

**PROGRAMA ENSINO INTEGRAL: UM RELATO CRÍTICO DE EXPERIÊNCIA  
À LUZ DO DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR ENTRE EDUCAÇÃO E SAÚDE**

***INTEGRAL EDUCATION PROGRAM: A CRITICAL REPORT OF EXPERIENCE IN  
THE LIGHT OF THE INTERDISCIPLINARY DIALOGUE BETWEEN EDUCATION  
AND HEALTH***

***PROGRAMA DE EDUCACIÓN COMPLETA: UN INFORME DE EXPERIENCIA  
CRÍTICA A LA LUZ DEL DIÁLOGO INTERDISCIPLINARIO ENTRE EDUCACIÓN Y  
SALUD***

*Álvaro de Souza Maiotti*  
alvaro.maiotti@unifesp.br

Mestrando em Educação e Saúde na Infância e Adolescência  
Universidade Federal de São Paulo

**RESUMO**

O objetivo deste artigo é apresentar um relato crítico de experiência docente, realizada em uma escola estadual paulista, adepta às diretrizes do Programa Ensino Integral. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa participante. Os dados foram obtidos por meio da observação dos elementos que compõem a dinâmica da rotina escolar e da análise dos documentos oficiais e resoluções que regem o programa, além das leis e decretos estaduais e federais pertinentes ao tema. O referencial teórico que sustentou as análises abarca textos de autores que versam sobre educação, saúde e a interface entre essas duas áreas do conhecimento. Em síntese, constatou-se que a exploração do trabalho docente, institucionalizada através do referido programa, produz impactos negativos na saúde mental e física dos professores que atuam no programa, afetando consequentemente a formação dos estudantes.

**Palavras-chave:** Articulação Saúde-Educação; Condições do Trabalho Docente; Programas Educacionais.

## ABSTRACT

The aim of this article is to present a critical account of the teaching experience, carried out in a public school in the state of São Paulo that adheres to the guidelines of the Integral Teaching Program. It is a research with a qualitative approach, of the participant research type. Data were obtained by observing the elements that make up a dynamic of the school routine and analyzing the official documents and resolutions that govern the program, as well as state and federal laws and decrees relevant to the theme. The theoretical framework that supported the analyzes includes texts by authors who deal with education, health and the interface between these two areas of knowledge. In summary, it was found that the exploitation of teaching work, institutionalized through the program, produces negative impacts on the mental and physical health of teachers who work in the program, consequently affecting the training of students.

**Keywords:** Articulation Health-Education; Teaching Work Conditions; Educational Programs.

## RESUMEN

El objetivo de este artículo es presentar un relato crítico de la experiencia docente, realizada en una escuela pública de São Paulo que se apega a los lineamientos del Programa Integral de Docencia. Es una investigación con enfoque cualitativo, del tipo investigación participante. Los datos se obtuvieron a través de la observación de los elementos que componen la dinámica de la rutina escolar y el análisis de los documentos y resoluciones oficiales que rigen el programa, además de las leyes y decretos estatales y federales relevantes en la materia. El marco teórico que sustenta los análisis incluye textos de autores que abordan la educación, la salud y la interfaz entre estas dos áreas de conocimiento. En resumen, se encontró que la explotación de la labor docente, institucionalizada a través del programa, produce impactos negativos en la salud mental y física de los docentes que laboran en el programa, afectando consecuentemente la formación de los estudiantes.

