

PROGRAMA ENSINO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO: revisão e críticas

Full-time School Program in the state of São Paulo: review and criticism

*Cláudia da Mota Darós Parente¹
Iranilde Ferreira Miguel²
Zelina Cardoso Grund³*

RESUMO/ABSTRACT: O artigo tem como objetivo sistematizar aspectos da formulação e da implementação do Programa Ensino Integral na rede estadual de ensino de São Paulo. Por meio de pesquisa documental e bibliográfica, apresenta-se um panorama da educação em tempo integral no Brasil e no Estado de São Paulo. No contexto da Reforma do Ensino Médio, repleta de críticas e incongruências, o Programa Ensino Integral ampliou significativamente a oferta de educação em tempo integral. Porém, são reiteradas as críticas ao programa em função de seu modelo gerencial com repercussões no currículo e na gestão pedagógica, inclusive gerando desigualdades entre as unidades escolares.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação em Tempo Integral. Ensino Médio.

ABSTRACT/RESUMO: The article aims to systematize aspects of the formulation and implementation of the Full-time Education Program in the São Paulo state public system. Through documentary and bibliographical research, an overview of full-time education in Brazil and the State of São Paulo is presented. In the context of the High School Reform, full of criticism and inconsistencies, the Full-time Education Program significantly expanded the provision of full-time education. However, criticism of the

¹ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus Marília, <https://orcid.org/0000-0003-0250-8935>, claudia.daros@unesp.br

² Mestre em Educação, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus Marília, Supervisora de Ensino da rede estadual de São Paulo, <https://orcid.org/0009-0009-5016-1965>, iranilde.ferreira-miguel@unesp.br

³ Mestre em Educação, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus Marília, professora aposentada, <https://orcid.org/0000-0002-4451-3444>, zelina.cardoso-grund@unesp.br

program is reiterated due to its management model with repercussions on the curriculum and pedagogical management, including generating inequalities between school units.

Keywords: Public Policies. Full-time Education. High School.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação em tempo integral tem sido alvo de políticas públicas no contexto brasileiro. O assunto tomou força a partir da Lei n. 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que previa, entre outros aspectos, a progressiva ampliação do tempo integral no ensino fundamental. Posteriormente, a educação em tempo integral foi expressa na meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005, e que anunciava o atendimento de, no mínimo, 25% dos alunos da educação básica e, pelo menos, 50% das escolas públicas (Brasil, 1996, 2014). Em 2017, foi criada a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral como parte da Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017). Em 2023, foi aprovada a Lei n. 14.640 que instituiu o Programa Escola em Tempo Integral e que prevê assistência técnico-pedagógica e financeira aos Estados, Municípios e Distrito Federal que criarem matrículas em tempo integral, na perspectiva da educação integral (Brasil, 2023).

Frente à LDB, à meta do PNE e à política nacional, os entes federativos definem suas próprias políticas. No caso do Estado de São Paulo, desde 2012, o Programa Ensino Integral tem sido responsável pela ampliação das matrículas e estabelecimentos em tempo integral, principalmente, no âmbito do ensino médio.

O artigo tem como objetivo sistematizar aspectos da formulação e da implementação do Programa Ensino Integral na rede estadual de ensino de São Paulo. Por meio de pesquisa documental e bibliográfica, primeiramente apresentamos um panorama da educação em tempo integral no Brasil, com foco no ensino médio. Após contextualizar as mudanças recentes nessa etapa da educação básica, são sistematizados dados da educação em tempo integral no Estado de São Paulo. A partir disso, é possível mostrar a evolução do Programa Ensino Integral e sua contribuição à oferta de educação em tempo integral. Em seguida, são apresentados aspectos de seu modelo pedagógico e curricular, bem como críticas reiteradas ao programa.

