de Vida esteja elencado em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esses textos não apresentam fundamentos teóricos que auxiliem os professores a compreenderem de forma clara o conceito e a lógica de sua constituição enquanto disciplina curricular. Como explicam Silva e Danza (2022), o projeto de vida se estrutura na instância psíquica dos sujeitos, resultante da coordenação entre sistemas psicológicos como os valores e a identidade, cujo conhecimento é indispensável para compreender sua gênese e o processo de construção.

Conforme já discutido na seção que trata sobre o Projeto de Vida, enquanto a literatura especializada busca fundamentar a categoria em aportes da psicologia e da filosofia (Damon, 2009, Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020, Silva; Danza, 2022), o PEI transplantou o conceito para o currículo escolar desconsiderando a complexidade das dimensões que envolvem a construção de um Projeto de Vida. Essa operação revela-se ainda mais problemática quando situada no contexto das desigualdades estruturais que marcam a trajetória dos alunos da rede pública estadual paulista, especialmente daqueles que precisam conciliar estudo e trabalho e encontram na escola mais obstáculos do que mediações significativas para elaborar sentidos éticos, identitários e existenciais para sua formação. O programa apostou no currículo como solução para um problema estrutural, de classe, de ausência de oportunidades e de exclusão socia, mas, na prática, o que se observa é a reprodução do *status quo*, em que as promessas de emancipação se convertem em mecanismos de controle e manutenção da ordem vigente.

Cabe destacar que o *Projeto de Vida* alcançou o status de disciplina escolar no PEI, mas, nas escolas particulares, embora esteja previsto em documentos oficiais como a BNCC, não se configura como componente obrigatório. Tal contradição permite inferir que se trata, de fato, de “um ‘currículo alternativo’ para os alunos menos aptos” (Forquin, 1993, p. 50), em consonância com uma lógica histórica que destina às elites o acesso ao conhecimento sistematizado e à tradição acadêmica, enquanto às camadas populares se reserva um currículo supostamente inovador, mas que na verdade reforça sua condição de subalternidade.

> No pensamento pedagógico elitista e conservador mais corrente, a preocupação em distinguir e em preservar os melhores talentos acompanha-se frequentemente de uma indiferença pelo destino escolar de todos os

> outros, que são de algum modo enviados às “trevas exteriores”. Deste ponto de vista, o pensamento de Bantock parece original. Ele se esforça, com efeito, para propor para as crianças menos dotadas ou menos motivadas escolarmente um verdadeiro “currículo alternativo” completamente diferente daquele destinado às elites e, no entanto, autenticamente “liberal”, isto é, que vise o desabrochar de algumas atitudes e disposições fundamentais da pessoa mais do que a aquisição de competências especializadas com vistas a uma inserção profissional e social precoce (Forquin, 1993, p. 50).

Neste ponto, reiteramos a advertência de Silva (2010, p. 148): “[...] O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político”. O Projeto de Vida, portanto, quando institucionalizado como disciplina obrigatória na rede pública, funciona como instrumento ideológico que, sob o discurso de autonomia e protagonismo juvenil, máscara as desigualdades materiais e culturais, atribuindo ao indivíduo a responsabilidade por superar barreiras que são estruturalmente produzidas e reproduzidas pela sociedade capitalista.

6.3.6 Infraestrutura escolar: o currículo oculto da precariedade

Nesta seção partimos do pressuposto, já consolidado na literatura, de que o desempenho escolar decorre de uma interação complexa e simultânea de fatores: “[...] os condicionantes socioeconômicos da família, o ambiente sociocultural da escola, as relações e práticas didáticas na turma, entre outros” (Barbosa; Fernandes, 2001, p. 19). Segundo Garcia (2014, p. 140) “[...]. A infraestrutura, englobando instalações, equipamentos pedagógicos e serviços é uma variável que tem impacto sobre o desempenho escolar dos alunos”. Entendemos que a infraestrutura escola não é um elemento secundário, mas exerce um papel decisivo na potencialização, ou limitação do trabalho pedagógico, a permanência e as oportunidades de participação dos estudantes, operando, quando precária, como um currículo oculto que produz cansaço, desorganização, subversão e desigualdades.

Esta categoria, portanto, se justifica porque, embora nas entrevistas os estudantes não tenham se referido explicitamente à infraestrutura, ao longo das entrevistas, os alunos apontaram a precariedade do ambiente. Ademais, a questão do espaço físico atravessa a implantação do PEI, especialmente a partir de 2022, como um problema recorrente que incide diretamente sobre a atenção, a permanência e a aprendizagem. Além de que, na condição de supervisora de ensino, a autora acompanhou esse processo e constatou reiteradas insuficiências e inadequações:

improvisação de salas de aula; salas de leitura e laboratórios convertidos em salas de aulas; ausência de ambientes apropriados e de quadros funcionais compatíveis com a demanda; banheiros em más condições; inexistência de locais de descanso, e refeitórios inadequados. Esses elementos, somados, configuram um currículo oculto da precariedade que precisa ser explicitado para a compreensão dos efeitos reais do PEI sobre as trajetórias estudantis. A seguir, destacamos a fala do aluno 8 do período noturno.

> [...]. Porque imagina um ambiente que não tem bagunça, não tem conversa, é um ambiente gelado, tem um ar condicionado, assim, um ambiente bom, pô, você é louco, eu ia ficar feliz de estudar num lugar desse com um professor que realmente me prende, igual a professora de matemática que ela estava falando (Al. 8- Not.).

Esta fala explicita, duas condições indissociáveis da aprendizagem: um ambiente físico minimamente confortável e organizado, “sem bagunça”, “ambiente gelado”, “ar condicionado”, e, uma mediação docente capaz de sustentar o interesse, “um professor que realmente me prende”, com a referência positiva à professora de Matemática. Ao enunciar que “ficaria feliz de estudar num lugar desse”, o estudante indica que o engajamento não é condição individual, mas efeito de arranjos, materiais e pedagógicos, que reduzem a fadiga, a dispersão e o ruído, e elevam a qualidade da atenção partilhada. Em outras palavras, o “ambiente gelado” funciona como indicador de conforto térmico e acústico, enquanto o “professor que prende” nomeia qualidade de didática, clareza, ritmo, relação dialógica e vínculo pedagógico; sem o primeiro, o segundo é continuamente sabotado.

A denúncia não se limita, portanto, à qualidade da docência em abstrato. O que a fala revela é que, em contexto de precariedade ambiental, transfere-se ao professor uma responsabilidade praticamente impossível: engajar e manter a atenção apesar do calor, da superlotação e do barulho. Esse deslocamento produz um efeito de culpabilização, “o professor não prende”, que mascara a dimensão estrutural do problema. Ao mesmo tempo, a lembrança de uma experiência docente bem-sucedida, “igual a professora de matemática”, mostra que há potência pedagógica, mas que ela não se sustenta sem condições materiais. Assim, a enunciação do aluno opera como crítica situada ao arranjo do PEI: o engajamento pretendido pela política depende de um ecossistema escolar (tempo, espaço, clima e didática) que o próprio programa, ao expandir jornada sem infraestrutura, fragiliza.

> Só ressaltando o que todo mundo falou, fora o horário, fora a questão de serviço, colocar 38, 40 alunos dentro de uma sala, sem ar condicionado, que

> a escola ainda não tem... E uma barulheira horrível. Não dá para ficar. Faltava.
> Não tinha descanso. Às vezes que o aluno descia na troca de aula, até para tomar uma água, ficar um tempo lá embaixo, quando voltava, às vezes o professor não deixava entrar nem nada e tal.... Já ocorreu várias vezes comigo. Porque não dava para ficar. Gritareira... Barulheira... Brincadeira besta, tacava bolinha, não sei o que e não sei o que... Aí e não gostava e tal. Então, além de tudo...
> Além de tudo, havia os coleguinhas de sala, que atrapalhavam. Porque eram muitos alunos. Em uma sala muito pequena. Além de ser um ventilador barulhento. Os alunos também. Alguns ainda não funcionavam. Se suava parado dentro da sala.
> Teve uma época também, que teve um calor extremo, que muita gente trouxe garrafa d'água e tal, garrafa térmica... Aí, alguns alunos inventaram de trazer, eu mesmo trouxe né, e outros colegas meus e trouxemos tereré... (Al. 11- Not.).
> [...]. E, em época de calor também, é insuportável a sala de aula. É muito calor e já tem dois ventiladores ligados. Eu falo na nova e de verdade. Em época de calor, a sala... Em época de calor, o ano inteiro é calor. E aí vocês... Mas eu falo, tipo assim, porque, Iranilde, tem a situação do mau cheiro (Al.18-PEI).
> Porque está calor, querendo ou não, você transpira, você vai suar e tem gente que não se cuida, então... Aí é complicado (Al. 9-PEI).

A fala dos alunos citadas acima, que estudam em período integral, evidenciam um padrão de desorganização durante as aulas que não é casual, mas resultado da combinação de três fatores: superlotação (38 – 40 estudantes em sala pequena), precariedade do espaço físico: ausência de climatização, ventiladores barulhentos, calor extremo, desorganização no espaço da sala de aula e fragilidades na mediação e na gestão da sala de aula pelo docente. Os estudantes destacam o uso de controle com punição, para alunos que saem da sala nos intervalos de trocas de aula, clima de indisciplina com barulho e "gritareira"[26], brincadeiras, demonstrando desorganização do ambiente de aprendizagem. A isso se soma um elemento que os próprios estudantes se queixam, a higiene pessoal: o "mau cheiro"; "tem gente que não se cuida" –, que não deve ser entendido como falha individual isolada, mas como efeito combinado de calor, ventilação insuficiente, banheiros em más condições e intervalos/pausas inadequados, em suma: precariedade do espaço físico. Nesse contexto, o corpo torna-se lugar da desigualdade: o suor permanente, o odor e o constrangimento operam como marcadores sociais que acentuam o mal-estar, alimentam conflitos, bullying e evasão silenciosa, e sabotam a atenção e a convivência pedagógica. Neste cenário reflitamos sobre a questão da higiene, em relação à saúde feminina, com banheiros sem chuveiros que possibilitem uma higiene adequada às meninas, especialmente em períodos de calor intenso.

[26] Expressão usada pelo Al.11-Not.

Nesse contexto, a sala de aula torna-se pedagogicamente ingovernável: calor e barulho elevam irritabilidade, fadiga e dispersão, dificultando até a organização mínima do trabalho pedagógico; sem estratégias didáticas compatíveis com o contexto, o ruído converte-se em regra e o “não dá para ficar” transforma-se em ausências, saídas frequentes e presença não participativa. É nesse ponto que emergem as táticas de subversão dos estudantes, e aqui destacamos as garrafas térmicas com tereré, “[…] por trás dos bastidores, tecnologias mudas determinam ou curto-circuitam as encenações institucionais” (Certeau, 1994, p. 41). Os estudantes acionam táticas cotidianas, pequenas astúcias e “maneiras de fazer” situadas, para ressignificar o ambiente e torná-lo minimamente habitável: descer para beber água, buscar áreas mais frescas, levar garrafas térmicas/tereré, escolher lugares menos ruidosos, “desligar” quando não dá para ficar. Ao reelaborar o uso prescrito do espaço e do tempo, tais artifícios cotidianos desnudam a falha institucional de cuidado e expõem, no micro, o descompasso entre a promessa de formação integral e a materialidade que a inviabiliza. São indícios de que o corpo busca compensar a falha institucional de cuidado, enquanto a restrição de reingresso após necessidades básicas sinaliza gestão do tempo que prioriza a disciplina formal em detrimento das condições reais de aprendizagem. Em síntese, o desarranjo em aula é estrutural: nasce das ausências de condições básicas e da materialidade precária, agrava-se com lacunas de gestão pedagógica, e produz um currículo oculto do cansaço, da indisciplina, da desorganização que esvazia o sentido do estudo e empurra os estudantes para a autoproteção: faltas, sono, desengajamento. Acrescenta-se a esse quadro, as precariedades decorrentes dos equipamentos, como aparelhos tecnológicos e a conexão com internet:

> [...]. Aí ela acaba levando falta em tarefa, em ambiente online, porque ela realmente não consegue. Ela tenta fazer na escola, às vezes a escola não ajuda, porque o computador é... com a internet às vezes não funciona.
> [...]. E, se for pôr aulas de tecnologia, tem que ter recurso. Teve aula de tecnologia que... Desculpa, mas os computadores aqui travam, às vezes não entram no Google, às vezes a internet não funciona. Então, se eles querem que a gente faça algo, que nos dê liberdade pra fazer isso, entendeu? (Al. 8-Not.).

A questão dos equipamentos e da conectividade tem sido recorrente nas escolas, principalmente em razão da plataformização da educação que vem sendo implementada com a gestão Tarcísio/Feder.

Nesse contexto, a infraestrutura escolar deixa de ser um elemento secundário e assume a condição decisiva para potencializar, ou limitar, o trabalho pedagógico, a

permanência e as oportunidades de participação dos estudantes; quando precária, ela opera como um currículo oculto que produz cansaço, desorganização, subversão e desigualdades. A partir desse marco, avançaremos na análise de como a expansão do PEI, especialmente após 2022, tensiona a promessa de integralidade ao desconsiderar a materialidade (salas, laboratórios, refeitórios, banheiros, áreas de descanso), evidenciando que educação integral também é espaço e que sua ausência inviabiliza, desde a base, as possibilidades formativas anunciadas pelo programa. Neste sentido, apontamos que a expansão do PEI, especialmente a partir de 2022, foi conduzida sem o devido planejamento dos espaços físicos que a sustentariam. Tal movimento resgata uma questão antiga do sistema educacional já exposta no capítulo 4, quando no início do século XX, para atender à demanda gerada pela industrialização e urbanização, ampliou-se o acesso à escola sem ampliar condições, encurtou-se a jornada diária, fracionou-se o dia em vários turnos, por vezes limitados a um terço do tempo escolar transformando a escola primária foi reduzida em um espaço de alfabetização mínima. Assim também, a expansão acelerada das escolas/PEI, especialmente a partir de 2022, foi conduzida como se o “tempo” fosse uma variável elástica e autossuficiente, descolada da materialidade que o sustenta: aumentar a carga horária pressupõe ampliar espaços físicos (salas, áreas comuns, laboratórios, refeitórios, banheiros, locais de descanso e estudo), mas a política avançou sem prever, nem prover, essa condição básica. Este movimento coloca em foco uma tradição histórica de “crescer por dentro” da mesma escola, comprimindo usos e convertendo ambientes pedagógicos em salas de aula, com efeitos previsíveis sobre permanência, atenção e aprendizagem.

Um século depois, persiste a mesma lógica: amplia-se a escola desconsiderando a base material que a torna possível, estabelecendo a oferta de uma educação mínima para os pobres:

> A persistência da ideia de que a produção de uma escola materialmente precária e pedagogicamente ineficiente seja resquício de um tempo passado, expressão de um “atraso” que impede a plena “implantação” de uma escola eficiente, não é de todo injustificada. Ela tem por base uma forma de abordagem do problema de expansão escolar no Brasil que não considera e não explora analiticamente a organicidade entre as duas principais vias de produção da escola. A produção de uma escola pobre para os pobres parece despregada da produção de escolas modernas, “de primeiro mundo”, que desde os tempos da Colônia se prova ser possível produzir aqui (Algebaile, 2009, p.124).

Nesse ponto, é preciso dizer com todas as letras: não interessa às elites brasileiras uma educação integral emancipatória. A história recente nos oferece pistas

importantes: como demonstra Lemos (2023), os CIEPs de Darcy Ribeiro foram alvo de campanhas midiáticas sistemáticas que os associaram a desperdício e ineficiência, corroendo apoio social e político; o relato de Erthal (2015) revela, inclusive, a pressão para reduzir o projeto a “escolinhas bonitinhas”, isto é, a uma escola mínima para pobres, compatível com interesses mercantis e com a manutenção da ordem estabelecida. Em paralelo, a municipalização apressada descrita por Cavaliere e Coelho (2003) fragmentou o modelo e descaracterizou sua concepção integral, ao transferir responsabilidades a redes sem lastro financeiro, técnico e pedagógico. O mesmo vetor estrutural que atacou o Centro Carneiro Ribeiro de Anísio Teixeira e os CIEPs de Darcy — elites refratárias a uma escola pública democrática que rompa a reprodução das desigualdades e amplie direitos substantivos — mantêm-se hoje no discurso que naturaliza a expansão sem infraestrutura: aceita-se mais tempo desde que sem base material, sem custo político e sem deslocar privilégios. Assim, a promessa de integralidade é capturada por uma racionalidade que administra a pobreza e mantém a escola no patamar do mínimo possível, enquanto inviabiliza, pela base, o projeto de formação humana integral que poderia, de fato, ameaçar interesses estabelecidos.

