

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE SÃO PAULO

ANDREA CROCCI DE SOUZA NASSIF

O ENSINO INTEGRAL EM SÃO PAULO: O EFEITO ADVERSO DA EXPANSÃO
PARA A EQUIDADE EDUCACIONAL

SÃO PAULO

2025

ANDREA CROCCI DE SOUZA NASSIF

O ENSINO INTEGRAL EM SÃO PAULO: O EFEITO ADVERSO DA EXPANSÃO
PARA A EQUIDADE EDUCACIONAL

Dissertação apresentada à Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Gestão e Políticas Públicas.

Linha de Pesquisa: Gestão de Políticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Luiz Abrucio.

SÃO PAULO

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas/FGV

Nassif, Andrea Crocci de Souza.

O ensino integral em São Paulo: o efeito adverso da expansão para a equidade educacional / Andrea Crocci de Souza Nassif. - 2025.

68 f.

Orientador: Fernando Luiz Abrucio.

Dissertação (mestrado profissional MPGPP) – Fundação Getulio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo.

1. Educação integral. 2. Igualdade na educação. 3. Políticas públicas - São Paulo (Estado). 4. Educação e Estado. 5. Relações interorganizacionais. I. Abrucio, Fernando Luiz. II. Dissertação (mestrado profissional MPGPP) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo. III. Fundação Getulio Vargas. IV. Título.

CDU 37.014(816.1)

Ficha Catalográfica elaborada por: Isabele Oliveira dos Santos Garcia CRB SP-010191/O

ANDREA CROCCI DE SOUZA NASSIF

O ENSINO INTEGRAL EM SÃO PAULO: O EFEITO ADVERSO DA EXPANSÃO
PARA A EQUIDADE EDUCACIONAL

Dissertação apresentada à Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Gestão e Políticas Públicas.

Linha de Pesquisa: Gestão de Políticas Educacionais.

Data de Aprovação
28/05/2025.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Fernando Luiz Abrucio (Orientador)
Fundação Getúlio Vargas - FGV-EAESP

Prof^a. Dra. Filomena Siqueira
Fundação Getúlio Vargas - FGV-EAESP

Prof. Dr. Gustavo Andrey de Almeida Lopes
Fernandes.
Fundação Getúlio Vargas - FGV-EAESP

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças ao apoio e às contribuições de diversas pessoas e instituições, às quais registro minha profunda gratidão.

Ao Tribunal de Contas do Estado de São Paulo (TCESP) e à Escola Paulista de Contas Públicas (EPCP), manifesto meus sinceros agradecimentos por ter possibilitado a realização deste mestrado profissional e por fomentar a busca contínua pelo aperfeiçoamento técnico e acadêmico, contribuindo para que eu pudesse alcançar mais este marco em minha trajetória.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Fernando Luiz Abrucio, pela orientação segura e pela afinidade de perspectivas acadêmicas que se consolidou ao longo desta trajetória, fatores essenciais para a realização deste trabalho e para o meu amadurecimento acadêmico e pessoal.

Aos meus colegas de mestrado, sou grata pela convivência enriquecedora e por compartilharem comigo o entusiasmo pelo nosso trabalho e o desejo de tornar as políticas públicas mais eficientes.

À família, em especial aos meus filhos - minha fonte inesgotável de força e motivação, meus eternos anjinhos - e ao meu pai, sempre presente no apoio às minhas jornadas numéricas.

Meu sincero agradecimento a todos vocês.

RESUMO

Esta dissertação analisa a efetividade do Programa de Ensino Integral (PEI) no Estado de São Paulo como instrumento de promoção da equidade educacional, com foco nos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, definidos como aqueles pertencentes a famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família. Os resultados indicam que, embora a proporção de alunos em contexto de vulneráveis seja relativamente equivalente entre os regimes parcial e integral, a distribuição das unidades escolares do PEI favorece territórios com melhores indicadores socioeconômicos. Verificou-se, ademais, que a adesão voluntária ao programa ocorre com maior frequência em escolas situadas em áreas socioeconomicamente mais favorecidas, o que, com base nas evidências analisadas, sugere que, em contextos de maior vulnerabilidade, haja maior resistência à ampliação da jornada escolar, motivada por fatores como a necessidade de contribuição dos estudantes para a renda familiar, a insuficiência dos auxílios financeiros ofertados e a percepção de que o tempo adicional na escola não proporciona benefício imediato. Esse conjunto de condicionantes compromete o potencial redistributivo do PEI. Diante desse cenário, sustenta-se que a efetivação do direito à educação integral demanda articulação de estratégias de busca ativa qualificadas, a adoção de um planejamento territorial orientado por evidências, o fortalecimento das redes de proteção social e a promoção de práticas de liderança participativa e a construção de políticas intersetoriais capazes de integrar esforços nas áreas da educação, assistência social e saúde. Ressalta-se, ainda, o papel relevante que o Tribunal de Contas do Estado de São Paulo pode exercer no aprimoramento dessas políticas, seja por meio da fiscalização orientada à efetividade, seja pela indução de práticas gestoras comprometidas com a promoção da equidade vertical.

Palavras-chave: Ensino Integral; Vulnerabilidade Socioeconômica; Políticas Públicas; Equidade Educacional; Intersetorialidade.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the effectiveness of the Programa de Ensino Integral (PEI) in the State of São Paulo as a tool for promoting educational equity, focusing on students in situations of socioeconomic vulnerability, defined as those belonging to families enrolled in the Bolsa Família Program. The results indicate that, although the proportion of vulnerable students is relatively similar between the partial and full-time education regimes, the distribution of PEI school units favors territories with better socioeconomic indicators. Furthermore, it was observed that voluntary enrollment in the program occurs more frequently in schools located in more socioeconomically advantaged areas, suggesting that, in contexts of greater vulnerability, there is greater resistance to extending school hours. This resistance is driven by factors such as the students' need to contribute to family income, the insufficiency of the financial aid offered, and the perception that additional school time does not yield immediate benefits. These conditions compromise the redistributive potential of the Programa de Ensino Integral. In view of this scenario, the dissertation argues that realizing the right to full-time education requires the articulation of qualified active search strategies, evidence-based territorial planning, strengthening of social protection networks, promotion of participatory leadership practices, and the development of intersectoral policies capable of integrating efforts across education, social assistance, and health sectors. The study also highlights the relevant role of the São Paulo State Court of Auditors (TCE-SP) in improving these policies through effectiveness-oriented oversight and the promotion of management practices committed to fostering vertical equity.

Keywords: Full-Time Education; Socioeconomic Vulnerability; Public Policies; Educational Equity; Intersectorality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Expansão e dispersão geográfica das escolas PEI com Ensino Médio (2012-2021).	28
Figura 2 – Benefícios do Programa do Ensino Integral para estudantes em situação de vulnerabilidade social:	36

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Número de alunos que aderiram ao PEI (2012-2024).	29
Tabela 2 - Números de alunos com e sem bolsa família distribuídos por regime de estudo.....	43
Tabela 3 - Distribuição do número de escolas segundo o tipo (integral ou parcial) e o nível socioeconômico	46
Tabela 4 - Distribuição do número de escolas integrais segundo o nível, por ano. ..	47

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF – Constituição Federal de 1988

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EREM - Escola de Referência em Ensino Médio

ETE - Escola Técnica Estadual

ETI - Escola de Tempo Integral

GDPI - Gratificação de Dedicação Plena e Integral

ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IEG-M - Índice de Efetividade da Gestão Municipal

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSE - Indicador de Nível Socioeconômico

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEPES - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social

MDS - Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome

PEI – Programa de Ensino Integral

PNE - Plano Nacional de Educação

RDPI - Regime de Dedicação Plena e Integral

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

SEDUC-SP - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

TCESP – Tribunal de Contas do Estado de São Paulo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO – PERSPECTIVAS SOBRE EQUIDADE EDUCACIONAL.....	16
John Rawls e o Princípio da Diferença	16
Amartya Sen e a Teoria das Capacidades.....	17
John Roemer e a Igualdade de Oportunidades Ajustada às Circunstâncias	18
CAPÍTULO 2: A CONSTRUÇÃO DO ENSINO INTEGRAL: EVOLUÇÃO, MODELOS DE REFERÊNCIA E DESAFIOS NA EQUIDADE	20
2.1 Da ampliação da jornada à Educação Integral:.....	20
2.2. A experiência de Pernambuco: o modelo de ensino médio integral e sua expansão:.....	24
2.3. Expansão do PEI na rede estadual de São Paulo:	27
2.4 – Rede Estadual de São Paulo: avanços e desafios na equidade educacional:.....	31
CAPÍTULO 3: DESAFIOS NA OBTENÇÃO DE DADOS	38
3.1 A IV Fiscalização Ordenada do TCESP como ponto de partida para a pesquisa:.....	38
3.2 Limitações na obtenção de informações oficiais sobre o PEI:	38
3.3 Impactos das inconsistências nos dados para a análise da política pública:	41
CAPÍTULO 4: A DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS NO ENSINO INTEGRAL: EQUIDADE OU HOMOGENEIDADE?	43
4.1 – Distribuição dos alunos no regime de Ensino e condição de benefício (dezembro de 2024):	43
4.2 – Distribuição das escolas por nível socioeconômico e regime de ensino.	44
CAPÍTULO 5: O DESCOMPASSO ENTRE QUALIDADE E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO: O CASO DAS ESCOLAS DE ENSINO INTEGRAL EM SÃO PAULO	51
5.1 – Educação Integral como direito e compromisso com a equidade:	51
5.2 – A busca ativa como estratégia para ampliar o acesso e a permanência no PEI	56
CONCLUSÃO	58

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 62

INTRODUÇÃO

A equidade educacional é um dos princípios fundamentais das políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação de qualidade no Brasil. Contudo, as desigualdades impõem desafios significativos à efetividade dessas políticas, especialmente quanto ao acesso e à permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Nesta pesquisa, o conceito de vulnerabilidade socioeconômica é entendido como a condição de privação enfrentada por famílias com renda per capita mensal de até R\$ 218,00. Esse critério, adotado pelo Programa Bolsa Família, instituído pela Lei nº 14.601, de 19 de junho de 2023 e regulamentado pelo Decreto nº 12.064, de 17 de junho de 2024, reflete uma situação objetiva de extrema limitação econômica, comprometendo o acesso das famílias a direitos fundamentais, tais como alimentação, saúde e educação. O Bolsa Família, além de ser uma política de transferência de renda essencial para redução imediata da pobreza, oferece um indicador prático para identificar grupos sociais em situação de risco, permitindo direcionar políticas públicas que busquem mitigar desigualdades estruturais¹.

A partir dessa lógica de focalização, que busca atender prioritariamente os grupos mais afetados por privações sociais e econômicas, torna-se fundamental analisar políticas educacionais capazes de responder a essas demandas de forma eficaz. Nesse contexto, o Programa de Ensino Integral (PEI) se apresenta como uma iniciativa que vai além da ampliação da jornada escolar, ao oferecer também um suporte pedagógico e socioemocional estruturado, criando condições mais favoráveis ao desenvolvimento integral dos estudantes - tanto no campo acadêmico quanto nas dimensões pessoais e sociais.

Esta pesquisa não nasceu apenas de uma inquietação acadêmica, mas também de uma vivência prática enquanto servidora do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo (TCESP). Em 2023, no âmbito da IV Fiscalização Ordenada realizada pelo TCESP nas escolas de tempo integral, foram constatadas fragilidades significativas na priorização do acesso de alunos em situação de vulnerabilidade

¹ No âmbito educacional, suas condicionalidades, como a exigência da frequência escolar de crianças e adolescentes, estabelecem uma relação direta entre inclusão social e permanência no sistema de ensino, destacando seu caráter intersetorial.

socioeconômica ao PEI. Essa constatação reforçou a percepção de que o tema extrapola os limites da teoria, apresentando-se como uma questão concreta e urgente de justiça educacional e de aprimoramento das políticas públicas.

Tal perspectiva reforça a importância de situar a análise no marco normativo vigente, que estabelece a educação como um direito fundamental e impõe à Administração Pública o dever de enfrentar as desigualdades sociais.

A Constituição Federal de 1988, em seus artigos 205 e 206, estabelece a educação como um direito de todos, fundamentado nos princípios da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, bem como na gestão democrática do ensino público. Além disso, o artigo 3º, inciso III, define como objetivo fundamental da República a erradicação da pobreza, da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais, reforçando a necessidade de políticas públicas voltadas à promoção da equidade educacional.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, reafirma, em seus artigos 2º e 3º, a finalidade da educação como meio de promover o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e para a qualificação profissional. Entre seus princípios fundamentais, destaca-se a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, diretamente relacionada à mitigação das barreiras impostas por contextos socioeconômicos adversos.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, ratifica essa perspectiva ao estabelecer metas específicas para a expansão da Educação Integral, especialmente nas redes públicas de ensino. A Meta 6, em particular, prevê a ampliação da oferta do Ensino Integral como estratégia para atender populações em situações de vulnerabilidade social², consolidando esse modelo educacional como instrumento de redução das desigualdades e promoção da inclusão social.

Aprovada mais recentemente, em âmbito nacional, a Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral, dispõe, em seu artigo 3º, parágrafo 3º, inciso III, que a criação de matrículas na educação básica em

² “6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social

tempo integral deve priorizar escolas que atendam estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica. Em consonância com essa diretriz, a Portaria nº 2.036, de 23 de novembro de 2023, reforça o compromisso com a equidade educacional e a integração das políticas sociais no Programa, destacando a necessidade de justiça no acesso, nos processos e nos resultados educacionais³.

Em âmbito Estadual, a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, instituiu o Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI) e a Gratificação de Dedicação Plena e Integral (GDPI) para os integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral no estado de São Paulo. Posteriormente, a Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012, ampliou o escopo do PEI, permitindo sua aplicação também no ensino fundamental e ajustando aspectos relacionados à gestão e estrutura das escolas participantes. No entanto, essas leis foram revogadas pela Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022, que estabeleceu novos Planos de Carreira e Remuneração, atualizando e aprimorando a regulamentação do ensino integral para uma educação pública mais abrangente e inclusiva.

