



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
EDUCANORTE – ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE

KEILA ROBERTA CAVALHEIRO GUIMARÃES

**A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO
INTEGRAL NO NORTE DO BRASIL: UM BALANÇO DAS TESES
E DISSERTAÇÕES PERÍODO 2012 A 2020**

BELÉM/PA
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
EDUCANORTE – ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE

KEILA ROBERTA CAVALHEIRO GUIMARÃES

**A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO
INTEGRAL NO NORTE DO BRASIL: UM BALANÇO DAS TESES
E DISSERTAÇÕES PERÍODO 2012 A 2020**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza

BELÉM/PA
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

G963c Guimaães, Keila Roberta Cavaleiro.
A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPOINTEGRAL NO NORTE DO
BRASIL : UM BALANÇO DAS TESES E DISSERTAÇÕES PERÍODO 2012 A 2020 /
Keila Roberta Cavaleiro Guimaães. — 2024.
165 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, Belém, 2024.

1. Educação integral. 2. Educação em tempo integral. 3. Estado do conhecimento. 4. Política educacional. I. Título.

CDD 370

KEILA ROBERTA CAVALHEIRO GUIMARÃES

**A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO
NORTE DO BRASIL: UM BALANÇO DAS TESES E DISSERTAÇÕES PERÍODO
2012 A 2020**

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 **MARIA DE FATIMA MATOS DE SOUZA**
Data: 05/11/2024 14:56:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza – PGEDA/NEB/UFPA
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **EDNA CRISTINA DO PRADO**
Data: 12/08/2024 12:56:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Edna Cristina do Prado – PPGE/UFAL
Examinadora Externa

Documento assinado digitalmente
 **ANTONIO CARLOS MACIEL**
Data: 08/11/2024 09:34:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel – PGEDA/Unir
Examinador Interno

Documento assinado digitalmente
 **FRANCISCO WILLAMS CAMPOS LIMA**
Data: 26/08/2024 14:45:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Francisco Willams Campos Lima – PPGCR/UEPA
Examinador Externo

Documento assinado digitalmente
 **MARIA LILIA IMBIRIBA SOUSA COLARES**
Data: 12/08/2024 15:12:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares – PGEDA/Ufopa
Avaliadora Interna

A Deus, pois sem Ele nada seria possível. Obrigada por me dar forças
e serenidade durante este percurso!

Aos meus filhos Bruno, Miguel e Gabriel, razão e essência maior da
minha vida. A vocês quero deixar o exemplo da busca constante pelo
conhecimento.

À Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza, orientadora e
companheira de grupo de pesquisa, pela importante contribuição que
deu a minha formação acadêmica; sem as suas preciosas orientações e
incentivo este trabalho, da forma como foi desenvolvido, não seria
possível.

AGRADECIMENTOS

Quero expressar a minha imensa gratidão a todos os que de alguma forma contribuíram com este trabalho. Primeiramente a Deus, por me dar toda a energia, saúde e força necessária para as noites sem dormir e os incansáveis dias de dedicação.

A minha mãe, parceira de vida e de todos os momentos, que facilitou o que estava ao alcance dela para que eu pudesse dedicar-me a este trabalho.

Meu agradecimento a minha orientadora, gratidão por ser minha guia e me conduzir pela estrada do conhecimento. Aprendemos juntas, fugimos da nossa zona de conforto. Obrigada por me mostrar que o conhecimento é um processo, que ouvir o outro é o caminho da verdadeira empatia. Agradeço por confiar em mim e não desistir do desafio que era meu e se tornou nosso em tantos momentos. Obrigada por partilhar tanta sabedoria.

Aos meus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – Educante Associação Plena em Rede, por todas as correções feitas, sabedoria compartilhada e amor ao desenvolvimento de novos estudos. Vocês me inspiram.

Meu agradecimento aos meus colegas da turma (2020-2024), em especial aos amigos Izete Magno e Cláudio Costa, que cursaram a disciplina “Atelier de Pesquisa” e puderam partilhar seus ensinamentos durante a realização da referida disciplina. Desdobramo-nos para conseguir entregar o melhor de cada um de nós na finalização do curso de doutorado, que é fruto do nosso empenho. Fomos um time implacável, e sei que o resultado do nosso estudo ficará no registro para todos os que vierem depois de nós. Sem a nossa união, nada disso seria possível. Agradeço por dividirem tantos momentos de descobertas, desafios, erros e muito acertos.

Aos professores que gentilmente aceitaram o convite para participar da composição da banca de qualificação e defesa desta tese. Minha eterna gratidão pelos pertinentes apontamentos que engrandeceram este estudo.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Estado e Educação na Amazônia (Gestamazon), que em seus 25 anos de existência contribuiu por meio de seus membros com a educação no estado do Pará e possibilitou a ampliação de conhecimentos, práticas e aprendizagens. Obrigada pelo incentivo e contribuição dos membros desse grupo para a concretização deste sonho realizado.

Quero expressar minha gratidão ao grupo de estudo e pesquisa “Política, Gestão e Avaliação da Educação” (GPPGAE/UFPA), da Universidade Federal do Pará, por todo o apoio e incentivo recebido, e agradecer a participação e contribuição de cada um.

Aos colegas de trabalho da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Luiza Pinto Amaral. Obrigada pela confiança depositada em mim ao me tornar parte desta família. Estou muito entusiasmada por contribuir para o sucesso coletivo desta equipe. Agradeço por criarem um ambiente de trabalho tão positivo e colaborativo. É um privilégio trabalhar ao lado de profissionais tão dedicados.

A imensurável grandeza do ser humano, materializada no atencioso e prestativo Júlio César da Assunção Pedrosa, que aceitou, com toda a paciência, fazer a formatação e correção gramatical do texto final desta tese.

Por fim, agradeço à Universidade Federal do Pará, apesar de não ser uma pessoa física, mas pelo fato de ter sido o local que contribuiu de forma imensurável para minha formação humana. Obrigada ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB/UFPA) por ceder os espaços de estudo, a estrutura que me permitiu explorar ao máximo tudo o que foi necessário para o sucesso deste trabalho.

“Pensar a educação integral, no contexto da escola de educação básica, implica a superação do arraigado dualismo entre desenvolvimento intelectual, cultural, emocional e físico, implica recompor a unidade corpo, mente e espírito, historicizada e temporalizada pelas condições reais de existência de nossos meninos e meninas, assim como a superação do abismo das condições de funcionamento e de acesso ao saber, nas escolas em que estudam os/as filhos/as das diferentes classes sociais. Ao mesmo tempo, implica a superação da naturalização do tempo exíguo, das práticas excludentes e dos métodos arcaicos arraigados em nosso sistema educacional.”

Jaqueline Moll

Renata Gerhardt de Barcelos

RESUMO

Esta pesquisa aborda a temática da educação integral em tempo integral e tem como objetivo geral analisar a concepção de educação integral predominante nas políticas e programas de educação integral analisados nas teses e dissertações que tiveram como lócus de pesquisa a região Norte do Brasil no período de 2012 a 2020. A investigação utilizou a abordagem qualitativa, tendo o Estado do Conhecimento como tipo específico de pesquisa, e como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica pautada em autores que abordam o assunto, tais como: Arroyo (2012), Cavaliere (2007), Coelho (2009), Maurício (2019) e outros. Fez-se também análise documental da legislação educacional que trata da política de educação integral em tempo integral no Brasil. Utilizou-se ainda a coleta de dados através do portal de teses e dissertações da Capes. Para a construção do texto analítico, relacionamos as etapas do Estado do Conhecimento, a partir do método da Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (1997). Os resultados revelam que: a) a origem da implementação de iniciativas de educação integral e de escola de tempo integral no Brasil tem no educador Anísio Teixeira sua principal referência e inspiração, sob influência do pensamento de John Dewey, que disseminou os ideais do movimento da Escola Nova em contraposição à Escola Clássica; b) a educação integral, como concepção historicamente referenciada, tem sua materialidade em construção, no Brasil, por meio da ampliação da jornada escolar e de concepções que, modificando-se ao longo dos tempos, vêm criando lógicas e práticas diferenciadas que se fundamentam em princípios político-filosóficos diversos; c) a análise documental na legislação brasileira revelou que nesta a educação é um direito humano fundamental, amparado por ordenamentos jurídicos nacionais e internacionais, e que a oferta de educação em tempo integral no Brasil precisa garantir uma formação plena que compreenda e valorize as diversas dimensões formativas, reconhecendo os sujeitos historicamente situados e multidimensionais; d) o panorama na produção científica sobre o tema revelou que a ampliação do interesse científico acerca deste campo de investigações se faz presente no âmbito da pós-graduação em todo o território brasileiro; e) o estudo mostrou que o tema esteve presente em 12 programas de pós-graduação em Educação do país, com destaque para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/Ufopa), que concentra a maior produção, com um total de 19 publicações; f) as dissertações analisadas apresentam diferentes concepções e perspectivas de educação integral em tempo integral. Entretanto, constatou-se a predominância de uma concepção de educação integral associada à necessidade de ampliação da jornada escolar voltada para o assistencialismo, que atribui à escola novas funções que, em outros tempos, não eram de sua responsabilidade. A partir das reflexões dos autores das produções analisadas, constatou-se o predomínio de uma concepção de educação integral voltada para o utilitarismo, que se materializa na figura da escola como protetora dos sujeitos em situação de vulnerabilidade social, emprestando à escola um caráter mais assistencialista, em detrimento da formação completa dos estudantes, para melhor atender ao interesse do capital.

Palavras-Chave: Educação integral. Educação em tempo integral. Estado do conhecimento. Política educacional.

ABSTRACT

The research addresses the theme of full-time integral education and has as its general objective to analyze the conception of integral education predominant in the policies and programs of integral education analyzed in the theses and dissertations that had as a research locus the Northern region of Brazil in the period from 2012 to 2020. The investigation used the qualitative approach, having the state of knowledge as a specific type of research, and as a methodological procedure the bibliographic research based on authors who address the subject, such as: Arroyo (2012), Cavaliere (2007), Coelho (2009), Maurício (2019), among others. A documentary analysis of the educational legislation that deals with the full-time full-time education policy in Brazil was also made. Data collection through the Capes thesis portal was also used. For the construction of the analytical text, we relate the stages of the State of Knowledge, from the method of Content Analysis, by Laurence Bardin (1997). The results reveal that: a) the origin of the implementation of integral education and full-time school initiatives in Brazil has in educator Anísio Teixeira its main reference and inspiration, under the influence of the thought of John Dewey, who disseminated the ideals of the New School movement as opposed to the Classical School; b) integral education, as a historically referenced conception, has its materiality under construction, in Brazil, through the expansion of the school day and conceptions that, changing over time, have been creating differentiated logics and practices that are based on different political-philosophical principles; c) the analysis Documentary in Brazilian legislation revealed that in this education is a fundamental human right, supported by national and international legal systems, and that the offer of full-time education in Brazil needs to guarantee a full training that understands and values the various formative dimensions, recognizing the historically situated and multidimensional subjects; d) the panorama in the scientific production on the subject revealed that the expansion of scientific interest in this field of investigations is present in the field of graduate studies throughout the Brazilian territory; e) the study showed that the theme was present in 12 Graduate Programs in Education of the Country, with emphasis on the Postgraduate Program in Education of the Federal University of West of Pará (PPGE/Ufopa), which concentrates the highest production, with a total of 19 publications; f) the dissertations analyzed present different conceptions and perspectives of full-time full-time education. However, it was found the predominance of a conception of integral education associated with the need to expand the school day focused on welfare, which attributes to the school new functions that, in other times, were not its responsibility. From the reflections of the authors of the analyzed productions, it was found the predominance of a conception of integral education focused on utilitarianism, which materializes in the figure of the school as a protector of subjects in a situation of social vulnerability, lending to the school a more welfare character to the detriment of the complete training of students to better meet the interest of capital.

Keywords: Full-time education. Full-time education. State of knowledge. Educational policy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas do estado do conhecimento	43
Quadro 2 – Subcategorias de análise.....	45
Quadro 3 – Organização da análise: primeira etapa da análise de conteúdo	49
Quadro 4 – Marcos legais da educação integral em tempo integral a partir da LDB	67
Quadro 5 – Programas e cursos de pós-graduação em educação credenciados pela Capes na região Norte do Brasil – 2020	89
Quadro 6 – Distribuição das produções entre os programas de pós-graduação no país ..	90
Quadro 7 – Distribuição das instituições pelas regiões onde os trabalhos foram defendidos	93
Quadro 8 – Dissertações inseridas na categoria “Concepções e aspectos teóricos referentes à educação integral”	98
Quadro 9 – Tipologias de pesquisa nas dissertações analisadas	103

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resumos de teses e dissertações no banco de dados da Capes, sem repetição por descritor (2012-2020)	42
Gráfico 2 – Quantidade de dissertações/teses por ano	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Lista de autores mais recorrentes nas dissertações examinadas	101
---	-----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas da análise de conteúdo	49
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CAIC	– Centro de Atenção Integral à Criança
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	– Constituição Federal
CIAC	– Centro Integrado de Atendimento à Criança
CIEP	– Centro Integrado de Educação Pública
ETI	– Escola de Tempo Integral
FUNDEB	– Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação
ONG	– Organização não governamental
PA	– Pará
PDDE	– Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	– Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	– Plano Estadual de educação
PGEDA	– Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia
PNE	– Plano Nacional de Educação
PPEB	– Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
PROCAD	– Programa de Cooperação Acadêmica (Procad)
PROFIC	– Programa de Formação Integral da Criança
PRONAICA	– Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
UFAC	– Universidade Federal do Acre
UFAM	– Universidade Federal do Amazonas
UFG	– Universidade Federal de Goiás
UFJF	– Universidade Federal de Juiz de Fora
UFOPA	– Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	– Universidade Federal do Pará

- UFT** – Universidade Federal do Tocantins
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
- UNIFAP** – Universidade Federal do Amapá
- UNIR** – Universidade Federal de Rondônia
- UNISINOS** – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Problema de pesquisa, objetivo geral e questões norteadoras	22
2 CAMINHOS DA PESQUISA: DELINEANDO O MOVIMENTO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	31
2.1 Aspectos teórico-metodológicos	31
2.1.1 Abordagem de pesquisa – qualitativa	32
2.1.2 Pesquisa bibliográfica – Estado do Conhecimento	36
2.1.3 As etapas do Estado do Conhecimento.....	43
2.1.4 Método de análise de dados qualitativos	48
3 A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO HISTÓRICO E CONTEMPORÂNEO	51
3.1 Educação integral – correntes do pensamento político-filosófico	51
3.1.1 Concepção de educação integral na perspectiva da pedagogia libertária.....	51
3.1.2 O integralismo: a concepção fascista de educação integral no Brasil	55
3.1.3 A concepção de educação integral escolanovista e sua aproximação com a pedagogia norte-americana	58
3.1.4 A concepção marxista de educação integral.....	62
3.2 A concepção de educação integral em tempo integral no contexto da legislação brasileira pós-LDB	67
3.3 Educação integral em tempo integral: um direito de todos	79
4 PANORAMA DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O TEMA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA REGIÃO NORTE DO BRASIL (2012-2020)	88
4.1 Um balanço das dissertações e teses sobre a temática educação integral na região Norte do Brasil (2012-2020)	88
4.2 Abordagens teórico-metodológicas utilizadas pelos pesquisadores	97
4.2.1 As abordagens teóricas dos estudos	100
5 AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PRESENTES NAS TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NOS PPGE DA REGIÃO NORTE DO BRASIL ...	107
5.1 A educação integral em tempo integral em debate	107
5.2. As concepções de educação integral presentes nas dissertações	114
6 CONCLUSÃO	138
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICES	160

1 INTRODUÇÃO

A opção por realizar um estudo sobre a política de educação integral em tempo integral (EITI) está vinculada à história de vida desta pesquisadora, na medida em que essa temática foi pensada a partir das próprias experiências vivenciadas em nossa trajetória de vida acadêmica.

Nossa primeira aproximação com o tema desta pesquisa surgiu no processo de formação acadêmica, curso de licenciatura plena em Pedagogia (2008-2012), realizado na Universidade do Estado do Pará (UEPA), precisamente a partir de uma aula da disciplina “Políticas Públicas e Educação”, em que tivemos contato com os marcos normativos da política de educação integral em tempo integral no ordenamento legal brasileiro.

Durante a elaboração do trabalho de conclusão de curso (TCC), surgiu a curiosidade de conhecer uma experiência de escola pública de tempo integral. Assim, na busca de entendimentos sobre essa política, decidimos ir ao estado do Rio de Janeiro, visto que na época essa política ainda não tinha sido implantada no estado do Pará. Em novembro de 2010, desfrutamos da oportunidade de vivenciar por dois dias a rotina da escola Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) Presidente João Goulart, localizada na Rua Alberto de Campos, nº 12, Bairro de Ipanema, Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro.

A visita à escola CIEP Presidente João Goulart foi um ponto decisivo na escolha do tema para nosso trabalho de conclusão de curso (TCC), denominado *A escola pública de tempo integral no Brasil*. O estudo teve por objetivo analisar os fundamentos teóricos e contextos históricos da escola pública de tempo integral no Brasil.

Ao concluir a graduação, iniciamos, em 2014, estudos no curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão no Contexto Educacional, na Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA), o que nos possibilitou dar continuidade às reflexões iniciadas na graduação. O trabalho final da especialização denominou-se *A gestão na Escola Pública de Tempo Integral Anísio Teixeira*¹ e teve como foco conhecer os desafios administrativos e pedagógicos que a equipe gestora enfrentou para implantar a proposta de escola de tempo integral em uma escola pública de ensino fundamental na cidade de Belém (PA).

Em 2017, ingressamos no curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Currículo da Escola Básica (PPEB/UFPA), vinculado ao Núcleo de

¹ GUIMARÃES, K. R. C.; ALBUQUERQUE, A. S. . A gestão na escola pública de tempo integral Anísio Teixeira. In: JORNADA IBERO-AMERICANA DE PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO, 1, 2016, Brasília (DF). *Anais...* Recife: Even3, 2016. v. 1. p. 31-37. Disponível em: http://www.novapaideia.org/tmp/AnaisIJorneduc_atualizado.pdf.

Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA) – linha de pesquisa “Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico”. O acesso ao mestrado possibilitou um aprofundamento na temática, com a dissertação *Ampliação do tempo escolar: organização do trabalho pedagógico na escola Rio Tapajós, no município de Belém – Pará*². O estudo teve por objetivo analisar como a escola Rio Tapajós organizou-se pedagogicamente, após a implantação da política de ampliação do tempo escolar da rede de ensino do estado do Pará (2012-2017). O resultado dessa investigação revelou que a escola Rio Tapajós assumiu o tempo integral, mas não recebeu orientações por parte do órgão executor e implementou a política sem os devidos processos de estudo, organização e planejamento da proposta, apresentando muitas dificuldades pedagógicas e administrativas.

Após a conclusão do curso de mestrado em 2018, retornamos às atividades acadêmicas no Grupo de Pesquisa “Estado e Educação na Amazônia” (GESTAMAZON), vinculado ao PPEB-NEB/UFPA, no qual ingressamos em 2017, onde, além de participarmos de debates teóricos sobre a política de educação integral em tempo integral, atuamos também em um projeto de pesquisa denominado “Experimentações escolares da política de educação integral e(m) tempo integral: uma análise das práticas efetivadas em Escolas Públicas de Belém – PA”, que teve por objetivo geral analisar a experimentação da política de educação integral e(em) tempo integral em duas escolas da rede estadual de ensino da cidade de Belém (PA), buscando refletir sobre sua gestão, organização e efetivação nas práticas escolares. Este trabalho se articulava ao projeto de pesquisa, denominado “Experimentações de políticas de inovação na educação básica no estado do Pará”, aprovado em 2016 pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Neste sentido, toda a reflexão realizada na nossa trajetória acadêmica acerca da referida temática serviu de base para o desenvolvimento do texto desta tese de doutorado.

Em 2020, já no curso de doutorado, tivemos a intenção de dar prosseguimento às investigações anteriores, a partir de um viés de aprofundamento e síntese, para assim apontar os avanços mais significativos e os aspectos que obstaculizam sua realização como política pública, além dos aspectos que dificultam uma expansão mais acelerada das proposições em voga.

Nos estudos exploratórios sobre a temática em questão, por meio da revisão da literatura científica da área, foi possível obter um panorama preliminar sobre o assunto. A

² GUIMARÃES, K. R. C. **Ampliação do Tempo Escolar**: organização do trabalho pedagógico na escola Rio Tapajós, no município de Belém – PA. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Currículo da Escola Básica (PPEB/UFPA), Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

pesquisa exploratória revelou que a origem da implementação de iniciativas de educação integral e de escola de tempo integral no Brasil tem no educador Anísio Teixeira sua principal referência e inspiração. Influenciado pelo pensamento educacional de John Dewey, de quem foi aluno na Universidade de Colúmbia, em Nova Iorque, disseminou os ideais do movimento da Escola Nova em contraposição à Escola Clássica, defendendo uma educação que considerasse o processo educativo como a própria vida e não como preparação para a vida, e uma escola que se aproximasse da realidade social dos alunos (Machado; Ferreira, 2018).

Os dados deste levantamento inicial mostraram que, nos últimos anos, ocorreu um aumento significativo no número de escolas que ofertam a jornada de tempo integral. Esse crescimento é consequência de um ordenamento constitucional legal e vem-se constituindo em função de ações governamentais por meio de políticas e programas educacionais (Moll; Carvalho, 2012).

Observamos ainda que, no Brasil, os estudos relacionados a essa temática, em sua maioria, tratam das ações efetivadas pelo Programa Mais Educação (2007), do Governo Federal, que previa a implementação da educação integral em jornada ampliada ou experiências pontuais de iniciativa de diversos municípios e estados brasileiros. Esse panorama inicial também revelou que a ampliação do interesse científico acerca deste campo de investigações se faz presente no âmbito da pós-graduação em todo o território brasileiro, com destaque para os programas de pós-graduação localizados nas regiões Sudeste e Centro-Oeste, pois são os que apresentam maior número de trabalhos (Gusmão; Calderón, 2013).

A temática relacionada à educação integral em tempo integral vem conquistando especial destaque no contexto nacional e internacional e instigando o direcionamento de estudos e pesquisas no campo acadêmico, tornando-se objeto de pesquisa para muitos intelectuais, linhas e grupos de pesquisas. É diante deste cenário fecundo e em expansão que encontramos o nosso objeto de estudo: *A concepção de educação integral predominante nas políticas e programas de educação integral analisados nas teses e dissertações que tiveram como locus de pesquisa a região Norte do Brasil no período de 2012 a 2020.*

A construção desse objeto de estudo seguiu o movimento de busca por delimitações e recortes essenciais para uma pesquisa científica. Desse modo, partimos da necessidade de trazer à tona uma síntese de conhecimentos produzidos acerca dessa política educacional que se materializa no solo desta região, a partir de um balanço da produção científica sobre o tema.

Considerando a importância dessa temática para o campo educacional, nos lançamos o desafio de analisar a produção acadêmico-científica acerca do assunto, dedicando nossa

atenção a um número considerável de pesquisas, que se avolumam cada vez mais rapidamente.

A análise da produção científica sobre um determinado tema ganha importância crescente como fator de impulsão da ciência, tecnologia e inovação. Muitas agências governamentais nacionais e internacionais de fomento à pesquisa científica e tecnológica elaboram e utilizam os dados da produção científica para a formulação, execução e acompanhamento de políticas públicas de ciência e tecnologia.

Como a elaboração de estudos sobre os dados da produção científica depende fortemente dos objetivos almejados e do contexto focalizado, é fundamental a realização de estudos no Brasil sobre a produção científica nacional e sua participação internacional, com a incorporação das especificidades e interesses de suas regiões, estados, municípios e instituições.

Os documentos publicados, principalmente artigos de periódicos científicos, teses e dissertações, podem contribuir, por exemplo, para a análise dos resultados da infraestrutura disponível das escolas públicas brasileiras, das políticas de investimento em pesquisa científica e tecnológica, bem como da implementação de políticas educacionais em âmbito nacional, regional e local.

Nos estudos de Ribetto e Maurício (2009) foi observada uma sistematização da produção do conhecimento sobre a referida temática em âmbito nacional. Esse estudo mapeou a produção sobre o tema em revistas, livros, dissertações e teses no período de 1984 a 2007. A pesquisa mostrou que as teses e dissertações que se debruçaram sobre a temática em questão estão distribuídas em sete estados brasileiros: Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul, Distrito Federal, Paraná, Santa Catarina e Minas Gerais, somando um total de 43 dissertações e 11 teses.

A atualização desses números foi realizada por Calderón e Gusmão (2013), que tiveram como um dos objetivos identificar a produção do conhecimento sobre a educação em tempo integral, no período de 2009 a 2011. Esta pesquisa constatou que o recorte temporal (2009-2011), que, a princípio, parecia insignificante, ganhou relevância devido ao número de teses e dissertações produzidas nesse período, pois em apenas três anos a quantidade de estudos foi praticamente duplicada.

A pesquisa de Hayashi e Kerbauy (2016) sistematizou a produção acadêmica em teses e dissertações sobre educação integral no período de 2010 a 2015. Os autores verificaram que houve crescimento do número total de teses e dissertações a partir do ano de 2011, principalmente após a implantação do Programa Mais Educação em vários municípios do

Brasil, e, a partir de sua efetivação, mais pesquisas o tomaram como objeto de estudo. Cabe ressaltar que o Programa Mais Educação (PME) foi encerrado em 2016, quando foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação.

O estudo de Hayashi e Kerbauy (2016) também revelou que essa produção permaneceu concentrada em quatro regiões do Brasil: Nordeste, Sul, Centro-Oeste e Sudeste, ou seja, de 2010 a 2015 não foi encontrada nenhuma produção dessa natureza na região Norte do país. Entretanto, a dissertação de mestrado de Guimarães (2018) identificou que esse levantamento realizado pelas autoras Hayashi e Kerbauy (2016) não considerou a dissertação de mestrado de Santos (2013), defendida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará – este estudo teve por objetivo analisar a relação entre a política de responsabilidade educacional, a política de avaliação definida pela Rede Estadual do Pará e o processo de implementação do Programa Mais Educação, implantado desde 2009 em algumas escolas da Rede Estadual de Ensino do Pará.

Outro estudo que não foi considerado na pesquisa de Hayashi e Kerbauy (2016) é a dissertação de mestrado de Paes Neto (2013), que também foi defendida no Programa de Pós-Graduação da UFPA, e, por meio de um referencial marxiano e marxista, buscou explicar os processos formativos inseridos no Programa Mais Educação, sobretudo no macrocampo *esporte e lazer*. Além dessas produções mencionadas, há outras que não foram consideradas nas pesquisas nacionais.

No que se refere ao conhecimento produzido no âmbito da pós-graduação no Brasil, identificamos 60 produções que tratam da temática abordada e que tiveram como lócus de pesquisa a região Norte do país, sendo 58 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado.

Em nosso levantamento exploratório também foi possível encontrar um número considerável de artigos científicos que tratam do tema na região, como por exemplo, o artigo de Oliveira, Souza e Aguiar (2019): “A educação em tempo integral nos planos estaduais de educação da região Norte do Brasil”, que apresentou um estudo de cunho documental realizado a partir do estudo dos planos de educação dos sete estados da região Norte do Brasil que cumpriram o prazo legal e que procuraram aproximar-se das metas estabelecidas no PNE 2014, especialmente no que se refere à institucionalização da política de oferta de educação escolar de tempo integral, focalizada na meta 6 do PNE 2014. A pesquisa buscou identificar como a referida meta se expressa nas estratégias dos referidos planos estaduais, de modo a perceber como os estados planejaram a realização dessa política. O resultado dessa investigação revelou que alguns estados destacaram, nas metas e estratégias, os anseios e necessidades de materializar a implantação do tempo integral nos seus estabelecimentos de

ensino de educação básica.

Outra publicação importante sobre o tema nesta região é o artigo de Cardoso, Oliveira e Silva (2019): “Educação integral e(m) tempo integral: possibilidades analíticas do processo histórico recente em Belém do Pará”, que teve o objetivo de analisar o processo histórico recente de construção da educação integral em regime de tempo integral, em uma escola básica pública, integrante da Rede Municipal de Educação de Belém, no estado do Pará. Os dados revelaram muitas fragilidades nesse processo, com clara ausência de uma proposta coordenada e coerente que possibilite a efetiva conjugação da educação integral com a extensão do tempo escolar.

Este estudo tornou-se importante pela ausência de pesquisas que analisem e sistematizem o conhecimento já produzido acerca do tema e pela necessidade de atualizar os dados, em particular na produção científica da região Norte do país, pois apesar de já terem sido produzidos outros estudos sobre a temática no Brasil, como por exemplo, os estudos de Ribetto e Maurício (2009), Calderón e Gusmão (2013), Hayashi e Kerbauy (2016), esses trabalhos não deram conta de efetivamente mapear e analisar o conteúdo desse material produzido na região Norte do Brasil, razão pela qual destacamos a importância desta pesquisa e esperamos, dessa forma, complementar estudos anteriores e avançar em novas pesquisas.

A síntese da produção do conhecimento sobre o tema possibilitou trazer à luz um conjunto de conhecimentos que estavam longe e dispersos. Assim, a intensificação de publicações sobre essa temática gerou inquietações e questionamentos e se enquadrou nos esforços de compreender o desenvolvimento da produção do conhecimento científico acerca do tema, inserindo-se nas pesquisas do tipo Estado do Conhecimento (EC).

Diante do exposto, consideramos que esta investigação apresenta sua relevância acadêmica, no valor com que se configura a pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, uma vez que esse tipo de estudo possibilitou conhecer o que estava sendo pesquisado no período analisado e as abordagens utilizadas por cada área ou temática, pois a análise do campo investigativo é fundamental neste contexto contemporâneo, marcado por intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia.

No âmbito científico, esta pesquisa apresenta grande contribuição para a linha de pesquisa “Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação”, pois através deste estudo foi possível fazer um balanço da produção científica sobre o tema na região Norte do país, possibilitando identificar os subtemas mais pesquisados, os referenciais teóricos e metodológicos que subsidiaram as investigações e as concepções de educação integral que formataram as experiências locais de escola de tempo integral.

Assim, o estudo apresenta contribuição para o avanço do conhecimento neste campo de investigação, haja vista que esse tipo de estudo se preocupa com as formas e as condições em que se realizam as pesquisas numa determinada área de conhecimento, sendo evidente a necessidade de examinar a disseminação desse conhecimento sobre a região Norte do país, contribuindo assim para maior visibilidade dos estudos científicos sobre a referida região.

Esta investigação nos possibilitou conhecer como este campo de conhecimento vem constituindo-se, bem como conhecer os avanços e os desafios que a temática vem revelando sobre a região Norte do país, o que configura um exercício fundamental para o trabalho de pesquisadores que buscam fontes de pesquisa e diferentes perspectivas de análise nesta área de estudo.

1.1 Problema de pesquisa, objetivo geral e questões norteadoras

A educação básica em jornada de tempo integral tem sido exercida como política educacional³ em diferentes momentos e lugares do Brasil. A Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), promulgada em 1996, já previa em seu artigo 34 a ampliação da jornada escolar e a oferta gradual do ensino em tempo integral para o ensino fundamental, a critério dos sistemas de ensino.

Outro documento que nos ajuda na compreensão do desenvolvimento dessa proposta de educação é o Plano Nacional da Educação 2001-2010 (Lei nº 10.721/2001), cuja vigência se encerrou em janeiro de 2011. Esse plano teve importante contribuição para a continuidade dessa política. Previu, em sua meta 21, relativa ao ensino fundamental, “ampliar progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente” (Brasil, 2001). Além de prever a ampliação da jornada escolar para o ensino fundamental, o PNE/2001 associou-se também à educação infantil, estabelecendo, em sua meta 18, “adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos” (Brasil, 2001). Tanto a LDB quanto o PNE/2001-2010 reiteram o direito à educação integral (Menezes, 2012).

Para o desenvolvimento dessa política, cabe destacar a importância do Fundo de

³ As políticas educacionais aplicadas à escola nas últimas décadas têm sido influenciadas por orientações dos organismos internacionais, as quais produzem um impacto considerável nas concepções de escola e conhecimento escolar e na formulação de currículos. [...] Na educação, a execução das políticas educacionais implica a apropriação e o uso de diversos espaços sociais como as políticas de saúde, assistência social, as ações de mobilização para participação na escola de empresas, famílias, integrantes da sociedade civil, ações socioeducativas envolvendo a comunidade, os espaços públicos, etc. (Libâneo, 2016).

Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)⁴. O fundo progrediu em relação à LDB e ao PNE/2001, por contemplar o tempo integral em todas as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Ademais, o Fundeb avançou em relação ao Fundef⁵, por destinar recursos não apenas para o ensino fundamental, mas para as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, incluindo, ineditamente, recursos para as matrículas em tempo integral (Menezes, 2012).

O PNE (2014-2024)⁶ prevê em sua meta 6 oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender a, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica (Brasil, 2014). As ações voltadas para a educação integral em tempo integral no referido plano são tratadas por meio de metas e estratégias de execução e monitoramento, algo que indica como este tema da educação ganhou relevância no cenário educacional brasileiro (Silva; Coelho; Moehlecke, 2021).

Tendo por referência os documentos normativos, convém destacar que a legislação educacional brasileira abre possibilidades para que políticas educacionais voltadas para a educação integral em tempo integral possam ser desenvolvidas (implantadas e monitoradas) nas escolas públicas, conforme afirmam as autoras:

A temática da EITI possui características bem definidas: ela é sujeita à política educacional desenvolvida pelo Estado brasileiro como forma de equacionar os problemas oriundos da democratização do acesso à educação escolar, primeiramente no então ensino elementar, hoje ensino fundamental, e de forma mais recente, no âmbito de toda a educação básica (Silva; Coelho; Moehlecke, 2021, p. 166).

A partir de 2007, com a implantação do programa Mais Educação, muitas propostas de educação integral em tempo integral foram desenvolvidas, tanto no âmbito federal quanto no estadual e municipal. Além disso, temos percebido um grande volume de publicações abordando esse tema, tais como: Aguiar (2016), Vasconcelos (2016), Ferreira (2016), Silva (2019), Carvalho (2016), Santos (2013), Sousa (2016), Ribeiro (2017) e outras.

Aspectos como democratização da educação, formação de professores, jornada escolar

⁴ O Fundeb, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, foi instituído no âmbito de cada estado e do Distrito Federal, correspondendo assim a 27 fundos: um para cada estado e um para o DF.

⁵ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) é um fundo instituído em cada estado da Federação e no Distrito Federal, cujos recursos devem ser aplicados exclusivamente na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público e na valorização de seu magistério.

⁶ PNE (2014-2024). O presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 14.934, de 2024, que prorroga até 31 de dezembro de 2025 a vigência do Plano Nacional de Educação (PNE). A lei foi publicada em 26 de julho de 2024 no *Diário Oficial da União*.

ampliada, organização da escola, políticas públicas educacionais, práticas educativas, trabalho docente, currículo, valorização docente e financiamento têm sido foco de reflexões dos pesquisadores dessa área de investigação, e apesar de já termos várias pesquisas sobre o tema em âmbito nacional, faltam estudos que analisem a produção acadêmico-científica gerada nesse campo no âmbito da região Norte do Brasil.

O panorama científico de um campo do conhecimento é fundamental para a compreensão de seu surgimento, estabelecimento e desenvolvimento. Assim, ao levantar a produção acadêmica gerada nessa área de investigação no âmbito nacional, encontramos uma vasta literatura que tem apontado a importância e a centralidade desse tema em diversas esferas e níveis de ensino. Deste modo, a partir da literatura da área, dos projetos, planos e ações governamentais das últimas décadas, podemos afirmar que a temática voltada à EITI tem recebido foco de atenção enquanto campo de investigação e de política educacional.

Desta forma, a análise dessa produção no âmbito da região Norte do Brasil permitiu identificar as principais concepções de educação integral que têm delineado as propostas de ampliação da jornada escolar implementadas na região, bem como os principais problemas investigados, o que contextualiza e sistematiza a preocupação dos pesquisadores em relação às dificuldades mais comuns enfrentadas pelos professores e alunos da rede pública de educação na região.

A região Norte é maior região do Brasil em termos de extensão territorial e a segunda maior região do país em número de estados. Os sete estados que compõem a região fazem parte da Amazônia brasileira, correspondente a quase metade do território nacional e integrada pelos estados do Acre, Amazonas, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins (Rosário; Souza; Rocha, 2021). De acordo com esses autores, a Amazonia brasileira é um vasto espaço que sofreu radicais transformações ao longo do seu processo histórico de ocupação, e compreender sua realidade atual exige apreender o processo histórico de construção e organização de seu espaço regional, “marcado pelas contradições socioeconômicas e ambientais decorrentes do modelo histórico e espacial de desenvolvimento excludente” (Tavares, 2011, p. 1).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2023), a região possui uma área territorial de aproximadamente 3.853.575,6 km², o que resulta em cerca de 45% do território brasileiro, possui 18,6 milhões de pessoas e concentra a maior biodiversidade devido à presença da Floresta Amazônica.

Em relação ao rendimento domiciliar per capita médio, considerando as grandes regiões do país, em 2022, a região Norte (R\$ 1096) e a região Nordeste (R\$ 1011)

apresentaram os menores rendimentos médios domiciliares *per capita*⁷, enquanto as regiões Sul (R\$ 1927), Sudeste (R\$ 1891) e Centro-Oeste (R\$ 1857) apresentaram os rendimentos domiciliares *per capita* médios mais elevados do Brasil, o que demonstra a desigualdade econômica estrutural entre as regiões do país (IBGE, 2023).

Em se tratando da educação formal, a região Norte está longe de assegurar a educação básica com justiça social para todos. No que se refere à educação infantil, o relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (2024) mostrou que as desigualdades regionais na cobertura da educação infantil de 0 a 3 anos são marcantes, principalmente entre as regiões Norte e Sudeste. Enquanto a região Sudeste apresenta a maior cobertura, em 2022, alcançando 44,3% das crianças de 0 a 3 anos, a região Norte é a que possui a menor cobertura de creches no Brasil, com cobertura de 20,4%, uma diferença de 23,9 pontos percentuais (p.p.). “O maior avanço observado na região Sudeste (9,1 p.p.), entre 2013 e 2022, e o menor progresso observado na região Norte (7,7 p.p.), no mesmo período, contribuíram para o aumento da desigualdade entre essas regiões” (PNAD-C, 2013-2022).

Em relação à cobertura para as crianças de 4 a 5 anos de idade entre 2013 e 2022, observamos que os estados que apresentaram as maiores coberturas em 2022 são Ceará (96,9%) e Maranhão (96,7%). Já os que apresentam as menores coberturas então concentrados da região Norte do Brasil, são eles: Amapá (68,8%), Acre (77,4%) e Amazonas (78,5%). Em termos regionais, em 2022, o Norte apresenta a menor cobertura (85,2%), e o Nordeste, a maior (94,6%).

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, que deveria constituir a formação integral da criança de até cinco anos, como prescrevem estes documentos legais: Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), o cenário da educação infantil ainda é desafiador, de modo geral, e, em particular, na região Norte, que ainda está longe de universalizar o acesso à educação infantil para as crianças da região, uma vez que a garantia legal não significa, necessariamente, que o direito à primeira infância se materialize (Rehem; Faleiros, 2013).

Em relação ao ensino fundamental, apesar de ser esta a etapa da escolarização básica que menos exclui quando se trata das matrículas, a PNAD (IBGE, 2023) apontou desigualdades entre as regiões no que se refere ao percentual da população de 16 anos de

⁷ Segundo o IBGE, o rendimento domiciliar *per capita* é o resultado da soma da renda recebida por cada morador, dividido pelo total de moradores do domicílio. O cálculo inclui pensionistas, domésticos e seus familiares.

idade com pelo menos o ensino fundamental concluído. A região Sudeste se destaca das demais, tendo alcançado 90,4% dos jovens de 16 anos com o ensino fundamental concluído em 2023, contrastando com as regiões Norte e Nordeste, que apresentam índices de 73,7% e 80,3%, respectivamente.

Entre as unidades da Federação, o maior recuo em relação à linha de base do PNE (2012) no indicador de cobertura é observado em Roraima, na região Norte do país, que retrocedeu 4,5 p.p., chegando a 92,0% em 2023, contrastando com o índice de 96,5% em 2012.

As discrepâncias entre as grandes regiões são evidentes: em 2023, observa-se que o ensino fundamental na idade recomendada varia significativamente entre elas, com o Sudeste liderando com 90,4%, e o Norte com o menor resultado, 73,7%, o que sugere que maiores esforços e investimentos na inclusão de crianças e de adolescentes de 6 a 14 anos na escola são necessários na região Norte do Brasil.

No que se refere ao ensino médio, última etapa da educação básica, a PNAD (IBGE, 2023) apontou que a região Norte apresenta o menor percentual (68,4%) de população de 15 a 17 anos de idade que frequentava o ensino médio ou que havia concluído a educação básica, contrastando com a região Sudeste, que apresenta o maior percentual (82,6%). Esse cenário reafirma a vulnerabilidade da população nessa faixa etária e expressa a fragilidade das políticas públicas para a garantia de um direito humano fundamental.

O atraso escolar é mais um problema que afeta a região Norte. Segundo relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP, 2024), a região Norte possui a segunda maior taxa de analfabetismo funcional entre as pessoas na faixa etária de 15 anos ou mais (14,4%), perdendo apenas para a região Nordeste, que apresentou a maior taxa de analfabetismo funcional (19,4%), mantendo-se acima da taxa nacional (12,3%). Na região Norte, o maior percentual de analfabetismo funcional foi constatado nos estados do Acre (19,2%) e Rondônia (16,6%).

