

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA – UNIMEP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Jakeline Greice Rodrigues Pereira

**ANÁLISE DE PRODUÇÕES EMPÍRICAS DO ENSINO INTEGRAL EM  
ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL - UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE  
LITERATURA**

Piracicaba - SP

2022

Jakeline Greice Rodrigues Pereira

**ANÁLISE DE PRODUÇÕES EMPÍRICAS DO ENSINO INTEGRAL EM  
ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL - UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE  
LITERATURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Bordini Faleiros

Piracicaba - SP 2022

JAKELINE GREICE RODRIGUES PEREIRA

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP  
Bibliotecária: Joyce Rodrigues de Freitas - CRB-8/10115.

Pereira, Jakeline Greice Rodrigues  
F446a Análise de produção empíricas do ensino integral em escolas  
públicas no Brasil: Uma revisão sistemática de Literatura / Jakeline  
Greice Rodrigues Pereira - 2022.  
61 f.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Bordini Faleiros.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Metodista de Piracicaba,  
Educação, Piracicaba, 2022.

1. Ensino integral. 2. Revisão sistemática. 3. Escolas integral.  
I. Pereira, Jakeline Greice Rodrigues. II. Título.

CDD – 370.115

**ANÁLISE DE PRODUÇÕES EMPÍRICAS DO ENSINO INTEGRAL EM  
ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL - UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE  
LITERATURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Metodista de Piracicaba, como requisito para a obtenção do título  
de Mestre em Educação.

Aprovada em 26 de outubro de 2022.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Pedro Bordini Faleiros

Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP/ Orientador

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Pucci

Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP

---

Prof. Dr. André Luiz Ferreira

Centro Universitário Hermínio Ometto de Araras – UNIARARAS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carolina José Maria

Universidade Federal do ABC – UFABC

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Santana

Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP

## **Agradecimentos**

O presente trabalho não se realizaria sem o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil, nem tampouco sem o Dr. Pedro Bordini Faleiros, meu orientador, quem me acompanhou com todo cuidado, sabedoria, conhecimento, generosidade, respeito e liberdade.

Agradeço a todos meus ancestrais que me trouxeram a vida e a vida deles em mim. De alguns lembro, de outros, apenas, sinto e revivo. Obrigada à família que Deus escolheu para mim ou que, talvez, eu mesma escolhi: meu pai Edson, minha mãe Márcia e meu irmão Cristino. Em muitos traços da minha escrita e de meus pensamentos nesse trabalho eles estão. Muito obrigada ao meu ex-aluno e amigo César Maia que esteve comigo também nesse percurso.

Obrigada à minha vida em parceria: meu esposo Willians.

Agradeço com todo meu ser ao meu Deus amigo e irmão presente em tudo e em todos que chegam como anjo, um deles que gostaria de mencionar é a secretária Silvia Feltrin com seu profissionalismo e afeto, capazes de me trazer a paz necessária para a conclusão desse trabalho. Certamente, não posso esquecer das colegas de jornada que iniciaram esse mestrado junto comigo e juntas fomos parceiras nas angústias e alegrias: Dani, Lili e Rose.

*Dedico a vocês: vovó Judith Alves Rodrigues, vovô Florindo Rodrigues e tio Joelson Rodrigues (in memoriam).*

## RESUMO

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, o Ensino Integral propõe a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola. Por ser uma proposta relativamente recente para a educação no país, ainda há muito para ser desenvolvido, no entanto é importante que uma análise do conhecimento produzido na área possa ser feita. Nesse sentido, é importante questionar como se configura o ensino integral nas escolas de tempo integral pelo Brasil. O objetivo do estudo foi analisar as produções empíricas que investigaram e discutiram o Ensino Integral no Brasil, no período de 2011 a 2022. Como metodologia foi empregada uma revisão sistemática de literatura, sendo o Portal Periódico Capes utilizado como fonte de busca. Os seguintes critérios de inclusão foram definidos: estudos empíricos sobre o tema “Ensino Integral”, realizados em escolas. Feita a seleção prévia, os artigos selecionados foram lidos integralmente. Ao todo 6 artigos foram analisados, com base nos critérios definidos pela pesquisa. Mesmo que escasso, os artigos investigaram uma variedade de assuntos relacionados ao Ensino integral e discutem a dicotomia entre o ensino integral e o tempo integral, assim conseguiram demonstrar como se configura o ensino integral em espaços escolares sob diferentes aspectos e perspectivas. Contudo, tantas outras ou as mesmas necessidades e exigências oriundas da própria comunidade escolar necessitam ser investigadas com diferentes critérios para uma mais delimitada configuração do ensino integral dentro desses espaços escolares pelo Brasil.

Palavras-chaves: Ensino Integral. Revisão Sistemática. Escolas de horário integral. Ensino Fundamental e Médio.

## **ABSTRACT**

According to the 2014 National Education Plan (PNE), Integral Education proposes to extend the time students stay in school. As it is a relatively recent proposal for education in the country, there is still much to be developed, however it is important that an analysis of the knowledge produced in the area can be carried out. In this sense, it is important to question how integral education is configured in full-time schools in Brazil. The objective of the study was to analyze the empirical productions that investigated and discussed Integral Education in Brazil, from 2011 to 2022. As a methodology, a systematic literature review was used, with the Capes Periódico Portal being used as a search source. The following inclusion criteria were defined: empirical studies on the theme "Integral Education", carried out in schools. After the previous selection, the selected articles were read in full. A total of 6 articles were analyzed, based on the criteria defined by the research. Even if scarce, the articles investigated a variety of subjects related to Full-time Education and discussed the dichotomy between full-time and full-time teaching, thus managing to demonstrate how full-time teaching is configured in school spaces from different aspects and perspectives. However, so many other or the same needs and requirements arising from the school community itself need to be investigated with different criteria for a more delimited configuration of comprehensive education within these school spaces in Brazil.

**Keywords:** Integral Education. Systematic review. Full-time schools. Elementary and high school.

## **Lista de Figuras e Quadros**

<b>Prisma Flow (2022) .....</b>	<b>31</b>
<b>Quadro 1 – Artigos incluídos para análise de qualidade e extração de dados.....</b>	<b>32</b>
<b>Quadro 2 – Justificativa, objetivo e método dos artigos selecionados.....</b>	<b>34</b>
<b>Quadro 3 – Resultados, discussão e considerações finais dos artigos selecionados.....</b>	<b>47</b>

## **Lista de abreviaturas**

**CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**

**CIAC - Centros Integrados de Apoio à Criança**

**CIEP - Centros Integrados de Educação Pública**

**ETI – Escola de Tempo Integral**

**FUNDAP - Fundação do Desenvolvimento Administrativo**

**FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**

**FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação**

**FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**

**GDPI - Gratificação de Dedicção Plena e Integral**

**IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**

**IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo**

**INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**

**LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

**MEC - Ministério da Educação**

**PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola**

**PEI - Programa Ensino Integral**

**PME - Programa Mais Educação**

**PNE - Plano Nacional de Educação**

**PNME - Programa Novo Mais Educação**

**RDPI - Regime de Dedicção Plena e Integral**

**SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica**

**SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo**

**SEE/SP - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**

## **Sumário**

<b>Apresentação: Educação à prova.....</b>	<b>11</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>23</b>
<b>Método.....</b>	<b>28</b>
<b>Resultados e discussão.....</b>	<b>32</b>
<b>Conclusão.....</b>	<b>54</b>
<b>Referências.....</b>	<b>56</b>

## **Apresentação: Educação à prova**

Fiz o curso do programa de pós-graduação *latu sensu* de “Docência no Ensino Superior” em 2014 porque me preparava para docência que nunca quis exercer. Lá conheci uma obra que trazia um tipo de docência que ainda desconhecia, mas, com ela a profissão de docente ficou, para mim, mais interessante e menos penosa de ser iniciada: “O Manifesto da Transdisciplinaridade”, de Basarab Nicolescu (1999). Era a prática de minha primeira formação que buscava: jornalismo. Ou as artes cênicas que também fui buscar no Rio de Janeiro após me formar. Enfim, ingressei no Magistério da Rede Pública do Estado de São Paulo em 2015.

Tomo a liberdade de contar sobre minha experiência docente por meio de uma narrativa, pois, foi minha trajetória profissional em consonância com a pessoal que me conduziu à escolha desse projeto.

Ano de 2015, primeiro dia de docente numa Escola Estadual de um bairro rural de Piracicaba. Engraçado que quando você chega na escola não há apresentações, apenas te indicam a sala que irá adentrar e... tarã! Nem sabia a importância de se fazer um plano de aula. Entrei a sangue frio. Parecia que estava entrando numa arena e o touro já estava a minha espera: o 1ºB. Nessa hora você não lembra de Visgotsky, Piaget, Skinner talvez... recorrer a seus reforços positivos e negativos sempre é a ideia que vem de pronto nesses momentos.

Olhei para aqueles mais de 60 olhinhos... atentos e sedentos pelo meu fim. Lembrei de Deus e da Santíssima Trindade, fiz o sinal da cruz em meus pensamentos e os dei um simpático “bom dia”. “Não mostre os dentes!” – alguns colegas docentes, já haviam me alertado na sala dos professores, percebendo a minha notória inexperiência. Uma chegou a me expulsar da sala, dizendo: “Aluno não pode ficar aqui”. Enfim, concordei e, também não achei o melhor lugar para uma professora novata e cheia de sonhos ficar. Decidi esperar no pátio. Quando entrei no 1º ano B do Ensino Médio, contrariando aos conselhos dos

experientes colegas, a primeira coisa que fiz diante dos meus primeiros alunos foi lhes mostrar todos os meus dentes...

Lembro de nas mãos ter somente giz, apagador e um dicionário, aliás, esse é meu parceiro até hoje. Olhei para a janela e tinha um pássaro cantando bem bonito. Então, sem hesitar disse: “ouçam o pássaro, contemplem ele um pouco. E aí? Por que o que há lá fora é tão diferente do que há aqui dentro? Por que nossa vida de fora não é sentida da mesma forma aqui dentro?”

Meu Deus...eu nem acreditava que tinha dito aquilo...eles começaram a se entreolharem... será que isso era bom? Antes que o silêncio se alongasse, recorri à arte, ao meu querido teatro e a Stanislavisk com seus alunos: “Peguem suas apostilas. Procurem em alguma página algum conhecimento que se relacione com a vida de vocês.” Eles abriram e começaram a procurar. Meu Deus...está dando certo...

Começaram a mostrar um a um o que encontraram e começaram a dialogar sobre esse elo entre a vida e a escola. Sinal tocou. Era o término de minha primeira aula. Consegui. Graças a Deus. Uma já foi. Ainda faltava o 1ºA...

Entrei um pouco mais confiante. Achei que seria fácil. Mesma série, mesmo procedimento. Outra novidade da prática docente: nenhuma sala é igual a outra. Esses eram artistas como eu. Humoristas...que vinham em mim o tema para seu Stand-up. Como agir com quem sabe usar um palco? Medo ou autoridade? Hum...nada de dentes. E foi. Abusei da tonalidade séria e dei as coordenadas. Enchi a lousa e comecei a interrogá-los sobre questões gramaticais específicas. Qual não foi minha surpresa quando percebi o quanto isso os assustou e os deixou constrangidos. De repente, percebi quanto estavam defasados em três perguntas não respondidas. Iniciava ali, no improviso, uma sondagem involuntária. Terminando a aula...fiquei pensando o dia todo neles. Cheguei em casa e continuava pensando. Fui tomar banho e continuava pensando. Fui jantar e continuava pensando. Fui dormir e continuava pensando. Acordei pensando. Lembro o quanto isso me incomodou.

Também me ofertaram um 7ºC que nenhuma professora queria, ouvia-se: “Ih...nessa sala estão os piores alunos, você vai pegar?”. Respondi sorrindo: “Já

peguei...me ligaram nas férias pedindo...aceitei...". E outra vez o conselho infalível: "Oh, não mostre os dentes". "Psiu, outra coisa, tem um tal de João Paulo...fica esperta com ele".

A essa altura já estava plenamente adaptada com meu 1º A e B. Conhecia-os pelo nome e sobrenome, não só isso, sabia quem eram. Sabia quais eram suas habilidades e dificuldades, também reconhecia quando não estavam bem. Fazia aulas na sala de Multimídia, sempre agendada e protocolada. Trabalhava com Power Point e muita...muita música...no final da aula sempre colocava um Rock do Guns N` Roses. Eram três minutos libertadores! Imagino que chegavam muito dispostos para a aula do próximo professor. Existia uma lousa já esquecida, do lado de fora no gramado da escola, fomos lá algumas vezes...uma experiência lúdica excelente. Resolvemos ter aula num gramado fora da escola, dessa vez foi bem melhor, aula de português num solzinho da manhã regado a Tubaina comprada no bar do lado para todos.

Começo no 7º ano do Ensino Fundamental:

- Boa tarde, 7ºC.
- Mais uma professora? A outra foi embora. Vai também?
- Não. Até o fim do ano é comigo.
- Quero ver! Vai sair rapidinho.
- Qual o seu nome?
- João Paulo.
- Bonito nome. Quanto a minha saída, não será agora. Já a sua, dependerá do seu comportamento.
- Dona folgada...
- Não tem dona aqui. Jakeline, professora Jakeline. Senta, por favor. Abrindo os livros didáticos, p. 84.

Enfim, um bom começo. Nada transdisciplinar, mas, serviu. As possíveis abordagens de ensino a depender da sala, escola, gestão, projeto político pedagógico, contexto, grupo de alunos e aluno específico... faziam todo sentido na prática docente (MIZUKAMI, 1986).

Lembro quando já estávamos mais familiarizados e os atritos deixaram de existir naturalmente, dando espaço ao respeito e compreensão mútuos, resolvemos fazer uma trilha até o rio. A proposta era viver aquele momento para depois em sala redigir em gênero textual narrativo sobre o vivido a pouco.