Embora o arcabouço normativo explicita a prioridade de atendimento aos estudantes em situação de vulnerabilidade, a implementação dessas diretrizes enfrenta desafios concretos no contexto da educação pública, particularmente no que concerne à distribuição das vagas e à priorização dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Embora a expansão do Programa de Ensino Integral tenha avançado nos últimos anos, sua implementação inicial - conforme será demonstrado no decorrer dessa tese - concentrou-se, em grande medida, escolas dotadas de melhor infraestrutura, localizadas predominantemente em regiões menos marcadas por contextos de vulnerabilidade socioeconômica. Esse fenômeno levanta questionamentos sobre a efetividade do programa na redução das desigualdades educacionais, especialmente considerando os princípios de equidade propostos por autores como John Rawls (1971), Amartya Sen (1999) e John Roemer (1998), que fundamentam a necessidade de políticas compensatórias para garantir condições mais justas de escolarização.

³ Além disso, ao apresentar o Programa Escola em Tempo Integral, o Ministério da Educação (2023) reitera essa diretriz ao afirmar que a ampliação da jornada escolar se dá na perspectiva da educação integral, priorizando escolas que atendam estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica.

Diante desse cenário, esta pesquisa busca analisar em que medida o Programa de Ensino Integral tem contribuído para a promoção da equidade educacional, investigando se a alocação das vagas tem efetivamente priorizado estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica ou se, ao contrário, tem perpetuado barreiras de acesso que restringem sua participação. Para alcançar esse propósito, pretende-se:

1. Contextualizar a equidade educacional como princípio orientador das políticas públicas, identificando suas diferentes abordagens teóricas e sua relevância na redução das desigualdades educacionais;
2. Avaliar em que medida a política do Programa de Ensino Integral em São Paulo tem sido estruturada de acordo com os princípios de equidade educacional, considerando a distribuição das vagas e o perfil dos estudantes atendidos;
3. Investigar se a distribuição territorial das escolas de ensino integral reflete critérios de inclusão social, analisando sua presença em áreas de maior vulnerabilidade e o impacto desse fator na democratização do acesso à educação de qualidade;
4. Analisar os efeitos da expansão do ensino integral sobre a equidade educacional, verificando se a política tem ampliado oportunidades para estudantes em situação de vulnerabilidade ou se tem reproduzido desigualdades preexistentes.

A relevância deste estudo reside na necessidade de avaliar se o Programa de Ensino Integral tem se consolidado como um instrumento efetivo de inclusão educacional ou se há distorções na sua implementação/ expansão que comprometem sua função redistributiva. Além da contribuição para o debate acadêmico sobre equidade educacional, os resultados desta pesquisa podem auxiliar gestores educacionais na formulação de estratégias mais eficazes para garantir que a ampliação do PEI atenda, de fato, aos estudantes que mais necessitam desse suporte.

Esta dissertação está estruturada da seguinte forma: o **Capítulo 1** introduz o referencial teórico, abordando as diferentes concepções de equidade educacional e suas implicações para a formulação de políticas públicas. O **Capítulo 2** explora o conceito do Programa de Ensino Integral e seu desenvolvimento no estado de São Paulo, apresentando um panorama histórico de sua implementação. O **Capítulo 3**

examina as principais dificuldades encontradas na obtenção de dados atualizados e detalhados sobre o programa, bem como as implicações dessas limitações para a presente pesquisa. No **Capítulo 4**, a análise se concentra na distribuição das matrículas no PEI no estado de São Paulo, com o objetivo de verificar em que medida essa política educacional atende aos estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica. O **Capítulo 5** examina a trajetória de expansão territorial das escolas do programa no estado de São Paulo, analisando como essa ampliação impactou o perfil dos alunos atendidos. Por fim, a **Conclusão** sintetiza os principais achados da pesquisa, destacando suas implicações para o aprimoramento da política pública e para futuras investigações sobre o tema, bem como evidencia a relevância do controle exercido pelo Tribunal de Contas do Estado de São Paulo (TCESP) na indução de boas práticas administrativas e na fiscalização da efetividade das políticas educacionais voltadas à equidade.

CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO – PERSPECTIVAS SOBRE EQUIDADE EDUCACIONAL

A equidade educacional é um conceito multifacetado e amplamente debatido na literatura acadêmica. Trata-se de um princípio que transcende a simples igualdade formal de oportunidades, exigindo a consideração das desigualdades estruturais que condicionam o percurso acadêmico dos estudantes. Lara Simielli (2023) aprofunda essa discussão, classificando a equidade em três perspectivas analíticas: (i) equidade enquanto acesso a recursos e processos educacionais, (ii) equidade pautada nos resultados dos alunos e (iii) uma abordagem pluralista que integra ambas as dimensões. Essa última, adotada pela autora, enfatiza que a equidade não se restringe à garantia formal de oportunidades educacionais, mas exige a consideração das desigualdades estruturais que condicionam o percurso acadêmico dos estudantes. Para Simielli, *“é fundamental que este debate venha acompanhado de análises complementares sobre a igualdade nos recursos e processos oferecidos aos alunos”*, reconhecendo, em especial, aqueles que impactaram os resultados.

John Rawls e o Princípio da Diferença

Em *Uma Teoria da Justiça* (RAWLS, 2008) propõe o denominado princípio da diferença, segundo o qual desigualdades sociais e econômicas somente são aceitáveis se contribuírem para a melhoria das condições dos membros menos favorecidos da sociedade. Para o autor, a justiça como equidade exige que as políticas públicas não se limitem à garantia de oportunidades formais, devendo também atuar na compensação das desigualdades estruturais, de modo a garantir que os indivíduos em situação de desvantagem tenham reais possibilidades de acesso às posições mais vantajosas da estrutura social (*"offices and positions of advantage"*), nos seguintes termos:

“Todos os valores sociais – liberdade e oportunidade, renda e riqueza, e as bases sociais do auto-respeito – devem ser distribuídos de forma igual, a não ser que uma distribuição desigual de um ou de todos esses valores seja vantajosa para todos” (Rawls, 2008, p. 75)

Aplicando esse conceito ao campo educacional, a implementação de políticas como o PEI deve ser avaliada não apenas por seus resultados gerais, mas por seus efeitos sobre os grupos menos favorecidos. Se o modelo integral proporciona melhores condições de ensino, maior permanência escolar e desempenho acadêmico superior, torna-se imperativo que os estudantes em situação de vulnerabilidade tenham acesso efetivo a esse arranjo institucional. Caso contrário, ao permanecerem em escolas de jornada parcial - marcadas por maior número de alunos, infraestrutura precária e piores indicadores educacionais -, esses estudantes continuarão excluídos das posições mais vantajosas dentro do sistema educacional, o que contraria a exigência rawlsiana de que as desigualdades só são justificáveis se beneficiarem os menos favorecidos.

Amartya Sen e a Teoria das Capacidades

Enquanto Rawls foca na distribuição equitativa de recursos e direitos fundamentais necessários para que as pessoas possam perseguir seus objetivos - os chamados bens primários -, Sen (2021) propõe uma abordagem mais dinâmica da equidade, baseada no conceito de capacidades. Em *Desenvolvimento como Liberdade*, Sen argumenta que a equidade não pode ser medida apenas pela distribuição de recursos, pois o que realmente importa é a capacidade dos indivíduos de transformar esses recursos em liberdade e desenvolvimento, conforme excerto a seguir:

“[...] a visão da liberdade aqui adotada envolve tanto os processos que permitem a liberdade de ações e decisões como as oportunidades reais que as pessoas têm, dadas as suas circunstâncias pessoais e sociais.” (Sen, 2021, p. 32)

No contexto do Ensino Integral, a abordagem proposta por Sen exige mais do que a simples ampliação da oferta de escolas em regiões vulneráveis: é fundamental assegurar que os alunos em situação de desvantagem tenham liberdade real para usufruir dessa oportunidade educacional. Isso implica a formulação de políticas públicas que removam barreiras à permanência escolar, como a oferta de

assistência financeira, alimentação adequada, transporte seguro e ações de conscientização junto às famílias e comunidades.

Em outras palavras, a expansão do Ensino Integral deve ser acompanhada de medidas que ampliem as capacitações dos estudantes, isto é, suas reais possibilidades de frequentar e aproveitar plenamente esse modelo. Assim, o foco desloca-se da mera disponibilidade estrutural para as condições concretas que tornam a escolha educacional viável e significativa, especialmente para os mais vulneráveis.

John Roemer e a Igualdade de Oportunidades Ajustada às Circunstâncias

Complementando as contribuições de Rawls e Sen, Roemer (2015) propõe uma concepção de equidade baseada na distinção entre fatores circunstanciais (sobre os quais os indivíduos não têm controle, como classe social, origem familiar ou local de nascimento) e fatores de esforço pessoal.

Em *Equality of Opportunity*, o autor argumenta que uma sociedade justa deve buscar a neutralização das desigualdades decorrentes das circunstâncias iniciais, de modo que o sucesso acadêmico e profissional dependa, fundamentalmente, do empenho individual. Como ele afirma:

“A premissa moral da concepção de Igualdade de Oportunidades (EOp) é que as recompensas devem ser sensíveis apenas aos esforços autônomos dos indivíduos. [...] As pessoas merecem alcançar determinado objetivo na proporção do quanto se empenham” (ROEMER; TRANNOY, 2015, p. 233, tradução nossa).

No contexto do Ensino Integral, essa abordagem reforça a importância de políticas redistributivas, capazes de reconhecer que o acesso a esse modelo educacional não pode ocorrer de maneira uniforme, mas deve priorizar os estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica. A simples ampliação da oferta de escolas de tempo integral não assegura equidade se os alunos mais necessitados enfrentam obstáculos concretos - como a distância geográfica, a necessidade de trabalhar durante o dia, a insuficiência das bolsas de estudo, a exposição à criminalidade ou a ausência de suporte familiar. Assim, a política pública deve atuar para corrigir essas assimetrias de partida, adotando critérios de focalização que

garantam condições mais equitativas de competição entre estudantes de contextos desiguais.

Dessa forma, a noção de equidade vertical, sustentada nas formulações teóricas de Rawls, Sen e Roemer, impõe que políticas educacionais como o Ensino Integral transcendam a lógica meramente expansiva da oferta. Torna-se necessário concebê-las como instrumentos compensatórios voltados à atenuação das desigualdades educacionais historicamente construídas. Tal perspectiva revela-se especialmente relevante para a análise das condições do PEI no Estado de São Paulo, particularmente no que se refere ao perfil socioeconômico dos estudantes atendidos.

Nessa direção, os estudos de Lara Simielli (2015) corroboram a relevância de uma abordagem sensível às desigualdades de origem, ao evidenciarem que a distribuição das oportunidades educacionais no Brasil permanece fortemente condicionada por marcadores socioeconômicos, tais como renda familiar, local de moradia e escolaridade dos responsáveis. Incorporar uma perspectiva de justiça educacional, portanto, demanda reconhecer que a efetividade do Ensino Integral enquanto política pública está intrinsecamente vinculada à sua capacidade de mitigar as desigualdades estruturais que limitam o acesso e a permanência dos alunos em situação de vulnerabilidade.

As formas pelas quais o Ensino Integral pode, conceitualmente, contribuir para a equidade educacional — e os condicionantes necessários para que essa contribuição se efetive — serão discutidas com maior profundidade no capítulo seguinte, no qual se abordam os modelos de referência, as experiências comparadas e os principais desafios enfrentados no contexto paulista.

CAPÍTULO 2: A CONSTRUÇÃO DO ENSINO INTEGRAL: EVOLUÇÃO, MODELOS DE REFERÊNCIA E DESAFIOS NA EQUIDADE

Conforme delineado no capítulo anterior, a promoção da equidade educacional exige políticas públicas capazes de enfrentar as desigualdades estruturais que limitam o acesso e a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade social.

Nesse sentido, a educação integral, ao ampliar o tempo de permanência na escola e articular uma proposta pedagógica que contemple não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também as dimensões socioemocionais, apresenta-se como uma estratégia com potencial redistributivo.

A literatura especializada reforça que, para que esse potencial se materialize, é imprescindível que o modelo de ensino integral associe a ampliação da jornada a um conjunto integrado de ações intersetoriais e de suporte social (GADOTTI, 2009; CUNILL GRAU, 2014; UNESCO, 2016).

Além disso, evidências empíricas, como as apresentadas por LEPES, SEDUC-SP e Instituto Sonho Grande (2024), apontam que os maiores ganhos de aprendizagem e permanência escolar associados ao PEI têm ocorrido justamente em escolas localizadas em contextos de maior vulnerabilidade, o que reforça a pertinência da sua priorização nesses territórios.

Assim, este capítulo busca aprofundar a discussão sobre as condições institucionais, pedagógicas e territoriais necessárias para que o ensino integral efetivamente contribua para a equidade educacional, analisando tanto suas potencialidades quanto os desafios de sua implementação no Estado de São Paulo.

2.1 Da ampliação da jornada à Educação Integral:

Para compreender melhor o PEI, faz-se necessário retomar, ainda que brevemente, a trajetória histórica das políticas educacionais voltadas à ampliação da jornada escolar no Brasil e, particularmente, no Estado de São Paulo. Antes da institucionalização das Escolas de Tempo Integral (ETIs), proliferaram, programas de contraturno escolar voltados à ocupação produtiva do tempo livre de crianças e

adolescentes. Como exemplos representativos desse período, destacam-se o Programa Escola da Família (Resolução SE nº 3/2019 e Decreto nº 48.781/2004), implementado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, e os Programas Mais Educação (Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007/ Decreto 7.083/10) e Novo Mais Educação (Portaria MEC Nº 1.144/2016 / Resolução FNDE nº 17/2017), lançados pelo governo Federal.

Essas iniciativas, muitas vezes articuladas a políticas assistenciais, propunham atividades culturais, esportivas e de reforço escolar no período inverso ao das aulas regulares, mas careciam de articulação pedagógica com o currículo formal e operavam com recursos e espaços frequentemente externos à unidade escolar. Tais programas, embora relevantes como estratégias de proteção social, não constituíam uma proposta estruturada de formação integral.

Já as Escolas de Tempo Integral (ETIs), instituídas no Estado de São Paulo por meio da Resolução SE nº 89/2005, representaram uma das primeiras iniciativas sistematizadas de ampliação da jornada escolar no âmbito da rede estadual. Inspiradas por diretrizes voltadas ao aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola - que passou de 5 para 9 horas diárias -, essas unidades tinham como propósito também o enriquecimento da experiência educativa por meio da oferta de oficinas curriculares complementares ao currículo básico (Orientação para Estudo e Pesquisa, Atividades de Linguagem e de Matemática, Atividades Artísticas, Esportivas/Motoras e de Participação Social).

