

ARTIGO

Ensino em tempo integral e segmentação da oferta: análise dos programas ETI e PEI na rede pública estadual de São Paulo

*Eduardo Donizeti Girotto*¹ 

*Isabel Furlan Jorge*² 

*João Victor Pavesi de Oliveira*¹ 

RESUMO

O artigo analisa a implementação de dois Programas de Ensino em Tempo Integral na rede pública estadual de educação de São Paulo, buscando compreender seus efeitos sobre a dinâmica da rede com foco na ampliação da segmentação da oferta educacional e das desigualdades educacionais. Para tanto, recorreremos à análise de documentos que norteiam os programas, a entrevistas com ex-secretários e membros da Secretaria Estadual de Educação, bem como produzimos, a partir dos microdados do Censo Escolar (2019), gráficos, tabelas e mapas para compreender a organização de cada um dos programas. Os dados apontam que, apesar de originalmente terem propostas diferentes, os dois programas se assemelham, atualmente, no que se refere às condições de oferta e atendimento, melhores do que as encontradas nas demais escolas da rede. Com isso, é possível verificar segmentação da oferta na rede, induzida pelos Programas, que pode contribuir na reprodução das desigualdades educacionais.

PALAVRAS-CHAVE

ensino em tempo integral; segmentação da oferta; desigualdades educacionais.

¹Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

²Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

FULL-TIME TEACHING AND SEGMENTATION OF THE OFFER: ANALYSIS OF THE ETI AND PEI PROGRAMS IN THE SÃO PAULO STATE PUBLIC SYSTEM

ABSTRACT

The article analyzes the implementation of two Full-Time Teaching Programs in the state public education system of São Paulo, seeking to understand their effects on the dynamics of the system with a focus on expanding the segmentation of educational offer and educational inequalities. For that, we resorted to the analysis of documents that guide the programs, interviews with former secretaries and members of the State Department of Education, as well as producing, from the microdata of the School Census (2019), graphs, tables and maps to understand the organization of each of the programs. The data show that, although they originally had different proposals, the two programs are currently similar in terms of supply and service conditions, better than those found in other schools in the chain. Thus, it is possible to verify the segmentation of the offer on the network, induced by the Programs, which can contribute to the reproduction of educational inequalities.

KEYWORDS

full-time teaching; offer segmentation; educational inequalities.

ENSEÑANZA DE TIEMPO COMPLETO Y SEGMENTACIÓN DE LA OFERTA: ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS ETI Y PEI EN LA RED PÚBLICA ESTATAL DE SÃO PAULO

RESUMEN

El artículo analiza la implementación de dos Programas de Enseñanza de Tiempo Completo en la red pública educativa estatal de São Paulo, buscando comprender sus efectos en la dinámica de la red con un enfoque en ampliar la segmentación de la oferta educativa y las desigualdades educativas. Para ello, se recurrió al análisis de documentos que orientan los programas, entrevistas a exsecretarios y miembros de la Secretaría de Estado de Educación, así como a producir, a partir de los microdatos del Censo Escolar (2019), gráficos, tablas y mapas para comprender la organización de cada uno de los programas. Los datos muestran que, aunque originalmente tenían propuestas diferentes, los dos programas actualmente son similares en términos de condiciones de oferta y servicio, mejores que los encontrados en otras escuelas de la cadena. Así, es posible verificar la segmentación de la oferta en la red, inducida por los Programas, que puede contribuir a la reproducción de las desigualdades educativas.

PALABRAS CLAVE

enseñanza a tiempo completo; segmentación de ofertas; desigualdades educativas.

INTRODUÇÃO

O tema da Educação Integral tem marcado a história da educação no Brasil e, recentemente, com a aprovação da Reforma do Ensino Médio¹ voltou à tona nos debates sobre política educacional. No caso da rede pública estadual de educação de São Paulo, foram desenvolvidos dois Programas de Educação Integral.² O primeiro deles, o Programa Escola de Tempo Integral (ETI), foi lançado em 2005 na gestão de Gabriel Chalita na Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-SP); o segundo, o Programa Ensino Integral (PEI), foi lançado em 2012, durante a gestão de Hermann Voorwald como parte do Programa Educação Compromisso de São Paulo. Em 2020, os dois programas continuavam em funcionamento. No entanto, enquanto temos uma diminuição das escolas ETI, observa-se um aumento significativo das escolas PEI nos últimos anos.

Assim, o principal objetivo deste texto foi compreender os efeitos desses programas sobre a dinâmica da rede pública estadual de educação de São Paulo, com foco na possível ampliação da segmentação³ da oferta educacional e das desigualdades educacionais. Para o desenvolvimento da investigação, realizamos levantamento e análise das resoluções, diretrizes e ações que norteiam os dois programas e que se encontram disponíveis no endereço eletrônico da SEDUC-SP.⁴ Além disso, produzimos, a partir dos microdados do Censo Escolar (2019), um conjunto de gráficos, tabelas e mapas com o intuito de compreender a dinâmica própria de organização de cada um dos programas. Ao mesmo tempo, recorremos a entrevistas realizadas com ex-secretários estaduais de educação e membros da SEDUC-SP. Esse material foi obtido no âmbito da pesquisa “Política educacional na rede estadual paulista (1995 a 2018)”, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP),⁵ que analisou a dinâmica de gestão da rede estadual paulista. Todos os chefes da pasta, que permaneceram no cargo

1 Inicialmente apresentada na forma da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 (Brasil, 2016), pelo Presidente Michel Temer, a Reforma foi homologada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017a).

2 Ainda que haja uma tentativa por parte da SEDUC-SP de classificar esses programas como políticas de “Educação Integral”, quando nos voltamos para as concepções e definições de Educação Integral – como discutido brevemente na primeira parte do texto – verificamos que esses programas não apresentam os principais elementos que caracterizam propostas de Educação Integral; tratam-se de programas pautados na extensão da jornada escolar, como os próprios nomes dos programas indicam, e não propriamente programas estruturados a partir dos princípios da Educação Integral. Dessa forma, optaremos, a partir deste ponto do texto, pela denominação “Programas de Ensino em Tempo Integral” para nos referirmos aos dois programas da rede pública estadual de São Paulo analisados neste artigo.

3 Compreendemos a segmentação da oferta como a diferenciação das condições de escolarização nas unidades escolares, analisadas a partir de variáveis como número de turmas e matrículas, distribuição dos turnos, ciclos/etapas/modalidades oferecidos, distorção idade-série, Índice de Nível Socioeconômico (INSE) e complexidade de gestão.

4 <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/palavchav.asp?let=0>.

5 Processo nº 2018/09983-0.

por mais de um ano durante o período analisado pela pesquisa, foram procurados e se dispuseram a conceder entrevista, com exceção de uma pessoa.⁶

Desse modo, organizamos o texto em três seções. Na primeira, realizamos uma breve revisão da literatura acerca da Educação Integral, buscando localizar os dois programas em análise tanto nas diferentes perspectivas teórico-conceituais, quanto na agenda recente de políticas educacionais sobre o tema no Brasil. Na segunda seção do texto, apresentamos e discutimos os documentos que norteiam os Programas da rede pública estadual de São Paulo. Na terceira seção, analisamos o conjunto de dados sobre os dois programas, tendo como recorte temporal o ano de 2019. Como dissemos, nessas duas seções, o objetivo é entender semelhanças e diferenças entre os dois programas, bem como seus impactos sobre a organização da rede pública estadual de educação.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM DISPUTA

O tema da Educação Integral percorre os debates educacionais há tempos. De acordo com Cavaliere (2010), o conceito tem sido utilizado a partir da concepção clássica de Paideia ateniense, que buscava desenvolver a formação dos sujeitos nos diferentes aspectos da condição humana: cognitivo, emocional e societário. A ampliação da escolarização ao longo da era Moderna, marcada por uma educação cindida da vida cotidiana, fez com que surgisse, no final do século XVIII, correntes educacionais que propunham (re)estabelecer a ligação da educação escolar com a

6 No âmbito na pesquisa “Política educacional na rede estadual paulista (1995 a 2018)”, as(os) pesquisadoras(es) Márcia Aparecida Jacomini, Fernando Cássio e Eliane Bruini que integram o projeto realizaram entrevistas com Secretários da Educação e funcionários que atuaram na SEDUC-SP para uma compreensão e análise mais abrangentes da política educacional adotada no período em análise. Foram realizadas entrevistas com: João Cardoso Palma Filho, Secretário Adjunto no período de 2011 a 2013 (realizada em 27/11/2020, com 144 minutos de duração); Herman Voorwald, Secretário da Educação no período de 2011 a 2015 (realizada em 27/11/2020, com 119 minutos de duração); com José Renato Nalini, Secretário da Educação entre 2016 e 2018 (realizada em 01/12/2020, com 88 minutos de duração); com Valéria de Souza, que atuou na gestão do secretário Herman Voorwald respondendo pela articulação do programa *Educação Compromisso de São Paulo* e sendo a gestora do *Programa Ensino Integral* (realizada em 07/12/2020, com 127 minutos de duração); com Maria Helena Guimarães de Castro, Secretária da Educação entre 2007 e 2009 (realizada em 15/01/2021, com 78 minutos de duração); com Nayra Karam, assessora do Secretário de Educação do Estado de São Paulo de março de 2012 a junho de 2015 (entrevista realizada em 15/01/2021, com 49 minutos de duração); e com Gabriel Chalita, Secretário da Educação no período de 2002 a 2006 (na impossibilidade de atender a solicitação para conceder uma entrevista, o ex-secretário, respondeu em 09/02/2021 questões que lhes foram enviadas por e-mail). Apenas Rose Neubauer, Secretária da Educação no período de 1995 a 2002, não aceitou conceder entrevista. Com a autorização dos entrevistados, todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas por Simone Passos da *Quality Transcrições*, de modo a que o material ficasse disponível para análise pelos pesquisadores que integram o projeto de pesquisa. Ao longo deste artigo, trouxemos reproduções de trechos das transcrições de algumas dessas entrevistas para compor nossa investigação e análise dos efeitos dos Programas de Ensino em Tempo Integral sobre a dinâmica da rede pública estadual de educação de São Paulo.

vida. Dessas formulações emanam a “educação integral”, apresentando concepções variadas a partir dos movimentos filosófico-educacionais, tais como o naturalismo de Rousseau, o filantropismo de Basedow, a educação política de Condorcet, o neo humanismo social de Pestalozzi, a pedagogia da ação de Dewey, a pedagogia do trabalho de Blonski (Larroyo, 1974), ou ainda a politecnicidade na tradição marxista (Machado, 1989).

