

Educação integral no estado de São Paulo: conceitos e modelos

Janaina Alves Farias¹ 

Márcia Lopes Reis² 

Resumo

Este artigo tem enfoque na materialização do conceito de educação integral quando implementado no projeto Escola de Tempo Integral (ETI) e no Programa Ensino Integral (PEI). A pesquisa bibliográfica indicou a multiplicidade de sentidos atribuídos ao termo educação integral no contexto das políticas educacionais no estado de São Paulo. O trabalho tem como objetivo investigar como a expansão do tempo está prevista nos objetivos do PEI e da ETI, e que dimensões da educação integral podem ser evidenciadas nesses programas. A investigação ressalta a urgência de analisar as concepções de educação integral para além de uma dupla jornada regular e buscar modelos que promovam uma formação emancipadora nos quais as avaliações em larga escala sejam apenas um dos aspectos contemplados nessas ações.

Palavras-chave: Educação; Tempo integral; Política educacional.

Abstract

Integral education in the state of São Paulo: concepts and models

This article focuses on the materialization of the concept of Integral Education when implemented in the *Escola de Tempo Integral* (ETI) project and in the *Programa de Ensino Integral* (PEI). The bibliographic research indicated the multiplicity of meanings attributed to the term Integral education in the context of educational policies in the state of São Paulo. The objective of this work is to investigate how the expansion of time is foreseen in the objectives of the PEI of the ETI projects, and what dimensions of Integral education can be evidenced in these programs. The investigation underscores the urgency of analyzing the conceptions of Integral education beyond a regular double shift and seek for models that promote emancipatory formation in which large-scale assessments are just one of the aspects contemplated in these actions.

Keywords: Education; Full-time; Educational policy.

Resumen

Educación integral en el estado de São Paulo: conceptos y modelos

Este artículo se centra en la materialización del concepto de Educación Integral cuando se implementa en el Proyecto Integral Escola de Tempo (ETI) y en el Programa Integral de Enseñanza

¹ Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Campus Araraquara, Araraquara, SP, Brasil.

² Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Campus Araraquara, Araraquara, SP, Brasil.

(PEI). La investigación bibliográfica indicó la multiplicidad de significados atribuidos al término Educación Integral en el contexto de las políticas educativas en el estado de São Paulo. El objetivo de este trabajo es investigar cómo se prevé la ampliación del tiempo en los objetivos del PEI de la ETI, y qué dimensiones de la Educación Integral se pueden evidenciar en estos programas. La investigación subraya la urgencia de analizar los conceptos de educación integral más allá de la doble jornada regular y buscar modelos que promuevan una educación emancipadora en la que las evaluaciones a gran escala sean solo uno de los aspectos contemplados en estas acciones.

Palabras clave: Educación; Tiempo completo; Política educativa.

Introdução

A última década representou avanços significativos para os projetos da escola de tempo integral, como parte efetiva das ações do Estado na busca pela democratização do acesso à educação. Segundo Giroto e Cássio (2018), o ensino integral vem desempenhando um papel importante na luta pela educação pública e na melhoria das condições de ensino-aprendizagem.

Apesar dos avanços, as políticas públicas voltadas à ampliação do tempo na escola, ainda não constituem uma ação uniforme e permanente, seguindo os meandros caminhos e as discontinuidades caracterizadas por Cunha (2007). No caso da educação integral, as estratégias adotadas em sua implementação parecem demandar uma sistematização que possa representar os distintos e múltiplos modelos de implementação e compreensão de sua fundamentação conceitual.

Assim, inicialmente, o aumento da jornada escolar vem sendo apresentado nas políticas públicas como alternativa para os mais variados problemas sociais e educacionais (Parente, 2018), historicamente acumulados. Ocorre que essa condição, por si só, não cumpriria as diferentes concepções de educação e nem sempre são acompanhados de um caráter emancipador ou para formação integral. Cavaliere (2007) indica pelo menos quatro visões de escola de tempo integral nos projetos desenvolvidos nas escolas brasileiras: a assistencialista, a autoritária, a concepção democrática e a escola de tempo integral descentralizada do ambiente escolar. A multiplicidade de formatos abrigados sob o mesmo termo remete a qual concepção de escola esses projetos se referem e como a expansão do tempo, de fato, contribui para o cumprimento dos objetivos educacionais com a qualidade que o conceito de educação integral demandaria.