Outros dados que reafirmam o atraso no cenário educacional vivenciado na região são os indicadores relacionados à oferta da educação em tempo integral, prevista na meta 6 do PNE 2014, que visa a ampliar a oferta da educação em tempo integral (ETI), prevendo o aumento do período de permanência dos estudantes na escola ou em atividades escolares, de forma a oferecer, até o final da vigência do plano, atendimento a pelo menos 25% dos alunos dos estabelecimentos públicos de ensino da educação básica em, no mínimo, 50% das escolas públicas.

A respeito dessa oferta de ensino, o relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (INEP, 2022) apontou que em 2021 a região Norte apresentou o menor percentual (6,7%) de alunos da educação básica pública pertencentes ao público-alvo da ETI e em jornada de tempo integral, em relação às demais regiões do país, distanciando-se em 11,7 p.p. da região Nordeste, que atendeu ao maior percentual de alunos de ETI (18,4%), seguida pela região Sudeste (16,7%). Essa distância, em 2014, era de 9,4 p.p.⁸, o que indica um acréscimo na amplitude da desigualdade regional nesse período.

Em relação às unidades federativas brasileiras, o mesmo relatório (INEP, 2022) apontou que os maiores percentuais, em 2021, se encontram no Ceará (31,2%), na Paraíba (25,4%), em Tocantins (22,1%), no Piauí (21,0%) e no Maranhão (19,2%). Já os menores percentuais foram observados em Roraima (4,1%), seguida de Pará (4,9%), Rondônia (4,9%), Amapá (5,3%) e Distrito Federal (6,0%), revelando certo aumento na proporção da desigualdade dessa oferta entre as unidades da Federação, com especial atenção às desigualdades existentes nos estados da região Norte do Brasil.

Considerando as regiões do país, o relatório (INEP, 2022) apontou que os maiores percentuais de escolas de ETI no Sudeste (29,7%) e no Sul (28,7%) em 2021. Por outro lado, a região Norte é a que apresenta o menor resultado (6,9%), em um patamar sensivelmente menor do que o apresentado pelas demais regiões.

Essa realidade de exclusão escolar que a região Norte vive ao longo de sua história, conforme revelam os dados, demonstra que a inclusão escolar que vinha avançando, lentamente, na garantia do acesso de crianças e adolescentes à educação escolar, fica ainda mais comprometida a partir do ano de 2020, em virtude da pandemia de covid-19 em todo o mundo. Com o fechamento das escolas, a desigualdade e a exclusão se agravaram ainda mais, e quem já estava excluído do sistema educacional ficou ainda mais longe de garantir seu direito a uma educação com justiça social. E mesmo aqueles que estavam matriculados, mas tinham menos condições de se manter aprendendo em casa, em virtude da falta de condições materiais – seja por falta de acesso à internet, computadores ou dispositivos eletrônicos, causada pelo agravamento da situação de pobreza ou por outros fatores – acabaram tendo comprometido o seu direito à escolarização.

Na região Norte, a educação pública enfrenta inúmeras dificuldades: falta de infraestrutura adequada para o bom funcionamento das escolas; isolamento espacial, escolas unidocentes e escolas multisseriadas; falta de políticas públicas que valorizem a ação docente

⁸ O p.p. utiliza o desvio padrão global de todas as amostras.

em aspectos como salário, carreira, formação e condições de trabalho; corpo docente com formação acadêmica insuficiente para o exercício do magistério com qualidade; currículo inadequado à realidade histórico-cultural da região. Além disso, registre-se a disparidade social em relação às outras regiões do país, em decorrência dessa diversidade regional, o que apresenta um considerável número de municípios empobrecidos, resultado da agudização das desigualdades historicamente constituídas na região.

No campo da pesquisa educacional, a temática dessa investigação tem sido objeto de diversos pesquisadores da região Norte do país, como: Cardoso e Oliveira (2022), Guimarães e Souza (2017), Cerqueira (2023), Cardoso (2016), Maciel e Silva (2021), Santori e Colares (2023), Passos e Souza (2021) e outros. Todos esses trabalhos se enquadram nos esforços em compreender o desenvolvimento desta proposta de educação na região.

Tendo-se em vista que a temática “educação integral em tempo integral” vem destacando-se nas discussões educacionais atuais, sobretudo devido ao crescimento, nas últimas décadas, de experiências neste âmbito enquanto políticas públicas em todas as regiões do país, bem como no aumento de produções acadêmicas, cabe destacar que não existe um consenso no que se refere à definição da expressão educação integral, uma vez que, ao longo da história, encontram-se diferentes interpretações acerca desta educação ampla para o indivíduo, com objetivos político-ideológicos distintos (Paiva; Azevedo; Coelho, 2014). Neste sentido, faz-se necessário refletir sobre a educação integral como concepção historicamente situada e cuja operacionalização vem sendo construída, inclusive, nessa relação de ampliação da jornada escolar, ao longo da história da educação brasileira e chegando ao contexto atual. Assim, torna-se de suma importância compreender qual concepção de educação integral tem orientado as experiências de ampliação da jornada escolar implementadas na região.

Para melhor compreender as matrizes ideológicas que fundamentam as concepções de educação integral em tempo integral que se disseminaram na região Norte do Brasil, no decorrer do período de (2012-2020), torna-se imperioso refletir sobre o conhecimento produzido no meio acadêmico, como teses e dissertações que tiveram como objeto de estudo a temática sobre a região.

Para conduzir o processo investigativo elaboramos o seguinte **problema:** *Que concepção de educação integral é predominante nas políticas e programas de educação integral analisados nas teses e dissertações que tiveram como lócus de pesquisa a região Norte do Brasil no período de 2012 a 2020?*

A partir desta problemática, elaboramos o seguinte **objetivo geral:** *Analisar a concepção de educação integral predominante nas políticas e programas de educação*

integral analisados nas teses e dissertações que tiveram como locus de pesquisa a região Norte do Brasil no período de 2012 a 2020.

Considerando, assim, a questão central da investigação e o objetivo da pesquisa, defendemos a **tese** de que: *As políticas e programas de educação integral analisados nas teses e dissertações que tiveram como locus de pesquisa a região Norte do Brasil no período de 2012 a 2020 evidenciam uma predominância da concepção de educação integral voltada para a proteção integral das crianças e adolescentes das classes populares, emprestando à escola um caráter mais assistencialista em detrimento da formação completa dos estudantes para melhor atender ao interesse do capital.*

Assim, além de considerar os elementos principais que caracterizam um levantamento por meio do Estado do Conhecimento, buscamos estabelecer as conexões entre os trabalhos analisados nos quais esse conhecimento é colocado em debate, bem como as contradições entre as concepções de educação integral por eles reveladas e neles repercutidas.

O estudo divide-se em seis seções, incluindo **Introdução** e **Conclusão**. A **Introdução** apresenta a contextualização, delimitação e problematização do objeto de estudo, relevância acadêmica e social do estudo e a forma como está estruturado o texto desta tese.

A **segunda seção**, “Caminhos da pesquisa: delineando o movimento de construção do conhecimento”, apresenta a estrutura metodológica do texto e a descrição das diferentes etapas, detalhando os critérios utilizados para identificação, seleção, classificação e análise do conjunto de documentos, que são as produções acadêmicas (teses e dissertações) cujo objeto de pesquisa foram as políticas de educação integral e tempo integral desenvolvidas na região Norte do país, no período de 2012 a 2020.

A **terceira seção**, intitulada “A educação integral em tempo integral no contexto histórico e contemporâneo”, apresenta a discussão sobre a temática da educação integral em tempo integral do ponto de vista histórico e teórico-conceitual, sistematizando as concepções de educação integral a partir das correntes do pensamento político-filosófico. Analisa as concepções de educação integral em tempo integral, no contexto da legislação brasileira pós-LDB e traz um debate teórico acerca da educação integral em tempo integral como um direito de todos.

A **quarta seção**, intitulada “Um panorama das teses e dissertações sobre o tema na região Norte do Brasil (2012-2020)”, faz um balanço das dissertações e teses sobre a temática na região Norte do país e apresenta a síntese das abordagens teórico-metodológicas que orientaram os estudos.

A **quinta seção**, “As concepções de educação integral presentes nas teses e

dissertações produzidas nos PPGE da região Norte do Brasil”, apresenta um debate teórico sobre a educação integral em tempo integral, bem como a síntese das concepções de educação integral predominantes nas políticas e programas de educação integral analisados nas teses e dissertações que tiveram como lócus de pesquisa a região Norte do país no período de 2012 a 2020.

Por fim, na **Conclusão**, destacam-se os elementos identificados nas seções anteriores e expõem-se os resultados da referida pesquisa, de modo a confirmar ou não a tese que defendemos neste estudo.

2 CAMINHOS DA PESQUISA: DELINEANDO O MOVIMENTO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Esta seção apresenta a estrutura metodológica do texto e a descrição das diferentes etapas, com o detalhamento dos critérios utilizados para identificação, seleção, classificação e análise do conjunto de documentos, que são as produções acadêmicas (teses e dissertações) que tiveram como objeto de pesquisa as políticas de educação integral em tempo integral desenvolvidas na região Norte do país no período de 2012 a 2020.

2.1 Aspectos teórico-metodológicos

Toda investigação científica precisa de um caminho que a conduza à obtenção dos objetivos antecipadamente traçados. Este caminho é construído, principalmente, a partir da natureza do objeto de estudo, das afinidades do (a) pesquisador (a) com as concepções filosóficas e metodológicas existentes, de seu engajamento com a atividade de pesquisa e com a realidade a ser analisada. Trata-se dos princípios e procedimentos metodológicos norteadores da pesquisa, por meio dos quais a construção do conhecimento é orientada e efetivada. Ao mesmo tempo em que visa a conhecer caminhos do processo científico, também problematiza “criticamente, no sentido de indagar os limites da ciência, seja com referência à capacidade de conhecer, seja com referência à capacidade de intervir na realidade” (Demo, 1995, p. 11).

Para análise do referencial teórico, destacamos autores que vêm, historicamente, dispendo-se a aprofundar e a compreender as políticas de educação realizadas nas escolas de tempo integral, mediante uma concepção de educação integral que possibilite ir além da simples ampliação do tempo escolar. Dentre os principais autores que pesquisam sobre a temática, destacamos livros e artigos de Arroyo (2012), Coelho (2009, 2012, 2014), Cavaliere (2007, 2009, 2014), Paro (2009, 2012), Leclerc e Moll (2012), Gadotti (2009), Maurício (2014) e outros.

Neste sentido, ressaltamos que fizemos uso destes autores, especialmente porque notamos que fazem parte das principais referências das pesquisas a nível nacional que discutem o tema, e com eles iniciamos a construção de um diálogo a fim de edificar um *corpus* teórico basilar do processo investigativo e melhor compreender e discorrer sobre os eixos de discussão desta pesquisa: educação integral em tempo integral.

No decorrer do desenvolvimento da pesquisa, outros autores foram demandados, tais como: Cardoso e Oliveira (2022); Guimarães e Souza (2017); Cerqueira (2023); Cardoso

(2016); Maciel e Silva (2021); Santori e Colares (2023); Passos e Souza (2021) e outros. Esses autores apresentam estudos realizados no âmbito da região Norte do Brasil e trazem reflexões atualizadas acerca da implementação das políticas de educação integral em tempo integral na referida região.

É importante ressaltar que estamos apenas indicando alguns autores tomados como referências para o desenvolvimento do trabalho. Neste bojo, acreditamos que a investigação ora apresentada evidencia dois eixos de estudo: 1) educação integral; e 2) tempo integral – cujo respaldo teórico se fez necessário.

2.1.1 Abordagem de pesquisa – qualitativa

Com o intuito de alcançar os objetivos da investigação e responder à questão central que se coloca neste estudo, esta pesquisa faz uso da abordagem qualitativa. A escolha desta abordagem de pesquisa se deu devido à sua natureza social, caracterizada pelo exercício desafiador de busca ao que ainda não foi feito, a dedicação às pesquisas que se avolumam rapidamente, e sua divulgação à sociedade, com a opção metodológica de levantamento e análise do conhecimento sobre o tema “educação integral em tempo integral”, tendo como fontes básicas as teses e dissertações que tratam da educação integral em tempo integral na região Norte do país, uma vez que esta abordagem de investigação se dirige, sobretudo, às pesquisas que têm interesse em explicar ou compreender fenômenos históricos, humanos e sociais, como é o caso do nosso objeto de estudo: *A concepção de educação integral predominante nas políticas e programas de educação integral analisados nas teses e dissertações que tiveram como lócus de pesquisa a região Norte do Brasil no período de 2012 a 2020.*

De acordo com Triviños, as posições qualitativas baseiam-se especialmente na fenomenologia e no marxismo. De modo geral, podemos distinguir dois tipos de enfoques na pesquisa qualitativa, que correspondem a concepções ontológicas e gnosiológicas específicas, para compreender e analisar a realidade:

— Os enfoques subjetivistas-compreensivistas, com suporte nas idéias de Schleiermacher, Weber, Dilthey e também em Jaspers, Heidegger, Mareei, Husserl e ainda Sartre, que privilegiam os aspectos conscienciais, subjetivos dos atores (percepções, processos de conscientização, de compreensão do contexto cultural, da realidade histórica, de relevância dos fenômenos pelos significados que eles têm para o sujeito (para o ator etc.).

— Os enfoques crítico-participativos com visão histórico-estrutural — dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer (através de percepções, reflexão e intuição) a realidade para transformá-la em processos contextuais e

dinâmicos complexos (Marx, Engels, Gramsci, Adorno, Horkheimer, Marcuse, Fromm, Habermas etc. (Triviños, 1987, p. 117).

Os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa surgem, com diferentes enfoques, como alternativas para a investigação em educação. Deste modo, este trabalho foi desenvolvido por meio de uma metodologia que considera o contexto do fenômeno social que se estuda, privilegiando a prática e o propósito transformador do conhecimento adquiridos da realidade que se procura desvendar em seus aspectos essenciais e acidentais (Triviños, 1987). Por isso, consideramos como válido o enfoque histórico-estrutural, apoiado nas bases teóricas do materialismo dialético, o qual nos deu suporte para elaboração de nossos postulados interpretativos da realidade investigada. “O teor de qualquer enfoque qualitativo que se desenvolva será dado pelo referencial teórico no qual se apoie o pesquisador” (Triviños, 1987, p. 125).

A esse respeito, Ludke e André (1986) esclarecem que a pesquisa, por ser considerada uma atividade humana e social, traz consigo, inevitavelmente, uma carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Esse pesquisador, ao fazer parte de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes, naquele tempo histórico, como salientam as autoras:

A sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear as suas abordagens de pesquisa [...]. O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive, e principalmente, com as suas definições políticas. (Ludke; André, 1986, p. 3-4).

A escolha do paradigma de pesquisa está relacionada à concepção de mundo do pesquisador, seu conhecimento de homem, seu posicionamento político, sua leitura ideológica da realidade, seus princípios acerca da finalidade do conhecimento científico e sua filosofia de vida, ou seja, àquilo com que filosoficamente o pesquisador se identifica. Assim, ao definirmos a abordagem de pesquisa é preciso ter clareza sobre as características desta abordagem e conhecer seu conjunto de técnicas e procedimentos.

A definição do paradigma qualitativo como base da abordagem metodológica de nossa pesquisa está associada à realidade do fenômeno estudado, partindo da compreensão de que cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social,

por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações (Ludke; André, 1986). Assim, ao mergulhamos no desafio de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa, onde se insere o nosso objeto de estudo, surge assim a necessidade do desenvolvimento de uma abordagem de pesquisa que atente para esse caráter dinâmico.

Sobre a abordagem qualitativa, André afirma:

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações. (André, 2013, p. 97).

O ato de compreender está ligado à natureza existencial humana, e a pesquisa qualitativa direciona-se, sobretudo, às investigações que possibilitam compreender as significações que os próprios indivíduos colocam em prática para construir seu mundo social; assim, a presente pesquisa visou a conhecer determinados fenômenos presentes na particularidade da realidade da região Norte do Brasil.

Parte-se do pressuposto de que todo e qualquer fenômeno na história da humanidade sempre esteve pautado nas necessidades e demandas de suas épocas. Surge, assim, o conhecimento científico, materializado em produções que sistematizam e analisam informações que atendam ao interesse e ao compromisso científico para com a conservação ou transformação da realidade (Santos et al., 2020). Assim, a pesquisa científica não é uma atividade neutra, movida pela curiosidade imparcial do pesquisador. Ela é, portanto, influenciada pelo contexto social mais amplo, como as condições sociopolítico-econômicas de determinada sociedade, bem como por contextos mais específicos relacionados à estrutura interna do curso ou instituição na qual é desenvolvida e pelo próprio pesquisador, com seu sistema de valores, crenças etc. (Silva; Sánchez-Gamboa, 2011).

De acordo com esta perspectiva, entendemos que a pesquisa científica é uma atividade social condicionada e mediatizada por relações sociais específicas, tendo como finalidade resolver problemas conforme as necessidades de conhecimento de determinada área do saber.

Realizar pesquisas científicas significa mais do que simplesmente buscar a verdade: é encontrar respostas temporárias para questões que necessitam ser suficientemente resolvidas, a partir da utilização apropriada de métodos científicos de acordo com cada situação problema levantada. (Silva; Sánchez-Gamboa, 2011, p. 3).

Nesse sentido, a pesquisa científica precisa ser continuamente analisada, uma vez que é entendida como prática social condicionada, constituída entre homens concretos que estabelecem relações sociais entre si. Por tudo isso, entendemos que se torna cada vez mais necessária a análise crítica das pesquisas produzidas no âmbito acadêmico-científico na área da educação no país. Isso significa voltarmos a atenção para como se tem processado a própria concepção de educação integral nesta produção, principalmente no âmbito da pós-graduação, o que implica questionar os pressupostos e os fundamentos teórico-filosóficos e epistemológicos que têm orientado a produção do conhecimento sobre o tema da EITI, haja vista que esses programas de pós-graduação são produtores, em potencial, de conhecimentos científicos, o que impõe a necessidade de uma reflexão crítica, teórica e filosófica sobre seu próprio conhecimento, como afirma Sánchez-Gamboa:

Já é bastante significativo o fato de produzir uma importante quantidade de pesquisas nos programas de pós-graduação [...] Vale a pena fazer um balanço do que significa essa quantidade. Como avaliar a sua qualidade? Que tipo de conhecimento está sendo produzido? Quais os critérios de rigor científico estão sendo utilizados? Acho que essa situação é um convite para todos os colegas que trabalham com a análise da produção científica, com a pesquisa da pesquisa, para aprofundarem nas questões epistemológicas. Vale a pena este investimento. As estatísticas crescem, surgem novos programas de pós-graduação, a produção se faz em menos tempo e a acumulação de estudos e de registros não é acompanhada de balanços sistemáticos. É prioridade nos debruçarmos sobre a qualidade da pesquisa produzida no país e identificar as suas contribuições na compreensão da problemática da sociedade brasileira. (Sánchez-Gamboa, 2003, p. 13-14).

No caso deste estudo, foi feito um balanço crítico por meio de um enfoque qualitativo da produção científica sobre o tema da EITI, em teses e dissertações que trataram deste assunto na região Norte do país, o que permitiu maior compreensão da contribuição da pesquisa científica no diagnóstico, análise e busca de soluções para os problemas enfrentados na implementação da política educacional desenvolvida pelo Estado brasileiro e suas articulações com as questões sociais mais abrangentes que se materializam no solo desta região.

Desse modo, o enfoque qualitativo permitiu uma compreensão ampla do fenômeno estudado, considerando que todos os dados da realidade são importantes e devem ser examinados. Ademais, essa abordagem de pesquisa apresenta características adequadas ou mais propícias às investigações que envolvem a questão social e as indagações de como abordá-la, campo no qual o objeto de estudo desta tese está situado, conforme Deslandes, Minayo e Gomes:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz, e interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (Deslandes; Minayo; Gomes, 2009, p. 21).

Considerando essas características, o enfoque qualitativo tornou-se de grande relevância para este estudo, uma vez que nos proporcionou possibilidades de construção de um percurso metodológico coerente com as demandas do nosso objeto de investigação.

Com base nos princípios anteriormente mencionados e levando em consideração o conhecimento acumulado, que se materializa na sistematização e análise de informações presentes nas pesquisas científicas que tratam do tema da EITI, com especial destaque para a região Norte do país, bem como as questões que nortearam esta investigação, optamos por uma linha qualitativa em que o processo de levantamento das informações tomou por base a pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento.

2.1.2 Pesquisa bibliográfica – Estado do Conhecimento

Para a construção da pesquisa bibliográfica, inicialmente, realizamos a revisão da literatura, o que teve por objetivo iluminar o caminho a ser trilhado pela pesquisadora, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados. Para isto, ela deve servir a dois aspectos básicos: (a) a contextualização do problema dentro da área de estudo; e (b) a análise do referencial teórico (Alves-Mazzotti, 2006, p. 42). Neste primeiro momento, fizemos um levantamento, a partir de revisão bibliográfica, do que existe na literatura acadêmica sobre o tema, por meio de seleção de teses e dissertações disponíveis nos bancos de dados dos programas de pós-graduação em educação da região Norte do Brasil, acervos do portal da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), *Anais* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), *Anais* da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE), banco de dados do SCIELO, da Capes, bibliotecas digitais das universidades brasileiras, além de livros e artigos científicos que versam sobre o assunto.

Foi a partir do desejo de conhecer o que já foi produzido sobre a temática da educação integral em tempo integral, especialmente no que tange à concepção referente à educação integral desenvolvida nas políticas de tempo integral na região Norte do Brasil, que optamos por realizar um levantamento de dados de Estado do Conhecimento.

A ciência, como modalidade de conhecimento, só se processa como resultado de articulação do lógico como o real, do teórico com o empírico. Não se reduz a um mero levantamento e exposição de fatos ou a uma coleção de dados. Estes precisam ser articulados mediante uma leitura teórica, ou seja, só a teoria pode caracterizar como científicos os dados empíricos. Mas, em contrapartida, ela só gera ciência se estiver articulando dados empíricos (Severino, 2016).

No entendimento de Romanowski e Ens (2006), o Estado do Conhecimento consiste em um tipo de pesquisa que aborda somente um setor das publicações sobre o tema estudado. Neste sentido, podemos inferir que o Estado do Conhecimento é uma sistematização de informações que se restringem a um determinado grupo de publicações/produções de uma área de pesquisa, como, por exemplo, teses e dissertações. Quando abrange um número maior de publicações, como periódicos, relatórios de pesquisa, livros, comunicações em anais de congressos e de seminários entre outros, o levantamento é denominado estado da arte (Romanowski; Ens, 2006).

Nos estudos de Ferreira, as definições de *estado da arte* e *estado do conhecimento* aparecem como sinônimas, e a autora destaca:

Nos últimos quinze anos, no Brasil e em outros países, tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (Ferreira, 2002, p. 258).

Como podemos observar, Romanowski e Ens (2006) apontam apenas uma diferença entre os conceitos de Estado da Arte e Estado do Conhecimento, que se refere ao número de publicações pesquisadas. Já Ferreira (2002) entende que esses termos possuem o mesmo sentido. Diante desse fato, analisamos que os procedimentos e regras para a realização destes dois tipos de pesquisas são os mesmos, com exceção do número e variação de publicações que farão parte do *corpus* de análise.

De acordo com Morosini, Santos e Bitencourt (2021), o Estado do Conhecimento consiste na identificação, síntese e reflexão sobre o já produzido sobre uma temática em um determinado recorte temporal e espacial. Essa metodologia contribui, imensamente, para a construção do campo científico e indiretamente para que a educação ocupe e consolide seu território entre áreas de conhecimento. Num sentido amplo, o objetivo primordial do Estado

do Conhecimento é a construção e compreensão do campo científico de um determinado tema num determinado espaço.

Assim, o Estado do Conhecimento possibilita conhecer o que está sendo pesquisado e as abordagens utilizadas por cada área ou temática, o que pode ser uma estratégia para ampliar o escopo sobre determinado tema de estudo, sendo esta uma maneira de também encontrar perspectivas que ainda não foram discutidas, pontos de vista que ainda não foram pensados e que podem ser inovadores para a realização de uma nova pesquisa (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 125).

Partindo desta perspectiva, este estudo trabalha com a noção de construção do conhecimento num determinado tempo e espaço, o que aponta a busca da compreensão do encontrado. Nesse contexto, para que possamos realizar um estudo consistente de Estado do Conhecimento é necessário seguir procedimentos técnico-metodológicos muito bem definidos e organizados, uma vez que esse tipo de estudo deve ser elaborado por especialistas, pessoas que aliem profundo conhecimento da área e capacidade de sistematização dos estudos já elaborados (Alves-Mazotti, 2002). Ademais, teses e dissertações são, em geral, pouco divulgadas, muitas vezes só estando disponíveis nos bancos de dados virtuais das instituições em que foram defendidas.

A esse respeito, Alves-Mazotti discorre:

No caso de pesquisas em educação realizadas no Brasil, a comparação entre pesquisas é dificultada pelo caráter fragmentário dessa produção e pela grande variedade de abordagens teóricas e metodológicas adotadas. Muitas vezes, resultados conflitantes que focalizam um mesmo tópico são devidos à utilização de diferentes procedimentos, unidades de análise, bem como ao tipo de população envolvida. Sempre que for este o caso, tais diferenças devem ser avaliadas em termo de adequação do instrumento teórico e metodológico utilizado em cada estudo. Tal procedimento frequentemente permite relativizar, ou até mesmo anular, a significância de certas incongruências entre resultados de pesquisas. (Alves-Mazotti, 2012, p. 40).

Concordamos com a autora no que se refere à dificuldade da realização desse tipo de estudo, em virtude do grande volume de trabalhos produzidos e divulgados na atualidade, por meio de diferentes fontes e formas de comunicação e compartilhamento dos resultados das pesquisas (Rossetto et al., 2013). Entretanto, cabe destacar a importância de fazer este tipo de estudo, pois possibilitou análises e comparações das produções entre os estados da região Norte do Brasil, buscando identificar problemas comuns, tendências políticas e outros.

Para realizar uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, Morosini, Santos e Bitencourt (2021) salientam que são necessárias algumas etapas: 1) bibliografia anotada; 2)

bibliografia sistematizada; 3) bibliografica categorizada; e 4) bibliografica prepositiva. Cada uma dessas etapas compõe a metodologia do Estado do Conhecimento e precisa ser sistematicamente realizada para que, ao final, seja notório o rigor científico despendido na pesquisa.

Diante desses pressupostos, vale esclarecer que fizemos uma análise de conteúdo das dissertações e teses acerca da temática em tela, buscando produzir o Estado do Conhecimento sobre a concepção da educação integral predominante nas análises dessa produção empírica. Para a construção do EC, este trabalho seguiu as orientações sugeridas no livro *Estado do Conhecimento: teoria e prática*, de autoria de Morosini, Kohls-Santos e Bitencourt (2021).

O processo de levantamento dos estudos, baseado na metodologia de Morosini, Kohls-Santos e Bitencourt (2021) sobre o balanço de pesquisas, envolve os seguintes procedimentos: 1) identificação do tema; 2) definição do tipo de publicação; 3) definição do período de publicações; 4) escolha do banco de dados; 5) construção de descritores que possibilitassem a obtenção do maior número possível de trabalhos; 6) identificação e seleção das teses e dissertações; 7) leitura flutuante dos resumos dos trabalhos para a seleção e o aprofundamento das pesquisas; 8) reorganização do material selecionado e construção de categorias temáticas; 9) análise e elaboração das inferências propositivas em relação às publicações analisadas.

2.1.2.1 Identificação do tema

O primeiro passo da pesquisa partiu da identificação do tema, e esse momento manifestou-se como crucial, pois demarcou nossa intenção de produzir um Estado do Conhecimento sobre a temática da EITI com o intuito de aprofundar nosso conhecimento sobre o assunto. A delimitação de nosso objeto de estudo consistiu num balanço do conhecimento mediante análise crítica de diversos trabalhos sobre a temática em questão.

2.1.2.2 Definição dos tipos de publicações

O passo seguinte refere-se à definição dos tipos de publicações. Tomando como guias as linhas que conduzem o movimento desta investigação, o segundo passo do percurso teve início a partir da definição dos tipos das publicações que seriam analisadas. Decidimos trabalhar com teses e dissertações, por entendermos que são fruto de um dos espaços centrais de desenvolvimento da pesquisa científica, de produção de conhecimento novo, mediante construção sistemática e permanente no âmbito acadêmico-científico, especialmente as produções desenvolvidas nos programas de pós-graduação, que podem ser considerados

elementos fecundos como objeto de análise. Severino (2012) destaca que a única justificativa substantiva que sustenta a existência da pós-graduação é sua destinação à produção do conhecimento através da pesquisa articulada à formação de novos pesquisadores, portanto, trata-se de fazer ciência e não simplesmente de transmiti-la.

2.1.2.3 Definição do período das publicações

O terceiro passo foi definir o período das publicações que foram analisadas. Optamos por trabalhar com o período de 2012 a 2020, levando em consideração dois critérios fundamentais: 1) por considerar 2012 como ano que marca o início da produção acadêmica no âmbito da pós-graduação, com a publicação da primeira dissertação de mestrado sobre o tema na região Norte do país; e 2) 2020 por ser o ano de início da escrita desta tese.

2.1.2.4 Definição do banco de dados

O quarto passo partiu da escolha do banco de dados no qual seria feita a coleta de dados. Inicialmente, foi feito um levantamento acerca das produções científicas, referentes ao período 2012-2020, provenientes do Banco de Teses e Dissertações da Capes e do Banco de Teses do IBICT, que é um mecanismo de busca que integra todas as Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações (BDTD) das universidades brasileiras que utilizam o sistema BDTD do IBICT.

O que há em comum entre os dois portais é o fato de que ambos possibilitam a pesquisa de teses e dissertações de diversas universidades ao mesmo tempo. A vantagem do Portal de Teses e Dissertações da Capes é que contém, sem exceção, todas as teses e dissertações brasileiras, por ser seu local de depósito obrigatório, o que não ocorre no Banco de Teses e Dissertações do IBICT. Por outro lado, o Banco de Teses do IBICT tem a vantagem de remeter diretamente ao texto completo da tese ou dissertação por meio de ligação (*link*) para o arquivo no repositório da universidade onde o trabalho foi defendido, o que não ocorre no Portal de Teses e Dissertações da Capes.

No Portal de Teses e Dissertações da Capes não é possível o acesso ao texto completo da tese ou dissertação, uma vez que o repositório só contém o resumo dela e, casualmente, o *link* para o *site* onde se encontra o texto completo, quase sempre o *site* da própria universidade onde a tese ou dissertação foi defendida.

2.1.2.5 Definição dos descritores ou palavras-chave

O quinto passo partiu da definição dos descritores ou palavras-chave, que foram organizados com base no objeto de estudo. Para evitar que o lançamento de descritores pudesse exibir um quantitativo de resultados muito abrangente, utilizamos como recurso o indicador booleano (AND), que é usado para restringir a pesquisa, fazendo a intersecção dos conjuntos de trabalhos que possuem os termos combinados. Além deste recurso, utilizamos também o operador de proximidade (“”), que consiste em palavras ou símbolos que informam ao sistema de busca como combinar os termos de uma pesquisa, com a finalidade de facilitar o processo de busca e seleção da informação desejada, contribuindo para o refinamento e garantia da especificidade no processo de investigação (Pizzani et al., 2012).

O conjunto dos trabalhos foi organizado segundo os seguintes descritores: (1) *educação integral*, (2) *tempo integral*, (3) *horário integral*, (4) *Programa Mais Educação* e (5) *jornada escolar ampliada*. Optamos por trabalhar com estes descritores por considerarmos que os termos *educação integral*, *tempo integral* e *jornada escolar ampliada* apresentam a medida adequada para garantir a relação com o tema e a especificidade com o nosso objeto de estudo.

Cabe destacar também que acrescentamos os descritores *horário integral* e *Programa Mais Educação* à nossa pesquisa porque: (1) alguns autores se referem ao aumento da jornada escolar diária e/ou entendem tempo integral como horário integral; (2) o Mais Educação foi um programa do governo federal de ampliação do tempo escolar diário do aluno, que fomentava políticas de educação integral, desde o ano de 2007, quando foi criado.

No tocante à periodicidade estabelecida para a busca, num primeiro âmbito ela se ateve à hipótese de um possível crescimento da produção no domínio em questão relacionado ao investimento gradual por parte de ações governamentais através de ordenamentos constitucionais legais e por meio da implementação de políticas públicas educacionais em diversas regiões do país.

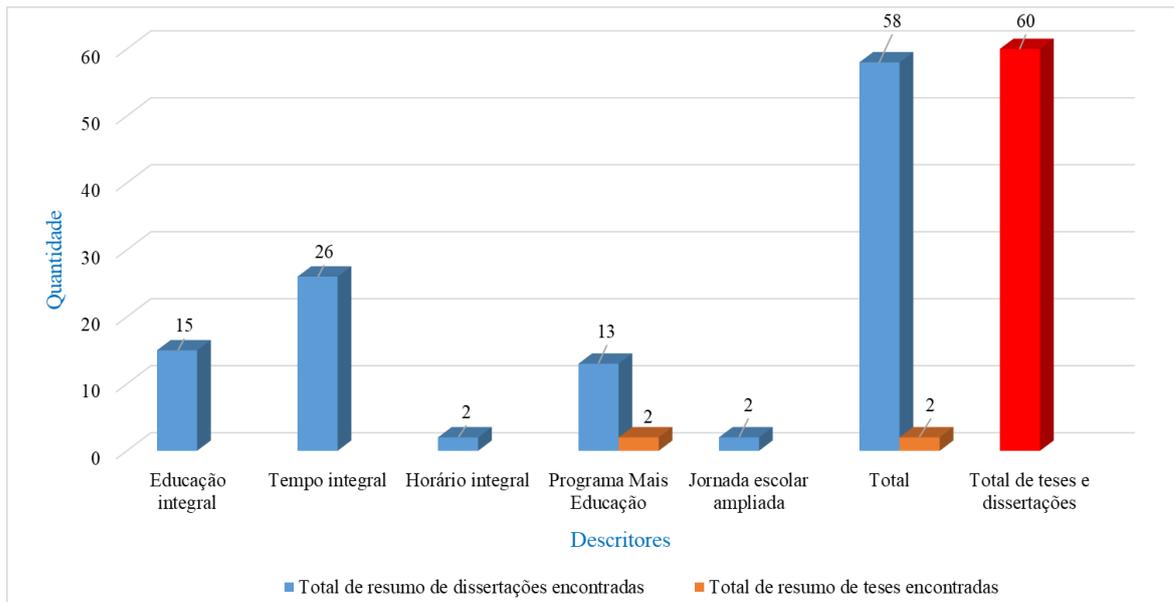
A procura por meio de expressões relacionadas à ampliação do turno escolar, como *escola de horário/tempo integral* ou *jornada escolar*, não foi muito produtiva para localizar as teses e dissertações. O resultado foi efetivo quando foram introduzidos os nomes dos estados da região Norte, associados aos descritores *educação integral* e *tempo integral*. Trabalhamos também com o nome de ações específicas que se desenvolveram nas escolas, como é o caso do Programa Mais Educação, que foi implementado em todos os estados desta região.

Com os resumos organizados pelos descritores, iniciamos a construção de um quadro

de sistematização dos estudos levantados, a fim de facilitar a análise. Separamos os estudos em dissertações e teses, de acordo com o seu respectivo descritor⁹.

Após a exclusão dos trabalhos repetidos, isto é, incluídos em mais de um descritor, chegamos ao seguinte resultado:

Gráfico 1 – Resumos de teses e dissertações no banco de dados da Capes¹⁰, sem repetição por descritor (2012-2020)



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

2.1.2.6 Critérios de inclusão e exclusão para a seleção do material mapeado

Alguns critérios foram estabelecidos para a seleção do material mapeado. Tomamos como elementos prévios de captura de dados os títulos dos trabalhos, as palavras-chave e os resumos, dando ênfase aos objetivos dos estudos dentro dos resumos. Destacamos aqui alguns critérios de inclusão: 1) a acessibilidade on-line do trabalho; 2) a relação dos elementos prévios de análise com a temática da pesquisa – “educação integral em tempo integral”; 3) a vinculação dos programas de pós-graduação à área de educação – reconhecidos pela Capes; 4) o recorte temporal; 5) trabalhos que abordaram apenas as experiências desenvolvidas na rede pública de ensino da região, excluindo, assim, os trabalhos que tratem das experiências na rede privada de ensino na região; e, por último, 5) a abordagem específica das três etapas da

⁹ Vale ressaltar que utilizamos os descritores na seguinte ordem: 1. educação integral; 2. tempo integral; 3. horário integral; 4. Programa Mais Educação; 5. jornada escolar ampliada.

¹⁰ Os descritores foram organizados no quadro conforme a ordem de busca dos resumos no banco de dados da Capes.

educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, excluídos portanto os trabalhos com abordagem ao ensino superior. A partir da coleta de dados do estudo, foram localizadas 60 publicações, das quais 58 são dissertações, e 2 são teses que tratam do tema, tendo como lócus a região Norte do Brasil.

2.1.3 As etapas do Estado do Conhecimento

Para a constituição do Estado do Conhecimento na perspectiva de Morosini, Kohls-Santos e Bitencourt (2021), seguem as etapas *bibliografia anotada*, *bibliografia sistematizada* e *bibliografia categorizada*, conforme apresentadas no quadro 1. Vejamos:

Quadro 1 – Etapas do Estado do Conhecimento

ETAPAS	DEFINIÇÕES
1. Bibliografia Anotada	Identificação e seleção, a partir da pesquisa por descritores, dos materiais que farão parte do <i>corpus</i> de análise.
2. Bibliografia Sistematizada	Leitura flutuante dos resumos dos trabalhos para a seleção e o aprofundamento das pesquisas, a fim de elencar os que farão parte da análise e escrita do estado do conhecimento.
3. Bibliografia Categorizada	Reorganização do material selecionado, ou seja, do <i>corpus</i> de análise e reagrupamento destes em categorias temáticas.
4. Bibliografia Propositiva	Organização e apresentação, a partir da análise realizada, de proposições presentes nas publicações e propostas emergentes a partir da análise.

Fonte: Extraído de Morosini e Kohls-Santos (2020).

2.1.3.1 Primeira etapa: bibliografia anotada

Na primeira etapa do EC, as produções encontradas (teses/dissertações) passaram por um processo de leitura dos resumos, dos quais foram extraídas algumas informações: ano da publicação, nome do autor, título da pesquisa e resumo na íntegra.

Neste primeiro momento¹¹, fizemos uma leitura flutuante de seus resumos para organização das referências bibliográficas completas dos resumos das publicações selecionadas.

¹¹ A leitura flutuante no estado do conhecimento é diferente da proposta por Bardin, que trabalha por analogia com o viés da psicanálise. Normalmente, de acordo com Bardin (2016), a leitura flutuante é um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material. No estado do conhecimento, a leitura flutuante é entendida como a leitura inicial dos trabalhos encontrados (Morosini; Kohls-Santos; Bitencourt, 2021).

2.1.3.2 Segunda etapa: bibliografia sistematizada

Esta segunda etapa consistiu na relação dos trabalhos (teses/dissertações) a partir dos seguintes itens: número do trabalho, ano de defesa, autor (es), título, nível, objetivos, metodologia e resultados. Nesta etapa, iniciamos a seleção mais direcionada e específica para o objetivo da construção do conhecimento e outros indicadores de acordo com o nosso objeto de estudo.

Após a realização da etapa da bibliografia sistematizada, o banco de dados das publicações ficou pronto para passar pelo processo de categorização. As duas etapas anteriores foram fundamentais para que a terceira etapa deste trabalho fosse realizada de forma organizada e consistente.

2.1.3.3 Terceira etapa: bibliografia categorizada

Essa etapa refere-se a uma análise mais profunda das publicações e seleção do que podemos chamar de unidades de sentido, isto é, palavras-chave ou temáticas representativas de um conjunto de publicações. Nesta etapa fizemos o agrupamento das publicações selecionadas em bloco, ou conjunto de publicações associadas por aproximações temáticas. Esses conjuntos são denominados categorias. As categorias foram criadas a partir dos trabalhos encontrados.

O principal objetivo desta etapa foi realizar os “agrupamentos” das produções segundo blocos temáticos. Os descritores utilizados na pesquisa inicial foram usados como unidades de sentido¹² para organização das categorias selecionadas.

Com uma leitura mais densa do material levantado, incluindo nesse momento as releituras, observamos os temas que mais foram enfatizados pelos pesquisadores, e dessa forma definimos, por fim, as categorias e subcategorias temáticas que deveriam, de fato, ser utilizadas no nosso Estado do Conhecimento:

Subcategorias de Análise

- a) Implantação e implementação de experiências, programas ou políticas públicas;

¹² Em geral, como se trata de documentos de teses e dissertações, é utilizada a unidade de registro (Bardin, 2011), que é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, que visa à categorização. No caso do estado do conhecimento, podemos utilizar unidades formais, como, por exemplo, palavra e palavras-chave, ou ainda o tema, enquanto unidade de sentido. Isso porque o estado do conhecimento propõe, mais precisamente, a análise qualitativa dos dados, embora possam ser realizadas inferências quantitativas, como percentual de publicações por nível, percentual de trabalhos por região administrativa, por área do conhecimento etc. (Morosini; Kohls-Santos; Bitencourt, 2021).

- b) Formulação e/ou implementação de orientações ou práticas curriculares;
- c) Resultados do programa ou da política implementada e impacto na sociedade e no desempenho dos alunos;
- d) Educação integral em tempo integral sob a perspectiva do financiamento;
- e) Trabalho e formação do docente no contexto da educação integral em tempo integral.