No Brasil, o tema ganhou destaque no decorrer do século XX, em diferentes propostas, destacando-se o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932; a Escola-Parque ou Centro Educacional Carneiro Ribeiro, idealizado por Anísio Teixeira e concretizado em 1950 na Bahia; os Ginásios Vocacionais dos anos 1960, em São Paulo; os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), concebidos por Darcy Ribeiro e implementados na década de 1980, durante a gestão fluminense de Leonel Brizola — popularmente conhecidos como “Brizolões”; e os Centros Educacionais Unificados (CEUs), inaugurados em 2003 na cidade de São Paulo na gestão de Marta Suplicy.

Guardadas as devidas diferenças entre tais movimentos e concepções, o conceito de Educação Integral está diretamente vinculado à compreensão de uma formação multidimensional dos sujeitos, considerando as diferentes formas de expressão do conhecimento e a necessidade de se valorizar as múltiplas experiências formativas a serem potencializadas também no espaço escolar. No entanto, a concepção de Educação Integral não corresponde, necessariamente, à ampliação da jornada escolar, própria dos modelos de Ensino em Tempo Integral. Tais concepções, erroneamente vistas como homólogas, correspondem a dois modelos distintos que possuem características próprias e que devem ser distinguidas para uma melhor compreensão.

Sem pretender apresentar aqui o amplo debate presente na literatura acerca das diferenças entre educação e ensino — o que fugiria ao escopo deste texto —, é válido ressaltar que, em linhas gerais, a concepção de educação envolve uma proposta mais abrangente e complexa de formação dos sujeitos, que é composta por aprendizagens de conteúdos curriculares, mas também de atitudes e valores que visam o desenvolvimento humano em sua integralidade. Já o ensino é compreendido principalmente como a transmissão de conteúdos curriculares e conhecimentos, estabelecendo-se como uma proposta mais restrita e específica de formação dos sujeitos (Paro, 2018). Essa distinção reforça a interpretação evidenciada ao longo deste artigo, de que os programas desenvolvidos pela SEDUC-SP aqui analisados configuram-se como propostas de Ensino em Tempo Integral, uma vez que estão pautados na ampliação da jornada — mais horas de aulas por dia, significando a ampliação de conteúdos transmitidos aos estudantes —, e não como programas de Educação Integral, cuja proposta deveria estruturar-se de modo a proporcionar aos estudantes uma formação ampla como sujeitos, nas diferentes esferas que compõem o desenvolvimento humano.

Recuperando as normativas educacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Brasil, 1996a) indica, em seus artigos 34 e 87, a previsão de ampliar gradativamente a jornada escolar através de um esforço comum

entre municípios, estados e União. Mas, foi somente com o FUNDEB,⁷ em 2007, que houve uma contrapartida financeira aos entes federativos (municípios e estados) que elevassem a jornada escolar diária. Ainda naquele ano, no bojo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE),⁸ o governo federal instituiu o Mais Educação,⁹ tratando-se da principal política de indução à Educação Integral, inicialmente focada nas escolas com estudantes de famílias em situação de maior vulnerabilidade social.

Concomitantemente a esses processos, movimentos em defesa da educação pública encamparam a bandeira do ensino em tempo integral conquistando sua incorporação ao Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁰ para o período de 2014-2024. Na meta 6 dessa lei, indica-se que o oferecimento desse modelo de ensino deverá ser de “no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas” correspondendo a “pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da Educação Básica” até 2024 (Brasil, 2014). Priorizando a educação infantil, o item 6.2 preconiza que os setores mais vulneráveis da população serão o foco da política pública.

No caso dos programas paulistas, encontramos pesquisas que tratam de diferentes aspectos, como o trabalho de Mota (2008) que discute as mudanças no trabalho docente a partir da implementação do ETI em 2005. Ainda no que se refere às mudanças na dinâmica do trabalho nas escolas ETI, Faveri (2013) analisa a ação dos oficinairos nas escolas em Campinas, relacionando com o processo de precarização do trabalho docente. Já Dib (2010) analisa a relação entre o ETI e a melhora das aprendizagens, em especial aquelas vinculadas ao Sistema de Avaliação e Rendimento de Educação de São Paulo (SARESP), a partir de um estudo de caso em uma escola estadual em Assis, no interior do estado. Alguns estudos focam nas problemáticas de implementação das políticas de tempo integral na rede estadual paulista. Em um deles, Torres (2016) demonstra as inconsistências entre os documentos que balizam o Programa ETI e as condições efetivamente encontradas em uma escola na cidade de São Paulo.

Em outra frente de pesquisas, encontramos investigações que buscam compreender semelhanças e diferenças entre os dois programas de ensino em tempo integral adotados na rede estadual paulista. Em um deles, Babalim (2016) analisa as concepções de educação integral dos programas a partir de um conjunto de entrevistas com docentes e coordenadores pedagógicos das escolas participantes. No entanto, a análise acaba por focar apenas nos docentes e gestores das escolas PEI, o que dificulta

7 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (Brasil, 2007c). Veio em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996b). que vigorou em todo o país de 1º de janeiro de 1998 e até 31 de dezembro de 2006.

8 Foi lançado em conjunto com o Plano Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto Lei nº 6.094 (Brasil, 2007a). Tinha um prazo de quinze anos para ser completado, mas acabou descontinuado antes desse prazo.

9 O programa foi instituído pela portaria normativa interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007b) e regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (Brasil, 2010).

10 Instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014).

uma análise minuciosa desse comparativo. O trabalho de Valentim (2018) apresenta um comparativo mais detalhado das duas políticas, com ênfase nas continuidades e descontinuidades no que se refere às diretrizes, concepções, dinâmica curricular, implicações sobre o trabalho docente, infraestrutura escolar, entre outros aspectos.

Apesar da gama de temas tratados, ainda são escassos os trabalhos que buscam analisar, comparativamente, os dois programas em termos de alcance do atendimento, dinâmica de matrículas, dimensão espacial, bem como os efeitos que cada um deles tem sobre a dinâmica geral de organização da rede. Em nossa perspectiva, é fundamental avaliar os possíveis impactos dos programas de Ensino em Tempo Integral sobre as desigualdades escolares. Essa discussão é ainda mais importante quando, de um lado, a extensão da jornada escolar não ocorre com a ampliação do tamanho da rede (por exemplo: sem a construção de novas escolas) e, de outro, sem o desenvolvimento de políticas compensatórias que minimizem as desigualdades de acesso e permanência, como vem se dando no caso da rede pública estadual paulista. A compreensão das características e problemáticas que marcam os dois Programas Paulistas, em contexto nacional de avanço do Ensino em Tempo Integral, pode nos dar subsídios para a compreensão e o aperfeiçoamento da política na direção da equidade.

Assim, na próxima seção do texto, faremos a apresentação dos dois programas de Ensino em Tempo Integral desenvolvidos pela rede pública estadual paulista, analisando as diretrizes e resoluções que os norteiam com o intuito de articulá-las com as análises dos dados na terceira seção do artigo.

ETI E PEI: PRINCÍPIOS E LEGISLAÇÕES

O governo estadual de São Paulo iniciou, em 2005, a implementação do projeto ETI,¹¹ que objetivava prolongar o tempo diário de permanência dos estudantes na escola de 5 para 9 horas, por meio do oferecimento de oficinas curriculares no contraturno. Abrangendo todas as séries do Ensino Fundamental e Médio, o projeto teve início em 508 escolas, diminuindo gradualmente até 215, em 2019. Sem receber investimento extra do governo estadual, as unidades que aderiram ao programa não passaram por adequação física e nem seu corpo docente teve formação específica (Caiuby e Boschetti, 2015).

Segundo a resolução da Secretaria da Educação (SE) nº 89, de 9 de dezembro de 2005, no artigo 2º, o projeto tem como principais 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. (São Paulo, 2005)

¹¹ Instituído pela Resolução SE n. 89, de 09 de dezembro de 2005 (São Paulo, 2005).

