

## A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS DE TEMPO INTEGRAL À LUZ DE PIERRE BOURDIEU ODS (4, 10 e 16)

Anália Cristiane Machado (Universidade de Taubaté)  
Fabrina Moreira Silva (Universidade de Taubaté)

### Resumo

Este artigo analisa as Escolas de Tempo Integral (PEI) do Estado de São Paulo à luz da teoria social de Pierre Bourdieu, investigando em que medida as políticas públicas de educação integral podem, simultaneamente, reproduzir e transformar as desigualdades simbólicas. Fundamentado em pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, o estudo ancora-se na epistemologia reflexiva e no estruturalismo genético bourdieusiano, articulando as categorias de *habitus*, campo, capital cultural e violência simbólica à análise das diretrizes do Programa de Ensino Integral (PEI). A partir de uma hermenêutica crítica, discutem-se as contradições entre o discurso da emancipação e as estruturas institucionais que sustentam práticas meritocráticas e excludentes. Os resultados indicam que a ampliação do tempo escolar, embora promova novas possibilidades formativas, não garante a democratização do capital cultural quando desconsidera a diversidade sociocultural das comunidades atendidas. Observa-se que o modelo PEI tende a legitimar determinados padrões simbólicos e curriculares, reforçando desigualdades entre escolas e grupos sociais. Conclui-se que uma educação integral emancipadora requer o reconhecimento dos múltiplos capitais culturais e o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas, alinhadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, 10 e 16, que propõem uma educação de qualidade, a redução das desigualdades e o fortalecimento de instituições justas e democráticas.

**Palavras-chave:** Bourdieu; Educação Integral; Desigualdade simbólica; Capital cultural; Políticas públicas.

### Introdução

O cenário educacional brasileiro é historicamente marcado por desigualdades estruturais que atravessam as dimensões econômica, cultural e simbólica da sociedade. Apesar dos avanços das últimas décadas, a escola ainda se constitui como um espaço tensionado entre dois projetos: o da democratização do acesso e o da reprodução de privilégios. Nesse contexto, compreender os mecanismos sutis que perpetuam ou transformam as relações de poder dentro do campo educacional torna-

se uma tarefa essencial para pensar políticas e práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social.

As políticas públicas de educação em tempo integral, implantadas em diferentes estados brasileiros e, em especial, no Estado de São Paulo, por meio do Programa de Ensino Integral (PEI), emergem com o propósito de ampliar oportunidades formativas, fortalecer a permanência estudantil e reduzir desigualdades históricas. No entanto, ainda que orientadas por ideais de equidade e inclusão, tais políticas frequentemente enfrentam o desafio de romper com estruturas simbólicas e institucionais que, de maneira implícita, reproduzem a seletividade social. Esse paradoxo revela o quanto o discurso de modernização e eficiência educacional, sustentado pela lógica meritocrática, pode coexistir com práticas excludentes que mantêm as desigualdades que se pretende superar.

Diante desse cenário, este artigo propõe uma reflexão crítica sobre as Escolas de Tempo Integral (PEI) do Estado de São Paulo à luz da teoria social de Pierre Bourdieu, considerando especialmente os conceitos de *habitus*, campo, capital cultural e violência simbólica. A análise bourdieusiana permite compreender o duplo papel da escola na sociedade: o de reprodutora das hierarquias sociais e o de espaço potencial de resistência e emancipação.

A pesquisa que fundamenta este estudo constitui um recorte da investigação vinculada ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU), dedicada à análise das escolas de tempo integral paulistas sob o olhar de autores clássicos que problematizaram a relação entre educação, cultura e sociedade. Entre esses pensadores, destaca-se o sociólogo francês Pierre Bourdieu, cuja obra oferece um instrumental teórico robusto para compreender as interdependências entre escola e sociedade, ao revelar que a educação é simultaneamente um fenômeno social e cultural. Como observa Silva (p. 30), “Bourdieu analisa o sistema escolar sob a ótica do campo e do *habitus* e conclui que a escola serve como instrumento de legitimação das desigualdades sociais”. Assim, ao mesmo tempo em que se apresenta como ambiente de emancipação intelectual, a escola opera como um dos principais aparelhos de reprodução das estruturas sociais, convertendo-se em objeto privilegiado de análise sociológica.

A questão central que orienta esta pesquisa pode ser formulada nos seguintes termos: de que modo as teorias de Pierre Bourdieu, especialmente os conceitos de *habitus*, campo e capital cultural, podem ser aplicadas à análise da educação, revelando suas contradições entre reprodução social e possibilidades de emancipação?