6.3.7 O trabalho docente como condição estruturante do processo formativo

Ainda que a formação dos professores não componha, estritamente, a infraestrutura física, situamo-la nesta seção porque, no cotidiano escolar, a docência é um recurso estruturante e fundamental do e no processo de formação. O PEI anunciou valorização da carreira do magistério e implementou a avaliação de desempenho dos profissionais da educação conforme discutido na seção 2.4.5 Modelo de gestão de desempenho. No entanto, a proposta de valorização docente do PEI desconsiderou a precarização histórica da formação e do trabalho docente — processo que reconfigura as condições de ensino como parte do currículo oculto da precariedade.

Nas entrevistas os alunos anunciam e denunciam a precariedade da formação docente.

> [...] tinha professores também, que nem, desculpa a palavra, também não eram capacitados! Porque teve casos de professores que tinham que sair, porque não tinham capacitação de ensinar os alunos, de não conseguir dar aula, de não saber dar aula, de não saber a matéria que está ali para ensinar (Al. 12- Not).

> Teve casos de professores de língua portuguesa escreveram errado! (Al. 3-Not).
> (Todos falando ao mesmo tempo confirmando a fala da aluna 3)
> Ela não sabia! Ela não dava aula então ela queria passar... Porque eu peguei essa professora aí. E ela dava tipo assim kahoot[27] pra gente. Chegava lá a gente começava a perguntar: e aí professora? E ela errava! Ela não sabia! Aí a gente falava: não professora não é isso! E tal coisa. E ela: não, não é... Quando aparecia a resposta ela ficava assim de cara, e fingia que era brincadeira!!! Porque ela realmente não sabia. (Vários alunos falando ao mesmo tempo confirmando a fala da aluna 12) Não era brincadeira. Estou testando vocês para ver se vocês realmente sabem, e a gente via na cara dela que não era, que ela realmente não sabia. E como que a gente aprendia desse jeito? Meu Deus do céu!
> Tá faltando professor pra ensinar. O professor parece que tá fazendo a faculdade, não sei, pelo celular, porque chega não sabe explicar a matéria não sabe! (Al. 7-Not.)

Olinda Evangelista (2016), no artigo Faces da tragédia docente no Brasil, descreve quatro faces dessa tragédia: o professor reconvertido, desqualificado, responsabilizado e eadeizado, isto é, capturado por uma expansão privada e a distância que fragmenta o trabalho e degrada a carreira docente.

Os depoimentos dos estudantes tornam palpáveis esses mecanismos. Quando afirmam “tinha professor que não sabia dar aula”, “escrevia errado” ou “chegava e não sabia explicar a matéria”, revelam efeitos de um arranjo formativo que desloca à docência do campo do conhecimento para o do treinamento instrumental. Em sintonia com diretrizes difundidas por organismos financeiros, programas de formação passam a privilegiar vídeos e exercícios práticos para gerenciar sala e manter estudantes em tarefa, deslocando o eixo da formação teórico-crítica para um adestramento metodológico de curto ciclo.

Como destaca Evangelista, docência é convertida em treinamento, no qual o professor fica preso a padrões e checklists. Esse enquadramento ajuda a explicar a queixa estudantil: quando o ensino se reduz a plataformas, quizzes e “dinâmicas” descoladas de domínio de conteúdo e mediações didáticas, a aula perde densidade, a explicação vacila e a avaliação aparece como punição, não como parte do aprender.

A “eadeização” da formação docente é o pano de fundo estrutural.

> O professor “eadeizado” resulta da expansão desordenada e diversificada das instituições privadas e do crescimento da Educação a Distância que, após 2007, significaram investimentos bursáteis. Dados do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira indicam que matrículas privadas aumentaram de 4.489 em 2002 para 341.146 em 2012. Em 2013, seis instituições detinham em torno de 28,56% do mercado, particularmente em EaD, sendo 16% da Kroton Educacional. Professores públicos são chamados a pagar a conta dos acordos espúrios com o Capital: redução

[27] Kahoot é uma plataforma de aprendizagem baseada em jogos que permite criar, compartilhar e aplicar quizzes ou jogos educativos em poucos minutos.

> salarial, parcelamento de proventos, precarização e intensificação do trabalho, entrega da escola pública às Organizações Sociais. (Evangelista, 2016, p. 1).

O resultado, nas palavras de Evangelista (2016, p. 12) “[...] Conclusão inescapável: o professor brasileiro vem sendo expropriado de seu direito à formação consistente, paga-a e submete-se à modalidade EaD”. Os docentes pagam por cursos precarizados e são empurrados à modalidade EaD, agora hegemônica como estratégia estatal para formar professores. Esse circuito alimenta um ciclo vicioso na escola básica: formação precária, mediação pedagógica pobre, percepção estudantil de “professor que não sabe explicar”, responsabilização do indivíduo, em vez de enfrentamento das causas sistêmicas.

A responsabilização, outra face da tragédia apontada por Evangelista, converte a qualidade em problema de vontade e eficiência do professor, eclipsando as determinações de política pública e mercado formativo. O Banco Mundial e o BID, por exemplo, prescrevem padronização avaliativa e capacitação contínua, sustentando a narrativa de que as maiores fragilidades residem na atuação em sala — o que legitima controle e culpabilização docente e despolitiza o debate sobre financiamento, carreira e condições de trabalho.

Na prática, os estudantes sentem os efeitos: professores interinos e itinerantes, alta rotatividade, explicações inconsistentes, avaliações desconectadas do ensino e uso de plataformas como substituto de aula — experiências que aparecem nas falas como frustração, desengajamento e perda de confiança no processo pedagógico.

Dessa forma, ao tratar da infraestrutura como sistema interdependente espaços, equipamentos, serviços e trabalho docente, evidenciamos porque a qualidade das aulas pertence a esta seção: porque ela é constitutiva do ambiente de aprendizagem e se degrada quando a política expande jornada e cobra resultados sem garantir formação sólida, carreira estável e condições de ensinar. As vozes dos alunos, articuladas ao diagnóstico de Evangelista, sustentam a tese de que o PEI operou sobre a ponta, metas, instrumentos, responsabilização, sem atacar a base: o modo de produzir professores no país e as condições concretas do trabalho docente. Enquanto isso perdurar, persistirá o que os próprios estudantes denunciam: aulas frágeis, explicações vacilantes e uma escola que promete “integralidade” com meios reduzidos, isto é, um currículo oculto de precarização que atravessa tanto parede e mobiliário quanto a própria aula

Em síntese, o trabalho docente precarizado opera, simultaneamente, como mecanismo de reprodução e de produção de desigualdades. Reproduz, porque reitera hierarquias já dadas: em salas superlotadas, com alta rotatividade e formação fragilizada, a atenção e as mediações de maior densidade tendem a se concentrar nos estudantes com mais capital escolar, enquanto aqueles em maiores desvantagens recebem explicações eventuais, avaliações punitivas e baixa retroalimentação, ciclo que confirma lugares sociais previamente marcados. E produz, porque cria novas desigualdades, no interior da escola ao converter ensino em rotinas de plataforma, checklists e dinâmicas de baixo lastro conceitual, esvazia-se o acesso ao conhecimento sistematizado justamente para quem mais depende da escola pública, degradando expectativas, autoestima acadêmica e projetos de futuro. Nessas condições, a promessa do PEI da valorização e competências, metamorfoseia-se em currículo oculto de precarização: sem formação sólida, carreira estável, condições de trabalho e tempos pedagógicos compatíveis, à docência deixa de expandir oportunidades e passa a distribuí-las desigualmente, convertendo diferenças de origem em desigualdades de resultado. Encerrar esta seção significa, portanto, afirmar um imperativo: sem reconstituir o trabalho docente como fundamento infraestrutural da escola, a política educacional continuará a sustentar a desigualdade que diz combater, alimentando, no cotidiano, a exclusão que chama de fracasso escolar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS, CONTUDO, PROVISÓRIAS: SÍNTESE CRÍTICA DE UM PERCURSO

Estas considerações são finais apenas em relação ao percurso aqui concluído, contudo, permanecem provisórias porque reconhecem o caráter provisório do conhecimento produzido: novas fontes, outros recortes qualitativos, outras metodologias e contextos político-institucionais dinâmicos podem ampliar, desafiar ou reorientar os resultados aqui apresentados.

Assumir a provisoriedade não é relativizar as conclusões, mas afirmá-las como hipóteses fundamentadas no material analisado e abertas ao debate público e acadêmico, convocando futuras pesquisas a confrontar, refinar e aprofundar os nexos entre desigualdade, pobreza, currículo, trabalho docente e PEI.

Os resultados da investigação realizada nos permitem defender a tese de que o PEI, concebido e implementado sob forte influência da lógica da Nova Gestão Pública e do ideário neoliberal, não se orienta para a superação das desigualdades educacionais, mas, ao contrário, reproduz, aprofunda e gera mecanismos de exclusão e de desigualdades no sistema educacional paulista.

A análise revelou que, ao tratar a pobreza como um dado residual e deslocar para o indivíduo a responsabilidade pelo êxito ou fracasso escolar, o PEI desconsidera os condicionantes estruturais da desigualdade, que, atravessam as condições de classe, capital cultural, renda, raça e território. Nesse sentido, o novo modelo de escola se mostra incompatível com uma educação emancipatória e humanizadora. O tempo integral, traduzido em expansão de jornada, em vez de ampliar as oportunidades, provocou uma verdadeira diáspora dos estudantes, especialmente os trabalhadores que não podem permanecer na escola de período estendido, por exigências das necessidades de sobrevivência, e, por rejeição à proposta educativa do PEI.

À luz dos resultados desta investigação, a educação, enquanto direito social, deveria ampliar efetivamente as possibilidades de escolha e de desenvolvimento dos sujeitos, assegurando condições concretas para que os estudantes construam seus projetos de vida de forma autônoma. Contudo, o que se evidencia na materialização do Programa Ensino Integral é um movimento em sentido inverso: as trajetórias escolares revelam constrangimentos objetivos que limitam a permanência dos estudantes, especialmente daqueles que necessitam conciliar estudo e trabalho. As

recorrentes transferências para o período noturno, longe de configurarem escolhas livres, expressam estratégias de adaptação diante de um modelo escolar que não responde às suas condições de existência. Além disso, a ausência de condições materiais e pedagógicas adequadas compromete a efetiva apropriação das oportunidades educativas, enquanto a organização curricular e a lógica de funcionamento da escola tendem a restringir a autonomia dos sujeitos, orientando suas experiências escolares por exigências externas e por uma racionalidade que prioriza o desempenho e a conformidade. Nesse cenário, a política educacional, ao invés de ampliar possibilidades e capacidades, acaba por limitar o exercício pleno do direito à educação, restringindo as condições necessárias ao desenvolvimento humano.

A análise do PEI também permite compreendê-lo como um processo de reconfiguração da escola pública que, ao alterar sua organização, não rompe com as desigualdades estruturais que historicamente atravessam o sistema educacional, mas tende a reafirmá-las sob novas formas. A ampliação do tempo escolar, a introdução de mecanismos de controle e a centralidade atribuída ao desempenho produzem um ambiente que favorece aqueles estudantes cujas trajetórias e condições de vida já se encontram mais ajustadas às exigências escolares. Em contrapartida, estudantes oriundos de contextos sociais mais vulneráveis encontram maiores dificuldades de adaptação, sendo progressivamente deslocados para outras modalidades de ensino ou, em muitos casos, afastando-se da escola. Esse processo, ao se apresentar como resultado de escolhas individuais, oculta sua determinação social e contribui para a naturalização das desigualdades, convertendo diferenças de origem em desigualdades escolares legitimadas no interior da própria instituição.

No que se refere às condições de produção da vida escolar, observa-se que a escola, que deveria constituir-se como espaço de ampliação das possibilidades formativas, passa a operar sob uma lógica que privilegia a racionalidade instrumental em detrimento de uma formação crítica. A organização curricular e as práticas institucionais tendem a reforçar padrões de adaptação às exigências externas, orientando os estudantes para formas de inserção social marcadas pela conformidade e pela adequação às demandas vigentes. Nesse contexto, o currículo deixa de ser um espaço de problematização e de construção de sentidos para assumir uma função reguladora, contribuindo para a naturalização das hierarquias e para a consolidação de mecanismos que reproduzem e atualizam as desigualdades educacionais.

É nesse contexto que se impõe, de modo incontornável, a pergunta que atravessa esta tese: entre metas e métricas, existe lugar para emancipação e humanização no Programa Ensino Integral (PEI)? Tal indagação não assume caráter meramente retórico, mas emerge da análise das contradições entre o discurso oficial da formação integral e os dispositivos concretos de gestão, avaliação e controle que estruturam o programa. Ao subordinar a experiência educativa a indicadores de desempenho, resultados mensuráveis e metas previamente definidas, o PEI tensiona o próprio sentido da educação enquanto prática social orientada à humanização.

Nesta tese, concebemos educação integral como processo orientado à humanização do homem, e não como mera soma de habilidades exigidas pelo mercado neoliberal: ela se ancora na práxis libertadora de Paulo Freire, que reivindica a formação de sujeitos críticos, éticos e solidários, capazes de ler e transformar o mundo, na crítica radical de István Mészáros à subsunção da educação ao capital, exigindo um projeto formativo voltado à automudança consciente e à transformação das condições objetivas de vida, e no imperativo ético de Theodor W. Adorno, para quem a educação deve impedir a repetição da barbárie, rompendo com a racionalidade instrumental e com a lógica da adaptação. Assim, quando falamos em educação integral, referimo-nos a um horizonte que articula conhecimento, sensibilidade, autonomia e compromisso político com a dignidade humana, orientando a escola para ampliar capacidades críticas e emancipadoras, e não para reproduzir a coisificação e as desigualdades.

Sob a ótica da humanização e desumanização, evidencia-se que o PEI não favorece a emancipação crítica dos sujeitos, mas promove um processo de subjetivação neoliberal. Disciplinas como Projeto de Vida, ao enfatizarem o empreendedorismo de si e a responsabilização individual, operam como instrumentos de conformação, obscurecendo as mediações sociais e históricas que limitam a autonomia da juventude trabalhadora. Assim, ao invés de se constituir como prática de liberdade (Freire), o PEI tende a funcionar como tecnologia de gestão da vida escolar, moldando comportamentos para atender à racionalidade do capital.

Dessa forma, embora apresentado como política de qualidade e inovação, o PEI não se inscreve na tradição humanista da educação integral. Ao contrário, reafirma a desumanização ao silenciar as vozes dissonantes dos estudantes, ao impor lógicas empresariais à escola pública e ao contribuir para a formação de uma rede

dual, em que escolas/PEI concentram melhores recursos e condições de trabalho docente, enquanto as demais escolas são empobrecidas e precarizadas.

Portanto, no horizonte de pobreza e desigualdade, os resultados indicam que o PEI não promove justiça social nem autonomia, mas antes consolida um modelo de escola alinhado ao neoliberalismo, em que a retórica de protagonismo, de educação integral, do Projeto de Vida como garantia de emancipação, serve para mascarar o aumento das desigualdades educacionais e sociais.

Em síntese, esta tese demonstrou que o PEI, concebido e difundido sob a racionalidade gerencial e o ideário neoliberal, não constitui política orientada à emancipação nem à redução das desigualdades: ao recentrar a responsabilidade no indivíduo (Projeto de Vida, protagonismo performativo) e ao acoplar currículo e gestão a métricas de desempenho, produz e legitima exclusões, da juventude trabalhadora que migra para o noturno, das escolas que perdem quadros e recursos, e dos territórios marcados pela pobreza, reiterando a “ampliação para menos” e a dualização da rede. Desvelou-se que o aumento do tempo sem condições materiais e sociais de conversão em funcionamentos valiosos estreita liberdades; que a escola reconfigurada pelo PEI converte diferenças em desigualdades escolares legitimadas; e que a formação proposta despotencializa a crítica e a participação democrática. Ao reconstituir o ciclo de políticas e a presença decisiva de atores privados (ICE, consultorias), mostrou-se como se deslocam decisões do espaço público, esvaziando a gestão democrática. Reconhecidas as limitações do estudo (escopo amostral e temporal), os achados sustentam um imperativo: recolocar a educação integral como projeto público de humanização, com infraestrutura, trabalho docente valorizado, participação efetiva e justiça curricular, e não como tecnologia de gestão. Pesquisas futuras devem ampliar a evidência quantitativa e etnográfica sobre trajetórias de estudantes-trabalhadores e efeitos territoriais, informando um redesenho de política capaz de enfrentar, e não administrar, a desigualdade.

Conclui-se, portanto, que a efetivação de uma educação integral emancipatória no Brasil depende de uma ruptura estrutural com o paradigma da eficiência gerencial e da precariedade administrada. Não basta estender o tempo de permanência na escola se o tempo vivido pelos estudantes continua aprisionado à falta de espaço, de escuta e de sentido. A experiência analisada evidencia que a ampliação da jornada, dissociada da ampliação das condições materiais, humanas e democráticas, não produz integralidade, mas intensifica desigualdades. Reafirmar a educação integral

como direito público e projeto civilizatório implica resgatar sua dimensão ética e política: formar sujeitos críticos, solidários e capazes de transformar o mundo em que vivem. Essa é a tarefa histórica que se impõe, e cuja urgência ressoa em cada escola, em cada estudante e em cada educador comprometido com a humanização.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. Teoria da semicultura**. Revista Primeira Versão**, Porto Velho, ano 4, n. 191, 2005. Disponível em: http://www.primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/191_.pdf6. Acesso em: 13 jul. 2023.