2 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO BRASILEIRO

As pesquisas sobre educação em tempo integral no Brasil remetem a experiências de ampliação do tempo do aluno na escola com vistas a obter uma formação integral. Ou seja, há um relevante debate sobre as articulações entre a ampliação da jornada escolar e a concepção de educação integral (Parente, 2021). É consenso que a ampliação da jornada escolar se constitui importante recurso para a concretização de uma educação integral. No entanto, também é necessário garantir processos educativos que incorporem uma concepção de educação humanizada e humanizadora e valorizem os territórios educativos como locais fundamentais de aprendizado. Além disso, é essencial reconhecer a educação como prática de liberdade, capaz de transformar a realidade desumanizadora, promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a formação de cidadãos conscientes, críticos e atuantes na sociedade (Freire, 1987).

Com base nessa perspectiva, algumas ações de ampliação da jornada escolar desenvolvidas ao longo do século XX e início do século XXI são muito referenciadas, entre as quais: Centro Educacional Carneiro Ribeiro, de Salvador, Bahia (Éboli, 1969); Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) do Rio de Janeiro (Cavaliere; Coelho, 2003); Programa Mais Educação do governo federal (Parente, 2016).

Mesmo com a disseminação de políticas de educação em tempo integral nas últimas duas décadas, ainda há um cenário nacional que mostra discrepâncias entre as Unidades da Federação, assim como fragilidades na continuidade da oferta. O 4º Relatório de Monitoramento do Plano Nacional de Educação apresenta dados de matrículas e de estabelecimentos com tempo integral e possibilita compreender a situação do país e, especificamente, das Unidades da Federação em relação à meta 6 (Brasil, 2022).

Conforme a Tabela 1, em 2021, 15,1% dos estudantes brasileiros frequentavam 22,4% de escolas públicas de educação básica em tempo integral. No que se refere ao atendimento em tempo integral a 25% dos estudantes, no mínimo, apenas dois Estados atingiram a meta em 2021: Ceará (31,2%) e Paraíba (25,4%). Quanto aos estabelecimentos de ensino, no mesmo ano, nenhum Estado atingiu a meta de 50%, embora alguns tenham superado os 30%: Ceará (38,5%), Mato Grosso do Sul (32,2%), Paraná (30,2%), Rio de Janeiro (30,2%), Santa Catarina (32,1%) e São Paulo

(37,5%). Com a aprovação da Lei n. 14.640, que institui o Programa Escola em Tempo Integral a nível federal (Brasil, 2023), a meta 6 tende a alcançar índices mais altos de estudantes e escolas em tempo integral.

Tabela 1: Percentual de alunos e escolas públicas de educação básica em tempo integral - Brasil e Unidades da Federação - 2021.

Unidade da Federação	Alunos	Escolas (*)
Brasil	15,1	22,4
Acre	7,2	3,3
Alagoas	19,1	26,9
Amapá	5,3	4,6
Amazonas	6,4	5,5
Bahia	11,6	16,2
Ceará	31,2	38,5
Distrito Federal	6,0	10,1
Espírito Santo	9,8	14,7
Goiás	13,5	26,5
Maranhão	19,2	20,1
Mato Grosso	7,9	14
Mato Grosso do Sul	12,8	32,2
Minas Gerais	12,4	20,6
Pará	4,9	5,6
Paraíba	25,4	26,1
Paraná	15,1	30,2
Pernambuco	17,5	14,9
Piauí	21	20,7
Rio de Janeiro	17,5	30,2
Rio Grande do Norte	6,2	6,1
Rio Grande do Sul	11,4	24,8
Rondônia	4,9	6,5
Roraima	4,1	7,2
Santa Catarina	14	32,1
São Paulo	19,1	37,5
Sergipe	12,5	17,5
Tocantins	22,1	26,2

Fonte: Brasil (2022). Elaborada pelas autoras. (*) Percentual de escolas públicas da educação básica que possuem, pelo menos, 25% dos alunos do público-alvo da ETI em jornada de tempo integral.