A escolha desse tema se justifica pela atualidade e relevância do pensamento de Bourdieu no debate educacional contemporâneo, em um momento em que se intensificam os discursos de responsabilização individual e eficiência numérica na escola pública. Sua reflexão oferece uma leitura crítica e desmistificadora do caráter pretensamente neutro da educação, evidenciando como currículos, avaliações e práticas pedagógicas estão impregnados pelas relações de poder presentes na estrutura social. Além de denunciar os mecanismos de reprodução, Bourdieu indica brechas possíveis para práticas pedagógicas que, ao reconhecerem a pluralidade de capitais culturais, possam promover experiências emancipatórias e de transformação social.

Alinhada aos princípios da Agenda 2030 da ONU, esta pesquisa insere-se na perspectiva dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, 10 e 16, ao propor uma análise que visa contribuir para a consolidação de uma educação de qualidade, promotora da equidade e de instituições educacionais mais justas e inclusivas. O objetivo geral do estudo é analisar a aplicabilidade das teorias de Pierre Bourdieu na educação, destacando como seus conceitos podem contribuir para compreender os limites e as possibilidades da instituição escolar enquanto espaço de reprodução social e, ao mesmo tempo, de luta simbólica por emancipação.

### **Revisão da literatura**

A trajetória intelectual de Pierre Bourdieu ajuda a compreender a coerência interna de seu projeto científico e o lugar que a educação ocupa nele. Formado em Filosofia e progressivamente convertido à Sociologia por meio do trabalho etnográfico na Argélia, Bourdieu constrói uma sociologia reflexiva que integra crítica epistemológica e investigação empírica de alta densidade. No esboço de auto-análise, o autor recusa a autobiografia clássica, preferindo “reunir alguns elementos para uma auto-análise” (Bourdieu, 2005, p. 37) a partir das forças objetivas dos campos em que

se moveu. A experiência escolar e o internato — a “vida fadada à rotina e à repetição” — marcam seu *habitus* e sua percepção precoce da ação pedagógica como prática socialmente situada (Bourdieu, 2005, p. 115; p. 120).

Essa matriz reflexiva, tributária da epistemologia histórica de Bachelard e do rigor de Canguilhem, orienta sua crítica da “neutralidade” escolar e fornece os instrumentos conceituais com que analisará a educação: *habitus*, campo, capital (econômico, social e cultural) e violência simbólica (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 2004). Em linhas gerais:

- *habitus* é o sistema de disposições duráveis que orienta percepções e práticas, produzido pela interiorização de condições sociais;
- campo é um microcosmo relativamente autônomo de posições em disputa;
- capital cultural refere-se aos recursos simbólicos (títulos, saberes, estilos) valorizados em determinado campo;
- violência simbólica é a imposição, sob aparência de neutralidade, de significados que legitimam a dominação.

A educação aparece, nesse quadro, como espaço de formação do *habitus* e de consagração do capital cultural dominante. Em *A reprodução*, Bourdieu e Passeron demonstram como o sistema escolar transforma diferenças sociais em diferenças de mérito, convertendo a cultura de um grupo em “cultura legítima” (Bourdieu; Passeron, 2009). Não se trata de voluntarismo docente, mas de um mecanismo estrutural: “o sistema de ensino consagra como dom natural aquilo que é, na verdade, herança social” (Bourdieu; Passeron, 2009, p. 167). A escola, assim, “propicia [...] uma disposição geral geradora de esquemas particulares [...] a que se pode dar o nome de *habitus* cultivado” (Bourdieu, 2001, p. 211). Por isso, a ação pedagógica raramente é “livre”: ela tende a operar como violência simbólica quando naturaliza arbitrários culturais sob a forma de critérios universais (Bourdieu, 1998).

A formulação ganha densidade quando recolocada na história do projeto bourdieusiano. Textos como *Os herdeiros* (1964) — que explicitam a sub-representação das classes populares no ensino superior — prefiguram a síntese teórica de *A reprodução* (1970/2009). Em paralelo, *O poder simbólico* (1998) explicita

o papel dos dispositivos escolares (avaliação, currículo, linguagem) na legitimação do capital cultural hegemônico; e *A economia das trocas simbólicas* (2001) mostra como o reconhecimento social reveste de naturalidade tais hierarquias. O método, por sua vez, é tematizado em *O ofício de sociólogo*, onde a “vigilância epistemológica” bachelardiana é reelaborada como crítica sistemática aos “erros” e ilusões do senso comum (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 2004, p. 23).

