

EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA DA PROPOSTA DE ENISNO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL DE SÃO PAULO

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Coordenadoria de Fomento à Pesquisa - Pró-Reitoria de Pesquisa e
Pós-Graduação

Nome completo do aluno: Anderson de Oliveira

Apoio: PIVIC Mackenzie

Nome completo do orientador: Marili Moreira da Silva Vieira

CEFT¹

CEFT/PPGEAHC²

email-10415238@mackenzista.com

email.marili.vieira@mackenzie.br

2025

RESUMO

A Educação Integral em Tempo Integral tem ocupado um lugar de destaque nas políticas públicas educacionais nas últimas décadas, sendo frequentemente apresentada como solução para os desafios da formação de crianças e adolescentes no Brasil. No entanto, há uma multiplicidade de interpretações e finalidades atribuídas a essa proposta, o que exige uma

análise crítica de suas bases conceituais e práticas. Este trabalho tem como objetivo realizar uma revisão da literatura acadêmica e de documentos oficiais que tratam da definição e da implementação da Educação Integral em Tempo Integral, destacando seus pressupostos, contradições e perspectivas. A partir de uma seleção criteriosa de artigos publicados por instituições paulistas, analisaram-se as abordagens teóricas e as críticas à implementação do Programa de Ensino Integral (PEI), vigente no estado de São Paulo. Os resultados indicam a existência de uma tensão entre o discurso oficial, centrado na ampliação da jornada escolar, e os referenciais críticos que defendem uma formação humana integral, articulada com os direitos sociais, a cidadania e a participação democrática. Além disso, a pesquisa aponta para a ausência de um debate aprofundado sobre o papel da família e da comunidade no contexto do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo (PEI), revelando uma lacuna importante entre a proposta de educação integral e sua concretização cotidiana. Conclui-se que a efetividade do PEI exige mais do que tempo ampliado: requer intencionalidade pedagógica, articulação intersetorial e compromisso com a equidade social.

Palavras-chave: Educação Integral em Tempo Integral; Programa de Ensino Integral (PEI); Formação Humana Integral; Relação Escola-Família; Políticas Públicas Educacionais.

ABSTRACT

A Full-Time Integral Education has occupied a prominent place in public educational policies in recent decades, and is often presented as a solution to the challenges of the education of children and adolescents in Brazil. However, there is a multiplicity of interpretations and purposes attributed to this proposal, which requires a critical analysis of its conceptual and practical bases. This work aims to review the academic literature and official documents that deal with the definition and implementation of Full-Time Integral Education, highlighting its assumptions, contradictions and perspectives. From a careful selection of articles published by São Paulo institutions, the theoretical approaches and criticisms of the implementation of the Integral Education Program (PEI), in force in the state of São Paulo, were analyzed. The results indicate the existence of a tension between the official discourse, centered on the extension of the school day, and the critical references that defend an integral human formation, articulated with social rights, citizenship and democratic participation. In addition, the research points to the absence of an in-depth debate on the role of the family and the community in the context of the IEP, revealing an important gap between the proposal of integral education and its daily implementation. It is concluded that the effectiveness of the IEP requires more than extended time: it requires pedagogical intentionality, intersectoral articulation and commitment to social equity.

Keywords: Integral Education, Full-Time; Integral Education Program (PEI); Integral Human Formation; School-Family Relationship; Educational Public Policies.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo consiste em uma revisão sistemática da literatura sobre o conceito de educação integral em tempo integral no estado de São Paulo. A proposta deste estudo surgiu a partir da percepção da crescente expansão desse modelo educacional em âmbito federal (BRASIL, 2023), bem como da consolidação de políticas públicas indutoras de educação integral no contexto paulista:

Presente na rede estadual desde 2012, o Programa de Ensino Integral (PEI) atua na melhoria da aprendizagem por meio de um modelo pedagógico inovador. Desde 2021, o programa passou de 1.077 escolas e 448 mil estudantes atendidos, em 308 cidades, para 2.050 unidades, espalhadas por 464 municípios, com um milhão de vagas ofertadas. Em 2023, o PEI iniciou com 2.311 unidades escolares, somando 1,2 milhão de vagas (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2023).

O objetivo desta pesquisa é identificar as principais temáticas, abordagens teóricas e críticas presentes nos estudos produzidos por autores vinculados a instituições de ensino superior do estado de São Paulo. E a partir das categorias levantadas, busca-se refletir sobre como o Programa de Ensino Integral tem sido avaliado e interpretado nos espaços acadêmicos. Além disso, pretende-se investigar de que maneira o discurso governamental e as produções científicas têm dialogado em torno dessa política pública.

Vale ressaltar, a distinção entre Educação Integral e Programa de Ensino Integral no presentes texto: Educação Integral refere-se ao conceito de educação que considera o indivíduo nas suas dimensões intelectuais, físicas, sociais, éticas e culturais; Programa de Ensino Integral diz respeito ao programa indutor de educação integral do estado de São Paulo, referenciado como “PEI”.

Em uma sociedade marcada pelos processos de industrialização, tecnologização e urbanização, muitos dos papéis tradicionalmente atribuídos à família foram transferidos à escola. A necessidade de pais, mães e avós se dedicarem ao trabalho por longas horas torna inviável o acompanhamento sistemático das atividades escolares, o que reforça o papel central da instituição escolar na formação integral da criança e do jovem.

Diante desse cenário, surgem algumas perguntas fundamentais: o que o PEI entende por formação integral? Qual é o objetivo central dessa política? Quais papéis a escola passa a assumir, e quais eram tradicionalmente atribuídos à família? Estão sendo oferecidas justificativas, apontadas implicações, feitas reflexões consistentes sobre essa temática?