Nessa perspectiva, propõe-se um olhar a partir dos projetos implementados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) que mantém, em sua

rede, dois principais programas de ensino integral: o projeto Escola em Tempo Integral (ETI) e o Programa Ensino Integral (PEI). Inicialmente, pode-se observar que, enquanto na ETI seu projeto nomeadamente propõe o tempo integral, as escolas que integram o PEI passam a adotar o conceito de ensino integral. Em sua formatação original, ambos propõem a ampliação de tempo na escola como possibilidade de diversificar as oportunidades escolares e melhorar a qualidade da educação básica, mesmo adotando estratégias distintas. Como ressaltado por Cação (2017), constituem modelos distintos presentes em uma mesma rede de ensino, sendo de interesse investigar o conceito de escola de tempo integral que embasam seus projetos.

Com isso, parece ser necessário refletir sobre a multiplicidade de sentidos atribuídos à “educação integral” e analisar como estes se materializam nesses dois modelos presentes na rede estadual paulista. A relevância dessa proposta pode ser observada pelo contexto desse momento histórico: segundo o Censo Escolar de 2021, no período pós-pandemia, o ensino médio apresentou aumento do número de matriculados expressivo chegando a mais de 500 mil estudantes matriculados em 44% das escolas de ensino médio do Brasil e a condição predominante das escolas públicas estaduais (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep], 2021).

Retomam-se as principais perguntas que nortearam a implementação dos programas PEI e ETI: que dimensões da visão de educação integral podem ser evidenciadas nas propostas desses dois programas? Para além da ampliação da carga horária na escola, que outras características podem ser observadas nesses dois modelos? Que lugar ocupam as políticas de avaliação em larga escala nos projetos dos programas PEI e ETI?

Essas análises permitem revisitar os conceitos de “escola de tempo integral” desde Cavaliere (2007), Coelho (2009), Gonçalves (2006), Castro e Lopes (2011), Parente (2018), entre outros. Trata-se de uma abordagem no campo das políticas públicas como ‘arenas redistributivas de poder’ que pretende dialogar sobre a complexidade da implementação da escola de tempo integral.

Breve retomada teórica do tema

A expansão do tempo escolar tem ganhado espaço nas políticas educacionais como ferramenta na democratização do acesso à educação pública de qualidade

(Giroto & Cássio, 2018). Esse papel contrasta com a gênese das escolas brasileiras e da própria escola de tempo Integral, ambas inicialmente voltadas ao atendimento das elites e seus interesses, norteados por políticas de caráter excludente.

Cabe lembrar que o caráter inovador das escolas integrais surge justamente em contraponto ao conservadorismo inerente às instituições escolares da época. A escola de tempo integral, segundo as autoras Castro e Lopes (2011), tem sua origem nas escolas particulares e no atendimento de elites. Posteriormente passa a atender o público das classes populares, e integrar as políticas das escolas públicas.

A partir da década de 1930, as concepções de ensino integral no Brasil remetem às diferentes vertentes e às reivindicações de reformas políticas na educação. Enquanto os escolanovistas reivindicavam a escola integral como parte da universalização do ensino gratuito e de qualidade, as propostas conservadoras pautavam a educação integral no seu caráter disciplinador e religioso. Trata-se de uma contradição da educação escolar, como aponta Coelho (2009, p. 88):

No Brasil da primeira metade do século 20, por exemplo, coexistiam movimentos, tendências e correntes políticas dos mais variados matizes, discutindo educação; mais precisamente defendendo a educação integral, mas com propostas político-sociais e teórico-metodológicas diversas.

Coelho (2009) argumenta que a educação em sua totalidade tem suas propostas sujeitas às ideologias e às concepções de seus atores, podendo ser estruturada de múltiplas formas, com pontos de convergência e de conflito. Em função disso, a multiplicidade de modelos de escola de tempo integral permanece presente nas discussões atuais, não existindo uma forma única de se conceber a educação integral (Cavaliere, 2007; Coelho, 2009; Gonçalves, 2006; Parente, 2018). Desse modo, pontua-se a necessidade de uma abordagem multicêntrica das políticas públicas adotada por Parente (2018) na busca por um entendimento da ampliação da presença de escolas em jornada integral nas políticas educacionais, em seus desdobramentos e intencionalidades.