Categoria de Análise:

Concepções e aspectos teóricos relacionados à educação integral.

A categorização de trabalhos é uma tarefa muito árdua, pois alguns estudos apresentam relação com mais de uma categoria ou subcategoria; para evitar ambiguidades que comprometessem a nossa classificação, analisamos minuciosamente, várias vezes, todos os títulos e resumos localizados no banco de dados da Capes. Quando os estudos apresentavam mais de uma tendência, buscamos observar aquela de que a pesquisa mais se aproximava, para impedir sobreposições em mais de uma categoria ou subcategoria (categorias/subcategorias excludentes). Dessa forma, chegamos ao seguinte resultado:

Quadro 2 – Subcategorias de análise

Subcategoria	Quantidade de trabalhos
1. Implantação e implementação de experiências, programas ou políticas públicas;	32
2. Formulação e/ou implementação de orientações ou práticas curriculares	9
3. Resultados do programa ou da política implementada e impacto na sociedade e no desempenho dos alunos	3
4. Educação integral em tempo integral sob a perspectiva do financiamento	3
5. Trabalho e formação do docente no contexto da educação integral em tempo integral	2

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

De acordo com as subcategorias de análise elencadas no quadro 2, observou-se que a maior ocorrência de produções científicas se refere à *implantação e implementação de experiências, programas ou políticas públicas* (32), seguida de *formulação e/ou implementação de orientações ou práticas curriculares* (9), o que demonstra que essas duas perspectivas estão sendo pensadas com relevância nos programas de pós-graduação. As categorias *resultados do programa ou da política implementada e impacto na sociedade e no*

desempenho dos alunos (3), *educação integral em tempo integral sob a perspectiva do financiamento* (3) e *trabalho e formação do docente no contexto da educação integral em tempo integral* (2), aparecem com poucas produções, que não deixam de ser trabalhos importantes que trazem grande contribuição para as reflexões acerca do desenvolvimento dessa política na região estudada.

2.1.3.3.1 Subcategoria: Implantação e implementação de experiências, programas ou políticas

Na subcategoria *implantação e implementação de experiências, programas ou políticas* foram reunidos estudos que abordam o processo de implantação e implementação de programas envolvendo as diferentes esferas subnacionais (federal, estadual e municipal). Ademais, também foram incluídos trabalhos sobre relatos de experiência na atuação profissional de gestores, coordenadores e professores que atuam na escola de tempo integral, pesquisas que envolvem um pequeno número de escolas ou estudos de caso, bem como o desenvolvimento de projetos, programas e/ou políticas desenvolvidos na região Norte do país.

Ainda sobre implantação e implementação de experiências, vale frisar que o levantamento nos fez perceber que os pesquisadores se debruçaram analiticamente – e com maior frequência – sobre os seguintes programas: (10) Programa Mais Educação (federal); (8) Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (federal); (4) Projeto Escola de Tempo Integral, rede estadual (PA), entre outros com menor número de produções.

2.1.3.3.2 Subcategoria: Formulação e/ou implementação de orientações ou práticas curriculares

Na subcategoria *formulação e/ou implementação de orientações ou práticas curriculares*, foram agrupados trabalhos que tratam do processo de elaboração de orientações curriculares, organização pedagógica e avaliação curricular, importância do currículo, reflexão acerca das práticas educativas ou propostas curriculares contemporâneas, bem como implicações do currículo no contexto escolar e/ou social.

2.1.3.3.3 Subcategoria: Resultados do programa ou da política implementada e impacto na sociedade e no desempenho dos alunos

Na subcategoria *resultados do programa ou da política e impacto na sociedade e no desempenho dos alunos*, foram incluídos três estudos que compreendem problemas como

análise do percurso e da avaliação do desempenho dos alunos participantes do projeto, do programa e/ou da política; impacto, desafios e possibilidades do programa ou da política para o sucesso dos indicadores da aprendizagem para os diferentes sujeitos da escola e/ou da comunidade.

2.1.3.3.4 Subcategoria: Educação integral em tempo integral sob a perspectiva do financiamento

A penúltima subcategoria, *educação integral em tempo integral sob a perspectiva do financiamento*, foram incluídas três pesquisas relacionadas à análise das implicações do Programa Mais Educação a partir da perspectiva da escola em tempo integral, tendo em vista a viabilidade do financiamento das ações realizadas em duas escolas municipais de Cametá (PA) e a análise dos dispêndios de uma escola da Rede Estadual de Ensino do Pará durante o processo de implementação do ensino médio em tempo integral no período de 2012 a 2015.

2.1.3.3.5 Subcategoria: Trabalho e formação do docente no contexto da educação integral em tempo integral

Por último, mas não menos importante, destacamos a subcategoria *trabalho e formação do docente no contexto da educação integral em tempo integral*, inclui dois trabalhos relacionados à proposta de formação continuada para atuação na escola de tempo integral, bem como a formação que os docentes recebem para atuar com a diversidade.

Uma vez definidas as subcategorias que fizeram parte do *corpus* de trabalho, e tendo refletido sobre o objetivo do nosso objeto de estudo, foi necessário ter acesso ao texto completo das teses e dissertações para que pudéssemos responder à questão de pesquisa deste estudo. Para isso, optamos pela criação da categoria *concepções e aspectos teóricos referentes à educação integral*. Isto significa que nos debruçamos sobre 11 textos para analisar em profundidade seu conteúdo e responder aos questionamentos do presente estudo.

A categoria *concepções e aspectos teóricos referentes à educação integral* se caracteriza por englobar aspectos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e pedagógicos referentes à construção de projetos, programas e/ou políticas de educação integral em tempo integral desenvolvidos na região Norte do Brasil.

É importante ressaltar que entendemos que todas as propostas educacionais possuem uma perspectiva ideológica/filosófica e política, isto é, nenhuma experiência, política ou programa está isenta de uma concepção.

2.1.3.4 Quarta etapa: bibliografia propositiva

Nesta etapa buscamos ir além do conhecimento estabelecido sobre a temática pesquisada. Após a análise mais a fundo de cada uma das publicações, fizemos as inferências propositivas em relação às publicações analisadas.

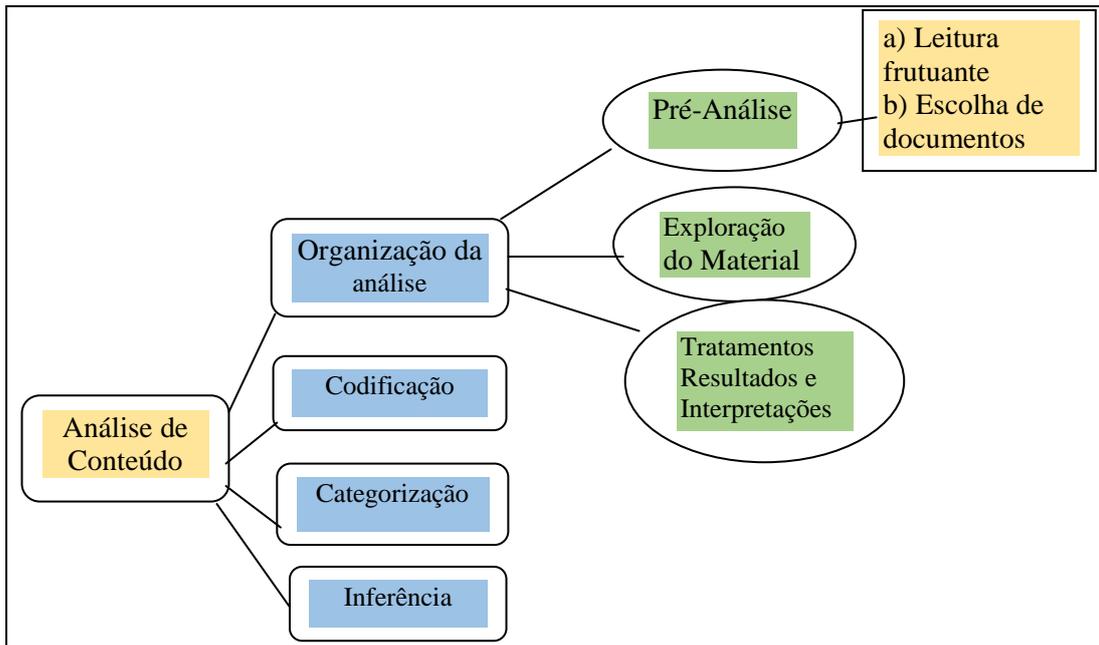
Conforme Morosini, Kohls-Santos e Bitencourt (2021), na bibliografia propositiva buscamos os resultados das pesquisas e as possíveis propostas presentes nas publicações. A partir daí, elaboramos nossas proposições acerca da temática.

Por fim, diante desses pressupostos, vale esclarecer que realizamos uma análise de conteúdo das dissertações e teses referentes à educação integral em tempo integral, buscando realizar o Estado do Conhecimento sobre a questão da concepção de educação integral nesta produção empírica.

2.1.4 Método de análise de dados qualitativos

Para a construção do texto analítico, neste trabalho relacionamos as quatro etapas do Estado do Conhecimento (bibliografia anotada, sistematizada, categorizada e propositiva) a partir do método da Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (1997).

Definida a forma de análise de dados como análise de conteúdo, podemos caracterizá-la como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 1997, p. 38). A Análise de Conteúdo se constitui de quatro momentos: 1) organização da análise; 2) codificação; 3) categorização; e 4) inferência, conforme apresentado na figura 1.

Figura 1 – Etapas da Análise de Conteúdo

Fonte: Extraído de Morosini, Kohls-Santos e Bitencourt (2021).

2.1.4.1 Organização da análise

É a primeira etapa da análise de conteúdo; divide-se em outras três etapas: pré-análise, exploração do material; e tratamento dos resultados e interpretações das informações. Cada uma dessas outras etapas também é dividida em subetapas, conforme mostra o quadro 2.

Quadro 3 – Organização da análise: primeira etapa da Análise de Conteúdo

Pré-análise	É o momento da organização dos dados, de tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas num plano de análise.
Exploração do material	É a aplicação sistemática das decisões tomadas na fase da pré-análise, sendo executada através da codificação, decomposição ou enumeração dos dados obtidos.
Tratamento dos resultados obtidos e interpretações	Corresponde à descrição, à inferência e à interpretação.

Fonte: Bardin (1997).

2.1.4.2 Codificação

É a segunda etapa da análise de conteúdo. Nesse momento, a busca é pela definição de qual código será usado pelo pesquisador para organização das categorias. Para Bardin (1997,

p. 103), a codificação corresponde a uma transformação efetuada segundo regras precisas dos dados brutos do texto, transformação que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir como índices.

2.1.4.3 Categorização

É a terceira etapa da análise de conteúdo; “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos (Bardin, 1997, p. 117). De acordo com a autora, a categorização comporta duas etapas: 1) o inventário: isolamento dos elementos; e 2) a classificação: repartição dos elementos, procurando, portanto, impôr certa organização às mensagens.

2.1.4.4 Inferência

Corresponde à quarta e última etapa da análise de conteúdo, e para a realização desta etapa é preciso pensar em um processo de triangulação, isto é, buscam-se as concepções de autores clássicos, bem como pesquisas recentes dos temas apresentados, para fundamentar de forma coesa e significativa, numa tríplice discussão entre os dados, os conceitos teóricos de estudiosos da área e as inferências do próprio pesquisador (Morosini; Kohls-Santos; Bitencourt, 2021, p. 86).

Como podemos observar, as etapas da Análise de Conteúdo estão relacionadas com as etapas previstas para o tratamento de dados de cunho qualitativo, as quais são descrição, análise e interpretação. Neste sentido, buscamos aproximar essas etapas previstas na Análise de Conteúdo à pesquisa do Estado do Conhecimento.

3 A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO HISTÓRICO E CONTEMPORÂNEO

Esta seção apresenta a discussão sobre a temática da educação integral em tempo integral do ponto de vista histórico e teórico-conceitual; sistematiza as concepções de educação integral a partir das correntes do pensamento político-filosófico; analisa as concepções de educação integral em tempo integral, no contexto da legislação brasileira pós-LDB; e traz um debate teórico acerca da educação integral em tempo integral como um direito de todos.

3.1 Educação integral – correntes do pensamento político-filosófico

Falar sobre educação integral é trazer reflexão sobre a formação do homem como um todo. Assim, ao discutir esse tema, devemos ter clareza de que a educação integral pode ser defendida a partir de diversas matrizes ideológicas. Conforme Souza, Aleprandi e Trentini:

As principais correntes que se destacaram na teoria e na prática em relação ao tema educação integral são: a concepção libertária construída pelos anarquistas, a concepção liberal desenvolvida no seio da Escola Nova, a concepção integralista, concebida pelo movimento conhecido como integralismo na década de 1930 e a concepção socialista desenvolvida com base na teoria marxista e nas experiências da educação socialista. (Souza; Aleprandi; Trentini, 2016, p. 34).

Conforme o exposto, compreendemos que a educação integral pode ser defendida a partir de diversas matrizes ideológicas que se destacaram na teoria e na prática. No Brasil, na primeira metade do século XX, por exemplo, coexistiam movimentos, “tendências e correntes políticas das mais variadas matrizes, discutindo educação, mais precisamente defendendo a educação integral, mas com propostas político-sociais e teórico-metodológico diversas” (Coelho, 2009, p. 88).

Com o objetivo de contribuir para explicitar as diferentes concepções de educação integral desenvolvida em nosso país ao longo da história, buscamos neste trabalho apresentar as concepções de educação integral a partir das diferentes correntes do pensamento político-filosófico que vêm disseminando-se na história da educação brasileira.

3.1.1 Concepção de educação integral na perspectiva da pedagogia libertária

Esta subseção tem o intuito de apresentar uma reflexão sobre as contribuições da pedagogia libertária para a educação integral. As experiências educacionais de bases

“**libertárias**” se desenvolveram em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, e elas foram importantes pelo vínculo com o movimento operário e com o seu fortalecimento, principalmente no final do século XIX e início do XX (Kassick, 2008).

O movimento educacional desenvolvido pelos anarquistas brasileiros no início do século passado espelhava-se no movimento educacional que, nesta mesma época, desenvolvia-se em outros países, em particular na Espanha, onde Ferrer y Guardia¹³ sistematizava as bases da educação anarquista em sua Escola Moderna. Apesar de sua pequena experiência educativa, os princípios da Escola Moderna de Ferrer foram adotados em vários países, inclusive no Brasil.

Ferrer y Gardia nasceu em Barcelona em 1859 e faleceu em 1909; proveniente de família de camponeses católicos. A formação católica o fez questionar os dogmas dessa formação de base religiosa, sobretudo a partir do momento em que, como operário de uma fábrica de tecidos em Barcelona, teve contato com as ideias anarquistas. A partir de então, começou a militar no movimento republicano e anticlerical e participou, em 1886, de uma manifestação contra a monarquia; o engajamento nesta manifestação o levou ao exílio, em Paris, onde conviveu com o movimento anarquista (Martins, 2013).

Ferrer y Guardia, influenciado pelo pensamento de Bakunin¹⁴ e Paul Robin¹⁵, defendia a transformação das escolas tradicionais, por meio de uma pedagogia que levasse à formação de sujeitos autônomos, críticos e solidários. Ele percebeu a importância de elaborar uma nova proposta de educação, ao constatar que a formação oferecida pela família e pela escola era cheia de preconceitos, de tradições e dogmatismos, fazendo com que os indivíduos atuassem na sociedade de forma preconceituosa e com dogmas. Por esse motivo, teve a iniciativa de implantar a Escola Moderna, na Espanha. Essa escola tinha como proposta de educação superar as limitações e o dogmatismo, buscando fundamentar o conteúdo curricular no ensino racional, isto é, no conhecimento científico. Conforme Martins:

¹³ Ferrer y Guardia foi um pensador anarquista catalão, pedagogo. Na Espanha, foi um pioneiro da educação libertária e fundou a Escola Moderna, que funcionou entre 1901 e 1909, ano de sua morte.

¹⁴ Bakunin (1814-1876) foi um importante difusor do pensamento anarquista e fundou a organização Aliança Democrática e Social. Foi opositor de Karl Marx na I Internacional Socialista. Esse pensador tinha como meta a revolução social, acreditava que a revolução social deveria destruir a sociedade existente e instaurar o reino da liberdade. Para isso, era necessário mudar estruturalmente as bases da sociedade capitalista. Lutou pela destruição do Estado e afirmou que o controle dos meios de produção deveria estar nas mãos dos trabalhadores (Martins, 2013).

¹⁵ Paul Robin (1837-1912) defendeu a implantação de uma educação integral para construir um novo tipo de sociedade e possibilitar a formação plena do homem, dando-lhe acesso à totalidade dos conhecimentos humanos. Segundo ele, os homens constroem sua visão de mundo a partir do que aprenderam. Sua concepção pedagógica foi colocada em prática a partir de sua experiência no Orfanato Prévost, na França, entre 1880 e 1894. Neste orfanato praticou a educação integral e efetivou a coeducação de sexos, ou seja, de modo pioneiro colocou meninos e meninas no mesmo espaço pedagógico (Martins, 2013).

A proposta educacional da Escola Moderna deveria ser racional, completa e harmoniosa de modo que desenvolvesse a formação da inteligência e do caráter e a preparação de uma pessoa física e moralmente equilibrada. Para Ferrer y Guardia, o homem era um ser complexo, pois conjuga coração, inteligência e vontade, por isso não poderíamos habituar as crianças a obedecer, a crer e pensar, segundo as diretrizes da pedagogia tradicional. De acordo do este pensador, a criança nascia sem ideias preconcebidas. Aprendia ao longo de sua vida todos os princípios e valores, por isso se educássemos uma criança com noções positivas e verdadeiras, baseadas na experiência e na demonstração racional, ela ficaria preparada para qualquer tipo de estudo. (Martins, 2013, p. 24).

A educação na perspectiva libertária desenvolvida pelos anarquistas tinha como finalidade modificar a consciência da classe trabalhadora e era vista como instrumento central para produzir a revolução sociocultural. A proposta de formação humana tinha como parâmetro a união do trabalho manual e intelectual, possibilitando uma formação em diferentes aspectos: intelectuais, morais, políticos e artísticos. Deste modo, tal formação visava à preparação de estudantes para o trabalho e também para a militância, na qual poderiam enfrentar a dominação e exploração de sua classe. Kassick afirma:

Os novos métodos de ensino, propostos e implantados pela Escola Moderna, tendo por base o respeito à liberdade, à individualidade e à expressão da criança, reorganizaram o fazer pedagógico, imprimindo-lhe autêntica função revolucionária. Ao mesmo tempo em que a educação anarquista buscava novos métodos pedagógicos condizentes com o projeto revolucionário, realizava a denúncia da escola enquanto instituição de reprodução dos interesses da Igreja e do Estado. Princípios como co-educação dos sexos e de classes sociais, ensino racional e integral apontavam para uma educação livre de dogmas e de preconceitos cuja essência era o respeito à liberdade. Tais princípios, frente ao contexto escolar elitista da época, buscavam a superação do conhecimento filtrado pelos dogmas e interesses da Igreja, bem como a ruptura com o sistema estatal dual, onde o conhecimento parcelarizado era repassado de forma distinta para ricos e pobres. (Kassick, 2008, p. 138).

O anarquismo era contra o ensino estatal e visava a promover novas formas de ensino que possibilitassem uma ação intervencionista na sociedade. De acordo com Calsavara (2004), a concepção libertária de educação construída pelos anarquistas era vista a partir de uma tríplice dimensão que pode ser definida como: educação formal, educação não formal e educação informal. Nenhuma delas passava despercebida e todas eram igualmente importantes. Essa proposta articulava as práticas educativas, fossem elas espontâneas ou planejadas, com outras práticas culturais e de lazer, de caráter popular.

A educação anarquista extrapola totalmente o universo da escola; sendo assim, a escola não era desprezada pelos anarquistas, era entendida como um dos vários meios para educar o indivíduo. Assim, conforme os fundamentos para a educação anarquista, Calsavara afirma que:

Para garantir a formação desta criança em um indivíduo autônomo e capaz de atuar na coletividade, a educação anarquista pretendia ser integral, deixando de lado os limites entre trabalho manual e intelectual. Essa separação era tida como fruto de preconceitos da sociedade capitalista. A educação integral levaria o conhecimento a todos, sem distinções, impedindo que este fosse utilizado como instrumento de poder. (Calsavara, 2004, p. 7).

A base educativa anarquista visava à emancipação de todos os seres humanos, governados apenas pela razão. Propunha uma sociedade baseada fundamentalmente na liberdade plena, para que o ser humano pudesse desenvolver todas as suas capacidades e potencialidades. Para tanto, a concretização das ideias defendidas pelos anarquistas dependia de vários fatores, como a formação e a educação da grande massa operária, o que envolveu os militantes anarquistas em um grande trabalho de educação e propaganda, pois acreditavam na revolução social e na transformação radical da sociedade.

No auge do movimento socialista, o anarquismo também trouxe sua proposta educacional. Entretanto, diferenciou-se radicalmente das demais teorias educacionais socialistas, que de forma geral ou exigiam do estado burguês uma reforma educacional que beneficiasse o proletariado, ou propunham métodos de trabalho revolucionário no próprio sistema escolar burguês, levando-o a uma gradativa transformação. A proposta de educação libertária desenvolveu-se em torno das ideias de que os trabalhadores deveriam criar suas próprias escolas, bem diferentes das estatais e religiosas.

Do ponto de vista libertário, a educação que havia naquela época, fosse a estatal, fosse a particular, era reprodutora de erros e preconceitos. Dessa forma, a educação oferecida por estas escolas não preparava as pessoas para pensar, para estar de prontidão em relação ao conhecimento, para desvelar o mundo e construir o conhecimento, visto que a educação ofertada por essas instituições apresentava uma noção de homem e uma visão de mundo já prontas e acabadas, elaboradas a partir de pressupostos totalmente falsos, no intuito de perpetuar o estado das coisas, ou seja, esse tipo de educação não ensinava a conhecer o mundo, pois era ensinado um certo conhecimento do mundo, conhecimento este que dava a segurança e tranquilidade de viver num mundo sem mistérios, mas que levaria ao medo do risco, à morte da curiosidade, da originalidade, da liberdade (Gallo, 2002).

Com base no exposto, entendemos que a educação integral, no contexto da educação integral anarquista, organizava-se em torno da vivência cotidiana da comunidade escolar pautada nos viés da solidariedade e da liberdade, como forma de organizar uma nova prática social. Bakunin, Paul Robin e Ferrer y Guardia defendiam uma nova proposta de educação, por meio de métodos ativos, com a finalidade de preparar os estudantes para o trabalho e

também incentivar a militância como forma de resistência a uma educação passiva e cheia de dogmas da Igreja Católica. A educação integral, com base libertária, respeitava a liberdade da criança, sua espontaneidade, as características de sua personalidade, sua independência, seu juízo e espírito crítico. Estas propostas educacionais iniciaram a discussão sobre educação integral (Martins, 2013).

Percebemos que os intelectuais da proposta pedagógica libertária buscavam estabelecer uma nova visão de mundo baseada em valores como: solidariedade, cooperação, igualdade e liberdade, trazendo as discussões epistemológicas do século XIX e organizando movimentos de lutas contra a desigualdade e as injustiças sociais, pela emancipação do homem, por meio de uma educação que almejava a transformação social.

Os defensores da pedagogia libertária travavam lutas de combate ao conservadorismo da educação oficial, que servia como um instrumento poderoso de subjugação, que moldava as crianças para obedecer às regras sociais estabelecidas e impostas pela sociedade burguesa e a crer nos dogmas religiosos. Esses intelectuais tinham a plena consciência de que a mudança na educação era requisito essencial para chegar ao processo revolucionário. Por conseguinte, as mudanças nas relações sociais passariam pelas mudanças na educação, e dessa maneira a luta contra a opressão e exploração não se faria apenas nas fábricas e no campo, mas também na escola, por meio da transformação dos valores, com a construção da liberdade, da autonomia, do direito à igualdade e à solidariedade, visando à formação humana plena e consciente do ser humano.

3.1.2 O integralismo: a concepção fascista de educação integral no Brasil

O integralismo é uma corrente do pensamento político surgido na Europa no início do século XX; esta linha de pensamento está fundamentada na moral cristã, no nacionalismo, na defesa da hierarquia social, e visava a um Estado forte, capaz de manter a paz e a ordem mundial (Souza; Aleprand; Trentini, 2016, p. 38).

As ideias do movimento integralista chegaram ao Brasil na década de 1930 e faziam oposição ao liberalismo que se fortalecia no país durante o processo de industrialização e contra o movimento comunista. O integralismo apoiou Getúlio Vargas¹⁶ na época e ganhou força durante seu governo.

¹⁶ Getúlio Dornelles Vargas foi presidente do Brasil em dois períodos. O primeiro período foi de quinze anos ininterruptos, de 1930 até 1945. No segundo período, em que foi eleito por voto direto, governou o Brasil por três anos e meio, de 1951 a 1954.

Conforme Gonçalves (2012), a Ação Integralista Brasileira (AIB) foi criada oficialmente no dia 7 de outubro de 1932, na cidade de São Paulo, estabelecendo-se como um grupo político que tinha como propósito a formação de um grande movimento nacional, e esse movimento ficou conhecido como o Manifesto de Outubro. A partir de então, teve um intenso e rápido crescimento ascendente até a decretação do Estado Novo brasileiro, em novembro de 1937, quando há um declínio em sua atuação. Segundo o mesmo autor:

A AIB pode ser caracterizada como “mais bem sucedido dos movimentos fascistas latino-americanos”. Análises levantam a existência do fascismo fora do continente europeu, sendo o integralismo o único caso de movimento fascista latino-americano. Não há dúvidas de que o momento auge do movimento e de Plínio Salgado na política brasileira, foi o período relativo à legalidade da AIB, no contexto de “fascistização” que viveu o Brasil nos anos 1930. Com esse movimento, Salgado se consolidou como líder e intelectual com pretensões ambiciosas na sociedade brasileira durante o período entre guerras. (Gonçalves, 2012, p. 50).

Através desse movimento político destaca-se Plínio Salgado, líder do grupo e que se apresentava como um movimento de despertar da nação brasileira. “O movimento integralista defendia a educação integral, tanto nos escritos de Plínio Salgado, seu chefe nacional, como naqueles elaborados por militantes representantes do integralismo” (Coelho, 2009, p. 88).

O integralismo, por meio de um forte discurso com uma sólida base cristã, canalizava para a ação política as aflições e receios dos setores médios, constituindo-se como instrumento de sua incorporação no processo político, conforme Souza, Aleprandi e Trentini:

O integralismo foi criado a partir de valores e interesses da pequena burguesia, que defendia a tradição ruralista, nacionalista e patriótica. Para isso, absorveu elementos do fascismo italiano de Mussolini, do integralismo lusitano de Salazar e outras doutrinas similares desenvolvidas na Europa. Mas desenvolveu também traços próprios, como o espiritualismo, que permitia considerá-lo como um movimento fascista especificamente brasileiro. Um fascismo verde-amarelo, que não chegou a definir toda a sua fisionomia nos cinco anos que durou oficialmente (continuou a existir como doutrina). (Souza; Aleprandi; Trentini, 2016, p. 38).

Segundo Coelho (2005), o movimento integralista na década de 1930 constituiu, a partir de marcos referenciais próprios, uma concepção de educação que podemos considerar como educação integral, na medida em que se refere a várias facetas das possibilidades de conhecimento humano, às quais se somam aspectos éticos e moralistas específicos da reprodução de seu pensamento.

De acordo com as informações destacadas pelos autores citados, compreendemos que a concepção integralista apresenta uma perspectiva educacional conservadora, defendendo a formação integral do homem, contemplando os aspectos espirituais, físicos e morais, por meio

de uma revolução espiritual, com a finalidade de organizar e manter a ordem imposta pelo Estado integral. A concepção integralista defendia uma educação que pudesse erguer a cultura do homem, visto que este era considerado sem cultura suficiente. Incumbiria ao integralismo torná-lo homem ideal para o Estado integral, tornando-o um ser também elevado e civilizado.

A concepção de formação humana presente nos ideais integralistas prega uma formação integral do homem; no entanto, seu discurso enfatiza a garantia da ordem nacional para o Estado integral. Nesta concepção conservadora de educação, a educação integral é estabelecida como um processo no qual a relação do indivíduo não pode distanciar-se dos ensinamentos da Igreja e da fé cristã.

É importante ressaltar que, nesta época, os ideais originados das correntes socialistas ameaçavam o poder da Igreja Católica; sendo assim, fazia-se necessário fortalecer o ideal de homem civilizado, obediente às normas da Igreja e fiel aos princípios nacionais. Desta forma, o integralismo se utilizava do discurso de educação integral para conter as “desordens” que ameaçavam a manutenção da ordem vigente no país.

Segundo Cavaliere (2009), a base da educação integral dos integralistas eram a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina. Estes fundamentos podem ser caracterizados como político-conservadores. Já os anarquistas, ainda ativos no mesmo período, defendiam a educação integral sobre os princípios da igualdade, da autonomia e da liberdade humanas, em uma clara opção pelos aspectos políticos emancipatórios.

A proposta pedagógica integralista estava inserida na composição das correntes educacionais da década de 1930. O movimento integralista visava a uma educação conservadora capaz de formar pessoas obedientes, robotizadas e alienadas pelo controle do Estado, com um comportamento disciplinar nacionalista e ideologia fortemente idealista embasada na espiritualidade. Esses pressupostos teóricos do movimento integralista muito se aproximam do fascismo.

Os integralistas não chegaram a desenvolver experiências de educação integral como os escolanovistas; entretanto, suas ideias encontram forças em muitos setores conservadores da educação brasileira. Atualmente no Brasil há um processo crescente de retomada desse ideário, particularmente por setores conservadores ligados aos latifundiários, aos militares e às igrejas evangélicas, que vêm ganhando força com ações articuladas no Congresso Nacional; esses setores conservadores defendem o mesmo lema da Ação integralista Brasileira (AIB), com base em uma pedagogia integralista fundamentada na tríade “Deus, Pátria e Família”.

3.1.3 A concepção de educação integral escolanovista e sua aproximação com a pedagogia norte-americana

No Brasil, “a compreensão da maneira pela qual a concepção de educação integral se desenvolve, passa obrigatoriamente pelo estudo do pensamento educacional das décadas de 1920 e 1930 do século XX” (Coelho, 2010, p. 1). Segundo a autora, a educação integral, constituindo uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, fez-se presente nas propostas das distintas correntes políticas que se delinearão naquele período. As correntes autoritárias e elitistas a encampavam com o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade.

A educação integral passou a ser debatida no Brasil no final da década de 1920 com o advento da Escola Nova, através dos princípios expostos no *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, que defendia a escola pública, gratuita e universal desde a educação infantil ao ensino superior. Os pioneiros da Escola Nova partem da constatação de um mundo em crise. “É a crise de uma ‘civilização em mudança’ devido às grandes transformações geradas e geradoras de um avanço científico-metodológico imenso” (Cury, 1988, p. 65). Essa crise era provocada por um processo de transição, vivida por um mundo em transformação global, como afirma Cury:

Onde há valores que se perdem e valores que se ganham. Exatamente porque ao lado das mudanças materiais e sociais, ensaiam-se mudanças no mundo moral sob o influxo de princípios científicos. A civilização do nosso tempo se baseia na experimentação científica cujos princípios imprimem mudanças nos sistemas da vida material, social e moral. (Cury, 1988, p. 66).

O escolanovismo tornou-se neste período um ideário educativo entre aqueles que defendiam o rompimento com as ideias da velha sociedade agrária e a velha escola tradicional, que por sua vez se fundamentava nos princípios mais conservadores do liberalismo.

A pedagogia tradicional era fundamentada em métodos autoritários do modelo agrário e paternalista. A pedagogia da Escola Nova, pelo contrário, se afinava com a modernidade industrial, com base no desenvolvimento científico, que segundo os pioneiros seria a forma de libertar a educação do empirismo; a nova doutrina já não concebia o educando como sendo modelo do exterior, como fazia a escola tradicional. Entendia, ao contrário, que a educação é “uma atividade complexa que se dá de ‘dentro para fora’, transferindo para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação” (Saviani, 2007, p. 247). Este mesmo autor afirma ainda que:

Não é, pois, pela predominância do trabalho manual que a Escola Nova se distingue da escola tradicional. Sua marca distintiva é a “presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) ao buscar todos os recursos ao seu alcance”. Para cumprir essas novas funções, a escola deverá ser transformada em sua forma de organização. Deixará de ser um aparelho formal, desligado do meio social, e transforma-se num organismo vivo, constituindo-se como uma comunidade em miniatura, de modo que coloque as crianças em contato direto com o ambiente que as rodeia. Reorganizada com base no trabalho, essa nova escola procurará, por meio do trabalho em grupos, estimular o próprio esforço do educando, para fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que proveio em que vai viver e lutar. (Saviani, 2007, p. 247).

Em conformidade com a orientação consubstanciada nos fundamentos, princípios e diretrizes apresentadas no *Manifesto*, delineava a educação escolarizada, orientando que esta deveria ser centrada no indivíduo. Esse movimento educacional surgiu para propor novos caminhos a uma educação que a muitos parecia em descompasso com o mundo das ciências e das tecnologias, que eram o marco inovador da época.

De acordo com essa perspectiva, a Escola Nova se apresentava como uma reorganização na escola, propondo uma renovação do ensino, fundamentada em uma pedagogia laica, centrada no aluno, capaz de unir teoria e prática, especialmente no que se refere ao trabalho produtivo.

Anísio Teixeira teve grande participação no movimento do escolanovismo e é considerado um dos mais importantes participantes dessa corrente de pensamento no Brasil. Anísio Teixeira explica que a Escola Nova “visa a oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com as suas atividades diversificadas e o seu ritmo de ‘preparação’ e ‘execução’, dando-lhe as experiências de estudo e de ação responsáveis” (Teixeira, 1962, p. 4). Para o autor, a criança é a origem e o centro de toda a atividade escolar. A sua atividade impulsiva espontânea deve governar a escola; para isso, a escola deve transformar-se em um pequenino mundo feito à sua imagem e semelhança, transformar-se para promover um ambiente complexo, como o ambiente da vida, onde a criança se desenvolva e se eduque. “Dessa premissa da criança autônoma e livre é que temos de partir para a aventura da reconstrução educacional” (Teixeira, 2000, p. 61).

Anísio Teixeira foi um dos primeiros educadores brasileiros a assumir uma visão de educação moderna e renovada, que tinha como objetivo central a construção de uma sociedade democrática. Ainda quando iniciante na área da educação, como diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia, realizou em 1927 a sua primeira viagem aos Estados Unidos da América (EUA). Durante essa viagem, assistiu a cursos na Universidade de

Colúmbia e visitou instituições de ensino, e permaneceu por lá durante sete meses. No ano seguinte, 1928, voltou aos EUA para aprofundar seus estudos, objetivando receber seu diploma de *Master of Arts* da Universidade de Colúmbia. Durante o curso, “Anísio Teixeira tomou contato com as obras de John Dewey e W. H. Kilpatrick, as quais marcaram fortemente sua formação e lhe deram as bases teórico-filosóficas para a construção de um projeto de reforma para educação brasileira” (Cavaliere, 2010, p. 250).

Ao retornar ao Brasil, Anísio Teixeira passou a desenvolver gradativamente uma concepção de educação ampliada, que, segundo Cavaliere (2010), ainda hoje ecoa no pensamento e nos projetos educacionais que buscam o aprofundamento do caráter público da educação escolar. Durante toda a sua trajetória como administrador e como intelectual, permaneceu fiel a uma concepção de educação escolar que procurou reinventar os processos educativos, tendo como referência e finalidade a realidade educacional brasileira.

Foi durante as décadas de 1920 e 1930 que a bandeira da educação integral se desenvolveu, “adquirindo consistência teórica, a partir do contato com o pensamento pragmatista americano, e sentido político, com o enfrentamento ao ‘fetichismo’ da alfabetização” (Cavaliere, 2010, p. 253). Segundo a autora, a defesa de uma escola com funções ampliadas, visível nas reformas dos anos de 1920, se aprofundou entre os intelectuais reformistas e apareceu no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, documento elaborado por 26 intelectuais que propunham a renovação educacional do país.

A questão primordial das finalidades da educação prevista no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* “gira, pois, em torno de uma concepção da vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstrato e absoluto, e outros, concreto e relativo, variável no tempo e no espaço” (Manifesto..., 1932, p. 191).

A educação integral, na visão de Anísio Teixeira, fundamenta-se na democratização do ensino. Para o autor, não bastava dar acesso à escola aos alunos, era preciso ir além dos simples métodos de ensino desenvolvidos nas escolas brasileiras na época; assim, as instituições escolares deveriam formar para o trabalho e para a sociedade.

A escola pública idealizada por Anísio Teixeira teria que oferecer aos alunos as mínimas condições de alimentação e saúde, acesso às atividades esportivas, culturais e de lazer, e para isso seu funcionamento teria que ser em tempo integral.

Outra consideração relevante e que define o pensamento de Anísio Teixeira em relação a essa concepção de educação é descrita em sua obra *A Educação e a Crise Brasileira*, livro escrito em 1956, em que o autor define que, para que se tenha uma educação completa, é preciso dar aos alunos um programa completo das matérias do núcleo comum, mais oficinas,

desenho, música, dança, teatro e educação física. Além disso, a escola deveria dar saúde e alimentação à criança.

A formação integral baseada no pensamento escolanovista de Anísio Teixeira deveria proporcionar aos alunos oportunidade de desenvolverem diversas habilidades nas mais variadas atividades de estudo, de trabalho, de vida social, de recreação e jogos; ou seja, oferecer à criança oportunidades completas de vida. Para o autor, essa escola que prepara para a vida deveria preparar de forma crítica, levando ao aluno a consciência da importância que tem na sociedade, sabendo ser democrática e sempre voltada ao trabalho e ao progresso dessa sociedade.

A questão do tempo de permanência do aluno na escola (no sentido de extensão horária) era algo muito preocupante para Anísio Teixeira. O autor defendia que a escola pública deveria funcionar em tempo integral para garantir uma formação completa ao aluno. Para o autor, de nada adiantava aumentar o número de alunos dentro da escola, visto que estariam perdendo na qualidade do ensino.

Com a democratização do ensino nas décadas de 1920 e 1930, as escolas brasileiras haviam aumentado seus turnos escolares para dar acesso a mais alunos, e por consequência houve a diminuição da jornada escolar dos alunos.

Quando, na década de 20 a 30, teve início a chamada democratização da escola primária, devia-se cuidar, não de reduzir o currículo e a duração da escola, mas de adaptá-la à educação para todos os alunos em idade escolar. Para tal, seria indispensável: 1) manter e não reduzir o número de séries escolares; 2) prolongar e não reduzir o dia letivo; 3) enriquecer o programa, com atividades educativas, independentes do ensino propriamente intelectual; e 4) preparar um novo professor ou novos professores para as funções mais amplas da escola. (Teixeira, 1962, p. 3).

As bases filosóficas sobre as quais o autor formulou sua concepção de educação integral são, resumidamente, o entendimento de que educação é vida e não preparação para a vida, o “entendimento de que as demais instituições sociais perderam parte de suas capacidades educativas, que devem então ser supridas pela escola e a busca da escola verdadeiramente ‘comum’, isto é, democrática” (Cavaliere, 2010, p. 258).

Para Cavaliere (2010), a concepção de educação integral de Anísio Teixeira aprofundou-se com base no pragmatismo, na compreensão de que o homem se forma e se desenvolve na ação, no fazer-se, e não por algum movimento exógeno de aprendizagem formal. Para a autora, seus ideais estão além das concepções e movimentos conjunturais, e o grande diferencial do pensamento sobre a educação escolar integral desenvolvido por Anísio

Teixeira deveu-se ao aprofundamento de seus fundamentos filosóficos, a partir, juntamente, da filosofia social de John Dewey.

Notamos que a proposta de Anísio Teixeira fundava-se em uma concepção de educação que incluía como possibilidade real o progresso e o desenvolvimento científico e tecnológico no país. De acordo com essa perspectiva, Coelho (2007) afirma que essa formação completa defendida por Anísio Teixeira tem, como uma de suas bases, a formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, aspectos político-desenvolvimentistas, o que constitui pressuposto importante do pensamento/ação liberal. Nesse sentido, a formação completa da criança por meio da educação teria como meta a construção do adulto civilizado, pronto para encarar o progresso capaz de alavancar o país.

Após nossa reflexão sobre a concepção de educação integral presente no pensamento escolanovista, visto que teve forte reprodução da pedagogia norte-americana, passaremos agora a definir a concepção de educação integral na perspectiva marxista de formação humana, baseada nas experiências socialistas de educação.

3.1.4 A concepção marxista de educação integral

Antes de iniciarmos a discussão a respeito da concepção de educação integral na perspectiva marxista, é importante ressaltar que a educação propriamente dita não foi objeto de estudo específico de Marx e Engels; entretanto, “é com a obra destes autores que se torna possível estabelecer uma clara relação entre as condições materiais de uma dada sociedade, e suas principais classes, com a educação oferecida a estas mesmas classes” (Silva, 2015).

Suchodolski (1996), ao analisar as referências a respeito da educação nas obras de Marx e Engels, descreve que o ponto central em torno do qual se cristalizaram todas as questões principais da pedagogia foi a atividade revolucionária de Marx e Engels e sua teoria. Segundo o autor, as etapas de desenvolvimento desta atividade, tal como do pensamento filosófico e das investigações científicas no campo da economia e da história, coincidem com as etapas do desenvolvimento dos problemas pedagógicos.