É importante ressaltar que tais objetivos apontam para o fortalecimento do vínculo dos estudantes com a unidade escolar (UE), acentuando a compreensão da escola enquanto lugar privilegiado para a socialização das crianças, adolescentes e jovens. Pelos objetivos expressos na resolução, é possível localizar a ETI como uma das políticas de Ensino em Tempo Integral próxima daquilo que Cavaliere (2007) denominou de concepção assistencialista.

Em relação aos critérios para a escolha das escolas que irão participar no Programa, fica evidente a opção pelas áreas de maior vulnerabilidade social (São Paulo, 2005), aproximando-se daquilo que será posteriormente reafirmado no PNE (2014-2024).

Em relação à dinâmica curricular, o artigo 5º da referida resolução aponta que: 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. (São Paulo, 2005)

Uma das principais críticas em relação à organização curricular diz respeito à contratação de oficinheiros em condições de trabalho muito diferentes daquelas dos demais profissionais da educação. Como citado na seção anterior do artigo, existe um conjunto de investigações que analisam as implicações do ETI no processo de precarização do trabalho nas escolas públicas estaduais, com destaque para as condições dos oficinheiros.

Desse modo, é possível verificar que o ETI se consolida como um programa de extensão da jornada escolar, com foco nas populações em área vulnerável e assentada em uma perspectiva que compreende a escola como importante espaço de socialização. Ainda que não seja possível verificar nos documentos que instituem o Programa uma relação direta com a lógica de produção de resultados educacionais, principalmente aferidos a partir das avaliações padronizadas, que é uma das marcas do modelo de gestão adotada pela SEDUC-SP desde 1995, existem pesquisas que identificam tal lógica em algumas das atividades desenvolvidas nas ETIs. Torres (2016), ao investigar uma escola ETI na cidade de São Paulo, destacou a centralidade que o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) ocupa na condução das atividades, nos processos de planejamento e nas reuniões entre os docentes, produzindo um processo de estreitamento curricular na contramão de uma possível proposta de Educação Integral.

Em 2011, como parte do programa Educação — Compromisso de São Paulo (ECSP),¹² o governo estadual, durante a gestão de Herman Voorwald, apresentou o PEI,¹³ lançando “as bases de um novo modelo de escola e de um regime mais

12 O programa *Educação – Compromisso de São Paulo* foi instituído pelo Decreto nº 57.571, de 02 de dezembro de 2011. (São Paulo, 2011)

13 Instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012 (São Paulo, 2012a), alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. (São Paulo, 2012b)

atrativo na carreira do magistério” (São Paulo, 2014a, p. 6). Começando, em 2012, com 16 escolas de Ensino Médio distribuídas por 13 cidades, incorporou o Ensino Fundamental no ano seguinte e alcançou, em 2019, um total de 417 unidades escolares localizadas em 152 municípios. O Programa se caracteriza por ter:

- 1) jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada; 2) escola alinhada com a realidade do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação; 3) infraestrutura com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de ciências e de informática e; 4) professores e demais educadores em Regime de Dedicção Plena e Integral à unidade escolar. (São Paulo, 2014a, p. 13)

As escolas do PEI apresentam algumas alterações curriculares, como a inclusão de disciplinas eletivas, Orientação de Estudos, Clubes Juvenis, aulas de Projeto de Vida e Tutoria com até nove horas e meia de jornada diária. A partir da resolução SE nº 68, de 12 de dezembro de 2019 (São Paulo, 2019a), as escolas PEI com oferta de Ensino Fundamental Anos Finais e Médio puderam optar por se organizarem em turno único, com nove horas de duração e aulas de 50 minutos, ou em dois turnos, de sete horas, com aulas de 45 minutos.

Ao trabalho docente, são estabelecidas condições específicas, como o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI), definindo uma jornada de 40 horas por semana a serem cumpridas integralmente na escola; e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI), que acresce um valor de 75% ao salário-base.¹⁴ Vale ressaltar que, para atuar nas unidades PEI, os docentes passam por processo seletivo e, após aprovados, são designados para a vaga. Isso significa que não possuem estabilidade no cargo naquela unidade, apesar de manterem o vínculo com a SEDUC-SP como funcionário concursado. Para se manter no cargo, os docentes necessitam passar por avaliações periódicas, como dispõe o parágrafo 2º, do artigo 1º da resolução SE nº 68, de 17 de dezembro de 2014:

§ 2º — A avaliação do seu desempenho subsidiará a decisão quanto à permanência do profissional no Programa, em função do desenvolvimento das competências, do engajamento e do cumprimento das atribuições previstas no modelo pedagógico e/ ou de gestão, conforme o caso, de acordo com o que estabelece a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012. (São Paulo, 2014b)

Para aderirem ao Programa, as escolas devem respeitar critérios mínimos de infraestrutura e demanda,¹⁵ definidos anualmente pela Secretaria, e ter o consenti-

14 A Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI) também foi instituída pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012 (São Paulo, 2012a), alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. (São Paulo, 2012b)

15 “Para ingressar no Programa Ensino Integral, a escola precisa pertencer à rede pública estadual de São Paulo, ter espaços adequados para o funcionamento de laboratórios e refeitórios, além de possuir ao menos dez turmas de alunos matriculados e que sejam apoiados pelas famílias para estudarem em tempo integral.” (Silva, 2019, p. 59)

mento do Conselho Escolar. Depois de ingressarem, recebem um aporte financeiro maior do que as demais escolas da rede pública estadual. Para se ter uma ideia da diferença de repasses entre as escolas PEI e as outras escolas, verificou-se que, em 2017, a média do custo por aluno entre as unidades escolares na educação regular de tempo parcial era de R\$3.446,00 (sendo: R\$527,00 Operacional, R\$1.981,00 Professores* e R\$937,00 Equipe escolar); já nas escolas PEI, o total correspondia a R\$9.073,00 (R\$1.103,00 Operacional, R\$5.580,00 Professores* e R\$2.387,00 Equipe escolar) — um aumento de 163%.¹⁶

Portanto, é possível verificar que os dois programas de Ensino em Tempo Integral desenvolvidos pela SEDUC-SP possuem, a princípio, lógicas diferentes de funcionamento e princípios distintos de organização. De um lado, temos um modelo que se assenta na perspectiva da extensão da jornada para a população mais pobre, sem grandes mudanças curriculares (apenas a adoção de oficinas no contraturno) e sem transformação nas condições de infraestrutura, de trabalho, de permanência dos estudantes. De outro lado, temos um programa assentado na perspectiva da lógica de gestão para resultados, pautado na pressão sobre docentes e alunos, expresso, por exemplo, no caso dos professores, pela não-estabilidade de trabalho nas unidades escolares. No entanto, um olhar mais detalhado sobre os dados referentes aos dois programas pode ajudar a compreender suas semelhanças atuais, bem como o levantamento de hipóteses explicativas para elas.

Assim, na próxima seção deste texto, buscamos compreender como esses dois modelos de Ensino em Tempo Integral impactam na dinâmica geral da rede, em especial, nas condições de oferta de matrícula e no aumento ou diminuição das desigualdades educacionais, em especial, intra rede.

ETI E PEI: AMPLIANDO A JORNADA, SEGMENTANDO A OFERTA

Para a construção da análise apresentada nesta seção do texto, tomamos como base os dados do Censo Escolar, disponíveis no portal eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes ao ano de 2019, com abrangência para todo o território do estado de São Paulo. As informações sobre o número de escolas em cada programa foram obtidas a partir de consulta à SEDUC-SP. Os dados referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) foram colhidos no portal de Dados Educacionais da Secretaria de Educação.¹⁷ Já as informações correspondentes ao Índice de Complexidade de Gestão (ICG) e ao Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas da Educação Básica (INSE) foram obtidos no site de Indicadores Educacionais do INEP.¹⁸ Em relação aos dados do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS), o acesso se deu a partir do site da Fundação Sistema Estadual

16 Informações disponíveis no Processo administrativo SE 2.737/2014 (Convênio — Programa Educação Compromisso de São Paulo), obtido via Lei de Acesso à Informação, eSIC — Protocolo: 342391810800. Agradecemos ao professor Fernando Cássio (UFABC) por disponibilizar o documento.

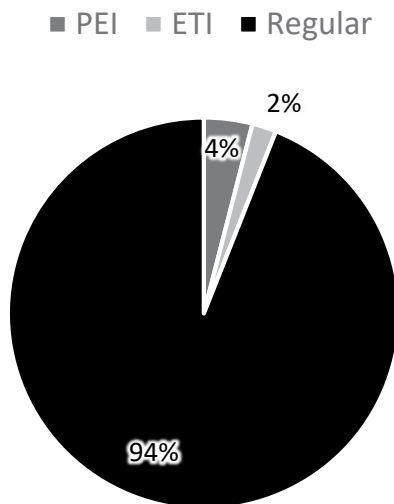
17 <<https://dados.educacao.sp.gov.br/>>.

18 <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>.

*O custo do professor eventual não foi considerado.

de Análise de Dados (SEADE), órgão pertencente ao governo de São Paulo. Os dados foram sistematizados a partir dos *softwares RStudio, Statistical Packages for the Social Sciences (SPSS) e Microsoft® Excel®*, que serviram também na elaboração dos gráficos e tabelas.