3 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO

Especificamente em relação ao ensino médio, ao longo da história da educação brasileira, essa etapa da educação básica já foi alvo de inúmeros debates e contradições (Kuenzer, 2017). Ainda vigoram discussões em torno da aprovação da Reforma do Ensino Médio (Ferretti; Silva, 2019), Lei n. 13.415, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2017) e repercutiu na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

A proposta de Reforma do Ensino Médio, com alterações na LDB, tramitava no Congresso Nacional desde 2013, como resultado do trabalho realizado pela Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio (CEENSI). A CEENSI tinha como objetivo promover estudos e organizar propostas em torno de um Novo Ensino Médio (Brasil, 2013). A proposta provocou críticas, especialmente, do Movimento Nacional pelo Ensino Médio (MNDEM), composto por 10 entidades do campo educacional, entre as quais, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). O Movimento foi criado em 2014 com o objetivo de impedir a aprovação do Projeto de Lei nº 6.840/2013 (Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, 2016).

Em setembro de 2016, após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, o então presidente da República Michel Temer, através da Medida Provisória nº 746, posteriormente, convertida na Lei 13.415 (Brasil, 2017), instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Tal política tem como objetivo ampliar a oferta de tempo integral no âmbito do ensino médio por meio da transferência de recursos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação. Isso justifica, em grande medida, o crescimento das matrículas e escolas em tempo integral no ensino médio nos últimos anos, conforme a Tabela 2.

Entre 2014 e 2021, as matrículas em tempo integral no ensino médio passaram de 5,8% a 16,7%. Em 2014, o tempo integral estava presente em apenas 7,3% das escolas de ensino médio, passando a 20,6% em 2021.

Tabela 2: Evolução do Percentual de Alunos e Escolas em Tempo Integral no Ensino Médio Público - Brasil - 2014 a 2021.

Ano	Alunos	Escolas
2014	5,8	7,3
2015	6,4	8,1
2016	6,9	8,7
2017	8,6	10,5
2018	10,5	12,6
2019	12,0	13,9
2020	14,1	17,2
2021	16,7	20,6

Fonte: Brasil (2022). Elaborada pelas autoras.

Desde a aprovação da Lei n. 13.415/2017, têm sido feitos inúmeros debates sobre a questão, emergindo diferentes críticas sobre a Reforma do Ensino Médio. Arellano (2017) destacou o uso de uma Medida Provisória para impor a Reforma. Segundo a pesquisadora, nem mesmo a ditadura militar utilizou esse formato para realizar alterações educacionais tão significativas. Apontou ainda a falta de debate legítimo com entidades educacionais e sociais. Ferreti (2018) sugere que a flexibilização curricular e a introdução de percursos formativos podem não ser suficientes para resolver os problemas estruturais do sistema educacional. Ele também questiona se essa reestruturação atende efetivamente às necessidades e expectativas dos jovens ou se serve principalmente aos interesses do mercado e setores empresariais, potencialmente, aprofundando as desigualdades educacionais existentes. Cássio (2023) aponta que a Reforma foi aplicada de maneira corrosiva, prejudicando principalmente os estudantes das redes públicas, que já enfrentam condições desfavoráveis. Ele menciona que as mudanças prejudicam a estrutura e a administração das escolas, tornando o sistema educacional menos governável. Hernandez (2019) conclui que a Reforma do Ensino Médio serve mais aos interesses empresariais e econômicos do que aos educacionais ou sociais, perpetuando e aprofundando desigualdades existentes ao invés de fornecer a base para um desenvolvimento educacional mais equitativo e eficaz. Conforme Jacomini (2022, p. 267), “a reforma

reforça e legitima a dualidade escolar ao direcionar estudantes das classes populares para ‘itinerários formativos’ que dificultam a continuidade dos estudos em nível universitário”.