**Palabras clave:** Articulación Salud-Educación. Condiciones de la labor docente. Programas educativos.

## INTRODUÇÃO

A educação integral tem circulado com recorrência nos discursos de governadores e secretários de educação. Abordada de maneira leviana, é frequentemente apresentada como a panaceia para os mais diversos problemas educacionais. Conforme Castro e Lopes (2011), o projeto Escola de Tempo Integral (ETI) foi instituído no estado de São Paulo entre os anos de 2003 e 2006, por meio da resolução SE nº 89. Implantado em algumas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental, seu intuito era prolongar o tempo diário de permanência dos alunos (de cinco para nove horas), com vistas a ampliar suas possibilidades de aprendizagem com oficinas curriculares de orientação para estudo e pesquisa; atividades de linguagem e de Matemática; atividades artísticas, esportivas/motoras e de participação social. Em 2012, o projeto foi reformulado<sup>1</sup> e passou a se chamar Programa Ensino Integral (PEI). Estabelecido por meio da Lei Complementar nº 1.164/2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191/2012, foi implantado inicialmente em 16 escolas de Ensino Médio e hoje está presente em 308 escolas distribuídas por todo o estado (SÃO PAULO, 2018).

Assim, à luz do diálogo interdisciplinar entre educação e saúde, objetivando contribuir com as reflexões acerca da educação integral, o presente trabalho apresenta um relato crítico da experiência de docência realizada em uma escola pública estadual paulista adepta às diretrizes do PEI. O texto está organizado da seguinte maneira: a seção metodologia apresenta os métodos e técnicas de pesquisa empregados em sua elaboração; a seção resultados e discussão reúne os dados obtidos, bem como a análise realizada a partir da bibliografia consultada e a seção considerações finais apresenta a síntese das reflexões aqui desenvolvidas.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

---

<sup>1</sup> Apesar da reformulação, o projeto permaneceu ativo e funciona de modo concomitante à sua versão reformulada.

Considerando as condições nas quais a pesquisa foi realizada, o relato de experiência aqui descrito e analisado pode ser classificado como uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa participante. Conforme Severino (2013), para realizar este tipo de pesquisa, o pesquisador partilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando de todas as suas atividades ao longo do tempo de duração da pesquisa. Enquanto observa os fenômenos (as manifestações dos sujeitos e as situações vividas), registra descritivamente os elementos observados e as análises e considerações feitas durante essa participação.

Para tanto, duas técnicas são indispensáveis: a observação e a documentação. Entende-se por observação o olhar atento ao qual não escapam os detalhes daquilo que é observado. Quanto à documentação, Severino (2013) a define como o processo de identificação, levantamento e exploração de documentos e fontes de dados do objeto pesquisado, bem como o registro e a sistematização dos dados e informações deles extraídas, dispostas em condição de análise pelo pesquisador.

Os dados de natureza documental que sustentam este estudo foram obtidos prioritariamente do Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2012a), das Diretrizes do Programa Ensino Integral (SÃO PAULO, 2012b), das resoluções da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc/SP) referentes às diretrizes de organização curricular e ao processo de atribuição de aulas (Resolução SE nº 66 e Resolução SE nº 71, respectivamente); e das leis e decretos estaduais e federais pertinentes ao tema.

Os dados de natureza observacional referentes aos diversos elementos que compõem a dinâmica escolar e que incidem sobre a atuação docente, foram obtidos durante a experiência de docência no âmbito do PEI, ocorrida entre os meses de janeiro e agosto de 2020. A unidade escolar na qual as observações aconteceram é jurisdicionada pela Diretoria de Ensino - Região Sul 3 e está localizada na Zona Sul da cidade de São Paulo. Atende cerca de 530 estudantes, distribuídos entre turmas

do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental – séries finais e entre as três séries do Ensino Médio.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### **A falácia da multivalência: a institucionalização da exploração do trabalhador docente**

