O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL EM SÃO PAULO: CONFIGURAÇÕES E PROPOSIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADORA

THE INTEGRAL EDUCATION PROGRAM IN SÃO PAULO: CONFIGURATIONS AND PROPOSALS FOR INTEGRAL AND INTEGRATIVE EDUCATION

EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTEGRAL EN SÃO PAULO: CONFIGURACIONES Y PROPUESTAS PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL E INTEGRATIVA

Marcelo Alves dos Santos[1]
Magali Aparecida Silvestre[2]

RESUMO
Este artigo[3] propõe uma contribuição nas discussões no campo da Educação Integral, a partir da compreensão sobre como as configurações atuais do Programa Ensino Integral, implantado e expandido massivamente no estado de São Paulo desde 2012, cooperam para o desenvolvimento dessa perspectiva. O estudo foi realizado com base em pesquisa documental de normativos legais e diretivos do Programa Ensino Integral e em revisão bibliográfica de artigos científicos publicados entre 2012 e 2024, alicerçados teoricamente nos escritos de Cavaliere (2002), Paro (2008), Posser, Almeida e Moll (2016) e Girotto e Oliveira (2023). Os resultados convergem para o aumento da ampliação da jornada escolar, embora com poucos elementos que subsidiem o desenvolvimento pleno dos estudantes. Face aos resultados, são apresentadas proposições para a reconfiguração de programas de escolas em tempo integral que tenham como eixo central a educação numa perspectiva integral e "integradora", que, para além da multidimensionalidade dos sujeitos, favoreça a construção de vínculos de afetividade entre educandos e educadores, entre comunidade e escola, para o fortalecimento da aprendizagem.
PALAVRAS-CHAVE: Programa Ensino Integral; políticas públicas; educação integral; estado de São Paulo.

ABSTRACT
This article proposes a contribution to discussions in the field of Integral Education, based on an understanding of how the current configurations of the Integral Education Program (PEI), implemented and massively expanded in the state of São Paulo since 2012, contribute to its development. The study was carried out based on documentary research of legal regulations and PEI directives and a bibliographic review of scientific articles published between 2012 and 2024, theoretically based on the writings of Cavaliere (2002), Paro (2008), Possession, Almeida and Moll (2016) and Girotto and Oliveira (2023). The results converge towards an increase in the extension of the school day, although with few elements that support the full development of students. In view of the results, propositions are presented for the reconfiguration of full-time school programs that have education as their central axis from an integral and "Integrating" perspective, which, in addition to the multidimensionality of the subjects, favors the construction of bonds of affection between students and educators, between community and school to strengthen learning.
KEYWORDS: Comprehensive Education Program; public policies; comprehensive education; state of São Paulo.

RESUMEN
Este artículo propone una contribución a las discusiones en el campo de la Educación Integral, a partir de la comprensión de cómo las configuraciones actuales del Programa de Educación Integral (PEI), implementado y ampliado masivamente en el estado de São Paulo desde 2012, contribuyen a su desarrollo. El estudio se realizó con base en una investigación documental de normas legales y directivas del PEI y una revisión bibliográfica de artículos científicos publicados entre 2012 y 2024, fundamentados teóricamente en los escritos de Cavaliere (2002), Paro (2008), Posesión, Almeida y Moll (2016) y Girotto y Oliveira (2023). Los resultados convergen hacia un incremento en la extensión de la jornada escolar, aunque con pocos elementos que apoyen el pleno desarrollo

[1] Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Brasil. Orcid: https://orcid.org/0009-0008-7562-1633.
[2] Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2631-7383.
[3] A pesquisa conta com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 182-205, jan./abr. 2025.
Recebido em: 05/01/2025 | Aceito em: 07/04/2025

de los estudiantes. A la vista de los resultados, se presentan propuestas para la reconfiguración de programas escolares de tiempo completo que tengan como eje central la educación desde una perspectiva integral e "Integradora", que además de la multidimensionalidad de las asignaturas favorezca la construcción de vínculos. de afecto entre estudiantes y educadores, entre comunidad y escuela para fortalecer el aprendizaje.
PALABRAS CLAVE: Programa de Educación Integral; políticas públicas; educación integral; estado de São Paulo.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde a implementação do Programa Ensino Integral no estado de São Paulo (2012), o campo da Educação Integral tem sido amplamente debatido e discutido em produções acadêmicas. Em parte dessas discussões, são retomados os principais marcos teóricos e legais do país, os quais demarcam a importância e necessidade de buscar caminhos que convirjam para o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Entre eles, destaca-se a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), com ênfase no artigo 34 e 87; o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE, Lei n. 13.005/2014), com ênfase na meta 6, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Ademais, destacam-se outras legislações implementadas entre a última década do século XX e a segunda década do século XXI (Cardoso; Oliveira, 2020; França; Rinaldi, 2022; Giolo, 2012; Girotto; Oliveira, 2023; Parente; Miguel; Grund, 2024; Posser; Almeida; Moll, 2016).

Nessa seara, Girotto e Oliveira (2023) trazem luz ao Programa Mais Educação (PME), instituído por meio do Decreto n. 7.083/2010, que estabelece as políticas para a ampliação da jornada escolar; à articulação do PME à Lei n. 11.494/2007; ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto n. 6.094/2007); e à aprovação da Lei n. 13.415/2017, que institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Simultaneamente, Cardoso e Oliveira (2020) fazem referência ao substituto do PME, a saber: o Programa Novo Mais Educação (PNME).

O artigo apresenta, como análise preliminar, a pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de São Paulo, intitulada: A Formação Continuada de Professores e o Programa Ensino Integral em uma Escola de Itaquaquecetuba: concepções, relatos e desafios. Os dados de ampliação desse estudo das escolas do Programa Ensino Integral (PEI) se dão no recorte entre 2012 e 2024, considerando o âmbito de São Paulo, a diretoria de ensino de Itaquaquecetuba e o município de Poá (SP).

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 182-205, jan./abr. 2025.
Recebido em: 05/01/2025 | Aceito em: 07/04/2025

Para esta investigação, foi considerada a abrangência apenas no estado de São Paulo, com o objetivo de contribuir para as discussões no campo da Educação Integral, a partir da compreensão sobre como as configurações atuais do PEI, implantado e expandido massivamente no estado de São Paulo desde 2012, cooperam para o desenvolvimento dessa perspectiva de ensino.

Para a organização didático-estrutural, o artigo está sistematizado em três seções que se entrelaçam a partir dos resultados das pesquisas documentais, bibliográficas e das análises propostas no estudo. Inicialmente, fazemos uma retomada das principais experiências em Educação Integral e em tempo integral nas escolas brasileiras e, especificamente, no estado de São Paulo, apresentando o panorama de implantação e ampliação do PEI.

A segunda seção apresenta a conjuntura educacional do programa implantado no estado de São Paulo, as bases e os modelos pedagógicos que o constituem. E a terceira seção, por sua vez, traz uma análise qualitativa do que a literatura tem produzido (revisão bibliográfica) e o que o PEI tem instituído no que concerne às definições do conceito de Educação Integral.

Por fim, são apresentadas proposições para que o poder público recomponha os objetivos e eixos centrais de programas de escolas em tempo integral, tendo como pano de fundo a *Educação Integral* e *Educação Integradora.*

MÉTODO

O estudo é realizado com base em pesquisa documental, com abordagem qualitativa, de normativos legais e diretivos do PEI (Gil, 2002), e em revisão bibliográfica de artigos científicos publicados entre 2012 e 2024. A posteriori, alicerça-se teoricamente nos escritos de Cavaliere (2002), Paro (2008), Posser, Almeida e Moll (2016) e Girotto e Oliveira (2023).