Para investigar essas questões, realizamos uma busca nas bases de dados da CAPES, com os descritores: educação integral e educação em tempo integral entre os anos de 2019 e 2024. Foram selecionados artigos publicados nos últimos cinco anos, em língua portuguesa, revisados por pares, oriundos de universidades públicas e privadas do estado de São Paulo. Os periódicos analisados foram aqueles classificados com Qualis A, dentre os quais destacam-se: Cadernos de Pesquisa em Educação (UFES), Cadernos

CEDES (UNICAMP), Ciência & Educação (UNESP), Clássica e Comunicação & Sociedade (USP).

Do ponto de vista teórico, este estudo fundamenta-se nos escritos de Anísio Teixeira, especialmente sua defesa de uma escola pública moderna, articulada com os valores democráticos e com a formação plena do sujeito. Para Teixeira (2010), a educação integral é aquela que prepara o indivíduo não apenas para o trabalho, mas para a vida em sociedade, promovendo o desenvolvimento intelectual, social, emocional e cultural.

Cavalieri (2010) reforça essa concepção ao defender que a escola deve atuar de forma abrangente na formação dos indivíduos, indo além da simples ampliação da jornada escolar. Compreende-se, portanto, que uma carga horária estendida pode favorecer a realização da educação integral, mas não é condição suficiente. A educação integral ocorre pela intencionalidade pedagógica, pela diversidade de experiências e pela articulação com os direitos de aprendizagem, independentemente do tempo em que o estudante permanece na escola.

Ao longo deste artigo, assim, serão apresentadas as principais constatações decorrentes da revisão, buscando contribuir para o aprofundamento do debate sobre os caminhos e os desafios da educação integral em tempo integral no contexto paulista contemporâneo.

2. DESENVOLVIMENTO DO ARGUMENTO

A revisão de literatura foi construída com critérios e filtros considerando os anos de 2019 a 2024, a análise se pautou a partir dos questionamentos propostos no início da pesquisa, a saber: qual é o objetivo central da política de educação integral no Programa de Ensino Integral (PEI)? O que se entende por formação integral? Quais papéis a escola passa a assumir, e quais eram tradicionalmente atribuídos à família? Estão sendo oferecidas justificativas, apontadas implicações, feitas reflexões consistentes sobre essa temática?

2.1 Método

Dos 177 artigos encontrados na busca feita com os descritores pesquisados de “Educação integral e de tempo integral”, aplicamos filtros de tempo: 2019 a 2024, artigos apenas revisados por pares, apenas de produção nacional e exclusivamente na grande área de Ciências Humanas. Desta forma, foram selecionados 50 artigos.

Organizamos a distribuição desses artigos por periódico; e observou-se uma ampla diversidade de publicações que discutem a educação integral e em tempo integral no Brasil:

Quadro 1 Artigos selecionados

Nome da Revista	Estado/Universidade	Quantidade de Artigos
Research, Society and Development	Não foi possível	2
PUC-SP	São Paulo - PUC-SP	2
Scielo-Brasil	Brasil (base agregadora)	2
Research Methods and Organizational Management	Não foi possível	1
Education in Brazil: Policies and Practices	Não foi possível	1
Constitutional Law and Human Rights	Não foi possível	1
Revista Foco	Não foi possível	3
Educação e Políticas em Debate	Não foi possível	5
RPGE–Revista On-line de Política e Gestão Educacional	UNESP – SP	1
Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades	Desconhecido	2
Revista Exitus	UFPA – Pará	2
Revista Práxis Educacional	UESB – Bahia	6
Revista da FAEED	Desconhecido	1
Revista da Faeeba	UNEB – Bahia	4
Revista Histedbr OnlineA	UNICAMP – SP	5
Eccos Revista Científica	UMESP – SP	2
Linhas Críticas	UnB – DF	2
E-Mosaicos Revista Multidisciplinar de Ensino e Pesquisa	UERJ – RJ	1
Revista instrumental modelos e politicas em avaliação escolar	Não possível	1
Rebep: Revista brasileira de estudos pedagógicos	Não foi possível	1
Interfaces da educação	Não foi possível	1

Revista do Centro de Educação	Não foi possível	1
Dialogia	Não foi possível	1
Revista Roteiro	Não foi possível	1

Fonte: dados da pesquisa.

Em seguida, a partir da leitura dos resumos, buscamos selecionar apenas os artigos que se referiam ao Programa de Ensino Integral (PEI). Assim, os seguintes artigos apresentam abordagens diretas e indiretas sobre o PEI do Estado de São Paulo.