Articulada à Reforma do Ensino Médio, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular. A sua principal finalidade é garantir a todos os alunos e alunas o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, por meio de um conjunto de conhecimentos e habilidades comuns oferecidos em todas as escolas públicas e privadas do país. A BNCC anuncia o compromisso com a educação integral, ou seja, com a “[...] construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (Brasil, 2018, p. 17). Apesar disso, deve-se ressaltar a ausência de um debate amplo para a construção da Base de modo que, de fato, esteja a serviço da formação integral dos estudantes. Segundo Caetano (2020), há indícios de que a Fundação Lemann utilizou o seu poderio financeiro, suas conexões e recursos para influenciar a agenda educacional conforme suas perspectivas e interesses: forneceu recursos financeiros substanciais para o desenvolvimento da BNCC; apoiou a criação de conteúdos que se alinhavam com sua visão de educação, influenciando diretamente o discurso sobre o que deveria ser a educação no Brasil; trabalhou intensamente na mídia e nas redes sociais para moldar a opinião pública a favor da BNCC. Essa rede foi crucial para avançar na agenda da BNCC e estabelecer parcerias estratégicas com outras organizações, tanto no setor público quanto no privado.

Recentemente foi publicado o Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE/2024) para a elaboração do novo Plano Nacional de Educação (2024-2034). Entre as proposições dos participantes, ressaltamos:

317. [...] o Novo Ensino Médio tem sérios problemas, desde sua formulação até sua implementação - no aspecto curricular relativo à formação geral básica, na oferta de itinerários formativos pelas escolas das respectivas redes de ensino, na redução da jornada escolar, na precarização dos profissionais da educação, entre outros problemas -, que precisam ser corrigidos para que se possa garantir uma política nacional de ensino médio pautada pelo direito à educação. Faz-se necessário, portanto, revogar a Lei no 13.415, de 2017, e construir uma política robusta para o Ensino Médio, conforme pautado pelo Fórum Nacional de Educação. (Fórum Nacional de Educação, 2024, p. 73)

Revogar ou reestruturar a Reforma? A questão ainda permanece na agenda educacional. Assim, para analisar a educação em tempo integral e as políticas da área é imprescindível compreender e considerar o contexto e os projetos em disputa.

4 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE SÃO PAULO

Ao longo da história da rede estadual de ensino de São Paulo, foram formuladas e implementadas políticas que buscaram ampliar o tempo do aluno na escola, entre as quais: Ginásios Vocacionais (São Paulo, 1961), Projeto Jornada Única do Ciclo Básico (São Paulo, 1988), Programa Escola-Padrão (São Paulo, 1991), Projeto Escola de Tempo Integral (São Paulo, 2005) e Programa Ensino Integral (São Paulo, 2012).

Diante da meta 6 do Plano Nacional de Educação, é importante analisar a evolução da oferta de matrículas e estabelecimentos de educação básica em tempo integral no Estado, o que pode ser constatado por meio da Tabela 3.

Tabela 3: Evolução de Alunos e Estabelecimentos em Tempo Integral no Estado de São Paulo - 2014-2021

Ano	Alunos	Escolas
2014	12,9	33,0
2015	14,8	35,3
2016	14,3	34,1
2017	15,5	36,2
2018	14,0	33,6
2019	14,8	34,5
2020	16,4	35,9
2021	19,1	37,5

Fonte: Brasil (2022). Elaborada pelas autoras.

A tabela 3 mostra que houve um aumento de alunos em tempo integral, passando de 12,9% em 2014 a 19,1% em 2021. Em 2014, 33% das escolas tinham, pelo menos, 25% de matrículas em tempo integral, chegando a 37,5% em 2021. Esses dados mostram que a educação em tempo integral tem avançado no Estado. No que se refere ao ensino médio, dados da Sinopse Estatística de 2023 mostram que, das 1.832.726 matrículas nesta etapa da educação básica, 21% eram em tempo integral; do total das matrículas em tempo

integral no ensino médio, 87% estavam sob a responsabilidade da esfera estadual (Inep, 2024).