ALGEBAILE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil:** a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina; FAPERJ, 2009.

ALVES, Alexandre. A tradição alemã do cultivo de si (Building) e sua significação histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e83003, 2019.

ANTUNES, Caio. **A educação em Mészáros:** trabalho, alienação e emancipação. Campinas: Autores Associados, 2012.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARAÚJO, Ulisses F.; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. **Projeto de vida:** fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais. São Paulo: Summus, 2020.

ARNAUT DE TOLEDO, Cláudia de Almeida. Razão de estudos e razão política: um estudo sobre a *Ratio Studiorum*. **Acta Scientiarum: Human and Social Sciences**, Maringá, v. 22, p. 181-187, 2000.

ARRETCHE, Marta Tereza Cristina. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. *In*: BARREIRA, Maria Cecília Roxo; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 43-57.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira:** introdução ao estudo da cultura no Brasil. 2. ed. Brasília, DF: Companhia Editora Nacional, 1944. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=255807&view=detalhes. Acesso em: 15 jan. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Multidimensional poverty measure**. [s.d.]. Disponível em: https://www.worldbank.org/en/topic/poverty/brief/multidimensional-poverty-measure. Acesso em: 15 maio 2026.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial 1990**. Washington, DC: World Bank, 1990.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001:** luta contra a pobreza. Washington, DC: World Bank, 2001.

BARBER, Michael; MOURSHED, Mona. **How the world's best-performing school systems come out on top**. New York: McKinsey & Company, 2007.

BARBOSA, Maria Eugênia Ferrão; FERNANDES, Cristiano. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série. *In*: FRANCO, Creso (org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 121-153.

BARDIN, Laurence**. Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, Daniel Schneider. O direito à subsistência em xeque: um olhar sobre a Lei dos Pobres e o Ato de Emenda de 1834. **Economic History & Business History**, [S. l.], v. 21, n. 1, 2018. DOI: 10.29182/hehe.v21i1.546. Disponível em: https://hehe.abphe.org.br/index.php/rabphe/article/view/546. Acesso em: 12 mar. 2025.

BASTOS, Maria Helena Câmara; QUADROS, Claudemir de; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Luzes e sombras de um projeto: o programa de reconstrução educacional de Anísio Teixeira no Rio Grande do Sul (1952-1964). *In*: ARAÚJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI, Iria (org.). **Anísio Teixeira na direção do INEP:** programa para a reconstrução da nação brasileira (1952-1964). Brasília, DF: INEP, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo:** a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BESSELAAR, J. van den. Humanitas romana. **Revista de História**, São Paulo, v. 31, n. 64, p. 265-286, 1965. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.rh.1965.123712. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/123712. Acesso em: 10 jul. 2023.

BÍBLIA. Português. Bíblia Sagrada. Tradução de João Ferreira de Almeida. 2. ed. São Paulo, 2019.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR., Amarildo. Casas de bê-á-bá e colégios jesuíticos no Brasil do século XVI. *In*: FERREIRA JR., Amarildo (org.). **Educação jesuítica no mundo colonial ibérico (1549-1768)**. Brasília, DF: INEP, 2007. v. 1, n. 1.

BORBA ROCHA, Maria Zélia. Anísio Teixeira: de sinhôzinho a maître penseur. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 104, e5461, 2023.

BORTOLINI, Rosane Wandscheer; NUNES, César. A Paideia grega: aproximações teóricas sobre o ideal de formação do homem grego. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 21-36, 2018. DOI: 10.20396/rfe.v10i1.8651997. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8651997. Acesso em: 15 abr. 2025.

BOURDIEU, Pierre. Bourdieu e a questão das classes. Tradução de Fernando Pinheiro. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 96, jul. 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu:** sociologia. Organização de Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983a.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983b.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros:** os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. **Una invitación a la sociología reflexiva**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O outro meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. *In*: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 3 abr. 2023.

BYINGTON, Carlos Amadeu Botelho. Prefácio: o Malleus Maleficarum à luz de uma teoria simbólica da história. *In*: KRAMER, Heinrich; SPRENGER, James**. O martelo das feiticeiras:** Malleus Maleficarum. 6. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1991.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas:** o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

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

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, 2014. DOI: 10.1590/ES0101-73302014142967.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 147-174, 2003. DOI: 10.1590/S0100-15742003000200008.

CERQUEIRA, Monique Borba. Pobres e pobreza: metamorfoses e fabulações. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 13, n. 2, p. 195-201, 2010. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/26. Acesso em: 7 jun. 2025.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994. v. 1.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. **Os ginásios vocacionais:** a (des)construção de uma experiência educacional transformadora (1961-1969). 2003. 134 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

COSTA, Célio Juvenal; MENEZES, Sezinando Luiz. Norbert Elias e a teoria dos processos civilizadores. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 13, n. 53, p. 238-262, 2014. DOI: 10.20396/rho.v13i53.8640203. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640203. Acesso em: 10 abr. 2025.

COSTA, Sérgio. Desigualdades, interdependência e políticas sociais no Brasil. *In*: PIRES, Roberto Rocha C. (org.). **Implementando desigualdades:** reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas. Rio de Janeiro: IPEA, 2019.

DAMON, William. **O que o jovem quer da vida?:** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009.

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

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

ÉBOLI, Maria Teresinha de Melo. **Uma escola diferente**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

ÉBOLI, Maria Teresinha de Melo. **Uma experiência de educação integral**. 3. ed. Rio de Janeiro: APERJ, 1983. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001840.pdf. Acesso em: 21 maio 2025.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução de B. A. Schumann. São Paulo: Boitempo, 2010.

ERTHAL, Luiz Augusto. **O ódio das elites aos CIEPs:** “Governador, faça umas escolinhas”. Toda Palavra, 2015. Disponível em: https://www.todapalavra.info/single-

post/o-%C3%B3dio-das-elites-aos-cieps-governador-fa%C3%A7a-umas-escolinhas. Acesso em: 10 maio 2023.

EVANGELISTA, Olinda. Faces da tragédia docente no Brasil. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO, 11., 2016, Cidade do México. **Anais** [...] Cidade do México: Red Estrado, 2016. Disponível em: http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/68.pdf. Acesso em: 30 maio 2023.

FAUSTO, Boris. **O Brasil republicano:** sociedade e instituições (1889-1930). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. t. 3.

FERRETTI, Celso João, *et al*. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004.

FONSECA, Fernando Sérgio de Toledo; HÖHER, Ricardo. Visões de Smith sobre a natureza e as causas da pobreza na Inglaterra. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA POLÍTICA, 24., 2019, Vitória. **Anais** [...] Vitória: SEP, 2019.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FUNDAÇÃO OSCAR NIEMEYER. **Memorial da América Latina**. Disponível em: https://www.oscarniemeyer.org.br/?q=gm5/ajax/detalhe-obra/3742. Acesso em: 17 maio 2026.

GARCIA, Paulo Sérgio. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional,** Curitiba, v. 9, n. 23, p. 137-159, set./dez. 2014.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

GOERGEN, Pedro. Bildung ontem e hoje: restrições e perspectivas. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 24, n. 3, p. 437-451, 2017. DOI: 10.5335/rep.v24i3.7758. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7758. Acesso em: 13 jul. 2023.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002. DOI: 10.1590/S0103-863X2002000300004. Disponível em: https://revistas.usp.br/paideia/article/view/6109. Acesso em: 16 dez. 2024.

HERNANDES, Paulo Roberto. Meninos órfãos vindos do Reino para a América Portuguesa: mestiçagem cultural. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 34, n. 66, p. 125-139, 2016.

HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos:** o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOWLETT, Michael; RAMESH, M.; PERL, Anthony. **Política pública: seus ciclos e subsistemas:** uma abordagem integral. Tradução técnica de Francisco G. Heidemann. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

III SEMINÁRIO István Mészáros / Trabalho e alienação / Ricardo Antunes. [s.l.]: Luis Borges, 2013. 1 vídeo (33 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3zf0N2W7V_I. Acesso em: 16 nov. 2023.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **SuperAção Jovem:** aprendizados e conquistas em uma experiência de educação integral. São Paulo: Instituto Ayrton Senna; Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, [s. d.].

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Livreto digital institucional**. Recife: ICE, 2023.

JACOMINI, Mariângela Leocárdio. **Oficinas curriculares nas escolas de tempo integral da rede pública estadual de São Paulo:** percepção dos gestores. 2013. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

JAEGER, Werner. **Paideia:** a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LAMY, Marcelo; MALTA, Klauss Carvalho. Modelos de análise de políticas públicas: uma revisão crítica. **UNISANTA Law and Social Science**, Santos, v. 13, n. 2, 2024.

LARA, Tiago Adão. A que veio o humanismo? **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 13, n. 25, p. 211-229, 1999. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v13n25a1999-804. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/804. Acesso em: 11 maio 2024.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEMOS, André de Souza. **Grupo Globo e a crítica conservadora ao I PEE-CIEP:** conflitos nos campos educacional, político e da produção cultural. 2023. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. São Paulo: Heccus, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** política, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005.

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de ensino médio:** Pernambuco cria, experimenta e aprova. São Paulo: Albatroz; Loqüi, 2008. Disponível em: https://icebrasil.azurewebsites.net/wp-content/uploads/2020/04/Livro-a-juventude.pdf. Acesso em: 1 out. 2023.

MARANHÃO, Tatiana de Amorim. Amartya Sen e a responsabilização dos pobres na agenda internacional. **Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 6, n. 1, p. 13-26, jan./jun. 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 15-27, mar. 1999.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Diretoria do Ensino Secundário. Instruções sobre a natureza e a organização das classes experimentais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 72, p. 79-83, dez. 1958.

MIRANDA, Margarida. Uma paidéia humanística: a importância dos estudos literários na pedagogia jesuítica do século XVI. **Humanitas**, Coimbra, v. 67, p. 223-256, 1996.

MONCAU, Gabriela. Vocacionais: breve história de uma utopia transformadora. **Revista Adusp**, São Paulo, mar. 2014. Disponível em: https://www.adusp.org.br/wp-content/uploads/2014/04/mat07.pdf. Acesso em: 13 jan. 2024.

MULLER, Pierre. **As políticas públicas**. Rio de Janeiro: EDUFF, 2018.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO. Ação Educativa. **Especial educação:** Compromisso de São Paulo. São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.observatoriodaeducacao.org.br/wpn/ecsp/especial_ecsp.pdf. Acesso em: 15 maio 2026.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, Lisboa, v. 25, p. 139-165, 1990.

PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates:** jovens, trabalho e futuro. Lisboa: Âmbar, 2003.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas de educação integral em tempo integral à luz da análise do ciclo da política pública. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/GwR4qsVvThyBqcpQfCm3Qhm/?lang=pt. Acesso em: 24 ago. 2024.

PÁTARO, Ricardo Ferreira; CALSA, Geiva Carolina. Reflexões sobre a pesquisa com grupos focais nas ciências sociais e humanas: a questão da quantidade de participantes, proveniência e local de organização. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 56, n. 1, p. 1-12, jan./abr. 2020.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5/6, p. 15-24, maio/dez. 1997.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A reforma do Estado dos anos 90:** lógica e mecanismos de controle. Brasília, DF: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. (Cadernos MARE da Reforma do Estado, v. 1).

PEREZ, José Roberto Rus. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out./dez. 2010. DOI: 10.1590/S0101-73302010000400007.

PIKETTY, Thomas. **A economia da desigualdade**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

PIOTTO, Débora Cristina; NOGUEIRA, Maria Alice. Um balanço do conceito de capital cultural: contribuições para a pesquisa em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e470100302, 2021. DOI: 10.1590/S1517-97022021470100302.

RASCHIETTI, Matteo. O conceito de Bildung nas obras em vernáculo de Meister Eckhart. **Ágora Filosófica**, Recife, ano 9, n. 2, jul./dez. 2009.

REZENDE FILHO, Cyro de Barros. Os pobres na Idade Média: de minoria funcional a excluídos do paraíso. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, v. 2, n. 1, 2009. Disponível em: https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/211. Acesso em: 9 mar. 2025.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIBEIRO, Darcy. **Testemunho**. São Paulo: Siciliano, 1990.

RIBEIRO, Natalina; RAICHELIS, Raquel. Revisitando as influências das agências internacionais na origem dos conselhos de políticas públicas. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 109, p. 45-67, 2012. DOI: 10.1590/S0101-66282012000100004.

ROCHA, João Augusto de Lima (org.). **Anísio em movimento**. Brasília, DF: Senado Federal, 2002.

ROSA, Teresa Maria Rodrigues da Fonseca. **Monumenta Historica:** o ensino e a Companhia de Jesus (séculos XVI a XVIII). Lisboa: Universidade de Lisboa, 2018. v. 3.

ROTTAVA, Lúcia; SILVA, Antônio Márcio. Construção de um campo semântico por meio de prática espaçada em ensino de línguas adicionais online. **Organon**, Porto Alegre, v. 35, n. 68, p. 1-20, 2020.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **A origem da desigualdade entre os homens.** São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2017.

SALAMA, Pierre; DESTREMAU, Blandine. **O tamanho da pobreza:** economia política da distribuição de renda. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

SANTOS, Milton. **Pobreza urbana**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 40.705, de 7 de março de 1996**. Dispõe sobre o Programa da Reforma Institucional do Estado de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: Governo do Estado, 1996. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/norma/10620. Acesso em: 22 dez. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011**. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação – Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: Governo do Estado, 2011. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html. Acesso em: 22 dez. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012**. São Paulo: Governo do Estado, 2012. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html. Acesso em: 21 abr. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do gestor:** modelo pedagógico e de gestão. São Paulo: SEE-SP, 2021a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Cardápio I – ações formativas autônomas:** plano individual de aperfeiçoamento e formação. São Paulo: SEE-SP, 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Cartilha dos líderes de turmas**. São Paulo: SEE-SP, [s.d.].

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo em ação:** caderno do(a) gestor(a) clube juvenil – volume único. São Paulo: SEE-SP, 2021b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Documento orientador**: ciclo de acompanhamento formativo. São Paulo: SEE-SP, 2018.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Documento orientador:** nivelamento. São Paulo: SEE-SP, 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Material de apoio ao Programa Ensino Integral do estado de São Paulo:** diretrizes do Programa Ensino Integral, caderno do gestor. São Paulo: SEE-SP, 2014a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Modelo de gestão de desempenho das equipes escolares:** caderno do gestor. São Paulo: SEE-SP, 2014b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Procedimento passo a passo:** caderno do professor – volume único. São Paulo: SEE-SP, 2021c.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Procedimento passo a passo:** clubes juvenis. São Paulo: SEE-SP, 2023a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Procedimento passo a passo:** acolhimento. São Paulo: SEE-SP, 2023b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Procedimento passo a passo:** tutoria. São Paulo: SEE-SP, [s.d.].

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Projeto de Vida – Ensino Médio:** caderno do professor. São Paulo: SEE-SP, 2014c.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 12, de 31 de janeiro de 2012**. Institui o Projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral e estabelece diretrizes para a organização e funcionamento das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/12_12.HTM. Acesso em: 22 abr. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 52, de 2 de outubro de 2014**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. Disponível em: https://pesquisaseduc.fde.sp.gov.br/legislacao. Acesso em: 26 nov. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 7, de 18 de janeiro de 2006**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral. Disponível em: https://pesquisaseduc.fde.sp.gov.br/legislacao. Acesso em: 26 nov. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 89, de 9 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. Disponível em: https://pesquisaseduc.fde.sp.gov.br/legislacao. Acesso em: 26 nov. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 113, de 4 de agosto de 2025**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento de escola com curso de presença flexível e atendimento individualizado no ensino médio, conforme o modelo pedagógico dos CEEJA, vinculada à escola sede e implantada como projeto-piloto a partir do segundo semestre de 2025. Disponível em: https://www.doe.sp.gov.br/executivo/secretaria-da-educacao/resolucao-seduc-n-113-de-04-de-agosto-de-2025-2025080411231220124267 8. Acesso em: 10 nov. 2025.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas:** conceitos, esquema de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SEN, Amartya. **Desigualdade reexaminada**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SEN, Amartya. O que queremos com uma teoria da justiça? **Fundamento: Revista de Pesquisa em Filosofia**, n. 5, jul./dez. 2012.

SICRE, José Luís. **Com os pobres da terra: a justiça social nos profetas de Israel**. Santo André: Academia Cristã; São Paulo: Paulus, 2015.