O primeiro aspecto a ser destacado refere-se às atribuições do posto de trabalho como docente de Filosofia no âmbito do PEI. Exige-se dos docentes dessa disciplina a obrigatoriedade de também lecionar Sociologia. Como justificativa, a equipe gestora da unidade escolar alegou que o tamanho da escola não comportaria um docente para cada uma das disciplinas. Embora cada escola possua uma realidade particular, a prática é endossada por todas as escolas que aderem ao programa, independentemente da quantidade de salas de aula ou número de estudantes atendidos. Ademais, conforme as resoluções de atribuição de aulas anualmente publicadas<sup>2</sup>, o simples fato de ter cursado 160h de determinada disciplina na graduação ou pós-graduação já qualifica o docente para lecioná-la. Essa prática, entretanto, vai de encontro ao que determina a legislação federal: o Parecer CNE/CES nº 492/2001 estabelece que o portador do título de licenciado pleno em Ciências Sociais ou Sociologia é o profissional apto a lecionar a disciplina. Caso seja licenciado em qualquer outra área, mas tenha cursado Ciências Sociais ou Sociologia como segunda licenciatura, esse profissional também poderá lecionar a disciplina, conforme o que está disposto na Resolução CNE/CP nº 2/97 e no Decreto nº 8.752/2016. O bacharel em Ciências Sociais que queira atuar como professor deverá cursar as disciplinas do curso de licenciatura, por meio de um programa especial de complementação pedagógica. Essa modalidade também é

---

<sup>2</sup> Cf. Resolução SE 71, que dispõe sobre o processo de atribuição de aulas para o ano de 2019. Disponível em: <https://dearacatuba.educacao.sp.gov.br/resolucao-se-71-atribuicao-de-aula-2019/>. Acesso em: 21 jan. 2021.

amparada pela resolução e decreto anteriormente mencionados, além da Resolução nº 2/2015.

Em 2019, numa tentativa de expandir o programa para todas as escolas regulares da rede, a Secretaria da Educação lançou o Programa Inova Educação<sup>3</sup>, que determinou a inserção de cinco disciplinas nas grades curriculares do Ensino Fundamental – séries finais e Ensino Médio, e a consequente redução do tempo de aula de todas as disciplinas (de 50 minutos para 45 minutos) nos períodos matutino e vespertino para comportar a mudança. A medida ampliou o tempo de permanência dos estudantes na escola, porém não o equiparou à jornada diária de nove horas do PEI. O lançamento do Inova Educação também afetou a grade curricular do PEI, que passou a oferecer a disciplina de Tecnologia e Inovação, a ser lecionada pelos docentes da unidade escolar que tenham participado de um curso de formação de curta duração<sup>4</sup>.

Outra característica da composição curricular do PEI é a oferta de disciplinas eletivas. Elaboradas por uma dupla de professores, essas disciplinas são oferecidas semestralmente e devem estar alinhadas aos projetos de vida dos estudantes. Formam-se então classes mistas, com alunos do Ensino Fundamental – séries finais e Ensino Médio, a partir da escolha e matrícula voluntária de cada estudante. Entretanto, se o corpo docente da unidade escolar não estiver completo, exige-se de alguns professores que assumam a disciplina, mesmo sem a colaboração de outro colega professor.

Em resumo, a carga horária da jornada de trabalho do docente de Filosofia da unidade escolar alvo da pesquisa era de 40h semanais (jornada integral, como a dos demais docentes), distribuída da seguinte maneira: 31 hora/aula lecionando (tempo distribuído entre as quatro disciplinas assumidas – Filosofia, Sociologia, Tecnologia e Inovação e Eletiva) e 1 hora/aula semanal disponível para substituição, na hipótese

<sup>3</sup> Cf.: <https://inova.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 21 jan. 2021.

<sup>4</sup> Curso oferecido pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” – EFAPE. Cf.: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=8918>. Acesso em: 21 jan. 2021.

de algum colega se atrasar ou se ausentar. As 8h restantes eram destinadas ao estudo pessoal, organização do material didático e à formação continuada<sup>5</sup>.

Na prática, entretanto, a substituição de colegas tomava um tempo muito maior do que o permitido, afetando os horários destinados às demais atividades. Assumir quatro disciplinas significava responder documentalmente<sup>6</sup> por 17 turmas: quatro turmas de primeira série do Ensino Médio e uma turma de terceira série do Ensino Médio, para as quais lecionava Filosofia e Sociologia (perfazendo um total de 10 turmas); duas turmas de segunda série do Ensino Médio, para as quais lecionava adicionalmente Tecnologia e Inovação (perfazendo um total de 6 turmas); e uma turma mista de Ensino Fundamental – séries finais e Ensino Médio, para a qual lecionava a disciplina eletiva.