Contudo, conforme demonstrado por Castro e Lopes (2011), a proposta das ETIs revelou-se limitada em seus desdobramentos práticos. **A ausência de um planejamento pedagógico consistente, aliada à carência de infraestrutura adequada e à inexistência de formação específica para os profissionais envolvidos, comprometeu a efetividade da iniciativa.** A ampliação quantitativa do tempo escolar não se traduziu, necessariamente, em qualificação do tempo educativo. Em muitas escolas, manteve-se uma organização curricular centrada em metodologias expositivas tradicionais, com utilização restrita de espaços educativos como bibliotecas e laboratórios, bem como frágil articulação entre as disciplinas regulares e as oficinas curriculares.

Ademais, a carência de diretrizes claras para a implementação das atividades extracurriculares resultou, em diversos casos, na atribuição burocrática das

oficinas, frequentemente desvinculadas das necessidades formativas dos alunos ou de uma concepção integrada de currículo. Paralelamente, observou-se uma lacuna no diálogo entre escola, famílias e demais órgãos públicos, o que enfraqueceu a função social da escola de tempo integral e dificultou o estabelecimento de vínculos efetivos com a comunidade escolar.

Nesse contexto, a experiência das ETIs assumiu, muitas vezes, um caráter predominantemente assistencialista, centrado na lógica da proteção social - especialmente voltada a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica - em detrimento de uma proposta pedagógica transformadora. A ampliação da jornada, embora relevante, mostrou-se insuficiente para promover mudanças estruturais na cultura escolar, na prática docente e na aprendizagem dos estudantes, evidenciando a ausência de um projeto formativo articulado e de uma concepção clara de educação integral.

A constatação das limitações observadas na experiência das Escolas de Tempo Integral (ETIs) revelou a necessidade de reformulação da política educacional na rede estadual paulista, o que conduziu, em 2012, à criação do Programa de Ensino Integral (PEI). De acordo com as Diretrizes da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o objetivo do PEI transcende a simples ampliação da jornada escolar, **propondo, efetivamente, a transformação da experiência educacional dos estudantes através de um modelo pedagógico inovador, voltado ao desenvolvimento integral dos indivíduos** (Diretrizes do PEI, 2023).

Assim, o Programa adota uma concepção mais estruturada de educação integral, voltada à promoção da qualidade formativa, ao desenvolvimento de competências socioemocionais e à consolidação de projetos de vida. Nessa perspectiva, a jornada estendida - de 7 ou 9 horas diárias - configura-se como meio para aprofundar aprendizagens, diversificar metodologias e fortalecer o vínculo dos estudantes com a escola, indo além da mera permanência prolongada no espaço escolar (Diretrizes do PEI, 2023).

O princípio geral da educação integral é, evidentemente, o da integralidade. O conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada. Uma educação integral é uma educação com qualidade sociocultural. A integração da cultura, da saúde, do transporte, da assistência social etc. com a educação possibilita a integralidade da educação. Não

se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc. (GADOTTI, 2009).

Não obstante os avanços representados pelo PEI em relação às experiências anteriores de ampliação da jornada escolar, a consolidação de uma proposta verdadeiramente transformadora de educação integral demanda a articulação com políticas públicas intersetoriais. Essa articulação é imprescindível para a promoção da equidade educacional, na medida em que os fatores que condicionam o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes em situação de vulnerabilidade ultrapassam os limites da escola.

Como adverte Cunill Grau (2014), problemas sociais complexos não podem ser enfrentados por ações setoriais isoladas, pois exigem respostas integradas que articulem diferentes áreas de governo em torno de objetivos comuns. A educação, por si só, não detém os meios para reverter desigualdades estruturais se não estiver inserida em um arranjo institucional mais amplo, capaz de enfrentar de forma coordenada as privações que afetam o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Nessa perspectiva, a autora propõe a intersectorialidade como condição para a integralidade das políticas públicas, destacando que esta não se reduz a ações pontuais entre setores, mas exige arranjos institucionais capazes de promover planejamento conjunto (inclusividade), execução compartilhada (mancomunidade) e alterações na forma como o Estado se organiza para atuar nos territórios.

A integralidade, portanto, não diz respeito apenas à dimensão pedagógica da escola, mas à articulação concreta entre educação, saúde, assistência social, cultura, segurança e transporte, reconhecendo que o desenvolvimento integral dos estudantes demanda o enfrentamento coordenado das diversas formas de exclusão social que atravessam seu cotidiano.

Conforme enfatiza Cunill Grau (2014), a integralidade não é um atributo automático das políticas intersetoriais, mas resultado de escolhas institucionais, arranjos de governança e contextos político-institucionais favoráveis à colaboração entre setores. A ausência de tais elementos tende a esvaziar o potencial transformador da política educacional, limitando-a a mudanças superficiais no formato da oferta

escolar, sem alterar as estruturas de desigualdade que afetam o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes.

Assim, a efetividade do Programa de Ensino Integral como política de enfrentamento das desigualdades educacionais depende, em larga medida, da capacidade do Estado de promover uma atuação intersetorial sustentada, que integre esforços entre diferentes áreas e níveis de governo, orientada por diagnósticos territoriais precisos e comprometida com a superação das múltiplas barreiras que limitam o direito à educação. Sem essa articulação estrutural, corre-se o risco de reduzir a proposta de ensino integral a uma intervenção fragmentada, incapaz de incidir, de forma substantiva, sobre os determinantes sociais que perpetuam a exclusão e a desigualdade no ambiente escolar.

2.2. A experiência de Pernambuco: o modelo de ensino médio integral e sua expansão:

A implementação de um modelo de Ensino Integral no Brasil encontrou sua principal referência no Estado de Pernambuco, que tem desenvolvido um sistema inovador voltado para a formação integral dos estudantes. Essa iniciativa foi concebida pelo Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE)⁴⁴ e adotada pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco como parte de uma estratégia para reverter os baixos índices de desempenho escolar e reduzir as taxas de evasão.

O modelo teve início em 2003, com a criação do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, estabelecido pelo Decreto nº 25.596, de 1º de junho de 2003, que funcionou como projeto piloto. Seu êxito impulsionou a expansão do formato para outras unidades da rede estadual, culminando na institucionalização do Programa de Educação Integral pela Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008. Esse programa reestruturou o ensino médio pernambucano, priorizando a qualidade da educação e expandindo as matrículas em ensino integral por meio das Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) e das Escolas Técnicas Estaduais (ETEs).

⁴⁴ <https://icebrasil.org.br/>

Mais do que a ampliação da carga horária, a proposta pernambucana incorporou uma abordagem pedagógica inovadora, baseada no desenvolvimento de competências acadêmicas e socioemocionais, na construção do projeto de vida dos estudantes e no fortalecimento do protagonismo juvenil. O currículo das EREMs foi estruturado para ir além das disciplinas convencionais, integrando atividades voltadas à orientação profissional, ao empreendedorismo, à cultura e ao esporte, tornando a formação mais abrangente e alinhada às demandas contemporâneas.

Um dos diferenciais do modelo é a ênfase no Protagonismo Juvenil, conceito central na filosofia do ICE, que estimula a autonomia dos estudantes por meio de metodologias ativas, aprendizagem baseada em projetos e gestão escolar participativa. Além disso, a valorização do professor como mediador do conhecimento e a promoção de um ambiente acolhedor e motivador se mostram essenciais para o engajamento e o sucesso acadêmico.

Os impactos positivos dessa iniciativa foram expressivos. Pernambuco passou a figurar entre os estados com os melhores indicadores educacionais do país, com avanços significativos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e na taxa de conclusão do ensino médio⁵. Tais resultados despertaram o interesse de pesquisadores e gestores públicos, motivando avaliações acerca da efetividade do modelo.

Rosa, Bettinger, Carnoy e Dantas (2022) examinaram os efeitos do programa de ensino médio em tempo integral pernambucano com base em uma metodologia de inferência causal. Os autores utilizaram modelos de diferenças-em-diferenças e emparelhamento por escore de propensão (propensity score matching), permitindo estimar com maior precisão os impactos atribuíveis à política educacional implementada.

Os resultados evidenciaram efeitos positivos e estatisticamente significativos sobre o desempenho dos estudantes em avaliações padronizadas, com ganhos médios de 0,22 desvios-padrão em Matemática e 0,19 em Língua Portuguesa. Tais efeitos são equivalentes, aproximadamente, a um ano adicional de aprendizagem

⁵ O "Panorama da Educação Básica" elaborado pelo Todos Pela Educação destaca que, entre 2012 e 2022, Pernambuco elevou de 41% para 66,3% a taxa de jovens de 19 anos que concluíram o ensino médio, representando o 12º maior índice de conclusão do país. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/01/panorama-pernambuco-2023.pdf](https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/01/panorama-pernambuco-2023.pdf)

e superam, em magnitude, os verificados em programas similares implementados em outros países da América Latina. Além disso, o estudo identificou uma redução nas taxas de evasão escolar, indicando que o modelo pernambucano contribui não apenas para a elevação do rendimento acadêmico, mas também para a permanência dos estudantes na escola.

Importa destacar, contudo, que os autores não encontraram evidências de que o programa tenha provocado alterações significativas na composição socioeconômica dos alunos matriculados nas escolas participantes. Os efeitos heterogêneos observados foram atribuídos a fatores como desempenho prévio, idade e sexo dos estudantes, mas não se associaram de maneira sistemática a características socioeconômicas. Essa constatação diferencia o modelo pernambucano de outras experiências de educação integral, como o Programa de Ensino Integral de São Paulo, onde foram constatadas mudanças no perfil dos alunos atendidos, com possível seletividade socioeconômica, que será abordado mais adiante.

Oportuno mencionar, ainda, que os autores foram cautelosos ao apontar limitações na capacidade de isolar os mecanismos específicos responsáveis pelos efeitos observados. O conjunto de mudanças promovidas pelo programa - que inclui aumento do tempo escolar, reformulação curricular, fortalecimento do vínculo dos professores com a escola e estímulo ao protagonismo estudantil - dificulta a decomposição dos impactos. Ainda assim, os resultados apontam para a importância de se conceber políticas de educação integral não apenas como ampliação quantitativa da jornada escolar, mas como uma reestruturação profunda do projeto pedagógico e das condições institucionais que o sustentam.

Dessa forma, o modelo pernambucano de ensino integral não apenas tem transformado a realidade educacional do estado, mas também influenciado políticas públicas em outras unidades da federação, servindo como referência para programas que buscam garantir uma educação de qualidade, equitativa e voltada para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A consolidação do modelo pernambucano e seus impactos positivos impulsionaram outras redes estaduais a adotar estratégias semelhantes. Em São Paulo, o Programa Ensino Integral foi desenvolvido a partir de princípios próximos, mas com adaptações à realidade da rede paulista. A seguir, analisamos a expansão

do PEI na rede estadual de São Paulo e seus desafios na garantia de equidade educacional.

2.3. Expansão do PEI na rede estadual de São Paulo:

Inspirado em experiências bem-sucedidas, como a do estado de Pernambuco, mas moldado às especificidades da rede paulista, o PEI foi implantado inicialmente em 2012, com a adesão de 16 escolas de Ensino Médio. A seleção dessas unidades priorizava escolas com desempenho acadêmico acima da média em avaliações externas, infraestrutura física adequada e reconhecimento positivo por parte da comunidade escolar, conferindo ao programa um caráter piloto e experimental.

Com a promulgação da Lei Complementar nº 1.191/2012, que entrou em vigor no início do ano seguinte, o PEI foi estendido aos anos finais do Ensino Fundamental, possibilitando a inclusão de escolas dessa etapa no programa. A partir de então, o processo de expansão foi acelerado, e os critérios inicialmente restritivos passaram por um processo de flexibilização. Sobre essa transição, LEPES; SÃO PAULO; INSTITUTO SONHO GRANDE (2024, p. 09) esclarecem:

"A implantação das escolas PEI foi conduzida de forma não-aleatória, seguindo critérios de infraestrutura que priorizaram escolas que necessitavam de menos intervenções físicas para a migração do tempo parcial para o integral. Nos primeiros anos da implementação da política, havia exigências quanto à disponibilidade de laboratórios e quadras esportivas nas escolas que poderiam seguir o modelo PEI. A partir de 2019, quando o ritmo de expansão do programa se intensificou, muitos desses requisitos foram flexibilizados, contribuindo para a inclusão de escolas em áreas mais vulneráveis do estado de São Paulo. Até 2022, o PEI alcançou 1.418 escolas de Ensino Fundamental, cerca de 37% do total da etapa na rede estadual."

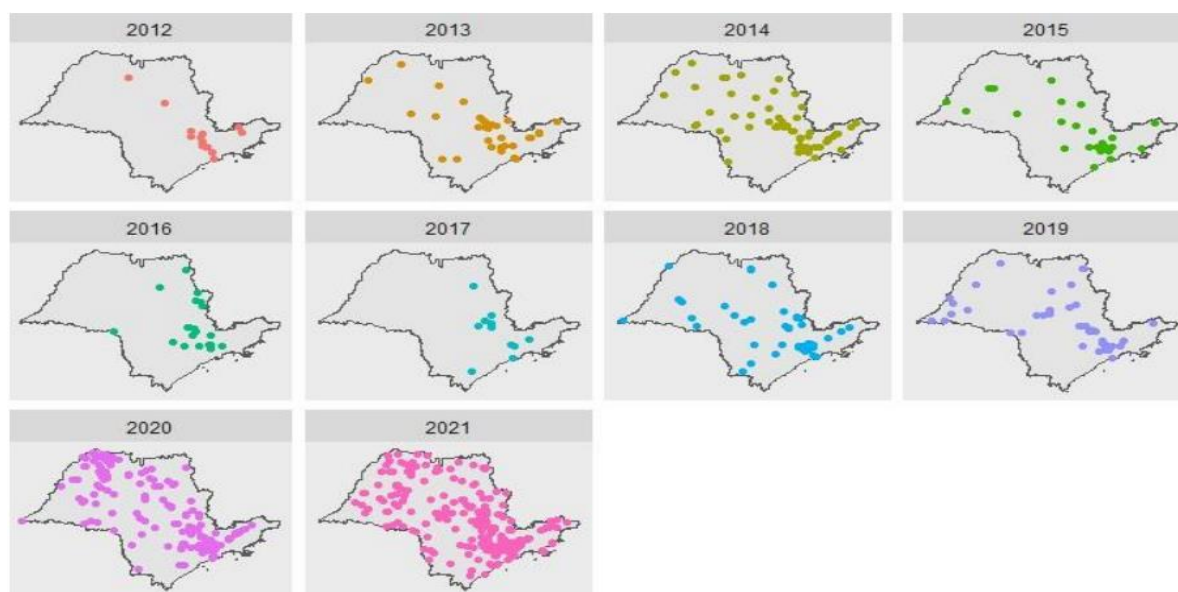
A partir desse processo de expansão, consolidou-se gradualmente um modelo sistematizado de adesão ao programa, iniciado com a Resolução SEDUC/SP nº 44/2019 e posteriormente fortalecido pelo Decreto nº 66.799/2022, que conferiu

maior institucionalidade e robustez normativa ao PEI como política pública estruturante. Esse modelo,, pautado na participação democrática e no comprometimento institucional, exige que o diretor da escola interessada elabore parecer favorável à adesão, organize reuniões com a comunidade escolar (envolvendo docentes, funcionários, estudantes e familiares) e conduza uma consulta formal sobre o interesse em participar do programa. A decisão é, então, submetida ao Conselho de Escola e, se aprovada, a documentação é enviada à Diretoria de Ensino e, posteriormente, ao órgão central da Secretaria da Educação, por meio de sistema digital.