Ainda que Marx e Engels tenham tratado questões pedagógicas apenas de forma fragmentária, Suchodolski (1996) considera que ambos têm uma decisiva importância no pensamento pedagógico, por serem responsáveis pela criação de uma nova concepção da cultura, da história, da sociedade e do homem. Para o autor, essa nova concepção foi o ponto de partida não apenas para a crítica dos fundamentos da cultura burguesa, mas igualmente para os princípios da pedagogia socialista.

No processo de evolução política, o jovem Marx fez uma crítica ao Estado Absolutista, a uma formulação cada vez mais radical das exigências democráticas. Primeiramente Marx dirigiu suas opiniões políticas aos círculos de tendência esquerdista da burguesia alemã e de sua intelectualidade, e mais tarde, cada vez mais acusadamente, como “separatista” ao formular a transição do democratismo revolucionário ao comunismo. Ao criticar a ordem social constituída e sua classe dominante, Marx tinha a convicção de que a tarefa do pensamento humano consiste em desmascarar o mundo burguês e cooperar com a revolução que se anuncia e reconstitui a dignidade da humanidade. (Suchodolski, 1996, p. 51-52).

De acordo com Suchodolski (1996), os problemas pedagógicos que se encontram em primeiro plano no pensamento filosófico do jovem Marx são principalmente questões vinculadas à relação da filosofia com a vida e aos problemas sociais que afetam a situação do homem na sociedade burguesa. Porém, esse papel crítico e criador, esse papel educativo e ativo só pode ser desempenhado pela filosofia quando se converte em arma do proletariado que luta. Esta ligação, e somente ela, pode assegurar à filosofia a eficácia material da força da vontade espiritual.

Marx preocupou-se principalmente com os problemas básicos filosóficos do homem e da sociedade, isto é, a partir da relação homem e sociedade foi possível extrair importantes conclusões para a pedagogia. A concepção concreto-histórica da essência da educação foi realizada por Marx e Engels durante sua atividade prática político-organizativa.

Na teoria marxista, a pedagogia legitimamente científica e progressista deve ser capaz de analisar a atividade educativa com o método do materialismo histórico, por meio de métodos de luta pelo ensino da classe trabalhadora, através de um programa de ensino baseado no progresso da ciência e vinculação do trabalho como princípio educativo, com reivindicação de uma educação que desenvolva o homem em todos os aspectos, sob a perspectiva de condições do socialismo.

No livro *Teoria Marxista da Educação*, concluído em 1957, Suchodolski, ao apresentar as condições científicas para uma pedagogia socialista, contribui para nosso entendimento no que tange às reflexões acerca das contribuições da concepção socialista para uma pedagogia revolucionária. Esse autor, ao debruçar-se intensamente sobre as obras de Marx, descreve que Marx se apoia no materialismo histórico e dialético, considera a época capitalista como uma etapa determinada do desenvolvimento histórico, como uma etapa que se caracteriza pela crescente intensidade de luta entre as forças antagônicas de classe.

Marx considera a educação como algo que se realiza através do trabalho e na comunidade dentro dos marcos do desenvolvimento histórico, em cujo transcurso se operam dois processos opostos. Sociedade e Trabalho no percurso histórico criam e formam os homens [...]. A divisão crescente do trabalho, o papel crescente da propriedade privada e de opressão de classe chega a ser um fator cada vez mais forte

de diferenciação que destrói o vínculo do indivíduo com o trabalho e a sociedade e, por sua vez, aniquila a vida individual. Este processo, em que o trabalho humano deixa de ser humano e de ser um fator de desenvolvimento da humanidade, em que o trabalho se converte em uma fonte de limitação e deformação, adquire novas características a partir da época da produção mecanizada. Na realidade, a máquina deve substituir o homem em todos os trabalhos difíceis e mecânico, transformá-lo em um dirigente inteligente do processo de produção. A máquina está destinada a aumentar a produtividade e a reduzir o tempo do trabalho, porém nas mãos do capitalista ela se converte em um poderoso meio para aumentar o tempo de trabalho. O trabalho humano se converte em um mero apêndice do trabalho da máquina que dita o seu volume e ritmo. (Suchodolski, 1996, p. 56).

Observamos que Marx destaca com propriedade o caráter anti-humanista da economia capitalista, que torna o trabalhador um “livre vendedor” de sua própria força de trabalho e com isso despreza por completo sua vida, de tal maneira que ele se transforma num mero espectador do mundo em que vive. “O trabalhador tornou-se mercadoria e é uma sorte para ele conseguir chegar ao homem que se interesse por ele. E a procura, da qual a vida do trabalhador depende do capricho do rico e capitalista” (Marx, 2004, p. 24).

Nos *Manuscritos* de Karl Marx (1844), “a formação humana é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social (Saviani; Duarte, 2010, p. 426). O que faz um indivíduo ser um representante do gênero humano é atividade vital, defendida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie; no caso dos seres humanos, sua atividade vital é o trabalho, conforme esclarecem Saviani e Duarte:

Distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social. Por meio do trabalho o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais. Nesse processo, as necessidades humanas ampliam-se, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais. (Saviani; Duarte, 2010, p. 426).

Os autores esclarecem ainda que a forma básica e primeira de atividade humana é a de transformação da natureza. O resultado do trabalho é, ao mesmo tempo, a realização de um objetivo previamente existente na mente humana e a transformação da atividade dos sujeitos em propriedades dos objetos.

Nas sociedades divididas em classes antagônicas, os resultados da produção material realizada pelas classes dominadas beneficiam as classes dominantes. No caso da sociedade capitalista, uma parcela considerável dos produtos da atividade de trabalho é incorporada ao capital, ou seja, a apropriação dos produtos da atividade humana dá-se sob uma forma social que aliena esses produtos da classe que os produz. (Saviani; Duarte, 2010, p. 426).

Para Saviani (2013), a sociedade capitalista é, portanto, dividida em classes com interesses antagônicos. Desse caráter da estrutura social capitalista procede que o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante; e será outro se ela se posicionar em benefício dos interesses da classe dos trabalhadores. Desta forma, não há possibilidade de existir uma terceira posição, isto é, a neutralidade é impossível, e é justamente por isso que o autor afirma que a educação é um ato político.

Segundo Manacorda (2007), o “trabalho” ocupa um lugar central na proposta pedagógica marxiana, ou seja, o “trabalho” é o termo historicamente determinado, que indica a condição da atividade humana no que denomina economia política, isto é, a sociedade fundada sobre a propriedade privada dos meios de produção e a teoria e a ideologia que a expressam.

Manacorda (2007), ao analisar os manuscritos de 1844, afirma que o trabalho subsume os indivíduos a uma determinada classe social, predestina-os, desse modo, de indivíduos a membros de uma classe, uma condição que apenas poderá ser eliminada pela superação da propriedade privada e do próprio trabalho. O autor afirma que a divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes e, com ela, a divisão do homem, e esta se torna verdadeiramente tal apenas quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho mental; desde modo, as duas dimensões do homem dividido, cada uma das quais unilateral, são essencialmente as do trabalhador manual, operário, e as do intelectual; assim, a divisão cria unilateralidade e, sob o signo da unilateralidade, justamente se reúnem todas as determinações negativas, ocasionando ao homem uma formação unilateral.

Na teoria marxista a educação é tratada na sua relação com o processo de produção da existência material do ser humano. Neste sentido, a educação é, portanto, uma ação específica dos seres humanos e coincide com o processo de formação humana.

No que se refere ao processo de formação humana, Marx, em sua teoria, propõe um homem educado com doutrinas não ociosas, com ocupações não estúpidas, que seja capaz de livrar-se da estreita esfera de um trabalho dividido. Trata-se do homem omnilateral. Esse homem deverá ser superior ao homem existente, correspondente ao desenvolvimento de indivíduos completos, nos quais as forças produtivas deverão atingir uma totalidade (Manacorda, 2007).

Na consideração de Manacorda (2007), o conceito de formação omnilateral representa uma formação mais ampla, mais completa, mais avançada, capaz de formar o homem por inteiro, nas múltiplas dimensões humanas: ética, afetiva, moral, estética, sensorial, intelectual,

prática, proporcionando ao homem a liberdade de escolhas, gostos, no plano dos prazeres, das aptidões, das habilidades, dos valores e outros, possibilitando aos indivíduos uma formação geral. Esta formação é oposta à formação unilateral, que torna o homem alienado e limitado na sociedade capitalista.

Conforme Manacorda (2007), a formação integral do homem está pautada na “exigência da omnilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação”. Neste sentido, Manacorda afirma que:

A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (Manacorda, 2007, p. 90).

Assim, a formação omnilateral é a que objetiva a mais alta possibilidade de desenvolvimento humano e visa à formação do homem completo pelo trabalho produtivo e pela vida em sociedade, enquanto a formação unilateral se limita à preparação do homem para o trabalho alienado, através de uma formação fragmentada, gerada pela divisão do trabalho, o que causa “a problemática da interação entre escola e sociedade” (Manacorda, 2007, p. 90).

Partindo do princípio de formação humana defendido por Manacorda (2007), a educação integral pode ocorrer, necessariamente, sem ser em tempo integral, da mesma forma que a educação em tempo integral pode acontecer sem ocorrer uma educação integral.

Diante dessa perspectiva, defendemos a centralidade da escola enquanto instituição transmissora não somente de conteúdos escolares, mas que deve atuar na esfera de uma formação completa, que ofereça aos sujeitos a compreensão não só das partes, mas do todo que elas compõem, nas dimensões mais complexas, possibilitando adquirir o domínio do conhecimento para agir de forma consciente nas suas intervenções.

De acordo com as concepções que foram expostas até aqui, compreendemos que a denominada educação integral desenvolvida ao longo da história do Brasil é apenas uma educação unilateral, contribuindo para reprodução e a manutenção do modo de produção capitalista, que se debate numa crise global e estrutural profunda. Percebemos que o discurso da educação integral como saída para melhor formação do homem é defendido por todas as correntes expostas. No entanto, essa formação se distingue pelas finalidades a serem alcançadas.

3.2 A concepção de educação integral em tempo integral no contexto da legislação brasileira pós-LDB

A implantação de políticas públicas de ampliação do tempo escolar para alunos da escola pública apresenta crescimento significativo no atual contexto da educação brasileira. Considera-se “tempo ampliado” a jornada escolar superior a quatro horas diárias. Já a definição de “tempo integral” abarca uma jornada escolar igual ou superior a sete horas diárias, segundo o Decreto nº 6.253/2007, artigo 4º, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (Brasil, 2007).

A Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi a primeira legislação educacional brasileira que introduziu a perspectiva de ampliação do tempo escolar no ensino fundamental. Em seu artigo 34, a lei estabeleceu que a jornada escolar seja de no mínimo quatro horas diárias, com aumento progressivo desse tempo no contexto escolar. Após a LDB, foram criadas outras leis, decretos e outros atos normativos que tratam da oferta da educação integral em tempo integral, garantida por um ordenamento legal brasileiro. Neste sentido, os estados e municípios criaram suas próprias legislações e seus planos educacionais, a fim de atender à legislação nacional, e suas próprias políticas de educação integral e de tempo integral. O quadro 3 apresenta alguns marcos legais com base nessa oferta de ensino.

Quadro 4 – Marcos legais da educação integral em tempo integral a partir da LDB

Documentos/Legislações	Artigos/Trechos dos Documentos
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996).	Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. Art. 87 § 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.
Lei nº 10.172/2001 – Institui o Plano Nacional de Educação (2001-2010).	Educação Infantil – Meta 18: Adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos. Ensino Fundamental: Meta 21 – Ampliar progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.
Lei nº 11.494/2007 – Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (Fundeb).	Destina 25% a mais das receitas resultantes dos impostos por alunos matriculados nos sistemas educacionais com atuação no ensino fundamental que adotarem a extensão do tempo escolar.

Portaria nº 17/2007 – Institui o Programa Mais Educação, que visa a fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.	Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do governo federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.
Decreto nº 7.083/2010 – Dispõe sobre o Programa Mais Educação.	Art. 1º Contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.
Lei nº 13.005/2014 – Institui o Plano Nacional de Educação (2014-2024).	Meta 6 – Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, a 25% dos alunos da educação básica.
Portaria nº 1.144/2016 – Institui o Programa Novo Mais Educação.	O Programa Novo Mais Educação visa à ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar, que deverá ser implementada por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades no campo das artes, cultura, esporte e lazer. (Brasil, 2016, p. 3).
Lei nº 13.415, de 2017 – Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.	O programa tem o objetivo de apoiar os sistemas de ensino público dos estados e do Distrito Federal a oferecer a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos legais (2024).

A LDB foi um marco na legislação educacional brasileira ao introduzir a perspectiva de ampliação do tempo escolar. Nos artigos 34 e 87, delinea de maneira mais precisa a educação em tempo integral, estabelecendo que a oferta da educação escolar brasileira seja progressivamente ampliada.

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

[...]

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

[...]

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. (Brasil, 1996, art. 34 e art. 87).

A lei evidencia um esforço em direção à progressiva oferta do ensino fundamental em tempo integral, apresentando também flexibilidade necessária para atender às diversidades educacionais.

No que se refere à concepção de educação integral, na LDB, apesar de não fornecer claramente uma definição conceitual do que seria a educação integral, é possível observar que a concepção de educação integral está presente na etapa da educação infantil:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Brasil,1996).

Essa lei, ao cogitar pela primeira vez na história dos marcos legais a possibilidade de ampliação da jornada escolar, tornou-se um marco introdutório para o debate sobre a jornada escolar na legislação brasileira.

No ano de 2001, a Lei nº 10.172/2001 aprovou o I Plano Nacional de Educação (PNE/2001); a criação desse plano representou um avanço significativo em relação à LDB, ao contemplar o tempo integral também para a etapa da educação infantil, estabelecendo como prioridade a oferta da educação em tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas.

Dentre seus objetivos e metas para educação infantil, o PNE/2001 estabeleceu na meta 18 adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos. Para o ensino fundamental, apresentou um modelo de educação em turno integral, e sinalizava em sua meta 21 “ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias” (Brasil, 2001).

O atendimento nas escolas de tempo integral estabelecido pelo PNE/2001 deveria prover, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições diárias, apoio às tarefas escolares, a prática de esporte e atividades artísticas. Apesar de esse documento afirmar o compromisso de promover uma educação em tempo integral, priorizando as camadas populares, o plano não apresentou um conceito do que considerava tempo integral. Cabe mencionar que o PNE/2001 apresenta meta de tempo integral para ser atingido na educação infantil, de modo a atender à concepção de educação integral presente na LDB.

Seis anos após a criação do PNE/2001, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº

11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006. O fundo tratou da questão do aumento do tempo escolar no país. Em seu artigo 10, o Fundeb previu a distribuição proporcional de recursos dos fundos, levando em conta as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino da educação básica, favorecendo as escolas de tempo integral com valores de distribuição de recursos maiores, reafirmando, assim, a garantia do direito à oferta de educação em tempo integral, estabelecida no PNE/2001.

É importante ressaltar que o Decreto nº 6.253/2007 apresentou uma avanço significativo em relação à LDB e ao PNE/2001, pois o documento definiu em seu artigo 4º o conceito de tempo integral:

Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares, observado o disposto no art. 20 deste Decreto. (Brasil, 2007a).

Observamos que o Decreto nº 6.253/2007 deixa clara a compreensão do que pode ser considerado tempo integral, para fins da distribuição dos recursos financeiros destinados a essa oferta de ensino; entretanto, não conseguimos identificar uma concepção de educação integral no referido documento.

No que se refere à ampliação da jornada escolar, com vistas a proporcionar experiências educativas que ultrapassem os muros da escola, é importante ressaltar que o ordenamento legal sofreu mudança no sentido da compreensão do que seja “tempo escolar”. O artigo 87 da LDB e o PNE/2001 utilizam a expressão “escola de tempo integral” literalmente para se referir à ampliação da jornada escolar de 7 horas ou mais; já o Decreto nº 6.253/2007 (Fundeb), o Decreto nº 7.083/2010 (Programa Mais Educação) e o PNE (2014-2024) utilizam a expressão “educação em tempo integral”, isto é, houve mudança na expressão, ela mudou de “escola de tempo integral” para “educação em tempo integral”, mas significando a mesma coisa, ou seja, não existe diferença entre os termos quanto ao significado.

Essa alteração ocorreu por conta da mudança da compreensão expressa no ordenamento legal do que seja tempo escolar. A partir do PDE, o tempo escolar deixou de ser compreendido como tempo em que as crianças estavam dentro da escola, para ser constituído do tempo durante o qual a criança está sob responsabilidade da escola, dentro ou fora da

escola, isso por conta das parcerias, da compreensão do conceito de cidades educadoras¹⁷, o que ocasionou a mudança de nome na legislação. Toda essa compreensão de jornada escolar ampliada, de tempo integral, vem no âmbito dessa alteração que houve na legislação.

Outra ação do governo federal, que se constitui como uma nova proposição para dar consecução para a educação básica em tempo integral, foi a criação do Programa Mais Educação, programa que fez parte das ações do PDE e foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, que tinha por objetivo fomentar a educação integral por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar, apresentando a educação integral como possibilidade de formação integral do ser humano, conforme podemos observar:

Artigo 1º – Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

O Programa Mais Educação (PME) foi um dos programas criados como política de ação contra a pobreza, a exclusão social e a marginalização cultural. Estabelece ações socioeducativas no contraturno escolar para alunos do ensino fundamental (EF), defendendo a ampliação do tempo e espaços educativos como a saída para a problemática da qualidade de ensino no Brasil.

A Portaria Interministerial nº 17/2007 apresentou uma educação integral a partir da articulação de ações, orientando que a ampliação do tempo escolar seja direcionada à perspectiva de ofertar uma formação integral ao indivíduo, como prevê o artigo 6º do Programa Mais Educação.

Artigo 6º – O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações sócio-educativas oferecidas gratuitamente às crianças, adolescentes e jovens e que considerem as seguintes orientações: I – contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora. (grifos nossos).

O Decreto nº 7.083/2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação, foi outra importante legislação, porque regulou no âmbito do Mais Educação o que era “educação em

¹⁷ Cidades Educadoras, movimento iniciado na década de 1990 em Barcelona, na Espanha, e que concebe a cidade como um rico espaço educativo, justificando, assim, a realização de atividades escolares para além do ambiente físico da escola, mediante a consolidação de parcerias com entidades não governamentais e com a sociedade civil (Brasil, 2011).

tempo integral”. Antes do referido decreto, havia uma definição do que era “tempo integral” associada ao que o Fundeb considerava educação em tempo integral, para fins de recebimento dos recursos pertinentes ao tempo integral; mas no Programa Mais Educação não existia essa regulamentação em termos do que seja “educação em tempo integral”.

O Programa Mais Educação se multiplicou no país com jornadas diferenciadas e com vibrações diferentes: no Brasil havia escolas que implantavam o Mais Educação com sete horas, por três dias por semana; outras implantavam o Mais Educação com jornadas de sete horas, cinco dias na semana, e isso prejudicava o objetivo primeiro do Programa Mais Educação, que era constituir-se em indutor de políticas de educação em tempo integral junto às instâncias subnacionais. No momento em que a jornada de tempo integral estava sendo ofertada somente durante três dias na semana, e não durante cinco dias, essa escola não fazia jus, paralelamente, aos recursos do Fundeb; sendo assim, a escola era prejudicada, ou seja, a educação do município era prejudicada, pois, na vigência do Fundeb, havia duas fontes para o tempo integral: “Fundeb diferenciado” e os “recursos do Programa Mais Educação”.

No momento em que o Programa Mais Educação não se configurava tal qual o Fundeb, a escola não fazia jus aos recursos, ou seja, as matrículas daquelas escolas não faziam jus ao recebimento dos dois recursos, mas só do Programa Mais Educação. Entretanto, para que o Mais Educação se constituísse como indutor de políticas, tinha-se que atentar a isso; foi por esse motivo que o Decreto nº 7.083 trouxe a definição de educação em tempo integral, no sentido de buscar reconfigurar as experiências no Brasil, na direção dessa jornada, e realmente se constituir indutor de tempo integral no país. O Programa Mais Educação trazia como ideal de uma educação pública e democrática a proposta de educação integral, que compreende o ser humano em suas múltiplas dimensões e como ser de direitos.

No ano de 2016, a Portaria Normativa Interministerial nº 17 foi substituída pela Portaria nº 1.144, que instituiu em outubro daquele ano o Programa Novo Mais Educação, que visava a melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental (Brasil, 2016).

O Programa Novo Mais Educação visa a ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar que deverá ser implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades no campo das artes, cultura, esporte e lazer. Os entes federados deverão observar suas respectivas competências explicitadas nos artigos 5º, 6º e 7º da Portaria nº 1.144, 10 de outubro de 2016. Assim, as escolas públicas de ensino fundamental implementarão o Programa por meio de articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, mediante apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação. (Brasil, 2016, p. 3).

O Programa Novo Mais Educação (PNME), criado pela Portaria nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, foi uma estratégia do Ministério da Educação com o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes.

De acordo com as informações presentes no site oficial do Ministério da Educação, esse programa começou a ser implementado em 2017 por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional mediante a complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. O programa tinha por finalidade contribuir para a:

- I – alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
- II – redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;
- III – melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais;
- IV – ampliação do período de permanência dos alunos na escola (grifos nossos).

Mól, Marciel e Martins (2017) afirmam que as atividades complementares do Programa Novo Mais Educação eram secundarizadas, tendo em vista que a maior preocupação desse programa estava voltada para o acompanhamento pedagógico nas aulas de português e matemática, isto é, caso a escola fizesse a opção de desenvolver o programa, ampliando o tempo escolar de modo a totalizar o mínimo de cinco horas semanais, deveria ofertar somente o acompanhamento pedagógico, constituído de atividades de português e matemática. De acordo com os autores, a finalidade formativa do referido programa não estava voltada para uma formação humana multidimensional, mas sim para uma formação escolar que possibilitasse o alcance de metas estabelecidas pelas avaliações externas.

Cardoso e Oliveira (2022) corroboram com essa discussão, ao afirmar que o PNME priorizava o número menor de estudantes e maior carga horária nas atividades de acompanhamento pedagógico, de língua portuguesa e matemática, e centralizava sua preocupação com essas disciplinas, delegando menor importância às outras disciplinas e às atividades nos campos das artes, cultura, esporte e lazer; além disso, para as autoras, o “tempo ampliado visa atender à lógica dos resultados quantificáveis dos sistemas padronizados de avaliação, o que não representa os ideais da concepção de educação integral” (2022, p. 18).

Percebemos que o PNME/2016 direcionava sua principal atenção para os resultados das avaliações externas. Essa abordagem de promover a ampliação do tempo escolar como solução para os desafios educacionais reflete uma concepção de eficiência na educação, que prioriza critérios econômicos em detrimento dos processos formativos, negando os direitos de crianças e adolescentes vivenciarem na escola pública brasileira novas oportunidades de aprendizagem.

Vale ressaltar que antes da criação do PNME/2016 foi instituída a Lei nº 13.005/2014, que regulamenta o atual Plano Nacional de Educação (2014-2024). O referido plano trouxe uma meta específica que trata da ampliação da oferta de educação em tempo integral: “**Meta 6** – Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (grifos nossos). A meta 6 apresenta nove estratégias que se referem a essa oferta de ensino:

- 1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
- 2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;
- 3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;
- 4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;
- 5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
- 6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
- 7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;
- 8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (Brasil, 2014).

Observamos que o PNE/2014 apresenta a definição de tempo integral na primeira estratégia da meta 6 e determina que a oferta de educação básica pública em tempo integral considere o tempo de permanência dos alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, passando a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo. O documento também menciona a necessidade de atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais.

Outra conquista mencionada no PNE/2014 é a garantia do direito à oferta de educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de quatro a 17 anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas. O documento também esclarece que essa oferta de ensino deverá ser realizada por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas; porém, não menciona a necessidade de oferecer uma educação integral digna para as classes populares e trabalhadoras, isto é, não apresenta uma concepção de educação integral que oriente e justifique a implementação da política de ampliação da jornada escolar no âmbito brasileiro.

Em 2017 foi instituído o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), em consonância com as diretrizes dispostas nos artigos 13 a 17 da Lei nº 13.415, de 2017. O EMTI prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes. A transferência de recursos financeiros será efetivada automaticamente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), dispensada a celebração de convênio, acordo, contrato ou (BRASIL, 2017).

Conforme o exposto, observamos que a Lei nº 13.415, de 2017, prevê o repasse de recursos apenas para as escolas de ensino médio em tempo integral. Essa legislação contempla somente uma etapa da educação básica, ficando as escolas públicas de ensino fundamental que implantaram o tempo integral sem contar com os repasses financeiros do governo federal para atividades no contraturno escolar, passando a contar apenas com os

recursos financeiros dos estados e municípios, através do Fundeb, que constitui a principal política de financiamento da educação básica pública em tempo integral.

Outra legislação referente à política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral é a Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019, que estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017.

De acordo com a Portaria nº 2.116/2019, o EMTI tem como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de educação de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal, de acordo com os critérios estabelecidos nessa portaria, por meio da transferência de recursos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação que participarem do programa e o desenvolverem de acordo com as diretrizes desta portaria.

A referida portaria entrou em vigor a partir do dia 1º de janeiro de 2020, e estabelece que a proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tendo como pilar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a nova estrutura do ensino médio. Apesar de fazer menção ao tempo integral e à formação integral, o documento não apresenta um conceito de tempo integral nem define uma concepção de educação integral. Nesse sentido, cabe ressaltar que o tempo integral e a educação integral são elementos que precisam ser muito bem administrados no que se refere às políticas voltadas para juventude.

Assim, a ideia de educação integral deve ser pensada como possibilidade de acesso ao patrimônio cultural, tecnológico e científico de uma forma mais ampla, de pensar essa escola como um lugar que ultrapassa o limite das disciplinas clássicas e de ingressar no mundo da cultura mais ampla, no mundo da vivência social e cultural, e que pode, portanto, colaborar com a formação de um projeto de sociedade diferente daquele que temos. Já o tempo integral ou ampliação da jornada escolar é uma condição para que possamos caminhar na direção de uma educação integral.

Pensar o tempo integral como política estatal, isto é, ampliar o tempo de permanência na escola significa pensar, também, por que esses jovens precisam ficar mais tempo na escola, pois trata-se de adolescentes e jovens, e, de modo geral, observamos duas perspectivas nos discursos governamentais: melhorar o ensino nas respostas às disciplinas acadêmicas; e promover assistência ou proteção, proteção no sentido de que esses jovens devem ter os seus destinos mais orientados, o que significa estar mais tempo na escola, e uma das orientações fundamentais é garantir que estejam qualificados para o cenário do trabalho. Então, observamos que, quando se associa ensino médio, educação integral e tempo integral,

podemos ter muitas experiências, e essa complexidade de experiências exige de nós muito cuidado em nossas análises. Nesse sentido, este trabalho não pretende aprofundar essa discussão.

Recentemente, o governo federal efetivou mais uma ação para a retomada da política de educação em tempo integral no país, com a criação do Programa Escola em Tempo Integral (PETI), por meio da Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. Embora essa política não faça parte do nosso recorte temporal (2012-2020), cabe mencionar a importância da criação dessa lei, que orienta a implantação e implementação de um programa em nível nacional, dando a todos os entes federados a oportunidade de elaborar suas próprias políticas de educação integral na perspectiva da educação integral, considerando seu contexto regional ou local.

A referida lei prevê a transferência de recursos financeiros da União para os estados, o Distrito Federal e os municípios para fomentar a criação de matrículas na educação básica em tempo integral, conforme disponibilidade orçamentária. A criação de matrículas em tempo integral ocorrerá obrigatoriamente em escolas com propostas pedagógicas alinhadas à BNCC e às disposições da Lei nº 9.394/1996 (LDB) e concebidas para oferta em jornada de tempo integral na perspectiva da educação integral, e priorizará as escolas que atendam a estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica.

Percebemos que a Lei nº 14.640/2023, que criou o PETI, prioriza a oferta de educação integral em tempo integral aos estudantes de maior vulnerabilidade. O programa também pede intersetorialidade; respeito à autonomia das escolas no desenho das políticas de currículo, avaliação e formação; e fortalecimento de projetos político-pedagógicos contextualizados. Sugere também que as escolas fiquem atentas às potencialidades e desafios de seus territórios educativos, reconhecendo a intersetorialidade como porta de entrada para os demais direitos, articulando os setores da política pública, como saúde, assistência social, cultura e esporte, para efetivar os direitos de seus estudantes e de suas famílias.

Quanto à definição de tempo integral, o programa, na Portaria nº 1.495/2023, considera matrículas em tempo integral aquelas em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a sete horas diárias ou a 35 horas semanais, em dois turnos, desde que não haja sobreposição entre os turnos, durante todo o período letivo.

No Brasil, ao longo dos anos tem-se vivenciado diferentes experiências educacionais de escolas em tempo integral, algumas propostas buscando a formação plena dos sujeitos.

Nesse percurso tem-se observado variadas concepções presentes, que por vezes usam a educação integral e o tempo integral como termos sinônimos, e em outras, como conceitos distintos, por isso se faz necessário entender qual a definição de educação integral defendida pelo programa.

A Portaria nº 2036/2023 define a educação integral como:

Educação integral: concepção de educação na qual se assume o compromisso com o planejamento e realização de processos formativos que reconhecem, respeitam, valorizam e incidem sobre as diferentes dimensões constitutivas do desenvolvimento dos sujeitos (cognitiva, física, social, emocional, cultural e política) a partir da mobilização e integração entre diferentes espaços, instituições sociais, tempos educativos e da diversificação das experiências e interações sociais. (Brasil, 2023, art. 2º).

Além de definir a concepção de educação integral defendida pelo PETI, a Portaria nº 2.036/2023 apresenta também os princípios e diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral. Ao definir os princípios do programa, a Portaria nº 2.036/2023 reafirma o reconhecimento da educação como um direito humano público e subjetivo, dando ênfase à valorização da diversidade étnico-racial, sociocultural, socioespacial, linguística, sexual e de gênero, da comunidade surda e das pessoas com deficiência, assumindo um compromisso de combate às múltiplas manifestações da exclusão social, visando à garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral de todos os estudantes, considerando suas necessidades individuais e coletivas.

Dentro desta perspectiva, a nova proposta reconhece a diversidade de condições e culturas presentes nas redes de ensino brasileiro, defendendo e buscando garantir o direito à educação integral de qualidade, inclusiva, equitativa, sustentável e democrática para todos os estudantes, desde bebês até adultos, destacando-se como política de promoção de equidade e justiça social.

Cabe mencionar que tanto o Programa Mais Educação (2007) quanto o Programa Escola em Tempo Integral (2023) apresentam uma educação integral a partir de projetos ou ações de articulações de políticas sociais, orientando que a ampliação do tempo escolar seja direcionada à perspectiva de ofertar uma formação integral ao indivíduo.

O arcabouço legal, para fins de nossas análises neste trabalho, compreendeu o conjunto das leis aprovadas pelo Congresso Nacional, decretos e outros atos normativos que tratam da oferta da educação integral em tempo integral, garantida por um ordenamento legal brasileiro.

3.3 Educação integral em tempo integral: um direito de todos

A temática da educação integral em tempo integral (EITI) está sob determinado dever da política educacional desenvolvida pelo Estado brasileiro, sendo compreendida atualmente como uma forma de solucionar os problemas oriundos da democratização do acesso, permanência e conclusão no âmbito de toda a educação básica (Cavaliere, 2009; Coelho, 2009; Maurício, 2009).

Compreendemos que o direito à educação pressupõe o papel ativo e responsável do Estado tanto na formulação de políticas públicas, para a sua efetivação, quanto na obrigatoriedade de oferecer ensino com iguais possibilidades para todos (Araújo, 2011).

Diversos autores, como Araújo (2011), Saviani (2011), Silva, Coelho e Moehlecke (2021), Horta (1998) e outros vêm desenvolvendo estudos sobre o direito à educação, tendo como uma de suas orientações o ordenamento legal estabelecido a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Neste trabalho são discutidos os diferentes posicionamentos de autores acerca da garantia da oferta do direito à educação integral no Brasil, em especial no nível da educação básica, uma realidade que já era para ser algo concreto dentro do sistema público de ensino. Entretanto, muitos ainda estão às margens da exclusão educacional.

A esse respeito, observamos que nas últimas décadas vem crescendo a discussão sobre a necessidade de ampliação da jornada escolar, sendo apresentada não apenas como estratégia para o necessário avanço educacional historicamente devido ao país, mas, sobretudo, como possibilidade de contribuir para a melhoria da aprendizagem dos estudantes da educação básica, bem como com sua formação mais ampla, voltada para seu pleno desenvolvimento.

Sob essa perspectiva, as principais normatizações associadas à educação que se seguiram à Constituição Federal de 1988 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996; Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), Lei nº 10.172/2001 – foram unânimes em reiterar o direito à educação integral (Menezes, 2012). Embora o conceito de educação integral esteja em frequente movimento, podemos afirmar que, no contexto atual, entre outros aspectos, é considerada ação estratégica voltada para a garantia da atenção e do desenvolvimento integral para infância e adolescência populares.

Nesse contexto, o tempo integral constitui-se como um dos possíveis alicerces para a construção dessa tão almejada educação integral. Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024 reiterou o compromisso com a implantação da educação de tempo integral no país. Assim, a temática da EITI vem conquistando significativo espaço nos

debates educacionais por meio da implantação de programas que “mostram a consciência política de que ao Estado e aos governos cabe o dever de garantir mais tempo de formação, de articular os tempos-espacos de escolarização com outros tempos-espacos de seu viver, de socialização” (Arroyo, 2012, p. 33).

No que se refere à implantação de programas que visem à oferta de educação integral com jornada escolar ampliada, Arroyo (2012) nos alerta sobre a importância de refletirmos sobre as justificativas de implantação desses programas. A esse respeito, afirma:

Dada a relevância política desses programas, somos obrigados a sermos fiéis a esses significados tão radicais e a não desvirtuá-los, a repensar as justificativas que nos levam a implementar esses programas nas escolas e redes de ensino. Uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno - turno extra -, ou mais educação do mesmo tipo de educação. Uma dose a mais para garantir a visão tradicional do direito à escolarização [...] Se pararmos aí, estaremos perdendo a rica oportunidade de mudar o nosso sistema escolar, por tradição tão gradeado, rígido e segregador, sobretudo dos setores populares. Se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável. (Arroyo, 2012, p. 33).

Arroyo (2012) deixa clara sua preocupação com as intenções dos referidos programas educacionais, pois muitas vezes são forçados a se submeter a políticas seletivas classificatórias mais fortes, como, por exemplo, as políticas de avaliação em larga escala. Sob essa perspectiva, os estudos de Lélis (2017) mostraram que as políticas de avaliação nacional implementadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e materializadas pelo Ideb servem para reforçar a lógica de gestão gerencial na educação, desconsiderando aspectos educativos importantes para a formação dos alunos, além de transferir toda a responsabilidade pelos resultados à escola.

No sistema educacional brasileiro, temos observado escolas e redes de ensino que, no intuito de atingir as metas do Ideb, têm apostado mais em reforço escolar no contraturno, uma espécie de treinamento para as provas oficiais, impedindo as crianças de viver a sua infância, confinando-as por sete a oito horas diárias numa sala de aula, sentadas, enquanto o tempo passa e elas fica privadas de viver e aprender por meio de muitas outras dimensões da vida humana. Mais lamentável ainda é aproveitar o turno extra, isto é, a extensão da jornada escolar para que os docentes não sejam punidos pelos baixos rendimentos de seus alunos, para que, aumentando as médias nas avaliações, sejam merecedores de bônus. “As políticas e o sistema escolar operam como um todo por vezes desvirtuando programas específicos bem-intencionados” (Arroyo, 2012, p. 34).

Diante dessa realidade imposta pela rigidez estruturante do sistema educacional brasileiro, as pesquisas indicam (Guimarães, 2019) que programas isolados têm dificuldade de se firmar quando se contrapõem a políticas de Estado e aos valores e lógicas estruturantes do nosso sistema. Porém, apesar das dificuldades vivenciadas no chão da escola pública, podemos constatar que a maioria dos professores e professoras que estão implementando esses programas não os conduzem a mais um tempo de treinamento para as provas, mas para garantir o direito a mais educação. Aos professores que procuram fazer algo diferente, que já se responsabilizam por um trabalho reconhecidamente acima das suas possibilidades humanas, em virtude da falta de uma política efetiva de EITI que garanta as condições mínimas de atendimento às crianças e adolescentes populares, nem sempre lhes é dado perceber que, independentemente de todo o seu esforço, o padrão pedagógico é perverso, porque impede o direito de o aluno viver e aprender por meio de outras possibilidades.

Contribuindo para a discussão, Paro (2012) esclarece que a razão de ser da educação não pode ser a preparação para aprovação no ensino superior, nem preparação para o mercado de trabalho, ou a resposta aos testes do SAEB, a expansão dos testes padronizados em larga escala com ênfase no ranqueamento entre instituições e sistemas de ensino, que desconsideram os processos educativos e valorizam apenas os resultados obtidos. Para o autor, a educação deve visar à formação do humano histórico, ou seja, visar de fato à formação do cidadão.

O homem se apropria de toda cultura produzida em outros tempos históricos, e assim ele se faz histórico. Enfim, a essa apropriação da cultura, nós chamamos de educação, agora em um sentido mais amplo, muito mais rigoroso, muito mais complexo. Agora sim, podemos falar educação integral [...] É a partir da apropriação dos valores, de conhecimentos, de filosofia, de artes, de ciências, de crenças, que nos tornamos cidadãos dessa coisa chamada humanidade. Isto é educação, só existe uma forma de realizá-la, e esta forma tem que ser coerente com que ela é. (Paro, 2012, p. 17-18).

Entendemos que a apropriação da cultura no sentido mais amplo (educação integral) deve garantir o pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens, propiciando múltiplas oportunidades de aprendizagem. Para fazer a educação integral, esse tempo maior necessariamente terá que ser levado em conta, isto é, essa ampliação do tempo deve garantir o direito ao acesso à cultura, arte, esporte, ciência e tecnologias, dentre outros. Assim, o dever do Estado é garantir as condições básicas e com o auxílio necessário dos recursos humanos, financeiros e pedagógicos para que se tenha o alicerce, a base desse tipo de educação que se objetiva construir.

A educação integral é a garantia plena do ponto de vista do desenvolvimento humano, é um anseio de todas as gerações de homens e mulheres que fizeram a luta pela educação no Brasil. As mudanças e as constantes transformações que se efetivam na educação e na escola básica brasileira são resultantes de transformações, enfrentamentos, lutas e conquistas que se travam na dialética da vida política e no campo da luta social. A inserção do direito à educação como um dos “direitos sociais da cidadania deu-se por um processo complexo, em íntima relação com os processos globais da sociedade” (Horta, 1998, p. 2).

Silva (2018) afirma que, a partir da Constituição Federal de 1988, encontramos possibilidades legais para a construção de uma sociedade mais inclusiva, humana e cidadã. Após a efetivação desse marco legal, grandes lutas sociais foram travadas na busca da garantia de direitos no Brasil, principalmente para os grupos mais vulneráveis e excluídos historicamente de nossa sociedade. O enquadramento de direito na esfera legal é uma etapa dessa luta, e “as lutas e conquistas legais configuram somente um passo para a transformação profunda das características estruturais da sociedade e da educação no Brasil” (Silva, 2018, p. 145).

A Constituição Federal de 1988 tem três artigos (6º, 205 e 227) que fazem referência à educação integral, direta ou indiretamente, salientando que ela deve priorizar uma formação plena do sujeito:

Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 1988, art. 6º, art. 205 e art. 227).

A Constituição Federal de 1988 enfatiza a educação como direito social, cujo propósito é assegurar condições materiais para o pleno gozo dos direitos fundamentais de todos os indivíduos. Essa perspectiva requer a intervenção do Estado na ordem social, ressaltando de maneira abrangente os direitos sociais, tais como saúde, educação, trabalho, lazer, entre outros.

Concernente à defesa do direito à educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na forma da Lei nº 8.069/1990, destaca que “a criança e o adolescente gozam de todos

os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana”, assegurando às novas gerações “o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (Brasil, 1990, art. 3º). No capítulo V, artigo 53, o ECA afirma que: “A criança e adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. O artigo 59 destaca: “Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude” (Brasil, 1990, art. 59).

No que tange a tais direitos, Arroyo nos chama a atenção para os novos sujeitos que adentram nossas escolas:

São os grupos sociais que se fazem presentes em ações afirmativas nos campos, nas florestas, nas cidades, questionando as políticas públicas, resistindo à segregação, exigindo direitos. Inclusive o direito à escola, à universidade. São os coletivos sociais, de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam sujeitos de direitos. Outros sujeitos são seus filhos que se fazem presentes nas escolas públicas e que exigem o acesso às universidades. (Arroyo, 2014, p. 9).

Nesse contexto, que historicamente foi marcado por um processo de exclusão e subordinação, os coletivos populares se afirmam como sujeitos políticos, sociais e culturais, que lutam pela garantia de direitos, por uma educação pública de qualidade, por acesso à universidade, por uma moradia digna, por saúde, por transporte e segurança, lutam contra a opressão e a inferiorização, lutam contra os processos de dominação/subalternização que tentam destruir seus saberes, memórias, valores, culturas e identidades coletivas. Foram essas lutas travadas por coletivos dos mais diversos segmentos que possibilitaram esse ganho legal para o cidadão brasileiro.