Além da docência, destaca-se ainda uma última atribuição: a tutoria. Cada docente estava incumbido de acompanhar um grupo de alunos (entre 12 e 25 alunos) no que se refere às dificuldades socioemocionais e de aprendizagem, ao comportamento no ambiente escolar e aos problemas familiares. O docente deveria garantir ao menos dois atendimentos por mês para cada um de seus tutorados, além dos momentos de tutoria coletiva. Esses atendimentos aconteciam todos os dias, antes do horário de almoço, e duravam cerca de 15 minutos. Cada atendimento deveria ser registrado de maneira individualizada, em ficha específica, e entregue ao vice-diretor da unidade de tempos em tempos, para acompanhamento.

Dando início à análise, podemos partir do aspecto mais evidente do relato: a profusão de tarefas pedagógicas e burocráticas que, para serem cumpridas de acordo com os prazos estabelecidos, demandavam quase que completamente o tempo de permanência do docente na unidade, além do seu tempo livre ou de descanso em casa, durante a semana e aos finais de semana. Constata-se que a

---

<sup>5</sup> Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC de área (com o professor coordenador de área e os professores de ciências humanas) e geral (com o professor coordenador geral e todos os professores).

<sup>6</sup> Diários de classe, planejamento semanal e bimestral, avaliações, digitação de notas e faltas etc.

lógica fabril e neoliberal está instaurada na escola. O combustível fóssil que alimenta as máquinas é a vida dos docentes. Nas esteiras de produção de conhecimento, o docente — que menos vale — produz a mais-valia educacional, vendendo sua força de trabalho intelectual por um valor irrisório. A jornada integral não lhe dá direito a receber o mesmo valor recebido como vale-alimentação pelos docentes das unidades regulares, que não possuem jornada completa<sup>7</sup>. A gratificação a que faz jus, e que governadores e secretários de educação muito orgulhosamente mencionam nas mídias, retornam aos cofres públicos por meio do imposto de renda retido na fonte e pelo aumento da contribuição previdenciária e das taxas de manutenção do plano de saúde.

Embora os professores efetivos desfrutem da estabilidade inerente ao serviço público, sua permanência no programa está condicionada à avaliação 360°. Semestralmente, os docentes são avaliados pela equipe gestora, funcionários e alunos, e igualmente contribuem com a avaliação de seus pares. A avaliação determina quem foi ou não capaz de se adaptar e, conseqüentemente, quem permanece ou não como membro do corpo docente da unidade. Existe uma aura de produtividade que gravita sobre as escolas que aderem ao PEI — e que também é vista apenas por seus partícipes: acredita-se que os docentes perfeitamente ajustados às suas regras são os que efetivamente trabalham. Quem é incapaz de se adaptar é visto como o professor que está acostumado à “vida boa”, à “rotina tranquila” das unidades regulares. Esse argumento também é utilizado para escamotear as verdadeiras causas da alta taxa de rotatividade de docentes.

Os efeitos dessa insana rotina de trabalho, somados à desvalorização e falta de reconhecimento da categoria geram impactos profundos na saúde física e mental dos docentes. Analisando artigos publicados entre 2006 e 2011, Silveira *et al* (2014) constataram que muitos professores têm apresentado alterações na saúde física e mental (doenças musculoesqueléticas, problemas com a voz, sono, memória e

---

<sup>7</sup> Cf. Decreto nº 34.064/1991. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1991/decreto-34064-28.10.1991.html>. Acesso em 21 jan. 2021.

estresse). Com base nos artigos analisados, os autores listaram diversos fatores estressantes presentes no contexto escolar, dos quais destacou-se os que se aplicam ao relato em análise: ajudar crianças com problemas comportamentais; aplicar as tarefas; comunicar conceitos e preparar recursos para lições; excesso de responsabilidade pelos alunos; excesso de trabalho; grande número de classes regidas; lidar com a classe e manter a disciplina; organizar grupos de trabalho; pressões de tempo na escola; salas de aulas com excesso de contingente.