Considerando as políticas educacionais, como “arenas redistributivas de poder”, os dois principais termos que abarcam a temática “educação integral” e “educação de tempo integral” têm sido adotados para abarcar uma infinidade de projetos e experiências, muitas vezes contraditórias ou incompatíveis entre si (Cavaliere, 2007).

Enquanto o tempo integral pressupõe que os objetivos serão alcançados a partir do aumento da jornada escolar, a educação integral tem como premissa a promoção da formação integral humana e multidimensional. Autores como Cação (2017),

Parente (2018), Cavaliere (2014) e Coelho (2009) reiteram a indissociabilidade entre a educação integral e a sua qualidade social, apesar das diferentes ferramentas pelas quais ela pode ser concebida.

Neste trabalho optou-se por definir esse conjunto de diferentes sentidos como “educação de tempo integral”, tendo seus significados, estrutura e funcionamento discutidos a partir das condições de seus projetos, e não pelo nome que os descreve. Em parte, porque falar em educação integral implica tratar a questão do tempo integral na escola como essencial do desenvolvimento de atividades para além dos conteúdos tradicionais, visando uma formação cidadã e integral (Coelho, 2009).

A sistematização das concepções predominantes de escola de tempo integral, segundo Cavaliere (2007, p. 1028), estão “diluídas e muitas vezes misturadas nos projetos em desenvolvimento no Brasil”. A autora define a proposta assistencialista como uma escola que concebe a educação integral como voltada, especificamente, para os alunos das camadas populares com o papel de suprir deficiências e desigualdade na oportunidade de ensino.

A concepção de educação integral autoritária também se baseia em um assistencialismo e proteção, no entanto, se materializa no enfoque na ocupação e no trabalho, a partir de moldes rígidos de rotina. Arroyo (1988) descreve esse modelo como “escolas de prevenção e proteção” em que o objetivo é evitar a ociosidade como forma de prevenir o problema da violência na sociedade.

A escola de tempo integral, nos moldes de uma educação democrática, abrange a extensão da jornada escolar como possibilitadora de uma educação “efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas” (Cavaliere, 2007, p. 1028). Essa visão tem se consolidado de forma mais explícita nas políticas voltadas para a expansão da jornada escolar, mas como apontado por Gonçalves (2006, p. 131), depende de outros fatores para sua efetivação:

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

A expansão da jornada escolar, como apresentado pelo autor, passa, desse modo, a articular estratégias que preveem a melhoria na qualidade de ensino das

escolas públicas brasileiras. Exemplificados por marcos, tais como o Programa Mais Educação (PME) e, de forma mais expressiva, como meta do Plano Nacional de Educação (PNE).

O ensino integral, a partir dessa abordagem crítica de seus conceitos, permite entender os diversos programas e projetos implementados ao longo dos anos, bem como refletir sobre a concepção de escola em tempo integral para além da extensão do tempo na escola. Essa questão tem sido amplamente debatida na literatura recente ao avaliar a contextualização das políticas vigentes no estado de São Paulo.

Metodologia

Trata-se de uma revisão de literatura sobre o conceito de educação de tempo integral e como diversos autores abordam a expansão do tempo na escola. A revisão do conceito de educação integral, suas transformações e multiplicidade de sentidos permitem um olhar de como esses se apresentam nas políticas educacionais, tendo como enfoque o PEI e a ETI da rede estadual paulista.

A delimitação da temática de interesse como ponto de partida da pesquisa seguiu um levantamento da literatura e busca de textos bases e produções a partir dos descritores “educação integral” e “tempo integral” na base de dados do portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da ferramenta *Google Scholar* no período de janeiro a março de 2022. Com a seleção dos textos, foi possível obter um panorama da temática, cujo ponto de partida foi o diálogo entre Cavaliere (2007); Coelho (2009); Gonçalves (2006); Castro e Lopes (2011) e Parente (2018).

Por sua vez, os dois projetos implementados como política pública de educação implementada pelo estado de São Paulo desde 2005 – PEI e ETI – foram analisados desde os documentos oficiais como fonte complementar de informação. A consulta ao banco de dados disponível no site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) teve como enfoque os documentos referentes às propostas de implementação dos respectivos programas: a Resolução n° 89 (Secretaria de Estado da Educação [SES-SP], 2005), o Decreto n° 57.571 (SES-SP, 2011), a Lei complementar n° 1.191 (2012) e a Resolução da Secretaria da Educação (SE) n° 68 (SES-SP, 2019).