Sob a garantia do direito à educação, Huberman afirma que a inclusão do direito à educação entre os direitos sociais constitui ao mesmo tempo uma conquista e uma concessão, um direito e uma obrigação:

A educação considerada como um direito humano fundamental difere dos outros serviços que a sociedade tradicionalmente oferecem a seus membros. O direito à educação não se reveste exatamente da mesma dimensão que, por exemplo, o direito à assistência médica gratuita, à alimentação mínima, à habitação decente ou ao socorro em caso de catástrofe natural. Esses são serviços que a sociedade proporciona àqueles que o solicitam. Em geral, os cidadãos podem escolher entre utilizá-los ou prescindir deles e inclusive, adaptá-los, via de regra, a seus interesses individuais. A educação, ao contrário, é via de regra obrigatória e as crianças não se encontra em condições de negociar as formas segundo as quais a receberão. Paradoxalmente, encontramos assim diante de um direito que é, ao mesmo tempo, uma obrigação. O direito a ser dispensado da educação, se esta fosse a

preferência de uma criança ou de seus pais, não existe. (Huberman, s.d., p. 58-59 *apud* Horta, 1998, p. 10).

Desta forma, o direito à educação e à obrigatoriedade escolar, ainda que não tenham surgido de forma concomitante no processo histórico, estão historicamente relacionados e não devem ser estudados separadamente, pois durante muito tempo, no Brasil, o direito de educar por parte do Estado correspondeu à obrigatoriedade escolar como imposição ao indivíduo. Só muito recentemente, ao direito à educação, por parte do sujeito que dela necessita, correspondeu a obrigatoriedade de oferecer educação como um dever do Estado (Horta, 1998, p. 10).

Para Cury (2002), do dever de Estado nascem obrigações que devem ser respeitadas tanto da parte de quem tem a responsabilidade de efetivá-las, como os poderes constituídos, quanto da colaboração vinda da parte de outros sujeitos implicados nessas obrigações. A esse respeito o autor afirma:

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar sine qua non a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos. (Cury, 2002, p. 260).

No que diz respeito à educação integral em tempo integral, a LDB, que regulamenta o sistema educacional do país, tanto no âmbito público quanto no privado, trouxe orientações importantes, seja em termos de sua concepção, seja em termos dos conteúdos, tempos e espaços pertinentes ao processo educativo. Ela afirma o direito à educação, garantido pela Constituição, e define as responsabilidades da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

A legislação, além de reforçar as definições já estabelecidas na Constituição Federal de 1988, acrescentou os princípios que devem orientar o ensino ministrado no Brasil: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público, na forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o

trabalho e as práticas sociais; consideração da diversidade étnico-racial; além de considerar a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (artigo nº 3).

Quanto ao direito à educação, nas Disposições Gerais a LDB estabelece a oferta de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, isto é, a educação escolar dos 4 aos 17 anos tornou-se direito e obrigação do Estado e da sociedade: “A educação básica torna-se, dentro do artigo 4º da LDB, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado de atendê-lo mediante oferta qualificada” (Cury, 2008, p. 295).

A lei também reforça uma concepção ampliada de educação. Na educação infantil, o artigo 29 menciona explicitamente, como sua finalidade, o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, considerando seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. O ensino fundamental também segue esse entendimento de uma formação mais ampla, explicitada no artigo 32; o 5º parágrafo deste artigo decreta que o currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o ECA, observada a produção e distribuição de material didático adequado. Mais recentemente, no caso do ensino médio, o currículo escolar foi reformulado na direção da educação integral em tempo integral, a partir da nova Lei nº 13.415/2017, estabelecendo que os currículos da referida etapa “deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (artigo nº 35 A, §7º).

Atualmente, a educação integral em tempo integral abarca todas as etapas da educação básica. O estabelecimento de mecanismos legais para garantir a efetividade do acesso a esse direito também foi um avanço muito relevante alcançado nesta última década (2010-2020). “A aprovação do Fundeb foi fundamental, por exemplo, para auxiliar na viabilidade financeira dos programas de EITI em estados e municípios, ainda que estes entes federados também sejam instados a colaborarem com recursos próprios” (Silva; Coelho; Moehlecke, 2021, p. 171).

Outro marco significativo nesse sentido foi a definição de Planos Nacionais de Educação, atualmente estabelecidos, enquanto exigência constitucional, com periodicidade decenal. Os PNEs, além de introduzir a exigência de planejamento à definição de políticas educacionais, estabelecidas enquanto políticas de Estado e não somente de governo, também permitem o monitoramento das ações em curso, a partir de metas, estratégias e prazos definidos nos distintos planos (Silva; Coelho; Moehlecke, 2021, p. 172).

Além dos Planos Nacionais de Educação, há um reconhecimento e garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral definidos na BNCC (2017) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013) para as distintas etapas, modalidades e para todos os estudantes, considerando suas necessidades individuais e coletivas de aprendizagem.

A educação é um direito fundamental e ultrapassa a mera transmissão de conteúdos tradicionais, pois remete ao desenvolvimento humano, social e cultural. Neste contexto, surge a questão do direito à educação integral, uma demanda que vai além do simples acesso à sala de aula e se estende para além do tempo delimitado das atividades escolares, uma vez que envolve uma abordagem holística do processo educativo. Trata-se de um conceito que reconhece a complexidade do ser humano e a necessidade de uma abordagem multifacetada para seu desenvolvimento pleno.

De acordo com Cardoso, Guimarães e Barroso:

A educação é um direito humano fundamental, amparado por ordenamentos jurídicos nacionais e internacionais. O discurso em torno dessa temática evoca, por sua vez, uma concepção formativa que transcende mera instrução cognitiva. O direito à educação, quando ancorado na perspectiva da formação integral do sujeito, emerge como um fenômeno intrinsecamente entrelaçado às raízes mais profundas da história da humanidade, remontando aos primórdios da civilização, pois desde a formação do Estado grego, já se buscava uma educação que transcende os limites do conhecimento técnico, visando a uma formação completa do cidadão – o ideal da paideia – formação para a vida plena. (Cardoso; Guimarães; Barroso, 2024, p. 15).

Embora desde a paideia grega já se buscasse a formação integral, no Brasil, historicamente, o acesso à educação foi marcado por processos de exclusão e desigualdade que deixaram certos grupos à margem desse processo. Nas últimas décadas, houve um aumento significativo nas discussões sobre a necessidade de ampliação da jornada escolar. Essa expansão não é apenas vista como uma estratégia para superar o atraso educacional no país, mas também como uma oportunidade para melhorar a aprendizagem dos estudantes na educação básica e promover uma formação mais abrangente, visando ao desenvolvimento completo do estudante (Cardoso; Guimarães; Barroso, 2024).

A compreensão da educação como direito implica reconhecer a diversidade de condições e culturas presentes nas redes de ensino brasileiras. Neste sentido, é importante valorizar os diferentes saberes presentes no ambiente escolar, haja vista que cada sujeito traz consigo uma bagagem de conhecimentos adquiridos em suas experiências de vida social. Portanto, uma educação integral precisa considerar essa diversidade e proporcionar um ambiente inclusivo que promova o pleno desenvolvimento de cada indivíduo, em todas as suas dimensões formativas.

Dentro desse contexto, é importante que a escola venha propor processos educativos de modo a combater as diversas formas de discriminação e desigualdade étnico-racial no espaço educativo, reconhecendo, assim, o desenvolvimento integral como um processo singular, historicamente situado, contínuo e ao longo da vida, de ampliação, aprofundamento e diversificação das dimensões cognitiva, emocional, cultural, física, social e política do sujeito.

Entendemos que a edificação de um sistema educacional integral em tempo integral demanda a asseguarção do direito à educação para todos os sujeitos, sem distinção de gênero, raça, classe social, religião, condição de deficiência, entre outros aspectos. Desta forma, a oferta da educação em tempo integral, na perspectiva da educação integral, deverá promover o reconhecimento da educação como um direito humano público e subjetivo, e da educação no sistema educacional escolar como parte inegociável da materialização deste direito.

4 PANORAMA DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O TEMA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA REGIÃO NORTE DO BRASIL (2012-2020)

Apresentamos nesta seção uma visão geral das pesquisas que têm por tema a educação integral em tempo integral e que tiveram como lócus de investigação a região Norte do Brasil. Inicialmente, apresenta-se um quadro geral dos programas e cursos de pós-graduação em Educação credenciados pela Capes na região Norte do Brasil até 2020. Em seguida, arrolamos as dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em Educação no Brasil, no período de 2012 a 2020, incluindo a distribuição das pesquisas sobre o tema nesses programas de pós-graduação e apontando as instituições onde os trabalhos foram defendidos e sua localização.

Um segundo aspecto direciona-se para o exame das teses e dissertações, focalizando as abordagens teórico-metodológicas utilizadas pelos pesquisadores, o que permite a percepção dos marcos teóricos e metodológicos das investigações.

4.1 Um balanço das dissertações e teses sobre a temática educação integral na região Norte do Brasil (2012-2020)

O estudo possibilitou uma aproximação com a área da Educação, com o tema e o lócus de estudo “região Norte do Brasil”. Apresentamos as características e as contribuições dessas produções científicas à comunidade amazônica.

De acordo com a Plataforma da Capes (2020), foi possível identificar que há na Amazônia um total de dezesseis programas na área Educação, dos quais dois são em rede – o Educanorte e o PPGE-UERR/IFRR. Estes PPGEs ofertam quinze cursos de mestrado e outros cinco cursos de doutorado em Educação.

A pesquisa identificou a suboferta de doutorado nessa região, tendo apenas dois programas titulados nesse nível no período analisado (2012 a 2020). Há uma forte preeminência de cursos acadêmicos, com quatorze programas dessa modalidade e apenas dois programas da modalidade profissional, conforme os dados do quadro 4.

Quadro 5 – Programas e cursos de pós-graduação em educação credenciados pela Capes na região Norte do Brasil – 2020

Instituição	Programa	Sede	Vínculo	Modalidade	Nível	Nota Capes	Início do curso	
							Mestrado	Doutorado
Ufam	PPGE	Manaus/AM	Federal	Acadêmico	ME/DO	3	1987	2010
UFPA	PPGED	Belém/PA	Federal	Acadêmico	ME/DO	5	2003	2008
Uepa	PPGED	Belém/PA	Estadual	Acadêmico	ME/DO	4	2005	2019
Unir	PPGEE	Porto Velho/RO	Federal	Acadêmico	ME	4	2010	-
UFT	PPGE	Palmas/TO	Federal	Acadêmico	ME	3	2012	-
UFPA	PPGEDuc	Cametá/PA	Federal	Acadêmico	ME	3	2014	-
Ufac	PPGE	Rio Branco/AC	Federal	Acadêmico	ME	3	2014	-
Uerr ¹⁸ e IFRR	PPGE	Boa Vista/RR	Estadual	Acadêmico	ME	3	2014	-
Ufopa	PPGE	Santarém/PA	Federal	Acadêmico	ME	4	2014	-
Unir	PPGEE	Porto Velho/RO	Federal	Profissional	MP/DP	4	2014	2019
UFPA	PPEB	Belém/PA	Federal	Acadêmico	ME	3	2016	-
Unifap	PPGED	Macapá/AP	Federal	Acadêmico	ME	3	2017	-
UFT	PPPGE	Palmas/TO	Federal	Profissional	MP	3	2017	-
UFRR	PPGEDuc	Boa Vista/RR	Federal	Acadêmico	ME	A ¹⁹	2019	-
UFPA ¹⁷ , Ufopa, UEA, UFT, Ufam, Ufac, Unifap, UFRR e Unir	Educanorte	Belém/PA	Federal	Acadêmico	DO	A ²⁰	-	-
UEA	PPGE	Manaus/AM	Estadual	Acadêmico	ME	A ²¹	Em projeto	-

Fonte: Extraído de Garcia, Magalhães e Weigel (2021).

Siglas utilizadas: ME Mestrado; DO Doutorado; MP Mestrado profissional; DP Doutorado profissional; A Aprovado.

O quadro 5 mostra que os programas da área Educação estão quase todos concentrados nas capitais dos estados da região Norte do Brasil, com pouca interiorização, com apenas as cidades de Cametá e Santarém, ambas no estado do Pará, com um mestrado cada.

¹⁸ Instituição coordenadora da rede (programas criados de forma associativa).

¹⁹ Nota atribuída a programa recém-credenciado.

²⁰ Nota atribuída a programa recém-credenciado.

²¹ Nota atribuída a programa recém-credenciado.

É importante ressaltar que na região Norte as instituições públicas são as únicas responsáveis pela oferta de pós-graduação *stricto sensu* em Educação. Nessa perspectiva, Saviani esclarece que:

A pós-graduação *stricto sensu*, organizada sob as formas de mestrado e doutorado, possui um objetivo próprio, distinto daquele da graduação sendo, por isso mesmo, considerada como a pós-graduação propriamente dita. Nessa condição, diferentemente dos cursos de graduação que estão voltados para a formação profissional, a pós-graduação *stricto sensu* se volta para a formação acadêmica voltada ao objetivo da formação de pesquisadores. (Saviani, 2020, p. 23).

Os cursos da pós-graduação *stricto sensu* são ofertados em universidades e institutos tecnológicos federais; a maioria dos programas de pós-graduação em educação possui vínculo com o governo federal, mas também há alguns programas vinculados aos governos estaduais, respectivamente em universidades estaduais.

Cabe destacar que todos os estados da região Norte têm programas de pós-graduação em Educação, porém nem todos os estados têm a oferta do doutorado. Apenas os estados do Amazonas, do Pará e Rondônia sediam cursos de doutorado em Educação.

No que se refere à distribuição das dissertações e teses analisadas neste trabalho, listamos a seguir, no quadro 5, os programas de pós-graduação em Educação no Brasil com dissertações e teses publicadas no período 2012-2020 sobre o tema em destaque e que tiveram como locus de pesquisa a região Norte do país.

Quadro 6 – Distribuição das produções entre os programas de pós-graduação no país

Programa	Instituições	Produções		Total
		Dissertações	Teses	
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/Ufac	Universidade Federal do Acre	3	–	3
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/Unifap	Universidade Federal do Amapá	2	–	2
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/Ufam	Universidade Federal do Amazonas	2	1	3
Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/Ufopa	Universidade Federal do Oeste do Pará	19		19
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da – PPEB/UFPA	Universidade Federal do Pará	8		8
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFPA	Universidade Federal do Pará	6	1	7
Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura PPGEDUC/UFPA	Universidade Federal do Pará	1		1
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/Unir	Universidade Federal de Rondônia	12	–	12

Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/UFT	Universidade Federal do Tocantins	1	–	1
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE	Universidade Federal de Goiás	1	–	1
Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública	Universidade Federal de Juiz de Fora	2	–	2
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)	1	–	1
Total de Produções:				60

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O quadro 6 mostra que o tema esteve presente em 12 programas de pós-graduação em Educação do país. O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/Ufopa) concentra o maior número de publicações, com um total de 19 produções no âmbito da pós-graduação. Em seguida, aparece o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia (PPGE/Unir), com 12 publicações.

Cabe ressaltar que o número expressivo de publicações concentradas nesses dois programas de pós-graduação está relacionado ao conjunto de reflexões efetivadas durante o projeto “As experiências pedagógicas das políticas de educação integral na Amazônia: rede de pesquisa e formação”, desenvolvidas através do Programa de Cooperação Acadêmica (Procad) (2013)²², fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) por meio do edital nº 071/2013, com vigência de 2014 a 2020.

O projeto inserido no Procad objetivou analisar os impactos das experiências pedagógicas das políticas de educação integral na Amazônia, tendo como referência os estados de Rondônia, Pará e Amazonas. Foi integrado à rede de professores pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), da Universidade Federal de Rondônia (Unir) e da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa).

De acordo com Silva (2019), a rede de cooperação foi implementada por meio de formação de mestres e doutores, proporcionando mobilidade de docentes, pós-graduandos e graduandos para participação em disciplinas ofertadas pela universidade proponente, além de publicações conjuntas entre os programas de pós-graduação envolvidos.

A efetivação desses objetivos viabilizou o fomento à pesquisa nas instituições participantes do projeto, principalmente no que concerne à produção científica, que agregou

²² O Programa de Cooperação Acadêmica (Procad) da Capes (2013) tem como proponente a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) e a Universidade Federal de Rondônia (Unir) como instituições associadas. Esse programa, que formou uma rede de pesquisas congregando as experiências das três universidades envolvidas, teve como objetivo “apoiar projetos de ensino e pesquisa, estimulando a pós-graduação e a graduação, promovendo a mobilidade docente e discente, para diminuir as assimetrias regionais observadas no Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG” (Capes, 2013, s/n).

as reflexões sobre educação integral das referidas universidades. Desse modo, o Procad viabilizou um intercâmbio dos estudos vivenciados entre as regiões Sudeste e Norte, em específico com os estados do Pará, Amazonas e Rondônia (Silva, 2019).

O Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará (PPEB/UFPA) comparece com 8 publicações. Cabe ressaltar que o PPEB/UFPA é um programa de pós-graduação em educação recente na região Norte do Brasil: iniciou suas atividades em 2016, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação (ICED) da UFPA. No ano de 2017, com a criação do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da UFPA, nos termos da Resolução nº 765/2017-CONSUN, o PPEB desvinculou-se do ICED/UFPA e tornou-se subunidade do NEB. Mesmo sendo um programa novo, apresenta um grande destaque na contribuição das produções acerca da temática. Em 2018 iniciou suas publicações sobre o tema e no decorrer dos anos estudados foi-se mantendo em linha crescente, demonstrando que o interesse em pesquisas com esse foco tem aumentado nesse programa.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA) também se destaca na produção sobre o tema, apresentando um total de sete publicações, das quais seis são dissertações e uma é tese. Já os Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGED/Ufac) e da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/Ufam) aparecem empatados, com três produções cada.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/Unifap) e o Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) também aparecem nesse levantamento, contribuindo com duas publicações cada.

Por último aparecem o Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará (PPGEDUC/UFPA), o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT), o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/UFG) e o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (PPGE Unisinos), todos com uma publicação.

É importante ressaltar que as publicações no âmbito da pós-graduação na região Norte acerca dessa temática só se iniciaram em 2012, isto é, cinco anos após a implementação do Programa Mais Educação pelo Ministério da Educação (MEC), através da Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010. Com a implementação deste programa, o debate sobre a educação integral e a ampliação do tempo

escolar ganhou espaço no campo educacional. A ausência dessa produção antes de 2012 pode ser justificada pelo fato de a região Norte possuir um número insuficiente de cursos de mestrado e doutorado, pois até 2012 a região ofertava apenas quatro cursos de mestrado e apenas dois de doutorado. Ademais, no interior da região há desigualdades na oferta.

De acordo com o relatório consolidado da Plataforma Sucupira (2019), a região Norte foi a que teve a maior expansão percentual no período de 2007 a abril de 2019, passando de três para 13 programas (mais de 333% de aumento). Entretanto, o mesmo documento mostrou que o Norte brasileiro, mesmo tendo o maior crescimento nos anos recentes, ainda conta com apenas 14 programas no período avaliado, que representam menos de 8% da pós-graduação em educação no país (Capes, 2019).

Listamos no quadro 6 a distribuição das instituições pelas regiões onde os trabalhos foram defendidos.

Quadro 7 – Distribuição das instituições pelas regiões onde os trabalhos foram defendidos

Instituições	Estados	Regiões	Produções		Total
			Dissertações	Teses	
Universidade Federal do Acre (Ufac)	Acre	Norte	3	–	3
Universidade Federal do Amapá (Unifap)	Amapá	Norte	2	–	2
Universidade Federal do Amazonas (Ufam)	Amazonas	Norte	2	1	3
Universidade Federal do Pará (UFPA)	Pará	Norte	15	1	16
Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa)	Pará	Norte	19	-	19
Universidade Federal de Rondônia (Unir)	Rondônia	Norte	12	–	12
Universidade Federal do Tocantins (UFT)	Tocantins	Norte	1	–	1
Universidade Federal de Goiás (UFG)	Goiás	Centro-Oeste	1	–	1
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Minas Gerais	Sudeste	2	–	2
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)	Rio Grande do Sul	Sul	1	–	1
Total de produções:					60

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O quadro 7 demonstra que a maior quantidade de teses e dissertações foi produzida por instituições localizadas na região Norte do país, sendo esta responsável por 56 produções, sendo 54 dissertações e duas teses. Cabe destacar que, dos sete estados da região, apenas o estado de Roraima não apresenta produção sobre a referida temática.

Além da região Norte, outras três regiões do país produziram trabalhos sobre o tema, tendo como lócus de pesquisa a região Norte do Brasil. Destre as quatro dissertações encontradas, duas foram defendidas na região Sudeste (Minas Gerais), uma no Sul (Rio Grande do Sul) e uma no Centro-Oeste (Goiás).

Dentre as três universidades que mais publicaram teses e dissertações no período pesquisado, destacam-se: Ufopa, 19; UFPA, 15; Unir, 12. Essas três instituições estão entre as universidades que mais produzem teses e dissertações sobre educação integral em tempo integral. A esse respeito, Santori e Colares (2024, p.13-14) afirmam:

O edital Procad/Capes criado em 2013 contemplou o projeto “As experiências pedagógicas das políticas de educação integral na Amazônia: rede de pesquisa e formação”, criado pela Unicamp, Unir e Ufopa. Ele destinou recursos à cooperação acadêmica interinstitucional por meio de bolsas, de custeamento de missões de pesquisa e outros. Grosso modo, observou-se grande quantidade de produções de teses, dissertações, pós-doutoramentos, além de artigos e outras publicações em todas as instituições envolvidas [...].

As pesquisas vinculadas ao projeto geraram substancial quantitativo de publicações, sendo essas produções realizadas em redes de colaboração entre pesquisadores de dentro e de fora da Ufopa. Além disso, foi destacada a relevância do financiamento de missão de estudo para a constituição da pesquisa. (Santori; Colares, 2024, p. 13-14).

Embora a predominância da produção científica de teses e dissertações esteja localizada na região Norte do país, tendo como destaque a Ufopa, a pesquisa realizada assinala o despontar de estudos fora do referido eixo, especificamente, estudos realizados na região Centro-Oeste, Sudeste e Sul do país, como mencionamos anteriormente.

A dissertação “Programa Escola Integral no Amazonas: um estudo sobre a organização do tempo em uma escola de Manaus”, de autoria de Cardoso (2016), foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da UFJF. Teve por objetivo investigar as dificuldades enfrentadas por uma escola de tempo integral na organização do tempo escolar. A pesquisa foi realizada em uma escola pertencente à Rede Estadual de Ensino do Amazonas. O estudo revelou que as proposições do Plano de Ação Educacional (PAE) da escola investigada alcançaram a formação continuada para gestores e professores e apontam para uma reconstrução permanente do currículo com o desenvolvimento de projetos e oficinas; indicam um processo seletivo de professores para atuação no programa; incentivam o protagonismo juvenil; e propõem a criação de uma coordenação geral com o objetivo de promover a avaliação e o monitoramento do programa e de seus resultados.

Outro estudo que trata do tema nesta região é a dissertação de mestrado de Elisário (2017). A pesquisa “Política Estadual de Educação Integral para o Ensino Médio no Amazonas: um estudo sobre a implementação do tempo integral em uma escola de Manaus” investigou as dificuldades na implementação curricular da Proposta Pedagógica de Tempo Integral do Amazonas, no Centro de Educação de Tempo Integral (CETI). Esta investigação fez uso da abordagem qualitativa, pautada em um estudo de caso. E também foi desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da UFJF.

A pesquisa mostrou os atuais desafios enfrentados pela escola para a efetiva implementação da educação em tempo integral, tais como: desconhecimento da política de tempo integral implementada na escola; fator de distanciamento entre implementadores e política a ser implementada; dificuldades em mobilizar na prática os conceitos de educação integral e educação em tempo integral, bem como as variáveis tempo e espaço; necessidade de (re)organização do currículo, levando-se em consideração o melhor aproveitamento dos tempos e espaços educativos, de modo a torná-lo condizente com as proposições da educação em tempo integral; ausência de percursos formativos permanentes para os profissionais, de forma a atender às demandas do tempo integral.

Outra pesquisa que abordou o tema nesta região foi a dissertação de mestrado de Alves (2013), denominada “Os caminhos da educação integral em Palmas-Tocantins”. Este estudo foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG. A pesquisa analisou a experiência de educação em tempo integral implantada na Rede Municipal de Ensino de Palmas no período de 2005-2011. Nessa experiência, o termo educação integral faz alusão à ampliação de tempos e espaços de permanência do aluno na escola, à diversificação de atividades e ações pedagógicas instituídas para atendimento às diversas áreas do conhecimento humano e à reorganização do currículo escolar. Mais tempo, nessa proposta, foi concebido como possibilidade de alcance da qualidade da educação.

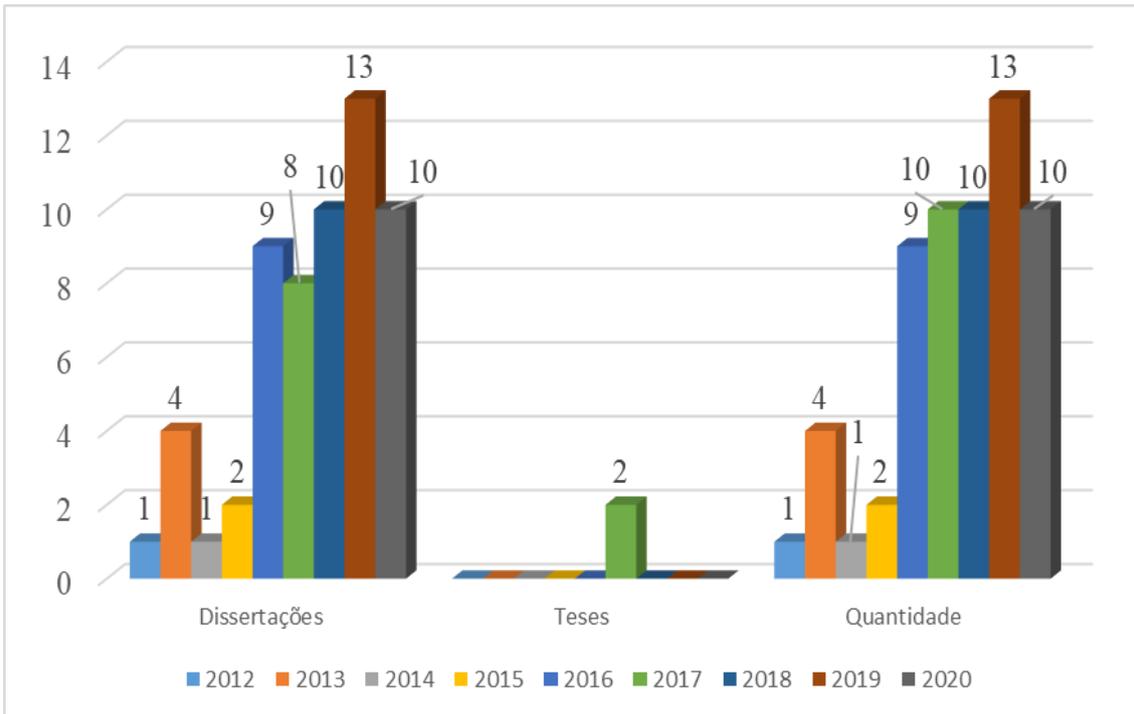
Constata-se na experiência pesquisada a existência de espaços adequados e de espaços inadequados à oferta de tempo integral, indicativo de jornada de 40 horas em uma só escola. Constata-se, ainda, o custo-aluno-ano praticado em Palmas – superior aos percentuais estabelecidos pelo Fundeb para o estado do Tocantins.

Já a dissertação de Silva (2019), “Políticas de educação integral e/em tempo integral”, também tratou desse tema no âmbito da região Norte. O estudo foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul. Essa pesquisa investigou os princípios, as concepções, a normalização e os

procedimentos que organizam a educação integral e/em tempo integral na rede estadual de ensino, bem como os documentos que regulamentam essa política, focalizando a organização de tempo e espaços educativos. O estudo revelou a analogia com as idealizações de Anísio Teixeira e identificou a integração entre políticas educacionais e políticas sociais, ressaltando a constituição de novos territórios educativos. É importante destacar que essas quatro produções defendidas fora da região Norte mostram articulação entre projetos de pesquisa da região com os de outras instituições do país.

No que tange à distribuição de teses e dissertações por estados brasileiros, os dados apontam que as produções estão concentradas em nove estados: três foram defendidas no Acre, abordando tanto o Programa Mais Educação como a política de educação em tempo integral do ensino médio. O Amapá comparece com duas dissertações de mestrado, ambas abordando o ensino médio em tempo integral no referido estado. No Amazonas foram apresentadas duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado.

No Pará foram produzidas 34 dissertações e uma tese, evidenciando a importância que os programas de ampliação da jornada escolar tiveram nesse estado. Rondônia vem a seguir, com 12 dissertações relativas à essa proposta de educação. No Tocantins foi produzida uma dissertação de mestrado, que teve como foco o currículo da escola de tempo integral. Além dessas produções, foram encontradas quatro dissertações de mestrado fora da região Norte, sendo uma em Goiás, duas em Minas Gerais e uma no Rio Grande do Sul, já mencionadas anteriormente. O gráfico 3 mostra a evolução ao longo dos anos das dissertações/teses defendidas nos programas de pós-graduação reconhecidos pela Capes.

Gráfico 2 – Quantidade de dissertações/teses por ano

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

De 2012 a 2015, os dados apontam certa estabilidade nas produções, variando de uma a duas defesas, com exceção do ano de 2013, em que houve quatro defesas. A partir de 2016, a produção começou a aumentar gradativamente, sendo que nos anos de 2017, 2018 e 2020 a produção se manteve estável, com dez defesas nos referidos anos, e em 2019 notamos o ápice de interesse pela temática, com o total de 13 produções.

O gráfico 2 aponta um crescimento significativo de defesas entre os anos de 2012 a 2020. Isso demonstra um maior interesse e/ou preocupação de pesquisadores, nesse nível de pesquisa, pela temática da educação integral em tempo integral nos últimos anos. Essa motivação pode estar relacionada à publicação de documentos oficiais que abordam a ampliação da jornada escolar, bem como à indução do governo federal com o Programa Mais Educação desde 2007.

4.2 Abordagens teórico-metodológicas utilizadas pelos pesquisadores

Para análise do texto completo foram selecionadas 11 produções, inseridas na categoria “Concepções e aspectos teóricos referentes à educação integral”. Tal seleção atendeu de forma ampla aos objetivos do presente estudo, pois focalizou o rol de produções que tiveram como objeto de estudo as concepções das propostas de educação integral em

tempo integral contidas nos programas/projetos ou políticas educacionais implementadas na região Norte do Brasil no período analisado (2012-2020).

É importante ressaltar que não encontramos nenhuma tese de doutorado inserida nesta categoria, portanto nos debruçamos nos textos completos das onze dissertações que melhor atendem ao nosso objeto de pesquisa.

Quadro 8 – Dissertações inseridas na categoria “Concepções e aspectos teóricos referentes à educação integral”

Ordem	Nível	Título	Ano	Programa/ Instituição	Objetivo
1	Dissertação	O sistema público de educação de tempo integral em Manaus e as possibilidades da educação integral politécnica	2017	PPGE/Unir	Verificar as possibilidades da educação integral politécnica no sistema público de educação de tempo integral em Manaus, pela perspectiva da pedagogia histórico-crítica.
2	Dissertação	Desafios da gestão escolar, sob a perspectiva politécnica, frente às políticas de educação integral em Ariquemes-RO	2018	PPGE/Unir	Demonstrar os desafios da gestão escolar em Ariquemes, sob a perspectiva politécnica, frente às políticas de Educação Integral.
3	Dissertação	A educação integral na perspectiva da educação inclusiva: olhares de gestores e professores do município de Ji-Paraná/RO	2019	PPGE/Unir	Analisar como os gestores e docentes percebem essa dinâmica, a partir de suas experiências em escolas de tempo integral.
4	Dissertação	O Projeto Escola de Tempo Integral no Pará: caso da escola Miriti	2015	PPGED/UFPA	Analisar a concepção da proposta de educação integral e(m) tempo integral contida no Projeto Educação de Tempo Integral do Programa de Turno do Ensino Médio da Secretaria de Estado e Educação do Pará na Escola Estadual Miriti.
5	Dissertação	Educação integral de tempo integral:	2016	PPGE/Ufopa	Compreender a concepção de

		a Concepção dos sujeitos participantes do Programa Mais Educação no Município de Oriximiná, Pará			Educação Integral de tempo integral dos gestores e professores comunitários, participantes do Programa Mais Educação nas escolas de ensino fundamental da rede pública municipal, zona urbana em Oriximiná-Pa, no período de 2010 a 2015, a partir do estudo do Programa Mais Educação
6	Dissertação	O Programa Mais Educação: Concepções e desafios para a gestão escolar	2016	PPGE/Ufopa	Analisar as concepções de educação integral e as práticas de gestão empreendidas pelos gestores de escolas que ofertam o Programa Mais Educação como política indutora de educação integral do Governo Federal.
7	Dissertação	Educação integral e(m) tempo integral: concepções em processo na escola municipal Rio Maguary	2018	PPEB/UFPA	Analisar as concepções de Educação integral e(m) Tempo Integral em construção na Escola Municipal Rio Maguary.
8	Dissertação	Políticas de Ampliação da Jornada Escolar: a implantação do Programa Mais Educação em Igarapé-Miri/PA.	2016	PPGED/UFPA	Analisar a política de ampliação da jornada escolar na escola pública brasileira, por meio da implantação do Programa Mais Educação na Secretaria Municipal de Educação e em 02 (duas) escolas de Igarapé-Miri, Estado do Pará, no período de 2011 a 2014.
9	Dissertação	Educação integral em tempo integral na escola do campo	2019	PPGE/Ufopa	Identificar o conceito de Educação Integral

		em Santarém-Pará: o caso da escola irmã dorothy maestang			e de Tempo Integral presente no Projeto Político e Pedagógico e nas ações desenvolvidas pela escola.
10	Dissertação	O estado do conhecimento sobre educação integral em tempo integral nas dissertações do PPGE/Ufopa de 2016 a 2018	2019	PPGE/Ufopa	Analisar que concepções de educação integral estão presentes nas experiências descritas nas dissertações vinculadas ao Procad, defendidas no período de 2016 a 2018, PPGE/Ufopa.
11	Dissertação	A educação integral em tempo integral na escola privada: experiências pioneiras na cidade de Belém	2019	PPEB/UFPA	Analisar o processo de implementação da concepção de educação integral em tempo integral nas experiências pioneiras, na escola da rede privada da cidade de Belém.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O quadro 8 apresenta os dados referentes às dissertações inseridas na categoria “Concepções e aspectos teóricos referentes à educação integral”. Observamos que as produções estão distribuídas em quatro programas de pós-graduação. No Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Ufopa estão concentradas quatro dissertações. Já o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Unir comparece com três produções, seguido do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) da UFPA, que concentra dois trabalhos. O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFPA também comparece com duas produções. A seguir, apresentamos os dados referentes às bases teóricas e às fundamentações metodológicas que orientaram as produções examinadas.

4.2.1 As abordagens teóricas dos estudos

O levantamento e análise dos referenciais teóricos utilizados pelos investigadores é uma tarefa de grande complexidade, pois embora o tema central das pesquisas seja educação integral em tempo integral, a diversidade de subtemas abordados envolve uma multiplicidade de referências teóricas, tornando complexo o processo de análise dos trabalhos examinados.

Na composição dos referenciais teóricos utilizados nas dissertações, os autores nacionais são mais citados que os internacionais. O levantamento completo dos referenciais teóricos utilizados nas dissertações de mestrado é apresentado na tabela 1, indicando o autor, ano de publicação e o número de referências após cada um dos autores. Esta indicação refere-se ao número de pesquisas em que aparece o autor e não ao número de citações que aparecem no texto.

Tabela 1 – Lista de autores mais recorrentes nas dissertações examinadas

Lista de autores	Ano de publicação	Número de indicações
Anísio Teixeira	1997, 1959	6
Aguiar	2016	2
Aranha	2006	2
Bravo	2014	1
Brandão	2009	2
Cavaliere	2002, 2007, 2009, 2014	8
Cury	1988	1
Coelho	1999, 2000, 2002, 2009, 2011, 2012, 2014	8
Castro	2011	1
Colares	2003, 2012, 2013	3
Ebóli	1983	2
Frigotto	2005, 2006, 2009, 2010, 2012	4
Ferreira	2010	1
Floresta	2007	2
Gadotti	2009	7
Guará	2006, 2009	2
Gallo	2002	2
Giolo	2012	4
Goçalves	2006	2
Gramsci	2004	2
Jaeger	1994	2
Kuenzer	2005, 2013	3
Libâneo	1990, 1994	1
Lück	2012	2
Maciel	1992, 2013, 2014, 2016, 2017, 2018	6
Marx	1983, 2004, 2008, 2011, 2017	5
Maurício	2004, 2007, 2009	4
Menezes	2009, 2012	4
Moll	2008, 2009, 2011, 2012	7
Arroyo	1988, 2012	4
Nunes	2009	1
Nosella	2004	2
Pistrak	2011	2
Paro	1988, 2009, 1995, 2007, 2009, 2010, 2011, 2015, 2016	6
Perez	2003	2
Parente	2006	2
Pegorer	2006	2
Ramos	2012	1
Schlesener	2009	1

Silva	2012	2
Saviani	2007, 2008, 2009, 2011, 2013, 2014	7
Siqueira	2016	1
Vasconcelo	2017	2

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para o entendimento do tema central “educação integral em tempo integral”, os autores das dissertações examinadas fundamentam suas reflexões nas publicações de vários autores distintos que historicamente vem dispendo-se a aprofundar e a compreender a educação em tempo integral, dentro de uma concepção qualificada de educação integral para além da ampliação do tempo. Destacam-se dentre os principais autores de referência que pesquisam sobre a temática: Cavaliere (2002, 2007, 2009, 2014), Coelho (1999, 2000, 2002, 2009, 2011, 2012, 2014), Maciel (1992, 2013, 2014, 2016, 2017, 2018), Maurício (2004, 2007, 2009), Menezes (2007, 2009, 2012), Colares (2003, 2012, 2013), Mool (2008, 2009, 2011, 2012), Arroyo (1988, 2012), Paro (1988, 2009, 1995, 2007, 2009, 2010, 2011, 2015, 2016), Guará (2006, 2009), Gallo (2002), Giolo (2012) e outros.

Os autores das produções examinadas utilizaram outros autores que ampliaram os conhecimentos científicos que envolvem a temática. Nesta perspectiva, também incluímos e destacamos os seguintes autores: Anísio Teixeira (1997, 1959), Frigotto (2005, 2006, 2009, 2010, 2012), Kuenzer (2005, 2013), Libâneo (2006), Gramsci (2004), Nosella (2010), Pistrak (2011), Perez (2003), Parente (2006), Pegorer (2014), Ramos (2011), Schlesener (2009), Silva (2012), Saviani ((2007, 2008, 2009, 2011, 2013, 2014), Siqueira (2016), Vasconcelos (2017), dentre outros.

O levantamento realizado possibilitou verificar que é frequente a menção a estudos críticos sobre a formação integral, com inclinação marxista, como é o caso de reflexões pautadas na perspectiva de autores clássicos, como as de Nosella (2010), Pistrak (2011) e Frigotto (2001, 2004) sobre a concepção omnilateral em Marx e constitutiva da escola unitária de Gramsci (2001). Sob esta perspectiva, esses clássicos defendem a superação da formação unilateral do trabalhador, que está subordinada à exploração do mundo capitalista, e para isso é fundamental uma luta constante para a construção de uma escola única de formação completa, que forme o homem por inteiro, cujo objetivo seja propiciar as bases da emancipação e transformação social, pautada em uma concepção de educação que somente será possível em uma sociedade socialista, de forma a superar as relações capitalistas. A tendência marxista aparece nos pressupostos teóricos da maioria das dissertações analisadas neste estudo.

4.2.2 As abordagens metodológicas nos estudos

As abordagens metodológicas correspondem a um conjunto de métodos que organizam o pensamento de forma lógica e coerente para investigar o problema de uma pesquisa acadêmica científica. Cada método é adequado para averiguar questões específicas, dependendo dos objetivos propostos e da natureza da pesquisa.

4.2.2.1 Os paradigmas de pesquisa nas dissertações

Quanto à abordagem de pesquisa utilizadas pelos autores, num universo de onze trabalhos examinados, evidenciamos que todos fizeram uso da abordagem de pesquisa qualitativa. A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos; os investigadores que fazem uso da pesquisas de cunho qualitativo interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados dos produtos.

Bogdan e Biklen (1994) esclarecem que o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, permitindo que os dados sejam abordados pelos pesquisadores de uma forma neutra para constituir uma pista que permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo a ser investigado.

4.2.2.2 Definição da tipologia de pesquisa nos trabalhos examinados

Em relação ao tipo de pesquisa, entre os 11 estudos, somente cinco explicitaram a tipologia utilizada para desenvolver suas investigações. Destes, quatro são estudos de caso, um denominado como estado do conhecimento. Cabe ressaltar que não conseguimos identificar a tipologia de pesquisa em seis dissertações, como mostra o quadro 9. Diante disso, destacamos que mesmo sendo oriundos de programas de pós-graduação *stricto sensu*, esses trabalhos apresentam fragilidade nesse aspecto metodológico.

Quadro 9 – Tipologias de pesquisa nas dissertações analisadas

Tipologia de pesquisa	Quantidade
Estudo de caso	4
Estado do conhecimento	1
Não identificada a tipologia	6
Total:	11

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A partir da leitura das dissertações apresentadas em conformidade com o quadro 9, foi possível observar que das quatro produções que optaram pelo estudo de caso, três foram defendidas na Universidade Federal do Pará, e uma foi defendida na Universidade Federal Rural da Amazônia (Ufra). Estas produções estão concentradas nos seguintes programas: Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPA) e Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufopa), o que caracteriza, assim, o predomínio desse tipo de pesquisa nas produções examinadas.