E assim, foi nosso 2015... memorável. Fizemos festas de despedidas, às quais foram alvo de críticas por quem não foi convidado. Uma aluninha desse 7ºC, Laura, estava em meu casamento. Chorou horrores. Dizia aos prantos o quanto eu representava para ela. Senti-me tão pequena diante da eternidade da educação, não sabemos até onde alcançamos. Chorei também em traje nupcial. Aliás, meu casamento parecia um evento para o professorado. Meu esposo, professor de História, convidou seus amigos professores e alunos, e eu, idem.

2016, segunda escola estadual. Três sextos anos: A, B e C. Pensei que iria encontrar crianças doces, inocentes e indefesas. Fácil. Equivocada entrei segura. Saudade da minha primeira escola. Gritos, zunidos, berros, pulos, pés na carteira, aviãozinho com apostila, bolinhas de papel voando. Não houve nada. Nada que os fizessem parar. Parecia que eu era sua inimiga e eles presos há anos sem poder sair dali por minha culpa. Depois de muitas tentativas vãs em busca do silêncio, chutes na porta e impedida de sair da sala, porque um aluninho a segura do lado de fora, aconteceu o pior: alunos do 6º ano B presenciaram o meu choro, só para melhorar a situação.

Seguiu-se assim, entre embates, ocorrências e falas com responsáveis, mais auxílio de inspetores, já esgotados com tanto desrespeito sem previsão de término. Sinceramente, não sei qual o milagre que se deu, mas, a certa altura do ano, começaram a me ouvir e gostar de mim. Dávamos risadas e aprendíamos juntos. A galerinha do fundão, permanecia sem grandes resultados, mas, respeitavam. Fizemos piqueniques e chegamos a nos reunir debaixo das árvores para ler livros. Senti saudades deles. Um desses alunos do fundão, do 6ºB, foi

meu aluno no EJA (Escola de Jovens e Adultos) dois anos depois. Wesley desenhava maravilhosamente bem...ficamos amigos por isso. De tanto admirar seus desenhos, dar cadernos e lápis 6b para desempenhar sua arte, começou a me defender dos demais alunos como ele. O problema é que queria ficar só na sala onde eu estava. Como gostamos de nos reencontrar! Celebramos com um fraterno abraço. Wesley, em 2019, ainda estava na sexta série. Falando com ele pelo Facebook, soube que abandonou novamente. Tristeza. Educação e contexto social, onde começa nosso fracasso como docentes? Será que fizemos o suficiente? Há sempre um pesar. Deus o proteja, Wesley.

2017, Escola Estadual num sistema prisional feminino. Resolvi encontrar um lugar onde pudesse fazer mais socialmente. Julguei o presídio um lugar bom para isso.

Muito a contragosto de meus pais, quis. Antes de iniciar, passei por uma entrevista com a diretora do presídio. Fiquei esperando do lado de fora por mais de duas horas. Mas, não iria embora. Finalmente, abriram o portão. Fui revistada pelos agentes que me observavam com estranhamento. Imagino não terem visto em mim o perfil ideal para o cargo. Olhei para frente e vi moças me olhando por uma pequena fresta num portão de aço. Conseguia ouvir meu coração. E, depois, segui por um corredor escuro até a sala da diretora. Havia um policial armado lá dentro. Fez o mesmo olhar dos agentes de fora. Pediu-me para sentar e explicou as regras, entre elas, não poderia haver contato do lado de fora com as “presas” – era assim que as chamavam. Foi o tempo de elencar as regras, mais ou menos, cinco minutos, então, disse que teria uma reunião comigo e as demais professoras num outro dia, que não aquele.

Nessa época ainda não tinha carro, fui embora caminhando até a rodoviária e depois, a noite pegaria um ônibus até minha cidade. Enquanto caminhava permanecia olhando para aqueles olhos da fresta. No ônibus senti um aperto no coração e já me perguntava se conseguiria trabalhar lá exercendo alguma ajuda social.

À noite, entre grades, cadeados e subsolos, eu e mais três professoras encontramos três salas de aulas separadas por divisórias de plástico, sem

janelas e com um único banheiro trancado. A ordem era: ficarmos trancadas com as alunas até o fim da aula. Qualquer imprevisto fazer um sinal pela câmera, para que descessem até as salas e abrissem os cadeados.

Fomos revistadas. Para variar estava cheia de grampos para prender a cabeça...e o detector apitando. Depois de nós, as alunas, revistadas uma a uma, desceram em fila silenciosamente.

Declamei a elas “Temas e voltas”, de Manuel Bandeira, em nossa primeira aula. Também imprimi a poesia para colarem em seus cadernos. E depois, tentamos interpretá-la juntas. Falei da liberdade dos seus pensamentos mesmo estando ali. Engraçado que elas me olhavam com o mesmo olhar dos agentes e diretora. Estranhando eu estar ali. Algumas bem alegres, pareciam que tinham chegado a uma festa. Maquiadas, cabelos arrumados...já outras com olhar distante, havia as que reclamavam de tudo e ainda tinha as que, simplesmente, não foram com a sua cara e deixavam isso bem claro.

Lecionava a noite no EJA prisional, de manhã no 3º ano do Ensino Médio e a tarde numa Escola Municipal, para o 6º, 7º e 8º anos. Esse conhecido terceirão tinha 45 alunos, “ninguém consegue dar aula lá”, era o comentário geral na sala dos professores. Realmente, quando entrei foi como se nada houvesse acontecido. Pensei...pensei...pensei... o que fazer com uma sala assim? Cada um em sua respectiva roda, literalmente, dando as costas para o professor. Perguntei se alguém ali tinha intenção de entrar numa faculdade. A grande maioria levantou a mão. Interessante. Nessa brecha mergulhei. Trouxe muitos filmes que abordavam questões sociais, históricas e econômicas pertinentes. Realizávamos debates sobre e, depois, resenhas críticas a respeito. Obviamente, que isso não estava no currículo, mas, aliei a prática às habilidades exigidas àquela respectiva série. O currículo não irá prever as peculiaridades de cada sala, quem fará as devidas adaptações é o docente, e isso aprendi logo, uma prática que não era fruto de estudos já feitos. Muitas redações corrigidas e devolvidas, mas também, refeitas. Além de frequentes realizações e correções de avaliações próprias de vestibulares e concursos. Melhoraram suas argumentações, tanto escritas quanto orais, consideravelmente. Comecei a trazer a eles as mesmas notícias e reportagens que usava no presídio, também

fazia questão de comentar sobre o desenvolvimento daquelas alunas com dificuldades bem maiores que as deles, sem recurso material e emocional profundamente abalado.

À noite, no presídio, fazia o inverso. Dizia o quanto estavam escrevendo bem em comparação a quem está fora com mais recursos. Isso trazia-lhes esperança e confiança. Elas escreviam com a sua alfabetização e com o que experienciaram em vida, uma escrita madura e reflexiva, também carregada de revolta, angústia e dor. Achei que estava na hora de alegrar aquele ambiente. Pedi permissão à diretora para trazer meu som e trabalhar música com elas. Autorização concedida.

Foi nossa primeira música. Ainda lembro da música ecoando naquelas celas: “Minha alma (a paz que eu não quero)”, do grupo musical O Rappa. Foi maravilhoso! Como elas ficaram felizes! E cantavam e gesticulavam! Todas receberam suas cópias e colaram em seus cadernos. Um simples gesto como esse significava muito para elas. Ficavam me agradecendo com insistência. Interpretamos, escrevemos sobre e ilustramos. Gostavam muito de pintar e desenhavam muito bem. Toda arte era bem-vinda.

Cantamos muito. Chegava com o som em uma mala que trazia no ônibus, depois vinha caminhando com ela até a escola. Ia parando, era bem pesada. Cantamos Ed Sheeran, Shakira, Racionais, Gabriel, o pensador e Ajandro Sans. Podíamos ter parado no Gabriel, mas, quando tocou “Coración Partiró” fue una loucura! A música foi um pouco mais alta que de costume e, antes que eu percebesse, havia uma aluna dançando. De repente, o agente estava batendo em nossa sala: “Você não pode fazer isso! Desliga o som agora! Estavam dançando! Isso não é clube! Está proibida de colocar música. E a diretora vai saber!”

Minhas pernas bambearam. Acho que fiquei mais branca que a parede. Nem dormi direito aquela noite. As meninas entristeceram de um jeito... De eufóricas a tristeza mortal em poucos minutos. Medo.

Não trazia mais meu som. Então, comecei a cantar com elas. Foi uma experiência linda também. Voltamos a nos alegrar, mas, sem dancinha...

Todas as noites saindo da escola pedia para que minha colega, professora, me deixasse até o ponto de ônibus. Preferia, pois, até me deixar na rodoviária o primeiro ônibus já teria passado. Como de costume, sentei-me no banco sozinha. Peguei meu celular... foi quando vi uma moto acelerando em minha direção. O rapaz freou bruscamente na minha frente e com um olhar perturbado disse: “Dá o celular e a mochila”.

Naquela noite tinha cantado “Imagine”, de John Lennon, com as meninas. As cópias das letras ainda estavam na minha mochila. Havia também um rosário que havia trazido de Aparecida em minha última viagem, há uma semana. Não havia dinheiro, só documentos. Fiquei sem reação. Antes que eu entregasse tudo, me mostrou uma arma: “Quer morrer?” Não entendi a pergunta, pois, nem ousei manifestar uma tentativa de reação. Depois que eu entreguei tudo, ficou por alguns segundos em cima da moto me mirando. Eu olhava apenas para o chão, segurando a passagem que me restou. Tive uma sensação de morte assustadora, só eu e ele. Finalmente, acelerou. Saí desorientada indo na direção da rodoviária. Fiquei com medo de permanecer ali. O ônibus já cruzava a esquina. Fiz um sinal desesperado para que parasse mesmo fora do ponto. Quando entrei, sentei-me na escada e comecei a chorar. Avisei meus pais pelo celular do motorista, batizei-o de Anjo.

Não consegui mais voltar ao presídio, ou melhor, à escola. Não suportava mais a ideia de ficar lá embaixo trancada nas salas. Entrei em estado de choque. Não podia ouvir barulho de moto. Na verdade, até hoje, tenho calafrios. Era outubro, segui em licença médica até o fim do ano. Em dezembro fui à colação de grau do meu terceiro. Fui a paraninfa deles. E fizeram questão que eu soubesse só na hora.

2018, única professora de Língua Portuguesa de outra Escola Estadual. Que responsabilidade. Morava em frente à escola. Isso com o tempo passou a não ser mais favorável. Era como se eu não conseguisse sair dela. Em tempo nenhum. Escola atingiu todas as metas. Isso me custou um desgaste físico e emocional.

2019, minha primeira experiência com o EJA regular. Senhores e senhoras cansados do trabalho e há muito tempo longe da escola. Como me identifiquei. Era necessário ter toda paciência e repetir quantas vezes fosse preciso. Ouvir o Seu José resmungando que era muita matéria... Pesquisei materiais de alfabetização. Apesar de não ser pedagoga, tentei auxiliar na base. Foi tão bom estar com eles. Como gostava daquela escola e alunos. Casei-me no final deste ano, 28 de dezembro.

2020, primeiro ano em Escola Estadual pertencente ao Programa de Ensino Integral (PEI)<sup>1</sup>. As escolas regulares em Piracicaba, em sua grande maioria, já faziam parte do programa e as demais previam se inserir. A cidade foi escolhida pelo governo estadual a se tornar a única do estado a ter todas suas escolas em horário integral. O ano de ingresso nesse sistema de ensino que restava para permanecer lecionando, também foi o do início de meu Mestrado em Educação. Igualmente, primeiro ano da pandemia, a qual ironicamente me beneficiou, pois propiciou-me ser, finalmente, mestranda, uma vez que o horário do curso em educação oferecido coincide com o em exercício dos professores.

Nesse contexto de Ensino Integral o tempo dentro da escola como docente se estendeu, já o tempo de pesquisadora e produtora de minhas aulas se estreitou. O tempo excedente na escola não era destinado a “reflexões e discussões pela transformação da educação” (DIAS, 2018). Entendi logo a serventia do tempo estendido sem a presença dos alunos. Era para elaborar planos e planejamentos de ensino em prol de uma única meta: melhorar o rendimento dos alunos. Rendimentos medidos por avaliações externas: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Sarep) - que não reconhecem, nem valorizam a especificidade de cada contexto escolar (GARCIA e VOIGT, 2020). Não que na escola de tempo parcial não houvesse essa mesma preocupação, entretanto, o tempo era outro. Nem docentes, nem discentes

---

<sup>1</sup> Programa de Ensino Integral (PEI) – o tema será retomado com maior profundidade nos resultados.

chegavam à exaustão, ambos tinham como se organizar e ter tempo fora da escola. E esse fora da escola era repercutido dentro...

Havia tempo, disposição física e mental para viver o que era proposto, mas também de recriar nossas aulas, e fazer jus à autonomia docente. Currículo sempre teve, mas, não amarrados em metas e prazos a serem cumpridos porque serviriam como critérios de julgamento sobre o professor e seu desempenho. Essa avaliação ao docente sempre era oportunamente lembrada pela gestão como um recurso coercitivo para manter a ordem e obediência ao sistema e ao programa. As implicações dessas avaliações eram tanto de desprestígio com justificativa perante os seus próprios pares, quanto de possibilidade de ruptura desse profissional do programa caso não atingisse o patamar desejado pela escola. Essa avaliação é chamada de 360º, nela alunos avaliam professores, gestores a professores, professores a professores e a gestores. O PEI, assim como numa empresa, bonifica seus aderentes, entretanto, esse acréscimo monetário numa escola com princípios gerencialistas que visam o enquadramento de seus funcionários, não impede evidências de abandono de docentes do Programa por essas "pressões vivenciadas e a desconfiguração do trabalho intelectual" (VENCO E MATTOS, 2019). Contudo, os benefícios remunerados fomentam esse ciclo empresarial. São matematicamente proporcionais a: assertividade dos alunos, assiduidade de cada docente ou gestor e ao cargo exercido na escola em vínculo empregatício.