A recepção de Bourdieu destacou tanto o caráter interdisciplinar de sua obra quanto sua capacidade explicativa para realidades nacionais diversas. No Brasil, Nogueira e Catani (1998) sistematizam o uso educacional dos conceitos de *habitus* e capital cultural, mostrando como a escola “reproduz, sob a forma de neutralidade, uma hierarquia cultural excludente”. Saviani (2013) confronta a crítica bourdieusiana com a pedagogia histórico-crítica, defendendo que a escola pública pode contrapor-se à reprodução se universalizar efetivamente os saberes elaborados. Gentili (2008) adverte que discursos meritocráticos e gerencialistas — frequentes nas reformas educacionais — tendem a reembalar desigualdades estruturais como falhas individuais. Na literatura internacional, François Dubet (1994), por sua vez, ajuda a pensar a “experiência escolar” como tensão permanente entre integração, estratégia e subjetivação, iluminando o modo como estudantes com diferentes capitais navegam a instituição.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a chave bourdieusiana para analisar políticas educacionais — como as Escolas de Tempo Integral (PEI) — é dupla: (i) situar a escola no campo do poder, identificando as injunções que a atravessam; e (ii) descrever as estruturas objetivas de posições e as disposições subjetivas dos agentes (professores, estudantes, famílias), interpretando como se (des)alinha o *habitus* dos sujeitos às exigências da cultura escolar (Bourdieu; Passeron, 2009). Aplicada às PEI, essa grelha analítica permite perguntar se a ampliação do tempo escolar vem acompanhada da ampliação do acesso ao capital cultural (conteúdos, linguagens, estilos de raciocínio) e do reconhecimento de capitais “não escolares” trazidos pelas classes populares — condição para que o tempo estendido não se converta em tempo ampliado de reprodução.

Esse debate conecta-se diretamente à Agenda 2030: o ODS 4 convoca uma educação de qualidade com equidade e inclusão; o ODS 10 exige políticas que

reduzam desigualdades e ataquem seus mecanismos de reprodução; e o ODS 16 demanda instituições eficazes e inclusivas, capazes de reconhecer e dialogar com a diversidade sociocultural. À luz de Bourdieu, isso significa deslocar o foco do “tempo” para o conteúdo simbólico das práticas escolares (currículo, avaliação, linguagem, *ethos*), interrogando o quanto elas universalizam o acesso aos bens culturais e o quanto naturalizam arbitrários. Como lembra o próprio autor, só “conhecendo a história do pensamento é que se pode libertar o pensamento de sua história” (Bourdieu, 1983, p. 32). Em termos pedagógicos, trata-se de disputar a escola como instituição pública de democratização cultural, onde a ampliação de tempo e recursos venha acompanhada de mediações didáticas que convertam o capital cultural escolar em bem comum — e não em senha de distinção.

Por fim, a literatura secundária pós-2000 ressalta a transversalidade do projeto bourdieusiano e sua fertilidade para pesquisas educacionais. Wacquant aponta a “*libido scientiae*” de Bourdieu e a recusa a dicotomias fáceis (Wacquant, 2002), enquanto Bouveresse sublinha a aliança entre precisão conceitual e crítica das ilusões (Bouveresse, 2003). Longe de encerrar-se em determinismo, essa tradição de pesquisa busca, justamente, explicar por que as coisas são difíceis de mudar e como podem mudar — tese cara também a Touraine, ao propor que conhecimento determinista ajuda a liberdade quando revela as engrenagens da dominação (Touraine, 2002).

A contribuição de Bourdieu para a educação reside em desnaturalizar o que a escola declara neutro, explicitar os mecanismos simbólicos de seleção e abrir caminho para práticas e políticas que universalizem o capital cultural. É nesse horizonte que se inscreve a análise das PEI, articulando crítica sociológica e compromisso com os ODS 4, 10 e 16.

## **Método**

Este estudo é qualitativo, bibliográfico e situa-se na tradição da sociologia reflexiva de Pierre Bourdieu, assumindo como horizonte epistemológico o estruturalismo genético (ou construtivista-estruturalista) bourdieusiano, em diálogo com a epistemologia histórica de matriz Bachelardiana. Em termos operacionais, isso implica:

- Construtivismo: o objeto “escola/PEI” é construído teoricamente (não dado), por meio de categorias analíticas (*habitus*, campo, capital, violência simbólica);
- Estruturalismo: as práticas são lidas como efeitos de relações de força em campos específicos;
- Reflexividade: o percurso analítico explicita pressupostos, escolhas e limites do pesquisador, reconhecendo as condições sociais de produção do conhecimento;
- Vigilância epistemológica: inspirada em Bachelard/Canguilhem, com checagem constante de anacronismos, naturalizações e “evidências” do senso comum.