Quadro 2 Artigos da segunda seleção

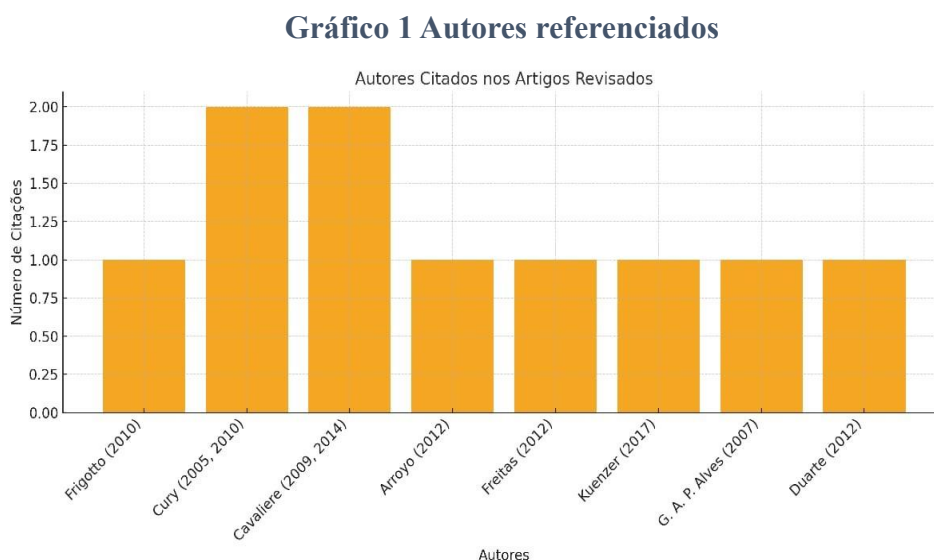
Autor	Título	Dados da Publicação
BARBOSA, Carlos Soares; SOUZA, José Carlos Lima de.	O novo ensino médio de tempo integral: reducionismo, privatização e mercantilização da educação pública em tempos de ultraconservadorismo.e-	Mosaicos , Rio de Janeiro, v. 8, n. 19, p. 94–107, 2019. DOI: 10.12957/emosaic.2019.46449. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/emosaic/article/view/46449 .
BOAS, Mariana Lubarino Vilas; ABBIATI, Andréia Silva.	A Educação em tempo integral em foco: uma análise do cumprimento da Meta 6 do PNE (2014-2024) No Município de São João da Boa Vista/SP.	Verum : Revista de Iniciação Científica, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 01–17, 2024. DOI: 10.56579/verum.v4i3.1647. Disponível em: https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeciniciacaocientifica/article/view/1647
PARENTE, Cláudia da Mota Darós.	Relações público-privadas nas políticas de educação em tempo integral no Estado de São Paulo.	INTERFACES DA EDUCAÇÃO , [S. l.], v. 13, n. 39, 2023. DOI: 10.26514/inter.v13i39.5405. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/interfases/article/view/5405 .
RODRIGUES, César Augusto.	O Programa Educação: compromisso de São Paulo “e o “Novo Modelo de Escola de Tempo Integral”: Crítica à incorporação dos valores da lógica empresarial na educação pública.	Revista HISTEDBR On-line . V. 20, p. 1-23 e020008, 2020. Disponível in: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8654673/22305/70141 .
COELHO, Lígia Martha; GUILARDUCI, Raphael; MÓL, Saraa.	Educação em tempo integral e programa mais educação: soluções locais para questões gerais?	Revista Educação e Políticas em Debate , [S. l.], v. 8, n. 3, p. 344–360, 2020. DOI: 10.14393/REPODV8n3a2019-48699 . https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/48699 .

COSTA, Valdeney Lima da; COIMBRA DA COSTA COELHO, Ligia Martha.	Formas de colaboração e(m) relações intergovernamentais no contexto da educação integral em tempo integral.	Linguagens, Educação e Sociedade - LES, [S. l.] , v. 27, n. 55, p. 1–30, 2023. DOI: 10.26694/rles.v27i55.4364. Disponível em: https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/4364 .
---	---	--

Fonte: dados da pesquisa.

2.2 Sobre os referenciais teóricos presentes nos artigos.

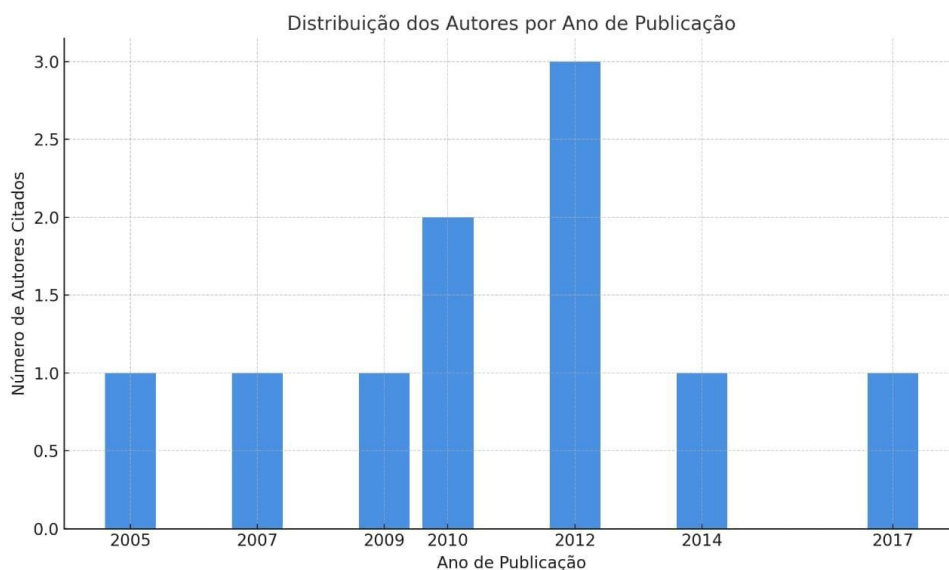
A análise dos referenciais teóricos presentes nos seis artigos selecionados evidenciou, em primeiro lugar, a existência de um consenso crítico na produção acadêmica em torno da temática da Educação Integral em Tempo Integral, isto é, os autores citados nos artigos selecionados são de 2007 a 2014, conforme ilustra a **figura 1**:



Fonte: Dados da pesquisa.