No que tange à pesquisa documental, foram realizados estudos e análises dos normativos legais e diretivos do PEI: leis, portarias, resoluções, Guia Super BI, caderno do gestor, diretrizes do PEI e documentos orientadores. Para a realização do levantamento dos dados relativos às escolas que aderiam ao PEI no estado São Paulo no período de 2012 a 2024, consultamos a página de *Dados Abertos da Educação* do governo estadual (São Paulo, 2024a).

Concernente à revisão bibliográfica, buscamos por publicações de artigos acadêmicos em duas relevantes plataformas, definidas pela consistência dos resultados e por reunir as mais importantes publicações nacionais: o portal *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) e o

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 182-205, jan./abr. 2025.
Recebido em: 05/01/2025 | Aceito em: 07/04/2025

Portal de Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

No Scielo, utilizamos o descritor "PROGRAMA ENSINO INTEGRAL" e aplicamos os filtros: país (Brasil), ano (2012 a 2024) e área (Ciências Humanas). Foram obtidos 7 resultados, dos quais apenas 1 foi selecionado pelo título.

No Portal de Periódico da CAPES, utilizamos como primeiro descritor "PROGRAMA ENSINO INTEGRAL", sem aplicação de filtros, e alcançamos 648 resultados. Entretanto, para um recorte mais preciso, utilizamos um segundo descritor ("PROGRAMA ENSINO INTEGRAL EM SÃO PAULO") sem filtros. Nesse último caso, alcançamos 88 resultados, mas nenhum foi selecionado.

Com a finalidade de encontrar artigos que dialogassem com o objeto de estudo investigado, utilizamos um terceiro descritor "POLÍTICAS DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL EM SÃO PAULO". Foram usados os filtros categoria (artigos); ano (2012-2024); produção nacional; área (Ciências Humanas) e idioma (português). Alcançamos 21 resultados, dos quais 6 foram selecionados, a priori, pelo título e pela leitura do resumo e, a posteriori, pela leitura completa dos trabalhos.

EDUCAÇÃO INTEGRAL OU AMPLIAÇÃO DO TEMPO: QUAL É A META?

No Brasil, as primeiras experiências com escolas de tempo integral são identificadas pela criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), idealizada por Anísio Teixeira, então secretário de educação, na Bahia, em 1950. Elas são conhecidas como Escola Parque, pelos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), concebidos por Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro, na gestão de Leonel Brizola (1983/1986), e, mais recentemente, pelos Centros Educacionais Unificados (CEUs), iniciados em São Paulo no ano de 2003, na gestão municipal de Marta Suplicy (Cardoso; Oliveira, 2020; Giolo, 2012; Girotto; Oliveira, 2023; Parente; Miguel; Grund, 2024; Posser; Almeida; Moll, 2016).

Conforme Cavaliere (2002), similarmente ao Brasil, em várias partes do mundo, há experiências educacionais que possuem características básicas, as quais poderiam ser constituidoras de uma concepção de *Educação Integral*. Exemplos são as "[...] escolas de vida completa [...]" inglesas; os "[...] lares de educação no campo [...]"; as "[...] comunidades das escolas livres [...]" na Alemanha; a "[...] escola universitária [...]" nos EUA; as "[...] casas das

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 182-205, jan./abr. 2025.
Recebido em: 05/01/2025 | Aceito em: 07/04/2025

crianças [...]" na Itália; a "[...] casa dos pequenos [...]" em Genebra; e a "[...] escola para a vida [...]" em Bruxelas (Cavaliere, 2002, p. 251).

De acordo com Parente, Miguel e Grund (2024), em São Paulo também foram formuladas e implementadas políticas que buscaram ampliar o tempo do aluno na escola. A título de exemplo, citamos os Ginásios Vocacionais (1961), o Projeto Única do Ciclo Básico (1988) e o Programa Escola Padrão (1991). Cardoso e Oliveira (2020) destacam o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), discutido amplamente por Fonseca (1986), e os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), retomados por Sobrinho e Parente (1995).

Como política pública de educação mais recente, surgiu o PEI no ano de 2012, implementado durante a gestão do governador Geraldo Alckmin, do Partido da Social-Democrata Brasileira (PSDB), com o então secretário de educação Herman Voorwald.

Partindo do modelo do Ginásio Pernambucano, o PEI foi implantado na rede estadual paulista, apresentado como uma das ações do Programa Educação – Compromisso de São Paulo –, estruturado em cinco pilares: valorização do capital humano, gestão pedagógica, Educação Integral, gestão organizacional e financeira e mobilização da sociedade. Teve como objetivo estabelecer um compromisso entre o governo e a sociedade civil (São Paulo, 2024a).

A princípio, por meio da Lei Complementar n. 1.164, de 4 de janeiro de 2012, a implantação do programa perpetrou apenas 16 escolas de ensino médio (1ª a 3ª série). Ao final do mesmo ano, por meio da Lei Complementar n. 1.191, de 28 de dezembro de 2012, passou a contemplar também escolas de anos finais (6º ao 9º ano). Segundo França e Rinaldi (2022 p. 42), trata-se de "[...] escolas com resultados acima da média em avaliações externas, boa infraestrutura, além de serem vistas de forma positiva pela comunidade na qual estavam inseridas".

A partir da Lei Complementar n. 1.396, de 22 de dezembro de 2023, observamos que o número de escolas adeptas ao PEI tem sido vultoso, conforme informações de acesso público na página *Dados Abertos da Educação* (São Paulo, 2024a).

A rede estadual de São Paulo possui 5.601 unidades escolares. Até o ano de 2019, 416 aderiram ao PEI. Entre 2020 e 2024, esses números saltaram para 2.338, o que representa o percentual de 41,65% das escolas da rede, sendo 1.487 (63,73%) na modalidade de 9 horas e 845 (36,27%) na modalidade de 7 horas.

Esse ponto de partida nos faz dimensionar de que programa estamos tratando na pesquisa em termos de ampliação e territorialidade. Levando-se em consideração o contexto

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 182-205, jan./abr. 2025.
Recebido em: 05/01/2025 | Aceito em: 07/04/2025

rural, São Paulo possui 347 unidades. Destas, 82 escolas aderiram ao PEI, o que representa um percentual de 23,63%. Em complemento aos dados, a Tabela 1 desvela a expansão do programa ano a ano, a carga horária e a zona na qual estão inseridas as escolas.

Tabela 1 – Expansão das escolas do PEI em São Paulo (2012 a 2024)

Ano de adesão	Quantidade de escolas	Carga horária	Zona
2012	16	9h	Urbanas
2013	53	9h	Urbanas
2014	112	9h	Urbanas
2015	74	9h	Urbanas
2016	40	9h	Urbanas
2017	12	9h	Urbanas
2018	56	9h	Urbanas
2019	53	9h	51 urbanas, 2 rurais
2020	247	205 de 9h e 42 de 7h	241 urbanas, 6 rurais
2021	415	219 de 9h e 196 de 7h	403 urbanas, 12 rurais
2022	983	437 de 9h e 546 de 7h	939 urbanas, 44 rurais
2023	257	116 de 9h e 141 de 7h	241 urbanas, 16 rurais
2024	20	9h	18 urbanas, 2 rurais
Total:	2.338	1.413 de 9h e 925 de 7h	2.256 urbanas, 82 rurais

Fonte: dados abertos da educação (SEDUC/SP, 2024). Síntese elaborada pelos autores da pesquisa.