A pesquisa de Cardoso (2018) teve por objetivo analisar as concepções de educação integral em tempo integral em construção em uma escola da rede municipal de Belém (PA). O trabalho foi desenvolvido em caráter qualitativo, por meio do tipo de pesquisa estudo de caso, com base em Chizzotti (2006), esclarecendo que o estudo de caso é um termo geral para caracterizar uma gama de pesquisas que buscam a coleta e registro sistemático de dados, de um caso específico ou de múltiplos casos.

No caso da pesquisa de Cardoso (2018), a escolha pelo estudo de caso da escola investigada foi justificada por sua singularidade, pelo fato de se constituir na experiência de escola de tempo integral do 1º ao 5º ano do ensino fundamental inicial mais recente da Rede Municipal de Educação de Belém (PA).

A dissertação de Costa (2015) também fez uso do tipo de pesquisa estudo de caso. A pesquisa analisou a concepção da proposta de educação integral em tempo integral contida no Projeto Educação de Tempo Integral do Programa de Ampliação de Turno do Ensino Médio da Secretaria de Estado e Educação do Pará, elegendo como lócus de investigação uma escola pertencente à referida rede de ensino.

A escolha pelo estudo de caso nesta investigação foi fundamentada sobre o estudo de caso sugerido por Yin (2015), que destaca esse tipo de investigação como uma estratégia de pesquisa que contribui para compreensão dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos, possibilitando ao pesquisador uma leitura profunda da realidade vivida. Dessa forma, trata-se de um estudo que se dedicou à análise da concepção dos sujeitos que fundamentam a formação humana no ensino médio em caráter integral, a partir do processo de implementação do projeto escola de tempo integral da Seduc-PA.

O estudo de Pereira (2019) também elegeu o estudo de caso como tipo de pesquisa e teve como objetivo identificar a concepção de educação integral e de tempo integral presente no projeto político-pedagógico e nas ações desenvolvidas em uma escola do campo

pertencente ao município de Santarém (PA). Seu estudo de caso foi fundamentado em Severino (2007), Yin (2015), André (1984) e Chizzotti (2006).

Para Severino (2007), a decisão do pesquisador pelo estudo de caso se dá quando a investigação se concentra no estudo de um caso único, considerado representativo de um conjunto de casos semelhantes por ele significativamente representado. Nesse sentido, a instituição foi selecionada por se tratar da única escola do campo planejada para oferecer educação integral em tempo integral para a população do campo, como experiência piloto, implantada no ano de 2012 no município de Santarém.

A dissertação de Sousa (2016) também elegeu o estudo de caso como tipo específico de pesquisa. Esse processo metodológico permitiu observar a particularidade e singularidade do PME em Igarapé-Miri (PA), possibilitando categorizar as nuances que a implantação deste programa assumiu e as concepções partilhadas na Secretaria Municipal de Educação e nas escolas. A abordagem contou, ainda, com pesquisa bibliográfica e documental, dos processos construídos nesta realidade.

A dissertação de Silva (2019) fez uso da tipologia de pesquisa estado do conhecimento, fundamentada nos estudos de Ferreira (2002) e de Vosgerau e Romanowski (2014). Esta investigação analisou as concepções de educação integral presentes nas experiências descritas nas dissertações vinculadas ao Programa de Cooperação Acadêmica (Procad) defendidas na Universidade Federal do Oeste do Pará no período de 2016 a 2018.

Ao realizarmos a leitura sobre as seções que apresentam os aspectos metodológicos das pesquisas, foi possível identificar seis dissertações que não explicitaram metodologicamente a tipologia de pesquisa utilizada pelos pesquisadores. Assim, cabe mencionar a importância dessa explicitação nas pesquisas, pois é por meio dela que o leitor poderá compreender melhor o contexto do objeto a ser investigado, como se deu a coleta de dados e de que forma foram analisados. Neste sentido, Demo (1995) nos chama a atenção para os cuidados que devemos ter em realizar uma pesquisa científica; segundo o autor, a metodologia é uma preocupação instrumental. Trata das formas de fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos metodológicos da investigação.

4.2.2.3 Definição das técnicas de coleta de dados nos estudos

Os procedimentos mais utilizados para a coleta dos dados foram as entrevistas semiestruturadas (seis), questionários (dois), observação direta (uma) e análise documental (uma). Outra questão identificada foi a combinação de procedimentos utilizados em alguns

estudos. Das 11 dissertações, três estudos, recorreram a mais de dois procedimentos, propiciando atender às questões apresentadas com maior eficiência.

Quanto à definição das técnicas de análise de dados, identificamos que sete produções fizeram uso da análise de conteúdo, com base em Bardin (2011). Entretanto, quatro pesquisas não tornaram explícita a análise dos dados.

5 AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PRESENTES NAS TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NOS PPGE DA REGIÃO NORTE DO BRASIL

Esta seção tem como objetivo levantar reflexões sobre os elementos teóricos que compõem o debate da educação integral em tempo integral no Brasil, em suas diferentes perspectivas, por meio do levantamento bibliográfico. Além disso, apresenta a síntese das concepções de educação integral presentes nas teses e dissertações que tiveram como lócus de pesquisa a região Norte do país no período de 2012 a 2020.

5.1 A educação integral em tempo integral em debate

A discussão acerca da educação integral em tempo integral no Brasil ampliou-se a partir da concretização de algumas experiências²³, realizadas nas décadas de 1980 e 1990, e recebeu espaços nas políticas educacionais mais amplas com a implantação de programas e projetos que proporcionassem o tempo integral nas escolas públicas brasileiras.

Com base nos estudos de Coelho (2009), compreendemos que os termos *educação integral* e *escola de tempo integral* são conceitos diferenciados, portanto, não podem ser confundidos. O termo “educação integral” refere-se a uma concepção que compreende a educação como garantia do desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões formativas. Já o termo “escola de tempo integral” refere-se a uma oferta de ensino objetivando a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, por meio de atividades diversificadas ou não.

Para a discussão acerca da oferta escolar de uma educação em tempo integral, é necessário, primeiramente, compreender o seu significado enquanto política pública. Nossa compreensão sobre a necessidade de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola é fruto de vários estudos que viemos realizando no campo dessa política educacional, dentre os quais destacamos o estudo de Menezes (2012), que afirma:

A educação em tempo integral, vem sendo apresentada não apenas como estratégia para o necessário avanço educacional historicamente devido ao país, mas, especialmente, como possibilidade de contribuir para o avanço da aprendizagem dos alunos, bem como com sua formação mais ampla, voltada para seu pleno desenvolvimento. (Menezes, 2012, p. 1).

²³ Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR (1950) – Salvador (BA); Ginásios Vocacionais – GV (1960) – Estado de São Paulo; Escola Parque (1960) – Brasília (DF); Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) (1980) – Estado de São Paulo; Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) 1980-1990 – Estado do Rio de Janeiro; Centros Integrados de Apoio à Criança (CIAC), 1990 – Nacional (Guimarães; Souza, 2018). Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/642>.

Concordamos com a autora em que o papel da educação em tempo integral deve ser compreendido dentro das políticas públicas educacionais como mais uma possibilidade de fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem na escola e de contribuição para uma formação mais ampla do aluno.

Os estudos de Souza, Aleprandi e Trentini (2016, p. 33) revelam que, devido à ampliação da crise do capitalismo, a partir de 1990, os países imperialistas²⁴, por meio de seus organismos multilaterais, como o Banco Mundial²⁵ e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)²⁶, impuseram aos países semicoloniais, como o Brasil, orientações internacionais de políticas para a escola²⁷. Mediante essas orientações, o Ministério da Educação (MEC) implantou a proposta de escola de tempo integral presente no documento *Educação Integral* (BRASIL, 2009), divulgado como texto de referência nacional para discussão.

A proposta de educação integral, com ampliação da jornada escolar, parte do entendimento de que a escola precisa mudar seu papel convencional, assumindo outras funções que não lhe competiam há algum tempo atrás, ou seja, as funções de educadora e protetora. Nesse sentido, a educação integral é vista como um processo que compreende as inúmeras dimensões formativas do aluno, cujo objetivo é a formação integral por meio de uma jornada ampliada através da oferta de atividades diversificadas articuladas com o projeto pedagógico da escola (Brasil, 2009, p. 17).

Para Oliveira, Souza e Aguiar (2019), a ampliação da jornada escolar no contexto do sistema educacional do Brasil vem efetivando-se nas políticas públicas, ao longo dos anos, e

²⁴ Compreendemos o imperialismo como fase superior do capitalismo, como analisa Lênin (1979).

²⁵ O Banco Mundial é uma instituição financeira internacional que efetua empréstimos a países em desenvolvimento. Os estudos de Libâneo (2016) indicam, por exemplo, que uma das orientações mais presentes nos documentos do Banco Mundial é a institucionalização de políticas de alívio da pobreza expressas numa concepção de escola como lugar de acolhimento e proteção social, em que um de seus ingredientes é a implementação de um currículo instrumental ou de resultados. Tais políticas trazem junto o desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica e, em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar significativo.

²⁶ A sigla UNESCO significa *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* (Organização para Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas), organismo integrado na Organização das Nações Unidas (ONU), criada, em 1946, a fim de promover a paz mundial, através da cultura, da educação, da comunicação, das ciências naturais e das ciências sociais.

²⁷ A internacionalização das políticas educacionais é um movimento inserido no contexto da globalização, em que agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento. Essas recomendações incluem formas de regulação das políticas em decorrência de acordos de cooperação, principalmente nas áreas da saúde e da educação. No campo da educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei etc. (Libâneo, 2016).

desde a década de 1950 consegue-se destacar algumas tentativas que recorreram à ampliação do tempo escolar, tais como:

Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR (1950) no estado da Bahia, os Ginásios Vocacionais – GV (1960) no estado de São Paulo, a Escola Parque (1960) em Brasília, o Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC (1980) no estado de São Paulo, os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs (1980 e 1990) no estado do Rio de Janeiro e os Centros Integrados de Apoio à Criança – CIACs (1990), um projeto que foi implantado em âmbito nacional. E mais recentemente em 2007 a 2015, a política do tempo integral que se configurou em grande parte das escolas públicas brasileira, através das ações do Programa Mais Educação – PME (2008) e com a política de financiamento do tempo integral pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Profissional da Educação – Fundeb. Essas políticas, passaram a consubstanciar tanto o tempo integral, quanto a jornada ampliada nas escolas públicas brasileiras. (Oliveira; Souza; Aguiar, 2019, p. 7).

Muitas foram as tentativas de promover a oferta de educação integral em tempo integral, e apesar de serem experiências momentâneas e circunstanciais, foram significativas e importantes no cenário educacional brasileiro. Essas políticas foram movidas por interesses de grupos de educadores e governantes com essa intencionalidade ou em adesão a novas exigências legais, mas que não obtiveram êxito em sua expansão e permanência (Oliveira; Souza; Aguiar, 2019, p. 7).

Arroyo (1987, p. 4) enfatiza que “na história da educação, quando não se fala apenas em escola, mas em escola de tempo integral, está se pensando em propostas de educação e formação integral”. O autor destaca:

A escola de tempo integral é uma proposta político pedagógico mais específica do que a universalização do ensino e vem sendo repetida constantemente. É uma proposta que tem uma história bastante definida, alimentada por pressupostos sobre a organização social, a cultura, a escola, as relações entre classes, o Estado, seu papel entre os trabalhadores pobres. Enfim, uma reflexão sobre a escola de tempo integral é inseparável das propostas sociais, políticas e pedagógicas mais amplas e da correlação de forças que são concebidas e implementadas em cada momento histórico. (Arroyo, 1987, p. 4).

Para Cavaliere (2009), o aumento do tempo escolar pode significar um aprofundamento de experiências cotidianas partilhadas, mas, para isso, o enriquecimento da vida intraescolar e a estabilidade de seus quadros profissionais são fundamentais. Assim, a compreensão da ampliação do tempo escolar, na perspectiva de oferecer uma educação integral, deverá fundamentar-se na formação humana que compreenda os sujeitos em suas múltiplas dimensões formativas, que possibilite condições compatíveis para a apropriação da

cultura em sua totalidade; esses modelos de organização das atividades educativas podem ser realizados dentro ou fora da escola, como afirma Cavaliere (2009, p. 52):

Os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vêm se configurando no país, podem ser sintetizados em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele.

Coelho, Menezes e Bonato (2008) também corroboram na discussão da temática e apontam que a relação estabelecida entre a ampliação do tempo escolar e uma educação que é entendida como integral nem sempre implica, necessariamente, a qualidade de ensino esperado. Neste sentido, “nem sempre a extensão quantitativa do tempo, na escola, resulta em uma extensão igualmente qualitativa desse tempo” (2008, p. 2).

No entendimento de Leclerc e Moll (2012, p. 17), a ampliação do tempo escolar é compreendida como garantia de direito na perspectiva de promover uma educação integral com abrangência de múltiplas dimensões e liberdades constitutivas que possibilitam o desenvolvimento humano. De acordo com essa perspectiva, as autoras afirmam:

Em um contexto de desigualdades econômicas, políticas e sociais, em que o acesso à ciência, à cultura e à tecnologia vincula-se ao pertencimento étnico, territorial, de classe, de gênero e de orientação sexual, a construção de uma política de educação básica de tempo integral faz parte das políticas afirmativas e de enfrentamento de desigualdades.

Leclerc e Moll (2012) explicam que as expressões “tempo integral” e “jornada ampliada” são estabelecidas com base no marco legal da política educacional; segundo as autoras, as políticas de ampliação de jornada deverão levar à educação em tempo integral, referenciadas pela cobertura do financiamento da educação, conforme o que estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – Lei nº 11.494/2007, que prevê, em seu artigo 10, valores diferenciados aos alunos com matrícula em tempo integral. Deste modo, passou a ser considerada “educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (Brasil, 2007).

Ainda conforme Leclerc e Moll (2012), a universalidade e obrigatoriedade do tempo integral para todos os estudantes na sociedade contemporânea envolve um cenário em que o

Estado se apresenta como indutor de crescimento econômico, políticas públicas, criação e expansão de direitos e de espaços públicos de debates e do cenário de convivência entre a escola de turnos e a política de educação básica de dia inteiro, isto é, o tempo de indução de políticas representa uma fase de “governo das pessoas”, em que se busca o aperfeiçoamento do “governo das leis”.

Notamos que Leclerc e Moll (2012) entendem a ampliação da jornada escolar como garantia de direitos a todos os estudantes, isto é, a legitimação desses direitos deve estar fundamentada nas leis. Neste sentido, a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos. Ela acompanha o desenvolvimento da cidadania em todos os países. Entretanto, sabemos que as leis no Brasil significam pouco, visto que uma política pública só adquire validade quando sua proposta é de fato concretizada e não se limita apenas às legislações.

Quando nos referimos à categoria “educação em tempo integral”, Coelho (2009) explica que pressupõe também falar da ampliação qualificada deste tempo no sentido de oferecer uma formação integral. Assim, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades, não somente as conhecidas como atividades escolares, e que contemple experiências que possibilitem a construção da cidadania partícipe e responsável.

Diante desta perspectiva, observamos que a educação em tempo integral se configura como possibilidade de ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola; no entanto, essa extensão da jornada escolar pode ser defendida a partir de diferentes conceitos e concepções, seja para aqueles que defendem essa oferta de ensino, seja para os que criticam essas propostas de educação. Esse alargamento do tempo e dos compromissos educacionais da escola tem sido defendido a partir de diferentes pontos de vista. Assim, o tempo integral não significa a oferta de uma educação no sentido de formação integral, ou seja, ampliar o tempo é apenas uma condição para que possamos caminhar na direção da educação integral.

Os aspectos destacados pelos autores supracitados ajudam a compreender que, no processo de aprendizagem, o tempo assume grande relevância, visto que o ato de aprender exige a elaboração de atividades significativas, que possam promover propostas de educação que venham auxiliar a otimizar e direcionar melhor o tempo na escola.

Desde modo, a ampliação do tempo escolar deverá ser fundamentada em propostas de educação integral que favoreçam ações que contribuam para o desenvolvimento pleno do ser humano na dimensão integral, que reconheçam o sujeito como um todo e não como um ser fragmentado, pois entendemos que a escola de tempo integral deve ter a preocupação com a

fundamentação político-pedagógica da ampliação do tempo e das funções da escola. Essa instituição não poderá perder seu foco com funções e ações assistencialistas desordenadas de suas tarefas formativas.

Assim, não podemos pensar na construção de uma política de educação em tempo integral sem levar em consideração o processo de formação humana, visto que a compreensão do tempo escolar na educação deverá fundamentar-se na formação humana que compreenda os sujeitos em suas múltiplas dimensões formativas e possibilite condições compatíveis para a apropriação da cultura em sua totalidade.

Gadotti (2009) defende a necessidade de educação integral ao longo de toda a vida, argumentando que a proposta de educação integral deverá superar o currículo fragmentado no isolamento das disciplinas, que, por sua vez, isola as pessoas e cria guetos de aprendizagem, por isso não podemos separar um tempo em que nos educamos e um outro em que não estamos nos educando, pois nos educamos o tempo todo, assim. O autor afirma que falar de educação em tempo integral é uma redundância, haja vista que a educação se dá em tempo integral, na rua, na escola, na família, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências.

De acordo com Cavaliere (2009), a educação integral deve formar o ser humano por inteiro, de modo que esta integralidade seja construída através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias, uma vez que o desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico e outros se dá conjuntamente. As reflexões de Cavaliere (2009) não evidenciam preocupação unicamente com uma excessiva fragmentação e inconstância na utilização do tempo suplementar, mas com o desdobramento de sua essência no contexto das atividades humanas; com oferta de atividades em vários locais e com agentes sem a preparação adequada, ele pode transformar-se ou em mero "atendimento", com sentido limitadamente assistencialista, ou em mero "consumo", isto é, ocupação com atividades desconectadas de um projeto político-pedagógico, organizadas como uma espécie de "mercado" (Cavaliere, 2009, p. 58).

Dentro dessa perspectiva, cabe mencionar a importância de acompanharmos e analisarmos o contexto de influência que incide sobre a formulação dessas políticas que visam à ampliação do tempo escolar, na perspectiva da educação integral. Desse modo, é preciso estarmos atentos sobre suas reais intencionalidades, haja vista que, na maioria das vezes, essas propostas fundamentam-se em um ideário de sociedade que procura atender bem mais aos interesses da classe dominante: mais tempo na escola para “formar capital humano na

perspectiva do mercado, redirecionando o sentido da educação integral para que esta atenda as exigências da mão invisível que tudo controla” (Evangelista; Melo; Carvalho, 2019, p. 9).

Diante desse quadro, nos últimos anos observamos que a educação brasileira caminha para o aumento progressivo da jornada escolar, favorecendo projetos que visam a promover uma educação integral. Contudo, a proposta de educação integral em tempo integral tem acompanhado a educação brasileira em diferentes momentos e a partir de diferentes propostas e experiências.

De fato, se for feita uma aposta na escola em tempo integral, que seja feita no modelo de escola, a partir de um projeto político pedagógico, consolidando sua centralidade enquanto instituição formadora, e que esse projeto possa ser construído coletivamente, buscando no poder público verbas necessárias à sua consecução, sem interferências externas.

Justamente por essa razão, a escola em tempo integral precisa deixar de ser experiência para ser uma política educacional, amparada por uma legislação regulamentadora e desafiada a responder pela concretização do seu maior objetivo histórico: a qualidade da escola pública.

Para Barbosa e Colares (2018), a ampliação do tempo somente fará sentido quando for qualitativo e não apenas quantitativo. Assim, as estratégias para essa ampliação devem estar fundamentadas em uma concepção de educação integral que proporcione uma formação humana plena, oportunizando novas formas de aprendizagem significativas e emancipadoras, promovendo um processo de mudança e de transformação, individual e coletiva, a partir de uma reflexão sobre o modelo de sociedade que desejamos alcançar.

A educação integral é uma temática bastante debatida na atualidade, principalmente quando relacionada à qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas brasileiras e às políticas educacionais que visam à ampliação do tempo escolar. Nesse sentido, acreditamos que essa temática não se esgota aqui, devido ao papel que vem assumindo na agenda pública dos governos e por ser um tipo de organização escolar ainda em construção, uma vez que não conseguiu firmar-se como uma escola que busca dar as mesmas oportunidades educativas para todos, mas apenas serve como uma instituição que utiliza a ampliação do tempo escolar para oferecer o mínimo a uma minoria, o que deveria ser o contrário.

Conforme o exposto, defendemos uma educação em tempo integral a partir da oferta de educação que favoreça a formação humana integral, com a apropriação da cultura em sua totalidade, possibilitando uma educação integral efetiva das classes trabalhadoras, que compreenda e valorize as diversas dimensões formativas (cognitiva, física, social, emocional,

cultural, ética, estética, etc.), reconhecendo os sujeitos historicamente situados e multidimensionais.

5.2. As concepções de educação integral presentes nas dissertações

A educação caracterizada como integral, atualmente no Brasil, tem sido pensada por diferentes teóricos, que possuem diferentes concepções de mundo, filosofias de vida, posicionamentos políticos e princípios distintos. Isso significa dizer que o conceito de educação integral e sua relação com o tempo integral é uma reflexão complexa, visto que pode ser entendido por diferentes perspectivas, intenções e concepções.

Com base nessa perspectiva, levando em consideração as diferenças entre os sujeitos, línguas e linguagens, contextos sociais, políticos, econômicos e culturais, entendemos que essa formação é organizada de diversas maneiras e implica, portanto, diferentes concepções epistemológicas de educação, conforme Rosa:

O tema educação integral possui várias abordagens possíveis de se discutir. Não se constitui como um campo, mas é uma temática que pode perpassar diferentes ordens, como a psicopedagógica, filosófica, sociológica, da política educacional em geral, do sistema educacional, políticas no sentido de visão de mundo e(ou) visões ideológicas, entre outras. (Rosa, 2016, p. 12).

Sendo assim, é possível afirmar que não há um conceito único, mas, sim, caminhos teóricos que conduzem a uma possível construção dessa tão almejada educação integral. A temática a que nos dedicamos – educação integral em tempo integral –, levou-nos a fazer uma reflexão sobre as diferentes concepções de educação integral que estão presentes nas teses e dissertações que tiveram como lócus de pesquisa a região Norte do Brasil no período de 2012 a 2020.

Para adentrar no campo das concepções de educação integral em tempo integral presentes nas teses e dissertações analisadas, ampoiamos nossas reflexões em autores como Cavaliere (2002, 2007, 2009, 2010), Coelho (2005, 2009, 2013), Maurício (2009), Menezes (2009, 2012), (Arroyo, 2012) e Paro (2009), dentre outros, os quais, em síntese, defendem que a jornada ampliada e/ou de tempo integral não significa, necessariamente, uma formação integral, apesar de isso ser um fator relevante.

Por isso, para que se construa uma proposta de educação integral, a ampliação do tempo escolar precisa considerar os diversos aspectos formativos (cognitivo, cultural, ético,

estético, físico e outros). Além desses fatores, a instituição escolar precisa ser devidamente preparada em suas dimensões pedagógica, filosófica e de estrutura física.

Já acentuamos quanto a educação integral em tempo integral vem constituindo-se, atualmente, como um tema de interesse no âmbito político, social e acadêmico. Inúmeros têm sido os esforços para sua implementação nas diferentes esferas administrativas (federal, estadual e municipal). A universidade é um dos locais em que essa discussão vem sendo fomentada, ora por meio de publicações decorrentes de estudos realizados por grupos de pesquisa, ora por meio de defesas de teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação do Brasil.

Essa conjuntura em torno da temática nos faz refletir sobre a necessidade de sistematizar, reunir e examinar os dados dessas produções científicas. Após identificar e categorizar as teses e dissertações que versavam sobre educação integral em tempo integral, pesquisamos os textos completos para efetuarmos as análises, tentando, a partir de alguns critérios, responder às questões iniciais da pesquisa.

A partir desse contexto, foi feito o exame minucioso dos textos completos, tendo como elementos complementares a categoria “Concepções e aspectos teóricos referentes à educação integral”, e apresentaremos a seguir os dados das onze dissertações, cujos autores são: Costa (2015), Silva (2016), Siqueira (2016), Sousa (2016), Silva (2017), Cardoso (2018), Sarmiento (2018), Silva (2019a), Silva (2019b), Pereira (2019) e Falqueto (2019). Cabe mencionar que todas essas dissertações foram produzidas nos PPGE da região Norte do Brasil.

Entre as preocupações dos estudos que se debruçam sobre a análise de políticas e programas educacionais, está aquela que focaliza suas concepções. Esse tipo de preocupação procura identificar os pressupostos teóricos que justificam a política, suas estratégias e suas intenções.

Dentre os onze trabalhos que se enquadram nessa categoria, destacamos, primeiramente, a dissertação de Costa (2015), que teve por objetivo analisar a concepção da proposta de educação integral em tempo integral contida no Projeto Escola de Tempo Integral, executado pela Secretaria de Estado e Educação do Pará (Seduc-PA). A pesquisa de campo foi realizada em uma escola de ensino médio, situada no município de Belém (PA). O estudo se dedicou à análise do projeto, assim como ao papel do governo do estado paraense na implementação da proposta, seus marcos legais, históricos e contextuais para compreender a concepção de escola e de educação integral dos sujeitos que desenvolvem a proposta.

A concepção de educação integral em tempo integral relevada nos estudos de Costa (2015) aponta que, no caso específico da proposta do projeto Escola de tempo Integral da

Seduc-PA, desvelou-se o projeto político marcado pela sociabilidade do capital, representado por uma visão de educação extremamente conteudista, bancária, sem qualquer vínculo com uma perspectiva de formação humana integral.

Outro fator observado na pesquisa é a ausência de ações pedagógicas de matriz artístico-cultural, esportiva e de formação sociocultural mais alargada, o que implica colocar a proposta na direção de mais escolas, com mais conteúdos cognitivos, que rendam bons resultados nos exames de ranqueamento nacional, estando assim constituída pela visão mercadológica e meritocrática.

A esse respeito, Arroyo enfatiza:

Esses usos e abusos de programas sérios como o Programa Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Escola Integrada são tentados a entrar nas lógicas tradicionais que regem nosso seletivo sistema escolar, a se adaptar às lógicas e valores que outros programas impõem como a política nacional de avaliação por resultados, por comparações competitivas entre escolas e redes ou por medo e incentivo aos mestres. Bônus, prêmios e castigos. As políticas e o sistema escolar operam como um todo por vezes desvirtuando os programas específicos bem-intencionados. (Arroyo, 2012, p. 34).

Conforme Costa (2015), a busca pela concepção que os sujeitos da pesquisa têm do projeto Escola de Tempo Integral revelou que esta, ao voltar-se totalmente ao exame nacional Enem, é um projeto que pede mudanças urgentes na concepção e nos objetivos propostos, tendo em vista que a escola prioriza o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. Vale frisar que essa forma de organização curricular reforça a perspectiva por um sistema de avaliação que prioriza o Português e a Matemática, um sistema de avaliação da meritocracia das provas de larga escala, em descompasso com os demais componentes curriculares, o que implica a negação do desenvolvimento de outras dimensões formativas – física, emocional, social, cultural etc.

A pesquisa de Costa (2015) revelou que a proposta do Projeto ETI, implementado na rede estadual do Pará, traz uma visão apoiada pela parceria público-privada, e essa relação gera consequências, pois contribui para o acirramento das diferenças econômicas e sociais vigentes, somadas aos processos de despolitização dos programas e projetos afetados diretamente por essas parcerias, sendo esse o caso da proposta do projeto escola de tempo integral dessa rede.

Diante disso, inferimos que a parceria público-privada na educação pode ocasionar mudanças na concepção de educação presente no interior da escola, uma vez que os professores podem perder autonomia do trabalho dentro da sala de aula, pois muita vez esses

institutos que fazem a parceria com a gestão pública já apresentam seus conteúdos pré-estabelecidos. “A parceria público-privado prejudica o processo de gestão democrática como um processo que tem disputas entre sujeitos envolvidos, desconsiderando a realidade de cada localidade” (Lumertz, 2008, p. 106).

De acordo com Costa:

O Estado do Pará vive, principalmente, a partir de 2013, um momento conturbado e contraditório, visto que a educação básica tem sido palco de disputas. A educação pública movida pelo Estado do Pacto pela Educação caminha dentro da perspectiva da política de parcerias público-privadas concretizando a lógica meritocrática, da eficiência, da eficácia, do resultado, das reduzidas possibilidades formativas, da cidadania restrita, dos valores negados e da educação precarizada. Isto acaba em promoção e fortalecimento do discurso da qualidade, que fragiliza ainda mais a escola pública, seus sujeitos constitutivos e, dessa maneira, distorce a formação humana integral e fortalece a sociabilidade do capital. (Costa, 2015, p. 244).

A pesquisa de Costa (2015) mostrou que durante o primeiro ciclo de implantação (2012-2015) do Projeto Escola de Tempo Integral da Seduc-PA, a proposta de educação tratou de facilitar a formação de futuros clientes e com isso disponibilizar mão de obra barata ao mercado de trabalho. Isso nos fez perceber que não há uma política efetiva de educação em tempo integral para as escolas da rede pública estadual no Pará. Identificamos, com isso, a ausência de uma concepção de educação integral que compreenda os sujeitos em suas múltiplas dimensões formativas.

Diante dos achados da pesquisa, inferimos que essa política se constitui, ainda, como uma política frágil, em construção, necessitando, assim, de um plano diretor por parte da Seduc-PA que oriente os sujeitos que atuam nas escolas de tempo integral. Ratificamos, com isso, a necessidade de construir nova concepção de escola em tempo integral para consolidar um projeto de formação integral do sujeito na educação básica, e que essa formação vá além do paradigma conteudista da aprendizagem e das avaliações em larga escala.

Outro trabalho importante que nos fez refletir sobre a concepção de educação integral vivenciada no Norte do país foi a dissertação de mestrado de Silva (2016), “Educação Integral de Tempo Integral: a Concepção dos sujeitos participantes do Programa Mais Educação no Município de Oriximiná – Pará”. Objetivou-se compreender a concepção de educação integral em tempo integral dos gestores e professores comunitários, participantes do Programa Mais Educação, implementado nas escolas de ensino fundamental da rede pública municipal, zona urbana de Oriximiná (PA), no período de 2010 a 2015, a partir do estudo do Programa Mais Educação.

A pesquisa evidenciou uma ausência conceitual teórica na proposta de educação integral na experiência pesquisada e mostrou que os gestores e professores comunitários participantes do PME apresentam uma concepção de educação que atribui à escola a finalidade de preparar o indivíduo para a vida em sociedade, responsabilizando a instituição escolar pelo desenvolvimento do aspecto cognitivo dos sujeitos, dando ênfase ao conhecimento científico, considerando aspectos sociais da vida cotidiana, adaptando as suas ações às características individuais dos alunos, para desenvolver capacidades e habilidades intelectuais de cada um, delegando ao professor um papel de mediador do conhecimento.

Analisando os resultados da pesquisa de Silva (2016), foi possível perceber que uma das concepções de educação integral apresentada pelos gestores participantes da investigação revela aproximações com a concepção de educação integral, a partir do ideário escolanovista, pois expressa uma concepção de educação que atribui à educação o papel de preparação para a vida em sociedade, o que evidencia a concepção de educação de educação integral defendida por Anísio Teixeira:

A escola tem pois de se fazer, verdadeiramente, uma comunidade socialmente integrada. A criança aí irá encontrar as atividades de estudo, pelas quais se prepare nas artes propriamente escolares (escola-classe), as atividades de trabalho e de ação organizatória e prática, visando a resultados exteriores e utilitários, estimuladores da iniciativa e da responsabilidade, além de atividades de expressão artística e de fruição de pleno e rico exercício de vida. Dêste modo, praticará na comunidade escolar tudo que na comunidade adulta de amanhã terá de ser: o estudioso, o operário, o artista, o sportsman, o cidadão, enfim, útil, inteligente, responsável e feliz. Tal escola não é suplemento à vida que já leva a criança, mas a experiência da vida que vai levar a criança em uma sociedade em acelerado processo de mudança. (Teixeira, 1962, p. 24).

Outro aspecto da concepção de educação dos dois gestores e dois professores comunitários diz respeito ao tempo integral, que eles entendem como o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares no contraturno, no interior da escola ou fora dela, associando-o à ampliação das funções da escola, de caráter assistencial para os menos favorecidos e em situação de fragilidade. Na concepção dos entrevistados, o conhecimento científico deve ser trabalhado em consideração à realidade social. Para tanto, a escola deverá buscar alternativas para formar o cidadão, no sentido de evitar determinadas situações, na vida dos alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social, possibilitando que estes se tornem pessoas aptas a inserir-se na sociedade, como indivíduos possuidores de valores, críticos e participativos.

Conforme o exposto, percebemos na fala dos entrevistados uma outra concepção de educação integral, ancorada nos ideais do assistencialismo, concepção que tem grande influência na formatação de políticas de educação integral e tempo integral na atualidade.

A perspectiva assistencialista está apoiada na concepção de formação integral do sujeito, atribuindo ao processo educacional uma gama de funções, que em outros tempos não eram de responsabilidade da escola, dentre as quais sobressaem as tarefas de cuidar, proteger, cultivar hábitos saudáveis, como os de higiene pessoal, e manutenção de costumes, valores considerados bons e necessários por uma determinada sociedade. “Essas funções de cunho assistencial ganham destaque na escola, em detrimento da socialização do saber historicamente acumulado” (Cardoso, 2018, p. 72).

Com base nos resultados desta pesquisa, inferimos que as concepções de educação integral em tempo integral presentes na experiência do município de Oriximiná (PA) apresentam uma incerteza conceitual e teórica, numa mescla de traços, ora pautados nos ideias tradicionais, ora nas escolanovistas. Apresentam a escola de tempo integral como condição fundamental à implementação da educação integral, que vinculam à assistência social às classes menos favorecidas, e apontam para o espaço intraescolar como espaço educativo preferencial para realização das atividades e ações socioeducativas com vistas à formação integral.

A dissertação de mestrado de Siqueira (2016), intitulada “O Programa Mais Educação: concepções e desafios para a gestão escolar”, fez análises sobre concepções e práticas de educação integral e sua implicação nas ações dos gestores de escolas que desenvolveram o Programa Mais Educação na Rede Municipal de Ensino de Santarém (PA), tendo como recorte temporal o período compreendido de 2009 a 2015. A pesquisa foi desenvolvida em três escolas, envolvendo seis gestores, escolhidos a partir de critérios previamente definidos.

O estudo identificou que a concepção de educação integral que estava presente no Programa Mais Educação explicitava três conceitos: intersetorialidade, ampliação do tempo e espaço escolar. A intersetorialidade trata de fazer convergir, de forma articulada, diversas ações de atores e setores de assistência social, ciência e tecnologia, cultura, saúde, educação, esporte e meio ambiente. Sobre o conceito de intersetorialidade, Gouveia esclarece:

Tal abordagem busca compreender que a escola tem exercido, ao longo da história, um papel reconhecido na educação das novas gerações. Entretanto, ainda que ela alcance o máximo de sua efetividade, encontra limitações em face dos desafios educativos contemporâneos, ou seja, o desenvolvimento integral e suas implicações [...]

Uma gestão intersetorial explicita a heterogeneidade de agentes educativos que, atuando em diferentes espaço e com estratégias pedagógicas diversas, compõem o

conjunto de esforços para o alcance do desenvolvimento integral. Por isso, a concepção de rede é a que melhor expressa os desafios contemporâneos da educação integral, uma vez que a mera presença de iniciativas governamentais ou da sociedade civil não é suficiente para que se alcance resultados satisfatórios. É preciso conectá-las, reconhecer a complementaridade e a interdependência. (Gouveia, 2009, p. 10).

Nessa perspectiva, Siqueira (2016) afirma que o aspecto estruturante do PME/2007 se firmava na ideia de redimensionar a organização seriada, agregando os conceitos de ciclos de formação que redimensionam os tempos de aprendizagem e de cidade educadora que reconhece o potencial da própria cidade constituída como espaço de formação humana.

Para adentrar nas reflexões apresentadas por Siqueira (2016) é necessário conhecer também o conceito de cidade educadora. Dessa forma, destacamos que:

A concepção de Cidade Educadora, incorporada no debate da Educação Integral pelo Programa Mais Educação, ganhou maior centralidade, a partir dos desdobramentos e agendas intersectoriais no âmbito dos vários ministérios federais envolvidos (Educação, Saúde, Justiça, entre outros), bem como a partir das demandas territoriais pautadas por uma miríade de movimentos sociais, escolas e organizações da sociedade civil. Esses são alguns exemplos do amálgama de mudanças que preparam um outro contexto de sentido para o direito à cidade educadora no Brasil. (Mool; Silva; Corá, 2022, p. 2).

Assim, entende-se que, na pauta das cidades educadoras, a escola deve dialogar com outros territórios educativos, integrando suas ações aos diversos setores da sociedade civil organizada.

A esse respeito, a pesquisa de Siqueira (2016) revelou que nas práticas empreendidas pelos gestores havia duas tendências. Um grupo pensava em manter as atividades do Programa Mais Educação dentro do espaço da escola, não havendo disposição para promover a articulação com outros espaços da cidade. Assim, esse grupo de gestores concebia a educação integral como uma proposta que precisava de uma superestrutura arquitetônica na escola para garantir a efetivação de todas as atividades previstas no programa. Para tanto, o desenvolvimento das oficinas de esporte deveria ter uma quadra coberta, salas apropriadas para as atividades de dança, música, teatro, entre outros.

Outro grupo de gestores reconheceu, nas suas falas, a possibilidade de desenvolver o processo educativo em outros espaços educativos além da escola. Entretanto, as práticas observadas por Siqueira (2016) mostraram que a interação com a comunidade se resumia ao uso do espaço para desenvolver as oficinas que não puderam ser alocadas no próprio espaço da escola.

Ademais, as falas dos gestores demonstram que a implementação não estava em conformidade, em vários aspectos, com a concepção inclusa na legislação e nos documentos de orientação do PME/2007. Cabe ressaltar que a falta de clareza presente nas falas sobre os conceitos de educação integral, escola de tempo integral, educação em tempo integral, poderia estar relacionada à ausência de debate, sobre essa proposta de educação, promovido pelos entes executores, que implantam os programas, mas não garantem uma formação qualificada dos profissionais que implementam esses programas.

Conforme os resultados desta investigação, percebemos a inconsistência e superficialidade nas definições que caracterizam a carência de discussões sobre a implementação do Programa Mais Educação na Rede Municipal de Ensino de Santarém (PA), haja vista que a execução de uma política exige um processo formativo contínuo que responda às constantes mudanças ocorridas nos diversos contextos sociais.

A análise dos discursos demonstrou que os gestores escolares têm pouca ou nenhuma clareza sobre as concepções de educação integral que norteiam suas práticas, além de revelar pouco conhecimento sobre os fundamentos teóricos que orientavam o Programa Mais Educação. Dessa forma, destacamos a necessidade urgente de estabelecer o debate nos espaços escolares sobre a educação integral, na perspectiva de uma educação emancipatória para as escolas na Amazônia.

Entre os estudos que analisam as concepções do Programa Mais Educação articulado a outros programas/ações, está o trabalho de Sousa (2016), “Políticas de Ampliação da Jornada Escolar: a implantação do Programa Mais Educação em Igarapé-Miri/PA”. Essa dissertação analisou a política de ampliação da jornada escolar na escola pública brasileira, por meio da implantação do Programa Mais Educação na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em duas escolas de Igarapé-Miri (PA), no período de 2011 a 2014.

A autora apontou que as concepções que os sujeitos entrevistados partilhavam na implantação do PME revelaram uma diversidade de conceituações, demonstrando a confusão comum causada na utilização dos termos nas múltiplas experiências. Nesse sentido, a concepção de educação integral que emerge deste contexto, observada na fala do secretário de Educação, contempla a concepção compartilhada por teóricos de correntes distintas da educação brasileira, que defendem um formação que envolva as múltiplas dimensões humanas. Entretanto, foi observada uma confusão constante entre os conceitos de educação integral e tempo integral.

A análise de Sousa (2016) verificou que a maioria das concepções externadas pelos entrevistados podem ser classificadas como influenciadas pela corrente positivista, na qual a

promoção da educação integral/em tempo integral visa a combater as desigualdades presentes nos contextos educativos, sendo estas reflexos de uma política compensatória oriunda dos problemas educacionais causados pelas relações capitalistas, de onde se originam profundas desigualdades sociais.

A pesquisa de Sousa (2016) também revelou que durante o processo de implementação do Programa Mais Educação em Igarapé-Miri (PA) houve um movimento organizado para sua implantação, com orientações, estudos do programa e acompanhamento às escolas. Apesar do curto período disponibilizado para uma preparação administrativa e pedagógica da SEMED e das escolas, o esforço para a implantação do programa contou com o empenho dos profissionais envolvidos e a vontade da gestão, que creditou empenho e acreditou nas possibilidades das contribuições do programa para a melhoria do ensino naquele município.

Nessa direção, os apontamentos destacados nas pesquisas de Siqueira (2016) e Sousa (2016) nos fizeram perceber que o processo de implementação do Programa Mais Educação em Igarapé-Miri contou com o apoio do ente executivo, no sentido de promover um debate reflexivo por meio de estudo sobre o referido programa – o que não aconteceu no município de Santarém, uma vez que não houve uma formação continuada aos profissionais que atuaram nessa política.

As análises de Sousa (2016) revelaram que, no lócus pesquisado, não foi possível constatar que a utilização do programa tenha sido uma estratégia exitosa de promoção da educação integral/em tempo integral, uma vez que a experiência observada demonstrou a ausência de infraestrutura adequada, a necessidade de formação e valorização aos profissionais e a inexistência de diretrizes curriculares, o que dificulta o desenvolvimento de uma proposta qualificada de educação integral.