Esse sentimento de fiscalização e cobrança se mantém durante todo o ano letivo. Para se obter boa avaliação perante a gestão, há a necessidade de comprovação de seu trabalho como docente - já visto e acompanhado por câmeras e pela rotina diária em equipe, mas isso tudo não basta, são as evidências em fotos, vídeos, planilhas preenchidas, avaliações, atividades e cadernos de alunos impressos ou fotografados que comprovarão seu trabalho – porque só assim será validado.

Nesse contexto de ensino integral pensei em desistir da carreira docente. Essa docência de metas a cumprir num tempo duplicado para isso e não para a, verdadeira, melhora na qualidade de ensino, não queria mais seguir, porque a produção e relação de conhecimentos que habitualmente desenvolvia com meus

discentes estava prejudicada pela falta de tempo e sobrecarga de outros trabalhos que distanciam docentes de discentes e docentes de sua autonomia docente, como: preenchimentos de planilhas, apresentação de trabalho nas reuniões pedagógicas de algum tema escolar, planejamentos voltados a melhoria do rendimento do aluno sob o critério de avaliações externas, ou seja, se atingiu ou não a nota estipulada, além dos ditos “horários de estudos” que na teoria seriam para pesquisa, produção de conhecimentos e planejamento de aulas, mas, na ausência de um professor é escalado para substituição, justamente, aquele docente que se encontra em “horário de estudo”, ação que revela um descompromisso à contínua formação do professor, uma das propostas do PEI.

A ausência dos alunos durante a pandemia deixava a escola e sobrecarga de trabalho burocrático ainda mais sem sentido. Na escola que lecionava durante a pandemia era da zona rural, por isso, poucos alunos dispunham de recursos tecnológicos para manter contato com seus professores. Nesse mesmo contexto, de pandemia somado ao ensino integral, o corpo docente e gestão estavam sobrecarregados de demandas a serem cumpridas em tempo recorde enquanto ainda tentavam assimilar que realidade estávamos sujeitos a vivenciar no agora.

2021, ano do meu desligamento, por vontade própria, do PEI. Entre as razões, estava também a necessidade de concluir meu mestrado e a incompatibilidade dele com o horário escolar que já voltava a ser de forma presencial. De acordo com a lei que ainda vigorava, ao assinar a cessação de contrato estaria sujeita a permanecer os próximos 5 anos proibida de retornar às escolas integrais do Programa. Ainda assim, foi assinado. Entretanto, no mesmo ano a Lei: foi alterada, permitindo o meu retorno ao Programa.

Em 2022 voltei ao PEI, pois não havia mais vagas nas poucas escolas parciais na região de Piracicaba e no mestrado já cumprira todas as aulas, sendo as orientações, perfeitamente, possíveis de serem feitas no período noturno. Com o fim da Pandemia pude, finalmente, desfrutar desse contato maior com os alunos. Realmente, é possível se aproximar deles por meio de atividades próprias do programa e destinadas para isso, como: tutoria, pedagogia da

presença e projeto de vida. Na tutoria uma determinada quantidade de alunos escolhem um professor para ser seu tutor por meio de uma eleição, quem irá acompanhar seu aprendizado e orientá-lo diante de alguns dilemas pessoais que o docente se julgue apto a ajudar ou a encaminhar à direção ou aos pais. A pedagogia da presença são momentos oportunos para o docente conviver com seu aluno, como no horário do almoço e intervalos, nesse tempo é a presença que importa, o professor pode inclusive brincar com seu aluno ou só conversar com ele a fim de estreitar os laços. O Projeto de vida é uma disciplina que visa orientar o discente sobre a importância de se planejar desde já em prol de seu projeto de vida. Mas, geralmente, o Projeto de vida do aluno se resume a ter uma profissão ou funcionalidade, nesse sentido, alguns, simplesmente, não têm projeto. O Programa não trabalha na desvinculação dessa ideia. Se mantém a preocupação com a inserção do sujeito no mercado de trabalho sobre outras potencialidades que a escola também tem em suas próprias políticas educacionais, como o desenvolvimento da cidadania.

Enfim, ainda faço parte de um corpo docente inserido num Programa de Ensino Integral, ao qual não almejei estar, mas, se cá estou por não haver outras possibilidades para mim dentre as escolas estaduais da região de Piracicaba, investiguei no mestrado o tema, em contínua expansão, que invadiu minha vida e prática docente: Ensino Integral.

## Introdução

O termo “educação integral” foi inicialmente apresentado no Brasil pelos intitulados pioneiros da Educação Nova (MANIFESTO, 1932, p. 193), entre eles, estava Anísio Teixeira. Com a posse de Getúlio Vargas houve o começo do governo provisório (1930) e com ele as novas formas representativas da sociedade. Nesse contexto, a conhecida por “Reforma Anísio Teixeira” ou “Manifesto da Educação Nova” surgiu como uma nova proposta de educação integral e voltada, finalmente, aos filhos da classe trabalhadora, aos quais, antes, pela educação não eram contemplados, uma vez que esse privilégio era para poucos e não de todos (VICENTINO e DORIGO, 2012). Em tal manifesto, os educadores pretendiam instaurar um sistema escolar que atendesse às necessidades modernas (de então e do porvir).

Com o fim de atingir uma reconstrução nacional - onde a educação não ficasse limitada a interesses políticos - os pioneiros, por estarem certos da nação impossibilitar-se a crescer economicamente sem um preparatório cultural direcionado ao desenvolvimento de “aptidões inventivas”. Acreditavam que a riqueza, somente, seria acrescida numa sociedade, quando essa priorizasse a educação. Em contraposição às principais reformas educacionais de até então no Brasil (1549 – 1930), as quais dissociavam política e economia à educação (VERRI e LUFT, 2018, p. 6).

Teixeira, inicia um movimento contrário: implantou cinco escolas experimentais no Rio de Janeiro em 1930, mas, somente em 1950, criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola-parque) em Salvador. Mais tarde, essas iniciativas influenciaram a criação dos Centros Integrados de Educação Públicas (CIEPs), no Rio de Janeiro (1985), pelo antropólogo Darcy Ribeiro, e dos Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), durante o governo do presidente Fernando Collor de Melo, em 1991 (CAVALIERE, 2000).

Nas Escolas-Parque na Bahia e Distrito Federal as crianças, no período matutino, estudavam as disciplinas tradicionais da educação básica, enquanto, no período da tarde, se ocupavam com atividades mais práticas como: mercearia, culinária, arte e esportes. Nos dois turnos os conhecimentos eram relacionados com a vida social do aluno, visando formá-lo um cidadão capaz de

exercer sua cidadania em sociedade. À tarde as atividades ocorriam de forma lúdica, por meio do lazer (PARO, 1988).

Em 1980, nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) do educador Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro, o lazer estava presente no cotidiano do aluno, não era no contraturno ao do estudo e trabalho, pois, também criam nos conhecimentos como sendo importantes para a valorização e ampliação da cultura local, como forma de participação social e cultura local, como forma de participação social (RIBEIRO, 1986).

Mais tarde, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases já anunciava, em seu artigo 34 e 87, a permanência dos alunos do Ensino Fundamental em tempo integral na escola. Contudo, somente em 2007, foi criado um programa federal que estimulasse a jornada integral nas escolas: o Programa Mais Educação, por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007).

O estímulo ao aumento de matrículas nessa modalidade de ensino é um dos destaques da lei do FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica) de 2006. Tanto o PNE (Plano Nacional de Educação) de 2001, quanto o de 2014, trazem as Escolas de Tempo Integral (ETIs) com um sentido compensatório, objetivando o atendimento de camadas sociais mais vulneráveis. Libâneo (2012) chegou a interpretar as ETIs como uma ação do Estado que confere à escola novas funções sociais (prestação de serviços de segurança e saúde) em detrimento da sua função pedagógica.

O surgimento das Escolas em Tempo Integral (ETI) foi possível, a princípio, pelas discussões e reflexões provocadas pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 (CARVALHO, 2015). Mas, a proposta ressurgiu na Constituição de 1988 em seu artigo 205, onde defende uma educação pelo “pleno desenvolvimento da pessoa”, considerando “seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (COELHO e MENEZES, 2009)

Na Constituição de 1988, o governo federal propôs o ensino integral alegando ser melhor em qualidade por ter condições, tanto de tempo quanto de espaço, para que o estudante tivesse acesso a uma formação considerada integral, ou seja, aquela que busca o desenvolvimento do estudante – dentro e fora da escola – capacitando-o não só para o trabalho, mas também para a

cidadania. Porém, estudiosos, como Cavaliere, Brandão e Maurício (2009) têm se preocupado com a distinção - já vista por eles como: existente - entre: Escola de Tempo Integral e aluno em tempo integral. Pesquisadores passaram a investigar essa dicotomia.

Antes de se buscar melhoria de ensino em tempo integral, deve-se alcançá-la em escolas de tempo parciais (ARROYO, 1988). Em prol desse debate, pesquisadores como Cavaliere (2014), questionam se a proposta das ETIs tem, realmente, promovido o direito à educação integral e, afinal, qual seria a concepção de qualidade educacional estabelecida nessa discussão. Araújo, por exemplo, faz crítica a um ensino que objetiva uma formação inteiriça e julga-a utópica (2013, p. 1). Para Elias (1998) o tempo enquanto símbolo é um meio coercitivo, um regulador dos comportamentos de grupos.

Como já mencionado, o debate sobre o ensino integral faz parte da história da educação pública no Brasil e tem ganho mais destaque no campo educacional, principalmente, em decorrência da aprovação da Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017), que propôs a ampliação das escolas de tempo integral para esta etapa da educação.

Segundo Cavaliere (2014), os documentos que embasam o debate sobre a escola de tempo integral - em especial, o Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/2014) - apresentam este modelo como uma das estratégias de diminuição das desigualdades socioespaciais fundantes da educação pública brasileira. Os textos legais, ressalta a mesma autora, expressam a necessidade de criar condições para que aqueles estudantes com maior vulnerabilidade social possam ter o direito à escolha de estudar em escolas de tempo integral. No entanto, ao analisar o programa federal, a autora tece uma série de críticas à sua execução. Pois, quando posto em prática, ele tem ajudado a constituir uma escola precária, mas, de duplo período, ou seja, um período estendido sem condições efetivas para a fruição do direito à educação de qualidade ou próxima à integral.

Antes do PEI iniciado em 2011, Castro e Lopes (2011) investigaram outro Projeto Escola de Tempo Integral, lançado pela rede estadual paulista em 2006, este propunha a ampliação da jornada escolar a partir da realização de oficinas no contraturno dos estudantes. Nas visitas às escolas e em entrevistas com

professores, alunos e diretores, as autoras verificaram que a adesão ao ETI não significou melhoria da infraestrutura e das condições de trabalho nas referidas escolas. Muitas, inclusive, não contavam com o funcionamento de equipamentos como laboratórios e bibliotecas, ou seja, ampliou a jornada escolar, mas, não os recursos para se concretizar as oficinas no contraturno, restando estender a estratégia de ensino do primeiro turno para o próximo. Analisando os resultados do Saresp para as escolas participantes do ETI, as autoras constataram que não houve melhoria dos índices. Ao contrário, apenas uma das escolas investigadas manteve o resultado nessa avaliação nos anos avaliados (CASTRO E LOPES, 2011).

Tanto as conclusões de Cavaliere (2014) quanto as de Castro e Lopes (2011) indicam a importância de um debate mais amplo sobre o financiamento da educação integral, uma vez que apenas a ampliação da jornada, sem mudanças significativas das múltiplas variáveis que incidem no processo de ensino-aprendizagem, não se tem demonstrado suficiente para a garantia da qualidade na educação pública.

Leclerc e Moll (2012) questionam as políticas dessas escolas de tempo integral consideradas como: “ilhas-modelo de excelência” ou “políticas de vitrine” ou “projetos pilotos”. Para essas autoras, não correspondem aos diferentes sistemas de ensino e às realidades sociais do entorno e comunidade de cada unidade escolar. Ainda assim, o Governo Federal traz na meta 6 de seu Plano Nacional de Educação (PNE) o cumprimento até 2024 de que 50% das escolas brasileiras públicas aderirão o modelo integral de ensino.

Pensando nesse sistema único de ensino incompatível com as diversas realidades sociais, econômicas e culturais de nosso país, Silva e Sales (2017) discutem sua inserção em escolas pertencentes a comunidades no campo. Por meio de entrevistas semiestruturadas com pais ou responsáveis por alunos que estudam em uma escola Rural no município Sul-mato-grossense de Corumbá que, na época, iria adequar-se ao ensino integral. A pesquisa das autoras revelou que grande parte da comunidade de lá era desfavorável a essa política e acrescentaram ter sido de profundo descaso para com eles, visto que nem, ao menos, mencionam em seus documentos a realidade de seu contexto, querendo, apenas, transportar para o campo um modelo educacional feito às cidades educadoras.

Mesmo sem essa garantia de educação integralizada, as pesquisadoras Menezes e Leite (2012), em estudo sobre as experiências de educação em jornada ampliada no ensino fundamental, apontaram que o crescimento da educação integral no país se deu, especialmente, a partir de 2008, quando houve um aumento significativo de municípios que implantaram a jornada escolar ampliada. A implantação implicava em melhorias estruturais nas unidades escolares que aderissem ao ensino por meio de verbas federais destinadas para isso. Com a Lei nº 11.494/2007 - regulamentadora do Fundo Nacional de desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do magistério – estabeleceu-se dois custos por aluno a depender de cada ensino: integral e parcial. Com sua portaria n. 873, no dia 1º de julho de 2010, houve incentivo financeiro aos municípios que oferecessem matrículas de jornada integral (MONLEAVE, 2012).