A adoção de um modelo sistematizado de adesão é reflexo do processo de consolidação e expansão que o PEI vem experimentando desde sua implantação. Ao longo dos últimos anos, o PEI tem se consolidado como uma das principais estratégias da rede estadual para a promoção de uma educação voltada à formação plena dos estudantes.

A Figura 1, a seguir, ilustra a trajetória de crescimento do PEI no Estado de São Paulo, evidenciando sua progressiva expansão territorial e a interiorização da política educacional ao longo dos anos.

Figura 1 - Expansão e dispersão geográfica das escolas PEI com Ensino Médio⁶ (2012-2021).



Fonte: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e Inep (2023, p.07)

⁶ Cada ponto no mapa representa uma escola estadual que aderiu ao PEI no respectivo ano.

Tabela 1- Número de alunos que aderiram ao PEI (2012-2024).

Ano	Infantil	Fundamental	Médio	Total
2012	1.107	93.232	12.419	106.758
2013	1.138	101.724	26.469	129.331
2014	1.160	136.221	49.180	186.561
2015	989	182.894	67.573	251.456
2016	789	174.481	86.651	261.921
2017	1.052	171.933	98.107	271.092
2018	960	121.161	113.697	235.818
2019	908	129.328	121.155	251.391
2020	929	181.362	153.762	336.053
2021	650	331.940	253.757	586.347
2022	619	558.592	330.284	889.495
2023	739	630.714	334.823	966.276
2024	733	622.451	327.106	950.290

Fonte: Inep (quadro de autoria própria)

O salto observado nas adesões entre os anos de 2020 e 2022 foi impulsionado por uma conjunção de fatores institucionais, financeiros e contextuais que favoreceram uma estratégia mais agressiva de expansão da política. Entre eles, destaca-se a redefinição do papel da Secretaria da Educação na condução do processo de adesão, com maior centralização das decisões e flexibilização de critérios técnicos.

Do ponto de vista orçamentário, a reformulação do Fundeb, com a criação de novos fatores de ponderação para matrículas em tempo integral, estabeleceu um incentivo financeiro direto à expansão, ao garantir maior repasse de recursos às redes que ampliassem a jornada escolar. Por fim, o contexto da pandemia de COVID-19 forneceu o argumento político-pedagógico para justificar a ampliação do tempo escolar como mecanismo de recomposição da aprendizagem e promoção do acolhimento psicossocial.

No entanto, em 2024, observou-se uma estagnação nessa trajetória de crescimento, com uma leve redução no número de matrículas. Conforme dados do Censo Escolar, organizado pelo Inep, o programa registrou 950.290 estudantes, frente a 966.276 em 2023, o que suscita reflexões sobre os fatores que vêm impactando a adesão ao modelo.

Eventuais alterações no direcionamento político-administrativo da gestão estadual podem ter impactado o ritmo de expansão do programa. Com a transição de governo ocorrida em 2023, observou-se a adoção de uma agenda orientada à eficiência fiscal, com ênfase na racionalização dos gastos públicos e no estímulo a parcerias com o setor privado, o que pode ter contribuído para a reavaliação das estratégias de crescimento do PEI, especialmente no que tange à priorização orçamentária e ao modelo de execução⁷.

Ademais, o recente corte de R\$ 4,8 bilhões na Lei Orçamentária Anual de 2025, originalmente destinados ao programa Escola em Tempo Integral, também representa um grave retrocesso na consolidação de políticas voltadas à ampliação da jornada escolar no país (CNN BRASIL, 2025).

A proposta inicial do governo federal previa a destinação desses recursos para fomentar a criação de matrículas em tempo integral, em consonância com a meta 6 do Plano Nacional de Educação. No entanto, ao aprovar o orçamento, o Congresso Nacional suprimiu essa dotação, sob o argumento de que o financiamento poderia ser absorvido pelo Fundeb.

Tal medida, além de sobrecarregar um fundo já onerado por despesas obrigatórias (como salários e manutenção das unidades escolares), compromete diretamente a capacidade de indução federativa da União, afetando a expansão e a sustentabilidade das escolas em tempo integral.

A decisão legislativa também definiu percentuais decrescentes de aplicação mínima do Fundeb nessa política: 10% em 2025 e apenas 4% a partir de 2026, distanciando ainda mais o país das metas do Plano Nacional de Educação (Emenda Constitucional nº 135/2024, artigo 212-A, incisos XIV e XV).

⁷ A introdução de parcerias público-privadas (PPPs) no setor educacional tem sido considerada por algumas unidades federativas como alternativa para viabilizar a expansão da oferta de ensino integral, sobretudo por meio da construção e manutenção de unidades escolares com recursos privados.

Em estados como São Paulo, os efeitos desse esvaziamento orçamentário podem vir a se traduzir na retração de matrículas, no enfraquecimento das ações de apoio e na perda de caráter equitativo da política de tempo integral.

2.4 – Rede Estadual de São Paulo: avanços e desafios na equidade educacional:

Diversos estudos têm apontado que as escolas participantes do PEI apresentam, de forma consistente, melhor desempenho acadêmico e menores taxas de evasão escolar em comparação às escolas de tempo parcial, especialmente nas unidades situadas em contextos de maior vulnerabilidade socioeconômica. Nesse sentido, destaca-se a pesquisa divulgada em 2024 pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social (LEPES), em parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) e o Instituto Sonho Grande, que analisou dados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) entre os anos de 2012 e 2019.

Os resultados da análise dos efeitos heterogêneos do PEI sobre a proficiência dos estudantes, conforme o Índice Socioeconômico das Escolas (INSE), indicam um impacto mais expressivo em unidades situadas em contextos de menor nível socioeconômico. Enquanto escolas classificadas nos níveis **II, III e IV** do INSE registraram ganhos estimados de **17,5 pontos** em Língua Portuguesa e **19,1 pontos** em Matemática em relação às escolas parciais, e aquelas dos níveis **VI e VII** apresentaram incrementos de **15,6 pontos** e **20,0 pontos**, respectivamente, as escolas de nível **V** obtiveram os menores impactos, com **12,2 pontos** em Língua Portuguesa e **15,3 pontos** em Matemática. Esses achados sugerem que a política educacional em questão exerce um papel relevante na mitigação das desigualdades educacionais, uma vez que seus benefícios se mostram mais acentuados em ambientes escolares com maior vulnerabilidade socioeconômica (LEPES; SÃO PAULO; INSTITUTO SONHO GRANDE, 2024).

Adicionalmente, a mesma pesquisa constatou que o PEI também tem contribuído para o aumento das matrículas no Ensino Médio e para a redução da evasão escolar nos anos finais do Ensino Fundamental - efeitos que, novamente, se revelam mais intensos em escolas situadas em contextos de maior vulnerabilidade.

Conforme apontam os autores, “*o impacto do programa sobre a matrícula no EM e evasão ao longo dos anos finais do ensino fundamental de estudantes é decrescente de acordo com o maior nível socioeconômico da escola*”.

Com efeito, as escolas classificadas nos níveis **II, III e IV** do INSE apresentaram aumento estimado de **3,8 pontos** percentuais na chance de matrícula no Ensino Médio e **redução de 2,6** pontos percentuais na evasão escolar ao longo do Ensino Fundamental. Por outro lado, instituições situadas nos níveis mais altos (**VI e VII**) exibiram resultados mais discretos, com aumentos de **1,4 ponto** percentual na matrícula e **redução de 1,8 ponto** percentual na evasão. Cabe ressaltar ainda que as escolas classificadas no nível intermediário (nível **V**) evidenciaram resultados semelhantes aos níveis mais altos, com aumento de **1,4 ponto** percentual nas matrículas e **redução de 2,2** pontos percentuais na evasão, confirmando a tendência de elevação da efetividade do programa conforme se reduz o nível socioeconômico das escolas.

Embora a pesquisa não tenha como foco principal analisar especificamente a equidade na distribuição das unidades PEI entre diferentes perfis socioeconômicos, seus dados evidenciam que, nas regiões em que foi implementado, o programa tem desempenhado papel essencial na atenuação das desigualdades educacionais, sobretudo por favorecer a permanência dos estudantes em contextos historicamente mais suscetíveis à evasão e à instabilidade na trajetória escolar. No entanto, à medida que o programa se expande, surgem desafios relacionados à equidade na alocação das oportunidades proporcionadas pelo modelo integral.

De fato, análises recentes apontam que, em muitos casos, a implantação das escolas de tempo integral não tem priorizado o atendimento a estudantes em situação de maior vulnerabilidade social, o que pode limitar o potencial da política em mitigar desigualdades educacionais de caráter estrutural.

De acordo com Matuoka (2022), a expansão acelerada do programa não tem sido acompanhada de uma estratégia distributiva equitativa. Esse cenário levanta questionamentos sobre os critérios adotados na escolha das unidades escolares contempladas e reforça a necessidade de priorizar comunidades em maior risco de exclusão escolar, especialmente diante das evidências de que o modelo integral pode desempenhar papel central na redução dos efeitos adversos de contextos de vulnerabilidade

Ainda que a lógica distributiva da política apresente limitações, diversos elementos do modelo do PEI evidenciam seu potencial transformador, sobretudo quando implementado em territórios marcados por privação social. Um dos fatores mais relevantes para essa priorização reside na capacidade do Ensino Integral de oferecer um ambiente seguro e estruturado para crianças e adolescentes expostos a situações de vulnerabilidade. A permanência prolongada na escola reduz o tempo de exposição desses estudantes a fatores de risco, como violência doméstica, criminalidade e exploração infantil, permitindo que a escola atue como um espaço de proteção e desenvolvimento integral. Em áreas onde a violência e a insegurança são constantes, a escola em tempo integral pode representar não apenas um local de aprendizagem, mas também um refúgio contra ameaças externas, contribuindo para a estabilidade emocional dos alunos e favorecendo seu desempenho acadêmico.

Outro aspecto crucial é o acesso à alimentação e a cuidados básicos garantidos por muitas escolas de tempo integral. Para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, a merenda escolar pode representar a principal fonte de alimentação diária, sendo um fator determinante para a manutenção da frequência escolar. Além disso, a oferta de serviços básicos, como assistência psicossocial e acompanhamento de saúde, fortalece o bem-estar dos alunos, reduzindo as barreiras que dificultam sua permanência na escola. Dessa forma, a expansão do PEI em territórios de alta vulnerabilidade pode atuar como um instrumento de combate à insegurança alimentar e ao abandono escolar.

Além da estrutura física e do suporte alimentar, a presença de professores em regime de dedicação exclusiva constitui um diferencial significativo desse modelo educacional, sobretudo para alunos oriundos de famílias desestruturadas ou com baixa escolaridade. Esse modelo permite que o professor assuma um papel mais ativo no acompanhamento individualizado dos estudantes, funcionando não apenas como mediador pedagógico, mas também como agente de suporte emocional e social. Esse vínculo fortalece a relação de pertencimento do estudante com a escola e pode reduzir as taxas de evasão escolar, especialmente entre aqueles que enfrentam dificuldades familiares ou carências afetivas.

Estudos recentes reforçam a centralidade do professor na aprendizagem dos alunos, especialmente em contextos de vulnerabilidade socioeconômica (Cafardo, 2024).

Pesquisa conduzida pela Fundação Getulio Vargas (FGV) e pelo Instituto Península revela que o professor é responsável por até 60% do desempenho educacional dos estudantes, superando variáveis como infraestrutura escolar, escolaridade dos pais e acesso à tecnologia. Esse impacto é ainda mais significativo para alunos de perfil socioeconômico baixo, evidenciando a importância de uma atuação docente próxima e qualificada. Nesse sentido, a dedicação integral e exclusiva em escolas de Ensino Integral se apresenta como um diferencial, ao permitir que os professores estabeleçam vínculos consistentes e atuem como figuras de referência tanto pedagógica quanto emocional, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos⁸.

A oferta de suporte pedagógico contínuo também se destaca como um componente essencial do Ensino Integral. Por meio de atividades complementares ao currículo regular, como reforço escolar, projetos interdisciplinares e programas de tutoria, o modelo viabiliza a superação de defasagens educacionais e a melhoria do desempenho acadêmico. Esse fator é particularmente relevante para estudantes de baixa renda, que frequentemente encontram dificuldades no acesso a recursos pedagógicos fora do ambiente escolar, como aulas particulares, cursos extracurriculares e materiais didáticos complementares. Assim, ao disponibilizar essas oportunidades dentro da própria escola, o PEI contribui para reduzir desigualdades educacionais e ampliar as possibilidades de sucesso acadêmico e profissional para alunos historicamente desfavorecidos.

Além disso, o PEI pode favorecer o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Ao ampliar o tempo de convivência com professores e colegas em um ambiente educativo estruturado, o modelo contribui para a construção de habilidades como empatia, resiliência, cooperação e autocontrole (competências fundamentais para a vida em sociedade). Esses aspectos são ainda mais significativos para alunos inseridos em contextos familiares e comunitários adversos, nos quais há escassez de espaços formativos e de segurança emocional.

⁸ Não é demais destacar que *“justamente pela dedicação integral e exclusiva a uma única unidade escolar do programa e pelas atribuições adicionais bastante diferenciadas, esses profissionais fazem jus à Gratificação de Dedicação Plena e Integral – GDPI, que corresponde a 75% do respectivo salário-base.”* (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, n.d., p. 9).

Outro aspecto relevante diz respeito à ampliação do repertório cultural dos estudantes, muitas vezes limitado em razão da condição socioeconômica. A vivência de atividades culturais dentro do espaço escolar representa um fator de inclusão simbólica e de enriquecimento das trajetórias formativas.