O estudo de Silva (2020) analisa o atendimento em tempo integral no ensino médio público no Estado de São Paulo por meio de três políticas: o Programa Ensino Integral, sob a gestão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; o Ensino Técnico Integrado ao Médio do Centro Paula Souza, sob a gestão da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação; e o Ensino Técnico Integrado ao Médio do Instituto Federal de São Paulo, sob a gestão da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, do Ministério da Educação. Essas informações justificam a relevância de analisar aspectos da formulação e da implementação do Programa Ensino Integral e seu papel âmbito do ensino médio.

5 PROGRAMA ENSINO INTEGRAL: AMPLIAÇÃO DA JORNADA, DA OFERTA E DAS CRÍTICAS

O Programa Ensino Integral, foco deste artigo, existe desde 2012, atendendo, inicialmente, escolas de ensino médio e, posteriormente, também escolas públicas de ensino fundamental (anos iniciais e anos finais). O PEI é um dos pilares do Programa Educação - Compromisso de São Paulo, instituído em 2011 e que prometia colocar a rede estadual paulista “[...] entre os 25 melhores sistemas de educação do mundo [...], além de posicionar a carreira de professor entre as dez mais desejadas do Estado” (São Paulo, 2021, p. 9). Isso evidencia que o programa foi concebido sob influências do ideário neoliberal, buscando alinhar a educação ao desenvolvimento econômico. Essa abordagem tem como objetivo ampliar as horas de aprendizado e focar em competências específicas que são valorizadas pelo mercado de trabalho, inserindo o Estado de São Paulo em um contexto mais amplo de reformas educacionais. A formulação do Programa Ensino Integral foi marcada pela influência direta do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), inicialmente responsável pelas concepções pedagógicas e de gestão que permeiam o programa (Voorwald; Souza, 2014). O PEI implementa um modelo pedagógico junto a um modelo de gestão que, de forma articulada, orientam o planejamento, o desenvolvimento e o monitoramento das ações pedagógicas em todos os níveis administrativos.

Esse modelo de gestão é estruturado a partir do método PDCA (*Plan, Do Check, Act* – Planejar, Fazer, Checar, Agir). O uso dessa metodologia permite, com a participação e a responsabilização de todos os envolvidos, planejar, desenvolver, monitorar e avaliar resultados, com o objetivo de corrigir os rumos e tomar novas decisões, tornando as ações pedagógicas mais efetivas e possibilitando o cumprimento das metas estabelecidas. (São Paulo, 2021, p. 8).

Como parte desse modelo de gestão, outro elemento deve ser considerado: a plataformização ou a digitalização da educação pública estadual paulista e seus impactos. Essa plataformização ganhou impulso a partir de 2023 e já somam 12 plataformas educacionais implementadas, entre as quais: Aluno Presente, Alura, Matific, Khan Academy, Redação Paulista, Tarefa SP, Apoio Presencial, Leia SP, Me Salva e Elefante Letrado. Todas as escolas estaduais paulistas possuem metas estabelecidas que são monitoradas diariamente. Montou-se uma força tarefa, envolvendo a Supervisão de Ensino e os Professores Coordenadores de Currículo (PEC) do Núcleo Pedagógico, os quais visitam as escolas, analisam os acessos e cobram a implementação. A questão não é o uso das tecnologias a serviço da qualidade da educação; é o cibertecnicismo que pode produzir um desserviço à qualidade da educação.

Por cibertecnicismo nos referimos a uma abordagem didático-pedagógica em que os processos educacionais são semi ou totalmente automatizados por meio de técnicas e tecnologias digitais em rede – como plataformização, youtuberização, gamificação, algoritmização, dataficação, entre outras –, de modo que estudante-e-computador formem um sistema capaz de aprender autonomamente, como se técnicas-e-tecnologias fossem o timoneiro de um “sistema fechado” que dispensa a atuação de humanos externos: as/os professoras/es (Pimentel; Carvalho, 2022, p. 3).

Assim, estamos diante da automatização dos sistemas educacionais e cada vez mais longe de uma concepção de educação integral fundamentada na humanização e na transformação da realidade desumanizadora (Freire, 1987).

Desde a sua criação, o PEI foi gradativamente ampliando seu atendimento em termos de escolas e vagas, conforme a Tabela 5.