O **gráfico 2** refere-se aos anos das publicações encontradas dentro dos seis artigos selecionados:

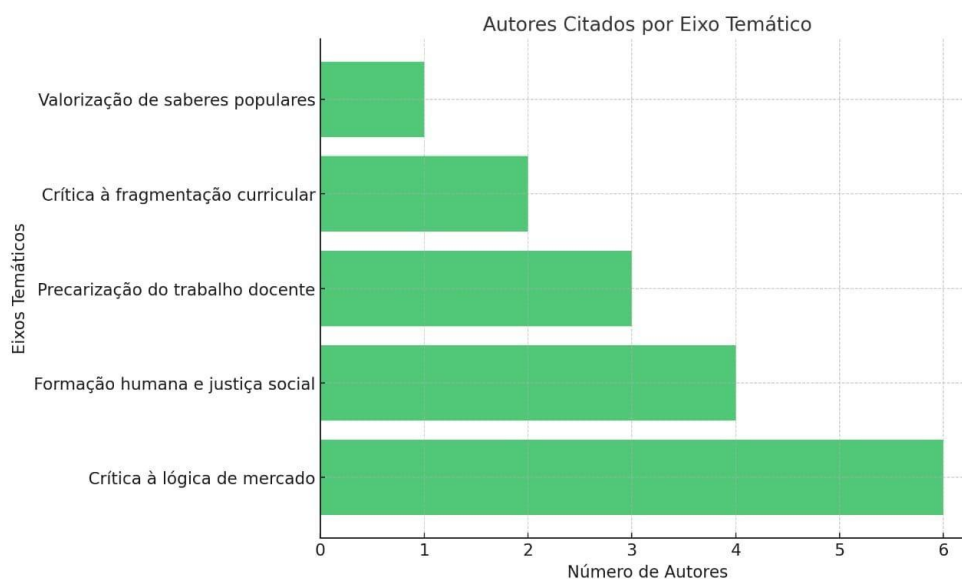
Gráfico 2 Distribuição Autores-Ano



Fonte: Dados da Pesquisa

Assim, nos autores citados nos seis artigos selecionados (2019 a 2024) elucida uma concentração de publicações entre 2009 e 2014, tendo o ano de 2012 um pico de produção crítica sobre o tema. Esse período coincide com o avanço de políticas públicas voltadas à educação integral, como o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010, o qual formalizou a ampliação da jornada escolar e consolidou os princípios da educação integral em duas políticas federais complementares. No que se refere às temáticas desenvolvida pelos autores citados nos artigos, há dois grandes núcleos críticos: um voltado à formação integral com base na justiça social. Outro preocupado com os efeitos negativos da produtividade e da racionalização no trabalho docente e currículo:

Gráfico 3 Autores citados



Fonte: dados da pesquisa.

O **Gráfico 3** evidencia que a crítica à lógica de mercado é o eixo mais recorrente entre os autores analisados, com destaque para a defesa da formação humana e da justiça social como fundamentos da escola integral. Outros temas relevantes incluem a denúncia da precarização do trabalho docente e a fragmentação curricular em nome da eficiência, o que aponta para uma convergência crítica em torno das contradições das políticas educacionais voltadas à ampliação da jornada escolar.

3. REFLEXÕES E DIÁLOGOS DOS ACADÊMICOS SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL

3.1 Definições e perspectivas sobre a Educação Integral em Tempo Integral:

Parente (2023) observa que as políticas indutoras de Educação Integral, em sua maioria, partem do pressuposto de uma ampliação da carga horária escolar, estabelecendo como critério mínimo sete horas diárias de atividades escolares. Essa ampliação do tempo, no entanto, nem sempre vem acompanhada de uma ampliação do conceito de formação. Segundo Rodrigues (2020), o modelo hegemônico de Educação Integral está frequentemente atrelado à lógica empresarial, priorizando o desenvolvimento de competências voltadas para as demandas do mercado de trabalho. Essa abordagem instrumentaliza a formação, reduzindo-a à preparação para o mundo produtivo, em detrimento de uma formação mais ampla e humanística. De modo semelhante, Barbosa e Souza (2019) analisam que, no documento orientador do Novo Ensino Médio, há uma

prevalência do tempo integral sobre a formação integral. Tal ênfase justificaria a implementação de atividades em contraturno, a exigência de novos espaços escolares e um currículo alinhado à racionalidade empresarial. Assim, a expansão do tempo não necessariamente implica uma ampliação do sentido formativo da escola

Na mesma linha crítica, Coelho, Guillarducci e Mól (2020) apontam que o Plano Municipal de Educação (PME) atribui à educação integral uma função social restrita, voltada sobretudo à manutenção da ordem e à ocupação do tempo das crianças fora da rua. Nessa lógica, a escola assume um papel quase assistencialista, com foco em evitar riscos sociais, mais do que em promover o pleno desenvolvimento dos sujeitos.

Em contraposição a essa visão utilitarista, Costa e Coelho (2023) propõem uma concepção de Educação Integral que vá além do ensino de disciplinas tradicionais, como Matemática e Língua Portuguesa. Para os autores, é fundamental que a escola também promova valores, aprendizagens relacionais e experiências de convivência, ampliando o escopo formativo da educação. Nessa direção, Villas Bôas e Abbiati (2020) argumentam que a formação integral deve ultrapassar as dimensões sociais e econômicas, alcançando também a constituição subjetiva dos estudantes. Para eles, a Educação Integral em Tempo Integral não pode se reduzir a uma lógica funcionalista; ao contrário, deve partir de uma visão multidimensional do sujeito, compreendendo-o em sua totalidade. Somente assim será possível preservar a identidade da proposta e promover uma formação verdadeiramente emancipadora.