Ademais, conforme evidenciado por Palhares (2025), em reportagem publicada pela *Folha de S. Paulo*, outro benefício relevante associado ao modelo de Ensino Integral refere-se à redução substancial dos índices de gravidez na adolescência. Segundo a matéria, com base em estudo recente, para cada mil novas vagas ofertadas em escolas públicas de ensino médio em tempo integral, verifica-se uma diminuição média de 114 casos de gravidez entre adolescentes. De acordo com os autores do estudo citado, esse efeito positivo decorre não apenas do maior tempo de permanência na escola, mas também do fortalecimento das oportunidades educacionais, que levam as jovens a priorizar a formação acadêmica e adiar decisões como a maternidade precoce, o casamento e a entrada antecipada no mercado de trabalho.

Enfim, ao garantir a estudantes em situação de vulnerabilidade acesso a uma educação de qualidade, com suporte pedagógico, proteção social e atividades formativas diversas, o programa contribui para romper ciclos intergeracionais de pobreza e exclusão. Ao reduzir as desigualdades de acesso aos recursos educacionais, o PEI pode ser visto como uma política pública comprometida com a justiça social e com a construção de uma sociedade mais equitativa.

A Figura 2 sintetiza os principais benefícios proporcionados pelo Programa de Ensino Integral aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, conforme discutido neste capítulo.

Figura 2 – Benefícios do Programa do Ensino Integral para estudantes em situação de vulnerabilidade social:

Dimensão		Benefício
1.	Proteção Social	Reduz a exposição a contextos de risco (violência, exploração, etc.) ao oferecer ambiente seguro e estruturado.
2.	Segurança Alimentar	Garante acesso regular às merendas escolares, que podem representar as principais refeições do dia.
3.	Apoio Psicológico e Social	Oferece suporte psicossocial e acompanhamento de saúde, fortalecendo o bem-estar e a permanência dos alunos.
4.	Vínculo com o professor	Permite acompanhamento pedagógico e emocional mais próximo por parte de docentes com dedicação exclusiva.
5.	Superação de defasagens	Viabiliza reforço escolar e programas de tutoria, superando defasagens e ampliando o desempenho acadêmico.
6.	Redução de gravidez na adolescência	Associada à queda nos índices de gravidez precoce, em virtude da maior permanência escolar e valorização da educação.
7.	Desenvolvimento socioemocional	Pode favorecer a construção de habilidades como empatia, resiliência, autoconfiança e cooperação, essenciais à convivência e ao protagonismo.
8.	Ampliação do repertório cultural	Facilita acesso a atividades artísticas, culturais e esportivas muitas vezes inacessíveis fora da escola, enriquecendo a formação global.
9.	Prevenção ao trabalho infantil	Reduz a exposição de crianças e adolescentes ao mercado informal ou a atividades ilegais, ocupando seu tempo com atividades formativas.
10.	Promoção de equidade de oportunidades	Reduz a desigualdade de acesso a recursos pedagógicos, tempo de aprendizagem e apoio formativo, ampliando horizontes educacionais.

Fonte: quadro de autoria própria.

Essa capacidade de enfrentar desigualdades estruturais, no entanto, exige atenção constante aos riscos da padronização excessiva na formulação e implementação de políticas públicas. Em sociedades marcadas por profundas assimetrias sociais, como o Brasil, a centralidade da eficiência tende a privilegiar soluções padronizadas, insensíveis às diferentes condições de partida dos grupos sociais. A equidade, por sua vez, pressupõe justamente o contrário: políticas públicas capazes de reconhecer e adaptar-se às múltiplas vulnerabilidades sociais, respeitando as especificidades de cada território e população atendida.

Lotta (2021) observa que, embora a eficiência seja um princípio relevante, ela não deve ser tratada como um fim em si mesma na elaboração de políticas públicas. Quando tomada como valor absoluto, a busca por eficiência pode resultar

na uniformização dos serviços e na consequente invisibilização das necessidades dos segmentos mais vulneráveis da sociedade. A equidade, por sua vez, requer abordagens diferenciadas que reconheçam e atendam às diversas realidades sociais. Nesse sentido, políticas públicas orientadas apenas pela lógica da eficiência podem, inadvertidamente, perpetuar ou até acentuar desigualdades existentes, ao não contemplarem as adaptações necessárias para alcançar todos os segmentos da população.

É justamente nesse horizonte que o Ensino Integral se configura como uma estratégia fundamental para a promoção da equidade educacional. Ao garantir que estudantes em situação de vulnerabilidade tenham acesso à mesma formação oferecida a seus pares mais favorecidos, o modelo não apenas amplia a inclusão social e educacional, mas também fortalece o papel da escola como agente de transformação e mobilidade social. Para que esse potencial se concretize plenamente, no entanto, é imprescindível que os benefícios do tempo integral alcancem, prioritariamente, aqueles que mais necessitam.

CAPÍTULO 3: DESAFIOS NA OBTENÇÃO DE DADOS

3.1 A IV Fiscalização Ordenada do TCESP como ponto de partida para a pesquisa:

A IV Fiscalização Ordenada do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, conduzida entre os dias 28 e 31 de agosto de 2023, constituiu um marco inicial para esta pesquisa, ao evidenciar fragilidades na priorização de alunos em situação de vulnerabilidade social na implementação do PEI. A constatação de que o programa não estava alcançando de forma sistemática os estudantes que mais necessitam reforçou minha motivação em investigar, de maneira mais aprofundada, os fatores que limitam a efetividade do PEI como instrumento de promoção da equidade educacional.

A fiscalização foi conduzida por meio da aplicação de questionários eletrônicos na plataforma Lime Survey, direcionados a gestores das Secretarias da Educação do Estado e dos 644 municípios jurisdicionados ao Tribunal (TCESP, 2023).

Os dados levantados pelo TCESP evidenciaram que a expansão do Ensino Integral, na maioria das unidades escolares, não observou a diretriz legal de priorização dos estudantes em maior desvantagem socioeconômica. Essa constatação reforçou a necessidade de uma investigação mais aprofundada sobre os critérios adotados na alocação das vagas e sua aderência aos princípios normativos de equidade educacional.

3.2 Limitações na obtenção de informações oficiais sobre o PEI:

A análise da priorização de alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica na expansão do PEI exige acesso a bases de dados confiáveis e atualizadas. No entanto, a obtenção dessas informações revelou desafios significativos, especialmente no que se refere à compatibilização de dados entre diferentes fontes governamentais.

Inicialmente, por meio do Portal da Transparência do Estado de São Paulo⁹, foi disponibilizada planilha com data-base de junho de 2024, contendo o quantitativo de estudantes beneficiários e não-beneficiários do Programa Bolsa Família matriculados nas escolas de Ensino Integral e Ensino Parcial da rede estadual paulista. A partir dessa base de dados, verificou-se a presença de 178.280 alunos beneficiários do Programa Bolsa Família no Ensino Integral e 363.967 no Ensino Parcial, totalizando 542.247 estudantes contemplados pelo Bolsa-Família.

Com o objetivo de validar a base de dados fornecida pela Secretaria Estadual da Educação, no que tange ao quantitativo de alunos oriundos de famílias beneficiárias do bolsa-família, foram solicitadas informações complementares via Fala BR, que revelou um total de 1.050.051 alunos beneficiários do Bolsa Família matriculados na rede estadual paulista. Esse número contrasta significativamente com o quantitativo registrado na planilha disponibilizada pelo Portal da Transparência do Estado de São Paulo, que apontava 542.247 estudantes na mesma condição e com a mesma data de referência.

Diante dessa inconsistência, foi realizado novo contato com o Portal da Transparência do Estado de São Paulo, ocasião em que foi esclarecido que, embora os dados relativos aos alunos matriculados na rede integral tenham como referência junho de 2024, as informações estaduais sobre os beneficiários do Bolsa Família são atualizadas periodicamente, sendo a versão mais recente disponível referente ao ano de 2022. Isso significa que, entre 2022 e 2024, o número de alunos beneficiários do Bolsa Família na rede estadual praticamente dobrou, passando de 542.247 para 1.050.051.

Além disso, em consulta à Ouvidoria-Geral do Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome (MDS), foi informado que não há bases de dados oficiais que segmentem os alunos beneficiários do Programa Bolsa Família por unidade escolar ou rede de ensino. No entanto, os últimos registros disponíveis relativos ao controle de frequência escolar, referentes ao período de agosto e setembro de 2024, indicam um total de 2.492.729 alunos beneficiários do programa no Estado de São Paulo. Considerando que a rede estadual

9

<https://painel.tce.sp.gov.br/pentaho/api/repos/%3Apublic%3AFiscaOrde%3AFiscaOrde.wcdf/generatedContent?userid=anony&password=zero>. Acesso em: 04.03.2025.

responde por aproximadamente 50% das matrículas do estado, os 1.050.051 alunos identificados na base federal parecem estar mais alinhados ao universo total de estudantes do que os 542.247 informados pelo governo estadual.

Dada a divergência entre as fontes disponíveis, em 11 de dezembro de 2024, foi realizado contato direto com o Secretário Executivo da Secretaria Estadual da Educação, que forneceu uma nova planilha contendo cruzamento de dados mais atualizados (data-base: Dez/2024). Segundo esse documento, havia um total de 902.080¹⁰ alunos beneficiários do Bolsa-Família na rede estadual paulista (Tabela 2 – item 4.1 a seguir), um número significativamente superior ao apresentado na base estadual inicial, mas ainda inferior ao número constante nos registros federais.

A mesma planilha indicava o total de 919.375¹¹ alunos matriculados no Ensino Integral. Esse quantitativo revela-se próximo aos dados do Censo 2024 que, conforme registros do Inep (Tabela 1), apontam que a rede estadual contabilizava, em 2024, um total de 950.290 matrículas, abrangendo os segmentos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio¹².

Ainda que os dados do Censo não desagreguem as matrículas conforme a condição de beneficiário ou não do Bolsa-Família, o volume global apresentado confere coerência e plausibilidade aos números informados pela Secretaria, conferindo respaldo metodológico ao seu uso nesta pesquisa.

Dessa forma, para os propósitos desta dissertação, os dados relativos aos 902.080 alunos beneficiários do Bolsa-Família na rede estadual paulista, com data-base de dezembro de 2024, serão considerados como referência principal para a análise da distribuição dos estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família no âmbito do Ensino Integral.

¹⁰ Desses alunos, 258.838 e 643.242 estão matriculados no integral e parcial, respectivamente.

¹¹ Deste total, 258.838 são beneficiários do Programa Bolsa Família e 660.537 não beneficiários.

¹² Dados extraídos do Censo Escolar 2024, conforme informações disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

3.3 Impactos das inconsistências nos dados para a análise da política pública:

Essas discrepâncias evidenciam fragilidades na transparência e na consistência dos dados educacionais, elementos essenciais para a avaliação da equidade das políticas públicas. A confiabilidade das bases de dados é um fator determinante para a formulação de diagnósticos precisos e a implementação de ajustes estratégicos. Dados imprecisos ou defasados podem comprometer análises rigorosas sobre a efetividade do PEI, dificultando a identificação de falhas e a adoção de medidas corretivas.

Nesse sentido, torna-se fundamental a atuação integrada dos órgãos e entidades públicas não apenas na gestão e fiscalização dos dados, mas também no exercício da própria política pública. A implementação PEI exige a articulação entre eles, de modo a assegurar que a priorização de alunos em situação de vulnerabilidade social seja efetivamente observada.

A ausência de uma governança coordenada compromete não apenas a coleta e sistematização de dados, mas também a tomada de decisões estratégicas para a alocação de vagas e recursos. A falta de alinhamento entre as diferentes esferas da administração pública pode resultar em subnotificação de estudantes beneficiários de programas sociais, dificultando a implementação de mecanismos eficazes para garantir equidade na distribuição das oportunidades educacionais.

Além disso, a transparência na gestão dos dados educacionais fortalece os mecanismos de controle social e participação democrática, permitindo que pesquisadores, gestores, órgãos fiscalizadores e a sociedade civil acompanhem de forma mais precisa a implementação das políticas públicas. Para que isso ocorra, é necessário que os dados sejam divulgados de maneira acessível, padronizada e detalhada, possibilitando análises mais qualificadas sobre a distribuição das vagas e o impacto do PEI na inclusão de estudantes em maior desvantagem socioeconômica.

Dessa forma, a construção de uma base de dados consolidada e interinstitucional, aliada à atuação integrada dos órgãos responsáveis pela formulação e execução do PEI, representa um passo essencial para aprimorar a equidade educacional e garantir que a expansão do Ensino Integral atenda aos princípios de justiça social e igualdade educacional previstos no arcabouço normativo vigente.

Além de comprometer diagnósticos precisos e decisões distributivas justas, a ausência de dados confiáveis e interoperáveis também fragiliza as etapas posteriores do ciclo da política pública, como o monitoramento e a avaliação de resultados. Sem uma base informacional robusta, torna-se difícil revisar metas, ajustar estratégias e incorporar lições aprendidas — o que tende a perpetuar erros e limitar o aprimoramento contínuo da política educacional.

CAPÍTULO 4: A DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS NO ENSINO INTEGRAL: EQUIDADE OU HOMOGENEIDADE?

4.1 – Distribuição dos alunos no regime de Ensino e condição de benefício (dezembro de 2024):

Conforme mencionado no capítulo anterior, este estudo adota como referência os dados fornecidos pelo Secretário Executivo da Secretaria Estadual da Educação em 11 de dezembro de 2024, que indicam um total de 902.080 alunos beneficiários do Bolsa Família na rede estadual paulista. Tais informações são fundamentais para compreender a distribuição dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica entre os diferentes regimes de ensino da rede estadual, permitindo uma análise mais precisa sobre a equidade no acesso ao PEI. A Tabela 2, a seguir, mostra os resultados obtidos.

Tabela 2 - Números de alunos com e sem bolsa família distribuídos por regime de estudo.

Regime de estudo	bolsa família				totais
	sim	%	não	%	
Integral	258.838	28,7	660.537	30,5	919.375
Parcial	643.242	71,3	1.502.224	69,5	2.145.466
Totais	902.080		2.162.761		3.064.841

Fonte: Secretário Executivo da Secretária da Educação (quadro de autoria própria).