SILVA, Marco Antonio Morgado; DANZA, Hanna Cebel. Projeto de vida e identidade: articulações e implicações para a educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, 2022. Disponível em: https://periodicos-des.cecom.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/35845. Acesso em: 1 ago. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações:** investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso:** da escravidão a Bolsonaro. Rio de Janeiro: Leya, 2019.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira:** quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

SOUZA, Jessé. **Os batalhadores brasileiros:** nova classe média ou nova classe trabalhadora? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SOUZA, Luiz Eduardo Simões de; PREVIDELLI, Maria de Fátima Silva do Carmo. Algumas considerações sobre a contribuição de Malthus ao pensamento econômico. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA ECONÔMICA, 12.; CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DE EMPRESAS, 13., 2017, Niterói. **Anais** [...]. Niterói: UFF/ABPHE, 2017.

TAKAHASHI, Fábio. **SP recorre a consultoria por ensino melhor**. Folha de S.Paulo, São Paulo, 7 maio 2011. Cotidiano. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0705201111.htm. Acesso em: 6 jul. 2024.

TEIXEIRA, Anísio. Autonomia para educação na Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 29, p. 89-104, jul./ago. 1947. Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/fran/artigos/auto.htm. Acesso em: 10 ago. 2023.

TEIXEIRA, Anísio. Condições para a reconstrução educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 49, p. 3-12, 1953. Disponível em: https://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/condicoes.html. Acesso em: 12 ago. 2023.

TEIXEIRA, Anísio. Plano e finanças da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 41, n. 93, p. 6-16, jan./mar. 1964. Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/uma.html. Acesso em: 10 ago. 2023.

TEIXEIRA, Anísio. Por uma escola primária organizada e séria para formação básica do povo brasileiro. **Educação e Ciências Sociais**, v. 3, n. 8, p. 139-141, 1958.

Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/uma.html. Acesso em: 10 ago. 2023.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, p. 21-33, jul./set. 1962. Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/uma.html. Acesso em: 10 ago. 2023.

TEMPOS modernos. Direção: Charles Chaplin. Produção: Charles Chaplin. Estados Unidos: United Artists; Charles Chaplin Productions, 2005.

TRAVITZKI, Rodrigo; CÁSSIO, Fernando Luiz. Tamanho das classes na rede estadual paulista: a gestão da rede pública à margem das desigualdades educacionais. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, p. 159-183, 2017.

UGÁ, Vivian Domínguez. A categoria “pobreza” nas formulações de política social do Banco Mundial. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 23, 2004. DOI: 10.5380/rsp.v23i0.3694. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/3694. Acesso em: 13 maio 2024.

VALLADARES, Lícia. Cem anos pensando a pobreza (urbana) no Brasil. *In*: BOSCHI, Renato R. (org.). **Corporativismo e desigualdade: a construção do espaço público no Brasil**. Rio de Janeiro: Rio Fundo; IUPERJ, 1991.

VIEIRA, Letícia; DALLABRIDA, Norberto. Classes experimentais no ensino secundário: o pioneirismo de Luis Contier (1951-1961). **Cadernos de História da Educação**, v. 15, n. 2, p. 492-519, maio/ago. 2016.

VOCACIONAL Uma aventura humana Documentário. Produção: Olhar Imaginário. [s.l.]: Andre Silva, 2022. 1 vídeo (1h 17min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dyHJD13_0D8&t=1004s. Acesso em: 10 mar. 2024.

VOORWALD, Herman Jacobus Cornelis; SOUZA, Valéria de; SILVA, Cesar Mucio (org.). **Políticas públicas e educação:** o novo modelo de escola de tempo integral – Programa Ensino Integral. São Paulo: SEE-SP, 2014. vol. 2.

WEBERE, Maria José Garcia. **30 anos depois:** grandezas e misérias do ensino no Brasil. São Paulo: Ática, 1994.

WU, Xun et al. **Guia de políticas públicas:** gerenciando processos. Tradução de Ricardo Avelar de Souza. Brasília: ENAP, 2014.

APÊNDICE I - LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Ano	Autor	Título	Instituição
2016	Helimara Vinhas Siqueira Pinto	O Olhar do Jovem sobre o Programa Ensino Integral	Universidade de Taubaté
2018	Barbosa, Ronaldo Costa	Ação docente e ensino de geografia: limites e possibilidades para a aplicabilidade do currículo no Programa Ensino Integral	Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP
2018	Oliveira, Aline Gianoni de	O coordenador pedagógico e o analfabetismo entre adolescentes escolarizados	Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo, SP
2018	SILVA, Teresinha Morais Da	Educação integral no Estado de São Paulo: as propostas de jornada integral e jornada parcial em duas unidades da rede pública (2012-2016)	Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo, SP
2018	Valentim, Gustavo Antônio	Programa Ensino Integral e Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo: permanência e mudanças	Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Câmpus de Presidente Prudente, SP
2018	Vieira, Regiane de Araújo	Sentidos e significados constituídos por um diretor de escola voltada aos anos iniciais do ensino fundamental vinculada ao Programa Ensino Integral (PEI) quanto ao seu papel de mediador de conflitos em sala de aula	Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo, SP
2019	Cisi, Pedro Henrique Reato	A implementação do Programa Ensino Integral em uma unidade do interior paulista	Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Câmpus de Franca, SP
2019	Oliveira, João Victor Pavesi De	Geografia, escola e política educacional: um estudo do Programa Ensino Integral (PEI) (2011 2019) na cidade de São Paulo	Universidade de São Paulo – USP Departamento de Geografia
2019	Esteves, Marcos Antônio Fernandes	Ensino Médio e a apropriação dos dispositivos móveis nas escolas estaduais de São José do Rio Preto/SP	Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Câmpus de São José do Rio Preto, SP
2019	Grund, Zelina Cardoso	Jornada de trabalho docente: Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI) na rede estadual de ensino de São Paulo	Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Câmpus de Presidente Prudente, SP
2019	Pereira, Omar Calazans Nogueira	A construção do Projeto de Vida no Programa Ensino Integral (PEI): uma análise na perspectiva da orientação profissional	Universidade de São Paulo – USP, Instituto de Psicologia, São Paulo, SP
2019	Scherrer, Flavio De Souza	Contribuições do Programa Ensino Integral (PEI) para construção do Projeto de Vida dos alunos do Ensino Médio	Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP

2019	Silva, Rodrigo Alves Da	Qualidade de vida e estresse em professores atuantes do Programa Ensino Integral	Universidade Ibirapuera. São Paulo, SP
2020	Favacho, Ana Veraldi	A empresa na escola: o Projeto de Vida no Programa Ensino Integral do estado de São Paulo e a formação do estudante do Ensino Médio	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP Faculdade de Educação; Campinas, SP
2020	Oliveira, João Victor Pavesi de	Geografia, escola e política educacional: um estudo do Programa Ensino Integral - PEI (2011-2019) na cidade de São Paulo	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Unidade da Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, SP
2020	Rodrigues, Fábio Carvalho	Roda de Samba na Escola: processos educativos emergentes	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
2020	Silva, Fábio Ferreira	Tecnologias digitais no ensino de Matemática: um olhar para escolas do Programa Ensino Integral	Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Câmpus de Rio Claro, SP
2020	Silva, Marcelo Costa	Políticas de Educação em Tempo Integral no Ensino Médio público: análise georreferenciada do estado de São Paulo	Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Câmpus de Presidente Prudente, SP
2021	França, Adriana Locatelli	Professores Coordenadores de Área do Conhecimento do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo: atribuições, conquistas e desafios	Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Câmpus de Presidente Prudente, SP
2021	Araújo, Caroline Gorski Marques	O programa de ensino integral no Estado de São Paulo: a escola neoliberal	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP Faculdade de Educação; Campinas, SP
2021	Barreiros, Maria Do Carmo Pierry	Trabalho e projeto de vida: com a palavra, as jovens mulheres do Ensino Médio Integral de escolas estaduais da Cidade de Santos-SP	Universidade Católica de Santos
2021	Gaiarin, Miriam Dal Bello Barbosa	A tematização da prática na Formação Continuada de professores de Ciências de uma escola pública de ensino integral	Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias, Câmpus de Jaboticabal, SP
2021	Junqueira, Juliana Roberta	Aplicação de metodologias ativas no ensino e aprendizagem de números racionais com questões da OBMEP	Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos, São Carlos
2021	Montini, Denise Ávila	Uma proposta alternativa para um currículo itinerante de Física no ensino de Astronomia nas escolas do Programa Ensino Integral	Universidade de São Paulo – USP, Instituto de Astronomia Geofísica e Ciências Atmosféricas, São Paulo, SP

2021	Silva, Abel José Da	O Programa Ensino Integral e a Nova Gestão Pública: intensificação dos mecanismos de gestão e regulação de escolas estaduais paulistas	Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação em Educação
2022	Cardozo, Bruna Santos	A inserção da educação ambiental na escola pública por meio das disciplinas eletivas no Programa Ensino Integral no noroeste paulista	Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Faculdade de Engenharia, Câmpus de Ilha Solteira, SP
2022	Mortinho, Elda De Aguiar Gama	Autoetnografia de uma professora de biologia em tempos de coronavírus: tensões e emoções na prática escolar	Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Faculdade de Engenharia, Câmpus de Ilha Solteira, SP
2022	Demogalski, Tiffany	A construção da ideia de juventude no contexto da reforma do ensino médio: o Programa de Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI) em Santa Catarina	Universidade Federal do Paraná - Curitiba
2023	Favaro, Lucas	Uma análise da mudança no perfil dos alunos das escolas que aderem ao Programa Ensino Integral (PEI)	Universidade de São Paulo Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto Departamento de Economia Programa de Pós-graduação em Economia - Área: Economia Aplicada
2023	Sartori, Érika Garcia	Metodologias ativas de ensino e aprendizagem no Programa de Ensino Integral (PEI): A percepção de professores de uma escola estadual em Sorocaba-SP	Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba PPGED – Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação – Mestrado Acadêmico
2023	Frutuoso, Renato Alves	Programa Ensino Integral (PEI) e atuação docente em escolas de Educação Básica do município de Guarulhos/SP	Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo, SP
2023	Ulloffo, Renan Moreira	Narrativas de gestores sobre a experiência no Programa Ensino Integral (PEI) do município de Presidente Prudente – SP	Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências e Tecnologia Programa de Pós-Graduação Em Educação
2024	Machado, Gisele do Amaral	A hiperburocratização do trabalho docente na escola do Programa de Ensino Integral (PEI) da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação
2024	Silveira, Aline Oliveira	A presença de jovens com deficiência em escola do Programa de Ensino Integral - PEI	Universidade Federal De São Paulo Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Departamento de Educação [UNIFESP]

2024	Sousa, Victor Coqueiro	PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI): Uma análise das implicações para as condições do trabalho docente	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus de Três Lagoas Programa de Pós-Graduação Em Educação
2024	Cavicchioni, Sendy Carollina	Protagonismo, juventudes e o Programa Ensino Integral do estado de São Paulo: entre discursos e práticas	Universidade Federal de São Carlos Centro de Ciências Biológicas e da Saúde Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional
TESES			
Ano	**Autor**	**Título**	**Instituição**
2016	Barbosa, Rafael Conde	Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares: suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI)	Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo, SP
2018 Tese	Carli, Flávio Dalera de	Antes não, agora sim! protagonismo juvenil, projeto de vida e processos de ressingularização na escola: um olhar a partir do Programa Ensino Integral em São Paulo	Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo, SP
2018 Tese	Marques, Saray	Tempo escolar estendido: análise do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Estado...	Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo, SP
2019 Tese	Paes, Marcela Soares Polato	Educação para o trabalho e escola em tempo integral: análise da formação oferecida aos jovens no Ensino Médio no estado de São Paulo	Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho" Instituto De Biociências – Rio Claro
2020 Tese	Rades, Thaís Cristina	Caminhos da formação continuada de professores no Programa Ensino Integral: percursos, possibilidades e desafios	Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo, SP
2020 Tese	Ferreira, Claudiceia Ribeiro	O modelo de gestão na ótica do diretor de escola do Programa Ensino Integral	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara - SP
2021 Tese	Moreira, Evaldo de Assis	O Programa Ensino Integral – PEI como política de expansão de jornada escolar na rede pública de ensino do estado de São Paulo (2012–2020)	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP
2021 Tese	Evangelista, Sérgio Ricardo	Programa Ensino Integral na rede pública do Estado de São Paulo: um projeto societário multifacetado?	Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação
2024 tese	Reis, Stéphany Conceição Correia Alves Guedes	Jovens entre "o ser e o vir a ser": projeto de vida, programa ensino integral e terapia ocupacional social no ensino médio	Universidade Federal de São Carlos - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional
ARTIGOS			
2017	Fodra, Sandra Maria	O projeto de vida nas escolas do Programa Ensino Integral	Revista Ambiente e Educação

2017	Fernandes, Vladimir	A formação ética prevista nas diretrizes do programa ensino integral da secretaria de Estado da Educação de São Paulo	Revista Ambiente e Educação
2018	Girotto, Eduardo Donizeti	A geografia importa: análise da dimensão espacial de duas políticas educacionais no estado de São Paulo	Revista da ANPEGE
2019	Dias, Viviane Cristina	Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente	Educação e Pesquisa
2019	Venco, Selma Borghi	Avaliação 360°: das empresas diretor às escolas de tempo integral no Estado de São Paulo	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico Editado pela ANPAE,
2019	Pereira, Pamela Ranielle da Silva	Trabalho Docente e Ensino de Química no Ensino Médio Integral	Educação: Teoria e Prática
2019	Girotto, Eduardo Donizeti	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
2019	Dias, Viviane Cristina	Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente	Educação e Pesquisa
2020	Silva, Guilherme Augusto da	Inserção do professor de educação física no programa de ensino integral	Motricidades: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana
2020	Girotto, Eduardo Donizeti	Geografia, política educacional e desigualdade: o caso do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (2012-2018)	Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II
2021	Girotto Júnior, Gildo	Um olhar sobre as atividades desenvolvidas em uma escola do programa de ensino integral de São Paulo	Repositório dA Produção Científica e Intelectual da UNICAMP
2021	Lacerda, Renata Pereira de	Projeto minha escola é minha nação: caminhos para construção da identidade escolar	Revista Tempos e Espaços em Educação
2022	Grund, Zelina Cardoso; Parente, Cláudia da Mota Darós	Condições de Trabalho Docente em Regime de Dedicação Plena e Integral na Rede Estadual de Ensino de São Paulo	Cadernos de Pesquisa
2022	Girotto, Eduardo Donizeti	Ensino em tempo integral e segmentação da oferta: análise dos programas ETI e PEI na rede pública estadual de São Paulo	Revista Brasileira de Educação
2022	Fukushima, Ian Shinji Ferreira	Impactos da jornada escolar em tempo integral sobre aprendizagem, composição das escolas e infraestrutura: o caso das escolas públicas de São Paulo – Brasil	Estudos Econômicos (São Paulo)
2023	Galvão, Fernando Vizotto	Efeitos do Programa Ensino Integral sobre o desempenho dos alunos no Saeb	Estudos Em Avaliação Educacional
2023	Rinaldi, Renata Portela	O olhar dos gestores sobre as condições de trabalho docente no Programa Ensino Integral	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação

2023	Girotto, Eduardo Donizeti; Oliveira, João Victor Pavesi	Política educacional e gentrificação escolar: estudo de caso sobre o programa ensino integral na cidade de São Paulo	ETD - Educação Temática Digital
Banco do teses e dissertações - CAPES			
Foram encontrados 19 resultados, que já haviam sido pesquisados na oasisbr.			
Periódicos/ artigos			
2018	Girotto, Eduardo Donizeti; Cássio, Fernando	A desigualdade é a meta: Implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo	Arquivos de Análise de Políticas Educacionais
2020	Girotto, Eduardo Donizeti; Oliveira, João Victor Pavesi de; Graton, Bruna Bardi	Geografia, política educacional e desigualdade: o caso do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (2012-2018)	Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II

Fonte: Elaboração própria.