Do exposto, a revisão de literatura realizada evidencia que a Educação Integral em Tempo Integral tem sido interpretada e aplicada de formas bastante distintas, conforme os contextos históricos, políticos e pedagógicos. De um lado, há propostas que reduzem a educação integral a um simples aumento de carga horária, muitas vezes subordinado à lógica do mercado e à função social de contenção e disciplinamento das populações, como apontado por autores como Rodrigues (2020) e Barbosa e Souza (2019). De outro, emergem concepções que visam ao desenvolvimento pleno do sujeito em suas múltiplas dimensões, como defendido por Costa e Coelho (2023), e Villas Bôas e Abbiati (2020).

Ademais, ao conceituar educação integral em tempo integral os autores enfatizam diferentes perspectiva: Rodrigues (2020), Coelho, Guillarducci e Mól (2020) e Barbosa e Souza (2019) preocupam-se em evidenciar educação integral segundo os documentos que analisaram. Não obstante, Costa e Coelho (2023) e Villas boas e Abbiato (2020) conceituam educação integral filosoficamente.

O conceito de educar integralmente desenvolveu-se no Brasil, especialmente no contexto do movimento de renovação da escola na primeira metade do século XX, com Anísio Teixeira como um dos principais influenciadores. Anísio Teixeira propôs a ampliação da função da escola, para que esta atuasse de forma mais abrangente na formação dos indivíduos (Cavaliere, 2011). Ele defendia uma escola que, além de ensinar o básico, preparasse os alunos para a participação democrática na sociedade, para o mundo do trabalho e para lidar com as transformações sociais (Cavaliere, 2010). Suas propostas incluíam a ampliação do tempo escolar, a diversificação das atividades educativas e a formação de um novo tipo de professor (Cavaliere, 2010).

Ao comparar os textos analisados, no tocante à conceituação de Educação Integral, é possível identificar alguns pontos de convergência: todos reconhecem que a Educação Integral deve, em tese, ir além da mera instrução e buscar um desenvolvimento mais amplo dos sujeitos. No entanto, também se observam discrepâncias relevantes: parte da literatura recente denuncia a subordinação da escola a interesses mercadológicos e a permanência de um modelo técnico-utilitarista de formação.

Em contraste, a proposta de Anísio é deliberadamente contracultural: visa resistir à simplificação do ensino, à dualidade escolar (escola pobre para pobres e escola rica para ricos) e à precarização do tempo e da experiência escolar. Além disso, em Anísio Teixeira a ampliação do horário da jornada escolar é um fator preponderante para que se haja uma formação integral:

Está claro que, entre todas as escolas, a primária, pelo menos, não pode ser de tempo parcial. Somente escolas destinadas a fornecer informações ou certos limitados treinamentos mecânicos podem ainda admitir o serem de tempo parcial." (Teixeira, 1994, p. 105).

3.2 Desafios e impedimentos à implementação da Educação Integral

De acordo com Parente (2023), a implementação da Educação Integral esbarra em múltiplas limitações de ordem prática e estrutural. Entre os principais desafios, destacam-se a precariedade da infraestrutura física das escolas, a tradição histórica dos sistemas organizados em turnos, a terceirização de serviços e a baixa adesão dos municípios aos programas federais e estaduais voltados para essa modalidade educacional. Esses fatores comprometem tanto a expansão quanto a qualidade da jornada escolar estendida.

Rodrigues (2020), por sua vez, enfatiza os entraves de natureza político-pedagógica. O autor critica a subordinação do modelo de escola integral à lógica empresarial, que

compromete a autonomia dos docentes e impõe um currículo padronizado e alheio às realidades locais. Além disso, aponta que os documentos orientadores da política paulista de Educação Integral apresentam uma proposta descontextualizada, que ignora as especificidades socioculturais das comunidades escolares. Somada a isso, a insuficiência da infraestrutura física reforça os obstáculos já mencionados.

Na mesma linha crítica, Barbosa e Souza (2019) chamam atenção para a escassez de profissionais qualificados como um dos principais impeditivos à efetivação da Educação Integral. Segundo os autores, a falta de professores e a má formação dos que já atuam na rede pública comprometem a qualidade das ações educativas. Além disso, criticam a centralidade atribuída à preparação para o mercado de trabalho, que restringe as possibilidades formativas dos estudantes ao condicioná-los a escolhas limitadas dentro de um leque reduzido de ‘projetos de vida’ previamente estabelecidos.

Já Coelho, Guilarducci e Mól (2020) destacam falhas de planejamento nos Planos Municipais de Educação (PMEs), o que resultou na institucionalização de improvisos” esses arranjos emergenciais surgiram como tentativa de contornar a ausência de condições adequadas para a ampliação da jornada escolar (Coelho, Guilarducci e Mól 2020, p. 549). Os autores também observam que a sobrecarga docente aumentou significativamente, sem o devido suporte pedagógico e estrutural, agravando o desgaste da categoria. Outro ponto crítico apontado é a transferência progressiva da responsabilidade estatal para empresas privadas e organizações não governamentais, que passaram a assumir funções como contratação de professores, fornecimento de infraestrutura e realização de atividades. Tal cenário compromete a construção de uma educação pública forte, coesa e autônoma.

Costa e Coelho (2023) analisam que a aplicação da política de Educação Integral tem variado consideravelmente entre os municípios, gerando disparidades significativas. Enquanto algumas cidades apresentam experiências mais bem-sucedidas, outras lidam com deficiências severas. Os autores sugerem que tal desigualdade poderia ser atenuada se o governo estabelecesse parâmetros mínimos de investimento, considerando a capacidade econômica de cada ente federativo, garantindo assim um padrão mínimo de qualidade.

