

O PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL (PEI) DO ESTADO DE SÃO PAULO E A DESIGUALDADE EDUCACIONAL¹

Bianca Sanae Nakamoto²
Newton Antonio P. Bryan³

INTRODUÇÃO

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no ano de 2012, elaborou um novo modelo de escola de tempo integral, intitulado Programa de Ensino Integral – PEI. Dentre os objetivos do programa estão a melhora da qualidade do ensino⁴ nas escolas públicas da rede estadual paulista, oferecimento de jornadas ampliadas para os jovens que vivem em áreas de maior vulnerabilidade social⁵, matriz curricular diferenciada e professores com atuação em regime de dedicação exclusiva com gratificação de 75% em seu salário. Neste modelo de escola de tempo integral, os estudantes permanecem na unidade escolar de 7 horas a 9 horas, a depender do segmento (Ensino Fundamental de Anos Iniciais ou Finais e Ensino Médio) e tem uma matriz curricular diferente dos modelos de escola de tempo integral precedentes, sendo assim, além das disciplinas obrigatórias, os estudantes contam com clubes e disciplinas diferenciadas como a disciplina de Tecnologia, Projeto de Vida e Eletivas.

Nos documentos oficiais do PEI, o currículo diferenciado apresentado é associado a concepção de educação integral, entretanto, observa-se que há uma compreensão equivocada

¹ O presente trabalho faz parte das pesquisas ainda em andamento para a tese de doutorado e foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) através de concessão de bolsa de estudos (2017-2021).

² Doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, biancas.nakamoto@email.com.

³ Professor Orientador: Doutor em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, nbryan@unicamp.br.

⁴ A melhora na qualidade de ensino é mensurada a partir dos resultados obtidos pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP.

⁵ O conceito de vulnerabilidade social utilizado tem como base os índices dos estudos apresentados pelo Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados - SEADE e a conceituação de Ximenes (2010) encontrada no dicionário de verbetes do Gestrado. Segundo Ximenes (2010), “(...) vulnerabilidade social relaciona-se com múltiplas dimensões que precisam ser tratadas em um contexto ampliado, com ênfase principalmente para os fatores de renda, caracterizando situações de pobreza, mas também considerando outras questões centrais, como escolaridade, ciclo de vida familiar e o escopo das relações sociais dos indivíduos.”

entre educação integral e escola de tempo integral. A concepção de educação integral vai além da questão de jornada ampliada, a educação integral diz respeito à formação integral do ser humano, tendo como principal preocupação a formação crítica do indivíduo e sua relação com a sociedade (CAVALIERE, 2002) e para essa formação a jornada escolar não necessita ser de tempo integral, mas as práticas pedagógicas é que devem ser diferenciadas, proporcionando aos estudantes a formação integral.

Quando a Secretaria da Educação elaborou o programa, o intuito era oferecer o modelo de escola de tempo integral para os jovens do Ensino Médio das áreas de maior vulnerabilidade social, diminuir os índices de evasão, aumentar o número de jovens concluintes deste segmento e a melhorar os resultados do SARESP. No primeiro ano do PEI havia apenas 16 escolas que foram construídas para serem as escolas modelo. No ano seguinte, as escolas de ensino médio não demonstraram interesse em aderir ao programa⁶, pois alegaram que o perfil do jovem do ensino médio das áreas de maior vulnerabilidade tinha outras necessidades, como a entrada no mercado de trabalho. Assim, o PEI foi ampliado aos estudantes do ensino fundamental dos anos finais. Para essas escolas de tempo parcial que aderiram ao programa após 2012, houve adaptações nas estruturas prediais, interferindo na disponibilidade de algumas atividades. Outro fator complicador para a adesão ao programa foi a falta de interesse dos professores efetivos, mesmo com a gratificação salarial. Nos primeiros anos do PEI, apenas os professores efetivos poderiam aderir ao programa. Atualmente, os professores das demais categorias⁷ podem pleitear as vagas.

Hoje, após 10 anos de PEI, existem cerca de 2000 escolas do Ensino Fundamental e Ensino Médio participantes do programa, segundo dados da Secretaria da Educação (2022)⁸.

⁶ Ao realizar busca sobre as escolas do PEI em sites como do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo - APEOESP, foi possível verificar publicações desde o ano de 2011 sobre a implementação do programa e como foi recebida por parte de professores e estudantes. Há matérias como a do dia 04/06/2012 intitulada “Alunos de escola pública decidem não aderir ao programa de ensino médio integral” ou do dia 04/01/2013, “Escolas de tempo integral do Estado não garantem melhor aprendizado”. Todas as publicações podem ser acessadas no site do sindicato, disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/>.