Ribetto e Maurício (2009) mapearam a produção sobre o tema “Ensino Integral” em revistas, livros, dissertações e teses. As autoras realizaram uma análise sistemática de produções acadêmicas que investigaram e discutiram o Ensino Integral no Brasil no período de 1988 a 2008, um levantamento quantitativo e temático de duas décadas. Reunindo dissertações teses, artigos e capítulos de livros publicados dos anos de 1988 a 2008. (RIBETTO, MAURÍCIO, 2009).

Neste artigo fez-se levantamento quantitativo e temático sobre a escola pública de horário integral, completando e atualizando a revisão feita pela tese: “Escola pública de horário integral: demanda expressa pelas representações sociais” (MAURÍCIO, 2001).

Foram encontradas: 43 dissertações e 11 teses relativas ao tema escola de horário integral. Sobre as teses, sete foram defendidas no Rio de Janeiro, três em São Paulo e uma nos Estados Unidos, entre 1990 e 2002. As dissertações começaram em 1988 e se estenderam até 2008, espalhando-se em sete Estados e na França. Além do artigo demonstrar a distribuição das 54 dissertações por Estado, também revelou, de acordo com a quantidade e especificidade das produções em determinada região: o contexto educacional, acadêmico e político de cada lugar delimitado por um período histórico (RIBETTO, MAURÍCIO, 2009).

Após 2008 não houve outro estudo que fizesse uma revisão das pesquisas voltadas ao ensino integral no país e uma análise do Estado da arte sobre o tema. Esse trabalho não se propõe a dar continuidade à pesquisa de Ribetto e Maurício (2009), mas, pretende continuar com as análises previamente realizadas referentes à produção do conhecimento sobre o tema “Ensino Integral”. Por ser uma proposta relativamente recente para a educação no país, ainda há muito para ser desenvolvido, no entanto é importante que uma análise do conhecimento produzido na área possa ser feita. Nesse sentido, na tentativa de questionar como se configura o ensino integral nas escolas de tempo integral pelo Brasil foram analisadas e comparadas as produções empíricas que investigaram e discutiram o Ensino Integral no Brasil, no período de 2011 a 2022.

## **Método**

O método de revisão sistemática da literatura consiste em um movimento que tem base em critérios pré-determinados e evidências científicas consistentes, tendo como fim colaborar com a escolha de estudos e/ou ferramentas para o desenvolvimento de artigos com informações originais (SCHÜTZ; SANT'ANA; SANTOS, 2011). "Métodos sistemáticos são usados para evitar viés e possibilitar uma análise mais objetiva dos resultados, facilitando uma síntese conclusiva" (SAMPAIO; MANCINI, 2007, p. 84). Nas palavras de De-La-Torre-Ugarte-Guanilo, Takahashi e Bertolozzi (2011, p.1261) a revisão sistemática de literatura é "uma metodologia rigorosa proposta para: identificar os estudos sobre um tema em questão, aplicando métodos explícitos e sistematizados de busca; avaliar a qualidade e validade desses estudos, assim como sua aplicabilidade".

A Revisão Sistemática (RS) pode se apresentar em pesquisas qualitativas ou quantitativas, dependerá do objetivo e pergunta de pesquisa. Os resultados podem ser expostos na forma de conclusão, análise ou síntese. Contudo, na RS qualitativa devem estar asseguradas: a validade descritiva (identificação de estudos relevantes), interpretativa (correspondência entre o registrado pelo revisor e o conteúdo do estudo), teórica (credibilidade dos métodos

desenvolvidos) e pragmática (aplicabilidade do conhecimento gerado) (DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO; TAKAHASHI; BERTOLOZZI, 2011).

Para Costa e Zoltowski (2014), revisão sistemática é um método que potencializa uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada. O seu resultado é uma relação cronológica, exposição linear e descritiva de um tema, assim como, um trabalho reflexivo, crítico e compreensivo a respeito dos artigos analisados.

Portanto, valendo-se da relevância desse método, a análise foi feita, por meio de uma revisão sistemática, em estudos de artigos publicados em qualquer idioma e compreendendo o período entre 2011 a 2022, com o fim de obter um panorama de publicações da última década. Como referência para a busca recorreu-se ao Portal da: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A escolha se deu por tratar-se de uma plataforma onde há acesso público de informação científica e tecnológica nacional e internacional de instituições de ensino superior e pesquisa. Em sendo uma plataforma associada ao Ministério da Educação fornece a pesquisadores, acesso a uma diversidade de artigos de outras tantas bases de dados gratuitamente.

Os artigos foram levantados na base de dados mencionada por meio dos descritores: “*Ensino Integral*”, os quais também deveriam ser o assunto do texto. Primeiramente, no dia 06/09/22 no Portal Periódico Capes, em busca “avançada”, por meio do descritor: Ensino Integral (sem aspas) tentou-se uma busca no campo “Qualquer”. Nessa primeira busca chegou-se a 3102 resultados, sendo os revisados por pares: 1.513. Na segunda busca o campo permaneceu como “Qualquer”, mas ao descritor foram acrescentadas as aspas: “Ensino Integral”. Desse modo, foi obtido 70 resultados, sendo os revisados por pares: 30. A terceira busca foi no campo “Assunto”, com o descritor (sem aspas): Ensino Integral, nesse caso, foram 120 os resultados, sendo 50 os revisados por pares. Na quarta e última busca o campo permaneceu como “Assunto”, mas, ao descritor acrescentou-se mais uma vez as aspas: “Ensino Integral”, dessa maneira, somaram-se 9 resultados.

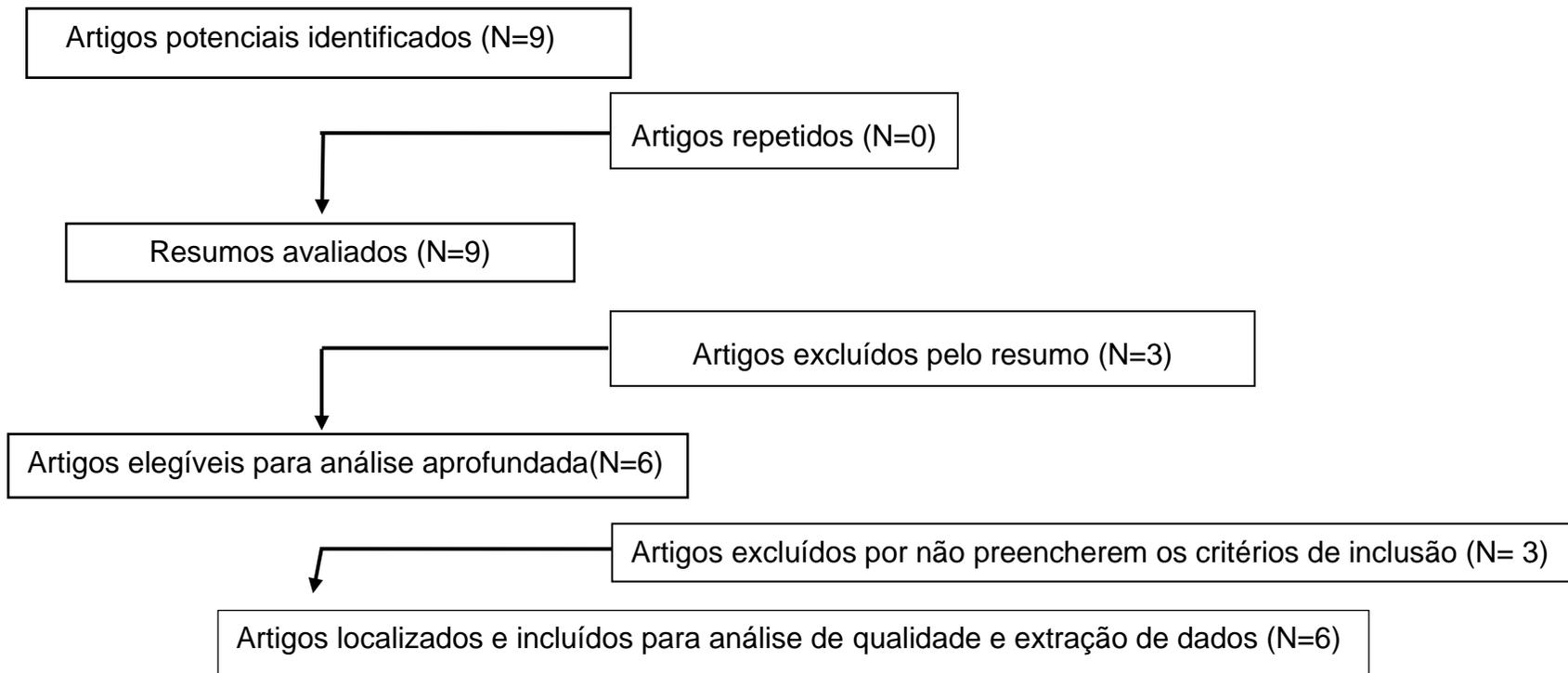
Depois de realizadas as buscas como retratadas no parágrafo anterior, foram lidos os resumos dos 9 artigos selecionados, os quais estavam dentro do

período estudado: de 2011 a 2022. Somente os artigos que indicassem em seus resumos tratar de uma pesquisa empírica e realizada em escolas seriam incluídos para análise mais aprofundada. Os demais tiveram a finalidade de somar aos outros materiais de fundamentação teórica também imprescindíveis à pesquisa. Portanto, seguindo o critério de exclusão definido, foram desconsiderados para análise os artigos que não fossem pesquisas empíricas, mas também, as empíricas, porém, não realizadas em escolas. Dessa forma, de acordo com o critério de inclusão escolhido, somente as pesquisas empíricas realizadas em escolas de ensino integral foram consideradas para esse estudo. Essa última busca, com as mesmas etapas e critérios, foi realizada por 3 juízas, Mestres pelo Programa Pós-Graduação em Educação da Unimep (Universidade Metodista de Piracicaba) no dia 20/09/22, as quais confirmaram o mesmo resultado: 9. “Juízas” é o termo empregado para fazer menção às pessoas capacitadas para realizar a busca mediante as informações prescritas na metodologia da pesquisa com o intuito de confirmar se o projeto é passível de ser replicado.

Assim, a pesquisa centrou-se nos 9 artigos resultantes da última busca, a mesma ratificada pelas “juízas”; onde o campo foi: “Assunto”, mas, ao descritor acrescentou-se mais as aspas: “Ensino Integral”. Posto isso, 3 deles foram excluídos por serem pesquisas documentais, sendo a seleção foi confirmada quando os artigos foram lidos na íntegra.

Feita a leitura na íntegra dos 6 artigos selecionados - sob os critérios de inclusão - a leitura foi feita por meio de um roteiro de leitura que seguia os respectivos itens: justificativa, objetivo, tipo de método, participante, local, instrumento, procedimento, resultados, discussão e considerações finais.

A seguir são apresentados os resultados e análise dos artigos selecionados na presente revisão sistemática de Literatura. A figura 1, no formato “prisma flow”, capaz de retratar o fluxo de informações e as sequências das etapas da: revisão sistemática de literatura. E os quadros 1, 2 e 3, organizados com base nos itens de sistematização e análise do roteiro utilizado no método.



**Figura 1 – Processo com fluxo dos artigos selecionados.**

## Resultados e Discussão

**Quadro 1 – Artigos incluídos para análise de qualidade e extração de dados**

<b>ID</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>REVISTA</b>	<b>ANO</b>
1	Ensino Médio Integral em Tempo Integral: competência socioemocional para uma educação integral?	Daniel de Souza França e Jane Mery Richter Voigt	Revista Reflexão e Ação (A2)	2022
2	O lugar das práticas curriculares diante do avanço da lógica privada sobre o setor público: o Emiti em Santa Catarina	Berenice Rocha Zabbot Garcia e Jane Mery Richter Voigt	Revista Espaço Pedagógico (B1)	2020
3	Currículo interdisciplinar no ensino integral: concepções de professores paulistas de Ciências da Natureza e Matemática	Harryson Júnio Lessa Gonçalves, Bianca Rafaela Boni e Ana Clédina Rodrigues Gomes	Revista Eletrônica de Educação (A2)	2019
4	Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente <sup>1</sup>	Viviane Cristina Dias	Revista Educação e Pesquisa (A1)	2018
5	A GEOGRAFIA IMPORTA: ANÁLISE DA DIMENSÃO ESPACIAL DE DUAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ESTADO DE SÃO PAULO, BRASIL	Eduardo Donizeti Giroto, João Victor Pavesi de Oliveira, Felipe Garcia Passos, Larissa de Campos e Jaqueline Marinho de Oliveira Souza	Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege) (A2)	2018
6	Uma escola de tempo integral	Bianca Barrochelo Caiuby e Vania Regina Boschetti	Laplage em Revista (A1)	2015

**Fonte: Dados extraídos do Periódico Capes**

Mesmo que o número de artigos analisados tenham sido apenas 6, com base nas informações apresentadas no quadro I, os temas dos artigos relacionados ao ensino integral foram variados. Os assuntos envolveram: competência socioemocional, lógica privada sobre o setor público, currículo interdisciplinar, trabalho docente, políticas educacionais e o sentido de uma escola integral por meio de reflexões históricas e concretas.

A pauta da educação integral está diretamente relacionada ao enfrentamento de uma lógica perversa e seletiva que atravessa os sistemas de ensino, estruturados em condições desiguais na distribuição de saberes e de oportunidades. A “integralidade” pressupõe dedicação pessoal e coletiva dos sujeitos às escolhas que compõem seu percurso formativo. É por meio da ampliação das situações de escolha, isto é, pela ampliação de oportunidades, que se estabelece a integralidade da política. Por isso, trata-se de construir uma política pública em permanente diálogo como consequência do reconhecimento do papel das ações afirmativas para enfrentamento da desigualdade social, pois essa desigualdade restringe oportunidades e liberdades “um contexto de grave crise econômica, conjuntural e estrutural, com taxas crescentes de desemprego e desigualdade” (Leclerc & Moll, 2012, p. 23).