A análise dos dados revela uma distribuição proporcionalmente semelhante entre alunos beneficiários e não beneficiários do Bolsa Família no Ensino Integral. Dos 902.080 alunos beneficiários do bolsa família, 258.838 (28,7%) estão matriculados no ensino integral, enquanto, dos 2.162.761 alunos não beneficiários do bolsa família,

660.537 (30,5%) frequentam esse mesmo modelo educacional. A diferença de 1,8 ponto percentual entre os dois grupos não configura uma discrepância significativa e pode ser atribuída a variações marginais, sem indicar, por si só, um padrão estrutural de acesso desigual.

Sob outro prisma, verifica-se que, dos 919.375 alunos matriculados no regime integral, 258.838 (28,2%) são beneficiários do Bolsa Família. Já entre os 2.145.466 alunos vinculados ao regime parcial, 643.242 (30,0%) também são beneficiários do Bolsa Família. Esses percentuais reforçam a ideia de que a participação de alunos em situação de vulnerabilidade é muito próxima nos dois modelos educacionais, não havendo, portanto, evidências de que o Ensino Integral esteja sendo utilizado como um instrumento ativo de enfrentamento das desigualdades sociais.

A inexpressiva diferença observada indica uma lacuna na efetividade da política pública, especialmente no que se refere à sua capacidade de materializar os princípios de equidade e justiça social que orientam o modelo de educação integral. Nesse contexto, os dados evidenciam a necessidade de reavaliar o ciclo da política pública do PEI, de modo a assegurar que seus propósitos de enfrentamento das desigualdades educacionais sejam efetivamente alcançados.

4.2 – Distribuição das escolas por nível socioeconômico e regime de ensino.

Dando continuidade à análise sobre a equidade na implementação do PEI, torna-se fundamental examinar a distribuição das escolas estaduais paulistas por nível socioeconômico e regime de ensino. Se, por um lado, os dados anteriores indicaram uma representatividade semelhante de estudantes beneficiários do Bolsa Família entre os regimes integral e parcial, por outro, é preciso investigar se a alocação das unidades PEI tem refletido uma lógica de priorização de territórios mais vulneráveis, conforme orienta a legislação educacional vigente.

Para aprofundar essa discussão, este estudo se debruça sobre o perfil socioeconômico das escolas da rede estadual, a fim de avaliar se o PEI tem sido ofertado de maneira equitativa entre diferentes segmentos sociais ou se, ao contrário, tem reforçado desigualdades já existentes. Para isso, cada aluno da rede foi

classificado com base em um conceito numérico associado ao seu nível socioeconômico, permitindo o agrupamento das escolas segundo a escala do Indicador de Nível Socioeconômico (INSE), elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O INSE varia do nível I ao VII, sendo calculado com base na média dos conceitos atribuídos aos estudantes de cada unidade escolar. Essa classificação leva em conta múltiplas dimensões da realidade familiar, incluindo:

- Escolaridade dos pais ou responsáveis – um dos fatores mais determinantes para o desempenho escolar dos alunos, indicando o grau de instrução formal da família;
- Renda familiar mensal – faixa de rendimento declarada pelos responsáveis, refletindo as condições econômicas da família;
- Condições de moradia – características da residência, como número de cômodos, saneamento básico e acesso à energia elétrica e à água encanada;
- Acesso a bens culturais e tecnológicos – presença de computador, internet, livros em casa, televisão e outros recursos que possam contribuir para o aprendizado dos estudantes.

Com base nesses critérios, as escolas são agrupadas nos sete níveis do INSE, de acordo com o perfil socioeconômico predominante entre seus alunos. O Nível I representa instituições que atendem estudantes em condições de maior vulnerabilidade socioeconômica. À medida que se avança na escala, há um aumento gradual no acesso a recursos educacionais e na estabilidade socioeconômica, até o Nível VII, que representa escolas compostas majoritariamente por estudantes de famílias com maior poder aquisitivo e elevado nível educacional.

No caso do Estado de São Paulo, as escolas estaduais analisadas neste estudo se concentraram exclusivamente entre os níveis III e VII, não havendo unidades classificadas nos níveis I e II — o que já revela uma tendência de ausência de escolas situadas em contextos de extrema vulnerabilidade socioeconômica¹³.

¹³ A classificação das escolas no Índice Socioeconômico das Escolas (INSE), elaborado pelo INEP, baseia-se na média do perfil socioeconômico dos estudantes matriculados em cada unidade escolar, e não na situação individual de casos isolados. Isso significa que, para uma escola ser enquadrada nos níveis I ou II — que representam os contextos de maior vulnerabilidade —, é necessário que a maioria de seus alunos apresente características associadas à extrema pobreza, como baixa renda familiar, baixa escolaridade dos responsáveis e acesso limitado a bens e serviços essenciais. Assim, mesmo que haja estudantes em situação de extrema vulnerabilidade em determinada escola, eles podem não ser suficientes, numericamente, para alterar a média da unidade e classificá-

Foram analisadas 5.252 escolas estaduais paulistas, das quais 4.921 (93,7%) possuíam informações sobre o nível socioeconômico, compondo, portanto, a população considerada neste estudo. As 331 escolas restantes (6,3%), que não apresentaram essa informação, foram tratadas como perdas aleatórias.

A Tabela 3 apresenta a distribuição das escolas de ensino parcial e integral segundo o nível socioeconômico. Observa-se que a adesão ao modelo integral foi proporcionalmente maior nas escolas com nível socioeconômico mais elevado. Ao comparar os dois grupos extremos, verifica-se que, enquanto **40,9%** das escolas dos níveis mais baixos (**III e IV**) aderiram ao PEI, essa proporção sobe para **46,6%** entre os três níveis mais altos (**V a VII**), correspondendo a uma diferença de 5,7 pontos percentuais. Essa diferença equivale, em termos absolutos, a 299 escolas na população analisada.

Tabela 3 - Distribuição do número de escolas segundo o tipo (integral ou parcial) e o nível socioeconômico

Tipo	nível III		nível IV		nível V		nível VI		nível VII	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Integral	4	40,0	226	40,9	1542	44,7	515	57,0	2	40,0
Parcial	6	60,0	327	59,1	1907	55,3	389	43,0	3	60,0
Totais	10		553		3449		904		5	

Fonte: Inep (quadro de autoria própria).

A Tabela 4, por sua vez, apresenta a distribuição anual do número de escolas por nível socioeconômico. Nota-se que, nos oito primeiros anos do programa (2012-2019), a conversão das escolas para o modelo integral ocorreu de maneira lenta e gradual, totalizando apenas 8,2% das unidades escolares. Entretanto, nos

la nos estratos mais baixos do índice. Essa lógica ajuda a explicar por que, no caso da rede estadual paulista, não há escolas classificadas nos níveis I e II, apesar da presença de alunos pobres dispersos pelo território.

quatro anos seguintes (2020-2023), houve uma expansão acelerada, com a conversão de 37,6% das escolas analisadas. Com isso, atualmente, 51,2% das escolas da rede estadual de ensino de São Paulo operam no regime integral.

Esses dados indicam que o avanço do PEI tem se dado de forma desigual entre os diferentes segmentos socioeconômicos, evidenciando uma concentração do ensino integral em escolas com perfis mais favorecidos. Embora os resultados indiquem uma diferença aparentemente discreta entre os grupos socioeconômicos analisados, é imprescindível considerar que a legislação educacional vigente estabelece explicitamente a necessidade de priorização dos estudantes em situação de maior vulnerabilidade social.

Tabela 4 - Distribuição do número de escolas integrais segundo o nível, por ano.

Ano	nível III	nível IV	nível V	nível VI	nível VII
2012	0	0	5	11	0
2013	0	1	23	30	0
2014	0	3	47	60	0
2015	0	2	39	34	0
2016	0	0	20	19	0
2017	0	1	8	4	0
2018	0	3	33	19	0
2019	0	2	35	16	0
2020	0	26	173	43	0
2021	0	35	296	68	1
2022	4	114	680	164	1
2023	0	38	170	41	0
2024	0	1	13	6	0
Totais 4	226	1542	515	2	

Fonte: Inep (quadro de autoria própria).

Dessa maneira, os dados apresentados nos subcapítulos 4.1 e 4.2 evidenciam que, embora a participação de estudantes beneficiários do Programa

Bolsa Família nos regimes de ensino integral e parcial se mostre proporcionalmente semelhante, essa aparente neutralidade distributiva não se traduz, necessariamente, em equidade.

Ao contrário, a análise da distribuição das escolas por nível socioeconômico revela que a expansão do Programa de Ensino Integral tem ainda privilegiado unidades localizadas em territórios menos vulneráveis, o que sinaliza um descompasso entre os fundamentos legais que regem a política educacional e a forma concreta de sua implementação.

Nesse contexto, emergem questionamentos quanto à efetividade do PEI enquanto instrumento de justiça educacional, na medida em que sua lógica de expansão e adesão não tem contemplado, de modo sistemático, os segmentos que mais demandam suporte institucional.

Mais do que uma insuficiência de ordem administrativa, essa configuração evidencia a complexidade dos desafios que permeiam a construção de uma política verdadeiramente equitativa. Embora a ampliação do programa seja acompanhada pela formalização de um modelo sistematizado de adesão, que contempla a possibilidade de inclusão de escolas situadas em regiões de maior vulnerabilidade, a mera oportunidade de adesão não assegura, por si só, a efetiva implementação e fruição do PEI por parte das populações mais vulneráveis. A análise revela que os obstáculos à efetivação da equidade transcendem a definição de critérios técnicos ou a ampliação formal de elegibilidade, entrelaçando-se com determinantes sociais e comunitários que condicionam a adesão, a permanência e o aproveitamento do programa.

Em áreas onde predominam baixos níveis de escolaridade parental, instabilidade familiar e forte pressão socioeconômica, é razoável supor que haja uma resistência maior à ampliação da jornada escolar, motivada por fatores como a necessidade de contribuição dos estudantes para a renda familiar, a insuficiência dos auxílios financeiros ofertados e a percepção de que o tempo adicional na escola não representa um benefício imediato. Nessas condições, a adesão voluntária ao PEI (condição prevista na normativa vigente) torna-se especialmente desafiadora, pois pressupõe a mobilização de sujeitos historicamente afastados dos processos decisórios e descrentes da capacidade transformadora da escola pública.

Nesse contexto, a política, ainda que bem-intencionada, pode acabar gerando efeitos involuntários de exclusão, ao não alcançar justamente os estudantes que mais necessitam desse suporte. Superar essas barreiras demanda ações proativas e uma gestão escolar sensível às especificidades do público atendido.

Nesse cenário, práticas de liderança distribuída, entendidas como a descentralização do poder decisório e a promoção da corresponsabilização coletiva pela gestão escolar, revelam-se fundamentais para ampliar a capacidade das unidades escolares de reconhecer e enfrentar as barreiras contextuais que dificultam a adesão e a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade.

Ao envolver de maneira mais efetiva a comunidade escolar nos processos decisórios, a liderança distribuída também se apresenta como uma estratégia potente para aproximar sujeitos historicamente afastados dessas instâncias de participação, favorecendo o fortalecimento de vínculos de pertencimento e confiança.

Conforme assinala Siqueira (2023), embora a liderança distribuída compartilhe com a gestão democrática a ênfase na participação, distingue-se por privilegiar a qualidade das interações e a construção coletiva dos processos de liderança, indo além da mera formalização de espaços colegiados:

“Entender, portanto, como a liderança atua nas escolas, quais as práticas e interações que existem é crucial para desenvolver a perspectiva da liderança distribuída. Espaços como Conselho Escolar, Grêmio Estudantil e outros que envolvam a comunidade são elementos potencialmente viabilizadores de uma lógica de interação que abarca um conjunto de pessoas no funcionamento da escola. Esses órgãos colegiados e suas funções deliberativas, consultivas e mobilizadoras são um dos instrumentos que contribuem para uma perspectiva compartilhada de liderança. Ainda assim, a qualidade da interação e as práticas realizadas entre a liderança e sua equipe é que concentram o sentido principal da liderança distribuída.”

Ao fomentar processos de escuta ativa, diálogo comunitário e construção colaborativa de soluções, a liderança distribuída contribui para ressignificar o papel da escola pública como espaço de proteção, desenvolvimento e promoção da justiça educacional, objetivos intrínsecos ao PEI.

Assim, a consolidação do modelo de ensino integral demanda, para além de diretrizes legais e operacionais, políticas públicas integradas que enfrentem as

múltiplas dimensões da exclusão educacional e reconstruam, nos territórios vulnerabilizados, o valor simbólico e concreto da escola como espaço de pertencimento, cuidado e emancipação.

Diante desse panorama, impõe-se a necessidade de um olhar crítico que permita compreender os impactos sistêmicos dessa política pública, não apenas no que tange ao acesso, mas também quanto à permanência, à composição do corpo discente e aos efeitos colaterais gerados sobre o conjunto da rede estadual de ensino. É a partir dessa perspectiva que se desenvolve a análise proposta no capítulo seguinte, voltada à problematização das tensões entre qualidade e equidade no contexto da política educacional paulista.

CAPÍTULO 5: O DESCOMPASSO ENTRE QUALIDADE E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO: O CASO DAS ESCOLAS DE ENSINO INTEGRAL EM SÃO PAULO

5.1 – Educação Integral como direito e compromisso com a equidade:

Os dados analisados no capítulo anterior permitiram identificar padrões relevantes sobre a distribuição dos estudantes e das escolas de tempo integral no Estado de São Paulo, evidenciando limitações no alcance do PEI junto aos segmentos mais vulneráveis da população escolar. Embora os resultados quantitativos tenham sinalizado a existência de uma expansão que não contempla de forma sistemática os contextos de maior vulnerabilidade, é necessário compreender de maneira mais ampla as implicações sistêmicas dessa configuração.

Nesse contexto, este capítulo propõe um deslocamento analítico, que consiste na transição da observação empírica da distribuição das escolas e dos estudantes para uma reflexão crítica, fundamentada em evidências bibliográficas relativas ao tema.

Para tanto, parte-se do entendimento de que a educação integral, conforme delineada pela Declaração de Incheon e pelo Marco de Ação da Educação 2030 (UNESCO, 2016), constitui direito humano fundamental, a ser garantido de maneira equitativa e inclusiva. Nessa perspectiva, a efetivação de programas de ensino integral deve refletir uma concepção ampla de formação escolar, pautada nos quatro pilares da educação propostos pela UNESCO (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser) e orientada pelos princípios da dignidade, da inclusão, da diversidade cultural e da justiça social.

Assim, torna-se imperativo não apenas ampliar o acesso à educação integral, mas assegurar que as oportunidades sejam distribuídas equitativamente, de modo a combater desigualdades históricas e a promover o desenvolvimento integral dos estudantes em seus aspectos cognitivos, socioemocionais e sociais.