Nesse sentido, sinalizamos a necessidade urgente de desenvolver uma política de educação integral na perspectiva de que os sujeitos envolvidos efetivamente na proposta possam refletir e saber o caminho a seguir, e que sejam garantidas as condições materiais objetivas de financiamento e infraestrutura para o funcionamento dessas experiências.

Outra pesquisa que faz parte do nosso objeto de estudo é a dissertação de mestrado de Silva (2017), intitulada “O Sistema Público de Educação de Tempo Integral em Manaus e as possibilidades da Educação Integral Politécnica”. Seu objetivo foi verificar as possibilidades da educação integral politécnica no sistema público de educação de tempo integral em Manaus (AM) na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

A coleta de dados na Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral de Manaus (AM) considerou cada sistema organizacional: as Escolas Adaptadas, as Escolas Estaduais de Tempo Integral (EETIs) e os Centros Educacionais de Tempo Integral (CETIs). As EETIs são escolas regulares já existentes, que foram adaptadas para atender às necessidades do tempo integral. Esse dado foi importante para análises deste estudo, visto que essas escolas já eram, na época de sua implantação, consideradas como as de melhor desempenho pelos gestores educacionais. Os CETIs são construções padronizadas, grandiosas para os padrões existentes, e fazem parte do pacote social incluído nos programas de infraestrutura e urbanização da cidade.

Tais resultados foram apresentados com o objetivo de explicitar não somente as diferenças entre as escolas adaptadas e as escolas construídas especificamente para trabalhar com o tempo integral, mas também as diferenças entre as formas e finalidades dos processos educativos particulares de cada subsistema.

A pesquisa de Silva (2017) revelou que, no caso específico do sistema público de Manaus, a ideia da relação entre atividades pedagógicas e desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas ainda era muito incipiente, o que dificultava a compreensão de um conceito mais elaborado de educação integral. Constatou-se que os CETIs são superiores às EETIs em termos infraestruturais, mas ainda são muito mal equipados para atender uma educação integral compatível com o conceito que esteja além do tempo integral.

A realidade levantada e observada não indicou apenas possibilidades para a educação integral politécnica. Conforme Silva (2017), a legislação federal, de um lado, aponta para a construção de escolas mais adequadas à educação integral, porém recua na concepção de educação integral ao priorizar sua preocupação com o tempo integral, para enfatizar muito mais a necessidade assistencialista às populações que estão em situação de vulnerabilidade social, em detrimento de promover uma formação mais completa aos sujeitos.

A dissertação de Cardoso (2018), com o título “Educação Integral e(m) Tempo Integral em Belém – PA: concepções em processo na escola municipal Rio Maguary”, teve como objeto de estudo as concepções de educação integral e(m) tempo integral em processo em uma escola municipal de Belém. A escola em questão teve seu tempo escolar ampliado no ano de 2016 e atende aos alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. O objetivo geral foi analisar as concepções de educação integral e(m) tempo integral dessa experimentação em curso.

A pesquisa de Cardoso (2018) analisou os documentos orientadores da proposta de educação integral implementada na rede municipal de Belém, e nessa análise a autora não

conseguiu identificar qualquer referência que definisse uma concepção de educação integral presente nesta proposta educacional. Ressaltou que, quando o termo educação integral era usado no documento, ele se referia ao tempo integral, isto é, não havia uma perspectiva clara do que viesse a ser educação integral na RME desse município. Foi observada uma ampliação de jornada escolar com múltiplas atividades, mas sem bases teóricas, filosóficas e pedagógicas que identificassem uma perspectiva de educação integral que compreenda o desenvolvimento dos sujeitos em suas múltiplas dimensões formativas.

Outro ponto destacado na pesquisa de Cardoso (2018) é a inconsistência na definição de uma proposta de educação em tempo integral em Belém, pois nas normativas a jornada escolar estava definida em sete horas diárias, através da introdução do contraturno composto por atividades diversificadas na forma de oficinas. Desse modo, a autora esclarece que as normativas convergem na definição do tempo de jornada a ser executado em uma escola de tempo integral, haja vista que não foi discernida uma proposta de formação singular e caracterizada por uma educação de tempo integral.

A partir das análises de Cardoso (2018), foi possível perceber que, nos documentos orientadores da rede municipal, os elaboradores fazem uma mistura entre os conceitos de tempo integral e jornada ampliada. Cabe lembrar que esses conceitos possuem significados e sentidos diferentes, como já mencionado neste texto.

Na época da realização da pesquisa de Cardoso (2018), o Decreto nº 6.253/2007, que regulamenta o Fundeb/2007, já deixava claro em seu artigo 4º o que poderia ser considerado educação básica em tempo integral, isto é, o Fundeb delimitava o conceito de educação básica em tempo integral com vistas à distribuição dos recursos, uma vez que vinham e continuam sendo desenvolvidas no país experiências de educação em jornada ampliada, por isso foi necessário estabelecer um conceito:

Considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares, observado o disposto no art. 20 deste Decreto. (Brasil, 2007b).

No que se refere ao conceito de jornada ampliada, essa expressão é usada para designar os projetos e experiências que ampliam o tempo de permanência do aluno, na escola, para além do mínimo estabelecido pela LDB/1996, que é de 4 horas diárias. “São experiências de educação em jornada ampliada com diferentes extensões de carga horária” (Menezes, 2012, p. 4).

De acordo com os conceitos de educação em tempo integral e jornada ampliada, entendemos que, apesar de ser mencionado o tempo mínimo de 7 horas diárias na proposta de escola de tempo integral da SEMEC/Belém, o documento se contradiz ao citar que essa extensão era realizada por meio de atividades no contraturno, fato que desconfigura um projeto de escola de tempo integral, que passar a se configurar como uma proposta de jornada ampliada.

Nas falas dos entrevistados sobre o conceito de educação integral, foi identificado que eles o associam ao de tempo integral e, predominantemente, utilizam a expressão educação de tempo integral. Nesses posicionamentos, não foi reconhecida uma definição clara sobre tal conceito apresentado pelos entrevistados, e essa ausência é sustentada na associação ao tempo integral, recorrentemente mencionado por eles. Assim, foi assinalado que a perspectiva estabelecida na escola estava voltada para o aumento do tempo escolar, o que caracteriza uma concepção de educação de tempo integral.

Educação integral, escola de tempo integral e educação de tempo integral são conceitos que emergiram dos entrevistados e são concebidos como sinônimos, o que não é uma exclusividade desses profissionais, uma vez que esse é um debate complexo, imerso em diferentes perspectivas políticas e ideológicas, presente também em programas de abrangência nacional, como é o caso do PMED [...]. O uso recorrente da expressão educação de tempo integral está apoiada na própria insegurança em tratar desse tema pelos entrevistados, considerando que, além de ser um debate complexo e polissêmico, as normativas analisadas também titubeiam nos conceitos. A própria implementação da escola de tempo integral pela SEMEC não os conduziu a um debate teórico formativo sobre o tema. (Cardoso, 2018, p. 116).

As falas dos entrevistados na pesquisa de Cardoso (2018) mostram uma preocupação relacionada à dimensão quantitativa do tempo escolar que sustenta a proposta de escola de tempo integral em Belém. Nas análises empregadas sobre os depoimentos dos sujeitos participantes dessa investigação, foi possível compreender que a educação integral é ausente.

Diante dos achados desta pesquisa, compreendemos que a proposta de educação integral mencionada no discurso oficial da Rede Municipal de Educação de Belém estava ligada ao tempo integral, na configuração introduzida pelo Programa Mais Educação, com a ausência de normativas, orientações, infraestrutura física e técnica por parte do ente executivo, pois, no período da pesquisa de Cardoso (2018), a proposta de escola de tempo integral era sustentada pelos recursos do Programa Mais educação, conforme revelado nos depoimentos.

A dissertação de Sarmiento (2018), intitulada “Desafios da gestão escolar, sob a perspectiva politécnica, frente às políticas de educação integral em Ariquemes – RO”, teve

por objetivo demonstrar os desafios da gestão escolar em Ariquemes, Rondônia, sob a perspectiva politécnica, frente às políticas de educação integral.

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas de educação integral do município de Ariquemes. As instituições que participaram da pesquisa são públicas, atendem aos filhos de trabalhadores e estão localizadas em bairros distantes do centro urbano da cidade. As características socioeconômicas de ambas são muito próximas, prevalecendo uma comunidade predominantemente de classe baixa, com um número relevante de beneficiários do Programa Bolsa Família.

A coleta de dados da pesquisa envolveu os seguintes sujeitos: diretores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, monitores, estagiários, oficinairos e alunos. O objetivo foi alcançar um número de participantes que pudesse contribuir com uma amostragem significativa da realidade. Nas entrevistas, última etapa da pesquisa empírica, foram contemplados também alguns alunos de cada instituição, a fim de compreender a relação entre os propósitos da educação integral e sua efetivação em cada realidade pesquisada, sobretudo no viés da administração escolar.

Conforme Sarmiento (2018), o conceito de educação integral politécnica provém da experiência do Projeto Burareiro, implantado na cidade de Ariquemes entre 2005 e 2006, cujo princípio pedagógico está pautado na concepção marxiana de educação (Maciel; Braga; Ranucci, 2013).

As análises dos dados desta pesquisa foram feitas a luz da compreensão da concepção de educação integral apresentadas por Maciel, Jacomeli e Silva (2018). Assim, por meio das entrevistas, evidenciou-se que a compreensão de educação integral como ampliação do tempo prevalece, embora apareçam expressões que mesclam os conceitos de educação integral e tempo integral.

Os conceitos encontrados, em sua maioria, estão apoiados em expressões do senso comum, embasadas na compreensão de uma carga horária ampliada com atividades extracurriculares, de reforço e proteção às crianças que estão em risco social.

Cabe destacar que o caráter assistencialista também foi identificado na fala dos entrevistados, o que é um aspecto imperativo dentro das políticas públicas educacionais que vêm sendo desenvolvidas atualmente no Brasil. Assim, foi observado que, embora os professores não tenham um embasamento teórico profundo sobre a educação integral, alguns compreendem que a função social da educação integral em tempo integral perpetuada nessa experiência parte de uma visão assistencialista, em atender os alunos que se encontram em vulnerabilidade social. Para eles é um conceito que precisa ser superado.

Evidenciou-se nas falas dos entrevistados que a política de educação integral presente no município de Ariquemes concentra sua preocupação no tempo de permanência do aluno na escola, isto é, não existe uma política efetiva de educação integral que proporcione uma formação aos alunos. Assim, observou-se, na concepção dos sujeitos que participaram da pesquisa, a predominância da concepção de educação integral como ampliação do tempo, com o objetivo principal de complementação do trabalho do professor regente. Desse modo, os aspectos cognitivos prevalecem sobre as dimensões físicas, sociais e culturais, as quais são indispensáveis à formação integral dos sujeitos.

O estudo de Sarmiento (2018) mostrou que a ausência de uma teoria pedagógica tem-se apresentado como o maior desafio na proposta de educação integral implementada nessa experiência, uma vez que a prática necessita de uma teoria para ser bem orientada e conduzida, ela é o itinerário de toda proposta educacional, pois contribui para a construção e consolidação de uma concepção de educação integral.

Com base nos resultados desta pesquisa, compreendemos que as escolas não possuem uma concepção de educação integral definida, tendo o Programa Novo Mais Educação, projeto do governo federal que serviu como referência metodológica para a organização da educação integral, influenciado a proposta de educação do governo municipal.

Fazendo uma analogia entre a pesquisa de Cardoso (2018a), realizada em Belém (PA), e a pesquisa de Sarmiento (2018), realizada em Ariquemes (RO), percebemos que ambas as experiências apresentaram, em suas propostas de educação em tempo integral, influências dos projetos do governo federal (PME/2007 e PNME/2016). A diferença entre elas está na configuração metodológica de cada uma, pois na experiência do município de Belém foi constatada a influência do Programa Mais Educação/2007, que apresentava a seguinte concepção de educação integral, segundo Cardoso.

A concepção de educação do Programa Mais Educação tem uma visão liberal pragmática da Escola Nova, pois o Programa se aproxima desse modelo ao utilizar nas suas atividades socioeducativas um currículo aberto organizado por campo de conhecimento, no qual o processo de ensino-aprendizagem escolar se constrói no contato do indivíduo com a prática. (Cardoso, 2018b, p. 90).

Já na experiência do município de Ariquemes verificou-se a influência do Programa Novo Mais Educação/2016, que, diferentemente do PME/2007, tinha como foco a melhoria da aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental para atender às metas estabelecidas pelo Ideb. O programa Novo Mais Educação/2016 tinha como foco “alcançar as metas estabelecidas pelo Ideb, constituindo-se, dessa forma, como uma

política articulada com exigências e orientações internacionais direcionadas à educação básica” (Cardoso, 2018b, p. 96).

Inferimos que a semelhança entre essas duas experiências é resultado das experiências com a formatação de escola de tempo integral da política do MEC, importada para a implementação das propostas dos municípios de Belém e Ariquemes. Mesmo diante de outras experiências presentes na história da educação brasileira, tais como: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia; os CIEPs, no Rio de Janeiro; os CEUs, em São Paulo, dentre outras, as propostas de Belém e Ariquemes recorreram aos modelos já experimentados dos PME/2007 e PNME/2016. Assim, é possível afirmar que as experiências analisadas por Cardoso (2018) e Sarmiento (2018) tiveram oportunidade de fazer uma proposta inovadora de educação integral, diferenciada em seus contextos locais, mas descansaram sobre as políticas de nível federal.

Outro ponto que destaca semelhanças entre essas duas experiências é a forte presença do caráter assistencialista, mencionada na fala de alguns entrevistados, pois para eles a ampliação do tempo escolar pode significar uma proteção aos alunos que pertencem às classes populares.

A dissertação de Silva (2019a), “A Educação Integral em Tempo Integral na escola privada: Experiências pioneiras na cidade de Belém/PA”, teve por objetivo analisar o processo de implementação da concepção de educação integral em tempo integral nas experiências pioneiras em escolas da rede privada da cidade de Belém (PA).

A investigação considerou duas experiências pioneiras de educação integral, a experiência do Centro Educacional Fundação IBIFAM (CEFI) e a experiência da escola Aquarela, ambas na cidade de Belém.

A pesquisa de Silva (2019a) revelou que a concepção de educação prescrita nos documentos da escola CEFI considerava a formação integral como primordial, entendida como ação que proporcionava aos seus alunos o desenvolvimento amplo nos seus mais diversos aspectos, considerando o físico, o social, o cognitivo. Entretanto, apresentava um conceito muito amplo de educação, e para atingir seus objetivos educacionais apoiava-se no desenvolvimento de atividades entre as mais diversas possíveis, otimizando ao máximo a utilização do tempo e do espaço e os recursos disponíveis.

A ideia central da concepção de educação integral anunciada nessa experiência contribuía para que o indivíduo superasse suas limitações e pudesse assim se inserir no contexto social de forma mais justa.

Outro aspecto muito importante destacado nessa experiência era a efetivação de uma formação continuada dos educadores com foco, já naquela época, nos estudos dos principais teóricos do construtivismo (Piaget, Vygotsky, Emilia Ferreiro etc.). Diferentemente das experiências já examinadas neste trabalho, observamos que nessa experiência havia uma preocupação com a formação continuada do seu corpo docente, por meio de reflexões teóricas que orientavam a prática das ações educativas na escola.

Conforme Silva (2018a), os delineamentos da filosofia da escola primavam pela visão de homem e de mundo que se propunha a formar para uma sociedade em constante transformação. O autor ressalta que o período de existência da escola CEFI ocorreu logo após a abertura democrática no país.

As atividades escolares em tempo integral eram superiores a sete horas, no sentido de promover um maior tempo diário de permanência dos alunos e dos professores na escola com efetivo trabalho educativo.

O fator tempo integral era determinante, nas palavras dos agentes que viveram aquelas experiências, para a organização das práticas educativas propostas pelos projetos do CEFI. A complementação da formação integral das crianças com a oferta das atividades diversificadas – esporte, lazer, teatro, dança, desenho etc. – somente foi possível graças a disponibilidade do tempo integral. A maior disponibilidade de tempo na escola permitiu o planejamento integrado das atividades escolares obrigatórias, com aquelas atividades de formação complementar além dos serviços especializados. Todas essas ações ocorriam dentro do tempo escolar integral. (Silva, 2017a).

Segundo Silva (2019a), na experiência do CEFI o tempo integral também atendia plenamente às demandas das novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher. Na fábrica IBIFAM, cerca de 90% da força de trabalho eram formados por mulheres, que geralmente eram mães. As mães trabalhadoras da fábrica IBIFAM deixavam seus filhos na escola o dia inteiro, pois acreditavam que essa era a melhor forma de manter seus filhos seguros enquanto trabalhavam. Assim, o tempo integral nessa experiência era um fator muito relevante, não só para a vida dos alunos, mas também para a vida das mães que necessitavam dessa ampliação da jornada para se manterem no mercado de trabalho.

Outra experiência destacada nos estudos de Silva (2019a) foi o projeto de escola de tempo integral experimentado pela escola Aquarela, que juntamente com a escola CEFI faz parte das experiências pioneiras na cidade de Belém. Nessa proposta constatou-se a multiplicidade de ideias que enunciavam a sua concepção de educação integral.

Na experiência de educação integral em jornada ampliada da escola Aquarela, as práticas pedagógicas assumiam múltiplas dimensões. Assim, foram destacadas duas

dimensões que estão mais bem caracterizadas nos documentos da escola: a assistencialista e a formação integral do ser humano.

Em função da vulnerabilidade social, muitas crianças tinham dificuldades para manterem-se na escola e obterem sucesso escolar, tornando a pobreza um fator determinante para o desenvolvimento da aprendizagem e para o êxito educacional dos estudantes [...]

Primeiramente, era preciso atender aquelas crianças em suas necessidades básicas de alimentação, vestuário, atendimento médico-odontológico e convívio social para, em seguida, implementar um projeto de educação integral que conjugasse formação e proteção integral, simultaneamente. (Silva, 2019, p. 130).

Observamos que o caráter assistencialista estava presente no projeto educativo. Neste sentido, inferimos que a experiência da escola Aquarela se enquadraria, hoje, no pensamento de Cavaliere:

A visão predominante, de cunho assistencialista, vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária. (Cavaliere, 2007, p. 1028).

Conforme Silva (2019a), a visão da educação integral como formação integral do ser humano também estava presente na concepção anunciada e nas práticas pedagógicas da escola Aquarela, cuja proposta educativa estava pautada em concepção e metodologia que asseguravam vivências e experiências que iam além dos saberes e conteúdos ministrados em sala de aula. Porém, a escola foi gradativamente ampliando suas funções para a sociedade. Para o autor, os aspectos práticos e a experiência do projeto educativo da escola Aquarela se assemelhavam às experiências do CECR, projeto de Anísio Teixeira na década de 1950, com o emprego da filosofia progressivista e seu enfoque experimental de educação.

Os achados na pesquisa de Silva (2019a) revelam que não se tratava de uma concepção, mas de concepções. As experiências do CEFI e da escola Aquarela se embasavam em concepções de educação integral sob diferentes dimensões: educação integral como formação integral do ser humano, educação integral na perspectiva de tempo integral e educação integral e inclusão social.

Percebemos que as experiências do CEFI e da escola Aquarela apresentavam em seu projeto de escola de tempo integral uma preocupação com a formação humana integral, mas ao mesmo tempo mostravam preocupações com ações de cunho assistencialista. A nosso ver, não há indissociabilidade entre cuidar e educar e o compromisso com o pleno desenvolvimento, visto que a educação é um ato de intencionalidade, e cada ação deve estar orientada para o tipo de sujeito que pretendemos formar, tendo em vista o tipo de sociedade

que almejamos. Porém, é necessário que a escola tenha como propósito fundamental promover o desenvolvimento pleno e integral dos sujeitos, considerando as suas dimensões intelectual, social, emocional, física, cultural e outras, o que podemos denominar de *homem omnilateral*, com base no princípio de formação humana defendido por Manacorda (2007).

A dissertação de Pereira (2019), intitulada “Educação Integral em Tempo Integral na escola do campo em Santarém – Pará: o caso da escola Irmã Dorothy Mae Stang”, teve por objetivo identificar o conceito de educação integral e de tempo integral presente no projeto político e pedagógico e nas ações desenvolvidas pela escola.

O estudo de Pereira (2019) identificou que o município de Santarém (PA), em 2012, traçou uma política de escola de tempo integral criando duas escolas-pilotos, a Escola Frei Fabiano, localizada na zona urbana, e Escola Irmã Dorothy Mae Stang, da comunidade Caranazal, região do Eixo Forte. As experiências de educação integral em tempo integral vivenciadas por essas duas escolas deveriam servir de modelo para ampliação de escolas de tempo integral nas escolas da zona urbana e rural.

Contudo, os dados sobre a experiência vivenciada pela escola Irmã Dorothy não serviram de parâmetro para a SEMED de Santarém, considerando que a partir do ano de 2017 a secretaria inicia o processo de transformação dessa escola, realizando atividades em tempo parcial e tempo integral, descaracterizando assim a proposta original.

Conforme Pereira (2019), a concepção de educação integral presente nessa experiência foi percebida por meio da missão da escola, que defende a formação humana a partir de uma nova concepção de educação do campo, comprometida com a formação integral do filho do trabalhador do campo, tendo a base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura como pilar da formação integral.

Os achados de Pereira (2019) mostraram que, mesmo não havendo de forma explícita a menção à educação integral nas diretrizes do PPP, nos seus objetivos específicos e nos registros documentais como relatórios, semestrais, anuais e atas das reuniões bimestrais da escola foi possível perceber que há um esforço da comunidade escolar para realização das oficinas, projetos e ensinamentos de todas as disciplinas que compõem a matriz curricular para que se alcance a educação integral.

Outro aspecto importante destacado por Pereira diz respeito aos fundamentos políticos, éticos e epistemológicos apresentados no PPP, pois além de mencionarem os termos: *educação do campo*, *participação coletiva* e *educação integral*, também apresentam uma proposta de educação em tempo integral em consonância com que estabelecem o artigo

34 da LDB 9394/1996 e o PNE 2014-2024 sobre a garantia do tempo integral de no mínimo sete horas diárias.

A pesquisa de Pereira (2019) também identificou uma alta rotatividade de professores, que acontece todos os anos, em função de serem todos temporários. A autora ressalta que essa rotatividade no corpo docente da escola apresenta um grande transtorno para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nesta unidade educativa, assim como o fato de que nem todos os professores ficam em tempo integral na escola.

Essa é uma realidade que compromete o atendimento da formação integral em tempo integral, pois enquanto os alunos ficam integralmente na escola, o professor fica apenas um turno e para que a educação integral se efetive o horário integral deve ser para alunos e professores. Só nessa convivência longa e diária serão formuladas as condições coletivas que tornem produtivo o convívio de culturas diversas, dos próprios alunos e de professores e alunos. (Pereira, 2019, p. 97).

A rotatividade de professores identificada na pesquisa de Pereira (2019) representa um dos graves problemas enfrentados em um proposta de escola em tempo integral. Nesse sentido, sinalizamos a urgente necessidade em investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral (Cavaliere, 2009).

Sobre a presença de alunos e professores em tempo integral, Maurício esclarece:

O professor não deve ir para esta escola para ajustar situação funcional, como acumular matrícula, ou para aumentar sua carga horária. Ele precisa estar disposto a inventar esta escola, a encontrar soluções, a buscar alternativas. Tanto o professor quanto o aluno devem querer passar por esta experiência, devem estar disponíveis para enfrentar este desafio, que implica convivência de longas horas todos os dias. À medida que a escola tenha sucesso, contando com todos os recursos que ela deve ter, a demanda aumenta e a oferta poderá ser ampliada. (Maurício, 2009, p. 28).

Assim, a escola em tempo integral deve ser uma opção tanto para o aluno quanto para o professor. O aluno não deve ser matriculado nesse modelo de escola por falta de vaga em outra instituição de ensino ou por alternativa da família, ele precisa, antes de tudo, querer essa experiência. Neste sentido, a escola em tempo integral requer adaptação para o aluno e também para o professor.

A dissertação de Falqueto (2019), sob o título “A educação integral na perspectiva da educação inclusiva: olhares de gestores e professores do município de Ji-Paraná/RO”, teve por objetivo apresentar como os gestores e docentes percebem a educação integral na perspectiva da educação inclusiva. Os sujeitos da pesquisa foram quatro gestores e seis professores da

educação básica de duas escolas municipais que atendem os anos iniciais do ensino fundamental, localizadas em pontos extremos do município de Ji-Paraná, no interior do estado de Rondônia.

Os resultados da pesquisa empírica demonstraram que os sujeitos pesquisados acreditam na viabilidade da educação integral/inclusiva dentro da escola pública e concebem as instituições de ensino como local ideal para educar integralmente o ser humano em suas múltiplas dimensões. No entendimento dos gestores e docentes que atuam na educação inclusiva, a concepção de educação integral vai além da jornada ampliada, enveredando pelo processo de uma educação plena, que oportunize muito mais que a aquisição de conhecimentos.

Na fala dos professores entrevistados, a educação integral compreende uma educação completa, no sentido de atender às múltiplas dimensões do ser humano, uma educação que orienta para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais que ajudem os alunos na convivência social intra e extraescola.

Sobre o conceito do tempo integral, apontam que a ampliação da jornada escolar é fator preponderante para efetivar uma escola inclusiva. Para eles, a perspectiva da inclusão vai além de acolher o estudante no espaço escolar, pois é necessário construir no ambiente escolar uma cultura de inclusão.

As reflexões desenvolvidas nos estudos de Falqueto (2019) demonstram a relevância da temática, na medida em que aponta que a educação integral parte de um pressuposto compartilhado pela educação inclusiva, segundo o qual todas as pessoas são capazes de aprender, em ritmos, tempos, espaços diferentes. Apontou, ainda, que é possível fazer educação inclusiva em escolas integrais e que a dinâmica que ocorre no interior desses espaços educativos orienta para a construção de uma sociedade que aprende a respeitar as diferenças e vê-las como uma riqueza humana.

A dissertação de Silva (2019b), “O Estado do Conhecimento sobre Educação Integral em Tempo Integral nas dissertações do PPGE/Ufopa de 2016 a 2018”, analisou as concepções de educação integral das dissertações defendidas no período de 2016 a 2018.

Trata-se de um estudo do estado do conhecimento que constatou que, na atualidade, dois programas indutores de educação integral tiveram destaque na região Oeste do Pará: o Programa Mais Educação/2007 e o Programa Novo Mais Educação/2016. O PME/2007 trouxe uma gama de atividades articuladas a outros comandos sociais, como saúde, cultura, meio ambiente, assistência social, esportes e ampliação da jornada escolar.

Segundo Silva (2019b), a dinâmica desses serviços implicou a realização dessas atividades também em outros ambientes não escolares, por meio do auxílio dos saberes comunitários e a ajuda de outros setores, tendo em vista a perspectiva da intersetorialidade. Em virtude da mudança de governo, em 2016 o programa sofreu uma reformulação e passou a chamar-se Programa Novo Mais Educação (PNME).

A partir da análise das dissertações examinadas por Silva (2019b), o PME demonstrou ser uma política pública de cunho social, tendo em vista que prioriza seu atendimento à classe menos favorecida, especialmente àqueles alunos que apresentam um baixo rendimento escolar, com o intuito de diminuir a situação de exclusão social.

No que diz respeito à visão das autoras das dissertações a respeito do programa, o estudo de Silva (2019b) revelou que a proposta de educação integral do PME/2007 está diretamente ligada à ampliação do tempo escolar, a partir de uma configuração de ampliação da jornada escolar com base no contra-turno. Segundo a autora, essa vertente da educação integral pode ser associada à corrente pragmatista, na qual o sujeito aprende por meio das experiências da vida social; assim, as atividades na escola devem preparar o aluno para a vida em sociedade. Além desse caráter de cunho pragmático, ficou evidenciado o teor assistencialista do programa, em virtude da proteção social propagada, ao ter como critério de seleção os alunos em vulnerabilidade social.

A análise dos textos examinados por Silva (2019b) mostrou que, mesmo que haja discussão relacionada à temática da educação integral, ainda há concepções que não estão em consonância com suas premissas. O relato dos autores revelou que, embora tenham ocorrido avanços no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual dos sujeitos, são necessário ajustes, principalmente no que se refere à concepção do que seja educação integral.

Os resultados do estudo de Silva (2019b) evidenciou também a importância de considerar o contexto no qual estão inseridos esses programas, e que a região Oeste do Pará apresenta especificidades, tais como as dificuldades de deslocamento para algumas áreas e a precariedade da estrutura física das escolas, fatores que devem ser levados em consideração.

A leitura dos textos permitiu evidenciar a necessidade urgente de ampliar as discussões sobre a temática “educação integral em tempo integral”, e, embora o tema não seja recente, devemos considerar que as pesquisas revelaram a falta de conhecimento sobre o sentido da educação integral, associando-a, na maioria das vezes, a uma simples ampliação da jornada escolar, expressando uma compreensão de que a ampliação do tempo de permanência do aluno é um fator primordial para o desenvolvimento de uma formação humana integral.

Entretanto, sabemos que a simples ampliação da jornada escolar não é o suficiente para garantir uma formação integral.

É evidente que as escolas de tempo integral não devem nem podem oferecer somente maior carga horária aos sujeitos dentro dos espaços educativos, elas precisam promover, primeiramente, o direito do sujeito a uma educação pública que alcance diversas dimensões da sua formação (física, emocional, cognitiva, política, cultural etc.), de forma a promover condições que atendam às especificidades de cada aluno e às necessidades das unidades escolares.

Ao longo da análise dos textos foi possível identificar que, no período analisado (2012-2020), coexistiram no solo da região Norte do Brasil diferentes concepções e experiências de escola de tempo integral. Dentre essas se identificou a intensificação de projetos governamentais de escolas de tempo integral, com especial destaque para as ações do PME/2007 e PNME/2016, pautados na concepção multissetorial, cuja lógica é de que o tempo integral pode ser desenvolvido em diferentes espaços educativos, independentemente da estruturação física das escolas, conforme Cardoso e Oliveira:

Essa concepção tem ganhado força especialmente nas políticas federais de ampliação da jornada escolar, muitas vezes, pela justificativa da precariedade de equipamentos, espaços e de pessoal disponíveis nas escolas públicas, as quais acabam buscando parcerias com vários setores da sociedade como forma de suprir essas necessidades, ou sob a justificativa da incorporação da educação com os diversos tipos de organização social, possibilitando uma educação “multifacética”. (Cardoso; Oliveira, 2021, p. 16).

Além da concepção multissetorial, pautada na parceria entre as políticas educacionais e sociais, encontramos também outras experiências que apresentaram em suas propostas educacionais uma incerteza conceitual e teórica, numa mescla de trações com fundamentos em diversos ideais, tais como escola tradicional e movimento da Escola Nova, bem como aproximações com a teoria marxista, construtivista, positivista e outras.

Identificamos, ainda, ideias que revelam projetos de educação marcados pela sociabilidade do capital, representados por uma visão de educação extremamente conteudista, bancária, que visam sobretudo a atender às exigências estabelecidas pelas políticas de avaliações em larga escala, constituídas por uma visão mercadológica e meritocrática, firmada em parcerias público-privadas.

De acordo com a leitura dos textos completos, e a partir das reflexões dos autores, é possível afirmar que as dissertações analisadas apresentam diferentes concepções e perspectivas de educação integral em tempo. Entretanto, foi constatada a predominância de

uma concepção de educação integral associada à necessidade de ampliação da jornada escolar voltada para o utilitarismo, que se materializa na figura da escola como protetora dos sujeitos em situação de vulnerabilidade social, com caráter assistencialista, que atribui à escola novas funções que em outros tempos não eram de sua responsabilidade.

Dentro dessa perspectiva, a predominância dessa concepção de educação integral de cunho assistencialista, revelada nos resultados das pesquisas examinadas, confirma a tese que defendemos neste estudo, de que *as políticas e programas de educação integral analisados nas teses e dissertações que tiveram como locus de pesquisa a região Norte do Brasil (2012 a 2020) evidenciam uma predominância da concepção de educação integral voltada para a proteção integral das crianças e adolescentes das classes populares, emprestando à escola um caráter mais assistencialista em detrimento da formação completa dos estudantes para melhor atender o interesse do capital.*

O levantamento das teses e dissertações, realizado com a finalidade de *analisar a concepção de educação integral predominante nas políticas e programas de educação integral analisados nas teses e dissertações que tiveram como locus de pesquisa a região Norte do Brasil no período de 2012 a 2020*, possibilitou um importante contato com o pensamento produzido e divulgado nos programas de pós-graduação em educação no Brasil, com destaque para a região Norte do país.

Os autores dos textos mostraram preocupação com a questão da implantação de programas de jornada escolar ampliada e aprofundamento de pontos relevantes do tema, podendo-se destacar os seguintes aspectos das análises feitas:

No contexto dos documentos oficiais das propostas analisadas, os autores encontraram referências a diversas concepções político-filosóficas influenciadoras do pensamento educacional brasileiro: da concepção conservadora (católica e integralista) encontramos alguns princípios baseados na ética-cristã, com base na escola tradicional, movimento da Escola Nova, bem como aproximações com a teoria marxista, construtivista, positivista, dentre outras.

Há várias críticas acerca das propostas examinadas, como a questão do assistencialismo, da implementação baseada em improvisos, da precariedade da estrutura física da escola ser diferente e distante das propostas que estão nos documentos.

Analisando as teses e dissertações encontradas constatamos que as pesquisas realizadas retratam a realidade local de municípios e estados que introduziram as políticas de educação integral em tempo integral no período examinado (2012-2020).

Destaca-se uma preocupação com a representação da educação integral como

salvacionista, nas falas dos participantes das pesquisas, enfatizando a educação integral como um direito das famílias de baixa renda e não um direito efetivo de formação integral a todos os sujeitos.

Há uma crítica em muitas das análises feitas, contestando a forma de representação da educação integral condicionada aos conceitos de tempo e espaços educativos, isto é, foi observada uma tendência na preocupação com a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, devendo ser repostas como efetiva educação integral por meio de envolvimento dos agentes educacionais e de metas de aprendizagem apontadas nos projetos educacionais;

Algumas análises ressaltam a falta de integração curricular, que contemple a integração das atividades do currículo formal com as atividades diversificadas, por meio do agrupamento de áreas afins com foco nas atividades artísticas, de música, dança, teatro, esportes e arte plásticas, dentre outras.

Há uma concordância quanto à importância da sustentação das experiências de educação integral em tempo integral garantidas em sua continuidade pelas políticas públicas, com a necessidade de promover um debate permanente sobre o sentido e significado da educação integral, por meio de formação continuada a todos os sujeitos inseridos nessas experiências.

As pesquisas revelam a falta de conhecimento dos agentes educacionais, no que se refere aos objetivos, documentos orientadores e concepções de educação integral implementadas pelos projetos/programas, tais como Mais Educação/2007, Novo Mais Educação, dentre outros. Assim, sinalizamos a necessidade urgente de promover uma formação teórica a respeito da educação integral, condizente com o que os programas propõem.

Em todos os trabalhos há referência às principais e primeiras experiências de educação integral e da escola de tempo integral como aporte teórico para sustentar as discussões abordadas.

As pesquisas aqui analisadas correspondem às reflexões sobre educação integral na região Norte do Brasil. Elas se tornam extremamente relevantes, por apresentarem informações específicas da região frente às discussões em nível nacional. Sendo assim, Consideram-se de suma importância novas pesquisas referentes à temática, uma vez que a política de educação integral em tempo integral vem ganhando destaque no atual cenário da educação básica brasileira.

6 CONCLUSÃO

Como se constatou ao longo deste estudo, cada uma das seções tratou de analisar e responder a objetivos específicos, articulados respectivamente às suas questões norteadoras. O conjunto dessas análises foi decisivo para elucidar o objetivo maior desta tese, ou seja, analisar a concepção de educação integral predominante nas políticas e programas de educação integral analisados nas teses e dissertações que tiveram como lócus de pesquisa a região Norte do Brasil no período de 2012 a 2020.

Dessa forma, a primeira reflexão levantada por este estudo diz respeito a identificar as principais concepções e conceitos de educação integral e tempo integral na literatura brasileira. Sobre essa questão, evidenciamos a polissemia existente entre os termos *educação integral* e *tempo integral*, conceitos que aparecem mesclados nos discursos, enquanto suas definições expressam diferentes concepções de sociedade.

No caso do termo *educação integral*, o estudo constatou que a expressão se refere à formação do homem como um todo: assim, a educação integral pode ser defendida a partir de diversas matrizes ideológicas. No Brasil, na primeira metade do século XX, por exemplo, coexistiam movimentos, tendências e correntes políticas das mais variadas matrizes ideológicas discutindo educação, mais precisamente defendendo a educação integral, mas com propostas político-sociais e teórico-metodológicas diversas.

De acordo com as concepções que foram expostas neste trabalho, compreendemos que a denominada educação integral desenvolvida ao longo da história do Brasil é apenas uma educação unilateral, contribuindo para a reprodução e a manutenção do modo de produção capitalista, que se debate numa crise global e estrutural profunda. Percebemos que o discurso da educação integral como saída para melhor formação do homem é defendido por todas as correntes aqui expostas. Entretanto, essa formação se distingue pelas finalidades a serem alcançadas.

Mediante isso, o estudo evidenciou que a educação integral, como concepção historicamente referenciada, tem sua materialidade em construção, no Brasil, por meio da ampliação da jornada escolar e de concepções que, modificando-se ao longo dos tempos, vêm criando lógicas e práticas diferenciadas que se fundamentam em princípios político-filosóficos diversos, nos tempos e nos espaços educativos, bem como impactam o trabalho de professores, gestores escolares, coordenadores pedagógicos e a vida de crianças e jovens que, na situação de alunos, frequentam as instituições escolares públicas do país.

De acordo com essa perspectiva, o que se observa na história da educação integral, sob o ponto de vista da ampliação do tempo escolar no Brasil, é que, apesar de muitas experiências terem sido desenvolvidas, não há hegemonia no tocante ao que se convencionou chamar "formação integral ou educação integral", ou seja, não se consegue identificar a existência de uma proposta brasileira de educação integral; e, sim, o que a literatura tem apontado é que existem diferentes projetos de educação integral em escolas de tempo integral, os quais muitas vezes não têm a preocupação com a formação integral do aluno.

No que se refere ao termo *tempo integral*, identificamos que este conceito está relacionado à ampliação da jornada escolar, que pode possibilitar, ou não, um aprofundamento de experiências cotidianas partilhadas.

Identificamos que os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo escolar que vêm configurando-se no país podem ser sintetizados em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral; e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele.

Notamos que o termo *tempo integral*, no âmbito das políticas sociais, pode assumir também a função de proteção social. Essa nova configuração, que ocorre no sistema escolar, atribui à escola múltiplas funções que, em outros tempos e espaços, não eram de sua responsabilidade.

Desse modo, os estudos revelam que o conceito de tempo integral aponta a relação estabelecida entre a ampliação do tempo escolar e uma educação que é entendida como integral; entretanto, essa relação nem sempre implica, necessariamente, a qualidade de ensino esperada. Neste sentido, nem sempre a extensão quantitativa do tempo, na escola, resulta em uma extensão igualmente qualitativa desse tempo.

Constatamos que as temáticas “educação integral” e “tempo integral” são temáticas que se têm destacado no atual cenário político-educacional. Entretanto, não devemos confundir seus significados. A implantação do tempo integral nas escolas públicas brasileiras traz à tona questões de cunho filosófico, mas também nos obriga a reflexões sociológicas, político-pedagógicas e administrativas. Esse alargamento do tempo e dos compromissos educacionais da escola tem sido defendido a partir de diferentes pontos de vista. Assim, o tempo integral não significa a oferta de uma educação no sentido de formação integral.

A análise no arcabouço legal compreendeu o conjunto das leis aprovadas pelo Congresso Nacional, decretos e outros atos normativos que tratam da oferta da educação integral em tempo integral, garantida por um ordenamento legal brasileiro. Teve como foco analisar a concepção de educação integral presente nos documentos, bem como a garantia da oferta do direito à educação em tempo integral, na perspectiva da educação integral.

Nos dispositivos legais, as expressões *tempo integral* e *jornada ampliada* são estabelecidas com base no marco legal da política educacional. Assim, considera-se *jornada ampliada* a jornada escolar superior a quatro horas diárias. Já a definição de *tempo integral* abarca uma jornada escolar igual ou superior a sete horas diárias, segundo o Decreto nº 6.253/2007, artigo 4º, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (Brasil, 2007).

Na análise documental, constatamos que a educação integral em tempo integral tem sido uma orientação estabelecida pela legislação brasileira: Constituição Federal de 1988 (CF); Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996); Plano Nacional de Educação (PNE I); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (Fundeb), regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007; Diretrizes Curriculares da Educação Básica (Brasil, 2013); Plano Nacional de Educação (PNE II); Base Nacional Comum Curricular (2017) e outros.

Todos esses documentos revelam um esforço em direção da progressiva oferta da educação pública em tempo integral, e alguns evidenciam também flexibilidade necessária para atender às diversidades educacionais. Porém, nem todos fornecem uma definição conceitual do que seria a educação integral, isto é, a maioria dos documentos orientadores em nível nacional apenas indica a progressiva oferta da educação integral em tempo integral no âmbito da educação básica.

As reflexões acerca do direito à educação integral abordadas neste estudo nos trazem a compreensão de que as mudanças e as constantes transformações que se efetivam na educação e na escola básica brasileira são resultantes de transformações, enfrentamentos, lutas e conquistas que se travam na dialética da vida política e no campo da luta social. Essas lutas realizadas por coletivos dos mais diversos segmentos é que possibilitaram a construção de uma legislação para garantir a efetivação desse direito para o cidadão brasileiro.