APÊNDICE II - QUADRO DE LEGISLAÇÃO SOBRE O PEI -2012 A 2025

ATO LEGAL	DATA	EMENTA
Lei Complementar nº 1.164	04/01/2012	Institui o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas
Lei Complementar nº 1.191	28/01/2012	Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar n.1.164, de 2012, que instituiu o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas.
Lei Complementar nº 1.374	30/03/2022	Institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação, altera a Lei n° 10.261, de 28 de outubro de 1968 e n° 500, de 13 de novembro de 1974, as Leis Complementares n° 444, de 27 de dezembro de 1985, n° 506, de 27 de janeiro de 1987, n° 669, de 20 de dezembro de 1991, n° 679, de 22 de julho de 1992, n° 687, de 07 de outubro de 1992, n° 836, de 30 de dezembro de 1997, n° 1.018, de 15 de outubro de 2007, n° 1.041, de 14 de abril de 2008, n° 1.144, de 11 de julho de 2011 e n° 1.256, de 6 de janeiro de 2015, REVOGA as Leis Complementares n° 744, de 28 de dezembro de 1993, n° 1.164 de 04 de janeiro de 2012, e n° 1.191 de 28 de dezembro de 2012, e dá providências correlatas
Decreto nº 59.354	15/07/2013	Dispõe sobre o Programa Ensino Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012
Decreto nº 66.799	31/05/2022	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
Resolução SE nº 03	13/01/2012	Dispõe sobre o processo seletivo de integrantes do Quadro do Magistério para atuação no projeto especial ¨Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral¨
Resolução SE nº 12	31/01/2012	Institui o Projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral e estabelece diretrizes para a organização e funcionamento das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas
Resolução SE nº 69	27/06/2012	Dispõe sobre a atuação de professor em Sala/ Ambiente de Leitura nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, e dá providências correlatas
Resolução SE nº 96	30/11/2012	Dispõe sobre o processo de avaliação das equipes escolares e estabelece os critérios para permanência de profissionais nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral
Resolução SE nº 90	04/10/2012	Dispõe sobre a avaliação do desempenho dos alunos das escolas estaduais que oferecem Ensino Médio Integral e dá providências correlatas
Resolução SE nº 06	31/01/13	Dispõe sobre Orientações Técnicas a integrantes do Quadro do Magistério – QM, participantes do Programa Ensino Integral, no ano letivo de 2013
Resolução SE nº 05	31/01/13	Dispõe sobre o calendário das unidades escolares participantes do Programa Ensino Integral

Resolução SE nº 49	19/07/2013	Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas
Resolução SE nº 60	30/08/2013	Dispõe sobre a atuação de professor em Sala/ Ambiente de Leitura, nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, e dá providências correlatas.
Resolução SE nº 65	16/09/2013	Dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, e dá providências correlatas
Resolução SE nº 84	19/12/2013	Dispõe sobre a avaliação do desempenho de servidores do Quadro do Magistério no Programa Ensino Integral
Resolução SE nº 87	20/12/2013	Dispõe o calendário das escolas participantes do Programa Ensino Integral para o ano letivo de 2014
Resolução S E nº 52	02/10/2014	Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas
Resolução SE nº 67	16/12/2014	Dispõe sobre a gestão de pessoas, integrantes do Quadro do Magistério, nas unidades escolares do Programa Ensino Integral que especifica, e dá providências correlatas Revogada pela Resolução SE 10 de 22-1-2020.
Resolução SE nº 68	17/12/2014	Dispõe sobre o processo de avaliação dos profissionais que integram as equipes escolares das escolas estaduais do Programa Ensino Integral
Resolução SE nº 06	23/02/2015	Altera dispositivos da Resolução SE 52, de 2-10-2014, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4-1-2012, e dá providências correlatas
Resolução SE nº19	02/04//2015	Altera a Resolução SE 3, de 28-1-2011, que dispõe sobre o processo de atribuição de classes, turmas e aulas de Projetos da Pasta aos docentes do Quadro do Magistério
Resolução SE nº 09	29/01/2016	Altera a Resolução SE 3, de 28-1-2011, que dispõe sobre o processo de atribuição de classes, turmas e aulas de Projetos da Pasta aos docentes do Quadro do Magistério
Resolução SE nº 57	25/10/2016	Dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI, e dá providências correlatas
Resolução SE nº 25	13/03/2018	Altera a Resolução SE 68, de 17-12-2014, que dispõe sobre o processo de avaliação dos profissionais que integram as equipes escolares das escolas estaduais do Programa Ensino Integral
Resolução SE nº 57	06/09/2018	Altera a Resolução SE 57, de 25-10-2016, que dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI, e dá providências correlatas O Secretário da Educação, à vista do que lhe representou a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica- CGEB
Resolução SE nº 44	10/09/2019	Dispõe sobre a expansão do Programa Ensino Integral - PEI no âmbito da rede estadual de ensino de São Paulo e dá outras providências
Resolução SE nº 68	12/12/2019	Altera a Resolução SE 52, de 02-10-2014, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI e dá providências correlatas

Resolução SE nº 69	12/12/2019	Altera a Resolução SE 60, de 06-12-2017, que dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental nas Escolas de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas
Resolução SE nº 4	03/01/2020	Dispõe sobre o processo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI e dá providências
Resolução SE nº 6	09/01/2020	Altera a Resolução SE 68, de 12-12-2019, que altera a Resolução SE 52, de 02-10-2014, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI
Resolução SE nº 7	17/01/2020	Altera a Resolução SE 60, de 06-12-2017, que dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental nas Escolas de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas
Resolução SE nº 10	22/01/2020	Dispõe sobre a gestão de pessoas dos integrantes do Quadro do Magistério nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI, que ofertamos anos finais do ensino fundamental e/ou ensino médio e dá providências correlatas
Resolução SE s/nº	23/01/2020	Altera a Resolução SE 68, de 12-12-2019, que altera a Resolução SE 52, de 2-10-2014, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI e dá providências correlatas
Resolução SEDUC nº 5	11/01/2021	Altera a Resolução SE 10 de 22-1-2020, que dispõe sobre a gestão de pessoas dos integrantes do Quadro do Magistério nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI, que ofertamos anos finais do ensino fundamental e/ou ensino médio e dá providências correlatas
Resolução SEDUC n° 104	15/10/2021	Altera a Resolução SEDUC 102, de 15-10-2021, que altera dispositivos das Resoluções SE-60, de 30-08-2013, SEDUC/SP 44, de 10-09-2019, SE - 4, 03-01-2020. SE – 8, de 17-01-2020 e SE 10, de 22-01-2020 que vigoram no Programa de Ensino Integral – PEI, e dá providências correlatas.
Resolução SEDUC nº 122	12/11/2021	Acrescenta dispositivo na Resolução SE 19, de 2-4-2015, que dispõe sobre postos de trabalho de Professor Coordenador nas escolas do Programa Ensino Integral nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
Resolução SEDUC nº 07	26/01/2022	Estabelece as diretrizes da organização curricular do Ensino Fundamental e Ensino Médio para Educação Escolar Indígena em relação ao Programa de Ensino Integral e dá providências correlatas
Resolução SEDUC nº 37	01/06/2022	Dispõe sobre as diretrizes gerais do Programa Ensino Integral - PEI para o ano de 2022.
Resolução SEDUC nº 41	01/06/2022	Dispõe sobre as atribuições dos integrantes do quadro do magistério - QM em atuação no Programa Ensino Integral – PEI
Resolução SEDUC nº 87	11/11/2022	Dispõe sobre a gestão de pessoas dos integrantes do quadro do magistério nas escolas estaduais do programa ensino integral - PEI, e dá providências correlatas
Resolução SEDUC nº 41	15/06/2023	Dispõe sobre a designação de diretor de escola ou diretor escolar no âmbito do Programa Ensino Integral – PEI
Resolução SEDUC nº 71	08/12/2023	Dispõe sobre a gestão de pessoas dos integrantes do quadro do magistério nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI, e dá providências correlatas
Resolução SEDUC nº 72	11/12/2023	Dispõe sobre o processo de credenciamento de profissionais do quadro do magistério, para atuação nas escolas estaduais do programa ensino integral - pei e dá providências correlatas

Resolução SEDUC nº 06	30/01/2024	Altera dispositivos da resolução SEDUC 71, de 11-12-2023, e dá providências correlatas
Resolução SEDUC nº 61	12/09/2024	Dispõe sobre as atribuições dos integrantes do quadro do magistério - qm em atuação no Programa Ensino Integral – PEI e sua avaliação de desempenho
Resolução SEDUC nº 68	27/06/2024	Dispõe sobre módulo adicional de docentes do Programa Ensino Integral – PE
Resolução SEDUC nº 77	24/10/2024	Dispõe sobre o processo de credenciamento, transferência, alocação e realocação do Programa Ensino Integral – PEI - 2025
Resolução SEDUC nº 93	07/11/2024	Dispõe sobre a gestão de pessoas dos integrantes do quadro do magistério nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI e dá providências correlatas
Resolução SEDUC nº 06	14/01/2025	Dispõe sobre a organização e o funcionamento das unidades escolares no âmbito do Programa Ensino Integral – PEI e dá outras providências
Resolução SEDUC nº 07	14/01/2025	Estabelece práticas pedagógicas de protagonismo estudantil nas unidades escolares do programa ensino integral e dá providências correlatas
Resolução SEDUC nº 18	28/01/2025	Altera a resolução SEDUC nº 07, de 14-01-2025, que estabelece práticas pedagógicas de protagonismo estudantil nas unidades escolares do Programa Ensino Integral – PEI
Resolução SEDUC nº 14	28/01/2025	Altera a resolução SEDUC 6 de 4 de janeiro de 2025, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das unidades escolares no âmbito do Programa Ensino Integral – PEI
Resolução SEDUC nº 28	05/02/2025	Altera dispositivos da resolução SEDUC nº 93, de 07 de novembro de 2024, que dispõe sobre a gestão de pessoas dos integrantes do quadro do magistério nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI.

Fonte: Elaboração própria.

ANEXO I – MODELO DO PLANO DE AÇÃO

PROGRAMA ENSINO INTEGRAL

SÃO PAULO GOVERNO DO ESTADO | Secretaria da Educação

Plano de Ação - PEI

O Plano de Ação é um instrumento de gestão que a visa nortear o planejamento, o acompanhamento, o monitoramento e a avaliação das ações desenvolvidas na escola. É um documento dinâmico que deverá ser revisto e reajustado sempre que for necessário. Precisará estar alinhado aos Princípios e as Premissas do PEI e, portanto, ser construído de forma coletiva, democrática e participativa, envolvendo toda a comunidade escolar. O Plano de Ação segue a metodologia do ciclo PDCA: *Plan, Do, Check* e *Act*.

Unidade Escolar:
Diretor de escola/ escolar: **Coordenador de Organização Escolar:** **Coordenador de Gestão Pedagógica Geral:** **Coordenador de Gestão Pedagógica da Área de Conhecimento de Linguagens:** **Coordenador de Gestão Pedagógica da Área de Conhecimento de Ciências da Natureza e Matemática:** **Coordenador de Gestão Pedagógica da Área de Conhecimento de Ciências Humanas:** **Supervisor de Ensino/ Educacional:** **Professor Especialista em Currículo:**

Elaborado em: __/__/____	**Revisto em:** __/__/____
Missão: *É a razão de ser, a definição do propósito que norteia a construção de ações possíveis.*	
Visão: *Procura responder à questão: "onde a escola quer chegar e o que deseja ser no futuro?". Deverá ser inspiradora, realizável e ter uma dimensão objetiva.*	
Valores: *São os fundamentos que regem as ações da equipe escolar e importantes para desenvolver a visão.*	
Objetivos *Específicos: São as pretensões específicas da escola, apresentando brevemente as metas, as ações e a justificativa.*	

Indicadores
São as medidas que expressam uma determinada possibilidade de análise a partir de dados mensuráveis; *Geram evidências;* *Permitem verificar se as ações planejadas alcançaram os resultados esperados no período proposto ou se serão necessárias alterações no plano elaborado inicialmente;* *Deverão envolver indicadores de resultado e indicadores de processos;* *Serão necessários definir os indicadores pautados nas premissas e no resultado da aprendizagem dos estudantes.* *Protagonismo:* *Formação Continuada:* *Excelência em Gestão:* *Corresponsabilidade:* *Replicabilidade:* *Desempenho em Língua Portuguesa:* *Desempenho em Matemática:* *Fluxo:*
Metas *São os resultados esperados;* *As metas são mensuráveis e refletem o objetivo das ações planejadas;*

As metas deverão ser plausíveis e alinhadas à realidade escolar. No Plano de Ação do PEI, será necessário, portanto, defini-las para o desenvolvimento das premissas e a melhoria do resultado da aprendizagem dos estudantes assim dispostas: *Protagonismo:* *Formação Continuada:* *Excelência em Gestão:* *Corresponsabilidade:* *Replicabilidade:* *Desempenho em Língua Portuguesa:* *Desempenho em Matemática:* *Fluxo:*
Ações *São as atividades que fazem parte da rotina escolar;* *Deverão estar relacionadas a uma ou mais premissas do Programa;* *Será fundamental estabelecer prioridades acerca das ações em função da realidade particular da unidade escolar;* *Elencar possíveis estratégias e abordagens para concretizar as atividades;* *Deverão estar divididas em ações prioritárias e ações subsequentes.* *Ações Prioritárias: Descrição das atividades prioritárias a serem realizadas. A saber:* *Protagonismo:*

Formação Continuada: *Excelência em Gestão:* *Corresponsabilidade:* *Replicabilidade:* *Desempenho em Língua Portuguesa:* *Desempenho em Matemática:* *Fluxo:* *Ações Subsequentes (opcional): Descrição das atividades a serem realizadas após as ações prioritárias.* *Protagonismo:* *Formação Continuada:* *Excelência em Gestão:* *Corresponsabilidade:* *Replicabilidade:* *Desempenho em Língua Portuguesa:* *Desempenho em Matemática:* *Fluxo:*
Prazos: *São os períodos, de início e término, em que as ações planejadas serão desenvolvidas, acompanhadas, monitoradas e avaliadas.* *Ações Prioritárias: início da execução, data de verificação, ajustes necessários e encerramento das ações.* *Ações Subsequentes: início da execução, data de verificação, ajustes necessários e encerramento das ações.*

Responsáveis: *São aquelas pessoas responsáveis pela execução das ações planejadas.*
Obs.: Outros itens poderão ser acrescentados de modo a atender às necessidades e às especificidades da escola.

Fonte: https://efape.educacao.sp.gov.br/ensinointegral/wp-content/uploads/2021/04/Plano-de-Acao-PEI.pdf[28]

[28] Documentos disponíveis no site da EFAPE- Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo.

ANEXO II – PROGRAMA DE AÇÃO



Programa de Ação - PEI

O Programa de Ação tem o objetivo de sistematizar as ações pedagógicas de cada profissional da escola. Este documento deverá ser articulado ao Plano de Ação da Escola e aos Guias de Aprendizagem (no caso da atuação como professor e PCA). Os princípios e as premissas do programa precisarão estar presentes nas ações pedagógicas que a escola desenvolve; para isso, o programa de ação tem como base o mapa de competências, que é um importante recurso para mensurar as práticas pedagógicas elaboradas pelos educadores.

Obs.: Consultar Mapa de Competências no Caderno Modelo Pedagógico e de Gestão do Programa Ensino integral – Caderno do Gestor.

<table>
<tr><td colspan="2">EE:</td></tr>
<tr><td colspan="2">NOME:</td></tr>
<tr><td rowspan="4">FUNÇÃO:</td><td>Diretor:</td></tr>
<tr><td>Vice-Diretor:</td></tr>
<tr><td>PCA da respectiva área:</td></tr>
<tr><td>PCG:</td></tr>
<tr><td>VIGÊNCIA: Anual</td><td>ÚLTIMA REVISÃO: __ /__ /__</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td>1- PRINCIPAIS ATRIBUIÇÕES DA FUNÇÃO (Caso exercer mais de uma função, você deverá registrar as atribuições das funções separadamente)</td></tr>
<tr><td>2- COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA DESEMPENHAR AS ATRIBUIÇÕES (Caso exercer mais de uma função, você deverá registrar as competências e habilidades necessárias separadamente)</td></tr>
</table>

PREMISSAS	COMPETÊNCIAS	
PROTAGONISMO	**1.PROTAGONISMO:** Promove o protagonismo juvenil, ajudando a formar pessoas autônomas, solidárias e competentes, sendo protagonista em sua própria atuação.	
FORMAÇÃO CONTINUADA	**2.DOMÍNIO DO CONHECIMENTO E CONTEXTUALIZAÇÃO:** Domínio de sua área de conhecimento, sendo capaz de comunicá-la e contextualizá-la, relacionando-a à realidade do aluno, à prática, às disciplinas da Base Nacional Comum, à parte diversificada e aos Projetos de Vida.	
	3.DISPOSIÇÃO AO AUTODESENVOLVIMENTO CONTÍNUO: Busca contínua da aprendizagem e do desenvolvimento como pessoa e profissional, apresentando predisposição para reavaliar suas práticas, tecnologias, ferramentas e formas de pensar.	
EXCELÊNCIA EM GESTÃO	**4.COMPROMETIMENTO COM O PROCESSO E RESULTADO:** Demonstra determinação para planejar, executar e rever ações, de forma a atingir os resultados planejados.	
CORRESPONSABILIDADE	**5.RELACIONAMENTO E CORRESPONSABILIDADE:** Desenvolve relacionamentos positivos com alunos, professores, funcionários, direção, pais e responsáveis e atua de forma corresponsável, tendo em vista o desenvolvimento dos alunos e dos profissionais da escola.	
REPLICABILIDADE	**6.SOLUÇÃO E CRIATIVIDADE:** Tem visão crítica e foca em solucionar os problemas que identifica, criando caminhos alternativos sempre que necessário.	
	7.DIFUSÃO E MULTIPLICAÇÃO: Difunde e compartilha boas práticas, considerando a própria atividade como parte integrante de uma rede.	