Todavia, estudos recentes apontam que a implementação do PEI no Estado de São Paulo, ainda que associada a ganhos acadêmicos expressivos (sobretudo em matemática e língua portuguesa), tem provocado alterações na composição socioeconômica da população discente atendida. Diante disso, impõe-se uma análise

crítica quanto à efetividade do modelo em democratizar o acesso às oportunidades educacionais ou, ao contrário, seu eventual papel na intensificação de processos de segregação escolar¹⁴.

O objetivo é aprofundar a análise sobre os impactos qualitativos da implementação do PEI, sobretudo no que tange às alterações no perfil socioeconômico dos alunos atendidos, aos efeitos colaterais sobre as demais unidades escolares da rede e às dinâmicas de segmentação educacional potencialmente geradas pelo modelo. Tal análise, ademais, se alinha às diretrizes estabelecidas pelos documentos internacionais que reforçam o compromisso com uma educação de qualidade, acessível a todos e orientada para o pleno exercício da cidadania.

No âmbito da literatura especializada, Fukushima, Quintão e Pazello (2022) identificaram que a expansão do PEI no Estado de São Paulo resultou em alterações significativas na composição socioeconômica das escolas contempladas, com aumento expressivo na proporção de alunos cujas mães possuem ensino médio completo (2,6 pontos percentuais) e ensino superior (0,4 pontos percentuais), paralelamente à redução da presença de estudantes cujas mães são analfabetas (0,4 pontos percentuais). Eles sugerem que essas mudanças podem decorrer da maior atratividade das escolas PEI para famílias de nível socioeconômico mais elevado, bem como da possível migração de alunos de menor nível socioeconômico para outras unidades de ensino. Essa alteração na composição discente pode eventualmente ter contribuído para os efeitos positivos do PEI no desempenho escolar, uma vez que fatores socioeconômicos são determinantes relevantes no aprendizado.

Santos (2022), ao investigar os *spillover effects* das escolas de ensino integral no estado de São Paulo, identificou que a implementação dessas unidades resulta em mudanças no perfil discente das escolas regulares próximas, com efeitos negativos no desempenho escolar e no aumento das taxas de evasão. Utilizando uma estratégia de diferenças-em-diferenças dinâmica, o autor demonstrou que, embora os benefícios do ensino integral sejam expressivos para os estudantes diretamente

¹⁴ Alguns dos estudos aqui mencionados foram realizados em momentos distintos do ciclo de expansão do PEI, o que pode influenciar a intensidade com que registram a concentração do programa em escolas com perfis socioeconômicos mais favorecidos. Etapas iniciais tenderam a contemplar unidades com melhor infraestrutura e desempenho acadêmico, ao passo que a ampliação posterior buscou maior capilaridade, ainda que com limitações.

atendidos, há impactos adversos sobre as escolas tradicionais, ainda que de magnitude reduzida em comparação aos ganhos obtidos pelo modelo de período integral. Esses achados reforçam a necessidade de considerar os efeitos sistêmicos das políticas de ampliação da jornada escolar, especialmente no que diz respeito à equidade educacional.

Em linha semelhante, Girotto e Cássio (2018) destacam que a expansão do PEI no Estado de São Paulo tem contribuído para a formação de "*ilhas de excelência*", caracterizadas pela concentração de estudantes de perfis socioeconômicos mais elevados e já favorecidos em suas relações com o espaço urbano. Esse processo de insularização reforça a segregação socioespacial e educacional, ao mesmo tempo em que gera impactos negativos nas escolas regulares próximas, que passam a concentrar estudantes em situação de maior vulnerabilidade.

Favaro (2023) corrobora essa análise ao demonstrar que a implementação do PEI alterou o perfil dos alunos matriculados nas escolas que aderiram ao programa, evidenciando um processo de seleção socioeconômica. Segundo o autor, houve um aumento na participação de alunas do sexo feminino em 2,5 pontos percentuais, enquanto a proporção de estudantes não brancos foi reduzida em 3,0 pontos percentuais e o percentual de alunos com atraso escolar caiu 7,6 pontos percentuais. Além disso, observou-se uma diminuição média de 94 alunos no ensino médio das escolas PEI, o que sugere um deslocamento de estudantes com perfis mais vulneráveis para outras unidades escolares. Esses dados reforçam a tese de que a expansão do ensino integral no estado de São Paulo pode promover transformações estruturais na composição discente, contribuindo para a segmentação educacional e intensificando desigualdades já presentes no sistema público de ensino.

Ainda nesse sentido, Oliveira, Vieira e Couto (2022) destacam que as escolas vinculadas aos programas ETI e PEI tendem a se concentrar em regiões menos vulneráveis e a atender alunos com melhores indicadores socioeconômicos, aprofundando as desigualdades já existentes no sistema educacional paulista.

De maneira convergente, Cavalcante, Rodrigues e Rosa (2022) demonstram que a implementação do programa não apenas elevou as médias de desempenho em matemática e língua portuguesa dos alunos do 9º ano, como também provocou alterações relevantes na composição socioeconômica das escolas participantes.

Segundo os autores, houve um aumento estatisticamente significativo na proporção de estudantes cujas mães possuem ensino médio completo ou superior, bem como na presença de bens de consumo nos domicílios, como computador e televisão. Paralelamente, observou-se uma redução na proporção de estudantes que trabalham, de alunos em distorção idade-série, de repetentes e de evadidos. Essas transformações indicam um possível processo de atração de estudantes com maior capital cultural e melhores condições materiais para as escolas de tempo integral, em detrimento de alunos em situação de maior vulnerabilidade.

Além disso, o estudo identifica que as escolas participantes do PEI passaram a contar com melhor infraestrutura física (como laboratórios de ciências) e um regime diferenciado de contratação e avaliação docente, fatores que ampliam o fosso qualitativo entre unidades escolares da mesma rede. Tais achados corroboram o argumento de que, embora o PEI contribua para a melhoria do desempenho médio, seus efeitos podem ser ambíguos do ponto de vista da equidade, ao concentrar recursos, alunos e profissionais mais qualificados em determinadas escolas.

Assim, ainda que o PEI se proponha a promover uma educação de qualidade por meio da ampliação da jornada e da oferta de atividades formativas diversificadas, as condições concretas enfrentadas por estudantes em situação de vulnerabilidade social acabam por restringir o acesso aos seus potenciais benefícios, em virtude das barreiras estruturais que dificultam sua permanência nas escolas PEI.

Jovens trabalhadores, por exemplo, muitas vezes não conseguem se adequar à carga horária estendida, o que os impede de acessar os potenciais benefícios oferecidos pelas escolas PEI. Nesse sentido, Adrião e Garcia (2014) alertam que:

“Mais uma vez os alunos trabalhadores, em geral os que mais insucesso têm no tradicional modelo escolar existente, se veem destinados a frequentar escolas com menos recursos e piores condições de funcionamento. Experiências pontuais e ilhas de excelência não incidem sobre a melhoria da educação e, sendo universalizadas, podem mistificar ainda mais a ‘qualidade da gestão privada’.”

Esses achados reforçam a hipótese de que a implementação do PEI, embora desenhada como política inclusiva, pode estar gerando dinâmicas de

autorreforço da desigualdade, ao atrair preferencialmente alunos de contextos mais favorecidos e deslocar, ainda que de forma não intencional, estudantes em situação de maior vulnerabilidade¹⁵. Trata-se de um fenômeno que remete diretamente aos obstáculos previamente discutidos, nos quais a adesão voluntária ao regime integral se vê limitada por barreiras de ordem socioeconômica e simbólica, tornando menos acessível justamente às populações que mais carecem de suporte institucional.

Desse modo, esta pesquisa contribui ao debate ao evidenciar que as barreiras à efetivação da educação integral para os segmentos mais vulneráveis não se restringem à distribuição espacial das unidades PEI, mas também envolvem condicionantes de ordem social, econômica e cultural que restringem o acesso pleno e o aproveitamento efetivo das oportunidades educacionais oferecidas.

Dessa forma, reafirma-se que a promoção de uma educação integral verdadeiramente equitativa pressupõe o enfrentamento articulado das desigualdades sociais que condicionam o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas de tempo integral. Estratégias intersetoriais e práticas de liderança participativa não apenas potencializam o engajamento da comunidade escolar, como também constituem instrumentos essenciais para o diagnóstico das barreiras concretas enfrentadas pelos alunos em contextos de vulnerabilidade. Reconhecer essas limitações, compreendê-las em sua complexidade e atuar de forma coordenada para superá-las é condição indispensável para que o PEI cumpra sua promessa de justiça educacional e ampliação de oportunidades.

¹⁵ Inicialmente, a seleção das unidades escolares para o programa priorizou aquelas com melhores índices de desempenho acadêmico e infraestrutura mais adequada, localizadas predominantemente em territórios de menor vulnerabilidade socioeconômica. Esse recorte inicial contribuiu para um padrão de distribuição concentrado em áreas mais favorecidas.

Posteriormente, com a adoção do modelo de adesão voluntária, abriu-se a possibilidade para que escolas situadas em contextos mais vulneráveis também integrassem o PEI, desde que atendessem aos requisitos mínimos estabelecidos. Contudo, os dados analisados indicam que, mesmo diante dessa abertura, subsistem barreiras de natureza social e simbólica que limitam a adesão ao programa por parte das comunidades escolares em situação de vulnerabilidade.

5.2 – A busca ativa como estratégia para ampliar o acesso e a permanência no PEI

Apesar da ampliação da oferta de matrículas em escolas PEI, garantir o acesso efetivo e a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade nessa modalidade exige mais do que a simples disponibilidade de vagas. A busca ativa, compreendida como uma estratégia intencional de identificação e acolhimento de sujeitos historicamente excluídos do sistema educacional, configura-se como instrumento essencial para a concretização do direito à educação integral com base na justiça social.

Inspiradas em iniciativas consolidadas de enfrentamento da evasão escolar, como o programa *Busca Ativa Escolar*¹⁶, desenvolvido pelo Unicef em parceria com entidades públicas —, essas ações pressupõem o envolvimento de equipes intersetoriais e o mapeamento sistemático dos fatores que dificultam a adesão à jornada ampliada. Entre tais obstáculos, destacam-se a necessidade de contribuição para a renda familiar, a insuficiência dos auxílios financeiros ofertados e a percepção, por parte das famílias, de que o tempo adicional na escola não representa um benefício imediato.

A efetividade da busca ativa, contudo, depende diretamente da existência de um arranjo intersetorial robusto, capaz de integrar ações da educação, da assistência social e da saúde em torno de um objetivo comum: garantir o acesso e a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Conforme argumenta Cunill Grau (2014), políticas públicas orientadas à equidade devem superar a lógica setorializada, promovendo a inclusão de diferentes atores institucionais no enfrentamento de barreiras multifatoriais.

No caso do PEI, essa articulação pode se concretizar por meio de parcerias com os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), as Unidades Básicas de Saúde (UBS), os Conselhos Tutelares e demais órgãos de proteção social. A integração dessas instâncias permite, por exemplo, a identificação precoce de alunos

¹⁶ O programa Busca Ativa Escolar é uma iniciativa do Unicef em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas) e o Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems). A proposta combina metodologia social e plataforma tecnológica para apoiar municípios e estados na identificação, registro, encaminhamento e acompanhamento de crianças e adolescentes fora da escola ou em risco de evasão. Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/>.

em risco de evasão, a oferta de apoio psicossocial, a concessão de benefícios eventuais e a realização de visitas domiciliares, criando uma rede de proteção capaz de viabilizar a permanência dos estudantes nas escolas de tempo integral.

Nesse processo, a atuação da liderança escolar torna-se elemento central para a operacionalização das estratégias de busca ativa e para a efetividade da intersetorialidade. Conforme argumenta Siqueira (2023), práticas de liderança distribuída, fundamentadas na corresponsabilização coletiva e na qualidade das interações dentro da comunidade escolar, são essenciais para o enfrentamento das barreiras que dificultam o acesso e a permanência dos estudantes mais vulneráveis.

A disponibilização de dados precisos e atualizados sobre o perfil socioeconômico dos alunos, especialmente quanto à condição de beneficiário do Programa Bolsa Família, representa um recurso estratégico para a gestão escolar.

O acesso a essas informações permite que as equipes gestoras desenvolvam ações focalizadas, estabeleçam parcerias com os serviços de assistência social e saúde e mobilizem os diferentes atores da comunidade escolar na construção de respostas mais efetivas às demandas dos estudantes em situação de vulnerabilidade.

Assim, a busca ativa, quando sustentada por um modelo de liderança escolar sensível às questões de justiça educacional e por uma governança intersetorial eficaz, pode se tornar um instrumento poderoso para ampliar o acesso, garantir a permanência e promover o desenvolvimento integral dos alunos que mais necessitam do suporte oferecido pelo PEI.

CONCLUSÃO

A presente dissertação partiu do pressuposto de que o Ensino Integral pode representar uma oportunidade concreta de enfrentamento das desigualdades educacionais, desde que as políticas públicas voltadas à sua implementação estejam orientadas por princípios de equidade. A partir dessa premissa, buscou-se analisar o PEI no estado de São Paulo, considerando tanto sua distribuição territorial e institucional quanto os efeitos provocados sobre o perfil socioeconômico das escolas participantes, com especial atenção à presença de estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família como indicador de vulnerabilidade social.

Os achados empíricos evidenciaram que, apesar do crescimento expressivo da modalidade de ensino integral na rede estadual, a distribuição das matrículas e das unidades escolares revela um padrão de expansão que não privilegia, de forma sistemática, os contextos de maior vulnerabilidade socioeconômica. A participação de estudantes em situação de vulnerabilidade no PEI não apresenta diferenças significativas em relação ao regime parcial, o que indica que o programa não tem sido estruturado como instrumento ativo de correção das desigualdades sociais. Além disso, constatou-se que a adesão ao PEI ocorre com maior frequência em escolas situadas em territórios com melhor nível socioeconômico, mesmo quando as evidências indicam que os efeitos do programa são mais intensos justamente nas unidades localizadas em contextos mais vulneráveis.

Diante desse diagnóstico, propõe-se a revisão dos mecanismos de expansão do PEI, de modo a torná-lo mais responsivo às desigualdades existentes. A simples ampliação da oferta de vagas não é suficiente para assegurar o acesso e permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade social. Impõe-se, nesse cenário, a adoção de estratégias qualificadas de busca ativa desses públicos, voltadas à identificação e acolhimento dos estudantes historicamente excluídos, considerando as barreiras sociofamiliares que dificultam sua adesão e permanência (como a necessidade de contribuição para a renda familiar, a insuficiência dos auxílios financeiros ofertados e a percepção, por parte das famílias, de que o tempo adicional na escola não representa um benefício imediato, etc).