Em síntese, observamos que, entre 2012 e 2019, a expansão no estado de São Paulo se deu em menor escala e integralmente na modalidade de 9 horas, com prevalência na área urbana. Somente a partir de 2020, contexto da pandemia da Covid-19[4], esse aumento se tornou massivo e passou também a se configurar na modalidade de 7 horas. Surgiram, nesse período, as primeiras escolas no contexto rural.

Frente aos dados, suscitamos as seguintes reflexões: o que favoreceu a ampliação massiva do modelo PEI no contexto da pandemia? A modalidade de 7 horas facilitou a incursão do programa na rede estadual de ensino? No que incorre termos apenas 82 escolas no contexto rural em todo o estado, desde a implantação do PEI?

[4] A pandemia da Covid-19 acometeu todo o mundo por meio de uma infecção respiratória causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 182-205, jan./abr. 2025.
Recebido em: 05/01/2025 | Aceito em: 07/04/2025

No Brasil, são refletidas, nas escolas de tempo integral, as mesmas condições de São Paulo, as quais podemos compreender à luz do Relatório da Conferência Nacional Extraordinária da Educação (Conae). Esse relatório expõe que,

> [...] Entre 2014 e 2022, a evolução na cobertura de atendimento em tempo integral nas escolas públicas apresenta padrões preocupantes em termos das desigualdades entre níveis socioeconômicos (NSE), regiões e localização urbana/ rural. Nordeste e Norte, que figuravam entre os estados com menor nível do indicador em 2014, apresentaram quedas acima da média, configurando quadro de defasagem crescente. O mesmo ocorre com a zona rural em relação à urbana. Quanto ao NSE, há uma reversão na tendência de priorização às escolas atendendo grupos menos privilegiados (Custo [...], 2024, p. 59).

Os dados do relatório sobre o NSE desvelam as problemáticas que assolam as escolas em tempo integral, evidenciando a priorização por unidades escolares em regiões e localidades com mais privilégios, alargando ainda mais as desigualdades entre os estudantes, sobre os quais recaem diretamente interferências nas condições de acesso, permanência e oportunidades.

Sob outro prisma, embora as escolas de tempo integral estejam presentes em estados da federação como Bahia, Rio de janeiro, São Paulo, Ceará, Pernambuco e Goiás, não há praticamente nenhuma aplicação no que concerne a uma Educação Integral. Essa realidade se revela nas experiências propostas e nas escolas que não rompem com a lógica de ensino pautado nos conhecimentos e nas habilidades necessárias para um bom desempenho nas avaliações em larga escala (Girotto; Oliveira, 2023).

Outrossim, Girotto e Oliveira (2023) chamam atenção ainda para dois recorrentes equívocos que ocorrem e devem ser evitados. O primeiro é conceber como sinônimos *Educação Integral* e *ensino integral*. É imprescindível compreender que o conceito de *educação* é mais amplo que o de *ensino* e que, por esse motivo, eles pressupõem diferentes processos, sujeitos, lugares e concepções. O segundo é saber que Educação Integral não é educação em tempo integral (Girotto; Oliveira, 2023).

Nesse espectro, compreendemos que o estudante que estuda numa escola do PEI não necessariamente desenvolve uma Educação Integral, enquanto um estudante que estuda em uma escola parcial pode desenvolvê-la. O que está em voga não é o tempo ampliado na instituição escolar, mas a mudança nas concepções que conduzem o processo educacional.

Distanciamo-nos de um otimismo ingênuo. Lúcidos face a um pessimismo esclarecido, a partir dos dados analisados na revisão documental e bibliográfica, evidenciamos que São Paulo não tem consolidada uma educação na perspectiva integral. Identificam-se, na maior parte

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 182-205, jan./abr. 2025.
Recebido em: 05/01/2025 | Aceito em: 07/04/2025

das experiências, medidas e programas para a ampliação da jornada escolar e mais tempo na escola, os quais não rompem com a lógica de conhecimentos estreitados pelo currículo e pautados em testes de padronização para avaliar a educação em larga escala no país, por meio do Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB), e em São Paulo, por meio do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e da Prova Paulista, que não compreendem as múltiplas dimensões formativas dos estudantes.

Somados a essas perspectivas, Parente, Miguel e Grund (2024, p. 9) destacam que, "[...] tendo o PEI surgido como um dos pilares do Programa Educação – Compromisso de São Paulo, instituído em 2011, tem grande influência no ideário neoliberal, que busca alinhar a educação ao desenvolvimento econômico".

Aditado a esses pressupostos, devemos destacar os efeitos nevrálgicos decorrentes da "plataformização"[5], no estado de São Paulo, inclusive nas escolas que compõem o quadro do PEI. Ela faz com que os estudantes, além de não terem outros espaços de desenvolvimento cultural, social e de lazer, devido à jornada escolar engessada por disciplinas da parte diversificada e da BNCC e às próprias condições precárias decorrentes da falta de financiamento da educação básica, fiquem horas a fio diante das telas, mais tempo na escola, com mais plataformas, o que consideramos ferir o princípio básico da educação.

Corroboramos com o entendimento de Paro (2008, p. 17), para quem, em seu sentido mais amplo, a educação consiste na "[...] apropriação da cultura. Esta entendida também de forma ampla, envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, ou seja, tudo que o homem produz". Distingue-se, portanto, do que pressupõe uma educação passiva, cujo objeto e objetivo se dão na e pela apreensão de conteúdos e conceitos acabados, em que o professor projeta o conhecimento e o "bom aluno" é aquele capaz de reter e absorver a maior quantidade de informações. O autor amplia a definição:

> [...] esse conceito de educação não tem por fim desenvolver competências e habilidades nos alunos que os capacitem apenas para responder testes e provas para passar no vestibular ou ingressar no mercado de trabalho, mas visa formação do homem em sua integralidade [...] (Paro, 2008, p. 24).

[5] "Plataformização" ou "sociedade de plataformas" é o termo utilizado para descrever como a vida humana, seus fluxos econômicos e de convivência social são modulados por um ecossistema global de plataformas digitais on-line, baseadas no uso de algoritmos de inteligência artificial (IA) alimentados por gigantescas bases de dados (Big Data) (Van Dijck; Poell; De Wall, 2018).