Como destaca Shiroma (2005) sobre a análise a partir de documentos, as palavras não podem ser resumidas a um sentido e interpretação únicos, uma vez que

envolvem valores e intenções intrínsecos à construção de sentidos que se pretende transmitir. Essa premissa metodológica foi relevante ao adotar um olhar para o PEI e a ETI desde uma abordagem multicêntrica das políticas públicas que consideram um cenário mais amplo de participação, atores e interesses envolvidos nos processos decisórios, em especial em políticas educacionais (Parente, 2017).

A discussão teórica permite sistematizar dois modelos de escolas presentes na rede estadual paulista a partir da análise do contexto de sua implementação como fundamental para a compreensão da visão de educação contida em suas propostas. Esses procedimentos permitiram relacionar os conceitos e sentidos identificados na literatura em ambas propostas de escola de tempo integral, possibilitando a reflexão sobre suas origens, objetivos e contradições.

Resultados e discussões

Implementado desde 2012, o PEI e a ETI representam as principais propostas da rede estadual de educação de São Paulo referentes à extensão da jornada escolar. Ocorre que as concepções de escola de tempo integral dos dois programas partem de visões divergentes a respeito das estratégias e características de seus programas (Cação, 2017). Compreender as transformações da escola de tempo integral em São Paulo demandou revisitar o contexto de origem desses projetos e seus desdobramentos.

A contextualização da ETI, no cenário das políticas nacionais, apresenta algumas especificidades em relação à sua implementação no estado de São Paulo. Em 2005, a rede estadual de São Paulo institui por meio da Resolução nº 89 (SES-SP, 2005), o projeto de escola de tempo integral voltado para o ensino fundamental. Seu atendimento, inicialmente, objetivava escolas situadas nas periferias e regiões de maior vulnerabilidade social, se limitando a poucas unidades e expandindo seu alcance nos anos seguintes.

Com o programa Compromissos Todos Pela Educação (CTPE), implementado em 2007 pelo Governo Federal, as escolas integrais passam, efetivamente, a serem introduzidas no sistema educacional, em âmbito nacional. O programa surge com enfoque na inclusão social e educação de qualidade, impulsionando a expansão da jornada escolar por todo o território. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) organiza um conjunto de iniciativas a serem adotadas, voltadas para a melhoria

da qualidade da educação básica, estabelecendo-se, desse modo, o enfrentamento dos problemas de rendimento, frequência e permanência do aluno na escola a partir do PME.

A ampliação da jornada escolar também foi a estratégia adotada pelo PME resultando na expansão do ensino em tempo integral nas redes de ensino público. Sua implementação pelo governo federal contribuiu para a temática da educação em tempo integral incorporada na agenda política em nível estadual e municipal (Parente, 2017). Apesar da importância do PDE como política orientadora na expansão das propostas voltadas para a escola de tempo integral nas redes de ensino público, deve-se considerar uma postura crítica frente à organização das escolas que passam a compor o programa sob o nome de “educação integral”. O tempo escolar possui grande relevância no processo educativo, mas, sozinho, não é condição suficiente para uma melhora significativa nos problemas educacionais relacionados, sobretudo, à qualidade da educação.

Nesse cenário de grandes mudanças nas políticas nacionais, implementa-se no estado de São Paulo, o Programa Educação – Compromisso de São Paulo, instituído pelo Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011 (SES-SP, 2011), estabelecendo como principais premissas a melhoria no ensino público paulista e a valorização dos profissionais da educação.

No modelo do PEI, o ensino com jornada expandida busca lançar um “novo modelo de escola integral” e um regime mais atrativo na carreira do magistério, promovendo uma configuração diferenciada de sua equipe escolar. Ainda em 2012, o programa passa a incluir o ensino fundamental como parte de seu programa, ampliando sua atuação para todos os níveis de ensino da educação básica. Como se pode notar, a agenda da educação integral no Brasil parece intercalar políticas de governo e políticas de estado, seja em nível nacional ou estadual, sendo esta última representada por ações voltadas para o longo prazo que contam com amplo interesse e participação, consolidados para além das mudanças de governo (Parente, 2017). A trajetória e as mudanças do PME acompanham as transformações no enfoque do ensino integral e desafios na sua institucionalização como política pública educacional.