O trabalho de Schuster (2016) caminha na mesma direção. Por meio de um levantamento de atestados médicos e de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores da rede municipal de educação de Cascavel/PR, a pesquisadora constatou que os transtornos mentais ou emocionais, cuja origem reside em muitos dos fatores estressantes já mencionados, são responsáveis por boa parte dos casos de afastamento do trabalho.

Partindo das reformas educacionais efetuadas pela Seduc/SP entre 1990 e 2000, Jardim (2016) elucida alguns aspectos das formas de organização do trabalho dos professores da rede pública estadual paulista. Sua pesquisa indica que os fatores que mantêm e aprofundam a precariedade das condições de trabalho docente (a desvalorização da profissão, o crescente desgaste físico e mental, o aumento da ocorrência de doenças profissionais e a pouca atratividade da carreira) estão relacionados às ações de viés gerencialista, colocadas em prática através das referidas reformas.

Costa (2017), por sua vez, focalizou em seu estudo os níveis de ansiedade e depressão de uma parcela de professores da mesma rede, que atuam na cidade de São José dos Campos/SP. Mais da metade dos entrevistados estava psicologicamente adoecida, e boa parte deles apresentou sintomas de transtorno de ansiedade ou de depressão. O autor concluiu que a dinâmica trabalhista do curto prazo, da flexibilidade, da competitividade e da produtividade, somada a um processo de subjetivação que é provocado pela fragilidade das relações contemporâneas, contribuiu para o adoecimento e esgotamento psíquico dos docentes,

desestimulando-os a estabelecer vínculos profundos com a sua função e com o estudante.

Como foi possível observar, a exploração docente institucionalizada pela Seduc/SP por meio do PEI pode impactar significativamente a saúde física e mental dos professores que, em busca de uma valorização ilusória, submetem-se aos ditames do programa. Adiante, examinaremos algumas de suas consequências pedagógicas.

### **A falácia pedagógica: a “escola modelo” e o descompasso entre educação integral e tempo integral**

Ao abordar as falhas pedagógicas do PEI, adotou-se como ponto de partida o Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2012a), por se tratar de um documento que direciona as práticas pedagógicas de todos os docentes da Educação Básica. O trabalho de Valentim (2018) apresenta uma crítica contundente a esse documento, em razão de seu alinhamento às perspectivas neoliberais, em que a construção integral do sujeito, tal como se apresenta, perde espaço. Seu trabalho, como muitos que se propõem a discutir o campo do currículo, evidencia que esse espaço não está isento das disputas políticas.

Nesse sentido, forçado a cumprir um programa curricular já enviesado desde a sua constituição, tendo à disposição um reduzido número de aulas semanais<sup>8</sup> e muitas demandas burocráticas a resolver, parece pouco provável que o docente seja capaz de lecionar as disciplinas de maneira adequada. As dificuldades que inviabilizam o trabalho docente já estão previamente estabelecidas, em razão do sistema econômico que rege todas as esferas da vida. Como bem definiram Padilha e Oliveira (2013, p.24): “No modo de produção característico da sociedade

---

<sup>8</sup> Cf. Resolução SE nº 66, de 9 de dezembro de 2019. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/66\\_2019.HTM?Time=25/01/2021%2018:15:51](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/66_2019.HTM?Time=25/01/2021%2018:15:51). Acesso em: 25 jan. 2021.

capitalista, o saber elaborado é um meio de produção e justamente por isso se distribui de forma desigual entre as classes sociais. "As inovações curriculares propostas pelo PEI (a inserção de disciplinas que anteriormente não existiam na grade, como Projeto de Vida e Orientação de Estudos) nos recordamos palavras de Adorno (2005) a respeito do colapso da formação cultural. Esse é o tipo de reforma pedagógica que não trará contribuições substanciais para o enfrentamento dessa situação.