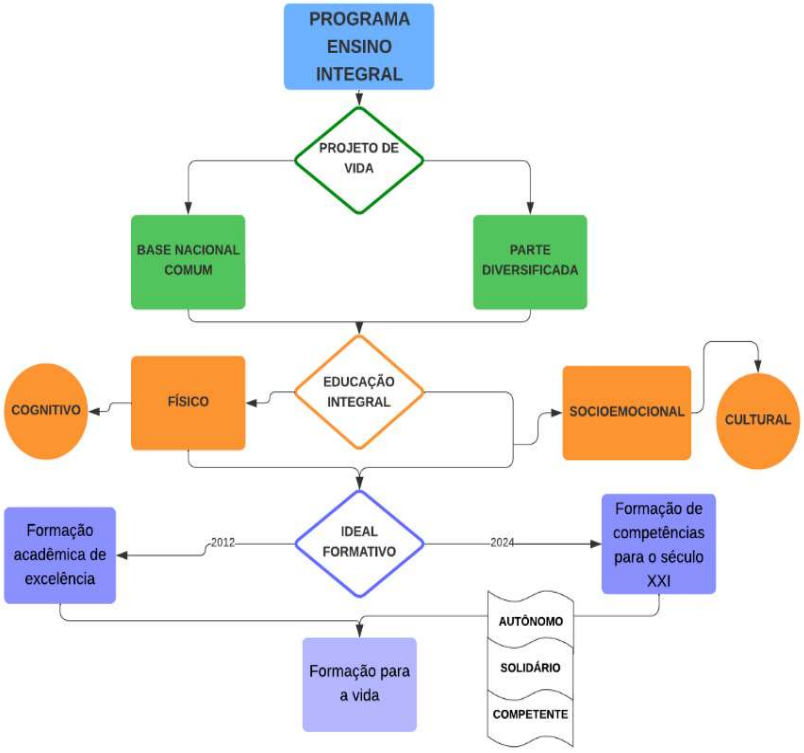
Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 182-205, jan./abr. 2025.
Recebido em: 05/01/2025 | Aceito em: 07/04/2025

Nessa perspectiva de educação, a escola e o PEI devem contribuir para o fortalecimento de ações e práticas pedagógicas que fomentem o desenvolvimento pleno dos estudantes em seus aspectos culturais, éticos, políticos. Para além da ampliação da jornada escolar, em que pese o contexto de digitalização, mecanização, produtivismo, rotinização das tarefas dos estudantes, a escola pode ser espaço de aprendizagem reflexiva, crítica e emancipatória.

O PEI NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES

Para o PEI, o projeto de vida do estudante, alinhado aos componentes da parte diversificada e aos componentes da BNCC, torna-se a espinha dorsal que equilibra e conecta todas as ações e concepções educacionais. A partir dessa visão, os alunos devem se tornar autônomos, competentes e solidários. Para tal processo, o programa apresenta como ideais formativos: "[...] formação acadêmica de excelência, formação para a vida e formação de competência para o século XXI [...]" (São Paulo, 2020, p. 5), conforme se visualiza na Figura 1.

Figura 1 – Base da formação do estudante no PEI



Fonte: elaborada pelos autores.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 182-205, jan./abr. 2025.
Recebido em: 05/01/2025 | Aceito em: 07/04/2025

Apesar de integrados, é importante destacar, com base nos dados levantados na pesquisa documental, as condições, ações e atividades que estão inseridas no cotidiano das escolas PEI no estado de São Paulo, com o intuito de refletirmos se essas atividades contribuem para o desenvolvimento pleno dos estudantes. Esperamos nos aproximar da resposta à pergunta: há Educação Integral no PEI? Na busca por essa resposta, analisamos, na pesquisa documental, quatro elementos presentes no cotidiano das escolas paulistas.

A primeira análise baseou-se na Resolução SEDUC 71, de 8 de dezembro de 2023[6], artigo 2º, parágrafos §7º e §8º, que dispõe sobre os horários de funcionamento das unidades escolares que atendem exclusivamente ao Programa Ensino Integral, na modalidade de 9 e 7 horas, com aulas de 50 minutos[7], horário de almoço ou jantar de pelo menos 45 minutos e intervalo de, pelo menos, dez minutos (São Paulo, 2024b).

A segunda análise refere-se ao documento Guia Super BI, que trata da utilização e avaliação dos indicadores que balizam a "plataformização" no estado de São Paulo. As plataformas são ferramentas obrigatórias de ensino na maior parte dos componentes curriculares e tempos de aulas. Destacam-se as aulas de Inglês, com a utilização da plataforma *SPeak*; aulas de Matemática e Física, com a utilização das plataformas *Khan Academy* e *Matific*, para o ensino médio e anos finais, respectivamente; aulas de Língua Portuguesa, com o uso das plataformas *Redação Paulista* e *Leia SP*; aulas de Tecnologia, com o uso da plataforma *Alura* e programação do *Scratch*; e aulas de orientação de estudos (OE), nas quais são utilizadas as plataformas *Tarefas SP* e *Khan Academy OE*.

A terceira análise vincula-se à Prova Paulista (avaliação externa), realizada bimestralmente, tanto em escolas regulares (parciais) quanto nas escolas do PEI. De acordo com o site oficial da SEDUC-SP, "[...] trata-se de uma avaliação Diagnóstica aplicada bimestralmente para os estudantes do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e de todo o Ensino Médio, de forma totalmente digital, por meio do aplicativo do Centro de Mídias de São Paulo" (São Paulo, 2024c). A prova tem como objetivo verificar se as habilidades do bimestre trabalhadas pelos materiais digitais (slides) foram alcançadas.

[6] Dispõe sobre a gestão de pessoas dos integrantes do quadro do magistério nas escolas estaduais do PEI, e dá providências correlatas. Disponível em: https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/62-r esolucao-seduc-71-de-8-12-2023-doe-secao-i-12-12-2023-pag-32-35/#:~:text=%C2%A77%C2%BA%20%E2%80%93%20O%20hor%C3%A1rio%20de,exceder%20%C3%A0s%2018%3A00%20horas. Acesso em: 28 out. 2024.

[7] Alteração no tempo de aula previsto na Resolução SEDUC 85, de 31 de outubro de 2024. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2024/11/resoluo-85_dera01112024.pdf. Acesso em: 03 nov. 2024.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 182-205, jan./abr. 2025.
Recebido em: 05/01/2025 | Aceito em: 07/04/2025

O quarto elemento analisado foi a utilização do Painel Escola Total – Super BI. Segundo o site oficial da SEDUC-SP, "O Super BI[8] é uma ferramenta que centraliza importantes indicadores educacionais em um único local. Abrange desde a frequência dos alunos até a participação em avaliações de larga escala e o engajamento em plataformas de aprendizagem promovidas pela Secretaria da Educação" (São Paulo, 2024c).

Os documentos norteadores do programa – diretrizes do PEI (São Paulo, 2014) e caderno do gestor (São Paulo, 2021) – apresentam que o PEI objetiva o desenvolvimento integral do estudante, do seu projeto de vida e da sua preparação para atuar na sociedade como cidadão autônomo, competente e solidário. O programa usa, como conceito base desses ideais, os quatro pilares da educação (Delors, 2003), a pedagogia da presença, o protagonismo e a educação interdimensional (Costa, 1990, 2008), sobre os quais Lenardão e Galuch (2016) discutem amplamente.

Em contrapartida, os quatro fatores supracitados, analisados à luz das pesquisas documentais e bibliográficas, resultam em uma forte incursão da lógica empresarial nas escolas do PEI. As atividades educativas e práticas pedagógicas distanciam-se das concepções de Educação Integral, em alternativa à perpetuação de lógicas tradicionais, conservadoras e neoliberais, a partir da responsabilização de gestores e professores (*accountability* digital[9]) (Freitas, 2018), sistemas meritocráticos para profissionais e estudantes, pressão dos educadores mediante o Super BI, a padronização do ensino, a aplicação constante de testes e simulados de Língua Portuguesa e Matemática e a mecanização da aprendizagem por meio das plataformas.