Tabela 5: Evolução do Programa Ensino Integral - 2012-2023

Ano	Escolas	Vagas
2012	16	-
2013	69	-
2014	181	-
2015	256	-
2016	296	-
2017	308	-
2018	364	-
2019	417	135.000
2020	664	-
2021	1.077	448.000
2022	2.050	1.000.000
2023	2.314	1.200.000

Fonte: Grund e Parente (2022); São Paulo (2023a). Elaborada pelas autoras.

Em 2012, ano de criação do PEI, 16 escolas estaduais aderiram ao programa. Nos últimos anos houve um aumento nas adesões, totalizando, em 2023, 2.314 escolas com 1,2 milhão de vagas. Diante desses dados, é possível identificar o PEI como grande responsável pela oferta de educação em tempo integral no Estado de São Paulo.

Nesses anos de existência, o programa passou por diferentes regulamentações em relação à jornada escolar, ao currículo escolar, ao trabalho docente etc. Atualmente, a normatização da rede estadual de ensino de São Paulo (São Paulo, 2023b) prevê diferentes possibilidades em termos de jornada escolar parcial e integral para o estudante do ensino médio, conforme Quadro 1. A jornada escolar parcial é de 35 aulas (45 minutos por aula) no período diurno. Existem dois formatos de jornada integral: dois turnos de 7 horas e turno único de 9 horas diárias, por meio do Programa Ensino Integral.

Quadro 1: Jornada Escolar no Ensino Médio - Rede Estadual de Ensino de São Paulo

Tipo de Jornada	Carga Horária Diária	Carga Horária Semanal	Carga Horária Anual	Aulas Anuais	Exemplo de Horário Escolar
EM - Parcial Diurno	5h e 35 min ⁴	35 aulas	1.050	1.400	7h às 12h35
EM - Parcial Noturno	4h ⁵	27 aulas	810	1.080	19h às 23h
EM - Integral dois turnos de 7h	7h	38 aulas	1.140	1.520	7h às 14h 14h15 às 21h30
EM - Integral 9 horas - PEI	9h	43 aulas	1.290	1.720	7h às 16h

Fonte: São Paulo (2023b). Elaborado pelas autoras.

Ao longo de sua existência, o programa foi alvo de análises sob os mais diferentes aspectos, entre os quais: o modelo de gestão do PEI (Baptista, 2015), aspectos curriculares do programa (Fodra, 2015), o modelo de avaliação dos profissionais no âmbito do programa (Santos, 2017). Entre os pontos positivos do programa, pode-se mencionar a jornada de trabalho em uma única escola, acompanhada da formação continuada dos docentes em serviço. Entre os limites do programa, podem ser destacados problemas de infraestrutura não resolvidos com a adesão ao programa (Grund; Parente 2022).

Giroto, Jorge e Oliveira (2022) evidenciam uma segmentação da oferta na rede estadual de ensino de São Paulo, o que pode gerar desigualdades educacionais. Para isso, mostram a configuração da rede por meio da oferta de escolas “regulares”, escolas com o Projeto Escola de Tempo Integral e o Programa Ensino Integral. Cada tipo de oferta tem

⁴ Engloba 20 minutos destinados ao recreio/intervalo. Esse tempo fica a critério das unidades escolares.

⁵ Engloba 15 minutos destinados ao recreio/intervalo. Esse tempo fica a critério das unidades escolares.

um nível de complexidade da gestão. No caso do PEI, há um modelo de gestão gerencial e os dados mostram que, em média, há menor quantidade de alunos por escola e por turma e melhor infraestrutura em relação aos outros tipos de oferta.