⁷ São 7 categorias presentes na rede estadual paulista. Categoria A (efetivos, titulares de cargo contratados por meio de concurso público), Categoria P (estável pela constituição), Ocupante de Função Atividade – OFA – categoria F (docentes estáveis, são docentes que tinham aulas atribuídas em 02/06/2007 data da L.C. 1.101/2007), OFA – categoria S (docentes com vínculo após 02/06/2007 L.C.1.010/2007 e antes de 17/07/2009 L.C. 1.093/2009), OFA – categoria L (docente com aulas após 02/06/2007 e antes de 17/07/2009 L.C. 1.093/2009), OFA – categoria O (docente candidato à admissão após a publicação da L.C. 1.093/2009, ou seja, o professor já contratado, com aulas – temporário) e o OFA – categoria V (docentes contratados como eventuais, sem aulas atribuídas após L.C.1.093/2009). Fonte: <https://www.pebsp.com/categorias-de-professores-no-estado-de-sao-paulo/>, acesso em 01/10/2020.

⁸ Informação extraída da matéria publicada no site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, “Governo amplia de 364 para 3 mil escolas de ensino integral no estado”. Disponível em:



Se, inicialmente, a proposta eram incluir as escolas localizadas em áreas de maior vulnerabilidade, atualmente, a prioridade está em incluir as que possuem no tamanho e estrutura física adequada, pois ela deve oferecer, prontamente, espaços que necessitem de poucas reformas, diminuindo os custos da implementação do PEI.

A rotatividade de professores e estudantes nas unidades é grande, pois nem todos se adaptam ao novo modelo. As escolas de tempo parcial próximas as escolas PEI estão cada vez mais cheias, pois com a adesão das escolas ao PEI, o número de matrículas é reduzido. Como consequência, os estudantes que não optarem pela jornada integral vão para as escolas de tempo parcial próximas. Nesse contexto, as condições de trabalho para os professores e estudantes das escolas de tempo parcial se tornam cada vez mais caóticas em prol da melhora em unidades específicas de escolas PEI.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Quando se discute escola logo é colocada a questão do tempo na escola e o que se faz com esse tempo. Diante disto, temos dois principais elementos, a jornada escolar e o que é ensinado – a prática pedagógica. Desta forma, a escola de tempo integral compreende apenas a modalidade da jornada escolar – período integral – e o conceito de educação integral é a prática pedagógica utilizada durante o tempo na escola. Oferecer uma escola de tempo integral não é o mesmo que oferecer uma escola de educação integral. Nos documentos do PEI nota-se essa relação de que a educação integral seria oferecida devido ao tempo integral dos estudantes na escola, resultando em melhora dos índices de avaliação de resultados escolares.

A concepção de educação integral compreendida neste trabalho é formulada a partir das contribuições das primeiras iniciativas de escolas que tinham como objetivo a formação integral do indivíduo. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) na Bahia na década de 1950, proposto por Anísio Teixeira, e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's) no Rio de Janeiro na década de 1980 de Darcy Ribeiro foram as iniciativas pioneiras de grande destaque no país (SILVA, 2010). Para Teixeira e Ribeiro, a escola deveria expandir as oportunidades de experiências dos educandos de variadas classes sociais e proporcionar a vivência da realidade na própria escola e não como se a escola fosse um preparo para algo que ainda estará por vir. Assim, a educação integral é uma concepção teórica e o PEI é uma política pública de



educação do estado de São Paulo que visa o aumento da jornada escolar para buscar a melhora em resultados das avaliações e a diminuição da evasão escolar.

A proposta das escolas do PEI é oferecer oportunidades aos alunos menos favorecidos de terem mais tempo na escola para realizar atividades da qual não tem acesso fora dela, como os clubes e disciplinas voltadas para as habilidades e competências socioemocionais. Os estudantes que apresentam condições mais favoráveis têm acesso a diversas atividades extracurriculares que lhes proporcionam trabalhar as habilidades e competências socioemocionais no contraturno, as quais funcionam como uma jornada escolar expandida, como por exemplo, os cursos de línguas estrangeiras, esportes e práticas de lazer (GONÇALVES, 2006). Ao nos referimos às instituições de ensino privado, isto é, na lógica de mercado, a educação oferecida concorre por sua clientela/educando com outras instituições na oferta de um produto melhor.

Para Friedman (1980), essa possibilidade de escolha entre as escolas é a liberdade que o indivíduo tem para investir em si mesmo. Com isso, a educação escolar fica caracterizada como uma mercadoria e perde seu significado como direito assegurado constitucionalmente. Essa interpretação apresenta diversos problemas, tais como a incorporação destes preceitos pelo Estado, inserindo a lógica de concorrência entre as instituições, por meio de metas, índices e bonificações, retirando o educando das ações de planejamento e gestão de ensino do foco principal, desconsiderando as reais necessidades e características de cada comunidade escolar, forçando ao enquadramento segundo a lógica de mercado transposta às instituições públicas.