3– Prioridades, Causas, Resultado Esperado e Descrição da Atividade na Função e Premissas.			
IDESP da escola 20__:		**Meta simulada do IDESP da Escola para 20__:**	
PRIORIDADES DA ESCOLA	**CAUSAS**	**RESULTADO ESPERADO**	**DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE NA FUNÇÃO**

ASPECTOS			**SUA AÇÃO**
PROTAGONISMO	**1- Protagonismo**	Respeito à individualidade	
		Promoção do Protagonismo Juvenil	
		Protagonismo Sênior	

ASPECTOS			SUA AÇÃO
FORMAÇÃO CONTINUADA	**2- Domínio do conhecimento e contextualização**	Domínio do Conhecimento	
		Didática	
		Contextualização	

ASPECTOS			SUA AÇÃO
FORMAÇÃO CONTINUADA	**3- Disposição ao auto-desenvolvimento contínuo**	Formação contínua	
		Devolutivas	
		Disposição para mudança	

ASPECTOS			SUA AÇÃO
EXCELÊNCIA EM GESTÃO	**4- Comprometimento com o processo e resultado**	Planejamento	
		Execução	
		Reavaliação	

ASPECTOS			SUA AÇÃO
CORRESPONSABILIDADE	**5- Relacionamento e Corresponsabilidade**	Relacionamento e Colaboração	
		Corresponsabilidade	

ASPECTOS			SUA AÇÃO
REPLICABILIDADE	**6- Solução e Criatividade**	Visão crítica	
		Foco em solução	
		Criatividade	

ASPECTOS			SUA AÇÃO
REPLICABILIDADE	**7- Difusão e Multiplicação**	Registro de boas práticas	
		Difusão	
		Multiplicação	

PCG/PCA:	DIRETOR DE ESCOLA:	SUPERVISOR DE ENSINO:
DATA DA ELABORAÇÃO:	DATA DA REVISÃO:	

Fonte: https://efape.educacao.sp.gov.br/ensinointegral/wp-content/uploads/2021/04/Programa-de-Acao-PEI.pdf[29]

[29] Documentos disponíveis no site da EFAPE- Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo.

ANEXO III – PROCEDIMENTOS PASSO A PASSO – CLUBES JUVENIS

PROCEDIMENTO PASSO A PASSO
CLUBES JUVENIS



Secretaria da Educação | SÃO PAULO GOVERNO DO ESTADO

Coordenadoria Pedagógica - COPED
Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão Pedagógica - DECEGEP
Centro de Inovação - CEIN
São Paulo - 2023

SUMÁRIO
CLUBES

1. Definição e objetivos	**03**	**15. Culminância e certificação**	**25**
2. Responsáveis	**04**	**16. Procedimento Passo a Passo**	**26**
3. Diretrizes	**06**	**a)** Etapas do Ciclo PDCA	**26**
4. Organização geral	**07**	**b)** Cronograma de execução – atividades	**27**
5. Introdução	**08**	**c)** Cronograma de execução – subatividades	**28**
6. Atribuições dos gestores	**10**	**d)** Atividades e objetivos	**29**
7. Competências e habilidades socioemocionais	**15**	**e)** Atividades e subatividades	**30**
8. Responsáveis – atribuições	**16**	**f)** Cronograma de objetivos	**41**
9. Apoio aos clubes	**17**	**g)** Cronograma de execução - objetivos	**42**
10. Inscrição e divulgação	**18**	**17. Referências Bibliográficas**	**43**
11. Escolha de participação	**20**		
12. Plano de Ação	**21**		
13. Contrato	**22**		
14. Acompanhamento e avaliação	**24**		

PPP - CLUBE JUVENIL
ATIVIDADES E OBJETIVOS NO PDCA

ATIVIDADE 1	ATIVIDADE 2	ATIVIDADE 3	ATIVIDADE 4	ATIVIDADE 5	ATIVIDADE 6	ATIVIDADE 7	ATIVIDADE 8	ATIVIDADE 9	ATIVIDADE 10
1. Formar a Equipe Gestora e a equipe docente.	**2.** Planejar a formação dos estudantes.	**3.** Realizar a formação dos estudantes para a criação dos clubes.	**4.** Receber as indicações dos clubes e validar.	**5.** Divulgar os clubes aprovados e realizar as inscrições.	**6.** Definir os papéis de cada participante dos clubes.	**7.** Definir as agendas e iniciar as atividades dos clubes.	**8.** Definir as estratégias de monitoramento dos clubes.	**9.** Analisar os impactos dos clubes no aprendizado dos estudantes.	**10.** Analisar as metas e atividades não realizadas dos clubes, consolidando os pontos de atenção e propostas de superação das dificuldades.

Fonte: São Paulo, 2023.

ANEXO IV – MODELO DE PLANO DE AÇÃO DOS CLUBES JUVENIS

Identificação do Clube	Definição do título do clube e descrição do assunto (temática) que será desenvolvido. Exemplo: Título: “Clube de Robótica”; Tema: Robótica e rogramação.
Presidente e Vice-presidente	Nomes dos jovens protagonistas que exercerão a liderança do clube.
Padrinho Madrinha e/ou Parceiros	Professores e/ou outros Parceiros (internos ou externos à escola) que vão apoiar o clube.
Visão	A visão procura responder onde o Clube quer chegar e o que deseja ser no futuro. Deverá ser inspiradora, realizável e ter uma dimensão objetiva e com prazos coerentes ao espaço do Clube Juvenil.
Valores	Os valores são os princípios que regem as ações dos participantes do clube. Quais são os valores que são importantes para desenvolver a visão do clube? Os valores têm que ser coerentes e praticados pelos integrantes. Se o clube tem como valor, a colaboração, os estudantes devem agir de maneira colaborativa; se a harmonia é um valor, então devem atuar de maneira a estimular e a preservar a harmonia entre todos. Outros exemplos: cidadania, responsabilidade, ética, solidariedade, cooperação, respeito.
Missão	A missão é a razão de ser do Clube Juvenil, a definição de seu propósito, dando norte à construção de ações possíveis e que estejam de acordo com o objetivo geral do clube.
Objetivos Específicos	São as pretensões específicas do clube, apresentando o que se almeja atingir, quais as ações e a justificativa. Os objetivos devem estar relacionados à missão e precisam ser apresentados de forma clara para que se identifiquem as ações dos organizadores.
Resultados Esperados	Os resultados precisam ser possíveis de serem alcançados e coerentes com os objetivos e ações planejadas para o Clube Juvenil.
Estratégias	São as ações que serão feitas para atingir os objetivos do clube.
Funções dos(as) participantes	Neste campo se define quem faz parte da ação e quais as atribuições de cada um.
Local	Definição do espaço em que o clube realizará suas atividades na escola (sala de aula, sala de leitura, quadra poliesportiva, pátio, áreas de convívio etc.)
Recursos Necessários	Descrever quais recursos serão necessários para a realização das ações do clube - equipamentos (aparelho de som, computadores, filmadora, microfone etc.), materiais de consumo (papéis diversos, tintas, canetas e lápis coloridos, cartolinas etc.), materiais recicláveis (latas, garrafas plásticas, caixas, *pallets* etc.).
Plano de Atividades	Definição das atividades que o Clube pretende desenvolver no semestre, elaborando um cronograma para as ações previstas no clube.
Resultados Alcançados	Divulgação dos resultados alcançados pelo clube, que pode ocorrer por meio de uma Culminância, com as apresentações dos resultados dos Clubes Juvenis da escola e ao final de cada semestre letivo.

Fonte: São Paulo, 2021, p. 31 – 33.

ANEXO V – MODELO DE CONTRATO DE CONVIVÊNCIA

I - Dos Direitos	1.Todos têm o direito de participar igualmente das atividades do clube.
	2. Todos têm o direito de expressar suas ideias e opiniões, considerando o respeito aos demais participantes.
	3.Todos têm o direito de fazer uso dos recursos materiais, equipamentos e instrumentos que foram disponibilizados para a execução das atividades do Clube.
II - Dos Deveres	4. É dever de todos respeitar uns aos outros, agindo cordialmente e solidariamente, mesmo quando as ideias, opiniões e atitudes forem diferentes das suas, sendo vedado qualquer tipo de agressão, preconceito e discriminação.
	5. É dever de todos a participação efetiva nas atividades do clube, sendo vedada a realização de outras atividades que não estão previstas no Plano de Ação do Clube.
	6. É dever de todos a dedicação na execução das atividades do Clube, sendo vedado o uso de aparelhos eletrônicos (celulares, *Ipod, mp's* etc.) nesses momentos, salvo quando for solicitado para o desenvolvimento da atividade.
III- Das Sanções	7. Não será certificado o estudante que se ausentar em mais de 25% dos encontros semanais do clube, cujas ausências não forem justificadas junto à escola.
	8. Não será permitida a participação do estudante que incorrer em ato infracional, previsto por lei, ocorrido no espaço e tempo do clube.
IV - Participantes	Coleta de Assinaturas

Fonte: São Paulo, 2021, p. 34.

ANEXO VI – MODELO DE REGISTRO DE AÇÕES – CLUBES JUVENIS

Modelo de registro das ações realizadas nos Clubes Juvenis

SEMANA	DATA	REGISTRO DAS AÇÕES - ATIVIDADES REALIZADAS
1		Apresentação do Clube Juvenil e início das atividades.
2		Eleição do presidente, vice-presidente e demais funções.
3		Definição do contrato de convivência, dos registros de frequência, do registro das ações diárias, dos responsáveis pelos registros, etc.
4		Alinhamento, com os integrantes, das metas, estratégias, cronograma, recursos e resultados esperados
5		Elaboração do Plano de Ação
6		Atividade:
7		Atividade:

Fonte: São Paulo, 2021, p. 36.

ANEXO VII – PLANO DE AÇÃO DE NIVELAMENTO

PROGRAMA ENSINO INTEGRAL

SÃO PAULO GOVERNO DO ESTADO | Secretaria da Educação

Nome da escola	Diretoria de Ensino
Plano de Ação de Nivelamento	
A equipe escolar da escola desenvolve o Processo de Nivelamento, ação emergencial de recuperação das habilidades em defasagem apresentadas por nossos estudantes nas séries anteriores, objetivando a premissa Excelência Acadêmica e considerando as metas constantes no Plano de Ação da escola para o ano vigente. A saber: a) Retirar um porcentual de estudantes que se encontram no nível de proficiência abaixo do básico e passar para o nível básico em Língua Portuguesa e Matemática; b) Retirar um porcentual do básico e passar para o adequado em Língua Portuguesa e Matemática; c) Zerar o abandono escolar; d) atingir o índice estipulado pelo IDESP no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Os professores realizam a Avaliação Diagnóstica de Entrada, no início do ano letivo, tomando como base as habilidades não contempladas apresentadas na Plataforma Foco Aprendizagem. A partir dos resultados, todas as ações terão como meta melhorar os resultados das avaliações internas e externas favorecendo a continuidade da formação acadêmica, como também contemplar a premissa do Protagonismo Juvenil formando jovens competentes, solidários e autônomos.	

Ações de Intervenção			
Forma de agrupamento	**Metodologia**	**Meta**	**Prazo**
		Atingi	

Encaminhamentos após o término do nivelamento	
Avaliação e Revisão de todo o Processo	
Ações efetivas	**Pontos de melhoria**

Leitura, análise e interpretação dos resultados		
Turmas	**Habilidades em defasagem em Língua Portuguesa** (Descrever a habilidade)	**Habilidades em defasagem em Matemática** (Descrever a habilidade)

Diante dos dados elencados, retomar as habilidades estruturantes/básicas em defasagens tanto no componente curricular de Língua Portuguesa quanto no de Matemática. A partir das reflexões entre os docentes, o(a) professor(a)-regente de cada turma desenvolverá, nos dias anteriores ao nivelamento, uma aula explicativa referente à habilidade elencada para ser trabalhada durante o período previsto.

Fonte: https://efape.educacao.sp.gov.br/ensinointegral/wp- content/uploads/2021/04/Plano-de-Nivelamento-PAN.pdf[30]

[30] Documentos disponíveis no site da EFAPE- Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo.

ANEXO VIII – PROCEDIMENTO PASSO A PASSO - ACOLHIMENTO

PROCEDIMENTO PASSO A PASSO
ACOLHIMENTO



PROGRAMA ENSINO INTEGRAL | Secretaria da Educação | SÃO PAULO GOVERNO DO ESTADO

Coordenadoria Pedagógica - COPED
Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão Pedagógica - DECEGEP
Centro de Inovação - CEIN
São Paulo - 2023

SUMÁRIO
ACOLHIMENTO

1. **Acolhimento: tipos** 03
2. **Acolhimento Inicial** 04
   2.1 Definição e objetivo 05
   2.2 Responsáveis 06
3. **Acolhimento Inicial: Procedimento Passo a Passo (PPP)** 10
   3.1 Procedimento Passo a Passo (PPP) – atividades no PDCA 11
   3.2 Procedimento Passo a Passo (PPP) – cronograma de execução 12
   3.3 Procedimento Passo a Passo (PPP) – atividades e subatividades 14
   3.4 Procedimento Passo a Passo (PPP) – cronograma de objetivos 23
   3.5 Procedimento Passo a Passo (PPP) materiais 24
4. **Acolhimento Diário** 25
   4.1 Definição e objetivos 26
   4.2 Responsáveis 27
   4.3 Acolhimento Diário de Rotina e Temático 28
   4.4 Diretrizes 29
   4.5 Materialização do Acolhimento Diário Temático 30
5. **Referências** 41

PPP - ACOLHIMENTO
ATIVIDADES NO PDCA

ATIVIDADE 1	ATIVIDADE 2	ATIVIDADE 3	ATIVIDADE 4	ATIVIDADE 5	ATIVIDADE 6	ATIVIDADE 7	ATIVIDADE 8	ATIVIDADE 9
1. Formar gestores, professores(as) e funcionários(as) da secretaria escolar. Refletir sobre o Protagonismo Juvenil e suas relações com o PEI.	**2.** Formação de professores(as) e estudantes.	**3.** Planejar ações de Acolhimento; Formar a equipe gestora; Formar pais e responsáveis; Divulgar o cronograma.	**4.** Mobilizar equipe gestora e Jovens Acolhedores. Organizar materiais e recursos para o Acolhimento. Organizar os espaços escolares para o Acolhimento.	**5.** Executar as atividades de Acolhimento com a equipe escolar.	**6.** Formar estudantes sobre Protagonismo Juvenil. Participar da culminância. Acolher estudantes ingressantes no PEI. Refletir sobre as práticas executadas no Acolhimento.	**7.** Promover a reflexão dos produtos do Acolhimento com o trio gestor e equipe docente. Empoderar a equipe escolar e organizar o produto do Acolhimento.	**8.** Empoderar os estudantes sobre o produto do Acolhimento. Avaliar e corrigir os pontos de atenção das atividades.	**9.** Divulgar práticas replicáveis e pontos de atenção. Planejar ações subsequentes ao Acolhimento.

Fonte: São Paulo, 2023.

ANEXO IX – GUIA DE APRENDIZAGEM

PROGRAMA ENSINO INTEGRAL — SÃO PAULO GOVERNO DO ESTADO | Secretaria da Educação

GUIA DE APRENDIZAGEM – PEI

EE			
Professor(a):	**Componente Curricular:**	**____ ano/série ____**	**___º Bimestre/20___**
Justificativa:			
Objetivos	**Objetos de conhecimento**	**Situação de Aprendizagem e habilidades**	
Competências Socioemocionais			
Tema Transversal			
Estratégias Didáticas			
Atividades Autodidáticas	**Atividades Didático-Cooperativas**	**Atividades Complementares**	
Princípios e Premissas	**Critérios de Avaliação**		
Referências **Para o(a) Professor(a):** **Para o(a) Estudante:**			

Fonte: https://efape.educacao.sp.gov.br/ensinointegral/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-Aprendizagem_n02.pdf[31]

[31] Documentos disponíveis no site da EFAPE- Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo.

ANEXO X – TUTORIA

TUTORIA

PROCEDIMENTO PASSO A PASSO

PROGRAMA ENSINO INTEGRAL

SÃO PAULO
GOVERNO DO ESTADO

Índice

1.	Introdução	3
2.	Definição	4
3.	Princípios norteadores	5
4.	Objetivos da TUTORIA	9
5.	Dimensões da TUTORIA	10
6.	Formação da TUTORIA	11
7.	Definição do TUTOR	12
8.	Escolha do TUTOR	13
9.	Exemplo escolha TUTOR	14
10.	A importância do TUTOR	15
11.	Papel do TUTOR	16
12.	Registro da TUTORIA	21
13.	Relatório de acompanhamento da TUTORIA	23
14.	Responsáveis pela TUTORIA	24
16.	Atribuições dos corresponsáveis pela TUTORIA	26
17.	Organização da TUTORIA	27
18.	Planejamento da TUTORIA	28
19.	Etapas do Ciclo PDCA	29
20.	Cronograma de Realização	30
21.	Gráfico de GANTT de execução das atividades do Procedimento Passo a Passo da TUTORIA	31



Fonte: São Paulo, [s.d.].