Em relação aos autores, também há uma variedade deles, pois não há um autor que tenha dois artigos publicados entre os selecionados, com exceção de Jane Mery Richter Voigt, que é coautora dos artigos 1 e 2. Além disso, com exceção do número 4, todos são feitos em parcerias. Dos seis artigos encontrados, cada um deles foi publicado em uma revista diferente, mostrando também a expansão e o aumento das possibilidades de acesso à produção de conhecimento na área. Cabe salientar que as revistas estão avaliadas de B1 a A1, o que dá credibilidade à qualidade dos artigos publicados. As qualificações dos seis artigos analisados foram consideradas de excelência pela avaliação de periódicos da CAPES, revelando tratarem de estudos de considerável relevância científica. Já em relação as datas de publicação dos artigos, o período foi entre 2015 e 2022, sendo a maioria (cinco deles) publicados a partir de 2018. Esse dado pode ser um indicativo do aumento da produção na área nos últimos anos e com a possibilidade de continuidade da publicação de novos artigos no futuro.

**Quadro 2 – Justificativa, objetivo e método dos artigos selecionados**

ID	JUSTIFICATIVA	OBJETIVO	TIPO DE MÉTODO	PARTICIPANTE	LOCAL	INSTRUMENTO	PROCEDIMENTO
1	A exigência e crescente centralidade no aspecto socioemocional em currículos que visam a inserção do sujeito no mercado de trabalho, como o seguido no Ensino Médio em Tempo Integral (EMITI).	Discutir como o componente socioemocional, entendido como competência, é desenvolvido pelos estudantes do Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI), sendo lá lugar para formação integral.	Análise documental e entrevistas com professores do EMITI.	Professores do EMITI (Ensino Médio Integral em Tempo Integral).	No estado de Santa Catarina, numa Escola estadual de Ensino Médio em Tempo Integral (EMITI).	Entrevistas: perguntas acerca da forma pela qual o currículo é elaborado e executado para que a proposta do EMITI se efetive na sala de aula.	Na escola foi feita uma análise de documentos e quatro professores foram entrevistados. Após a transcrição das entrevistas, analisaram as falas por intermédio da análise de conteúdo (FRANCO, 2012). Perceber, segundo os participantes, se a competência socioemocional ofertada nesse tipo de ensino contribui para a formação integral dos jovens quando inseridos no mundo do trabalho.
2	Os resultados no âmbito escolar público devido à proposta	Discutir o lugar das práticas curriculares dos professores no Ensino Médio Integral	A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida por	Professores do EMITI (Ensino Médio Integral em Tempo Integral).	No estado de Santa Catarina, numa	Entrevistas com docentes, divididas em: infraestrutura para	Uma breve introdução, para apresentar a lei que implementa o Emiti,

	educacional advinda de uma instituição privada no contexto da educação pública; parceria entre: Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina e Instituto Ayrton Senna (IAS).	em Tempo Integral (Emiti).	meio de entrevistas com professores de uma escola estadual de Ensino Médio (Estado de Santa Catarina), além de estudos curriculares referentes às políticas e às práticas.		Escola estadual de Ensino Médio em Tempo Integral (EMITI), no norte do estado.	as práticas curriculares; práticas curriculares e a autonomia curricular no Emiti.	seus desdobramentos e implicações em relação à parceria com o IAS (instituto Ayrton Senna). Questões referentes às políticas curriculares e à inserção da lógica privada sobre o setor público.
3	Em razão das escolas de tempo integral terem sido implementadas no Brasil com o intuito de oferecer aos educandos uma formação global envolvendo não apenas o conhecimento científico, mas também a constituição de saberes de forma integrada em diversas	Caracterizar a implementação de uma proposta de escola integral e sua interface com a interdisciplinaridade a partir da análise sobre a práxis de professores de Ciências da Natureza e Matemática no contexto de uma escola pública paulista.	A investigação constituiu-se como exploratória e descritiva, caracterizada como uma pesquisa etnográfica, tratando-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa em educação e análise sobre a práxis de professores de Ciências da Natureza e Matemática no contexto de uma	Professores de Ciências da Natureza, de Matemática e coordenadores no contexto de uma escola pública paulista.	Escola Estadual paulista – pertencente ao Programa de Ensino Integral (PEI).	Pesquisa qualitativa em educação, por permitir ao investigador uma visão crítica e reflexiva das diversas dimensões do fenômeno educacional estudado, assim como a complexidade da natureza em que ele está inserido.	Foram realizadas ainda observações de aulas da área de Ciências da Natureza e Matemática (Biologia, Química, Física e Matemática) e de reuniões pedagógicas (Atividade de Trabalho Pedagógico de Área – ATPA e Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC) com o objetivo de compreender a dimensão prática e

	áreas e, em sendo assim, devem primar pela educação integral, recorrendo, ao menos, à interdisciplinaridade.		escola pública paulista.				cotidiana desses currículos.
4	“O Programa de Ensino Integral Paulista (PEI) foi lançado em 2012 com um discurso de valorização da profissão docente e da promoção de uma nova forma de organização escolar na rede de ensino público paulista” – isso se realiza na prática? O que dizem os participantes desse modelo de ensino?	Problematizar os avanços, desafios e retrocessos que o PEI tem gerado ao trabalho docente, por meio de um estudo de caso realizado no município de Votorantim/SP.	Análise documental das normas que regulamentam o programa e de seu confronto com dados da literatura; através da realização de observações no interior de uma escola do PEI; mediante entrevistas semiestruturadas com professores e a equipe gestora da unidade.	Equipe gestora e com os professores que atuam na unidade.	Estudo de caso realizado no município de Votorantim/SP em Escola Estadual inserida no Programa de Ensino Integral (PEI).	Análise documental, observação participativa da escola analisada e entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora e com os professores que atuam na unidade.	Tanto a fase de observações quanto a de entrevistas foram realizadas concomitantemente (primeiro bimestre de 2016) e organizadas em três eixos: perfil docente, concepções e paradigmas e políticas educacionais. Buscou-se desvelar as opiniões e perspectivas dos docentes sobre as políticas educacionais paulistas e em relação ao trabalho docente na unidade.
5	Necessidade de ações diferenciadas	Discutir a importância da dimensão espacial	Análise de duas políticas	Diretora e vice-diretora de	Unidade escolar do	Apresentação de análises	Primeiramente, o debate sobre a

	<p>com o objetivo de garantir condições de igualdade em curto prazo, para que o desafio da qualidade educacional possa ser enfrentado.</p>	<p>da educação na elaboração, implementação e avaliação de políticas e pesquisas educacionais</p>	<p>educacionais recentes da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP), estado que há mais de 20 anos adota os princípios da Nova Gestão Pública na condução das políticas educacionais. Trata-se do Projeto de Reorganização Escolar, apresentado em setembro de 2015, e do Programa Ensino Integral (PEI), iniciado em 2012.</p>	<p>unidade escolar do Programa de Ensino integral (PEI) da zona norte da cidade de São Paulo.</p>	<p>Programa de Ensino integral (PEI) – Ensino Fundamenta I II e Ensino Médio - da zona norte da cidade de São Paulo. Unidade escolar do Programa de Ensino Integral – Ensino Fundamenta I I – da zona leste da cidade de São Paulo.</p>	<p>construídas a partir do projeto Atlas da Rede Estadual de Educação de São Paulo, desenvolvido no Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMADI) do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo (USP).</p>	<p>importância da dimensão espacial da escola pública, abordando como as políticas educacionais recentes têm contribuído para ocultar/dissimular tal condição. Após isso, apresentou-se os resultados das análises das duas políticas educacionais anteriormente citadas. Por fim, apresentamos considerações sobre a análise da dimensão espacial na educação pública e os reflexos da Nova Gestão Pública, com seu modelo de gestão empresarial, na elaboração e na implementação de</p>
--	--	---	---	---	---	---	--

							políticas educacionais.
6	<p>Buscar nos fundamentos e na história da educação, elementos que possam responder à necessidade de uma ação socialmente integrada da instituição escolar pública, enquanto elemento de contribuição ao processo de democratização da educação.</p>	<p>Conhecer a forma como determinada escola materializou o projeto por meio das experiências, dos fatos conhecidos, a vivência dos alunos, a percepção dos professores inseridos num contexto físico que se estruturou para viabilizar o cotidiano da instituição escolar em seu tempo de atividade.</p>	<p>O artigo baseia-se na reflexão bibliográfica pertinente, e, empiricamente faz um estudo de caso de uma escola de tempo integral na cidade de Sorocaba.</p>	<p>Alunos e professores da unidade escolar.</p>	<p>Pesquisa realizada em uma Escola Estadual, a primeira da cidade de Sorocaba, SP.</p>	<p>Os autores utilizaram um roteiro de entrevista, sem especificar quais foram as perguntas.</p>	<p>A descrição pelos autores sugere que a coleta de dados foi de forma presencial.</p>

Diante dessa proposta de ensino integral em constante expansão, há que se investigar alguns acontecimentos específicos ocorridos nessas unidades escolares e a complexidade desse modelo de ensino, como: o enfoque dado ao aspecto socioemocional nos currículos - os mesmos que se centram na inserção do sujeito no mercado de trabalho num ambiente escolar que anuncia formar integralmente o aluno como feito no artigo 1. Este objetiva discutir o componente socioemocional e seu desenvolvimento pela observação de alunos e docentes no Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI).

O artigo 1 justifica-se pela crescente centralidade no aspecto socioemocional no Ensino Médio de Tempo Integral que visa alunos capacitados a ingressarem no mercado de trabalho e ainda formá-los integralmente. Nesse contexto e sobre essa vertente, objetiva a discutir o componente socioemocional e seu desenvolvimento por alunos e docentes no Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI). Uma discussão em torno do entendimento e desenvolvimento dessa competência socioemocional frente ao compromisso de se formar integralmente e não, apenas, para o mercado de trabalho e suas atribuições específicas.

Apesar da pesquisa se desenvolver em mesmo contexto escolar: o EMITI, no artigo 2 destina-se a discussão ao lugar das práticas curriculares no Ensino Médio Integral em Tempo Integral, conseqüentemente, influenciado pela existente parceria entre setor público e privado dentro do âmbito escolar público: Instituto Ayrton Senna (IAS) e a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina.

Tanto no artigo 1 como no 2, estudantes e docentes são impactados pelos interesses econômicos que o mercado de trabalho visa atender com urgência e em grande escala. Nesse mesmo contexto escolar há: a preocupação de se atender a essa demanda e o compromisso social já firmado com a formação integral do estudante.

A proposta de formação global frente a práxis da interdisciplinaridade nesses espaços o artigo 3 buscou investigar a partir da análise sobre a práxis de professores de Ciências da Natureza e Matemática sob o ponto de vista da: interdisciplinaridade, ponderando seu planejamento, execução e desempenho

numa escola de proposta integral de educação. Nesse artigo a escola continua sendo estadual e integral, mas o estado não é mais o de Santa Catarina. Nessa escola estadual do Estado de São Paulo o nome específico desse sistema de ensino é: Programa de Ensino Integral (PEI).

O PEI surgiu como uma promessa de valorização da profissão docente e promoção de uma nova forma de organização escolar na rede de ensino público paulista, contudo, até quanto, como e a que custo isso se cumpre? Nisso centrou-se a pesquisa desenvolvida pelo artigo 4, por meio de um estudo de caso numa escola estadual de Votorantim/SP. Sondou-se quais avanços e retrocessos que o PEI tem gerado ao trabalho docente nessa unidade escolar, mediante entrevistas com os próprios docentes, aliás, os poucos que aceitaram contribuir com o trabalho, o motivo dessa negativa, segundo a autora, de várias ordens, entre elas está: o medo.

No PEI a proposta de melhoria na qualidade, juntamente, com a de igualdade de ensino por meio do ensino integral foi questionada pela pesquisa do artigo 5, a qual recorre a uma análise de dimensão espacial para mapear os lugares com maior incidência do PEI. Quais lugares e sobre que critérios foram os mais escolhidos para a formação ou transformação pelo ensino em integral? Averiguação quanto à distribuição de escolas integrais, se estaria condizente com uma das maiores propostas do ensino integral: atender, em especial, os estudantes em vulnerabilidade social.

Na pesquisa do artigo 6 há o objetivo de conhecer como unidade escolar, antes em tempo parcial, materializou esse projeto público de ensino integral. Analisar as implicações e resultados desta fase de transição, até o ano da pesquisa – 2015. Um estudo de caso de uma escola estadual do município de Sorocaba que passou pela transição de tornar-se integral.

Quanto às justificativas somadas aos objetivos dos artigos analisados, ambos se assemelham na observação da "práxis", ou seja, da possível manifestação em ações práticas, seja de docentes, discentes ou gestores, mediante o que é posto como justificativa de melhoria de ensino por meio da integralidade dele. Cada artigo investiga uma potencialidade e efetividade dela em determinado contexto de ensino integral.

Os artigos utilizaram de diferentes metodologias para o desenvolvimento de suas pesquisas e produção dos dados obtidos: levantamento de documentos (todos os artigos), entrevistas semiestruturadas (artigo 1, 2, 4, 5 e 6) observação dos participantes (todos os artigos), abordagens qualitativas (artigo 2 e 3). E fundamentação histórica (artigo 6).