Em relação aos dados gerais, das mais de 5.000 escolas administradas pela SEDUC-SP, foram identificadas, em 2019, 4.602 escolas estaduais regulares, para além das PEI (417) e ETI (215), sendo 3.123.111, 141.817 e 62.954 matrículas em cada programa, respectivamente. A distribuição das matrículas na rede pode ser verificada no Gráfico 1.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022, com base no Censo Escolar, 2019 (INEP, 2020a).

Gráfico 1 - Distribuição das Matrículas na Rede Pública Estadual de São Paulo (2019).

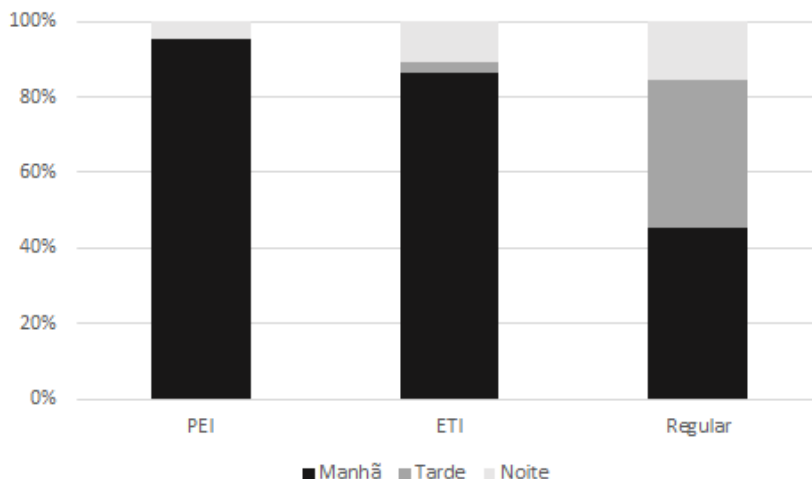
Em comparação à dinâmica e ao tipo de atendimento oferecido, é possível perceber diferenças entre as escolas PEI e ETI e as demais unidades pertencentes à rede pública estadual (Quadro 1). Em primeiro lugar, é possível destacar que os dois programas ocorrem em unidades com uma média menor de matrículas: enquanto as escolas PEI têm, em média, 50,5% de matrículas a menos, as escolas ETI apresentam 43,1% de matrículas a menos, em comparação às escolas regulares. Tais dados se refletem também no número de turmas. Tanto nas escolas PEI quanto nas ETI, a média de turmas existentes por escola é 50% menor que aquela encontrada em escolas regulares. Em relação à média de alunos por classe, não foram verificadas diferenças significativas ao comparar as escolas PEI com as escolas da rede regular. Em compensação, as ETI possuem turmas 13% menores do que aquelas verificadas nas escolas regulares.

No que se refere à distribuição das matrículas por turno e etapa, é possível verificar (Gráfico 2) que tanto as escolas PEI quanto as ETI concentram suas atividades no período diurno. No entanto, é importante ressaltar que a presença de matrículas noturnas nas ETI é mais significativa do que nas PEI, aproximando-se dos aferidos nas escolas regulares, o que também pode ser verificado em relação ao percentual das matrículas da Educação de Jovens.

Quadro 1 – Informações estatísticas - Médias (2019).

	Média de matriculados por escola	Média de turmas por escola	Média de alunos por classe
Regular	679	22	32
PEI	340	11	33
ETI	293	11	28

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022, com base no Censo Escolar, 2019 (INEP, 2020a).



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022, com base no Censo Escolar, 2019 (INEP, 2020a).

Gráfico 2 – Distribuição das matrículas por turno entre escolas PEI, ETI e Regulares (2019).

Em entrevista,¹⁹ João Palma, Secretário Adjunto da Educação de São Paulo entre 2011 e 2013, aponta os impactos do Programa sobre a dinâmica das matrículas:

“Não deu outra. Escolas que tinham mil alunos, quando chegou a notícia lá que ela ia virar uma escola de tempo integral, 700 pediram transferência. Você pode pegar, até hoje, a média de aluno dessas escolas ditas de tempo integral não passa de 400 alunos. Viraram escolas pequenas. E eram escolas que comportavam o dobro, o triplo desses alunos. Para onde que eles foram? Se transferiram para aquelas que não eram em tempo integral, e uma parte inclusive abandonou.

E outra coisa, abandonaram o noturno. Abandonaram o noturno e estão esvaziando o EJA. A realidade para mim é um verdadeiro descaso para com o jovem trabalhador, descumprindo a lei, que a LDB diz que o ensino noturno

¹⁹ Entrevista realizada no âmbito do Projeto FAPESP “Política educacional na rede estadual paulista (1995 a 2018)”, em 27/11/2020 (144 minutos de duração).

deve levar em conta as condições etc., etc., do aluno. Então a secretaria, se ela prezasse o aluno trabalhador, ela já devia ter construído um projeto pedagógico para esse aluno trabalhador.

Nas falas de Palma, é possível perceber que, no contexto da elaboração da política, já existiam tensionamentos sobre os possíveis impactos que ela poderia produzir sobre a dinâmica das matrículas na rede, o que pode evidenciar que as escolhas realizadas foram feitas considerando tais impactos, assumindo-os como um dos custos sociais para a implementação da política. Se somarmos essa informação à impossibilidade de universalização do Programa, apontado pelo então secretário, Herman Voorwald,²⁰ evidencia-se, ainda mais, o efeito de segmentação da rede produzido pelo Programa.

Esse modelo ele não se sustenta na universalização, por uma série de razões. Primeiro, a grande maioria dos municípios com menos de 50 mil habitantes no estado de São Paulo tem uma escola de ensino médio, pública. E como é que você faz para numa escola de ensino médio pública tornar aquela escola de educação integral? Você não consegue. Então você não tem uma condição física para viabilizar. A segunda razão é de que em muitos casos a família precisa daquele jovem para trabalhar, ou para tomar conta dos irmãos no contraturno. Então aquele menino, mesmo que ele queira, ele não pode. Por inúmeras vezes nós conversamos com os pais para que os pais não tirassem filhos das escolas.

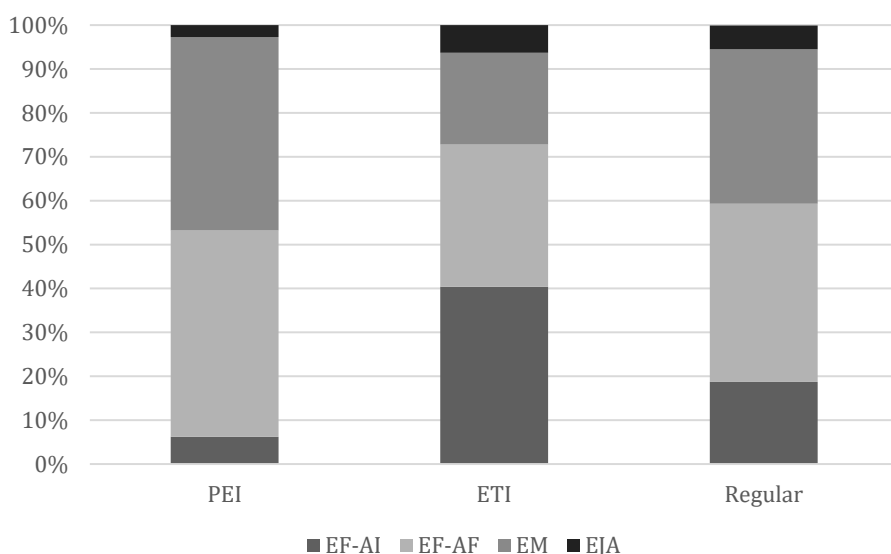
É válido ainda ressaltar que havia também um tensionamento entre os defensores do PEI e da ETI, em especial, decorrente do tratamento diferenciado recebido pelos dois programas, conforme aponta, em entrevista,²¹ Valéria de Souza, que atuou na gestão do secretário Herman Voorwald respondendo pela articulação do programa ECSP e sendo a gestora do PEI:

(...) Mas foi difícil, porque a gente tinha escola ETI, que ficou em segundo plano, sabe? Muito complicado isso. Eu falei, “Secretário, você tem um modelo de escola num grupo, você tem...”, ele falou, “não, o ensino integral, à medida em que ele vai expandindo, ele vai absorvendo a ETI”. E pegou muito mal para a rede, porque até brincavam, que a ETI era a parte pobre da família e o ensino integral a parte rica da família. Então ficou muito complicado. Hoje, com tantos anos de expansão, agora as ETIs estão todas migrando para o programa Ensino Integral. Mas nós tivemos um tensionamento aí na rede, bem complicado, porque o Secretário é apaixonado pelo programa Ensino Integral.

20 Entrevista realizada no âmbito do Projeto FAPESP “Política educacional na rede estadual paulista (1995 a 2018)”, em 27/11/2020 (119 minutos de duração).

21 Entrevista realizada no âmbito do Projeto FAPESP “Política educacional na rede estadual paulista (1995 a 2018)”, em 07/12/2020, (127 minutos de duração).

No que se refere ao cruzamento de matrículas por etapa/modalidade, constata-se diferença em relação aos dois programas. Fica evidente pelos dados do Gráfico 3 que as escolas ETI concentram matrículas no Ensino Fundamental, sendo 40% delas nos anos iniciais. Já as escolas PEI têm menos de 5% das matrículas nessa etapa, concentrando-se nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Apesar de os dois programas apresentarem proximidade na distribuição de matrículas para os anos finais do Ensino Fundamental quando comparados às escolas regulares, verifica-se que as escolas ETI apresentam uma concentração superior de matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e as escolas PEI apresentam uma concentração superior de matrículas no Ensino Médio em comparação à distribuição verificada nas escolas regulares.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022, com base no Censo Escolar, 2019 (INEP, 2020a).