Constatamos, por intermédio de análise dos documentos e das pesquisas, um forte antagonismo entre os que preconizam as concepções sobre Educação Integral apresentadas nos estudos mais recentes no campo de produção do conhecimento educacional e as ações, atividades e práticas pedagógicas que o PEI do estado de São Paulo institui como basilares para o desenvolvimento pleno dos estudantes.

[8] A Resolução SEDUC 4, de 19 de janeiro 2024, dispõe sobre a avaliação de desempenho de diretores escolares/diretores de escola. Estes são avaliados pelos resultados do Painel Escola Total, conhecido por BI Educação. Disponível em: https://deguaratingueta.educacao.sp.g ov.br/resolucao-seduc-4-de-19-1-2024-dispoe-sobre-a-avaliacao-de-desempenho-de-diretores-escolares-diretores-de-escola-e-da-providencias-correlatas/. Acesso em: 29 out. 2024.

[9] Guilhermino O'Donnell (1998) foi o pioneiro na conceituação das formas de *accountability* (Ceneviva, 2006). O conceito mostra a articulação entre os três pilares: avaliação, responsabilização e prestação de contas. *Accountability* digital – termo utilizado por Afonso (2021, p. 9 *apud* Barbosa; Alves, 2023).

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 182-205, jan./abr. 2025.
Recebido em: 05/01/2025 | Aceito em: 07/04/2025

CONCEPÇÕES, CONTROVÉRSIAS E PROPOSIÇÕES

Para Matos e Jardilino (2016, p. 21), "[...] a pesquisa educacional sempre foi influenciada por uma gama de conceitos e compreensões advindas de outras áreas do saber e campos acadêmicos já outrora consolidados como ciência". A questão não deprecia nem desqualifica a credibilidade do estudo da educação enquanto ciência, mas requer de quem utiliza esses conceitos certo domínio linguístico e adequação histórico-conceitual, de modo que não cedamos à banalização, à fetichização ou ao emprego desenfreado de malabarismos conceituais.

Porém, sabemos que, resguardadas as exceções, as deturpações e os atravessamentos se dão de maneira intencional e deliberada, haja vista a cooptação de termos e expressões, a priori do campo progressista, utilizadas em sentidos generalistas pelos instauradores do neoliberalismo.

Nesse sentido, a retomada desses estudos e dessas reflexões se faz necessária para avançarmos na problematização dos usos e das significações atribuídos à *Educação Integral* nos documentos oficiais do PEI, a partir do arcabouço teórico-conceitual referendado em pesquisas documentais e bibliográficas apresentadas, a posteriori, neste estudo.

O documento de referência da Conae para o decênio 2024-2034 descreve que "[...] a Educação Integral é caracterizada por uma instituição educativa que inclua em seu currículo e em suas práticas pedagógicas diárias a vivência de temas ligados à cidadania, à ética, à diversidade, às características regionais do país, aos cuidados com a saúde" (Brasil, 2024, p. 59).

De acordo com Posser, Almeida e Moll (2016, p. 112),

> [...] a origem da Educação Integral assenta-se em diversos movimentos educacionais ao longo da história da Educação Brasileira, que, embora tenham em seus ideais algumas concepções divergentes, entendem que a Educação Integral é o protótipo que mais se aproxima do desenvolvimento completo do ser humano multidimensional.

As autoras apresentam várias definições do conceito a partir de Tavares (2009), Gonçalves (2006), Guará (2006), Schellin (2015) e Pattaro e Machado (2014), que dialogam no sentido de uma Educação Integral completa e capaz de desenvolver habilidades cognitivas, afetivas, físicas, éticas e sociais.

Por sua vez, Cardoso e Oliveira (2020, p. 3) afirmam que "[...] o termo Educação Integral tem carregado uma polissemia de conceitos e concepções ao longo da história, com

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 182-205, jan./abr. 2025.
Recebido em: 05/01/2025 | Aceito em: 07/04/2025

diferentes vertentes políticas e ideológicas que defendem a Educação Integral, a destacar: o socialismo, o conservadorismo e o liberalismo".

Destarte, Girotto e Oliveira (2023, p. 152) destacam que é imprescindível compreender que "[...] o conceito de educação é bem mais amplo que o de Ensino, pressupõe diferentes processos, sujeitos, lugares e concepções". E complementam que "[...] pensar em Educação Integral pressupõe reconhecer os sujeitos do processo educativos em suas múltiplas dimensões" (Girotto; Oliveira, 2023, p. 152).

Em face das concepções abordadas neste estudo, voltamo-nos para os documentos oficiais do PEI: as *Diretrizes do Programa Ensino Integral* (São Paulo, 2014), que chamaremos de documento A, o qual compôs o primeiro bloco analítico, e o *Caderno do gestor* (São Paulo, 2021), que chamaremos de documento B, o qual constituiu o segundo Bloco. Intentamos verificar as definições encontradas sobre *Educação Integral*.

Constamos que em nenhuma das pesquisas realizadas foram contemplados o olhar e a problematização desse recorte. Realizamos um breve levantamento que considerou a quantidade de vezes em que a expressão *Educação Integral* é citada, para analisar e compreender os usos e contextos em que é empregada e sua dialogicidade com bases epistemológicas e teóricas no campo de estudo da educação.

Para além da mensuração da quantidade, propomos uma análise qualitativa dos dados apresentados, de modo a desvelar as concepções, bem como evidenciar possíveis fragilidades, distorções, correspondências e conexões na utilização do conceito em relação ao que propõe a revisão bibliográfica.

O primeiro bloco analítico foi iniciado após a busca pelo termo *Educação Integral* no sistema de filtro (Ctrl + l) do documento A. Como resultado, localizamos três excertos: o primeiro e o segundo na seção *I. Contexto histórico-social da implantação do Ensino Integral*, e o terceiro na subseção *1. 2 Projeto de Vida.*

O primeiro excerto apresenta que

> A concepção de **educação integral** evidencia a exigência, a pressão e a luta constante pela democratização da educação, para uma escola universal de qualidade, que considere o acesso a todos os recursos culturais, às mais diversificadas metodologias dos processos de ensino e de aprendizagem e, também, à utilização das novas tecnologias como respeito à condição humana e sua respectiva dignidade (São Paulo, 2014, p. 8, grifo nosso).

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 182-205, jan./abr. 2025.
Recebido em: 05/01/2025 | Aceito em: 07/04/2025

Em análise, observamos a explanação do contexto histórico da luta pelo acesso, pela permanência e pela democratização da educação. Retomam-se importantes movimentos no cenário educacional mundial preconizados no *Relatório para a UNESCO*, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, como a carta Constitucional de 1988, na Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e sobre a aprovação da LDB, em 1996 (São Paulo, 2014, p. 8).

O segundo excerto diz:

> Com essa perspectiva, a partir do que preconiza a LDB, nos artigos 34 e 87, a Secretaria iniciou, em 2006, o Projeto Escola de Tempo Integral com o objetivo maior de assegurar o desenvolvimento de novas competências, habilidades e atitudes pertinentes à sociedade. A Escola de Tempo Integral (ETI) foi um passo significativo na consolidação dos princípios que sustentam sua política educacional, em direção à **educação integral** dos seus alunos (São Paulo, 2014, p. 9-10, grifo nosso).

Em consonância com o anterior, enfatiza a importância dos marcos legais para a consolidação da Educação Integral, fundamentando-a como oportunidade para assegurar o desenvolvimento pleno dos estudantes.