ANEXO XI – TUTORIA – MODELO FICHA PESSOAL

FICHA PESSOAL DE TUTORIA – ANO: 2023 **Tutor:** _____	
Tutorado(a):	**ANO/TURMA**
Data de nascimento:	Cidade de Nascimento:
Mãe:	Pai:
Tem irmãos? ( ) Sim ( ) Não Quantos?	Onde estudou antes de ser matriculado nesta escola:
AJUDA O COLEGA QUANDO NECESSARIO? ( ) SIM. ( ) NAO.	**PREFERE FAZER TRABALHO SOZINHO OU EM GRUPO?**
MANTÉM CONTATO FORA DA ESCOLA COM OS COLEGAS DE SALA? ( ) SIM. ( ) NÃO.	**FAZ AMIGOS COM FACILIDADE? ( ) SIM. ( ) NÃO.**
Mora com quem?	Tem animal de estimação? ( ) sim ( ) não
Faz algum curso fora da escola? ( ) sim ( ) não Qual curso?_____ Realiza alguma outra atividade? ( ) sim ( ) não Qual atividade?_____	Faz parte do Grêmio? ( ) sim ( ) não Líder ou vice-líder de turma: ( ) sim ( )não É aluno acolhedor? ( ) sim ( )não É aluno monitor? ( ) sim ( )não
Tem: ( ) celular ( ) tablet ( ) computador/notebook Tem internet na sua casa? ( ) sim ( ) não Netflix? ( ) sim ( ) não	Assiste T.V.? ( ) sim ( ) não. Quantas horas por dia? Programa que mais assiste_____
Estuda em casa? ( ) sim ( ) não	Gosta de ler? ( ) sim ( ) não ( ) não alfabetizado Que tipo de livro? _____
O que gosta de fazer quando não está na escola?	
Que horas você costuma ir dormir? _____	Que horas você costuma acordar? _____
Seus pais ou responsável acompanham sua vida escolar? ( ) sim ( ) não Atividades que gosta de realizar com a família _____ _____ Qual o seu maior sonho?_____	

Fonte: São Paulo, [s.d.], p. 23.

ANEXO XII – TUTORIA – ACOMPANHAMENTO DO ALUNO

AVALIAÇÕES DOS ALUNOS			
	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre
Português			
Matemática			

DESEMPENHO																
	POR	MAT	HIST	GEO	CIE	ART	E.F.	ING	OE	PE	TEC	CUL MOV	LIN ART	PROJ CON	ASS	
1ºBim.																
2ºBim.																
3ºBim.																
4ºBim.																

FREQUÊNCIA		
	Total de faltas	Observações
1ºBim.		
2ºBim.		
3ºBim.		
4ºBim.		

Atendimento aos pais /REUNIÕES

DATA	NOME – RESPONSÁVEL/PARENTESCO	ASSUNTOS/ORIENTAÇÕES	ASS. RESPONSÁVEL
Primeira reunião de pais			
1º BI			
2º BI			
3º BI			
4º BI			
	RESULTADO FINAL	PROMOVIDO ( ) RETIDO ( )	

Fonte: São Paulo, [s.d.], p. 23.

ANEXO XIII – PLANO INDIVIDUAL DE APRIMORAMENTO E FORMAÇÃO - PIAF

PROGRAMA ENSINO INTEGRAL

SÃO PAULO GOVERNO DO ESTADO | Secretaria da Educação

Nome do profissional:	Data:
Gestor imediato:	

Diagnóstico da avaliação: competências de desenvolvimento

Competências	Pontuação	Indique as competências a serem desenvolvidas
1. Protagonismo		☐
2. Conhecimento e Contextualização		☐
3. Disposição ao autodesenvolvimento contínuo		☐
4. Comprometimento com o processo e o resultado		☐
5. Relacionamento e Corresponsabilidade		☐
6. Solução e Criatividade		☐
7. Difusão e Multiplicação		☐

Comentários Gerais:

PLANO INDIVIDUAL DE DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO

COMPETÊNCIA	ATIVIDADE DE DESENVOLVIMENTO	DETALHE DAS AÇÕES [Indicar apoiadores, se houver]	PRAZO (INÍCIO e FIM)	OBJETIVOS ESPERADOS E EVIDÊNCIAS

Nome do profissional: _____

Assinatura:_____ Data: ___/___/___

Assinatura do Gestor imediato: _____

Assinatura do Diretor de Escola/Escolar: _____

IMPORTANTE: compartilhe os avanços com o seu gestor e peça ajuda quando sentir dificuldades. O gestor é um parceiro de desenvolvimento e deverá ajudá-lo no seu processo

Fonte: https://efape.educacao.sp.gov.br/ensinointegral/wp-content/uploads/2021/04/Plano-Individual-de-Aprimoramento-e-Formacao-PIAF.pdf [32]

[32] Documentos disponíveis no site da EFAPE- Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo.

ANEXO XIV – MAPA DAS COMPETÊNCIAS – COMPETÊNCIA PROTAGONISMO



MODELO DE COMPETÊNCIAS

PROTAGONISMO

1. PROTAGONISMO	Promove o protagonismo juvenil, ajudando a formar pessoas autônomas, solidárias e competentes e sendo protagonista em sua própria atuação.

MACRO INDICADORES

- **RESPEITO À INDIVIDUALIDADE**: respeita a individualidade, ajudando a formar pessoas autônomas, solidárias e competentes. Busca conhecer e trabalhar as dificuldades e potencialidades de aprendizagem individuais. Respeita as escolhas pessoais.
- **PROMOÇÃO DO PROTAGONISMO JUVENIL**: desperta o interesse pelo estudo, mostrando que a escola pode oferecer meios (disciplinas, eletivas, laboratórios, tutores) para ajudar na concepção e realização de seus projetos de vida. Ouve, apoia, orienta e acompanha os alunos contribuindo para a formação de indivíduos motivados e preparados pessoal, acadêmica e profissionalmente.
- **PROTAGONISMO SÊNIOR**: tem clareza do seu propósito de atuação de forma ampla, servindo como exemplo (presença educativa).

3

PROTAGONISMO

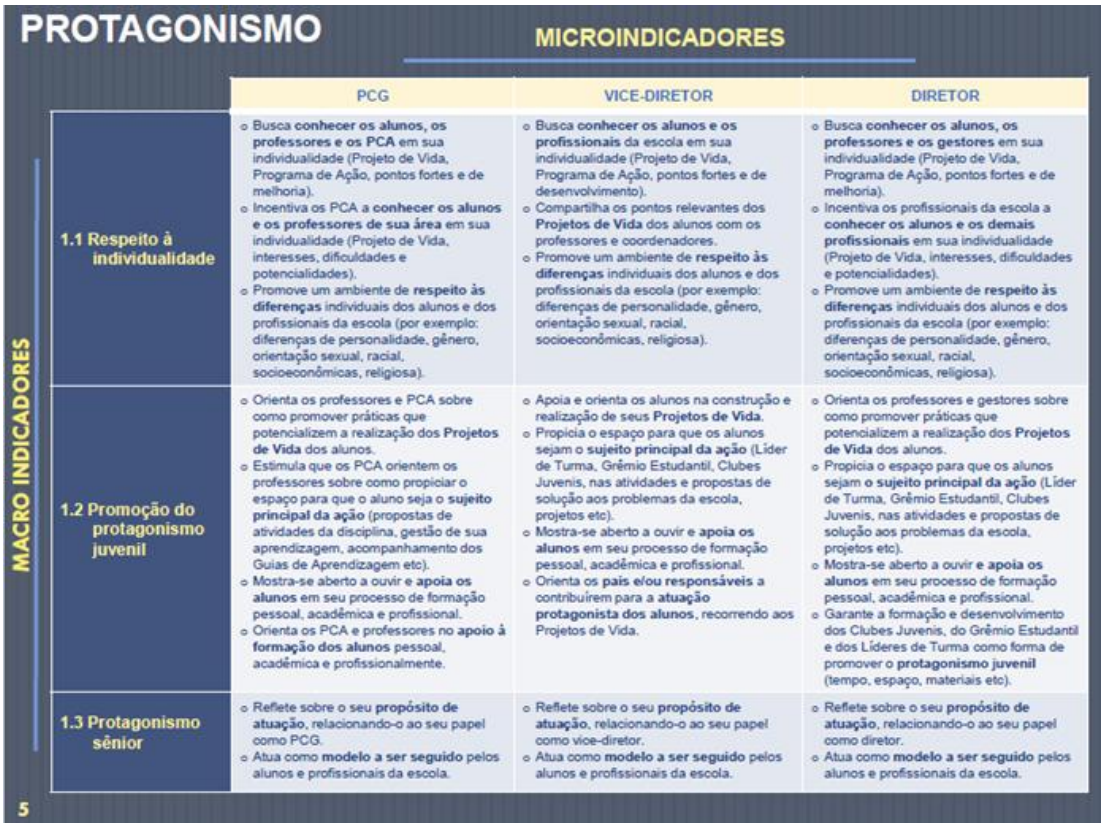
MICROINDICADORES

MACRO INDICADORES

	PROFESSOR DE SALA DE LEITURA	PROFESSOR DE DISCIPLINA	PROFESSOR COORDENADOR DE ÁREA (PCA)*
1.1 Respeito à individualidade	○ Busca **conhecer os alunos** em sua individualidade (Projeto de Vida, interesses, dificuldades e potencialidades). ○ **Respeita as diferenças** individuais dos alunos e dos profissionais da escola (por exemplo: diferenças de personalidade, gênero, orientação sexual, racial, socioeconômicas, religiosa).	○ Busca **conhecer os alunos** em sua individualidade (Projeto de Vida, interesses, dificuldades e potencialidades). ○ Promove um **ambiente de respeito às diferenças** individuais dos alunos e dos profissionais da escola (por exemplo: diferenças de personalidade, gênero, orientação sexual, racial, socioeconômicas, religiosa).	○ Busca **conhecer os professores de sua área** em sua individualidade (Programa de Ação, pontos fortes e de desenvolvimento). ○ Incentiva os professores de sua área a **conhecer os alunos** em sua individualidade (Projeto de Vida, interesses, dificuldades e potencialidades). ○ Incentiva os professores de sua área a promover um ambiente de **respeito às diferenças** individuais (por exemplo: diferenças de personalidade, gênero, orientação sexual, racial, socioeconômicas, religiosa)
1.2 Promoção do protagonismo juvenil	○ Promove a prática da leitura e da pesquisa que potencializam a realização dos **Projetos de Vida** dos alunos. ○ Propicia o espaço para que o aluno seja o **sujeito principal da ação** (por exemplo: projetos, atividades etc). ○ Mostra-se aberto a ouvir e **apoiar os alunos** em seu processo de formação pessoal, acadêmica e profissional (por exemplo: dúvidas de leituras, aspectos pessoais, Projeto de Vida).	○ Promove práticas que potencializem a realização dos **Projetos de Vida** dos alunos. ○ Propicia o espaço para que o aluno seja o **sujeito principal da ação** (por exemplo: propostas de atividades da disciplina, gestão de sua aprendizagem, acompanhamento dos Guias de Aprendizagem etc). ○ Mostra-se aberto a ouvir e **apoia os alunos** em seu processo de formação pessoal, acadêmica e profissional (por exemplo: dúvidas da disciplina, aspectos pessoais, Projeto de Vida).	○ Orienta os professores de sua área sobre como promover práticas que potencializem a realização dos **Projetos de Vida** dos alunos. ○ Orienta que os professores propiciem o espaço para que o aluno seja o **sujeito principal da ação** (por exemplo: propostas de atividades da disciplina, gestão de sua aprendizagem, acompanhamento dos Guias de Aprendizagem etc). ○ Orienta os professores no **apoio à formação dos alunos** pessoal, acadêmica e profissionalmente.
1.3 Protagonismo sênior	○ Reflete sobre o seu **propósito de atuação**, relacionando-o ao seu papel como professor de sala de leitura. ○ Atua como **modelo a ser seguido** pelos alunos e profissionais da escola.	○ Reflete sobre o seu **propósito de atuação**, relacionando-o ao seu papel como professor. ○ Atua como **modelo a ser seguido** pelos alunos e profissionais da escola.	○ Reflete sobre o seu **propósito de atuação**, relacionando-o ao seu papel como PCA. ○ Atua como **modelo a ser seguido** pelos professores de sua área.

*O PCA deve atender à grade de competências do Professor + do Coordenador de Área

4



PROTAGONISMO

MICROINDICADORES

MACRO INDICADORES

	PCG	VICE-DIRETOR	DIRETOR
1.1 Respeito à individualidade	◦ Busca **conhecer os alunos, os professores e os PCA** em sua individualidade (Projeto de Vida, Programa de Ação, pontos fortes e de melhoria). ◦ Incentiva os PCA a **conhecer os alunos e os professores de sua área** em sua individualidade (Projeto de Vida, interesses, dificuldades e potencialidades). ◦ Promove um ambiente de **respeito às diferenças** individuais dos alunos e dos profissionais da escola (por exemplo: diferenças de personalidade, gênero, orientação sexual, racial, socioeconômicas, religiosa).	◦ Busca **conhecer os alunos e os profissionais** da escola em sua individualidade (Projeto de Vida, Programa de Ação, pontos fortes e de desenvolvimento). ◦ Compartilha os pontos relevantes dos **Projetos de Vida** dos alunos com os professores e coordenadores. ◦ Promove um ambiente de **respeito às diferenças** individuais dos alunos e dos profissionais da escola (por exemplo: diferenças de personalidade, gênero, orientação sexual, racial, socioeconômicas, religiosa).	◦ Busca **conhecer os alunos, os professores e os gestores** em sua individualidade (Projeto de Vida, Programa de Ação, pontos fortes e de melhoria). ◦ Incentiva os profissionais da escola a **conhecer os alunos e os demais profissionais** em sua individualidade (Projeto de Vida, interesses, dificuldades e potencialidades). ◦ Promove um ambiente de **respeito às diferenças** individuais dos alunos e dos profissionais da escola (por exemplo: diferenças de personalidade, gênero, orientação sexual, racial, socioeconômicas, religiosa).
1.2 Promoção do protagonismo juvenil	◦ Orienta os professores e PCA sobre como promover práticas que potencializem a realização dos **Projetos de Vida** dos alunos. ◦ Estimula que os PCA orientem os professores sobre como propiciar o espaço para que o aluno seja o **sujeito principal da ação** (propostas de atividades da disciplina, gestão de sua aprendizagem, acompanhamento dos Guias de Aprendizagem etc). ◦ Mostra-se aberto a ouvir e **apoia os alunos** em seu processo de formação pessoal, acadêmica e profissional. ◦ Orienta os PCA e professores no **apoio à formação dos alunos** pessoal, acadêmica e profissionalmente.	◦ Apoia e orienta os alunos na construção e realização de seus **Projetos de Vida**. ◦ Propicia o espaço para que os alunos sejam o **sujeito principal da ação** (Líder de Turma, Grêmio Estudantil, Clubes Juvenis, nas atividades e propostas de solução aos problemas da escola, projetos etc). ◦ Mostra-se aberto a ouvir e **apoia os alunos** em seu processo de formação pessoal, acadêmica e profissional. ◦ Orienta os **pais e/ou responsáveis** a contribuírem para a **atuação protagonista dos alunos**, recorrendo aos Projetos de Vida.	◦ Orienta os professores e gestores sobre como promover práticas que potencializem a realização dos **Projetos de Vida** dos alunos. ◦ Propicia o espaço para que os alunos sejam **o sujeito principal da ação** (Líder de Turma, Grêmio Estudantil, Clubes Juvenis, nas atividades e propostas de solução aos problemas da escola, projetos etc). ◦ Mostra-se aberto a ouvir **e apoia os alunos** em seu processo de formação pessoal, acadêmica e profissional. ◦ Garante a formação e desenvolvimento dos Clubes Juvenis, do Grêmio Estudantil e dos Líderes de Turma como forma de promover o **protagonismo juvenil** (tempo, espaço, materiais etc).
1.3 Protagonismo sênior	◦ Reflete sobre o seu **propósito de atuação**, relacionando-o ao seu papel como PCG. ◦ Atua como **modelo a ser seguido** pelos alunos e profissionais da escola.	◦ Reflete sobre o seu **propósito de atuação**, relacionando-o ao seu papel como vice-diretor. ◦ Atua como **modelo a ser seguido** pelos alunos e profissionais da escola.	◦ Reflete sobre o seu **propósito de atuação**, relacionando-o ao seu papel como diretor. ◦ Atua como **modelo a ser seguido** pelos alunos e profissionais da escola.