Gráfico 3 - Distribuição das matrículas por etapa/modalidade entre escolas PEI, ETI e Regulares (2019).

De acordo com João Palma na entrevista concedida, essa ênfase do PEI no Ensino Médio deve-se à influência de um “grupo de empresários” junto à Secretaria da Educação que tinham o interesse de “formar rapidamente a mão de obra para eles”:

E já no início do governo aqui em 2011 começa... o governador forma uma comissão no Palácio, que tem alguns membros da secretaria, quer dizer, o secretário, o adjunto, chefe de gabinete e depois empresários. Quais empresários? Itau Unibanco, Fundação Lemann, Natura, Todos Pela Educação, enfim, esse grupo. E veio para São Paulo um engenheiro lá de Pernambuco, que tinha implementado em Pernambuco, no governo do Jarbas Vasconcelos, o tal ensino médio em tempo integral, e ele veio para cá. [...]

Quer dizer, eu não sei o que vai virar de fato o ensino médio para... agora, por que é que os empresários insistiram no ensino médio? Para formar rapidamente a mão de obra para eles. É isso. Eu lembro que houve um momento, quando estava aquela desistência dos alunos, o Geraldo Alckmin me ligou. Aquele dia o Herman não estava lá. De certo ligou para ele, como ele não estava, ligou para mim. Aí ele perguntou, “ô, Palma, o que é que isso? Começar com o ensino médio? De onde veio isso?”, eu falei, “olha, precisa conversar aí com o teu secretário e com a comissão que você criou aí, que foram eles que vieram com essa ideia. A minha proposta era começar pelo fundamental, já que a secretaria do estado não tem educação infantil. Então eu começaria com os anos iniciais do fundamental, porque aí eu sei que a família quer. Ela quer a criança na escola o dia todo, que vai trabalhar, pai e mãe. Leva de manhã e pega à tarde”, “então, Palma, mas era isso”, eu falei, “bom, governador, ((riso)) se era isso, o senhor não foi escutado, porque fizeram o contrário”. Aí para conciliar, no ano seguinte introduziram o fundamental, também. Mas continuaram com o ensino médio, continuaram insistindo no ensino médio, copiando o modelo de Pernambuco.

No que se refere à quantidade de etapas/modalidades por escola em cada programa, a diferença em relação às escolas regulares da rede é mais perceptível. Enquanto mais de 75% das escolas regulares oferecem mais de um ciclo/etapa, esse dado cai para menos de 50% nas ETI e para menos de 35% nas PEI, conforme podemos verificar no Gráfico 4.

Esse primeiro conjunto de dados aponta para diferença na complexidade de gestão das escolas de cada um dos programas em comparação com as unidades regulares, indicando segmentação da oferta na rede. O ICG foi elaborado pelo INEP em 2014 com o intuito de possibilitar a análise contextual dos resultados das avaliações em larga escala nas escolas brasileiras. O ICG leva em consideração 4 características:

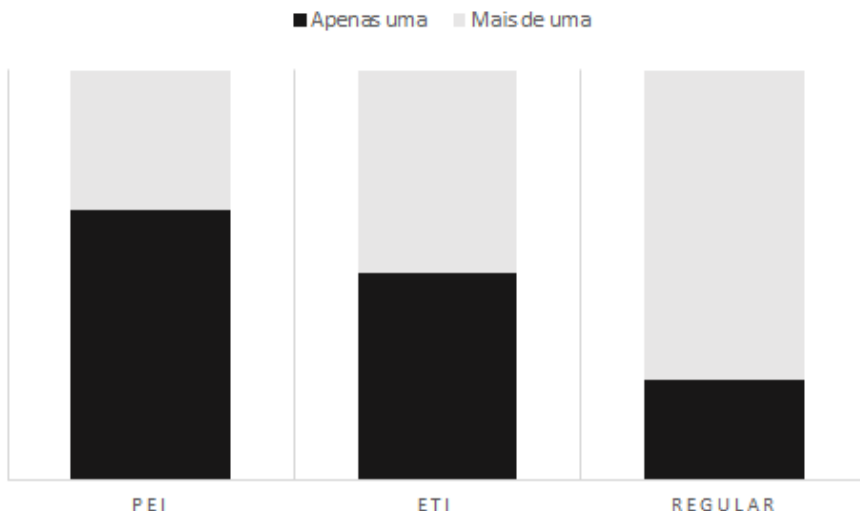
1. porte da escola;
2. número de turnos de funcionamento;
3. complexidade das etapas ofertadas pela escola;
4. número de etapas/modalidades oferecidas.

Trata-se de uma escala que varia de 1 a 6, sendo 1 o menor e 6 o maior nível de complexidade de gestão (INEP, 2014a). O Gráfico 5 apresenta o percentual de escolas PEI, ETI e regulares de acordo com os ICGs.

É possível perceber que as escolas PEI e ETI se concentram nos ICG 1 e 2, indicando menor complexidade de gestão, enquanto as escolas regulares se concentram nos ICG 4, 5 e 6.

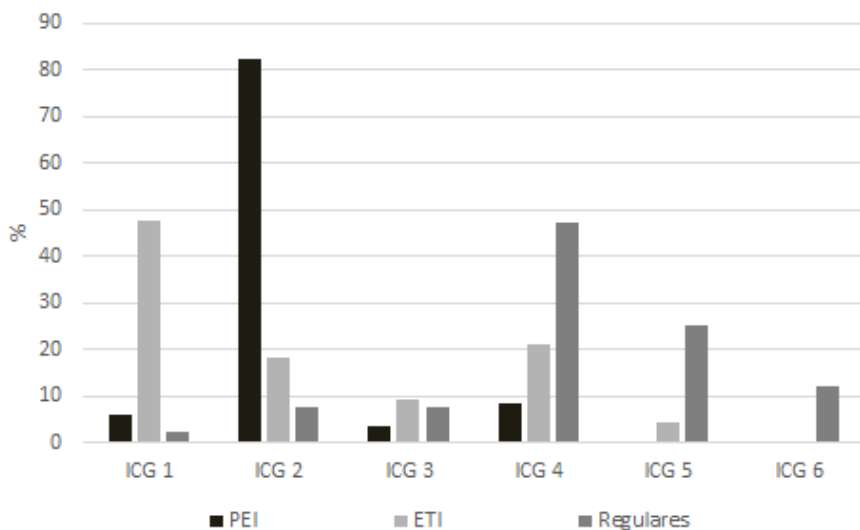
Outro importante indicador de contexto diz respeito ao INSE, elaborado pelo INEP em 2004 a partir dos questionários contextuais do Saeb e do Enem (INEP, 2014b, p. 6-7). O INSE possui oito níveis, sendo o nível I aquele que apresenta o pior nível socioeconômico dos estudantes. Quando analisamos as escolas PEI, ETI e regulares a partir do INSE, temos o seguinte resultado, conforme pode ser verificado no Gráfico 6:

É possível verificar que tanto as escolas PEI quanto as ETI possuem um percentual mais elevado de escolas com alunos no INSE 5 do que aquele verificado na rede regular. Enquanto nas unidades regulares temos um pouco mais de 3,5% de escolas classificadas no INSE 5, nas escolas ETI esse número sobe para 10,70%, chegando a 11% entre as PEI. No caso das ETI, esse dado vai na contramão da legislação que regulamenta o programa e que indica os estudantes em condições de vulnerabilidade social como de atendimento prioritário.



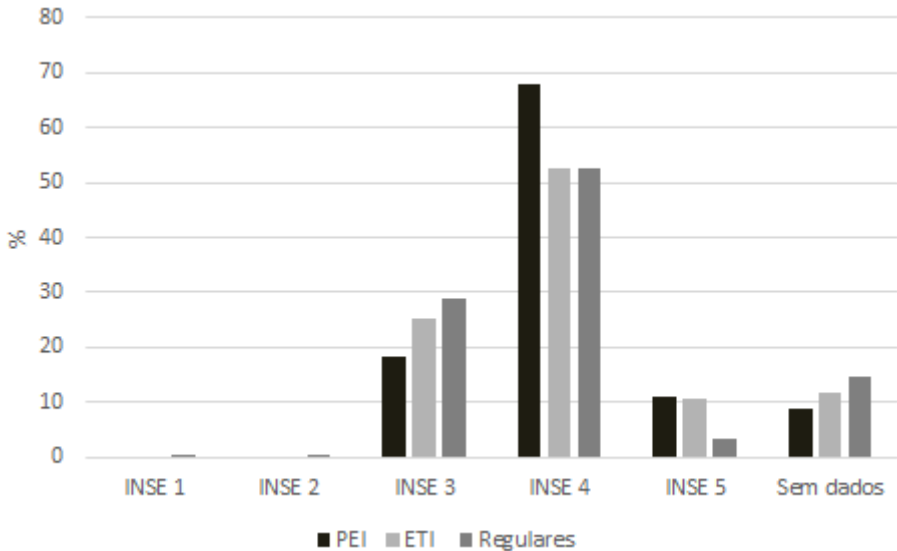
Fonte: Elaborado pelos autores, 2022, com base no Censo Escolar, 2019 (INEP, 2020a).