Quanto à metodologia, todos os artigos investigaram por meio de observações e entrevistas. Os artigos 1 e 2 recorrem a entrevistas, especificamente, com professores de uma Escola de Ensino Médio Integral de Tempo Integral (EMITI) no mesmo estado: Santa Catarina. No artigo 3 a investigação também foi direcionada ao que foi possível captar das falas e práticas docentes desse espaço escolar, mas, foi exploratória e descritiva, ou seja, pesquisa etnográfica e qualitativa em educação, sem recorrer a entrevistas. No artigo 4, não só os professores, como também a equipe gestora foi entrevistada. Antes, foi feita uma análise documental do Programa. No artigo 5, para analisar duas políticas educacionais: Projeto de Reorganização Escolar (2015) e Programa de Ensino Integral (PEI) entrevistaram diretora e vice-diretora de uma escola também do PEI. No artigo 6, alunos e docentes foram entrevistados, também no contexto do PEI: um estudo de caso na escola de Sorocaba/SP. Logo, os artigos 3, 4, 5 e 6 são desenvolvidos em escolas pertencentes ao PEI, enquanto os artigos 1 e 2 contemplam o contexto de Ensino Médio e Integral no estado de Santa Catarina, em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS).

Quanto às entrevistas, os alunos são entrevistados somente no artigo 6, já os professores nos artigos 1, 2, 4 e 6. A práxis dos professores foram, apenas, observadas no artigo 3. A equipe gestora foi entrevistada em dois artigos: 4 e 5. Nos artigos 2, 3, 4 e 6 há a discussão quanto a proposta da educação integral e sua efetividade dentro do sistema público de educação. Enquanto nos artigos 1 e 5 são abordados temas sociais relacionados às diretrizes propostas pela educação integral que nem sempre se cumpre e por razões nem consideradas como dificultadoras para sua devida efetivação em contextos diversos e, principalmente, naqueles onde o entorno da unidade escolar apresenta em dados sociais e econômicos maior vulnerabilidade. E para tanto, recorreu às entrevistas com diretora e vice-diretora para que ambas pudessem colaborar

com a pesquisa com pareceres e relatos de experiências que dialogassem com a questão abordada no contexto escolar do qual participam. No artigo 6, alunos e professores quando entrevistados oportunizaram a visualização sob suas respectivas perspectivas desse período de transição que a escola e todos que são atingidos por ela passaram e passam enquanto se tornava escola de tempo integral.

Quanto aos participantes, como os artigos foram escritos por pessoas diferentes com objetivos variados, eles não partilham do mesmo grupo de participantes, ainda que alguns grupos - professores do EMITI (Ensino Médio Integral em Tempo Integral - possam se repetir em casos isolados como nos artigos 1 e 2, onde ambos trabalham a forma como o Instituto Ayrton Senna (IAS) interagiu com a escola, além disso, contam com a um mesmo autor do artigo anterior (2): Jane Mery Richter Voigt. Nos artigos não são mencionados nem gênero ou faixa etária dos participantes.

O artigo 1, embora tenha como local de pesquisa também uma escola de Ensino Médio integral no Estado de Santa Catarina como no artigo 2, se diferenciam quanto a abordagem e objetivos. Enquanto o artigo 1 propõe a discussão sobre o componente socioemocional como competência a ser desenvolvida pelos estudantes do Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI) para uma formação integral na relação entre o mundo do trabalho e escola, no artigo 2 a discussão é pautada na percepção dos docentes entrevistados a respeito de suas práticas curriculares diante da proposta do Instituto Ayrton Senna (IAS) que infere diretamente no currículo de escolas públicas, tal parceria público-privada e suas possíveis consequências ao ensino e docência são enfatizadas ao longo do artigo.

O artigo 1 centrou-se suas pesquisas em políticas curriculares, o currículo e as juventudes, recorrendo à análise documental somada às entrevistas com professores do EMITI. Já o artigo 2 deu ênfase à ampliação da lógica privada sobre o setor público, se valendo de uma abordagem qualitativa, além das entrevistas com professores do EMITI que responderam às perguntas que as autoras se propuseram a pesquisar: como, diante de uma parceria entre o

Instituto Ayrton Senna e EMITI, a autonomia de professores e escolas tem condições de se cumprir?

Garcia e Voigt (2020), autores do artigo 2, entendem como instrumentos de regulação: a escola, o currículo e a avaliação. Regulação porque são pensados para operarem juntos e, assim, cumprir com êxito a lógica privada. E as avaliações externas seriam apenas um meio de monitorar se o currículo proposto pelo setor privado, Instituto Ayrton Senna, se cumpriu. Uma vez que o Estado conta com esse sistema terceirizado de controle, as avaliações externas elaboradas por terceiros contratados, qual seria o espaço efetivo para a autonomia docente no cumprimento de um currículo escolar enquadrado num modelo gerencial e de inspeção constante?

Os professores entrevistados do EMITI tentaram responder aos questionamentos propostos pelas duas pesquisas empíricas: de Garcia e Voigt em 2020 e de França e, também, Voigt em 2022. No artigo 1 as entrevistas com os quatro professores e a pesquisa bibliográfica auxiliaram França e Voigt na compreensão sobre a forma pela qual o currículo é elaborado e executado para que a proposta do EMITI se efetive na sala de aula. O professor D admitiu que o currículo traz conteúdo “meio fora” e por isso é sempre necessário recorrer a outros materiais e didáticas para suprir essa “coisa pronta”, pois, eles têm a abertura de “reelaborar as aulas dentro do mesmo assunto”.

França e Voigt (2022) em uma escola de Ensino Médio Integral no Estado de Santa Catarina investigaram uma parceria público-privado entre: Secretaria de Estado de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Sena (AIS), com o apoio do Instituto Natura. Segundo mesmos autores, a parceria influencia diretamente a unidade escolar pública em sua: proposta pedagógica, material didático e propostas de formação de professores que atendam, assim como alunos, aos interesses de ambos (público e privado). Ainda alertam que as influências da iniciativa privada dentro o ensino público não são só materiais, mas também sobre a condução do currículo escolar que ao ser condizente com o setor econômico somado às suas demandas e expectativas limita e contradiz a prática de um ensino, de fato, integral. Para as autoras, ainda que haja professores que insistam em propor aulas, atividades e projetos diferenciais e contribuidores para

um desenvolvimento integral dos alunos, muitos não prosseguem mediante a escassez de materiais, alegado por um dos professores entrevistados na pesquisa. Contudo, todos os quatro professores entrevistado afirmaram que o aumento de tempo com os alunos permitiu uma aproximação entre docente e discente. Mas, conforme conclusões dos pesquisadores França e Voigt, os docentes parecem não se darem conta de que sua autonomia já está comprometida, pois, suas liberdades em relação ao currículo está em: incluir ou adaptar (2022, p. 11).

Quando professores se limitam a executar as tarefas a eles incumbidas por quem delegou de acordo com a lógica privada – num setor público – têm sua autonomia ameaçada mesmo na rede pública de ensino. Ao que Comerlato e Caetano (2013) chamam de “coisidificação humana”, como o próprio nome diz, um controle das ações humanas quando essas se restringiram a ser cumpridoras de tarefas pré-estabelecidas, transformando o homem em coisa, ou seja, funcional para quem se beneficia desse instrumento, e enfim, firma-se a parceria.

Giroto e Cássio (2018) já compartilhavam de mesma opinião que França e Voigt (2022) quando argumentam que a reprodução da desigualdade socioespacial tem sido induzida pelo Programa de Ensino Integral (PEI) no momento que se opta por qual lugar se deve investir em uma construção ou produção de escola de “excelência”, a qual é certificada por meio provas em larga escala, como: Sistema de Avaliação de Educação Básica (Saeb) e Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp).

Depois de feita a análise dos dados socioeconômicos de 2013 e 2015 do Saeb das escolas PEI da cidade de São Paulo, Giroto e Cássio (2018) verificaram uma mudança no perfil socioeconômico dos estudantes em determinadas unidades escolares – as escolhidas para tornarem-se integrais. Também analisaram o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp) de 2011 e 2016. Considerando que a “paisagem geográfica construída pelo capital não é um produto passivo” (HARVEY, 2016), demonstraram por meio de mapas que as escolas PEI não são construídas em localidades onde teriam a oportunidade de, ao menos, tentar combater a vulnerabilidade social da população da cidade de São Paulo, pois a lógica é outra: a “produção de uma escola de excelência em áreas já beneficiadas [...]”

(GIROTTTO e CÁSSIO, 2018, p. 5). Portanto, a pesquisa chama atenção à pouca preocupação de trabalhos que vinculem as desigualdades territoriais às educacionais. Giorotto e Cássio (2018) interpretam a escolha da localidade para essas unidades escolares como "mera base material para a existência dos fenômenos" (2018, p. 3)

A Educação Integral só será entendida como direito de cidadania quando as oportunidades de aprendizagem em lugares além da unidade escolar, pois perpassa o contexto social de seus alunos, ocorre, cotidianamente, no contexto escolar que não exclui seu entorno, e muito menos, as experiências de suas crianças e adolescentes – pois trata-se de um repertório cultural, social, político e afetivo que não pode ser desprezado por uma educação que se diz integral. (GUARÁ, 2009).

Caiuby e Boschetti (2015) acompanharam uma escola estadual da cidade de Sorocaba que migrou do ETI para o PEI. Nesta migração, professores e gestores escolares constataram uma profunda mudança do tratamento recebido do poder público no que diz respeito às condições de infraestrutura para a realização do projeto.

Primeiro houve uma adaptação estrutural: foram investidos 577 mil reais na unidade, que passou a contar com salas temáticas, sala de leitura, informática, além de adequação e melhoramento da quadra poliesportiva, ampliação e reforma do refeitório. Até então, o refeitório era improvisado com algumas mesas e bancos no pátio, após esta obra ele passou a ser um espaço delimitado com paredes e janelas de vidro, passando a ser um ambiente mais salubre e adequado para as refeições dos alunos. (Caiuby & Boschetti, 2015, p. 89).

Entretanto, os consideráveis investimentos na estrutura não impediram que conflitos nesse contexto ocorressem. Conforme a pesquisa, professores reclamam do trabalho exaustivo, pais sobre o tempo excessivo para seus filhos permanecerem na escola e gestor questiona a construção do currículo "criado pelas políticas públicas" (Caiuby & Boschetti, 2015, p. 92) e sua adequação a cada aluno de determinada faixa etária e contexto social.

Dentre os artigos selecionados para análise, somente dois (1 e 2) não pesquisam no contexto do PEI, ambos investigam em escolas de: Ensino Médio

em Tempo Integral (EMITI), em mesmo Estado, Santa Catarina. Portanto, há o predomínio de pesquisas empíricas sobre o tema: “Ensino Integral” em relação ao encontrado no Estado de São Paulo, o Programa de Ensino Integral, conhecido como PEI.

Quanto ao procedimento, a análise de documentos foi realizada nos seis artigos. Das entrevistas presentes nos artigos 1, 2, 4, 5 e 6, apenas, no artigo 4 trata-se de entrevista semiestruturada com subdivisão explicitada em três eixos: perfil docente, concepções e paradigmas e políticas educacionais. Conforme o que foi mencionado nos próprios artigos, as falas foram analisadas por intermédio da análise de conteúdo, somente, no artigo 1. O artigo 5 foi o único que recorreu a uma análise da dimensão espacial na educação pública e os reflexos da Nova Gestão Pública que, segundo dados e conclusões apresentadas pelo artigo, tem negligenciado sua própria prioridade: igualdade de educação, ou seja, educação para todos, oportunizando a ascensão social.

**Quadro 3 – Resultados, discussão e considerações finais dos artigos selecionados.**

ID	RESULTADOS	DISCUSSÃO	CONSIDERAÇÕES FINAIS
1	Por mais que os professores tenham em comum a opinião de que o aumento da carga horária contribuiu para uma aproximação entre professores e alunos, a pesquisa salienta que o currículo deve ser reorganizado, pois, como se apresenta favorece mais o mercado que o desenvolvimento humano e integral do aluno.	Reflexão quanto ao valor atribuído às competências socioemocionais no currículo.	A parceria público-privado não pode infringir o caráter público à custa do interesse privado.
2	Os resultados apontam para as dificuldades na adaptação da infraestrutura para viabilização de propostas que não reconhecem as realidades locais e para a restrição da autonomia curricular dos professores	Parcerias público-privadas, como a do Emiti em Santa Catarina, não podem perder de vista a defesa de uma escola pública.	Pode-se afirmar que existem dificuldades que não devem ser ignoradas quando da efetivação de um currículo oferecido em período integral de forma ampla, pois há que se considerar as condições materiais das escolas, suas realidades e a autonomia do professor.
3	Apesar dos professores se mostrarem empenhados em trabalhar de uma forma diferente com os alunos e da proposta de ensino integral ter um cunho interdisciplinar, foi observado algumas fragilidades na ação dos professores ao lidarem com os conteúdos propostos de forma inter-relacionada.	Como a interdisciplinaridade se configura no planejamento dos professores de Ciências da Natureza e Matemática no contexto de uma escola pública paulista de ensino integral? Quais perspectivas interdisciplinares são percebidas na práxis de professores da área de Ciências da Natureza e Matemática?	Apesar da interdisciplinaridade se fazer presente nos currículos oficiais ainda apresenta fragilidades quando se trata do cotidiano escolar e da prática pedagógica do professor.