### *Corpus e critérios de seleção*

O corpus bibliográfico foi composto por:

- a) obras de Pierre Bourdieu e coautorias centrais para educação (*Os herdeiros, A reprodução, O poder simbólico, A economia das trocas simbólicas, O ofício de sociólogo*);
- b) comentadores e recepção brasileira (Nogueira & Catani, Saviani, Gentili, Dubet, Souza);
- c) documentos de política educacional do Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo (diretrizes, normativas e relatórios públicos).

Critérios de inclusão: relevância teórica direta para as categorias bourdieusianas aplicadas à escolarização; pertinência ao debate sobre equidade/meritocracia; e atualidade/uso consolidado na área. Critérios de exclusão: textos sem interface com educação básica/PEI ou que apenas citam Bourdieu sem mobilização conceitual consistente.

### *Procedimentos analíticos*

O tratamento do material seguiu três movimentos integrados, coerentes com o estruturalismo genético:

- Mapeamento conceitual dirigido (top-down)
  - Construção de um quadro de categorias (*habitus*, campo, capital cultural, violência simbólica; desdobramentos: currículo, avaliação, linguagem/escolarização do capital).
  - Extração de passagens-núcleo nas obras de Bourdieu e coautorias, com registro de contexto e paginação.
- Ancoragem documental (dialogia teoria-política)
  - Leitura dos documentos do PEI para identificar dispositivos escolares (organização curricular, avaliação, gestão do tempo, *ethos* institucional).
  - Confronto analítico entre dispositivos e categorias: que capitais são valorizados? como se organiza a(s) forma(s) de reconhecimento? que critérios de mérito operam?
- Síntese hermenêutico-crítica
  - Redação de matrizes de correspondência (categoria ↔ evidência textual/política ↔ implicação para equidade).
  - Formulação de argumentos sobre tensões entre ampliação do tempo escolar e ampliação de acesso ao capital cultural, articulando o debate aos ODS 4, 10 e 16.

#### *Estratégias de rigor*

- Triangulação teórica (Bourdieu + comentadores + políticas públicas);
- Rastreabilidade (citações com paginação e fichamentos datados);
- Contraposição de interpretações (meritocracia × democratização cultural);
- Reflexividade (registro das escolhas, limites e posições do pesquisador no campo educacional).

#### *Questões éticas e limites*

Por tratar-se de pesquisa bibliográfica e documental, não envolve participantes humanos. Ainda assim, mantém-se a integridade acadêmica (fidelidade

às fontes, citação/ABNT, contextualização). Como limite, não se examinam dados empíricos de escolas específicas; a contribuição situa-se na elucidação teórica e crítico-analítica de dispositivos do PEI à luz de Bourdieu, oferecendo hipóteses interpretativas para estudos de campo futuros.

## Resultados e discussão

As Escolas de Tempo Integral (PEI) do Estado de São Paulo, instituídas pelo Decreto nº 66.799/2022, constituem uma das principais estratégias governamentais voltadas à reconfiguração da educação básica paulista. De acordo com a normativa, essas escolas devem assegurar uma jornada mínima de sete horas diárias, podendo chegar a nove horas, articulando formação acadêmica, projetos de vida e desenvolvimento socioemocional, com o objetivo de formar “indivíduos autônomos, solidários e competentes” (SÃO PAULO, 2022). Trata-se, portanto, de uma política educacional que, em sua aparência normativa, busca conjugar tempo ampliado e formação integral. Contudo, ao analisarmos tal proposta sob a ótica da teoria bourdieusiana, emergem tensões entre o discurso da emancipação e as estruturas simbólicas que sustentam a reprodução das desigualdades no interior da escola.

Do ponto de vista de Pierre Bourdieu, a escola configura-se como um campo social específico, estruturado por relações de poder e pela circulação de capitais — sobretudo o capital cultural, cuja posse confere prestígio e legitimidade aos sujeitos que o detêm. Nesse campo, os valores e saberes consagrados pela instituição tendem a refletir os interesses de grupos que já possuem vantagens simbólicas, o que cria condições desiguais de reconhecimento. Em *A Reprodução*, Bourdieu e Passeron (2009) afirmam que “a escola legitima a cultura dominante sob a aparência de neutralidade, convertendo desigualdades sociais em diferenças de mérito” (p. 213). Assim, ainda que o modelo PEI proponha o desenvolvimento integral dos estudantes, ele pode operar como mecanismo de violência simbólica, ao impor um padrão de comportamento, linguagem e conhecimento que privilegia determinados *habitus* e marginaliza outros.