Gráfico 4 - Oferecimento de etapa/modalidade entre escolas PEI, ETI e Regulares (2019).



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022, com base no ICG, 2019 (INEP, 2020c).

Gráfico 5 - Percentual de escolas por Índice de Complexidade de Gestão (ICG), para escolas PEI, ETI e Regulares (2019).



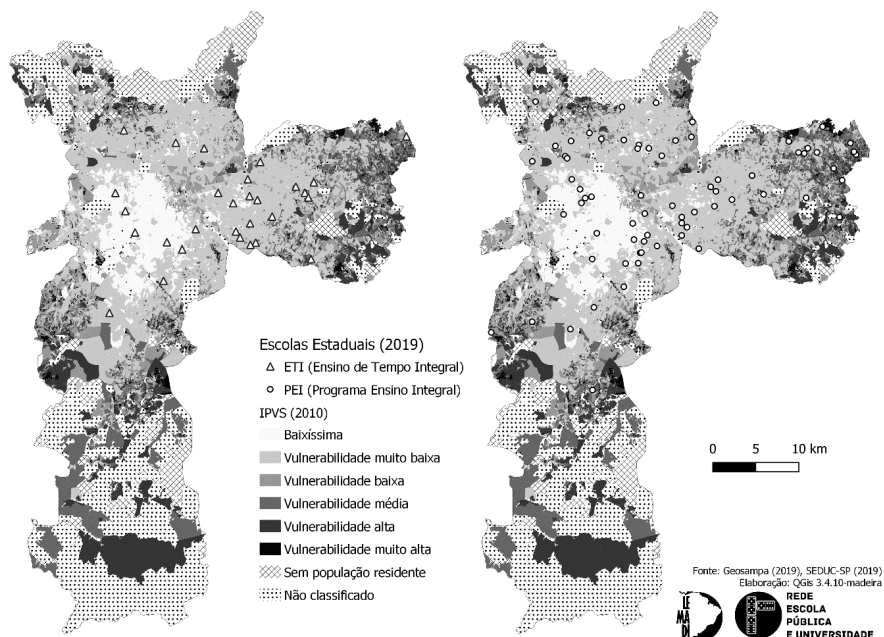
Fonte: Elaborado pelos autores, 2022, com base no INSE, 2015 (INEP, 2016).

Gráfico 6 - Percentual de escolas por Índice de Nível Socioeconômico, para escolas PEI, ETI e Regulares (2015).

Um outro dado que temos utilizado para a compreensão do nível socioeconômico da escola diz respeito à análise do contexto de localização. Trabalhos de autores como Torres, Ferreira e Gomes (2005), Érnica e Batista (2012), entre outros, têm analisado como o efeito das desigualdades no território impactam nas oportunidades escolares. A partir disso, torna-se cada vez mais importante compreendermos o contexto espacial das unidades escolares, buscando ampliar a caracterização do nível socioeconômico de seus estudantes. Com esse objetivo, apresentamos mapas que correlacionam a localização das Escolas PEI e ETI na cidade de São Paulo com o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS).

A Figura 1 indicam que tanto as escolas PEI quanto as ETI estão localizadas, de forma predominante, nas áreas de menor vulnerabilidade social na cidade de São Paulo. Apesar de não ser possível construir uma relação direta entre matrícula e local de moradia dos estudantes, os dados do INSE, apresentados no gráfico anterior, indicam que essa correlação é possível. Em ambos os casos, os referidos programas estão na contramão daquilo que prevê o PNE 2014–2024 no que se refere à expansão do Ensino em Tempo Integral no país, sendo ainda mais grave no caso das ETI uma vez que, como já dissemos, essa lógica espacial contraria também a legislação estadual que regulamenta o Programa.

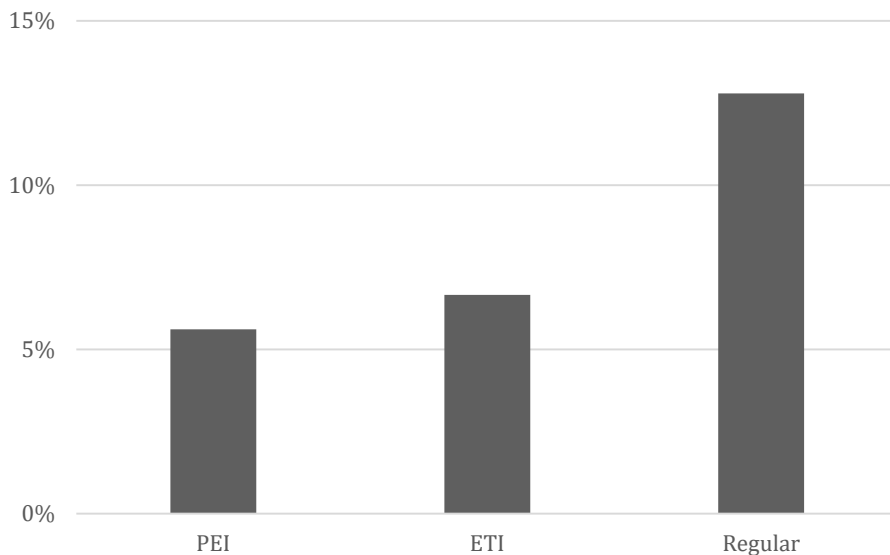
Quando analisamos outro indicador, a taxa de distorção idade-série, que permite acompanhar o percentual de alunos que têm idade acima da esperada para o ano em que estão matriculados, também verificamos diferenças entre os conjuntos de escolas analisadas. Os dados (Gráfico 7) demonstram que nos dois programas há uma taxa de distorção idade-série entre os estudantes matriculados que é cerca de 50% daquela encontrada, na média, nas escolas regulares.



Fonte: Geosampa, 2019; SEDUC-SP, 2019.

Segundo as normativas editoriais da Revista, o produto cartográfico está representado em variações de preto.

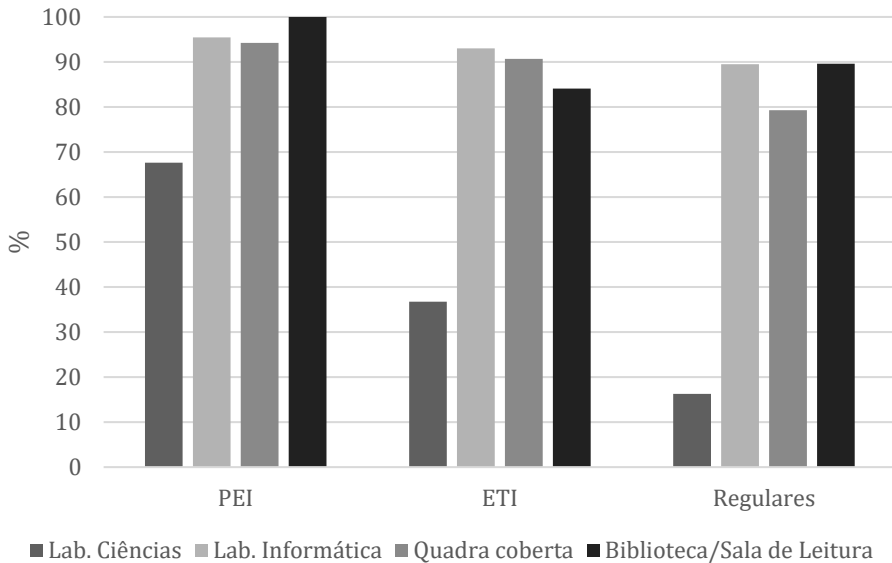
Figura 1 – Escolas PEI e ETI sobre o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (SEADE, 2010).



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022, com base na Taxa de distorção idade-série por escola, 2019 (INER, 2020b).

Gráfico 7 – Média da taxa de distorção idade-série, por escolas PEI, ETI e Regulares (2019).

Quando analisamos os dados referentes à infraestrutura escolar, verificamos que as PEI possuem melhores condições se comparadas com aquelas encontradas nas ETI e regulares. Chama atenção a diferença relativa aos laboratórios de ciências: enquanto menos de 20% das escolas regulares possuem esse recurso, nas escolas PEI, mais de 67% das unidades contam com essa infraestrutura, conforme observado no Gráfico 8.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022, com base no Censo Escolar, 2019 (INEP, 2020a).

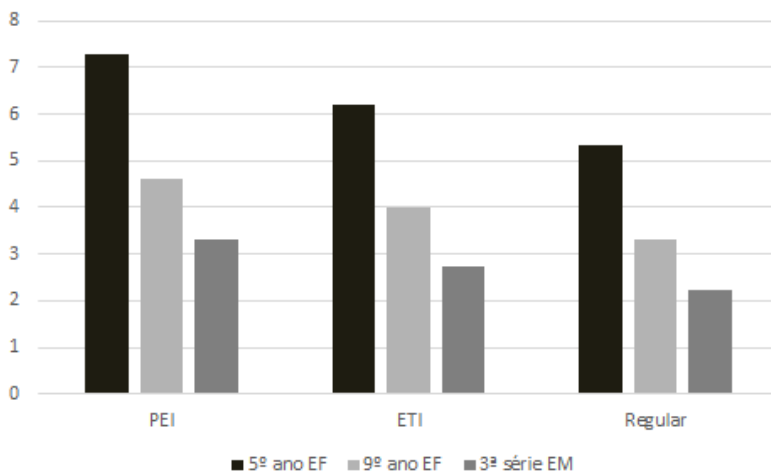
Gráfico 8 - Infraestrutura escolar nas escolas PEI, ETI e Regulares (2019).