Recentemente foi publicada a notícia de que “o ensino em tempo integral aumentou em 35% o aprendizado de matemática e em 26% o de língua portuguesa dos alunos do 6º a 9º ano da rede pública de São Paulo”. Conforme a reportagem, baseado nas notas dos estudantes captadas pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), a pesquisa foi realizada pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação e Economia Social (Lepes/USP) em parceria com o Instituto Sonho Grande e o Instituto Natura. Segundo uma das coordenadoras da pesquisa: “O estudo mostra que, quanto maior é o tempo que a escola está funcionando no modelo de ensino integral, melhor é o desempenho dos estudantes” (Confederação..., 2024). Entretanto, é preciso cautela com esse tipo de investigação. Parente, Parente e Hernandez (2020, p. 15) mostraram alguns limites de estudos de avaliação de impacto na educação básica, muitos dos quais, como fonte, utilizam dados de avaliação em larga escala, a exemplo do Saresp. Por isso, segundo os autores “é importante que as avaliações de impacto façam uso de diferentes métodos e abordagens, de modo a potencializar a investigação e seu desenho, além de captar variáveis ainda não consideradas”. Existe um grande desafio em avaliar resultados de políticas como o Programa Ensino Integral na formação dos estudantes; captar desempenho é diferente de formação integral.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo teve como objetivo sistematizar aspectos da formulação e da implementação do Programa Ensino Integral na rede estadual de ensino de São Paulo.

Os dados estatísticos mostraram que a educação em tempo integral avançou nos últimos anos no país, com forte impacto da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, implementada desde 2017. No Estado de São Paulo, esse aumento tem relação direta com a implementação do Programa Ensino Integral, criado em 2012. Ao longo de sua existência, sofreu críticas em função de seu modelo pedagógico fortemente ancorado em preceitos gerenciais, o que coloca a qualidade da formação integral dos estudantes em segundo plano.

É importante que pesquisadores acompanhem o cenário atual sobre os rumos da Reforma do Ensino Médio, do Programa Escola em Tempo Integral do governo federal e do próprio Programa Ensino Integral, de modo a verificar suas repercussões no currículo, na formação de professores e nas práticas pedagógicas no âmbito do ensino médio e, conseqüentemente, na formação dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Reforma do Ensino Médio: o que querem os golpistas. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 11-17, jan./jun. 2017.

BAPTISTA, Flávia Fernanda Cosentino Esteves. *Educação e ensino integral e a gestão escolar: tempos e contratempos*. 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL, Americana, 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI)*. 2013. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegral [...]. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022*. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. *Lei n. 13.005*, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação – PNE – 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. *Lei n. 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. *Lei n. 14.640*, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; [...]. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos>. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996b. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L939.htm>. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base*. Brasília: MEC; CONSED; UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 27 mar. 2024.

CAETANO, Maria Raquel. As Reformas Educativas Globais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Textura - Revista de Educação e Letras*, Canoas, v. 22, n. 50, p. 36-53, 2020.

CÁSSIO, Fernando. A Reforma do Ensino Médio naturaliza a desigualdade educacional. *Revista Balbúrdia*, São Paulo, n. 6, p. 32-40, set. 2023.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha. Para onde caminham os CIEPS: uma análise após 15 anos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 147-174, jul. 2003.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO. *Ensino integral aumenta em 35% o aprendizado de matemática e em 26% o de português*. 07/05/2024. Disponível em: <https://contee.org.br/ensino-integral-aumenta-em-35-o-aprendizado-de-matematica-e-em-26-o-de-portugues/#> Acesso em: 10 maio 2024.

ÉBOLI, T. *Uma experiência de educação integral*. Rio de Janeiro: Faperj, 1969.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro. Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da reforma do Ensino Médio. *Revista Trabalho Necessário*, Niterói, v. 17, n. 32, jan./abr. 2019.

FODRA, Sandra Maria. *O projeto de vida no ensino médio: o olhar dos professores de História*. 2015. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conferência Nacional de Educação 2024. *Documento final*. 2024. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/documento-final-conae-2024/> Acesso em: 10 maio 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GIROTTO, Eduardo Donizeti; JORGE, Isabel Furlan; OLIVEIRA, João Victor Pavesi de. Ensino em tempo integral e segmentação da oferta: análise dos programas ETI e PEI

na rede pública estadual de São Paulo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, p. 1-29, 2022.