Por fim, Villas Boas e Abbiati (2020) reforçam que a precariedade da infraestrutura escolar continua sendo um entrave persistente. Destacam, ainda, outros fatores como o aspecto biológico — relacionado ao tempo prolongado que os estudantes permanecem

na escola —, o desconhecimento dos profissionais da educação sobre os princípios da Educação Integral, e a permanência da lógica tradicional de ensino nas instituições. Esses elementos revelam que, mesmo com uma proposta inovadora, o modelo integral ainda sofre resistências conceituais e operacionais no cotidiano escolar.

A revisão de literatura evidencia que os desafios enfrentados na implementação da Educação Integral em Tempo Integral no Brasil são múltiplos e interdependentes, abrangendo desde questões estruturais — como a precariedade da infraestrutura e a escassez de recursos — até aspectos mais profundos, como a desvalorização do trabalho docente, a adoção de modelos pedagógicos descontextualizados e a fragmentação da concepção de integralidade. Tais dificuldades indicam não apenas a fragilidade dos mecanismos de execução das políticas públicas, mas também a falta de um projeto educativo coerente e comprometido com a formação plena do sujeito.

Quando contrastados com a proposta de Anísio Teixeira, esses desafios ganham maior densidade crítica. Para o autor, a educação integral não se restringe à ampliação do tempo na escola, mas pressupõe a reconstrução do sentido da escola pública como espaço de vivência democrática, formação cultural, social e ética. Anísio concebia uma escola ampliada em suas funções, capaz de oferecer condições para que a criança experimente a vida em comunidade, ou seja, uma escola que "substitui a casa, a família, a classe social e pôr fim a escola, oferecendo oportunidades completas de vida" (Teixeira, 1994, p. 162).

Ademais, a adoção de uma lógica empresarial na Educação Integral constitui um dos principais eixos críticos identificados nas literaturas analisadas. Rodrigues (2020) é um dos autores que mais explicitamente denuncia esse fenômeno, ao apontar que os documentos orientadores da escola integral em São Paulo adotam um modelo padronizado, descontextualizado da realidade escolar e subordinado à racionalidade do mercado. Barbosa e Souza (2019) aprofundam essa crítica ao mostrarem como o foco excessivo na preparação para o mercado de trabalho limita o horizonte formativo dos estudantes. Ao induzi-los a escolher um “projeto de vida” entre opções pré-definidas e vinculadas a interesses econômicos, a escola passa a operar como um canal de orientação vocacional precoce, fragmentando os sujeitos e estreitando o conceito de cidadania. Outro aspecto que revela a penetração da lógica empresarial é a terceirização da responsabilidade educacional (Coelho; Guillarducci; Mol, 2020).

Em síntese, os obstáculos à implementação das escolas integrais não se reduzem a dificuldades operacionais, mas revelam uma crise de concepção sobre o papel da escola pública. Retomar a proposta de Anísio Teixeira implica resgatar uma visão de educação integral como projeto estratégico de democratização social, superando a lógica da gestão por resultados e enfrentando, de forma articulada, os desafios estruturais, pedagógicos e políticos que ainda persistem no cenário educacional brasileiro.

3.3 Necessidades políticas e sociais da Educação Integral

Parente (2023) enfatiza que, para que a Educação Integral em Tempo Integral se efetive, é imprescindível que políticas públicas garantam a ampliação da jornada escolar para, no mínimo, sete horas diárias. Contudo, essa ampliação deve ser acompanhada de mudanças estruturais na organização do trabalho pedagógico, exigindo reformulações no currículo, na rotina escolar e nas condições de trabalho dos profissionais da educação. Sem tais transformações, a simples extensão do tempo escolar não será suficiente para promover uma formação integral dos estudantes. Tal proposta apresentada pelo autor se aproxima do pensamento de Anísio Teixeira, pois este defendia uma escola pública ampliada, democrática e integral, pautada na emancipação do sujeito e na justiça social, sendo o tempo ampliado uma condição indispensável para a realização dessa proposta (Cavaliere, 2010).

Na mesma perspectiva, Rodrigues (2020) defende uma concepção de educação como direito social, e não como mercadoria, destacando a importância da autonomia pedagógica, da valorização dos educadores e do fortalecimento do papel do Estado como garantidor de uma educação pública de qualidade. Ao conceber a escola como “uma arena de disputa ideológica” (Rodrigues, 2020, p. 17), ressalta que a escola pública deve ser um espaço de resistência à racionalidade hegemônica, e não um veículo de sua reprodução acrítica. Essa ênfase do autor ecoa a concepção de escola como espaço formador da cidadania e da vida democrática, presente no pensamento de Anísio Teixeira (Cavaliere, 2010).

Barbosa e Souza (2019) contribuem com essa discussão ao reafirmar que a Educação Integral deve ultrapassar a função de preparação para o mercado de trabalho e estar voltada à emancipação humana e à transformação social. Os autores defendem a integração curricular em torno de quatro eixos centrais: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. E a consolidação de uma escola pública, laica e republicana, capaz de se contrapor aos processos de mercantilização e privatização da educação. A crítica de

Barbosa e Souza (2019) sobre o dualismo escolar se aproxima de Anísio Teixeira. No entanto, embora critiquem a lógica neoliberal e a mercantilização da educação, por vezes carecem de um projeto filosófico estruturado e propositivo como o que Teixeira construiu com base no pragmatismo deweyano, que articulava filosofia, arquitetura escolar, currículo e organização institucional (Teixeira, 1934).

Coelho, Guillarducci e Mól (2020) também argumentam que a proposta de escola integral surge como resposta à complexidade da realidade brasileira, marcada por profundas desigualdades sociais e educacionais. Nesse sentido, a educação integral deve estar vinculada a um projeto político-pedagógico transformador, comprometido com o enfrentamento das desigualdades e com a formação de sujeitos críticos. Além disso, destacam a importância de a escola dialogar com o território em que está inserida, valorizando os saberes locais, promovendo a participação da comunidade e fortalecendo os vínculos sociais.