4	A longa jornada e a intensificação do trabalho docente ocupam os professores com contextualizações, adaptações e replicações de práticas exitosas e não promove o questionamento, a reflexão e a transformação do currículo, do próprio programa ou da rede de ensino paulista.	A oferta de maiores salários, a oportunidade de se lecionar em única escola em contraposição ao cenário de intensificação do trabalho docente	A intensificação e rotinização do trabalho docente têm permanecido ocultas nas escolas do PEI, através de uma faixa de participação na escolha de metodologias e na criação de novas técnicas de ensino e atuação pedagógica.
5	A análise da dimensão espacial das duas políticas educacionais, tratada neste artigo, tem contribuído substancialmente para qualificar o debate acerca do sentido da política pública na Nova Gestão Pública, no endereçamento destas políticas e no entendimento de quais são os efeitos gerados por elas	A lógica de racionalização gerencial dos recursos da rede estadual de educação, que pouco dialoga com a desigualdade espacial da escola pública e do território paulistano.	No que diz respeito ao Programa Ensino Integral, a combinação da distribuição das escolas com indicadores sociais evidenciou a inversão das prioridades estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação, revelando o atendimento majoritário a contextos espaciais em que a população goza dos melhores índices sociais do município.
6	O estudo do cotidiano de uma escola de tempo integral na cidade de Sorocaba, ilustra essas questões de ordem teórica, prática e institucional. Entrevistas, observações, relatos, documentos, mostram o cotidiano que se apresenta diferenciado do formato convencional. A experiência tem sido satisfatória, mas, nem por isso, livre de limites e arestas.	Reflexão sobre a necessidade desse olhar cuidadoso e individualizado para o aluno, sobretudo ao considerar a importância da instituição escolar com tempos e responsabilidades ampliadas, como espaço de formação livre, que contemple diversas áreas, conforme os interesses dos alunos, orientados por professores competentes e comprometidos com a ação educativa.	A estruturação do sistema escolar caminha entre as políticas de governo, os interesses econômicos, a articulação ideológica e, muitas vezes, paralelamente é que vêm as questões pedagógicas e o desenvolvimento da criança e do jovem.

Os resultados e discussões dos artigos 1, 2, 3, 4, 5 e 6 confirmam um descompasso entre ensino integral e tempo integral, ambos sugerem uma atenção maior nesse sistema de ensino para que esteja em harmonia com sua própria principal proposta de integralidade. Cada artigo aponta para uma especificidade de desvio e descompromisso acometidos nas escolas integrais com a suas próprias políticas públicas: no artigo 1, o anunciado desenvolvimento da competência socioemocional se revela em contraste à obrigatoriedade de se seguir um currículo restrito à inserção do aluno no mercado de trabalho; no artigo 2, evidencia-se as implicações em contextos escolares públicos resultantes de seu próprio currículo quando forjado pelos interesse do setor privado (Instituto Ayrton Senna); no artigo 3, as comprovações contraditórias das fragilidades dos professores de escolas integrais em lecionarem de forma inter-relacionada; no artigo 4, a promessa de promoção na carreira docente pelo PEI em contraposição à longa jornada e intensificação de sua docência que não dispõe de tempo para questionar, refletir ou, quiçá, ousar uma transformação do currículo; no artigo 5, a contradição existente entre as dimensões espaciais escolhidas para a implementação das políticas educacionais e, por fim, no artigo 6, as implicações e conflitos de uma, antes, escola (ETI) em plena adaptação ao Programa de Ensino Integral (PEI).

Entre as discrepâncias reveladas por cada artigo quando contrastam as propostas educacionais voltadas ao ensino integral com o cotidiano vivido nesse contexto de inquestionável tempo integral, mas não de integralidade de ensino - é possível inferir que em ambos os estudos os interesses econômicos têm, ao contrário do que buscavam os pioneiros (1932), sobrelevado aos da educação com seu caráter público e democrático.

Portanto, contraditoriamente, nessa proposta de ensino integral há também: a ocupação com a inserção do aluno no mercado de trabalho que está resguardado a permanecer como está porque a mão-de-obra para sua manutenção está sendo gerada dentro dos espaços escolares que agora ganharam mais tempo para isso. Já a emancipação e ascensão social que desequilibraria a estrutura social vigente, essa não é estimulada nos currículos

técnicos destinados ao ensino integral. Sendo assim, para controlar e se certificar de que o sistema educacional está demandando em massa os produtos finais que tanto requer o mercado, a saber: os alunos e suas funcionalidade em potencial; contam com as avaliações externas (Saresp e SAEB) para checar o processo educacional em grande escala. Em consequência, num ambiente escolar que prioriza as demandas do mercado, há ainda docentes sendo tão funcionais quanto os discentes, destinando suas formações e habilidades ao fim engendrado desde o início dos ciclos educacionais: o emprego.

Assim, não é espantoso que num ambiente escolar integral tenham dificuldade de lecionarem com o auxílio da interdisciplinaridade, ou qualquer outra metodologia que proponha a relação de conhecimentos, porque esse direcionamento de ensino se distinguirá muito do técnico, o qual lhe será útil em sua sobrevivência e empregabilidade, no mais seria tempo integral desperdiçado com aprendizados e vivências que não favorecerem o mercado. Nessa mesma sociedade desigual de desvalorização docente a bonificação a professores que aderissem ao Programa seria, sem dúvida, o atrativo suficiente para o preenchimento das tantas vagas disponíveis a esse profissional, além disso lhe é anunciada a oportunidade de formação contínua com ganho iniciais imediatos e promessas de possíveis bônus se bem enquadrados no sistema.

Quanto a escolha do lugar para desenvolver esse sistema educacional, por mais que as políticas educacionais carreguem a ideia de atender os mais socialmente vulneráveis, quando se tem a oportunidade de escolha, novamente, a lei do mercado imperará. É mais lucrativo a formação de escolas integrais em lugares onde os aspectos sociais e culturais já tenham sido ofertados aos alunos pelo seu próprio entorno, pois, a esses a assimilação de conhecimentos específicos demanda bem menos tempo e esforços que daqueles em desvantagem social e cultural. Nesse caso, em lugares onde não seja necessário ocupar-se questões sociais há mais tempo e condições de se atingir as metas estipuladas nas avaliações externas para se adquirir maiores bonificações e *status*.

E quanto ao processo de adaptação a esse programa, mostrada no artigo 6, não ocorreu de outra forma que não sem conflitos. Quando passou a ser

Escola em Tempo Integral (ETI) dispôs de mais tempo para oficinas curriculares que não se materializavam devido à falta de materiais e estruturas, assim, o contraturno era preenchido com mais aulas seguindo a mesma metodologia do primeiro turno, já quando PEI, apesar de receber auxílio financeiro público para as implicações físicas, não contaram com repasses para a manutenção dessas melhorias. Esse vínculo entre o público e seu retorno financeiro a quem quer que seja, em detrimento do desenvolvimento humano e cidadão é o que tem sustentado as experiências vividas no cenário escolar público (apresentadas nos 6 artigos analisados), as quais refletem os distanciamentos persistentes entre ensino integral e tempo integral.

Quanto às considerações finais, os artigos 1 e 2 comungam de mesma conclusão: a parceria público-privado não deve se distanciar do aspecto público e democrático das escolas, a despeito da inserção do aluno no mercado de trabalho. Também questionam a construção de um currículo incompatível com a realidade vivenciada em cada escola e ainda assim a sua obrigatoriedade de ser cumprido, mesmo que isso ameace a autonomia do docente que se vê limitado a, no máximo, adaptações desse.

No artigo 1, França e Voigt (2022) por mais que argumentem haver desenvolvimento da competência socioemocional nas escolas de tempo integral, devido ao tempo estendido e atividades direcionadas a isso, também admitem ser essa competência voltada, exclusivamente, à inserção e manutenção do discente no mercado de trabalho, limitada a atender uma demanda do mercado. Portanto, o artigo se propõe a fazer uma reflexão quanto ao valor atribuído às competências socioemocionais, especificamente, para esse currículo – feito pelo setor privado e para a garantia de economia e lucro para os mesmos poucos. Entretanto, um currículo destinado a uma unidade escolar que propaga formar seu discente em integralidade para uma ascensão social, humana e cidadã comporta mais que um restrito às exigências do mercado, o qual perpetua o lugar do oprimido, cuida pela contínua desigualdade social e assegura a posição dos privilegiados já conhecidos (FREIRE, 1968).

No artigo 2, Garcia e Voigt (2020) acentuam a incompatibilidade entre as propostas de ensino oriundas de um setor privado que desconsidera o local

público, de direito e democrático. Nesse contexto, o professor que recebe o currículo com a ordem de cumpri-lo, ainda que nesse não tenham sido consideradas as limitações materiais ou espaciais vivenciadas em seu contexto escolar, não exerce a autonomia própria de sua docência, ocupa-se em fazer adaptações nem sempre possíveis e que estão longe de primar por uma formação integral, a qual é impraticável em sua totalidade, apenas, com o aumento de tempo. Diante das falas dos professores entrevistados na pesquisa há: o Instituto Ayrton Senna, que encaminha propostas de pesquisas e projetos a espaços escolares e não-escolares sem potencialidade para tais execuções. Então, a prática e autonomia do professor, que garantiriam outras escolhas e possibilidades mais condizentes com a realidade vivida *in loco*, ficam limitadas à mercê de um currículo não factível.

Todos os artigos analisados ressaltam o interesse econômico em destaque nesse contexto escolar anunciado como integral.

Gonçalves, Boni e Gomes (2019) no artigo 3 centraram-se na dificuldade do professor em exercer a interdisciplinaridade em escolas integrais paulistas, inseridas no Programa de Ensino Integral (PEI), que apesar de visar a formação integral do discente, são impelidas a melhorar o índice de aprendizagem calculado por avaliações externas que darão o diagnóstico referente à assimilação de conteúdo pelos estudantes, e, em consequência, ao ensino ministrado pelo professor. Quanto melhor o desempenho nessas avaliações melhor serão as bonificações pagas a cada professor e equipe gestora, além disso, os resultados geram uma nota de classificação para a escola, colocando-a em determinada posição diante das demais em relação ao nível de aprendizado e metas alcançadas. Portanto, a fragilidade em praticar a interdisciplinaridade apresentada pelos professores entrevistados da pesquisa se justificou, principalmente, pela preferência em ocuparem-se com o rendimento excelente dos alunos. Uma excelência em acordo com os critérios estabelecidos por avaliações externas e com o conteúdo curricular a ser cumprido até o período de realização dessas avaliações.

Giroto, Oliveira, Passos, Campos e Solza (2018) no artigo 5 abordam as políticas educacionais que não contemplam algumas localidades de

vulnerabilidade social com escolas integrais que, conforme as prioridades estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), teriam que ser os primeiros a ser beneficiados. Por meio de uma análise da dimensão espacial dessas políticas educacionais, o estudo revelou um atendimento majoritário a contextos espaciais em que a população goza dos melhores índices sociais do município, tal estratégia por melhores resultados nas avaliações externas e todos os benefícios advindos com eles, como bonificação e prestígio social. Portanto, os pesquisadores defendem ser de fundamental importância que “a lógica de gestão por e para resultados seja substituída por um modelo de gestão democrática, que leve em consideração os diferentes sujeitos da educação [...]” (2018, p. 186).

Essa pretensão em unificar um currículo numa sociedade em permanente desigualdade é chamada por Apple (2011) de “restauração conservadora”, ou seja, reforma-se para manter-se como está: escolas formando estudantes que não ameaçam a estrutura solidificada e benfazeja a poucos de uma sociedade em plena desigualdade.

Nesse sentido, dentro de uma perspectiva conservadora, o currículo nacional é construído em vista de organizar um conhecimento que seja oficial e expandido de uma única maneira, controlável e que cumpra seu objetivo: não transformar o sujeito e, muito menos, sua realidade (PACHECO, 2002).

Caiuby e Boschetti (2015) no artigo 6 também abordaram os conflitos vividos numa escola estadual de Sorocaba que passou de regular para pertencente ao PEI. Por meio entrevistas, observações, relatos, documentos, mostrando o cotidiano que se mostra diferente do formato convencional. Refletiram sobre a necessidade de um olhar mais cuidadoso e individualizado para com o aluno, argumentando que a estruturação do sistema escolar caminha entre: as políticas de governo, os interesses econômicos, a articulação ideológica e, muitas vezes, paralelamente é que vêm as questões pedagógicas e o desenvolvimento da criança e do jovem. Os docentes admitiram que foram impedidos de realizar atividade direcionada a uma formação integral quando esbarram: na escassez de material e na urgência de cumprir um currículo

formatado por quem desconhece os diversos contextos escolares. Até porque para se cumprir a meta: empregabilidade do aluno, sua inserção no mercado de trabalho e não no mundo do trabalho – um currículo que despreza o entorno escolar: serve e funciona.

## **Conclusão**

O objetivo deste artigo foi analisar produções empíricas que investigaram e discutiram o Ensino Integral no Brasil, por meio de uma revisão sistemática. Foram artigos publicados no período de 2011 a 2022 que desenvolveram uma pesquisa empírica sobre o tema e, necessariamente, dentro de escolas integrais. Verificou-se um número escasso de estudos, os quais não trazem sua metodologia de forma passível de ser replicável. Dessa forma comprometido o avanço na produção de conhecimento sob mesmo método, tão necessário para uma futura análise comparativa sobre o: Ensino Integral no Brasil.

Em relação dos resultados obtidos, os artigos discutem a dicotomia entre o ensino integral e o tempo integral. Demonstraram até que ponto a integralidade do ensino se cumpri e como isso ocorre em variados contextos escolares negligenciados pelo currículo e pelas políticas públicas. Entretanto, apenas um artigo investiga os alunos quanto ao cumprimento da proposta de ensino integral em seu cotidiano escolar. A justificativa para uma reforma no ensino na direção de sua integralidade é, justamente, melhorar o ensino e a vida do aluno, no entanto, esse é o menos investigado e ouvido. O artigo 6, único tendo os alunos como participantes, pôde inferir da fala dos alunos que se “acostumaram” com a escola e em seguida, citam o tempo maior para conviver como algo benéfico em oposição ao que estariam realizando em casa em mesmo horário. Dessa forma, a questão da integralidade do ensino em prática pelos discentes continua não sendo respondida, nem percebida por eles, os quais deveriam ser os maiores favorecidos, mas, não somente do ponto de vista assistencialista, ou seja, tendo na escola de tempo integral um lugar onde estão guardados, alimentados e em maior convívio em detrimento de sua função primordial pedagógica.