Em 2016, o PME é alterado e cria-se pela Portaria nº 1.144 (Ministério da Educação [MEC], 2016) – Programa Novo Mais Educação (PNME) –, cujo foco

central da escola de tempo integral é a melhoria do desempenho dos alunos nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. Os critérios de adesão ao programa regido pela Resolução nº 17 (MEC, 2017), evidenciam o incremento dos escores de avaliação das escolas evidenciados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como principal instrumento de mensuração da efetividade do programa.

Das diretrizes previstas, a escola de tempo integral passa a priorizar os alunos pertencentes às escolas de regiões mais vulneráveis, bem como os alunos com maiores dificuldades, e as escolas com baixo rendimento em testes padronizados e avaliações. Essas condições fazem com que a quantidade de escolas que possam implementar o PEI reduza em termos numéricos. Como exemplo, atribui-se a função de “reforço” ao tempo expandido das escolas, configurando uma redução do propósito da escola de tempo integral ao papel de assistência a alunos com baixo rendimento. Objetivos priorizam o desempenho da escola em exames de larga escala, passando a distanciar esse programa da concepção de educação de tempo integral em uma perspectiva democrática:

Nem sempre as políticas aqui citadas estão embasadas nessa concepção de formação humana e, muitas vezes, articulam-se apenas à melhoria de certos índices educacionais, supondo-se que a simples ampliação do tempo de escola levará à melhoria do desempenho em testes padronizados” (Parente, 2018, p. 425).

Com essa mudança dos objetivos, muda-se também a função atribuída a essas escolas, sendo necessário observar as consequências dessas propostas para a formação integral humana, que passam a constituir objetivos secundários e dissociados das atividades realizadas em jornada ampliada.

Segundo Silva e Boutim (2018), a criação do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral (PFIETI) transparece o deslocamento de interesse das propostas de escola integral para o ensino médio. As reformas educacionais de 2016 reiteraram o interesse no aumento do tempo do aluno na escola e as divergências sobre sua efetividade naquilo que se propunham, pois, “a educação dita integral parece ser uma manobra para contemplar o tempo ampliado” (Silva & Boutim, 2018, p. 525).

Mais recentemente, como salientado por Koepsel Oliveira e Silva (2020), a reforma do ensino médio tem como principais pressupostos o “protagonismo juvenil”, a escolha de itinerários formativos previstos na mudança curricular como soluções para a evasão, e baixo desempenho do ensino médio no Ideb. Desse modo,

propostas previstas nas diretrizes do PEI, que também objetivam maior protagonismo e atratividade no currículo para a juventude parecem ser revisitadas nas propostas de ampliação da jornada nas escolas estaduais de São Paulo que seguem especificidades regionais e as agendas do governo estadual. Ao mesmo tempo, incorporam na temática da educação integral as proposições, metas e objetivos a serem alcançados a partir da ampliação da oferta de educação integral em âmbito nacional.

Nota-se que os dois programas da rede estadual, PEI e ETI, têm como matriz de suas concepções de tempo integral, os moldes estabelecidos pelo PME e seu novo programa (Cação, 2017, entre outros). Visto desse modo, o conceito de escola de tempo integral tende a enfatizar os resultados nas avaliações em larga escala que, supostamente, mensuram a qualidade da educação básica (Freitas, 2005, entre outros) negligenciando um dos fundamentos da educação de dupla jornada: a formação de todos os educandos como ser humano integral.

Considerações finais

As análises propostas sobre as relações entre a proposta de educação integral e as políticas educacionais no estado de São Paulo permitiram observar que o projeto ETI reconhece e fundamenta sua proposta na potencialidade da expansão do tempo e dos espaços para seu aproveitamento. No entanto, estes espaços permanecem os mesmos arquitetados para a jornada regular. Nessa perspectiva, a compatibilidade de conceitos e modelos das escolas com o ensino integral não ocorre como resultados de transformação ou construção, mas como condição imposta às escolas regulares que desejam aderir ao projeto.

A conceituação de escola de tempo integral, observada na proposta das ETI, tem como sujeito os alunos pertencentes às escolas em regiões mais vulnerabilizadas. Como disposto no artigo 3º do projeto, atendem, preferencialmente, às regiões de baixo índice de desenvolvimento humano (IDH) e no atendimento das periferias (SES-SP, 2005).

Nesse sentido, as políticas públicas parecem retomar o dualismo perverso da escola pública brasileira ao implementar uma escola de conhecimentos para os ricos e outra instituição de educação de acolhimento social para os pobres (Libâneo, 2012). Outras análises questionam o assistencialismo implícito em propostas que, de alguma forma, restringem seu atendimento a um caráter compensatório (Cavaliere, 2014).