5

Fonte: São Paulo, 202, p. 1-5.

ANEXO XV – CICLO DE ACOMPANHAMENTO FORMATIVO – CAF



Fonte: São Paulo, 2018.

O CAF – Ciclo de Acompanhamento Formativo do Programa Ensino Integral tem periodicidade bimestral e inicia-se com o envio, pela equipe central da SEE, da pauta formativa prevista para o período.
Esta pauta formativa tem por objetivo apoiar a Premissa da Formação Continuada.
Para a OT – Orientação Técnica do CAF – Ciclo de Acompanhamento Formativo, os Supervisores de Ensino e PCNP reúnem-se para estudar a pauta de formação.
A cada ciclo o tema a ser desenvolvido nas escolas é oriundo das demandas apontadas pela unidade escolar, Diretoria de Ensino e SEE. Esses temas são sempre relacionados a uma das premissas e/ou princípios do Programa.

OS CAF - CICLOS DE ACOMPANHAMENTO FORMATIVO TÊM POR OBJETIVO:

- ✓ Fortalecer o Programa Ensino Integral, por meio da formação continuada da equipe escolar a fim de garantir a excelência acadêmica e o desenvolvimento do aluno autônomo, solidário e competente;
- ✓ Garantir a implementação e a consolidação do Modelo de Gestão e os princípios do Modelo Pedagógico,
- ✓ Fortalecer as DE para a formação dos PCNP e Supervisores de Ensino com vistas a garantir um ciclo de acompanhamento formativo dentro dos valores, premissas e princípios do Programa Ensino Integral.

A CADA CICLO ESTÃO PREVISTAS AS SEGUINTES ETAPAS:

1 – Elaboração, pela equipe central da SEE, de pauta unificada, tendo por base os temas previamente definidos;

2 – Estudo e organização da OT na DE – Supervisor e PCNP;

3 – Orientação Técnica presencial destinada aos SE, PCNP, Diretores e PCG pelas equipes formadoras das diretorias.

A SESSÃO DE ACOMPANHAMENTO FORMATIVO

Na tentativa de diminuir o hiato existente entre a teoria e a prática, a Sessão de Acompanhamento Formativo, a ser realizada pelo Supervisor de Ensino e PCNP, tem como objetivo possibilitar à equipe escolar a reflexão e avaliação dos indicadores de Gestão, Gestão de Pessoas e Pedagógico do Programa, tendo em vista suas Diretrizes e demais documentos.

A Sessão de Acompanhamento Formativo apresenta as seguintes características: acontece na escola, em um período de oito horas, em dia previamente agendada e orientada por pauta formativa de trabalho elaborada pelos Supervisores e PCNP.

Nesse período, a pauta formativa de trabalho sinaliza os procedimentos que serão objeto de análise e avaliação durante o dia da Sessão de Acompanhamento Formativo. São previstas reuniões específicas com gestores, professores, estudantes e funcionários para garantir que todas as vozes da escola sejam ouvidas.
Ao final dos trabalhos do dia, é importante que a equipe escolar tenha uma devolutiva ou feedback por parte da equipe da Diretoria de Ensino.
Desse dia, resulta um relatório, elaborado pelo Supervisor de Ensino e pelo PCNP, em conjunto com a equipe de gestora que pode ser utilizado como apoio na avaliação das atividades desenvolvidas pela escola.

SÃO ETAPAS DA SESSÃO DE ACOMPANHAMENTO:

ANTES:

- ✓ Agendar a Sessão de Acompanhamento Formativo previamente com a Direção da escola.
- ✓ Informar sobre os objetivos da Sessão de Acompanhamento e a organização dos trabalhos do dia, com o envio de uma pauta com horários e temas.
- ✓ Alertar para a necessidade da presença do Diretor, Vice-diretor, PCG e PCA durante toda a Sessão de Acompanhamento, com exceção, é claro, dos impedimentos legais, como férias.
- ✓ Solicitar que o Diretor tenha disponíveis os registros com evidências[1], principalmente

aquelas relativas ao foco do Ciclo, para que a equipe da Diretoria de Ensino possa constatar e analisar os procedimentos realizados pela escola.

DURANTE:

- ✓ Apresentar a pauta com os horários e trabalhos do dia.
- ✓ Dar início à Sessão, esclarecendo o foco do Ciclo.
- ✓ Ouvir muito mais do que falar.
- ✓ Fazer registros.
- ✓ Ver e ouvir com atenção tudo aquilo que a equipe tem para mostrar.
- ✓ Fazer perguntas que levem a equipe a refletir sobre a prática.
- ✓ Fazer o fechamento da Sessão com uma breve devolutiva do dia.

DEPOIS:

- ✓ Analisar os registros, tendo em vista o foco do Ciclo e os documentos que embasam o Programa Ensino Integral;
- ✓ Consolidar o relatório da Sessão de Acompanhamento formativo e enviar à SEE-SP (Template de perguntas);
- ✓ Programar-se para retornar à escola posteriormente em visitas de rotina e retomar aspectos que ficaram pendentes na Sessão de Acompanhamento.
- ✓ O Supervisor de Ensino e o PCNP devem assegurar que a equipe escolar se sinta acolhida por ambos durante a Sessão de Acompanhamento

Fonte: São Paulo, 2018.

ANEXO XVI – DADOS DA MATRÍCULA

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO
Secretaria Escolar Digital

30/01/2026 13:19
Página 1 de 2

DADOS DA MATRÍCULA

Aluno

RA:0000000000
Nome do Aluno:00000 000000 000000 00000
Data de Nascimento:00/00/0000

Ano Letivo	Rede de Ensino	Escola	Turno	Tipo Ensino	Hab.	Série/ Termo	Turma	Dt Início Matrícula	Dt Fim Matrícula	Rendimento
2025	ESTADUAL - SE		5	101	0	3	3ª SERIE C NOITE ANUAL	03/02/2025	12/12/2025	Aprovado
2024	ESTADUAL - SE		6	101	0	2	2ª SERIE B INTEGRAL ANUAL	15/02/2024	28/07/2024	
2024	ESTADUAL - SE		5	101	0	2	2ª SERIE C NOITE ANUAL	29/07/2024	17/12/2024	Aprovado
2023	ESTADUAL - SE		6	101	0	1	1ª SERIE B INTEGRAL ANUAL	03/02/2023	15/12/2023	Aprovado
2022	ESTADUAL - SE		5	31	0	1	VOLEIBOL - INFANTIL - FEMININO A NOITE ANUAL	02/02/2022	23/12/2022	
2022	ESTADUAL - SE		6	14	0	9	9º ANO B INTEGRAL ANUAL	02/02/2022	23/12/2022	Aprovado
2021	ESTADUAL - SE		1	14	0	8	8º ANO A MANHA ANUAL	08/02/2021	25/11/2021	
2021	ESTADUAL - SE		5	31	0	1	VOLEIBOL - INFANTIL - FEMININO A NOITE ANUAL	08/02/2021	23/12/2021	
2021	ESTADUAL - SE		3	14	0	8	8º ANO C TARDE ANUAL	26/11/2021	23/12/2021	Aprovado
2020	ESTADUAL - SE		1	14	0	7	7º ANO A MANHA ANUAL	03/02/2020	23/12/2020	Aprovado
2020	ESTADUAL - SE		5	31	0	1	VOLEIBOL - INFANTIL - FEMININO A NOITE ANUAL	05/03/2020	23/12/2020	
2019	ESTADUAL - SE		1	14	0	6	6º ANO A MANHA ANUAL	01/02/2019	18/12/2019	Aprovado
2018	MUNICIPAL		1	14	0	5	5º ANO B MANHA	01/02/2018	20/12/2018	Aprovado
2017	MUNICIPAL		1	14	0	4	4º ANO A MANHA	01/02/2017	20/12/2017	Aprovado
2016	MUNICIPAL		1	14	0	3	3º ANO A MANHA	01/02/2016	16/12/2016	Aprovado
2015	MUNICIPAL		1	14	0	2	2º ANO A MANHA	02/02/2015	18/12/2015	Aprovado
2014	MUNICIPAL		1	14	0	1	1º ANO A MANHA	03/02/2014	19/12/2014	Aprovado
2013	MUNICIPAL		1	6	0	2	2ª ETAPA PRÉ-ESCOLA A MANHA	01/02/2013	20/12/2013	
2012	MUNICIPAL		1	6	0	1	1ª ETAPA PRÉ-ESCOLA A MANHA	02/02/2012	19/12/2012	
2011	MUNICIPAL		6	6	0	7	MATERNAL 2 A INTEGRAL	07/02/2011	16/12/2011	
2010	MUNICIPAL		6	6	0	6	MATERNAL 1 A INTEGRAL	08/02/2010	17/12/2010	

Fonte: SED, 2026.

ANEXO XVII – DADOS DA MOVIMENTAÇÃO DE ALUNOS DA 1ª SÉRIE EM/2024

Ano Letivo: 2024
Diretoria:
Escola:
Tipo Ensino: NOVO ENSINO MÉ DIO
Turma: 1ª SERIE A INTEGRAL ANUAL
Ativos: 23
Transferidos:1
Abandonos: 0
Não Comp.:5
Outros: 20
Cadastrados:49

Sé rie	Nr	Nome do Aluno	Situação	Data Movimentação	
1	1	A.D.S	TRAN	03/03/2024	
1	2	A.B.N.J	BXTR	15/02/2024	
1	3	A.A.O.L.S	NCOM	30/10/2024	
1	4	A.L.B.L	BXTR	15/02/2024	
1	5	C.E.S.M	APROVADO		
1	6	C.H.L.B	APROVADO		
1	7	D.G.N	APROVADO		
1	8	E.A.S.M	APROVADO		
1	9	E.S.M	APROVADO		
1	10	F.R.S.G	APROVADO		
1	11	G.A.M	NCOM	13/05/2024	
1	12	G.H.T.S	REMA	18/02/2024	**NOTURNO 1ºC**
1	13	G.F.O	REMA	19/02/2024	**NOTURNO 1ºC**
1	14	H.A.M	APROVADO		
1	15	H.R.S.M	APROVADO		
1	16	I.G.J.P	BXTR	15/02/2024	
1	17	I.S.S.B	NCOM	26/04/2024	
1	18	J.S.S	APROVADO		
1	19	J.T.S	APROVADO		
1	20	J.R.P	BXTR	15/02/2024	
1	21	K.M.C.C.	BXTR	15/02/2024	
1	22	K. M.C.C	BXTR	15/02/2024	
1	23	KA.A.A.S.M	BXTR	05/07/2024	
1	24	L.T.C	APROVADO		

1	25	L.L.S.M	APROVADO		
1	26	L.G.A.S	RECL	27/03/2024	
1	27	L.K.S.J	REMA	28/07/2024	**NOTURNO 1ºC**
1	28	M.E.N.M	BXTR	15/02/2024	
1	29	M.E.G	APROVADO		
1	30	M.F.B	BXTR	15/02/2024	
1	31	N.V.P.O	NCOM	09/10/2024	
1	32	N..S.M.M	APROVADO		
1	33	N. F.R.F	APROVADO		
1	34	O.A.L	BXTR	15/02/2024	
1	35	O.S	BXTR	15/02/2024	
1	36	P.K.S	BXTR	15/02/2024	
1	37	P.C.P	APROVADO		
1	38	R.C.F.T	APROVADO		
1	39	R.A.F.S	REMA	31/07/2024	**NOTURNO 1ºC**
1	40	R.M.G	REMA	18/02/2024	**NOTURNO 1ºC**
1	41	S.C.P.A	BXTR	15/02/2024	
1	42	T.H.S.A	APROVADO		
1	43	V.H.C.O	BXTR	15/02/2024	
1	44	V.A.S.L	NCOM	08/10/2024	
1	45	W.C.M.S	APROVADO		
1	46	Y.A.S.S	APROVADO		
1	47	Y.V.T.D	APROVADO		
1	48	R.W.B	APROVADO		
1	49	J.G.M	APROVADO		

Fonte: SED, 2026.

Ano Letivo: 2024
Diretoria:
Escola:
Tipo Ensino: NOVO ENSINO MÉDIO
Turma: 1ª SERIE B INTEGRAL ANUAL
Ativos: 26
Transferidos:1
Abandonos: 0
Não Comp.:1
Outros: 19
Cadastrados:47

Série	Nr	Nome do Aluno	Situaçã o	Data Movimentaçã o	
1	1	A.G.S.L	BXTR	15/02/2024	
1	2	A.C.A.F	REMA	25/02/2024	**NOTURNO 1ºC**
1	3	A.L.C.A	APROVADO		
1	4	A.L.F.O	REMA	18/02/2024	**NOTURNO 1ºC**
1	5	C.R.B.	REMA	05/08/2024	**NOTURNO 1ºC**
1	6	C.F.S.M	APROVADO		
1	7	D.S	APROVADO		
1	8	D.A.O.A	APROVADO		
1	9	E.A.B.V	REMA	13/03/2024	**NOTURNO 1ºC**
1	10	E.E.S	REMA	11/09/2024	**NOTURNO 1ºC**
1	11	E.C.P.S	APROVADO		
1	12	E.A.A.S	REMA	19/02/2024	**NOTURNO 1ºC**
1	13	E.K.C.S	BXTR	15/02/2024	
1	14	F.A.C	BXTR	15/02/2024	
1	15	G.P.S.T	APROVADO		
1	16	G.V.V.S	APROVADO		
1	17	G.P.S.T	APROVADO		
1	18	G.M.T	BXTR	15/02/2024	
1	19	G.Y.F	BXTR	15/02/2024	
1	20	H.G.T.	APROVADO		
1	21	I.C.F.S	APROVADO		
1	22	I.C.O	APROVADO		
1	23	J.K.S.B	TRAN	22/07/2024	
1	24	J.H.M	NCOM	15/05/2024	
1	25	J.M.L	BXTR	15/02/2024	
1	26	K.F.N	APROVADO		
1	27	K.S.S	APROVADO		

1	28	L.F.D.V	REMA	21/02/2024	**NOTURNO 1ºC**
1	29	L.D.P.S	APROVADO		
1	30	L.G.C.S	REMA	11/08/2024	**NOTURNO 1ºC**
1	31	M.C.P	APROVADO		
1	32	M.E.A.O	APROVADO		
1	33	M.E.A.A	APROVADO		
1	34	M.E.F.S	APROVADO		
1	35	M.L.S.P	APROVADO		
1	36	M.S.P	APROVADO		
1	37	M.G.S.S	APROVADO		
1	38	M.Y.B	BXTR	15/02/2024	
1	39	R.V.B.L	REMA	21/03/2024	**NOTURNO 1ºC**
1	40	R.L.V.S.N	REMA	18/03/2024	**NOTURNO 1ºC**
1	41	S.L.O	BXTR	15/02/2024	
1	42	T.B.V	APROVADO		
1	43	T.A.L.C	APROVADO		
1	44	V.H.P.M	BXTR	15/02/2024	
1	45	T.N.O	APROVADO		
1	46	A.G.S.L	APROVADO		
1	47	R.L.V.S.N	APROVADO		

Fonte: SED, 2026.

Ano Letivo: 2024
Diretoria:
Escola:
Tipo Ensino: NOVO ENSINO MÉDIO
Turma: 1ª SERIE C NOITE ANUAL
Ativos: 16
Transferidos:0
Abandonos: 0
Não Comp.:6
Outros: 6
Cadastrados:28

Série	Nr	Nome do Aluno	Situação	Data Movimentação
1	1	A.V.O.A	BXTR	15/02/2024
1	2	A.C.A.F	NCOM	28/11/2024
1	3	A.C.S.L	BXTR	15/02/2024
1	4	A.L.F.O	APROVADO	
1	5	E.A.B.V	APROVADO	
1	6	E.A.A.S	NCOM	08/04/2024
1	7	G.S.A	APROVADO	
1	8	G.F.M	BXTR	15/02/2024
1	9	G.H.T.S	APROVADO	
1	10	G.F.O	APROVADO	
1	11	H.S.F.O	APROVADO	
1	12	H.R.S	BXTR	15/02/2024
1	13	K.B.S	APROVADO	
1	14	L.F.D.V	NCOM	14/08/2024
1	15	L.A.S	BXTR	15/02/2024
1	16	R.F.S	NCOM	14/08/2024
1	17	R.V.B..L	APROVADO	
1	18	R.L.V.S.N	REMA	28/05/2024
1	19	R.L.B.L	APROVADO	
1	20	R.M.G	APROVADO	
1	21	T.C.S.O	APROVADO	
1	22	.K.S.JI	NCOM	18/11/2024
1	23	A.V.A.R.	NCOM	11/11/2024
1	24	R.L.F.S	APROVADO	
1	25	C.R.B	APROVADO	
1	26	L.G.C.SA	APROVADO	
1	27	E.E.S	APROVADO	
1	28	A.D.S	APROVADO	

Fonte: SED, 2026.