Novos estudos *in loco* nas muitas escolas integrais espalhadas pelo Brasil urgem por serem feitas num país que não investiga o Ensino Integral na proporção de seu crescimento e multiplicação em todo país. Dessa forma, sem

a devida investigação, porém, desfrutando do seu posto de modelo bem-sucedido segue em replicabilidade em qualquer realidade e em benefício de todo aluno que almeje limitar-se a entrar no mercado de trabalho, ter suas refeições diárias garantidas e estar fisicamente assegurado.

Essa pesquisa foi realizada sob uma forma específica de busca em determinada plataforma, visando, apenas, artigos com pesquisas empíricas que versam sobre o tema “Ensino Integral”. Contudo, há outros estudos possíveis, uma vez que para cada método haverá outros resultados e, portanto, outras contribuições. Portanto, outros estudos poderão ser levantados e analisados a depender da metodologia que se escolheu para a pesquisa, ou seja, há outros artigos, além de teses e dissertações. A referência bibliográfica não se limita aos 6 artigos aqui analisados, essa foi, somente, uma pequena amostra com o objetivo de analisar algumas produções empíricas sobre o tema, no período proposto: de 2011 a 2022, em consonância com a metodologia escolhida para tanto.

Sabe-se que a implantação de escolas de tempo integral vem crescendo consideravelmente no Brasil, o que implica na preocupação por parte dos educadores e pesquisadores comprometidos com uma proposta de educação que seja de fato integral. Importa a continuidade de estudos consistentes sobre a crescente implementação de tal programa nas escolas brasileiras, aos quais o contexto escolar e não-escolar exige a observância vigilante das necessidades e exigências oriundas da própria comunidade escolar que devem estar em acordo com as políticas educacionais vigentes.

## Referências

- ALVES, G. L. As Reformas Pombalinas da Instrução Pública no Brasil Colônia: mapeamento prévio para a produção do Estado da Arte em História da Educação. REVISTA On-line do HISTEDBR, 2005.
- ALVES, Gilberto Luiz. O pensamento burguês e o plano de estudos do seminário de Olinda (1800-1836). 1991.
- ALVES, Gilberto Luiz. A produção da escola pública contemporânea [livro eletrônico]/ Gilberto Luiz Alves. - Campinas, SP: Autores associados, 2014.
- ARAÚJO, Aneide Oliveira; OLIVEIRA, Marcelle Colares. Tipos de pesquisa. São Paulo, 1997.
- ARROYO, Miguel Gonzales. O direito ao tempo de escola. Cadernos de Pesquisa, nº 65. São Paulo, p. 3-10, 1988.
- Artigo 214 da Constituição Federal. Disponível em: < <https://pne.mec.gov.br/17-cooperacao-federativa/31-base-legal>>. Acesso: 03/04/2022.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Edições 70, 1997.
- BRASIL. Lei 9394/96, que trata das Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.
- BRASIL. Lei 10172/2001, que trata do PNE 2001-2010.
- BRASIL. Lei 11.494 de 20 de junho de 2007. Institui o FUNDEB.
- BRASIL. Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implantação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 2007a. Disponível em: [http:// https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Data 30/03/2022.
- BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação – Razões, princípios e programas. Brasília, DF, MEC, 2007b.
- BRASIL. Portaria Interministerial 17 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 2007c.
- BRASIL, MEC-SECAD. Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília: 2009.
- BRASIL. Educação integral: texto referência para o debate nacional. (Série Mais Educação). Brasília: Ministério da Educação, 2009a.
- BRASIL. Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território. – 1. ed. – Brasília : Ministério da Educação, 2009b.
- BRASIL. Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral : caderno para professores e diretores de escolas. – 1. ed. – Brasília : Ministério da Educação, 2009c.
- BRASIL. Decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em [http:// https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm). Data: 30/03/2022.
- BRASIL. Projeto de lei 8.035/2010, que trata do PNE 2011-2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. Programa Mais Educação – Passo a passo. Brasília: 2012. BRASIL. Portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao7.pdf>. Data: 30/03/2022.
- CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. *As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e práticas das aulas régias no Rio de Janeiro:*

1759- 1834. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

CARVALHO, Laerte Ramos de. A educação e seus métodos. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História geral da civilização brasileira*. 5. ed., t. 1, v. 2. São Paulo: Difel, 1982. p. 76-87.

CAVALIÉRE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: Educação brasileira em tempo integral. COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIÉRE, Ana Maria. (Orgs). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a, pp. 93-111.

CAVALIÉRE, Ana Maria. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? Educação e Sociedade, v.23, n.81. Campinas: dez. 2002b. Disponível em:<http://https://www.scielo.br/j/es/a/LYGC8CQ8G66G6vrdJkcBjwL/?format=pdf> f. Data: 30/03/2022.

CAVALIERE, Ana Maria. Notas sobre o conceito de educação integral. In. Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009a, p. 41-51.

CAVALIÉRE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009b, PP. 51-63.

CAVALIÉRE, Ana Maria. Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local. 2010. Disponível em: [http:// https://docplayer.com.br/16559344-Questoes-sobre-uma-proposta-nacional-de-gestao-escolar-local.html](http://https://docplayer.com.br/16559344-Questoes-sobre-uma-proposta-nacional-de-gestao-escolar-local.html). Data: 30/03/ 2022.

CAVALIÉRE, Ana Maria. Educação integral. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010a. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/251.pdf>. Data: 30/03/2022.

CAVALIÉRE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. Revista Paidéia, maio agosto, 2010b, Vol. 20, No. 46, 249-259. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/> Data: 30/03/2022.

CASTRO, A. A. Revisão Sistemática e Meta-análise. In: GOLDENBERG, S.; GUIMARÃES, C. ALBERTO; CASTRO, A. A (Ed.) *Elaboração e Apresentação de Comunicação Científica*. São Paulo, 2009. p. 1-11. Disponível em:< <http://metodologia.org/wp-content/uploads/2010/08/meta1.PDF>>. Acesso em: 16 out. 2022.

CERVO, Amando Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. Metodologia científica. São Paulo: Makron Books, 1996.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Escola pública e horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. In. Para além do fracasso escolar. BRAMOWIXZ, Anete; MOLL, Jaqueline (orgs.). Campinas, SP: Papirus, 1997, pp. 191-208.

COELHO, Lígia Martha da Costa Coimbra. MENEZES, Janaina Specht da Silva. Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento Constitucional-legal em discussão. Ano 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT13-3193--Int.pdf>. Data: 30/03/2022.

COELHO, Lígia Martha da Costa Coimbra. História(s) da educação integral. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COELHO, Lígia Martha da Costa Coimbra. Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 73-89, jul./set. 2012. Editora UFPR.

COSTA, Angelo Brandeli e ZOLTOWSK, Ana Paula Couto. Como escrever um artigo de revisão sistemática. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 55 - 70.

DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO, M. C.; TAKAHASHI, R. F.; BERTOLOZZI, M. R. Revisão sistemática: noções gerais. *Revista da Escola de Enfermagem USP*, São Paulo, v. 45, n. 5, p. 1260 - 1266, out. 2011. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002221298>. Acesso em: 16 out. 2021.

ÉBOLI, Terezinha. Uma experiência de Educação Integral: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. MEC/INEP/Bahia. 1969.

ELIAS, Norbert. *Sobre o Tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FALCON, Francisco José Calazans. *A época pombalina: política econômica e Monarquia Ilustrada*. São Paulo: Ática, 1982. (Ensaio, 83).

FARIA, Lia Ciomar Macedo de; SILVA, Rosemaria Josefa Vieira da. Uma experiência escolar fluminense: Histórias e narrativas do I Programa Especial de Educação (1983-1987).

FERRETTI, João Celso; VIANNA, Claudia Pereira; SOUZA, Denise Trento. *Escola pública em tempo integral: O PROFIC na rede Estadual de São Paulo*. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 76, pp. 5-17, fev. 1991.

FERRETTI, Celso João. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politécnica. *Trabalho Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 105-128, 2009.

FRANÇA, Daniel de Souza; VOIGT, Jane Mery Richter. ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL?. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 2, p. 06-20, mai. 2022. ISSN 1982-9949. Acesso em: 09/09/2022. doi: 10.17058/rea.v30i2.16378

FRANCISCO BELTRÃO. *Proposta Pedagógico Curricular*. Secretaria Municipal de Educação Cultura e Esporte, 2012.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia* (Ribeirão Preto), v. 14, p. 139-152, 2004.

GALLO, Sílvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. In. COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2002, pp. 13-42.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo. Atlas. 1991.

GIOVANNI Geraldo di; SOUZA, Aparecida Neri de. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 67, Agosto/1999.

GOMES, Isabelle Sena; DE OLIVEIRA CAMINHA, Iraquitan. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. Movimento (Porto Alegre), v. 20, n. 1, p. 395-411, 2014.

GIROTTO, Eduardo Donizeti; CÁSSIO, Fernando L. A desigualdade é a meta: implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. Education policy analysis archives, v. 26, p. 109-109, 2018.

HARVEY, D. (2016). 17 contradições e o fim do capitalismo. São Paulo: Boitempo.

LA GEOGRAFÍA, IMPORTA. A GEOGRAFIA IMPORTA: ANÁLISE DA DIMENSÃO ESPACIAL DE DUAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ESTADO DE SÃO PAULO, BRASIL. Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege), v. 14, n. 23, p. 158-190, 2018.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? Revista Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul./dez. 2012.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. In: Revista brasileira de estudos pedagógicos, Brasília, mai/ago, 1984.

MONTALVÃO, Sergio. Educação na ordem constitucional brasileira: da monarquia à república. Revista contemporânea de educação. n. 11, janeiro/julho de 2011.

MONLEVADE, J. A. C. de. Como financiar a educação em jornada integral? Em Aberto, Brasília, v.25, n.88, p.69-82, jul./dez, 2012.

MAURÍCIO, Lucia Velloso (Org.). Educação Integral e Tempo Integral. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009.

MAURICIO, Lucia Velloso. Permanência do horário integral nas escolas públicas do Rio de Janeiro: no campo e na produção escrita. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIÉRE, Ana Maria. (Orgs). Educação brasileira em tempo integral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, pp. 112-132.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. Revista Brasileira de Educação, nº 27, Set /Out /Nov /Dez, 2004, pp. 40-56.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, Tempo e Escola. In: Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em Processo. COELHO, Lígia M. C. (org.). Petrópolis, RJ: DP Et alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009b.

MORAES, José Damiro de. Educação em tempo Integral: uma recuperação do conceito libertário. In. COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009, p. 21-40.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. Revista Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 21-134, abr. 2009.

OLIVEIRA, MARCELLE COLARES; PONTE, Vera Maria Rodrigues; BARBOSA, JOÃO VICTOR BEZERRA. Metodologias de pesquisa adotadas nos estudos sobre Balanced Scorecard. In: Anais do Congresso Brasileiro de Custos-ABC. 2006.

PARO, Vitor Henrique, et al. Escola de tempo integral: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988a.

PARO. V. H.; FERRETTI, C. J.; VIANNA, C. P. e SOUZA, D. T. R. Escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 65, 11-20, maio de 1988b.

PARO. V. H. Educação Integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia M. C. (org.). Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em Processo. Petrópolis, RJ: DP Et alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PINHEIRO, Fernanda. Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral / Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 26/04/2022.

Lei 13.005. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm#anexo](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm#anexo)>. Acesso: 03/04/2022.

Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: <<https://observatoriodopne.org.br/plano/>>. Acesso:03/04/2022.

Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMITI). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/55951-politica-de-fomento-a-implementacao-de-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-emi>>. Acesso: 16/09/2022.

RIBEIRO, José Silvestre. *História dos estabelecimentos científicos, literários e artísticos de Portugal nos sucessivos reinados da Monarquia*. v. 1. Lisboa: Tipografia da Academia Real das Ciências, 1871.

RIBETTO, Anelice e MAURICIO, Lúcia Velloso. 2009. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. Revista em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009.

RUGIU, Antônio Santoni. Nostalgia do mestre astesão/ Antônio Santoni Rugiu: tradutora Maria de Lourdes Menon. - Campinas, SP: Autores associados, 1998. - (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil [livro eletrônico]/ Dermeval Saviani. - 6. ed. rev. e ampl. - Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: Por uma outra política educacional. 5ª Ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2004, pp. 117-160 (Capítulo 3: Por uma outra política educacional).

SAVIANI, Dermeval. LOMBARDI, José Claudinei. SANFE-LICE, José Luís. História e história da educação [livro eletrônico]: o debate teórico-metodológico atual / Dermeval Saviani, José Claudinei Lombardi, José Luís Sanfelice, (organi-

zadores). – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2018. – (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*/Dermeval Saviani – 12. ed. – Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.

SCHÜTZ, G. R.; SANT'ANA, A. S. S.; SANTOS, S. G. Política de periódicos nacionais em Educação Física para estudos de revisão sistemática. *Revista Brasileira de Cineantropometria do Desempenho Humano, Santa Catarina*, v. 13, n. 4, p. 313-319, 2011. doi: 10.5007/1980-0037.2011v13n4p313. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br>. Acesso em: 16 out. 2021.

SILVA, Rosa Maria; SALES, Antonio. Escola em tempo integral no campo: conflitos de ideias. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 2, n. 2, p. 773-792, 2017.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. Aulas régias. In: \_\_\_\_\_ (coord.). *Dicionário da história da colonização portuguesa no Brasil*. Lisboa:Verbo, 1994. p. 82-84.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set. 1962, p.21-33.

VENCO, Selma Borghi; MATTOS, Rosemary. Avaliação 360º: das empresas direto às escolas de tempo integral no estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 35, n. 2, p. 381, 2019.

VERGARA, Sylvia Constant. *Métodos de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 2005.

VERRI, Diego Dos Santos; LUFT, Hedi Maria. *O PERCURSO HISTÓRICO DAS PRINCIPAIS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL*. Salão do Conhecimento, 2018.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.