Costa e Coelho (2023), por sua vez, abordam a importância de um regime de colaboração regulamentado entre União, estados e municípios, como condição para que a educação integral seja compreendida como um investimento estratégico, e não como um custo isolado para os gestores locais. Os autores explicam que, sem regras claras de cooperação entre as esferas governamentais, muitos prefeitos e secretários de educação hesitam em aderir ao modelo, por temerem sobrecarregar seus orçamentos. Assim, defendem que a construção de um Sistema Nacional de Educação (SNE) forte depende, necessariamente, da institucionalização dessa colaboração federativa.

A análise realizada evidencia que a formação dos professores constitui um dos eixos mais sensíveis e determinantes para a efetivação da Educação Integral em Tempo Integral, revelando tanto avanços quanto limitações estruturais das políticas públicas contemporâneas. De um lado, as diretrizes oficiais apresentam a ampliação da jornada escolar como oportunidade para diversificar práticas pedagógicas e fortalecer a intencionalidade formativa, o que demanda, necessariamente, uma valorização da carreira docente, condições adequadas de trabalho e programas sistemáticos de desenvolvimento profissional. No entanto, os estudos revisados mostram que tais políticas têm oferecido respostas insuficientes às necessidades reais da profissão: a lógica empresarial que orienta parte das propostas curriculares reduz a autonomia dos professores, intensifica a racionalização do trabalho e fragiliza o exercício crítico e criativo da docência (RODRIGUES, 2020; BARBOSA; SOUZA, 2019). Soma-se a isso

a persistente lacuna entre a concepção filosófica de formação integral — inspirada no legado de Anísio Teixeira — e a preparação efetiva dos educadores para trabalhar com metodologias amplas, interdisciplinares e contextualizadas, como apontam diversos autores. Dessa forma, é possível concluir que o fortalecimento da formação docente não é um elemento acessório, mas o núcleo estruturante da política de educação integral: sem professores bem formados, valorizados e atuando em condições dignas, qualquer proposta de ampliação do tempo escolar se limita a reproduzir modelos tecnocráticos e fragmentados. Justifica-se, assim, a urgência de políticas articuladas que considerem a formação continuada, a autonomia pedagógica, o diálogo com o território e a reconstrução do sentido público da escola como caminhos essenciais para garantir uma educação integral coerente com os princípios de equidade e emancipação humana

Por fim, Villas Boas e Abbiati (2020) reforçam a tese de que a Educação Integral só se realiza plenamente quando há participação ativa da comunidade escolar, por meio de uma gestão democrática. Segundo os autores, esse envolvimento comunitário pode contribuir diretamente para a melhoria dos indicadores de qualidade da educação, como o IDEB, ao fortalecer o compromisso coletivo com a escola e seus resultados (Villas Boas; Abbiati, 2020).

Em síntese, os autores analisados convergem na defesa de que a Educação Integral em Tempo Integral requer mais do que a ampliação da jornada escolar: ela demanda um projeto político-pedagógico articulado com a justiça social, a valorização docente e o fortalecimento da escola pública como espaço de formação crítica. As divergências residem, sobretudo, no grau de ênfase conferido às estratégias operacionais ou às disputas ideológicas que atravessam a escola pública. No entanto, todos apontam que a efetivação da Educação Integral pressupõe uma ruptura com modelos tecnocráticos e fragmentados, exigindo políticas que integrem currículo, gestão, financiamento e participação social em torno de um ideal formativo amplo e transformador. Pode-se dizer que os autores dialogam com o legado de Teixeira ao denunciarem a precarização da educação pública e ao reivindicarem uma escola integral e transformadora, mas o fazem de maneira mais fragmentada e reativa, enquanto o educador baiano formulou uma proposta sistemática e estratégica, ainda atual frente aos desafios da educação brasileira.

4. CONCLUSÃO:

Este artigo apresentou uma revisão sistemática da literatura sobre a Educação Integral em Tempo Integral com foco na produção acadêmica de instituições paulistas e na análise crítica do Programa de Ensino Integral (PEI) implementado no estado de São Paulo. Ao longo do estudo, buscou-se compreender como os discursos acadêmicos dialogam com as políticas públicas, quais os objetivos atribuídos ao PEI, o significado de formar de modo integral e de que forma a escola tem assumido funções tradicionalmente pertencentes à família.

A literatura analisada evidencia que o Programa de Ensino Integral (PEI), em sua formulação oficial, busca ampliar as oportunidades de aprendizagem por meio da extensão da jornada escolar e da diversificação das atividades educativas. No entanto, os estudos indicam que esse objetivo tem se materializado de forma limitada, com ênfase na ampliação do tempo sem, necessariamente, uma ressignificação da prática pedagógica. Em muitos casos, observa-se uma transposição mecânica de conteúdo para um novo modelo de organização escolar, o que esvazia o sentido formativo integral da proposta.

A formação integral, segundo os autores analisados, inspira-se no pensamento de Anísio Teixeira e outros educadores do movimento escolanovista. Trata-se de uma formação que considera o sujeito em sua totalidade: intelectual, emocional, social, cultural e ética, preparando-o para o exercício da cidadania, a convivência democrática e a inserção crítica no mundo do trabalho e da cultura. A simples ampliação da jornada não garante, por si só, essa formação. É necessário repensar o currículo, as metodologias e a relação entre escola e comunidade.