O terceiro excerto localizado na busca adverte que:

> Há uma tendência a se pensar a educação com foco muito acentuado nas exigências do mercado de trabalho. É compreensível que as exigências do cotidiano sejam priorizadas. Porém, isso leva a um **enfraquecimento da noção de educação integral**, em face de uma mentalidade utilitária. Neste contexto, habilidades básicas como a de leitura e raciocínio já não são vistas, por muitos, como atributos humanos essenciais, mas sim como exigências que o mercado de trabalho coloca a alguns profissionais específicos (São Paulo, 2014, p. 18, grifo nosso).

Em uma perspectiva analítica, o contexto difunde importante reflexão sobre os reais sentidos da Educação Integral, bem como o compromisso do PEI com o seu desenvolvimento, explicitando a necessidade de não associar educação ao mercado de trabalho. Essa atitude, segundo o texto, contribui para o enfraquecimento do que se deve compreender por *Educação Integral*, vinculando-a, como já explicitado por Parente, Miguel e Grund (2024), ao ideário neoliberal de educação.

O segundo bloco analítico foi constituído por meio da análise do documento B, no qual localizamos 3 excertos, assim como no documento A.

O primeiro excerto retrata que "O Programa Ensino Integral parte da concepção da **educação integral**, baseando-se no pressuposto de que o desenvolvimento da pessoa ocorre

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 182-205, jan./abr. 2025.
Recebido em: 05/01/2025 | Aceito em: 07/04/2025

como um todo, ou seja, envolvendo os aspectos físicos, cognitivos, socioemocionais e culturais" (São Paulo, 2021, p. 5, grifo nosso).

Na citação, compreendemos que o termo é utilizado como elemento acessório e generalista. Embora aponte para a definição do conceito, não desenvolve como a Educação Integral é incorporada às práticas e atividades pedagógicas do PEI.

O segundo contexto em que a expressão está presente alvitra que

> O caráter formativo e processual da educação e a concepção de **educação integral** são assumidos como compromisso pelo programa e, para que isso se concretize, é necessário adotar um modelo pedagógico que dê conta de promover a formação de indivíduos autônomos, solidários e competentes, tríade que reflete uma formação ampla e interdimensional (São Paulo, 2021, p. 11, grifo nosso).

Em continuidade das análises, o segundo excerto afirma o compromisso do PEI com a Educação Integral e registra a necessidade de um modelo pedagógico para realizá-la. Entretanto, o modelo pedagógico a que se refere o programa parte de um conjunto de princípios que, sem aplicação e efetivação no cotidiano dos estudantes, não passa de conceitos ilustrativos.

O terceiro contexto de uso do termo anuncia:

> Portanto, no Plano de Ação são registrados as prioridades, as metas, os indicadores que serão utilizados na aferição dos resultados, os prazos e as estratégias a serem adotadas pela escola, visando sempre a **educação integral** dos estudantes. Esse documento pode e deve ser revisto sempre que necessário (São Paulo, 2021, p. 33, grifo nosso).

Entrevemos que a expressão é distorcida e aplicada ao plano de ação das escolas, vinculado ao cumprimento de metas, indicadores e aferição de resultados, o qual fere o principal pressuposto da Educação Integral: o desenvolvimento pleno do estudante para além do aspecto cognitivo.

Com efeito, ao correlacionar o programa a uma política de metas e indicadores, "[...] pouco rompem com uma lógica de ensino pautada nos conhecimentos vinculada ao que é medido nas principais avaliações em larga escala do país [...]" (Girotto; Oliveira, 2023, p. 154). Não se dialoga, portanto, do ponto de vista teórico-conceitual, com o que as principais referências no campo de estudo têm apresentado e discutido amplamente no que concerne à Educação Integral.

Não há como considerar a utilização da expressão e os contextos em que ela se aplica se não partirmos das chamadas "questões de fundo", "[...] as quais informam, basicamente as

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 182-205, jan./abr. 2025.
Recebido em: 05/01/2025 | Aceito em: 07/04/2025

decisões, as escolhas feitas, os caminhos de implementação traçados e os modelos de avaliação aplicados, em relação a qualquer estratégia de intervenção governamental qualquer [...]" (Höfling, 2001, p. 30). Dessa maneira, levam-se em conta as seguintes perguntas: de qual contexto político e social estamos falando? Quais são os interesses das frentes de governo na implementação ou ampliação de determinados programas e projetos educacionais?

Como podemos verificar, há uma discrepância conceitual e de valores atribuídos à Educação Integral no âmbito do PEI. O documento A, publicado em 2014 na gestão Geraldo Alckmin (2011-2018), do PSDB, a frente da secretaria estadual de educação Herman Voorwald, prescreve diálogos com as concepções democráticas, éticas, políticas e emancipatórias dos estudantes.

Em contrapartida, o documento B, publicado em sua primeira edição em 2014, ainda na gestão Alckmin, não apresenta pressupostos teóricos para o conceito, sendo o termo citado em apenas dois contextos, de forma pouco expressiva. A segunda edição do documento B, publicada em 2021, na gestão de João Dória (2019-2002), do PSDB, com o então secretário de educação Rossiele Soares, ganha contornos mais alinhados às políticas educacionais voltadas para planos de ação, indicadores, competências e habilidades para o desenvolvimento dos estudantes.

Com o intuito de ampliar os estudos sobre a aplicação dos conceitos, ainda no documento B, pesquisamos quantas vezes o termo *projeto de vida* é mencionado e em quais contextos de uso. Para tanto, valemo-nos do fato de este ser considerado o eixo central do programa e objetivamos compreender quais relações promove com a Educação Integral, no âmbito do PEI, em prol dos estudantes.

O projeto de vida faz parte da matriz curricular das escolas PEI desde 2012. A partir de 2020, passou a compor o Programa Inova Educação, ao lado dos componentes eletiva e tecnologia, implementado nas escolas estaduais. De acordo com as diretrizes, a proposta pedagógica se vale de três eixos formativos: formação para a vida, excelência acadêmica e desenvolvimento de competências socioemocionais (São Paulo, 2020).

No levantamento de dados, foram localizadas 33 utilizações do termo. Em todos os contextos, é comumente apresentado como eixo central do PEI, atrelado aos componentes da BNCC e aos componentes curriculares da parte diversificada, mas não dialoga com as

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 182-205, jan./abr. 2025.
Recebido em: 05/01/2025 | Aceito em: 07/04/2025

concepções de Educação Integral. Enquanto componente curricular do PEI, é fundamentando a partir do desenvolvimento da competência 6[10] da BNCC.

A efeito dos resultados, não podemos desconsiderar que, em São Paulo, a lógica de livre mercado, a disseminação do pensamento hegemônico da direita e o desenvolvimento de políticas educacionais mercadológicas e gerencialistas têm tido terreno fértil desde meados da década de 1990 até os dias atuais. O estado foi governado por partidos de direita e centro-direita de Mário Covas (1995 a 2001), Geraldo Alckmin (2001 a 2006); José Serra (2007 a 2010), Geraldo Alckmin (2011 a 2018), João Dória (2019 a 2022), Rodrigo Garcia (2022 a 2023); e, por fim, pela atual gestão de Tarcísio de Freitas, do Partido Liberal (PL), iniciada em 1 de janeiro de 2023.

Nesse espectro, a própria estrutura, as diretrizes e as políticas do PEI vão se reconfigurando e ganhando novos contornos, a depender de quem está à frente da pasta da educação. Como pudemos observar, frequentemente, o conceito de Educação Integral é reduzido e banalizado em alternativa a métodos, estratégias e técnicas de engessamento, repetição e padronização de competências e habilidades.