Portanto, é possível analisar que os programas analisados, apesar de ainda possuírem pouca participação no total de matrículas e escolas, produziram uma segmentação da oferta, com possíveis impactos sobre a ampliação das desigualdades na rede estadual de São Paulo, uma vez que tanto as escolas PEI quanto as ETI possuem melhores condições de escolarização dos estudantes, considerando os aspectos de complexidade de gestão, distorção idade-série e infraestrutura escolar. Tal segmentação da oferta pode ser compreendida como uma opção da política, uma vez que tais programas, desde o início, foram compreendidos como impossíveis de serem universalizados, podendo produzir efeitos sobre as desigualdades na rede, principalmente ao não atender estudantes mais vulneráveis.

Como não há nos documentos da SEDUC-SP uma explicitação da lógica de escolha das escolas que irão participar dos Programas, abrem-se especulações sobre os motivos vinculados a ela. Em nossa perspectiva, uma dessas hipóteses pode residir na centralidade que a lógica de gestão para resultados tem assumido na condução das políticas educacionais na rede pública estadual nas últimas décadas. Se o primeiro programa de ensino integral (ETI) ainda não tinha, como vimos na

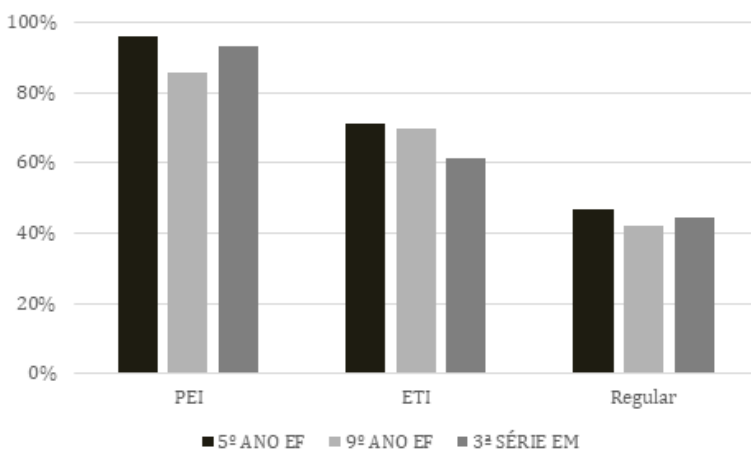
segunda seção deste texto, uma relação direta com essa lógica, o PEI se consolida como um programa que atrela, diretamente, extensão da jornada à produção de resultados educacionais, compreendidos, no caso paulista, como melhorias no IDESP. Em nossa perspectiva, a própria inflexão na mudança dos programas de extensão de jornada, com a progressiva substituição do ETI pelo PEI é um importante indicador da centralidade que essa lógica passa a assumir na condução da política educacional.

Essa hipótese sobre a centralidade da gestão para resultados e seus efeitos sobre a condução das políticas de Ensino Integral pode ser problematizada a partir dos Gráficos 9 e 10, que abordam o desempenho médio das escolas no IDESP. Os melhores resultados são obtidos pelas escolas PEI.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022, com base em SEDUC-SP, 2019.

Gráfico 9 - Média do IDESP das escolas para o conjunto de escolas PEI, ETI e Regulares (2019).



Nota: Para 2019, as médias estaduais do IDESP foram: 5º ano EF 5,64; 9º ano EF 3,51; 3ª série EM 2,44.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022, com base em SEDUC-SP, 2019.

Gráfico 10 - Escolas com IDESP acima da média da rede estadual, para escolas PEI, ETI e Regulares (2019).

Entre os argumentos expressos pela SEDUC-SP para explicar essa diferença de resultados, destaca-se a lógica de gestão das unidades PEI, com foco em metas e dispositivos gerenciais. No entanto, consideramos que esta única variável não é suficiente para compreender tal diferenciação. Desde a implementação do PEI, o governo de São Paulo vem se utilizando dos resultados no SARESP e IDESP para propagandear uma melhoria na qualidade educacional, concebido de forma hegemônica na Nova Gestão Pública (NGP) no sentido de melhoria dos resultados aferidos nas avaliações padronizadas (SEDUC-SP, 2015; 2017). Apontando as escolas PEI como um modelo a ser seguido, o poder público relaciona, de maneira mecânica e simplista, a ampliação da jornada escolar aos resultados alcançados nos indicadores educacionais, omitindo a condição singular que essas unidades possuem frente às demais.

No entanto, em 2016, o Tribunal de Contas do Estado de São Paulo (TCE-SP) publicou um relatório analisando, aleatoriamente, escolas que ofereciam ensino em tempo integral (ETI e PEI) na rede pública em todo o estado. Nele, o TCE aponta algumas condições específicas das PEI que podem complexificar a explicação sobre os resultados aludidos anteriormente: maior investimento em infraestrutura; prática corrente de realização de simulados das provas do SARESP; maior participação das famílias na formação acadêmica de seus filhos; presença constante dos Supervisores de Ensino (até duas vezes mais do que as escolas de tempo parcial); elevado número de transferência escolar nos dois primeiros anos do Programa, correspondendo a 20 e 15%, respectivamente.

A fiscalização realizada pelo TCE-SP demonstrou que as escolas do Programa adquiriam uma configuração equivalente àquelas unidades com os melhores desempenhos no IDESP, identificadas por Minuci e Arizono (2009). Segundo as autoras, as escolas com melhores resultados no IDESP “estão em áreas menos vulneráveis, com maior proporção de alunos provenientes de famílias em melhores condições socioeconômicas e de estudantes com melhor aproveitamento escolar” (Minucci e Arizono, 2009, p. 146). Tal análise nos leva a problematizar se a escolha das unidades participantes do programa, já que não foram construídas novas UEs, não está sendo feita em consonância com essas condições mais adequadas para a produção dos resultados educacionais, em detrimento de uma distribuição mais equitativa das oportunidades de extensão da jornada aos estudantes da rede estadual paulista. Se esse for o objetivo, quais as consequências, a médio e longo prazo, para a ampliação da segmentação da oferta e o incremento das desigualdades intra rede? Não estaríamos diante de uma aparente contradição na qual a extensão do tempo escolar para alguns representaria, no limite, menos direito à educação que para tantos outros? A esse respeito, em entrevista, João Palma afirmou que, ao acompanhar o processo de implementação em São Paulo do modelo de ensino médio (PEI) inspirado no modelo de Ensino Integral desenvolvido em Pernambuco, era possível identificar indícios dessa segmentação e incremento das desigualdades intra rede:

(...) eu conversei com vários colegas lá da universidade de Pernambuco, e mesmo gente lá que ocupou a secretaria em governos anteriores, do Arraes etc., do próprio Eduardo Campos, e eles me diziam, “isso aqui em Pernambuco está formando uma elitezinha, é uma elitezinha no meio da classe trabalhadora”. Eu falei, “pois é, eles estão formando os caras que vão ((acha graça)) eles mesmos oprimirem a classe trabalhadora, embora fazendo parte dela”. E, São Paulo não dá outro resultado, efetivamente.

Assim, é possível verificar que um dos efeitos da implementação dos Programas de Ensino em Tempo Integral na rede pública estadual paulista foi ampliar a segmentação da oferta, criando condições desiguais de escolarização. Tal segmentação não pode ser compreendida como um erro da condução da política, mas, como vimos, está em seus fundamentos, principalmente quando se assume a não possibilidade de universalização dela. Como hipótese para futuras investigações, pensamos que tal segmentação da oferta poderia ser compreendida como etapa para a constituição de um quase-mercado escolar oculto nos termos propostos por Costa e Kolinski:

Os quase-mercados educacionais podem ser compreendidos como resultantes de uma oferta escolar claramente diferenciada, sob a qual se ajustam as escolhas de estabelecimentos escolares. Políticas de quase-mercados funcionariam a partir de mecanismos de incentivo à escolha, configurada pela oferta de um cardápio de escolas aos alunos e aos pais de alunos e pelo estabelecimento de sistemas organizados de informações acerca de escolas e de tais escolhas. (Costa e Kolinsky, 2012, p 196)

Se em diferentes países há uma clara defesa e regulamentação da política de escolha escolar, o que evidenciaria a existência de uma lógica de quase-mercado a mediar as relações entre oferta e demanda escolar, no caso brasileiro, segundo os autores, o que temos é um quase-mercado oculto, na ausência de uma defesa explícita da política de escolha escolar. Com isso,

O processo parece acentuar características promotoras de desigualdade social, ampliando as chances de quem já desfruta de alguma vantagem competitiva, frequentemente associada ao patrimônio de relações sociais. Usamos, assim, o conceito de quase-mercado como recurso analítico para compreender o fenômeno da disputa por escolas públicas que não podem ser caracterizadas como “de elite” ou “de excelência” no contexto brasileiro. (Costa e Kolinsky, 2012, p. 196)

Pensamos ser este um importante caminho para avaliarmos se tais programas, se mantidos nessa lógica, podem representar sérios riscos à ampliação das desigualdades escolares no território paulista, o que pretendemos discutir em pesquisas futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os programas de Ensino em Tempo Integral, postos em práticas na rede pública estadual desde 2005, surgidas na esteira de uma perspectiva que tenciona entre o assistencialismo e a proteção social, sofreram importantes alterações a partir de 2011 em decorrência da centralidade que as políticas de gestão para resultados assumem na rede estadual paulista. É nesse contexto que analisamos as semelhanças e diferenças entre os Programas ETI e PEI, demonstrando como, no momento atual, elas possuem características de oferta muito semelhantes entre si e diferentes daquelas encontradas nas escolas regulares da rede.