Diante disso, a razão de sua ineficiência, entretanto, não é uma "inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre ela" (ADORNO, 2005, p. 2), mas o alinhamento à essa realidade. Pelo visto, as retroescavadeiras do neoliberalismo encontraram as preciosas jazidas da educação que, de "tesouro a descobrir", estão para se tornarem uma pepita quase em extinção.

Outro aspecto importante dessa experiência é o modo como estudantes, professores e equipe gestora referiam-se à unidade escolar: a escola-modelo da Zona Sul de São Paulo. O termo "modelo" nos remete às noções de padrão, forma, homogeneização — o que pode significar um problema quando a educação é o assunto em questão.

Ao longo de cerca de 7 meses de experiência como docente na unidade, foi possível observar que alguns estudantes se sobressaíam em relação aos demais: com excelentes notas e comportamento, sempre eram convidados pelos professores e equipe gestora a assumirem posições de liderança nas mais diversas atividades escolares. Essa prática, entretanto, inibia a participação dos demais: "Ah, professor. Eles escolhem sempre os mesmos. Assim a gente perde a vontade de participar", relatou uma estudante, evidenciando o fato de que professores e gestores não estavam atentos à diversidade, às potencialidades e necessidades de aprendizagem de cada estudante. Todos deveriam ser moldados à imagem e semelhança dos escolhidos e o padrão deveria ser repetido e expandido para todas as escolas públicas estaduais da cidade.

No que se refere à concepção de educação integral, as diretrizes do programa postulam:

Ampliar o tempo de permanência na escola e a criar as condições de tempo e de espaços para materializar o conceito de educação integral, desenvolvendo as potencialidades humanas em seus diferentes aspectos: cognitivos, afetivos e socioculturais. Essa ampliação possibilita a efetivação de novas atitudes, tanto no que se refere à cognição como a convivência social, privilegiando os quatro pilares da Educação adotados pela UNESCO: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. A concepção de educação integral evidencia a exigência, a pressão e a luta constante pela democratização da educação, para uma escola universal de qualidade, que considere o acesso a todos os recursos culturais, às mais diversificadas metodologias dos processos de ensino e de aprendizagem e, também, à utilização das novas tecnologias como respeito à condição humana e sua respectiva dignidade. (SÃO PAULO, 2012b, p. 8).

O primeiro problema dessa concepção é a sua fundamentação teórica. O texto produzido pelo economista Delors (2010) tem sido amplamente utilizado desde a sua primeira publicação em 1996 para justificar os mais nobres propósitos pedagógicos. Silva (2017), entretanto, afirma que as entrelinhas da publicação revelam outro objetivo: o alinhamento das práticas pedagógicas aos interesses do Banco Mundial e outras instituições financeiras.

O segundo problema reside em sua aplicação prática: o texto menciona aspectos importantes como o “desenvolvimento das potencialidades humanas nos aspectos cognitivo, afetivo e sociocultural” e a exigência de construirmos uma “escola universal de qualidade, considerando o acesso a todos os recursos culturais” e “às mais diversificadas metodologias dos processos de ensino e aprendizagem”.

Diante disso, na prática, o que ocorre é uma ênfase desmedida no desenvolvimento das chamadas “competências leitora e escritora” e de habilidades matemáticas, alvo exclusivo das Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAP) e do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Não por acaso, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são as que possuem maior espaço (quantidade de aulas por semana) nos currículos. Deve-se garantir às novas engrenagens do sistema apenas o essencial para a manutenção do seu funcionamento: algumas noções de cálculo, leitura e escrita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário apresentado pelo relato parece não nos conduzir às perspectivas esperanças. Enredado na profusão de tarefas que lhe são impostas, o docente que atua no âmbito do PEI jamais será capaz de desempenhar sua função pedagógica e política, seja em razão dos impactos da exploração do trabalho docente, seja pelo poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre os currículos e as diretrizes das reformas educacionais vigentes.