A ampliação do tempo escolar, embora potencialmente positiva, não garante, por si só, a democratização do acesso ao capital cultural. A lógica meritocrática e os dispositivos de avaliação padronizados podem continuar a favorecer aqueles que já

dispõem de familiaridade com a cultura escolar valorizada. Essa situação é especialmente relevante num estado com mais de 2.300 escolas de tempo integral — o que representa 44% da rede pública paulista —, distribuídas por municípios com realidades socioeconômicas extremamente heterogêneas. Um mesmo modelo curricular, aplicado de forma uniforme, tende a reforçar a dominação simbólica ao não considerar os diferentes contextos culturais e materiais nos quais as escolas estão inseridas. Assim, sob o discurso da universalização, pode-se estar promovendo, paradoxalmente, a homogeneização cultural e a exclusão dos saberes locais.

Outro aspecto a ser problematizado refere-se à organização institucional e às condições de trabalho docente. O decreto que regulamenta o PEI estabelece o regime de dedicação exclusiva com 40 horas semanais e gratificação adicional, com o intuito de fortalecer o vínculo do professor com o projeto pedagógico (SÃO PAULO, 2022). Em teoria, esse arranjo favorece práticas mais coesas e coletivas. Contudo, no campo bourdieusiano, toda estrutura institucional é também um espaço de disputa por capitais simbólicos — prestígio, reconhecimento, autoridade pedagógica. Assim, a diferenciação entre professores efetivos e os que não aderiram ao programa pode gerar tensões internas e hierarquizações simbólicas dentro da própria rede pública. Tais assimetrias reproduzem-se também entre escolas, já que aquelas situadas em regiões de maior capital econômico e cultural tendem a obter melhores resultados nas avaliações e maior visibilidade institucional, perpetuando o ciclo da distinção.

A partir do conceito de *habitus*, é possível compreender como os estudantes internalizam esquemas de percepção e ação condizentes com o campo escolar. O sucesso dentro do modelo PEI depende, em grande parte, de uma sintonia entre o *habitus* dos alunos e o *ethos* institucional. Quando essa sintonia não ocorre — como no caso de alunos de origem popular, cujos códigos culturais diferem do padrão escolar valorizado —, instala-se uma distância simbólica que pode gerar sentimento de inadequação, fracasso e autoexclusão. O *habitus* cultivado esperado pela escola, ao invés de emancipar, pode se converter em um mecanismo de adaptação e conformidade.

Nesse sentido, as PEI revelam um caráter ambíguo: se, por um lado, incorporam o ideal de formação integral e propõem condições materiais mais favoráveis ao ensino, por outro, tendem a reproduzir as hierarquias simbólicas que

organizam o campo educacional. Como afirma Bourdieu (1998), “toda pedagogia é objetivamente uma violência simbólica na medida em que impõe, como legítimos, significados e valores culturais arbitrários”. Essa constatação convida a problematizar a aparente neutralidade das políticas públicas, desvelando os mecanismos sutis pelos quais a escola legitima desigualdades sob a forma de mérito.

Entretanto, reconhecer a função reprodutiva da escola não implica negar sua potência transformadora. Pelo contrário, a consciência crítica dessas dinâmicas permite a construção de práticas educativas mais inclusivas, que reconheçam e valorizem os múltiplos capitais culturais presentes no ambiente escolar. É nesse ponto que o debate se aproxima dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS): o ODS 4, ao propor uma educação de qualidade com equidade e inclusão; o ODS 10, ao preconizar a redução das desigualdades; e o ODS 16, ao defender instituições justas, eficazes e responsáveis. As PEI podem, assim, tornar-se espaços de concretização desses objetivos se reorientarem suas práticas para a democratização do capital cultural e o reconhecimento das diferenças como valor pedagógico.

Assim, a análise bourdieusiana permite compreender que o desafio das Escolas de Tempo Integral não se resume à ampliação do tempo escolar, mas à ampliação do sentido do tempo, convertendo-o em oportunidade de encontro entre diferentes culturas, linguagens e experiências. A verdadeira integralidade, nesse horizonte, não se mede em horas, mas em possibilidades de emancipação simbólica.