Essa tendência reflete a concepção de escolas integrais como espaço redentor de desigualdades, que permanece presente em diversas iniciativas que se seguiram às premissas do PNME, dentre elas, o PEI de São Paulo.

Em 2012, com a Lei complementar nº 1.191 (2012), o PEI passou a incluir o ensino fundamental, ampliando sua atuação para mais uma etapa da educação básica. O programa passa a atuar com o mesmo público contemplado pelo ETI, ao mesmo tempo que se afasta da proposta inicial de ensino de tempo integral. Ainda que algumas unidades da rede estadual tenham investido na apresentação de um “novo conceito”, trata-se mais de uma iniciativa localizada entre alguns grupos docentes e gestores, demandando organicidade e sistematização para que se estendesse às escolas de tempo integral implementadas desde 2006. Assim, enquanto o PEI sofre expansão de sua rede, a ETI conta com poucos avanços e mudanças estruturais e em seu funcionamento.

O PEI passa a ter uma ênfase na qualidade da educação a partir do desempenho em avaliações padronizadas. O conceito de qualidade estabelecido em suas diretrizes, atrelado ao sentido de desempenho, como previsto no artigo 2º, prioriza escolas com “resultados acadêmicos insatisfatórios”, referindo-se à avaliação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), “visando garantir-lhes igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (SES-SP, 2011, p. 1).

Nesse sentido, o “novo conceito” e o antigo voltam a se aproximar, visto que ambos projetos preveem a escola de tempo integral como assistência a alunos específicos. A concepção presente em programas nacionais, como o PNME de 2016, que adota objetivos voltados à melhoria do rendimento escolar em exames, tenderia a se afastar da concepção de escola integral que compreende as potencialidades da formação humana como universais e democráticas.

O PEI que passou a protagonizar as ações voltadas para educação integral propõe a expansão do seu programa com base na Resolução SE nº 68, de 2019. Chama a atenção a premissa reiterada em seu texto: “cuja organização e funcionamento peculiares têm registrado relevante sucesso, atingindo metas e superando expectativas [...]” (SES-SP, 2019, p. 1), que supõe, dentre outros fatores, o alcance de metas padronizadas como comprovador de uma suposta melhora da qualidade da educação oferecida em suas unidades.

A transformação, tanto dos programas paulistas a partir do PEI, quanto do PME em âmbito nacional, tiveram como consequência uma restrição nos critérios de atendimento aos alunos e escolas, e uma diminuição no público que se beneficiaria com a extensão da jornada escolar em algumas etapas da educação básica. O Censo de 2021 demonstra que, após a reestruturação do PME, a proporção de matrículas de alunos em tempo integral passou de 12% para 8% nos anos finais do ensino fundamental (Inep, 2021).

Também é perceptível nos dados do último Censo Escolar, o deslocamento do enfoque na educação integral para o ensino médio. Com a crescente expansão do PEI em São Paulo, e a implementação do PNME e do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2016, os dados do Censo Escolar de 2021 apontam a evolução da proporção de alunos em tempo integral matriculados nessa etapa de ensino (Inep, 2021). A justificativa apresentada para o investimento na jornada escolar expandida nos dois programas apoia-se na melhoria do desempenho dos jovens e adolescentes, e na reversão de problemas escolares históricos que permeiam o ensino médio

Como demonstrado, a educação em tempo integral tem como objetivo principal a promoção de uma qualidade social da educação com caráter humanizador, mas, como apresentado por Cação (2017), sua trajetória nas políticas públicas está constantemente atrelada à melhora do desempenho das escolas nos índices educacionais. Percebe-se no texto legal das políticas nacionais de educação integral e do PEI e da ETI, implementados nas escolas da Rede Estadual de Educação do estado de São Paulo, que essa qualidade passa a ser pautada por critérios quantitativos e voltados para o desempenho em avaliações de larga escala (Giroto & Cássio, 2018; Cunha, 2007; entre outros).

Sabe-se que a educação em jornada estendida tem potencialidade na melhoria da educação mas, para isso, suas atividades devem contar com uma estrutura escolar adequada e projetos que vão para além dos moldes “tradicionalmente” escolares. Sendo assim, é essencial pautar a formação integral, na qual os conteúdos dialoguem com a construção cidadã.