Assim, como resultado, observa-se que no formato atual o programa é incapaz de fornecer aos estudantes a formação integral que seus entusiastas tanto apregoam. Para que isso ocorra efetivamente, os docentes que optarem por permanecer no PEI deverão traçar linhas de fuga que viabilizem a busca por alternativas para a própria emancipação, de modo que se possa oferecer aos estudantes as ferramentas que lhes permitam o desenvolvimento de habilidades para o enfrentamento dos desafios do nosso século.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. **Primeira Versão**, Porto Velho, ano IV, n. 191, v. XIII, p. 2-19, maio/ago. 2005.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19). Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB02\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf). Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category\\_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192).

Acesso em: 21 jan. 2021.

CASTRO, A; LOPES, R. E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000300003>. Acesso em: 19 jan. 2021.

COSTA, R. Q. F. da. **O mundo do trabalho docente e o esgotamento psíquico**. 2017.188f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/151000>. Acesso em: 21 de jan. 2021.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Paris: UNESCO, 2010. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por). Acesso em: 25 jan. 2021.

JARDIM, K. da S. M. **O trabalho docente na rede estadual de ensino no Estado de São Paulo**. 2016. 174f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/305026>. Acesso em: 21 jan. 2021.

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. de. Inclusão escolar, diversidade e desigualdades sociais. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação para todos: As muitas faces da inclusão escolar**. Campinas: Papirus, p. 17-58, 2013.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 34.064, de 28 de outubro de 1991. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1991/decreto-34064-28.10.1991.html>. Acesso em: 21 jan. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/compilacao-lei.complementar-1164-04.01.2012.html>. Acesso em: 19 jan. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012>

[/lei.complementar-1191-28.12.2012.html](#). Acesso em 19jan. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE nº 89, de 9 de dezembro de 2005. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89\\_05.HTM?Time=24/04/2017%2014:28:18](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=24/04/2017%2014:28:18). Acesso em: 19 jan. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo do Estado de São Paulo**: Ciências Humanas e suas tecnologias. 1 ed. atual. São Paulo: SE, 2012a.

SÃO PAULO (Estado). **Diretrizes do Programa Ensino Integral**.2012b. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Formação básica: Tecnologia – 1ª Edição/2019. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=8918>. Acesso em: 21 de jan. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Inova Educação. Transformação hoje, inspiração amanhã. Disponível em: <https://inova.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 21 jan. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 66, de 9 de dezembro de 2019a. Disponível em:[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/66\\_2019.HTM?Time=25/01/2021%2018:15:5](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/66_2019.HTM?Time=25/01/2021%2018:15:5). Acesso em: 15 out. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 71. 2019b. Disponível em: <https://dearacatuba.educacao.sp.gov.br/resolucao-se-71-atribuicao-de-aula-2019/>. Acesso em: 21 jan. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Programas garantem jornada ampliada de estudo aos alunos da rede estadual de SP. 2018. Disponível em:<https://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. Livro eletrônico. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, O. V. Aspectos da história dos currículos oficiais do Estado de São Paulo (1980-2008). IN: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 29., 2017, Brasília. **Caderno de Resumos...** Brasília: ANPUH, 2017, s.p. Disponível em: [https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502838058\\_ARQUIVO\\_2017ODAIRANPUHtextocompletov3.pdf](https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502838058_ARQUIVO_2017ODAIRANPUHtextocompletov3.pdf). Acesso em: 25 jan. 2021.

SILVEIRA, K. A. et al. Estresse e enfrentamento em professores: uma análise da literatura. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 15-36, dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982014000400002>. Acesso em: 21 jan. 2021.

SCHUSTER, M. **Corpo e adoecimento na percepção docente**. 2016. 106. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3330>. Acesso em: 21 jan. 2021.

VALENTIM, G. A. **Programa Ensino Integral e Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo: permanências e mudanças**. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/158314>. Acesso em: 19 jan. 2021.