Outro ponto recorrente nas publicações revisadas diz respeito à crescente sobrecarga atribuída à escola, que tem absorvido funções antes exercidas pela família, como o cuidado, a formação ética e a socialização primária. Isso ocorre em um contexto de transformações sociais intensas — como a urbanização, a precarização do trabalho e o enfraquecimento das redes familiares —, sem que a escola tenha sido efetivamente preparada para assumir tais demandas. A literatura aponta que esse deslocamento tem acontecido sem articulação clara com políticas sociais integradas e sem reflexões profundas sobre seus impactos no cotidiano escolar.

Apesar da centralidade da questão familiar no cotidiano escolar, o tema aparece de forma periférica nos documentos que orientam a implementação do PEI. Há uma ausência de diálogo estruturado entre a escola e as famílias, e quando mencionado, o papel da comunidade é tratado de maneira genérica ou instrumental. Poucos trabalhos analisados

se dedicam a explorar de forma crítica as implicações do PEI sobre a vida familiar, a corresponsabilidade educativa ou as tensões entre espaço escolar e espaço doméstico.

Contribuições, hipóteses e perspectivas futuras

A partir dos achados desta pesquisa, emergem algumas hipóteses que podem orientar estudos posteriores. Primeiramente, uma substituição improvisada: a escola vem assumindo, de forma não planejada, papéis familiares, sem a devida preparação institucional, o que compromete a qualidade de uma educação integral sob a perspectiva de Anísio Teixeira. Em segundo lugar, há a hipótese de um dispositivo de controle social por meio do Programa de Ensino Integral (PEI) que, ao adotar lógicas de eficiência e produtividade, pode se transformar em um instrumento de regulação social, mais voltado à contenção do que à emancipação dos sujeitos. Finalmente, como terceiro ponto, aponta-se o esgotamento do conceito de formação integral: a educação integral corre o risco de se reduzir à ampliação do tempo escolar, sem que haja mudanças significativas nas práticas pedagógicas e na relação com a comunidade.

Diante disso, torna-se necessário o fortalecimento de políticas públicas integradas, que articulem escola, família e território. Nesse sentido o Programa de Ensino Integral (PEI) precisa retomar o projeto pedagógico proposto por Anísio Teixeira, no qual a escola pública é concebida como uma comunidade viva, democrática e promotora da formação plena do ser humano. A educação integral, para ser efetiva, exige mais do que tempo: requer sentido, intencionalidade e compromisso com a equidade social.

Reafirma-se, assim, a urgência de estudos que investiguem mais profundamente os efeitos da educação integral nas relações entre escola e família, bem como pesquisas que analisem criticamente os discursos oficiais em confronto com as práticas escolares reais. Retomar o sentido original da educação integral é, hoje, um desafio ético e político diante das tentativas de esvaziamento da função formadora da escola pública.

5. REFERÊNCIAS

BARBOSA, Carlos Soares; SOUZA, José Carlos Lima de. O novo ensino médio de tempo integral: reducionismo, privatização e mercantilização da educação pública em tempos de ultraconservadorismo. *e-Mosaicos*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 19, p. 94–107, 2019. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2019.46449. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/46449>. Acesso em: 18 ago. 2025.

BOAS, Mariana Lubarino Vilas; ABBIATI, Andréia Silva. A Educação em tempo integral em foco: uma análise do cumprimento da Meta 6 do PNE (2014-2024) No Município de São João da Boa Vista/SP. **Verum: Revista de Iniciação Científica**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 01–17, 2024. DOI: 10.56579/verum.v4i3.1647. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeiniciacaocientifica/article/view/1647> . Acesso em: 18 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e Ministério da Cultura. **Portaria Normativa Interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, com vistas à ampliação do tempo e do espaço educativo nas redes públicas de educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 abr. 2007.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Regulamenta o Programa Mais Educação e estabelece sua finalidade de ampliação do tempo de permanência de estudantes em educação básica em tempo integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, 27 jan. 2010. Disponível em. Acesso em: 3 ago. 2025.

CAVALIERE, Ana Maria. **Anísio Teixeira e a educação integral**. *Paidéia*, São Paulo, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010. Disponível em: www.scielo.br/paideia. Acesso em: 23 jan. 2025.

COELHO, Lígia Martha; GUILARDUCCI, Raphael; MÓL, Saraa. Educação em tempo integral e programa mais educação: soluções locais para questões gerais?. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 344–360, 2020. DOI: [10.14393/REPOD-v8n3a2019-48699](https://doi.org/10.14393/REPOD-v8n3a2019-48699). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/48699>. Acesso em: 18 ago. 2025.

COSTA, Valdeney Lima da; COIMBRA DA COSTA COELHO, Ligia Martha. Formas de colaboração e(m) relações intergovernamentais no contexto da educação integral em tempo integral. **Linguagens, Educação e Sociedade - LES**, [S. l.], v. 27, n. 55, p. 1–30, 2023. DOI: 10.26694/rles.v27i55.4364. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/4364>. Acesso em: 18 ago. 2025.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Relações público-privadas nas políticas de educação em tempo integral no Estado de São Paulo. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 13, n. 39, 2023. DOI: 10.26514/inter.v13i39.5405. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/5405>. Acesso em: 18 ago. 2025.

RODRIGUES, César Augusto. O Programa Educação: compromisso de São Paulo “e o “Novo Modelo de Escola de Tempo Integral”: Crítica à incorporação dos valores da lógica empresarial na educação pública. **Revista HISTEDBR On-line**. V. 20, p 1-23 e020008, 2020. Disponível in: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8654673/22305/70141>. Acesso em: 18 ago. 2025.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Educação integral**. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-integral/>. Acesso em: 3 ago. 2025.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação**.

2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1994.