Essas análises permitem concluir sobre a necessidade de se compreender as concepções de escola de tempo integral para além de uma dupla jornada de propostas

previstas na escola de tempo regular. Trata-se de uma mudança de paradigma nos moldes daqueles propostos por Kuhn (1997) para quem um “conjunto de saberes e fazeres” determinariam até onde se pode pensar. Nesse caso, especificamente, vai além de dobrar o número de horas de permanência na escola e abrange outro modo de propor o ensino e aprendizagem com ênfase na intencionalidade emancipatória que representa o desenvolvimento integral dos educandos.

Referências

- Arroyo, M. G. (1988). O direito ao tempo de escola. *Cadernos de Pesquisa*, (65), 3-10.
- Cação, M. I. (2017). Educação integral em tempo integral no estado de São Paulo: tendências integral. *Educação em Revista*, 18, 95-120. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2017.v18esp.06.p95>
- Castro, A., & Lopes, R. E. (2011). A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19(71), 259-282. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000300003>
- Cavaliere, A. M. (2007). Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*, 28(100), 1015-1035. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300018>
- Cavaliere, A. M. (2014). Escola pública de tempo integral no brasil: filantropia ou política de estado? *Educação e Sociedade*, 35(129), 1205-1222. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014142967>
- Coelho, L. M. C. C. (2009). História(s) da educação integral. *Em Aberto*, 22(80), 83-96. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.21i80.2222>
- Cunha, L. A. (2007). O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. *Educação e Sociedade*, 28, 809-829. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300009>
- Freitas, L. C. (2005). Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação e Sociedade*, 26(92), 911-933. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300010>
- Giroto, E. D., & Cássio, F. L. (2018). A Desigualdade é a meta: implicações socioespaciais do programa ensino integral na cidade de São Paulo. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26, 1-28. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3499>

Gonçalves, A. S. (2006). Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos Cenpec*, 1(2), 1-10. <https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.136>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. (2021). *Resumo técnico: censo escolar da educação básica 2021*. Brasília: Diretoria de Estatísticas Educacionais. Recuperado em 27 abr. 2021 de https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf

Koepsel, E. C. N., Oliveira, S. R. D., & Silva, E. C. D. (2020). A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. *Educação em Revista*, 36, 1-14. <https://doi.org/10.1590/0102-4698222442>

Kuhn, T. S. (1997). *A estrutura das revoluções científicas* (5ª ed.). São Paulo: Perspectiva.

Lei Complementar Nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado*.

Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e pesquisa*, 38(1), 13-28. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>

Ministério da Educação – MEC. Portaria Nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o programa novo mais educação. *Diário Oficial da União*.

Ministério da Educação – MEC. Resolução Nº 17, de 22 de dezembro de 2017. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal. *Diário Oficial da União*.

Parente, C. M. D. (2018). Políticas de educação integral em tempo integral à luz da análise do ciclo da política pública. *Educação e Realidade*, 43(2), 415-434. <https://doi.org/10.1590/2175-623661874>

Secretaria de Estado da Educação – SES-SP. Resolução Nº 68, de 13 de dezembro de 2019. Altera a resolução SE 52, de 02-10-2014, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do programa ensino integral – PEI e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado*.

Secretaria de Estado da Educação – SES-SP. Resolução Nº 89, de 9 de dezembro de 2005. Dispõe sobre o projeto escola de tempo integral. *Diário Oficial do Estado*.

Secretaria de Estado da Educação – SES-SP. Decreto N° 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Institui, junto à Secretaria da Educação, o programa educação – compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado*.

Shiroma, E. O., Campos, R. F., & Garcia, R. M. C. G. (2005). Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, 23(2), 427-446. <https://doi.org/10.5007/%25x>

Silva, K. C. J. R., & Boutin, A. C. (2018). Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. *Educação*, 43(3), 521-534. <https://doi.org/10.5902/1984644430458>

Submetido em: outubro de 2022

Aceito em: dezembro de 2022

Sobre os autores

Janaina Alves Farias

Mestranda em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP, Câmpus Araraquara.

E-mail: janaina.farias@unesp.br.

Márcia Lopes Reis

Doutora em Sociologia pela universidade de Brasília – UnB. Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, câmpus de Bauru e Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - UNESP, Câmpus de Araraquara. Docente colaboradora da Universidade de Campinas - UNICAMP do Programa de Pós-Graduação em Sociologia.

E-mail: marcia.reis@unesp.br.