GRUND, Zelina Cardoso; PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Condições de Trabalho Docente em Regime de Dedicção Plena e Integral na rede estadual de ensino de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 29, n. 2, abr./jun., 2022.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. *Educação*, Santa Maria, v. 44, p. 1-19, jul. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2023*. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 10 maio 2024.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 35, p. 267-283, mai./ago. 2022.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e Escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. *Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio*. Não ao retrocesso proposto pelo Ministério da Educação do Governo Temer. 2016. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/MANIFESTO-MOVIMENTO-ENSINO-M%C3%89DIO-2016.pdf>. Acesso em: 10 maio 2024.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas públicas: possibilidades e potencialidades da educação integral. *Revista Exitus*, Santarém, v. 11, p. 1-14, 2021.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Programa Mais Educação e modelos de educação em tempo integral. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 54, 2016.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós; PARENTE, Juliano Mota; HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. Avaliação de Impacto na Educação Básica. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 14, n. 16, p. 1-20, 2020.

PIMENTEL, Mariano.; CARVALHO, Felipe. Cibertecnicismo. *Revista de Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 31, p. 1–22, jan./dez. 2022.

SANTOS, Conceição Garcia Bispo dos. *Análise do processo de avaliação do desempenho docente nas escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) de São José do Rio Preto*. 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SÃO PAULO. *Currículo em Ação*: Caderno do Gestor: Modelo Pedagógico e de Gestão do Programa Ensino Integral. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2021.

Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/01/Modelo-Pedag%C3%B3gico-e-de-Gest%C3%A3o.pdf> Acesso em: 10 maio 2024.

SÃO PAULO. *Decreto n. 28.170*, de 21 de janeiro de 1988. Estabelece a Jornada Única Discente e Docente no Ciclo Básico das escolas estaduais. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1988/decreto-28170-21.01.1988.html>. Acesso em: 10 maio 2024.

SÃO PAULO. *Decreto n. 34.035*, de 22 de outubro de 1991. Dispõe sobre a instituição do Projeto Educacional "Escola Padrão". Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1991/decreto-34035>. Acesso em: 10 maio 2024.

SÃO PAULO. *Decreto n. 38.643*, de 27 de junho de 1961. Regulamenta a Lei n. 6.052, de 3 de fevereiro de 1961, que dispõe sobre o Ensino Industrial, Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas e Cursos Vocacionais. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1961/decreto-38643> [...]. Acesso em: 10 maio 2024.

SÃO PAULO. *Programa Ensino Integral*. Em expansão, PEI inicia 2023 com 2.314 unidades. 2023a. Disponível em:

<https://www.educacao.sp.gov.br/pei/#:~:text=Houve%20crescimento%20de%20232%25%20no,Agora%2C%20s%C3%A3o%20448%20mil%20alunos>. Acesso em: 10 maio 2024.

SÃO PAULO. *Resolução SE n. 89*, de 09 de dezembro de 2005. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. Disponível em:

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=10/14/[...]. Acesso em: 10 maio 2024.

SÃO PAULO. *Resolução SEDUC n. 52*, de 16 de novembro de 2023b. Estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível

em: <https://deassis.educacao.sp.gov.br/publicacoes-see/#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20Seduc%20n%C2%BA%2052%20de,17%2D11%2D2023>). Acesso em: 10 maio 2024.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. *Diretrizes do Programa Ensino Integral*. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação/Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, 2012. Disponível em:

<https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf> Acesso em: 10 maio 2024.

SILVA, Marcelo Costa da. *Políticas de Educação em tempo integral no ensino médio público: análise georreferenciada do Estado de São Paulo*. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2020.

VOORWALD, H.; SOUZA, V. *Políticas públicas e Educação: o novo modelo de escola de tempo integral – Programa Ensino Integral*. São Paulo: SE, 2014.

Recebido em: 16/05/2024.

Aprovado em: 23/05/2024.