Sem a intenção de esgotar ou minimizar a importância de um debate amplo sobre a temática nem, principalmente, desconsiderar as bases políticas e epistemológicas próprias das políticas públicas que implementam tais projetos, prenunciamos a necessidade de reconfiguração do PEI, que tenha como eixo central a educação numa perspectiva integral e "integradora". Essa abordagem, para além da multidimensionalidade dos sujeitos, favoreceria a construção de vínculos de afetividade entre educandos e educadores, entre comunidade e escola.

Essa perspectiva se efetivaria por meio de fundamentos que considerem as bases teórico-metodológico-conceituais e epistemológicas que a literatura do campo educacional tem produzido concernente à temática da Educação Integral no país. Também se concretizaria a partir de uma profunda análise das experiências vivenciadas em diferentes estados ao longo da história.

Consideram-se como fatores elementares para essa proposta as condições, o tempo e os espaços pedagógicos. Esses elementos são constituídos pelos seguintes itens: ampliação da

[10] "Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade" (Brasil, 2018, p. 9).

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 182-205, jan./abr. 2025.
Recebido em: 05/01/2025 | Aceito em: 07/04/2025

jornada das aulas no contraturno para direcionamento de atividades que envolvam arte, cultura, esportes, tecnologia, ciência e lazer; adequação da infraestrutura, de modo que se tenham prédios amplos e arejados, espaços arborizados; sala de cinema cultural, salão de exposições, auditório equipado com acústica adequada, laboratórios de química, física e tecnologia; salas de aula temáticas, vestiários, piscina, sala de informática equipada com aparelhos modernos. Acrescenta-se a isso a garantia de padrões de qualidade da educação, que perpassem pela discussão do financiamento da educação básica como o custo aluno-qualidade (CAQ), o qual deve assegurar os insumos necessários e fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes, previsto no item 172 do Relatório da Conae (Custo [...], 2024)[11].

Também se efetivaria, subsequentemente, por intermédio da ressignificação dos parâmetros pedagógicos, pois é vital que as escolas tenham origem, história, propósitos, valores educacionais e premissas voltados ao desenvolvimento completo do ser humano. Desse modo, por meio do projeto político pedagógico e das políticas públicas e diretrizes nacionais, os estados, os municípios e as escolas podem ser capazes de articular e debater propostas de educação à luz das concepções da *Educação Integral* e *Integradora*. Estas, transcendendo a multidimensionalidade dos sujeitos, consideram suas formas de ser, estar e se relacionar com o mundo, perpassando e atravessando os métodos, as avaliações, as estratégias didático-pedagógicas, a gestão escolar e o currículo, para culminar na formação de cidadãos, em devir, políticos, críticos, éticos e emancipados.

Com base nos atravessamentos supracitados, as escolas poderão desenvolver nos estudantes: cooperação, convivência harmoniosa, preceitos éticos e políticos, comunicação, iniciação científica e preceitos para o fortalecimento da justiça social e democrática do ser humano no seu papel de humanizador e humanizado.

Alinhadas a esses pressupostos, estão as políticas públicas nacionais para a formação inicial e continuada de professores, para o fortalecimento do papel profissional docente frente às demandas sociais do século XXI, como previstas, outrora, por meio da Resolução CNE/CP n. 02, de 1 de julho de 2015.

[11] "O financiamento da educação básica, no SNE, será orientado pela Constituição, pela LDB, pelo PNE, por parâmetros nacionais de qualidade de oferta e pela definição e implementação do CAQi e CAQ, com o objetivo de consagrar o direito à educação e corrigir as desigualdades educacionais, devendo ser assegurado nos respectivos orçamentos públicos, das diferentes esferas federativas" (Custo [...], 2024 p. 46).

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 182-205, jan./abr. 2025.
Recebido em: 05/01/2025 | Aceito em: 07/04/2025

Compreendemos, por fim, que esse redesenho, ou qualquer outro, deve partir de uma política educacional nacional mais ampla, envolvendo diferentes agentes, como pesquisadores, especialistas, representantes de diferentes entidades educacionais, sindicatos, professores, estudantes e toda a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseados na análise dos documentos oficiais do PEI e na revisão bibliográfica, os dados mostraram que a Educação Integral em São Paulo caminha a passos lentos. Observaram-se várias tentativas, em diferentes estados de implementação, de programas de escolas em tempo integral, os quais, em síntese, perpetuam a lógica da aprendizagem a partir de metas, indicadores e resultados.

No caso específico de São Paulo, há uma crescente ampliação e adesão às escolas do PEI. Contudo, existe o agravamento das condições da rede em relação ao uso desenfreado das plataformas educacionais, ao currículo estreitado pela obrigatoriedade de uso dos materiais digitais, às políticas de responsabilização de professores e às avaliações externas – Prova Paulista e SARESP – como parâmetro para aferir a qualidade da aprendizagem dos estudantes, além da constante pressão por meio do Painel Escola Total (Super Bi).

Os dados mostraram ainda que há uma forte distorção no uso e nas concepções do termo Educação Integral no PEI, rotineiramente associada ao desenvolvimento de competências e habilidades. Outros fatores problemáticos associam-se à falta de infraestrutura e de financiamento educacional adequado.

Por fim, sem a intenção de esgotar nem minimizar a importância de um debate amplo sobre a temática, nem, principalmente, desconsiderar as bases políticas e epistemológicas próprias das políticas públicas que implementam tais projetos, a partir da análise do que investigamos neste artigo, indicamos algumas perspectivas que precisam ser consideradas para a reconfiguração de um PEI cujo eixo central seja a educação numa perspectiva integral e "integradora". Essa educação transcenderia a multidimensionalidade dos sujeitos e favoreceria a construção de vínculos de afetividade entre educandos e educadores, entre comunidade e escola, para o fortalecimento da aprendizagem.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 182-205, jan./abr. 2025.
Recebido em: 05/01/2025 | Aceito em: 07/04/2025

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. Reforma do ensino médio e a plataformização da educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-26, 2023. DOI: https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e61619. Disponível em: https: //revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/61619/43301. Acesso em: 28 dez. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Governo Federal, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Governo Federal, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 03 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 24 nov. 2024

BRASIL. Ministério da Educação e Fórum Nacional da Educação. **Conferência Nacional de Educação 2024** – Documento referência. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: https:/ /www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informac ao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf. Acesso em: 09 nov. 2024.

CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. Concepções de educação integral e em tempo integral no Brasil: reflexões a partir bases teóricas e legais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 2074-2094, out./dez. 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i4p2074-2094. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/43804. Acesso em: 03 nov. 2024.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/LYGC8CQ8G66G6vrdJkcBjwL/abstract/?lang=pt. Acesso em: 27 out. 2024.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. **Educação** – uma perspectiva para o século XXI. São Paulo: Editora Canção Nova, 2008. Disponível em: https://alfredoreisviegas.wordpress.c om/wp-content/uploads/2017/07/educacao-interdimensional.pdf .Acesso em: 29 out. 2024.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. **Pedagogia da presença**. Brasília: Editora do Senado, 1990.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 182-205, jan./abr. 2025.	
Recebido em: 05/01/2025	Aceito em: 07/04/2025

CUSTO Aluno-Qualidade (CAQ) é novamente referendado pela Conae 2024. *In*: **Campanha Nacional pelo Direito à Educação**. São Paulo: Conae, 2024. Disponível em: https://campanha.org.br/noticias/2024/02/14/custo-aluno-qualidade-caq-e-novamente-referendado-pela-conae-2024/. Acesso em: 09 nov. 2024.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. Disponível em: http://www.ia.ufrrj.b r/ppgea/c onteudo/T1SF/As ndra/Os-quatro-pilares-da-educacao.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

FONSECA, João Pedro da. O PROFIC - Programa de Formação Integral da Criança: anotações de um seminário. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 1-2, p. 167-187, jan./dez. 1986. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-25551986000100009. Disponível em: https://revistas.usp.br/rfe/article/view/33361. Acesso em: 15 out. 2024.