Os dados demonstram que tanto as escolas ETI como PEI possuem menor complexidade de gestão em relação às escolas regulares da rede, com menos matrículas, turmas, etapas, modalidades. Além disso, estão situadas e atendem estudantes com menor vulnerabilidade social. Todos esses dados apontam que os programas estão na direção contrária do Plano Nacional de Educação 2014-2024. A inexistência de informações explícitas sobre os critérios de escolha das escolas e de expansão dos programas nos possibilita construir hipóteses sobre os sentidos assumidos pelas duas políticas no que se refere a melhoria dos Índices Educacionais no estado, mesmo que isso tenha como implicação a ampliação da segmentação da oferta e das desigualdades escolares.

Além disso, essa segmentação da oferta produzida pelos dois programas pode implicar na constituição daquilo que se tem denominado de quase-mercado oculto escolar. Sendo reconhecidas pelas comunidades como escolas com melhores condições de ensino-aprendizagem, as unidades de Ensino em Tempo Integral passariam a ser disputadas pelas famílias que veriam ali, portanto, uma oportunidade de diferenciação no processo de escolarização dos seus filhos. A ausência de políticas de equidade (um sistema de bolsas de permanência para estudantes mais vulneráveis, por exemplo) centralizaria essa competição no esforço familiar, contribuindo no processo de reprodução das desigualdades. Famílias com melhores condições socioeconômicas teriam acesso a essa escola privilegiada em relação às demais da rede. Assim, forma-se um ciclo vicioso que contribui para reproduzir privilégios escolares (mínimos que sejam), ao mesmo tempo em que as condições diferenciadas das escolas e o perfil socioeconômico dos matriculados contribuiria na produção dos resultados e índices educacionais.

Diante dessa lógica de reprodução das desigualdades por meio da segmentação da oferta, reafirmamos a importância de que o debate sobre Educação Integral e não apenas sobre Ensino em Tempo Integral ocorra levando em consideração a complexidade do tema, observando as diferentes experiências concretizadas no Brasil e no mundo e em diálogo com as comunidades escolares. Nesses termos, é preciso construir a Educação Integral como direito, criando as condições materiais para que todos os sujeitos, que assim o desejarem, possam ter acesso a ela. Sua construção deve estar em consonância com o desafio de construir um sistema equitativo de educação pública no país e não pode se configurar, como tem sido, no caso paulista, como mais uma etapa de reprodução das desigualdades educacionais.

REFERÊNCIAS

BABALIM, V. S. **Escola de tempo integral**: relato de uma experiência na rede estadual de ensino de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996a.

BRASIL. **Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programa e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. **Portaria normativa interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Brasília: MEC, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004 e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2007c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.005%2C%20DE%2025,Art. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. **Portaria n. 1.570, de 20 de dezembro de 2017.** Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

CAIUBY, B. B.; BOSCHETTI, V. R. Uma escola de tempo integral. **Laplage em revista.** Sorocaba, v. 1, n. 1, p. 84-97, jan./abr., 2015. Disponível em: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/190>. Acesso em: 17 jul. 2022.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300018>

CAVALIERE, A. M. Verbete: educação integral. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/educacao-integral/>. Acesso em: 29 jun. 2020.

CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, 2014. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014142967>

COSTA, M. da.; KOLINSKY, M. C. Escolha, estratégia e competição por escolas públicas. **Pro-posições**, Campinas, v. 23, n. 2, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000200013>

DIB, M. A. B. **O programa escola de tempo integral na região de assis: implicações para a qualidade do ensino.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciência, Marília, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/104825>. Acesso em: 17 jul. 2022.

ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G. A escola, a metrópole e a vizinha vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 640-666, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200016>

FAVERI, R. C. C. **A escola de tempo integral no estado de São Paulo: um estudo de caso a partir do olhar dos profissionais das oficinas curriculares 2013**. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2013.

FUNDAÇÃO SEADE. **Índice Paulista de Vulnerabilidade Social**. São Paulo: SEADE, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota técnica nº 040/2014**. Brasília: MEC, 2014a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf. Acesso em: 14 set. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota técnica sobre o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE)**. Brasília: MEC, 2014b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2015/nota_tecnica/nota_tecnica_inep_inse_2015.pdf. Acesso em: 14 set. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas da Educação Básica (INSE) - 2015**. Brasília: MEC, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar - 2019**. Brasília: MEC, 2020a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Taxa de distorção idade-série por escola**. Brasília, MEC, 2020b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Índice de complexidade de gestão da escola (ICG) - 2019**. Brasília, MEC, 2020c.

LARROYO, F. **História geral da pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

MACHADO, L. M. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MINUCI, E. G.; ARIZONO, N. Tipologia de escolas que alcançaram as metas do IDESP. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 135-148, 2009. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_10.pdf. Acesso em: 27 jul. 2020.

MOTA, S. M. C. **Escola de tempo integral: da concepção à prática**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, SP, 2008.

PARO, V. H. **A educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Novo modelo de Escola de Tempo Integral melhora índices do ensino médio em 26%**. São Paulo: SEDUC-SP, 2015. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/novo-modelo-de-escola-de-tempo-integral-melhora-em-26-aprendizagem-no-ensino-medio/>. Acesso em: 06 mar. 2018.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Ensino médio em tempo integral tem avanço histórico de 73,4% no IDESP**. São Paulo: SEDUC-SP, 2017. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/ensino-medio-em-tempo-integral-tem-avanco-historico-de-73-4-no-IDESP/>. Acesso em: 06 mar. 2018.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Governo de SP anuncia mais de 400 escolas no Programa de Ensino Integral e triplica unidades no estado. São Paulo: SEDUC-SP, 2020**. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/governo-de-sp-anuncia-mais-400-escolas-no-programa-de-ensino-integral-e-triplica-unidades-no-estado/>. Acesso em: 08 dez. 2020.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 89, de 09 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. São Paulo: SEE-SP, 2005. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=02/05/2016%2022:00:32. Acesso em: 26 mai. 2020.

SÃO PAULO. **Decreto n. 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: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html>. Acesso em: 26 mai. 2020.

SÃO PAULO. **Lei Complementar n. 1.164, de 4 de janeiro de 2012**. Institui o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2012a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html>. Acesso em: 26 mai. 2020.

SÃO PAULO. **Lei Complementar n. 1.191, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 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. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2012b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012.html>. Acesso em: 26 mai. 2020.

SÃO PAULO. **Diretrizes do Programa de Ensino Integral**. São Paulo: SEE-SP, 2014a. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2020.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 68, de 17 de dezembro de 2014.** Dispõe sobre o processo de avaliação dos profissionais que integram as equipes escolares estaduais do Programa Ensino Integral. São Paulo: SEE-SP, 2014b. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_15.HTM?Time=10/08/2021%2012:12:30. Acesso em: 10 ago. 2021.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 68, de 12 de dezembro de 2019.** Altera a Resolução SE n. 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. São Paulo: SEE-SP, 2019a. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_19.HTM?Time=16/08/2021%2016:42:32. Acesso em: 10 ago. 2021.

SILVA, T. M. da. **Educação integral ou parcial?** Reflexões para além da extensão do tempo. Curitiba: Appris, 2019.

TORRES, H. G.; FERREIRA, M. P.; GOMES, S. Educação e segregação social: explorando as relações de vizinhança. In: MARQUES, E.; TORRES, H. G. (org.). **São Paulo: segregação, pobreza e desigualdade.** São Paulo: Editora do Senac, 2005, p. 123-142.

TORRES, T. A. R. **O projeto Escola de Tempo Integral na rede estadual de São Paulo: considerações acerca do direito à educação de qualidade.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Relatório de fiscalização de natureza operacional sobre os modelos de educação em período integral existentes na Rede Pública Estadual de Ensino.** São Paulo: TCE-SP, 2016.

VALENTIM, G. A. **Programa Ensino Integral e Escola de Tempo Integral no estado de São Paulo: permanências e mudanças.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2018.

SOBRE OS AUTORES

EDUARDO DONIZETI GIROTO é doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da mesma instituição.
E-mail: egiroto@usp.br

ISABEL FURLAN JORGE é mestranda em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP).
E-mail: isabel.fj@hotmail.com

JOÃO VICTOR PAVESI DE OLIVEIRA é mestre em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP).
E-mail: joao.pavesi@gmail.com

Conflitos de interesse: Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).
Processo: 2018/09983-0.

Contribuições dos autores: Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição, Metodologia, Conceituação, Investigação, Curadoria de Dados: Giroto, E. D.; Furlan, I. J.; Oliveira, J. V. P. Visualização: Oliveira, J. V. P.

*Recebido em 17 de março de 2021
Aprovado em 31 de agosto de 2021*