### **Considerações Finais**

A leitura das Escolas de Tempo Integral (PEI) à luz da teoria de Pierre Bourdieu permite compreender que as políticas educacionais, mesmo quando orientadas por princípios de equidade e democratização, podem reproduzir, sob novas formas, antigas estruturas de desigualdade. O que Bourdieu denominou violência simbólica revela-se como um mecanismo sutil, mas persistente, que opera nas práticas pedagógicas, na linguagem escolar, na gestão institucional e nas expectativas de sucesso, convertendo o arbitrário cultural em norma universal.

Nesse sentido, o modelo de tempo integral, ao mesmo tempo em que amplia o acesso à escola e oferece condições materiais e curriculares diferenciadas, corre o risco de reforçar a lógica meritocrática que sustenta o campo educacional. A

ampliação do tempo, isoladamente, não assegura a ampliação das oportunidades de participação simbólica e cultural. É necessário que a escola problematize suas próprias categorias de valor — o que considera “sucesso”, “competência” ou “projeto de vida” — para não transformar a retórica da emancipação em instrumento de distinção social.

A teoria bourdieusiana oferece um conjunto de conceitos que desvelam a aparente neutralidade das práticas escolares e ajudam a repensar a função social da educação pública. Ao compreender a escola como campo de disputas e o conhecimento como forma de poder, Bourdieu convida educadores e gestores a adotar uma postura reflexiva e crítica, rompendo com a naturalização de práticas excludentes e criando brechas para a construção de novas formas de reconhecimento.

Como afirma Silva (2017, p. 164), “a leitura bourdieusiana da ciência e da educação exige reconhecer a trans-historicidade dos processos de produção do saber, revelando que o conhecimento é sempre resultado de relações sociais e de lutas simbólicas pelo poder de dizer o verdadeiro”. Essa perspectiva amplia a crítica epistemológica de Bourdieu para o campo educacional, evidenciando que a neutralidade científica e pedagógica é, em grande medida, um produto histórico das disputas de legitimidade. Assim, pensar a escola sob o prisma da trans-historicidade do conhecimento é reconhecer que todo projeto educativo implica escolhas políticas e simbólicas — e que a transformação passa pela consciência dessas escolhas.

Do ponto de vista das políticas públicas, essa reflexão aponta para a necessidade de que programas como o PEI incorporem uma dimensão sociocultural mais ampla, capaz de dialogar com os saberes locais, com as condições concretas das comunidades e com a diversidade de capitais culturais dos estudantes. Uma educação integral efetiva deve ir além da extensão da jornada escolar: deve integrar experiências formativas plurais, promover o protagonismo dos estudantes e reconhecer as diferenças como potência, não como déficit.

Sob essa perspectiva, as reflexões aqui apresentadas dialogam diretamente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) — ODS 4 (Educação de Qualidade), ODS 10 (Redução das Desigualdades) e ODS 16 (Instituições Eficazes

e Inclusivas). Ao articular teoria e política, propõe-se que a educação integral seja compreendida como prática social voltada à democratização do capital cultural e à construção de uma cidadania crítica e participativa.

Dessa forma, se a escola é, como indica Bourdieu, um dos principais espaços de reprodução das estruturas sociais, ela pode também tornar-se espaço de resistência e transformação. Isso exige, porém, que os sujeitos do campo educacional — professores, gestores e estudantes — reconheçam os limites da neutralidade e atuem conscientemente para transformar as relações simbólicas que sustentam as desigualdades. A emancipação, nesse horizonte, não é um dado, mas uma luta simbólica permanente pela legitimação de múltiplas formas de saber e de ser no mundo.

## Referências

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução de Sérgio Miceli et al. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de autoanálise**. Tradução de Sérgio Miceli. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **O ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Bourdieu e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 66.799, de 31 de maio de 2022.** Dispõe sobre o Programa Ensino Integral – PEI, e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 01 jun. 2022. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2022/decreto-66799-31.05.2022.html>. Acesso em: 03 out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Fabrina Moreira. **A trans-historicidade do conhecimento científico na crítica socioepistemológica da ciência, de Pierre Bourdieu.** 2017. 176 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive.** 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2018.

TOURAINÉ, Alain. **Bourdieu, les champs du partisan.** Libération, Paris, p. 2, 25 jan. 2002.

WACQUANT, Loïc. **Um discípulo se recorda: blues, boxe e sociologia.** Le Nouvel Observateur, Paris, p. 44, 31 fev. 2002.