Nesse contexto, torna-se fundamental a articulação intersetorial entre as políticas de educação, assistência social e saúde, de modo a integrar esforços e recursos voltados à superação das múltiplas barreiras que afetam a permanência escolar dos estudantes em situação de vulnerabilidade.

Paralelamente, é essencial fomentar práticas de liderança participativa nas escolas, promovendo a escuta ativa e o engajamento da comunidade escolar nas decisões que impactam o cotidiano educacional. A conjugação dessas estratégias (busca ativa qualificada e fortalecimento das redes de apoio) constitui um caminho promissor para assegurar condições concretas de permanência e sucesso dos estudantes nas escolas de tempo integral. Mais do que identificar esses estudantes, trata-se de acolhê-los em sua integralidade, reconhecer suas trajetórias e prover o suporte necessário para que permaneçam e se desenvolvam plenamente no ambiente escolar.

Ainda a essas ações, a definição das prioridades de expansão do PEI demanda um planejamento territorial orientado por evidências. A utilização de dados socioeconômicos atualizados e de instrumentos de georreferenciamento das vulnerabilidades sociais pode subsidiar decisões mais precisas, assegurando que os novos investimentos em escolas PEI sejam direcionados de maneira sistemática às regiões em maior situação de risco social. A efetiva participação das lideranças escolares e comunitárias nesse pode, ainda, conferir maior legitimidade e aderência às ações implementadas.

Nesse cenário, o Tribunal de Contas do Estado de São Paulo pode desempenhar um papel estratégico no fortalecimento das políticas de educação integral voltadas à equidade. Sua atuação, tradicionalmente voltada à fiscalização da legalidade, vem incorporando progressivamente uma dimensão qualitativa e propositiva, centrada na análise da efetividade das políticas públicas e na garantia de direitos. Por meio de instrumentos como o Índice de Efetividade da Gestão Municipal (IEG-M) e de auditorias operacionais específicas, o TCESP tem contribuído para o monitoramento de práticas de enfrentamento da evasão escolar, valorizando iniciativas de busca ativa e integração intersetorial¹⁷.

¹⁷ A atuação do TCESP na temática da busca ativa escolar tem se intensificado nos últimos anos, com a incorporação de indicadores específicos sobre o tema no Índice de Efetividade da Gestão Municipal (IEG-M – Educação), como a adesão à plataforma do UNICEF e a articulação intersetorial das estratégias de enfrentamento

Essa experiência pode ser expandida para o acompanhamento da expansão do PEI, especialmente mediante a inclusão de indicadores específicos no IEG-M sobre ações de priorização de alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica nas escolas PEI, bem como por meio da realização de auditorias operacionais que analisem o acesso, a permanência e a articulação com os serviços de proteção social.

Além disso, o TCESP pode utilizar sua capacidade técnica para apoiar o cruzamento de bases de dados, como CadÚnico, Censo Escolar e registros estaduais de matrícula, de modo a identificar estudantes em situação de vulnerabilidade e monitorar sua presença nas escolas de tempo integral.

De forma complementar, o Tribunal também pode contribuir para o aprimoramento do planejamento territorial orientado por evidências, ao mapear desigualdades regionais na oferta do PEI, por meio de painéis interativos, e recomendar a destinação de investimentos a regiões subatendidas, com base em critérios objetivos de vulnerabilidade social.

No âmbito do fortalecimento da gestão escolar, o Tribunal pode promover, por meio da Escola Paulista de Contas Públicas, capacitações voltadas a lideranças escolares e gestores municipais, com foco em liderança participativa, governança intersetorial e gestão voltada à equidade.

A atuação do controle externo também pode se materializar por meio de recomendações formais nos relatórios de fiscalização, com incentivo à criação de comitês intersetoriais e à valorização da escuta ativa da comunidade escolar nos processos de adesão ao PEI.

A atuação propositiva do controle externo, baseada em evidências e orientada para a promoção dos direitos fundamentais, configura-se, assim, como elemento estratégico para assegurar que as políticas públicas educacionais avancem no sentido da equidade vertical, reconhecendo e enfrentando, de maneira efetiva, as

da evasão. Além disso, o Tribunal vem realizando auditorias operacionais e fiscalizações ordenadas que identificam boas práticas e fragilidades nas ações municipais, promovendo a indução de políticas públicas mais eficazes e equitativas. Sobre esse tema, cf. SEBASTIÃO, Roberta Rocha Pereira de Veras. *Por trás da ausência: busca ativa escolar e o fortalecimento da escola na rede de proteção social*. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Políticas Públicas) – EAESP/FGV, São Paulo, 2024.

desigualdades de partida que marcam a trajetória escolar dos estudantes em situação de vulnerabilidade social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. Subsídio público ao setor privado: reflexões sobre a gestão da escola pública no Brasil. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 110-122, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/51031>. Acesso em: 5 maio 2025.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.601, de 19 de junho de 2023. Institui o Programa Bolsa Família. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 jun. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14601.htm. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. Decreto n. 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.064, de 17 de junho de 2024. Regulamenta a Lei nº 14.601, de 19 de junho de 2023. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 jun. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.064-de-17-de-junho-de-2024->. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.601, de 19 de junho de 2023. Institui o Programa Bolsa Família e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 20 jun. 2023.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14601.htm. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1 ago. 2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14640.htm>. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. Portaria n. 1.144 de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua português e matemática no ensino fundamental. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo*, Brasília, DF, 10 out. 2016. Seção 1. p. 23. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144maiseduc-pdf/file>. Acesso em: 24 abr. 2025.

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 sócio-educativas no contraturno escolar. Ministério da Educação, Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.036, de 23 de novembro de 2023. Institui diretrizes complementares para o Programa Escola em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 nov. 2023. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.036-de-23-de-novembro-de-2023->>>. Acesso em: 28 mar. 2025.

CAFARDO, Renata. *Quanto professor influencia no resultado do aluno? Estudo mede pela 1ª vez no Brasil*. *Estadão*, 30 abr. 2024. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/bom-professor-aprendizagem-estudo-fgv-peninsula/> Acesso em: 28 mar. 2025.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 513-538, jun. 2011. DOI: [10.1590/S0104-40362011000300003](https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000300003).

CAVALCANTE, L. R.; RODRIGUES, M. A. R.; ROSA, L. O. B. *Impacts of a full-time school program on learning, school's composition and infrastructure: The case of public schools in the state of São Paulo - Brazil*. Estudos Econômicos (São Paulo), São Paulo, v. 52, n. 4, p. 863–909, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-416153.jce.v52n4p863>.

CNN BRASIL. *Lei orçamentária zera recurso previsto para fomentar ensino integral*. São Paulo, 21 mar. 2025. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/lei-orcamentaria-zera-recurso-previsto-para-fomentar-ensino-integral/>. Acesso em: 24 abr. 2025.

CUNILL GRAU, N. La intersectorialidad en las nuevas políticas sociales: un acercamiento analítico-conceptual. *Gestión y Política Pública*, Ciudad de México, v. 23, n. 1, p. 3-61, jan./jun. 2014. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-10792014000100001. Acesso em: 21 abr. 2025.

FAVARO, Lucas. *Uma análise da mudança no perfil dos alunos das escolas que aderem ao Programa Ensino Integral (PEI)*. 2023. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2023. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96131/tde-22092023-143612/> Acesso em: 28 mar. 2025.

FUKUSHIMA, Ian Shinji Ferreira; QUINTÃO, Giovanna Pavlovic; PAZELLO, Elaine Toldo. Impacts of a full-time school program on learning, school's composition and infrastructure: the case of public schools in the state of São Paulo – Brazil. *Estudos Econômicos (São Paulo)*, v. 52, n. 4, p. 809–850, out./dez. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ee/article/view/191582> Acesso em: 28 mar. 2025.

GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (Coleção Educação Cidadã; v. 4). Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/3079> Acesso em: 28 mar. 2025.

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, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3499> Acesso em: 28 mar. 2025.

LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ECONOMIA SOCIAL (LEPES); SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (Seduc-SP); INSTITUTO SONHO GRANDE. *Impacto do PEI no Ensino Médio de São Paulo*. São Paulo: Instituto Sonho Grande, 2024. Disponível em: <https://www.sonhogrande.org/storage/lepes-pei-fund-2-maio-2024.pdf> Acesso em: 28 fev. 2025.

LOTTA, Gabriela. *Burocracia e implementação de políticas públicas: desafios e potencialidades para redução de desigualdades*. Brasília: Escola Nacional de Administração Pública – ENAP, 2021. Disponível em: https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/burocracia_e_implementacao_de_politicas.pdf. Acesso em: 25 abr. 2025.

MATUOKA, Ingrid. *O que dizem os dados sobre exclusão escolar no PEI em SP*. São Paulo: Centro de Referências em Educação Integral, 14 dez. 2022. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-que-dizem-os-dados-sobre-exclusao-escolar-no-pei-em-sp/> Acesso em: 28 mar. 2025.

OLIVEIRA, A. C.; VIEIRA, C.; COUTO, A. C. 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*, v. 27, e270020, 2022. DOI: 10.1590/S1413-24782022270020..

PALHARES, Isabela. Tempo Integral no ensino médio contribui para reduzir gravidez na adolescência. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 09 mar 2025. Disponível em: <https://acervo.folha.uol.com.br/digital/compartilhar.do?numero=50944&anchor=6513009&pd=7769a3c5fb9bbf909eec6e5a3cd4c9b9> Acesso em: 28 mar. 2025.

PERNAMBUCO. Decreto nº 25.596, de 1º de julho de 2003. Estabelece a criação do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de Pernambuco*, Recife, 2 jul. 2003. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/>. Acesso em: 28 mar. 2025.

PERNAMBUCO. Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008. Dispõe sobre o Programa de Ensino Integral de Pernambuco e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de Pernambuco*, Recife, 11 jul. 2008. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/>. Acesso em: 28 mar. 2025.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ROEMER, John E.; TRANNOY, Alain. Equality of opportunity. In: ATKINSON, Anthony B.; BOURGUIGNON, François (org.). *Handbook of income distribution*. Amsterdam: Elsevier, 2015. v. 2A, p. 217–300.

ROSA, L. O. B.; BETTINGER, E.; CARNOY, M.; DANTAS, P. *The effects of public high school subsidies on student test scores: The case of a full-day high school in Pernambuco, Brazil*. *Economics of Education Review*, [S.l.], v. 87, p. 102201, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2021.102201>.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 48.781, de 7 de julho de 2004. Institui o Programa Escola da Família e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, Poder Executivo, São Paulo, SP. Disponível em: <https://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/>. Acesso em: 24 abr. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012. Institui o RDPI e a GDPI. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, SP, 5 jan. 2012. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html>. Acesso em: 28 mar. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Altera dispositivos da Lei nº 1.164/2012. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, SP, 29 dez. 2012. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012.html>. Acesso em: 28 mar. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022. Estabelece novos planos de carreira e remuneração. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, SP, 31 mar. 2022. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2022/lei.complementar-1374-30.03.2022.html>. Acesso em: 28 mar. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 66.799, de 31 de maio de 2022. Institui o Programa Ensino Integral - PEI no âmbito da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, Poder Executivo, São Paulo, 01 jun. 2022. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2022/decreto-66799-31.05.2022.html> Acesso em: 28 mar. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE nº 89, de 9 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a implantação de Escolas de Tempo Integral no âmbito da rede estadual de ensino. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, Poder Executivo, São Paulo, 10 dez. 2005. Seção I, p. 32.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE nº 3, de 23 de janeiro de 2019. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do Programa Escola da Família. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, Poder Executivo, São Paulo, SP. Disponível em: <https://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/>. Acesso em: 24 abr. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SEDUC nº 44, de 10 de setembro de 2019. Dispõe sobre a expansão do Programa Ensino Integral – PEI, nas unidades escolares da rede estadual de ensino. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, Poder Executivo, São Paulo, 11 set. 2019. Seção 1, p. 32. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/44_19.HTM Acesso em: 28 mar. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Diretrizes do Programa Ensino Integral*. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, [s.d. - pós 2013].

SÃO PAULO (Estado). Educação de São Paulo anuncia maior investimento da história para 2025. *Agência SP*, São Paulo, 10 fev. 2024. Disponível em: <https://www.agenciasp.sp.gov.br/educacao-de-sao-paulo-anuncia-maior-investimento-da-historia-para-2025/> Acesso em: 28 mar. 2025.

SANTOS, Gabriel de Campos Gonçalves dos. *Spillover effects of full-day schools: evidence from São Paulo State*. 2022. Dissertação (Mestrado em Economia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/59050/59050.PDF> Acesso em: 28 mar. 2025.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Avaliação de impacto do Programa Ensino Integral (PEI) no Ensino Médio. Ribeirão Preto: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Instituto Sonho Grande e Instituto Natura, 2023.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. Tradução de L. T. Motta. São Paulo: Companhia de Bolso, 2021. (Publicado originalmente em 1999).

SCORZAFAVE, Luiz Guilherme; ROSA, Leonardo; FAVARO, Lucas; THEODORO, Maria Isabel Accoroni; VELLOZO, Rafael Carijó Lucas; NASTARI, Roberta Loboda

Biondi. *Avaliação de impacto do Programa Ensino Integral (PEI) no Ensino Médio: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*. Ribeirão Preto: Instituto Sonho Grande; Instituto Natura, 2023.

SIMIELLI, L. E. R. *Equidade educacional no Brasil: análise das oportunidades educacionais em 2001 e 2011*. 2015. 133 f. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2015.

SIQUEIRA, Filomena. Liderança distribuída na educação na América Latina: Brasil – Joinville (Santa Catarina), Mato Grosso do Sul e Piauí. In: UNESCO; GEM Report Team. *Liderança distribuída para a melhoria da educação na América Latina*. Paris: UNESCO, 2023

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE SÃO PAULO (TCESP). *Relatório da IV Fiscalização Ordenada 2023: Escolas de Tempo Integral*. São Paulo: TCESP, ago. 2023. Disponível em: <https://painel.tce.sp.gov.br/pentaho/api/repos/%3Apublic%3AFiscaOrde%3AFiscaOrd e.wcdf/generatedContent?userid=anony&password=zero> Acesso em: 28 mar. 2025.

UNESCO. *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por Acesso em: 28 mar. 2025.