No artigo de Girotto e Cássio (2018), os autores tratam a questão da desigualdade e a relação com as implicações socioespaciais geradas pelo PEI no município de São Paulo. Os autores ressaltam que as escolas que aderiram recentemente ao programa são as escolas que já possuíam índices maiores e que o perfil dos estudantes e suas famílias denotavam menor vulnerabilidades. Ao aplicar a mesma metodologia para o restante do Estado, foi possível perceber que todas as escolas PEI de São Paulo seguem o mesmo padrão similar, isto é, as escolas recentes do programa não são classificadas como escolas que apresentam maior vulnerabilidade em comparação com as demais, mantendo e intensificando a desigualdade educacional. Diante disto, levanta-se questionamentos se o PEI não acaba acentuando, intensificando e reforçando o processo da desigualdade educacional, visto que algumas melhoras nos índices são notadas, porém, em prol de outras unidades escolares de tempo parcial arcarem com a queda no resultado dos índices, ocupação máxima de suas salas de aula, estruturas prediais antigas e inadequadas, além de um quadro de docentes e funcionários sempre em deficiência.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O processo de adesão ao PEI, como foi descrito, ocorre, na maioria das vezes, em escolas que já possuem resultados positivos, estrutura predial adequada ou mais próxima do adequado e uma comunidade escolar que apresenta menor vulnerabilidade. Com isso, os estudantes que não atendem ao perfil de jornada integral vão para escolas de tempo parcial e aqueles que optam por essa jornada ficam nessas escolas PEI. As metas de resultados acabam sendo atingidas, visto que todo o currículo e metodologia de trabalho dessas escolas é voltado ao resultado das avaliações.

Observou-se que, no ano de 2012, as escolas do modelo PEI foram construídas especialmente para serem escolas que funcionariam numa jornada integral em regiões de maior vulnerabilidade, porém, atualmente há escolas que possuem alto índice nas avaliações e que não são consideradas escolas localizadas em áreas de maior vulnerabilidade adotando o PEI. Mesmo com a ampliação do programa a outros segmentos, não há construção de novas escolas e nem grandes reformas prediais para a adaptação da estrutura física para acolher tanto estudantes quanto docentes e funcionários durante a jornada integral. Desta forma, ao levantar esses pontos percebemos que o importante não são as horas/jornada na escola, e sim a qualidade do ensino oferecido e as práticas pedagógicas adotadas. Essa qualidade de ensino tem como princípio a formulação curricular ampla que possa abranger as competências e habilidades para a formação do indivíduo social e, por ser uma política pública de educação, deveria se estender a maior parte da população e não a grupos menores.

O modelo de escola de tempo integral paulista apresentado se distancia da concepção de educação integral devido à forma como foi planejada e objetivada para a construção do capital humano que o mercado de trabalho necessita, fazendo com que certas áreas de conhecimento sejam postas de lado através da diminuição de sua carga nos currículos, ou de uma flexibilização curricular, gerando disparidades entre os currículos das escolas públicas. A concepção de educação integral tem como base uma educação voltada ao desenvolvimento crítico do indivíduo e sua relação com a sociedade, ao analisar a forma de implementação do PEI, percebemos que a intencionalidade é a produtividade dos resultados do SARESP, o que reforça as desigualdades educacionais dentro da rede e fora.

Palavras-chave: Programa de Ensino Integral - PEI, educação integral, escola de tempo integral, desigualdade educacional, políticas públicas de educação.

REFERÊNCIAS

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p.247-270, dez. 2002.

FRIEDMAN, Milton e Rose. **Liberdade de Escolher**. Ed. Record, Rio de Janeiro, 1980

GIROTTI, E. D.; CÁSSIO, F. L. A desigualdade é a meta: implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.26, n.109, set. 2018.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, n.2, 2006.

SÃO PAULO (ESTADO). **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. 1. ed. São Paulo: São Paulo, 2014.

Secretaria da Educação do estado de São Paulo. Escola de Tempo Integral. [internet]. São Paulo. [atualizado em 2015]. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral>. Acesso em: 22/01/2022.

Secretaria da Educação do estado de São Paulo. Governo amplia de 364 para 3 mil escolas de ensino integral no estado. [internet]. São Paulo. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/governo-de-sp-amplia-de-364-para-3-mil-escolas-de-ensino-integral-no-estado/> Acesso em: 05/04/2022.

SILVA, Odair Vieira da. Trajetória histórica da educação escolar brasileira: análise reflexiva sobre as políticas públicas de educação em tempo integral. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**. Garça, n. 16, jul. 2010.

XIMENES, Daniel de Aquino. Vulnerabilidade Social. In.: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/dicionario-de-verbetes/>. Acesso em 29 de abril de 2021.