FRANÇA, Adriana Locatelli; RINALDI, Renata Portela. Programa Ensino Integral: a proposta do estado de São Paulo. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 2, p. 38-52, mai. 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/refle x/v30n2/1982-9949-reflex-30-02-38.pdf. Acesso em: 15 out. 2024. DOI: https://doi.org/10.17058/rea.v30i2.16403. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16403. Acesso em: 15 out. 2024.

FREITAS, Luiz C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GIROTTO, Eduardo Donizeti; OLIVEIRA, João Victor Pavesi de. Educação Integral: definições, políticas, projetos. *In*: CORTI, Ana Paula; CÁSSIO, Fernando; STOCO, Sergio (org.). **Escola pública**: práticas e pesquisas em educação. São Paulo: Editora da UFABC, 2023. p. 150-160.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. *In*: MOLL, J. (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil***:* direito a outros tempos e espaços. Rio grande do Sul: Editora Penso, 2012. p. 94-105.

GONÇALVES, Antonio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, [*s. l.*], n. 2, p. 129-135, 2006. DOI: http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.136. Disponível em: https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136. Acesso em: 01 nov. 2024.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. *In*: **CENPEC**. Educação integral. São Paulo, 2006. p. 15-24.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov., 2001. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgjpc5YsHq/abstract/?lang=pt. Acesso em: 15 out. 2024.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 182-205, jan./abr. 2025.
Recebido em: 05/01/2025 | Aceito em: 07/04/2025

LENARDÃO, Edmilson; Galuch, Maria Terezinha Bellanda. Ampliação do horário e do espaço escolares: proposta do estado de São Paulo (2012). **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 105-120, 2016. DOI: https://doi.org/10.4025/tpe.v19i2.36893. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/36893. Acesso em: 15 out. 2024.

MATOS, Daniel Abud Seabra; JARDILINO, José Rubens Lima. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educ. Form.**, [*s. l.*], v. 1, n. 3, p. 20-31, 2016. DOI: https://doi.org/10.25053/edufor.v1i3.1893. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/111. Acesso em: 01 nov. 2024.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós; MIGUEL, Iranilde Ferreira; GRUND, Zelina Cardoso. Programa ensino integral do estado de São Paulo: revisão e críticas. **Educação em Revista**, Marília, v. 25, p. 1-18, 2024. DOI: https://doi.org/10.36311/2236-5192.2024.v25.e024011. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/15974. Acesso em: 27 out. 2024.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício de poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2008.

PATTARO, Rita de Cássia Ventura; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Educação integral e a perspectiva histórico-crítica: aproximações possíveis. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 117-128, jan./abr. 2014. DOI: https://doi.org/10.5902/198464444796. Disponível em: http://www.cascavel.ufsm.br. Acesso em: 15 out. 2024.

POSSER, Juliana; ALMEIDA, Lia Heberlê de; MOLL, Jaqueline. Educação integral: contexto histórico na educação brasileira. **Revista de Ciências Humanas**, v. 17, n. 28, p. 112-126, 2016. DOI: https://doi.org/10.31512/rch.v17i28.2177. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2177. Acesso em: 01 nov. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. São Paulo: SEE, 2014. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/a2 sitebox/arquivos/documentos/342.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Diretrizes Curriculares Projeto de Vida**. São Paulo :SEDUC, 2020. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov. br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/download/Projeto%20de%20Vida/Diretrizes%20Curriculares%20Projeto%20de%20Vida%20Revisa%CC%83o_V1.pdf. Acesso em: 31 out. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do gestor**. São Paulo: SEDUC, 2021. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content /uploads/2022/01/Modelo-Pedag%C3%B3gico-e-de-Gest%C3%A3o-1.pdf. Acesso em: 28 out. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Dados abertos da Educação**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2024a. Disponível em: https://dados.educacao.sp.gov.br/. Acesso em: 12 out. 2024.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 182-205, jan./abr. 2025.
Recebido em: 05/01/2025 | Aceito em: 07/04/2025

SÃO PAULO (Estado). **Resolução Seduc – 85, de 31 de outubro de 2024**. Estabelece as diretrizes para a organização curricular dos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: Diário Oficial do Estado de São Paulo, 2024b. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1eibfZ6JEF3PYSFP1wnC4MMWYt_cbTW0v/view. Acesso em: 12 out. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Super BI 2024**: cálculo dos indicadores. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2024c. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2024/03/super-bi-2024-clculo-dos-indicadores-dero_25_03_24_our.pdf. Acesso em: 12 out. 2024.

SCHELLIN, Maria do Carmo Souza Neto. **A concepção de aprendizagem, o encaminhamento metodológico e a prática pedagógica na escola de tempo integral**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2015. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPR_1c8f5f01c95f0a5dff382ba2bf164f59. Acesso em: 12 out. 2024.

SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta Maria de Alencar. **CAIC**: solução ou problema? Brasília: IPEA, 1995.

TAVARES, Celma. Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos: reflexões sobre seus pontos de intersecção e seus desafios e seus desafios. **Acta Scientiarum: Human and Social Sciences**, Maringá, v. 31, n. 2, p. 141-150, 2009. DOI: https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v31i2.5436. Disponível em: http://periodicos.uem.br. Acesso em: 12 out. 2024.

VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; DE WAAL, Martijin. **The platform society**: public values in a connective world. New York: Oxford University Press, 2018.

SOBRE OS AUTORES

Marcelo Alves dos Santos
Professor de Língua Portuguesa, pedagogo, estudante do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) em nível de mestrado pela Universidade Federal de São Paulo, EFLCH/ UNIFESP, sob orientação da Prof.ª Dra. Magali Aparecida Silvestre; estuda e pesquisa a Formação Continuada docente nas escolas do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. Participa do Grupo de Pesquisa e Observatório de Desenvolvimento Docente e Inovação Pedagógica (GEODDIP). Associado à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Atualmente trabalha como Coordenador de Gestão Pedagógica Geral (CGPG) na rede estadual de Ensino de São Paulo- PEI.
E-mail: marcelo.alves25@unifesp.br

Magali Aparecida Silvestre
Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela PUC/SP. Pós-Doutora pela UFMG. Professora Associada do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo, Campus Guarulhos (Unifesp). Pesquisadora do campo da

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 182-205, jan./abr. 2025.
Recebido em: 05/01/2025 | Aceito em: 07/04/2025

formação de professores/as. Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Observatório Desenvolvimento Docente e Inovação Pedagógica – GEODDIP/Unifesp.
E-mail: magali.silvestre@unifesp.br

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 182-205, jan./abr. 2025.
Recebido em: 05/01/2025 | Aceito em: 07/04/2025