Porém, apesar de termos hoje, em nossa legislação, dispositivos que garantem este direito, ainda são requeridos avanços para que se efetive de maneira contundente uma educação integral em tempo integral a todos os sujeitos, sem qualquer forma de exceção: de

gênero, de raça, de classe social, de religiosidade, de condição da pessoa com deficiência e outros.

Os documentos analisados consideram a educação como um direito humano fundamental, amparado por ordenamentos jurídicos nacionais e internacionais. Dessa forma, garantir uma educação integral em tempo integral como direito significa compreender os sujeitos em suas diversas dimensões formativas – cognitiva, física, social, emocional, cultural, ética, estética etc. –, reconhecendo-os como sujeitos historicamente situados e multidimensionais.

A construção dessa legislação no âmbito nacional reforça a garantia do direito de oferta de educação integral em tempo integral, no sentido de garantir uma formação plena aos sujeitos, que lutam por uma educação pública, gratuita e de qualidade.

O panorama na produção científica sobre o tema revelou que a ampliação do interesse científico acerca deste campo de investigações se faz presente no âmbito da pós-graduação em todo o território brasileiro. O estudo possibilitou uma aproximação com a área Educação, com o tema e o lócus de estudo “Região Norte do Brasil”, destacando as características e as contribuições dessas produções científicas à comunidade amazônica.

Os resultados revelam que a região Norte foi a que teve a maior expansão percentual no período de 2007 a 2019, passando de três para 13 programas (mais de 333% de aumento). Entretanto, o mesmo documento mostrou que o Norte brasileiro, mesmo tendo o maior crescimento nos anos recentes, ainda conta com apenas 14 programas no período avaliado, que representam menos de 8% da pós-graduação em educação no país, conforme os relatórios consolidados da Plataforma Sucupira (2019).

De acordo com a Plataforma da Capes (2020), foi possível identificar que temos na Amazônia um total de dezesseis programas na área Educação, dos quais dois em rede – o Educanorte e o PPGE-UERR/IFRR. Nesses PPGEs são ofertados 15 cursos de mestrado e outros cinco cursos de doutorado em educação. A pesquisa identificou a suboferta de doutorado nesta região, havendo apenas dois programas titulados nesse nível no período analisado, 2012 a 2020. Há uma forte preeminência de cursos acadêmicos, com 14 programas desta modalidade e apenas dois programas da modalidade profissional.

O estudo mostrou que o tema esteve presente em 12 programas de pós-graduação em educação do país. O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/Ufopa) concentra o maior número de publicações, com 19 produções desenvolvidas no âmbito da pós-graduação. Em seguida, aparece o Programa de Pós-

Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia (PPGE/Unir), com 12 publicações.

O Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará (PPEB/UFGPA) comparece com oito publicações, seguido do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFGPA), que apresenta um total de sete publicações, das quais seis são dissertações e uma tese. Já os Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGED/Ufac) e da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/Ufam) aparecem empatados com três produções cada.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/Unifap) e o Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) também aparecem nesse levantamento, contribuindo com duas publicações cada. Por último aparecem o Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará (PPGEDUC/UFGPA), o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT), o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE) e o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (PPGE/Unisinos), todos com uma publicação.

A análise dos dados demonstra que a maior quantidade de teses e dissertações foi produzida por instituições localizadas na região Norte do país, sendo esta responsável por 56 produções, sendo 54 dissertações e duas teses. Também foi identificado que, dos sete estados da região, apenas o estado de Roraima não apresenta produção sobre a referida temática.

Além da região Norte, outras três regiões do país produziram trabalhos sobre o tema, tendo como lócus de pesquisa a região Norte do Brasil. Destre as quatro dissertações encontradas, duas foram defendidas na região Sudeste (Minas Gerais), uma no Sul (Rio Grande do Sul) e uma no Centro-Oeste (Goiás).

Dentre as três universidades que mais publicaram teses e dissertações no período pesquisado, destacam-se a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), 19; a Universidade Federal do Pará (UFGPA), 15; e a Universidade Federal de Rondônia (Unir), 12.

No que tange à distribuição de teses e dissertações por estados Brasileiros, os dados apontam que as produções estão concentradas em nove estados: três foram defendidas no Acre, abordando tanto o Programa Mais Educação como a política de educação em tempo integral do ensino médio. O Amapá comparece com duas dissertações de mestrado, ambas

abordando o ensino médio em tempo integral no referido estado. No Amazonas foram apresentadas duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado.

No que se refere às abordagens teórico-metodológicas utilizadas pelos pesquisadores, identificamos que, para o entendimento do tema central “educação integral em tempo integral”, os autores das dissertações examinadas fundamentam suas reflexões nas publicações de vários autores distintos que historicamente vem dispendo-se a aprofundar e a compreender a educação em tempo integral, dentro de uma concepção qualificada de educação integral, para além da ampliação do tempo.

Quanto às abordagens de pesquisa utilizadas pelos autores, num universo de 11 trabalhos examinados, evidenciamos que todos fizeram uso da abordagem de pesquisa qualitativa. Em relação ao tipo de pesquisa, entre os 11 estudos, somente cinco explicitaram a tipologia utilizada para desenvolver suas investigações. Destas, quatro são estudos de caso, uma denominada como estado do conhecimento, cabendo ressaltar que não foi possível identificar a tipologia de pesquisa de seis dissertações.

Os procedimentos mais utilizados para a coleta dos dados foram as entrevistas semiestruturadas (seis), questionários (dois), observação direta (uma) e análise documental (uma). Outra questão identificada foi a combinação de procedimentos utilizados em alguns estudos. Das 11 dissertações, três estudos recorreram a mais de dois procedimentos, propiciando atender às questões apresentadas com maior eficiência. Quanto à definição das técnicas de análise de dados, identificamos que sete produções fizeram uso da análise de conteúdo, com base em Bardin (2011). Entretanto, quatro pesquisas não explicitaram a análise dos dados.

Ao longo da análise dos textos, foi possível identificar que no período analisado (2012-2020) coexistiram no solo da região Norte do Brasil diferentes concepções e experiências de escola de tempo integral. Dentre essas, se identificou a intensificação de projetos governamentais de escolas de tempo integral, com especial destaque para as ações do PME/2007 e PNME/2016, pautados na concepção multissetorial, cuja lógica é de que o tempo integral pode ser desenvolvido em diferentes espaços educativos, independentemente da estruturação física das escolas.

Além da concepção multissetorial, pautada na parceria entre as políticas educacionais e sociais, encontramos também outras experiências que apresentaram em suas propostas educacionais uma incerteza conceitual e teórica, numa mescla de trações com fundamentos em diversos ideais, tais como a escola tradicional e o movimento da Escola Nova, além de aproximações com a teoria marxista, construtivista, positivista, dentre outras.

Identificamos, ainda, ideias que revelam projetos de educação marcados pela sociabilidade do capital, representado por uma visão de educação extremamente conteudista, bancária, que visa sobretudo a atender às exigências estabelecidas pelas políticas de avaliações em larga escala, constituídas por uma visão mercadológica e meritocrática, firmada em parcerias público-privadas.

A partir das reflexões dos autores das produções analisadas, identificamos que as dissertações apresentam diferentes concepções e perspectivas de educação integral em tempo integral. Entretanto, constatou-se a predominância de uma concepção de educação integral associada à necessidade de ampliação da jornada escolar voltada para o utilitarismo, que se materializa na figura da escola como protetora dos sujeitos em situação de vulnerabilidade social, com um caráter assistencialista que atribui à escola novas funções que em outros tempos não eram de sua responsabilidade.

A predominância dessa concepção de cunho assistencialista confirmou a tese defendida neste estudo, de que as políticas e programas de educação integral analisados nas teses e dissertações que tiveram como locus de pesquisa a região Norte do Brasil (2012 a 2020), evidenciam uma predominância da concepção de educação integral voltada para a proteção integral das crianças e adolescentes das classes populares, emprestando à escola um caráter mais assistencialista, em detrimento da formação completa dos estudantes, para melhor atender ao interesse do capital.

Ficou evidenciada, a partir dessas reflexões, a necessidade urgente de ampliar as discussões sobre educação integral, mesmo que a temática não seja recente, considerando que as pesquisas revelaram a falta de conhecimento sobre o sentido ou significado de uma educação integral, associando-a, na maioria das vezes, ao tempo integral, sobretudo por forte influência do PME/2007 e do PNME/2016, segundo os quais a ampliação do tempo de permanência do aluno se apresenta como um dos fatores essenciais para essas políticas indutoras de educação integral no Brasil.

É importante destacar que, recentemente, o governo federal efetivou mais uma ação para a retomada da política de educação em tempo integral no país, com a criação do Programa Escola em Tempo Integral (PETI) por meio da Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. Embora essa política não faça parte do nosso recorte temporal (2012-2020), cabe mencionar a importância da criação dessa lei, que orienta a implantação e implementação de um programa em nível nacional, dando a todos os entes federados a oportunidade de elaborar suas próprias políticas de educação integral na perspectiva da

educação integral, considerando seu contexto regional ou local. Como já mencionado anteriormente, o PETI/2023 não faz parte do nosso recorte temporal (2012-2020), de modo que lançamos uma sugestão para futuras investigações.

Para realizar o mapeamento das teses e dissertações foram muitos os desafios encontrados, principalmente no que se refere à dificuldade em estabelecer os descritores que abrangessem a temática deste estudo. Utilizamos para complementar, várias formas de busca avançada, intercalando os descritores nas palavras-chaves, título e assunto, dentre outros.

Outra etapa que consideramos extremamente desafiadora e trabalhosa foi organizar as subcategorias e categorias, pois necessita de domínio do campo teórico da área pesquisada, para conseguir compreender como criar e agrupar entre si os trabalhos, e além da necessidade de sabermos onde pretendemos chegar com as pesquisas, fazendo escolhas atentas ao tempo de cumprimento desta tese.

Essas questões mostraram que os desafios neste tipo de pesquisa de “Estado do Conhecimento” podem ser muitos, se não tivermos clareza do percurso metodológico da investigação. Nessa direção, cabe mencionar a importância da colaboração da nossa orientadora, nos ajudando a fazer as escolhas e auxiliando na decisão a ser tomada.

Apesar das dificuldades apontadas, passamos do desafio à superação, quando, conseguimos reunir mais do que documentos escritos, reunimos falas dos participantes das pesquisas que representaram fontes vivas. As falas constituíram depoimentos valiosos que, transcritos pelos pesquisadores, tornaram-se importantes fontes documentais sobre as experiências vivenciadas no solo da região Norte do Brasil.

A análise na produção científica sobre a temática educação integral em tempo integral, reflete não só o pensamento de pesquisadores de um determinado território em um definido espaço de tempo, mas apresenta influência dos contextos em que esse sujeito se constitui.

A partir da sistematização e análise do que foi produzido no campo conceitual e científico sobre a temática em tela, apresentamos nossas contribuições e objetivamos possibilitar e ampliar as reflexões sobre o tema, provocando novas inquietações sobre Quais as concepções de educação integral que formatarão os novos projetos de implementação da educação integral em tempo integral, no âmbito da região Norte do país? Que tipo de formação integral se almeja na atual conjuntura política brasileira? Qual o papel desempenhado pelos entes executivos das esferas públicas (municipal, estadual e federal) diante da ampliação da jornada escolar? E como promover uma educação integral, de modo

a superar o processo de escolarização extremamente conteudista e classificatória que ainda temos na educação brasileira? Para garantir uma educação integral é necessária a ampliação do tempo escolar? Como promover uma educação integral como direito e não como privilégio de uma minoria? As possíveis respostas para essas inquietações deixaremos para as próximas investigações.

As pesquisas aqui analisadas correspondem às reflexões sobre educação integral em tempo integral na região Norte do país. Elas se tornam extremamente relevantes por apresentarem informações específicas da região frente às discussões em nível nacional.

A partir das reflexões dos autores das teses e dissertações que fizeram parte do nosso *corpus* de análise, é possível afirmar que as políticas e programas de educação integral analisados nessa produção empírica evidenciam o predomínio de uma concepção de educação integral de cunho assistencialista, que se materializa na figura da escola como protetora dos desprivilegiados, priorizando a ocupação do tempo com ações voltadas para o assistencialismo, em detrimento da formação mais completa dos estudantes, para melhor atender ao interesse do capital.

O debate sobre a concepção da educação integral, bem como apropriação dos seus sentidos pelos pesquisadores, insere-se no campo da luta das classes. Nesse sentido, devemos questionar não apenas qual o tipo de formação humana que uma concepção de educação defende, mas também compreender de que/quem ela está a serviço.

Por fim, entendemos educação integral dentro de uma concepção crítico-emancipadora em educação. Na prática, ela abrange um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integrando-o e integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano. Uma formação humana integral que seja realmente crítico-emancipatória, voltada para atender aos interesses da classe trabalhadora, deve ter por base o horizonte de uma educação para além do capital.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. S. **Educação em tempo integral**: estudo da trajetória do Programa Mais Educação (PME) nas escolas estaduais de Santarém – PA no período de (2009 a 2015). 2016. 174 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – retorno. *In*: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. Florianópolis: Editora UFSC, 2006. p. 25-44.
- ALVES, R. P. de S. **Os caminhos da educação integral em Palmas-Tocantins**. 2013. 188 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.
- ANDRÉ, M. O que é o estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEDA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/753/526>.
- ANDRÉ, M. E. D. A. (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.
- ARAÚJO, G. C. Estado, política educacional e direito à educação: “o problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011.
- ARROYO, M. G. **Reflexões sobre a ideia de escola pública de tempo integral**. São Paulo: [S.n.], 1987. Mimeo.
- ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARBOSA, L. L.; COLARES, M. L. I. S. Políticas de educação em tempo integral no Brasil: o que dizem os marcos legais? COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S.; Oliveira, T. L. M. M. (Coord.). **II Encontro Regional do Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR-Ufopa: em defesa da escola pública (pp-85-94)**. Santarém: UFOPA. (2019).
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. Brasília: Inep, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Painel de Monitoramento do PNE**. Brasília, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. Brasília: Inep, 2024.

CALDERÓN, A. I.; GUSMÃO, L. K. Educação em Tempo Integral: mapeamento da produção científica brasileira (1988-2011). In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11, 2013, Curitiba. **Anais...**, 2005. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p157/anais.html>.

CALSAVARA, T. S. **Práticas da educação libertária no Brasil: a experiência da Escola Moderna de São Paulo**. 2004. Dissertação (Mestrado em História e Historiografia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CAPES. Programa Nacional de Cooperação Acadêmica: edital 071/2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-071-2013-procad-pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

CARDOSO, C.A.Q.; GUIMARÃES, K.R.C.G.; BARROSO; T.C.G.P.; MÓDULO 3: Bases Legais da Educação Integral em Tempo Integral. In: Brasil. **Texto de Referência para a Formação Continuada de Secretários(as) de Educação e Equipes Técnicas de Secretarias no Âmbito do Programa Escola em Tempo Integral**, Brasília-DF SEB/MEC, 2024.

CARDOSO, C. A. Q.; OLIVEIRA, N. C. M. de. Redução e retrocessos na política de tempo integral na escola brasileira: do Programa Mais Educação ao Programa Novo Mais Educação. **Educação**, v. 47, n. 1, p. e01/1–22, 2022.

CARDOSO, C. S.; OLIVEIRA, N. C. M. de.; SILVA, J. B. da. Educação integral e(m) tempo integral: possibilidades analíticas do processo histórico recente em Belém do Pará. **Rev. HISTEDBR On-line**, v.19, p.1-23, 2019.

CARDOSO, C. S. **Educação Integral e (m) tempo integral em Belém-PA: Concepções em processo na Escola Municipal Rio Maguary**, 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Currículo da Escola Básica (PPEB/UFPA), Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

CARDOSO, C. A. Q. **Programa Novo Mais Educação (2016) e sua concepção de educação em tempo integral**. 2018. 163 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Currículo da Educação Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2018.

CARDOSO, I. M. R. **Programa escola integral no Amazonas: um estudo sobre a organização do tempo em uma escola de Manaus**. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação profissional em Gestão e Avaliação da educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

CARVALHO, D. H. P. **A disciplina educação física no contexto de ensino médio integral na escola estadual Temístocles de Araújo**. 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

CAVALIERE, A. M. (org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007. [Número especial – Educação escolar: os desafios da qualidade].

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-64, abr. 2009.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, v. 20, n. 46, p. 249-259, mai.-ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>.

COELHO, L. M. C. C. Educação integral e integralismo nos Anos 30: a vez e a voz dos periódicos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH, XXIII, 2005, Londrina. **Anais...**, 2005. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/ANPUH.S23.R.pdf>.

CERQUEIRA, G. de S. **Política educacional, politecnia e sustentabilidade social: o Projeto Burareiro de Educação Integral 20 anos depois**. Projeto de Pesquisa (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2023.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COELHO, L. M. C. C. (org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Rio de Janeiro: DP et Alii; FAPERJ, 2009.

COELHO, L. M. C. C.; MENEZES, J. Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambu (MG). **Anais...**, 2007.

COELHO, L. M. C.; MENEZES, J.; BONATO, N. M. C. Tempo integral e educação integral no ensino fundamental: uma pesquisa no âmbito do observatório da educação. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 184-189, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1536>.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Programa Nacional de Cooperação Acadêmica**: edital 071/2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-071-2013-procad-pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

COSTA, C. N. **O projeto escola de tempo integral no Pará: caso da escola Miriti**, 2015. 262f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPA), Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

CURY, C. R. J. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. São Paulo: Cortez, 1988.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p.

293-303, maio/ago. 2008.

DAMASCENO, A.; SANTOS, E. M. N. **Esperança tardia**: trajetórias das políticas educacionais e planejamento da educação no Brasil. 1. ed. Belém: Estudos Amazônicos, 2018. v. 1.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DESLANDES, S. F.; MINAYO, M. C. S.; GOMES, R. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ELISIÁRIO, S. A. S. B. **Política estadual de educação integral para o Ensino Médio no Amazonas**: um estudo sobre a implementação do tempo integral em uma escola de Manaus. 2017. 185 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação profissional em Gestão e Avaliação da educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

EVANGELISTA, A. P.; MELO, L. de. F.; CARVALHO, M. C. A. de. A política de Educação em Tempo Integral no Ensino Médio do estado do Acre: bases político-ideológicas que orientam o programa. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 3, n. 2, p. 271-286, 2019.

FALQUETO, R. A. S. **A educação integral na perspectiva da educação inclusiva**: olhares de gestores e professores do município de Ji-Paraná/Ro. 2019. 121. Dissertação (Mestrado em Educação) – (Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRA, G. V. **Educação de tempo integral em Santarém**: ações da Secretaria Municipal de Educação no período de (2008 a 2014). 2016. 175 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. **Educação omnilateral**. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). Dicionário da educação do campo. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GALLO, S. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, Lígia; CAVALIERE, Ana Maria (org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GARCIA, F.; MAGALHÃES, L.; WEIGEL, V. Pós-graduação em Educação no Norte do Brasil: no chão da Amazônia, temas e contextos. **Revista Lusófona de Educação**, n. 53, p. 81-100, 2021.

GOUVEIA, M. J. A. Educação integral com a infância e juventude. In: **Cadernos Cenpec/Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, Educação Integral**, n. 2 (2009), p. 77, São Paulo: CENPEC, 2009.

GUIMARÃES, A. R.; BRITO, C. S.; SANTOS, J. A. B. Expansão e financiamento da pós-graduação e desigualdade de regional no Brasil (2002-2018). **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41 [Edição Especial], p. 47-71, 2020.

GUIMARÃES, K. R. C. **Ampliação do tempo escolar**: organização do trabalho pedagógico na escola Rio Tapajós, no município de Belém – PA. 2019. 205 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Currículo da Escola Básica (PPEB/UFPA), Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

GOMES, T. C.; COLARES, M. L. I. S. A educação integral no estado do Pará e o programa Ensino Médio Inovador-PROEMI. In: VI Seminário Nacional e II Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional, Vitória da Conquista (BA). **Anais....**, v. 6, n. 6, 2017. p. 3683-3699.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. **Jornalismo**. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HADDAD, S. (coord.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Estado do Conhecimento, 8).

HAYASHI, M. I.; KERBAUY, M. T. M. A educação integral na produção acadêmica de teses e dissertações (2010-2015). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 2, p. 836-855, 2016.

HORTA, J. S. B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 104, p. 5-34, julho de 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Nota técnica 06/2021**: sobre o conjunto e a forma de disponibilização dos indicadores mensais e trimestrais divulgados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101883>. Acesso em: 20 jun. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Nota metodológica n. 03/2024**: sobre as limitações na comparação dos resultados do Censo Demográfico 2022 e da PNAD Contínua. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102088>. Acesso em: 30 abr. 2024.

KOHL-SANTOS, P.; MOROSINI, M, C. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica** – ISSN 2238-9210 - V. 33 – Maio/ago. 2021.

KUENZER, A. Z. Desafios teóricos metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 1-214, jul./dez. 2012.

LÉLIS, L. S. C. **Saberes e fazeres da gestão pedagógica e sua relação com a apropriação dos resultados do Ideb**. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Currículo da Escola Básica (PPEB/UFPA), Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

LÊNIN, V. I. **O imperialismo**: fase superior do capitalismo. Trad. Olinto Beckemam. 1. ed. São Paulo: Global, 1979.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

LIBÂNEO, J. C. Valerá a pena investir dinheiro público na escola de tempo integral? **Mesa Redonda no Colóquio da Linha Teorias da Educação, do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás**, novembro de 2006. (mimeog.).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUMERTZ, J. S. **A Parceria Público-Privada na Educação**: Implicações para a Gestão da Escola. 2008. Dissertação (Mestrado) – UFRGS, Porto Alegre, 2008.

MACIEL, A. C.; SILVA, C. A. da. Na trilha do conceito de educação integral no Brasil – 1925/1996. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v.28, n.1, jan. /Mar,2021.

MACHADO, C.; FERREIRA, L. B. Educação integral e escola de tempo integral: mapeamento da produção científica em periódicos (2008 a 2017). **Revista Exitus**, Santarém (PA), v. 8, n. 3, p. 87-112, set.-dez. 2018.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA ESCOLA NOVA. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 188–204, ago. 2006.

MARTINS, A. M. S. A educação integral segundo a pedagogia libertária. In: COELHO, L. M. C. C. (org.). **Educação integral**: história, política, prática. Rio de Janeiro: Rovellet, 2013.

MARX, K. Primeiro Manuscrito. In: **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Tradução de Artur Mourão da tradução de Tom Bottomore, revista por Erich Fromm. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1975.

MAURÍCIO, V. L. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, L. M. C. C. (org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: DP et Alii; FAPERJ, 2009.

MENEZES, J. S. S. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. *In: COELHO, L. M. C. C. (org.). Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo.* Rio de Janeiro: DP et Alii; FAPERJ, 2009.

MENEZES, J. S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 45, n. 1, p. 137-152, set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/10.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.

MÓL, S. C.; CARVALHO, L. D. Educação (em tempo) integral: levantamento e análise da produção acadêmica em educação. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE*, 17, 2014, Fortaleza (CE). Didática e Prática de Ensino na Relação com a Sociedade. **Anais...**, Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 1622-1626.

MÓL, S. C.; MACIEL, C. L. A.; MARTINS, F. S. Educação integral e(m) tempo integral, o Programa Novo Mais Educação e sua concepção de formação humana. *In: Reunião Nacional da ANPED*, 38, 2017, São Luís (MA). 'Democracia em Risco: a Pesquisa e a Pós-Graduação em Contextos de Resistência'. **Anais...**, 2017. p. 1-17.

MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, J.; CORÁ, E. J.; SILVA, M. T. CIDADES EDUCADORAS: o desafio da construção de outro paradigma pedagógico e de gestão em tempos distópicos. **Revista Vagalume**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 1-5, jan. 2022.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOROSINI, M; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento: teoria e prática.** Curitiba: Editora CRV, 2021.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci.** 4 ed. São Paulo-SP: Cortez editora. 2010.

OLIVEIRA, N. C. M. de; SOUZA, O. N. B. de; AGUIAR, C. da S. A educação em tempo integral nos planos estaduais de educação da região Norte do Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 45, dez. 2019.

PAIVA, F. R. S.; AZEVEDO, D. S.; COELHO, L. M. C. C. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014.

PARENTE, C. M. D. **A construção dos tempos escolares: possibilidades e alternativas plurais.** 2006. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PAES NETO, G. P. **Programa Mais Educação em Abaetetuba: análise do macrocampo esporte e lazer na escola Esmerina Bou Habib (2008-2012).** 2013. 209 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

PARO, V. H. Educação Integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. *In: COELHO, L. M. C. C. (org.). Educação Integral em tempo integral:*

estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: DP et Alii; FAPERJ, 2009.

PARO, V. P. Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PASSOS, E.; SOUZA, M. F. M. de. A política de educação em tempo integral traduzida nos PME e PNME a qualidade do ensino em questão. **Revista Êxitos, [S. l.]**, v. 11, n. 1, p. e020199, 2021.

PEGORER, W. **Educação Integral: Um sonho possível e de realização necessária**. 1. Ed. São Paulo: Texto novo, 2014.

PEREIRA, Maria Aparecida dos Santos. **Educação integral em tempo integral na Escola do Campo em Santarém – Pará: o caso da Escola Irmã Dorothy Mae Stang**. 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. São Paulo: expressão popular, 2011.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2011.

REHEM, F.Q.N.; FALEIROS, V. P. A educação infantil como direito: uma dimensão da materialização das políticas para a infância. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 691-710, maio/ago. 2013.

RIBETTO, A.; MAURÍCIO, L. V. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009.

RIBEIRO, M. R. **A Relação entre Currículo e Educação Integral em Tempo Integral: um estudo a partir da configuração curricular do programa mais educação**. 2017. 241 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2017.

ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. 2002. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSARIO, Ma. J.; SOUZA, M. .F. M.; ROCHA, G. R. da. Desenvolver a Amazônia com justiça ambiental: questões para repensar os problemas da educação regional. **Revista Lusófona de Educação**, n. 52, p. 201-214, 2021.

ROSETTO, G. A. R. S. et al. Desafios dos estudos “Estado da Arte”: estratégias de pesquisa na pós-graduação. **Educação: Saberes e Prática**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2013

SANCHEZ-GAMBOA, S. A. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismo e falsos dualismos.

Contrapontos, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405, set.-dez. 2003.

SANTOS, A. A. S. **A gestão pedagógica do programa Mais Educação**: um olhar a partir da experiência da escola Teodora Bentes. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

SANTOS, M. A. R. dos *et al.* Estado da arte: aspectos históricos e fundamentos teórico-metodológicos. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n. 17, p. 202-220, ago. 2020.

SANTOS, T. L. S.; SANTOS, F. R. A análise da legislação educacional relacionada à ampliação do tempo escolar em Brasil e Portugal. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 17, 2014, Fortaleza (CE). **Anais...**, Fortaleza: EdUECE, 2014. Disponível em: http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/creditos_livro03.pdf.

SARMENTO. R. P. **Desafios da gestão escolar, sob a perspectiva politécnica, frente às políticas de educação integral em Ariquemes-Ro**, 2018. 306. Dissertação (Mestrado em Educação) – (Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018).

SARTORI, L.; COLARES, M. L.I. de S. Balanço do Conhecimento sobre Educação Integral no Oeste Paraense. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. e12231, 2023.

SARTORI, L.; COLARES, M. L. I. S.; Impactos do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (Procad) para Fortalecimento da Pesquisa em Educação Integral no interior da Amazônia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 24, p. 1-17, e15123, abr. 2024.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Memória da Educação).

SAVIANI, D. Direito à educação e a inversão do sentido da política educacional. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 11, n. 23, p. 45-58, jan.-jul. 2011.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10 (1), 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, G. S. O. **Estado da arte da leitura no Brasil**: 2010 a 2015. 2017. 170 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017a.

SILVA, C. A. **O sistema público de educação de tempo integral em Manaus e as possibilidades da educação integral politécnica**, 2017.185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – (Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017b).

SILVA, L. M. **Educação integral de tempo integral: a concepção dos sujeitos participantes do Programa Mais Educação no Município de Oriximiná**. 2016. 199 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.

SILVA, M. C. G. A educação integral: a escola como direito na perspectiva da humanização e da cidadania. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 136-153, jan.-abr. 2018.

SILVA, R. S. M. **A Educação Integral em Tempo Integral na escola privada: Experiências pioneiras na cidade de Belém**, 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Currículo da Escola Básica (PPEB/UFPA), Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

SILVA, N. F. **O estado do conhecimento sobre educação integral em tempo integral nas dissertações do PPGE/Ufopa de 2016 a 2018**. 2019. 91 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

SILVA, R. B. **Política de educação integral e/em na rede estadual de ensino do Tocantins (2011-2018)**. 2019. 125 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2019.

SILVA, P. A. D. Omnilateralidade e as concepções burguesas de educação integral. **HISTEDBR Online**, Campinas, n. 65, p. 218-227, out. 2015. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/artcle/view/7358>. Acesso em: 28 dez. 2015.

SILVA, R. H. R.; SÁNCHEZ-GAMBOA, S. A. Análise epistemológica da pesquisa em educação especial: a construção de um instrumento de análise. **Atos de Pesquisa em Educação** – PPGE/ME FURB, v. 6, n. 2, p. 373-402, mai./ago. 2011.

SILVA, B. A. R. da.; COELHO, L. M. C. C.; MOEHLECKE, S. Direito à educação integral e(m) tempo integral: normativas, princípios orientadores e indicadores para monitoramento. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 1, jan./mar, 2021.

SIQUEIRA, A. O. S. **O Programa Mais Educação: concepções e desafios para a gestão escolar**. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.

SLONGO, I. I. P. **A produção acadêmica em ensino de Biologia: um estudo a partir de teses e dissertações**. 2004. 364 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. P. **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000. (Estado do Conhecimento, 1). Disponível em: <https://estadoconhecimento.inep.gov.br/ojs3/index.php/estadoconhecimento/issue/download/410/47>. Acesso em: 23 mar. 2021.

SOUSA, L. E. S. **Políticas de ampliação da jornada escolar**: a implantação do programa Mais Educação em Igarapé-Miri/Pa, 2016. 199 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPA), Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

SOUZA, M.; ALEPRANDI, R.; TRENTINI, S. As concepções filosóficas e pedagógicas de educação integral no Brasil e as políticas educacionais. *In*: COSTA, S. A.; SOUZA, M. L. (org.). **Educação integral**: concepções e práticas à luz dos condicionantes singulares e universais. Curitiba: CRV, 2016.

SPOSITO, M. P. Estado da arte sobre juventude: uma introdução. *In*: SPOSITO, M. P. (coord.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. V. 2, p. 11-15. Disponível em: <https://observatoriodajuventude.ufmg.br/wp-content/uploads/2021/12/EstadoArte-Vol-2-LivroVirtual.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2017.

SUCHODOLSKI, B. **Teoría marxista de la educación**. México: Grijalbo, 1996.

TAVARES, M. G. C. A Amazônia brasileira: formação histórico-territorial e perspectivas para o século XXI. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, São Paulo, Brasil, v. 15, n. 2, p. 107–121, 2011.

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

TEIXEIRA, A. **Pequena introdução à filosofia**: a escola progressiva ou a transformação da escola. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TEIXEIRA, C. R. O “Estado da Arte”: concepção de avaliação educacional veiculada na produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo (1975-2000). **Cadernos de Pós-Graduação – Educação**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 59-66, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, C. R. A. **As experiências pedagógicas da implementação da política de educação em tempo integral nas escolas do campo na Amazônia paraense**. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.

VASCONCELOS, M. O. **A formação continuada de professores na perspectiva da política de educação integral no município de Santarém – Pará**. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

YIN, R; K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil [1988]**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 16 ago. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007a.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 abr. 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 30 abr. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 jun. 2007, retificado em 22 jun. 2007c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 11 abr. 2016.

BRASIL. Decreto, nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Fundeb, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 nov. 2007d.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação, 2010. **Diário Oficial da União**, 27 jan. 2010 – Edição extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 10 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília: Inep, 2015.

BRASIL. Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui Programa Novo Mais Educação, que melhora a aprendizagem. **Diário Oficial da União**, Brasília, nº 196, 11 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral de Ensino Fundamental. **Programa Novo Mais Educação**: Documento Orientador – Adesão. Versão I. Brasília: outubro de 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2016-pdf/53061-novo-mais-educacao-documento-orientador-pdf/file>.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 fev. 2017.

BRASIL. Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, nº 237, seção 1, p. 28, 9 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 14.640 de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília, 2023.

APÊNDICES

INVENTÁRIO DAS PRODUÇÕES

APÊNDICE 1 – Distribuição de teses/dissertações no estado do Acre (2012-2020)
Temática: Educação integral em tempo integral

Nº	Natureza do Trabalho	Título	Ano	Programa/Instituição
1	Dissertação	O Programa Mais Educação como política pública no município de Rio Branco: melhoria da qualidade do trabalho escolar ou elevação dos indicadores de desempenho?	2017	PPGED/Ufac
2	Dissertação	A política de educação em tempo integral no ensino médio do estado do Acre e a atuação de institutos ligados ao setor empresarial	2020	PPGED/Ufac
3	Dissertação	Ensino médio de tempo integral: uma análise do processo de implementação na Escola Craveiro Costa em Cruzeiro do Sul – Acre	2020	PPGED/Ufac

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

APÊNDICE 2 – Distribuição de teses/dissertações no estado do Amapá (2012-2020) –
Temática: Educação integral em tempo integral

Nº	Natureza do Trabalho	Título	Ano	Programa/Instituição
1	Dissertação	A feição privatista na gestão do ensino médio público em tempo integral no Amapá (2016-2018)	2020	PPGED/Unifap
2	Dissertação	ensino médio em tempo integral: a política nacional do Novo Ensino Médio e sua gestão no estado do Amapá (2016-2019)	2020	PPGED/Unifap

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

APÊNDICE 3 – Distribuição de dissertações/teses no estado do Amazonas (2012-2020)
Temática: Educação integral em tempo integral

Nº	Natureza do Trabalho	Título	Ano	Programa/Instituição
1	Dissertação	O ensino médio nas escolas de tempo integral	2012	PPGE/Ufam
2	Dissertação	o programa mais educação nas escolas públicas municipais em comunidades indígenas de Benjamin Constant/AM (2013-2015)	2019	PPGE/Ufam
3	Tese	A falácia da educação integral sob o domínio imperialista: um estudo do Programa Mais Educação em Rondônia	2017	PPGE/Ufam

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

APÊNDICE 4 – Distribuição de dissertações/teses no estado de Rondônia (2012-2020)
Temática: Educação integral em tempo integral

Nº	Natureza do Trabalho	Título	Ano	Programa/Instituição
1	Dissertação	Programa Mais Educação nas escolas estaduais de Porto Velho – RO: percursos para a educação integral	2013	PPGE/Unir
2	Dissertação	As políticas de educação integral em Ariquemes – Rondônia: uma análise do Projeto Burareiro de educação integral e do Programa Mais Educação	2014	PPGE/Unir
3	Dissertação	O sistema público de educação de tempo integral em Manaus e as possibilidades da educação integral politécnica	2017	PPGE/Unir
4	Dissertação	Educação integral e educação de tempo integral: aproximações e distanciamentos na operacionalização do Programa Mais Educação nas escolas polos municipais rurais de Monte Negro – RO	2017	PPGE/Unir
5	Dissertação	A política do MEC para o ensino médio em tempo integral e a proposta implantada e implementada pela Secretaria de Estado da Educação em Rondônia: aproximações e distanciamentos	2018	PPGE/Unir

6	Dissertação	Educação integral no município de Ariquemes: uma leitura curricular do Programa Escola do Novo Tempo – Ensino Médio em Tempo Integral	2018	PPGE/Unir
7	Dissertação	A atuação do coordenador pedagógico nas escolas de ensino médio em tempo integral no Programa Escola do Novo Tempo	2018	PPGE/Unir
8	Dissertação	A gestão escolar nas escolas estaduais de ensino médio: os desafios do diretor escolar que atua na perspectiva da educação em tempo integral	2018	PPGE/Unir
9	Dissertação	Desafios da gestão escolar, sob a perspectiva politécnica, frente às políticas de educação integral em Ariquemes – RO	2018	PPGE/Unir
10	Dissertação	A integração curricular politécnica frente às políticas de educação integral no município de Ariquemes	2019	PPGE/Unir
11	Dissertação	A educação integral na perspectiva da educação inclusiva: olhares de gestores e professores do município de Ji-Paraná/RO	2019	PPGE/Unir
12	Dissertação	Educação integral e a avaliação da aprendizagem escolar: um estudo em uma escola de ensino médio de tempo integral no município de Porto Velho – RO	2019	PPGE/Unir

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

APÊNDICE 5 – Distribuição de teses/dissertações no estado do Pará (2012-2020)
Temática: Educação integral em tempo integral

Nº	Natureza do Trabalho	Título	Ano	Programa/Instituição
1	Dissertação	A gestão pedagógica do Programa Mais Educação : um olhar a partir da experiência da Escola Teodora Bentes	2013	PPGED/UFPA
2	Dissertação	O Programa Mais Educação em Abaetetuba: análise do macrocampo esporte e lazer na Escola Esmerina Bou Habib (2008/2012)	2013	PPGED/UFPA
3	Dissertação	Educação e diversidade: interfaces e desafios na formação de professores para a escola de tempo integral	2015	PPGE/Ufopa
4	Dissertação	O Projeto Escola de Tempo Integral no Pará: caso da escola Miriti	2015	PPGED/UFPA
5	Dissertação	A disciplina Educação Física no contexto	2016	PPGED/UFPA

		do Ensino Médio Integral na Escola Estadual Temístocles de Araújo		
6	Dissertação	Políticas de ampliação da jornada escolar: a implantação do Programa Mais Educação em Igarapé-Miri, PA	2016	PPGED/UFPA
7	Dissertação	Educação integral de tempo integral: a concepção dos sujeitos participantes do Programa Mais Educação no município de Oriximiná, Pará	2016	PPGE/Ufopa
8	Dissertação	As experiências pedagógicas da implementação da política de educação em tempo integral nas escolas do campo na Amazônia Paraense	2016	PPGE/Ufopa
9	Dissertação	Educação em tempo integral: estudo da trajetória do Programa Mais Educação (PME) nas escolas estaduais de Santarém – PA no período de 2009 a 2015	2016	PPGE/Ufopa
10	Dissertação	Educação de tempo integral em Santarém: ações da secretaria municipal de educação no período de 2008 a 2014	2016	PPGE/Ufopa
11	Dissertação	O Programa Mais Educação: concepções e desafios para a gestão escolar	2016	PPGE/Ufopa
12	Dissertação	A educação integral em tempo integral na perspectiva da equipe gestora: a realidade de uma escola municipal de Santarém/PA	2017	PPGE/Ufopa
13	Dissertação	A formação continuada de professores na perspectiva da política de educação integral no município de Santarém – Pará	2017	PPGE/Ufopa
14	Dissertação	Proposta pedagógica de tempo integral na educação infantil: análise de uma realidade	2017	PPGE/Ufopa
15	Dissertação	O projeto escola de tempo integral da Rede Estadual do Pará na perspectiva do financiamento	2017	PPGED/UFPA
19	Tese	A relação entre currículo e educação integral em tempo integral: um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação	2017	PPGED/UFPA
17	Dissertação	O lugar da biblioteca na escola de tempo integral em Santarém/PA	2018	PPGE/Ufopa
18	Dissertação	Ampliação do tempo escola: organização do trabalho pedagógico na Escola Rio Tapajós, no município de Belém/PA	2018	PPEB/UFPA
19	Dissertação	Gastos e custos do processo de implementação do ensino médio em tempo integral no Pará (2012-2015)	2018	PPEB/UFPA
20	Dissertação	Educação integral e(m) tempo integral: concepções em processo na Escola	2018	PPEB/UFPA

		Municipal Rio Maguary		
21	Dissertação	Programa Novo Mais Educação (2016) e sua concepção de educação em tempo integral	2018	PPEB/UFPA
22	Dissertação	O Programa Mais Educação em duas escolas da rede municipal de ensino em Santarém – Pará: o professor como protagonista no pensar políticas públicas	2019	PPGE/Ufopa
23	Dissertação	Programa de fomento a educação integral no ensino médio: análise da implantação na rede estadual do município de Santarém – PA	2019	PPGE/Ufopa
24	Dissertação	Uso e sentidos das TDICS na Amazônia: os desafios em implantar a TI verde em uma escola de ensino médio de tempo integral em Santarém – PA	2019	PPGE/Ufopa
25	Dissertação	Educação integral em tempo integral na escola do campo em Santarém – Pará: o caso da Escola Irmã Dorothy Mae Stang	2019	PPGE/Ufopa
26	Dissertação	O estado do conhecimento sobre educação integral em tempo integral nas dissertações do PPGE/Ufopa de 2016 a 2018	2019	PPGE/Ufopa
27	Dissertação	Educação integral: análise da implementação das políticas educacionais para cumprimento da Meta 6 do PME de Santarém – PA	2019	PPGE/Ufopa
28	Dissertação	A educação integral em tempo integral na escola privada: experiências pioneiras na cidade de Belém	2019	PPEB/UFPA
29	Dissertação	A gestão do Programa Mais Educação e suas implicações para a perspectiva da escola em tempo integral em unidades escolares municipais de Cametá/PA	2019	PPGEDUC
30	Dissertação	A escola de educação básica em tempo integral: A experiência do município de Moju no estado do Pará	2020	PPEB/UFPA
31	Dissertação	Os desafios da gestão escolar na implementação do Programa Novo Mais Educação	2020	PPEB/UFPA
32	Dissertação	Educação integral e(m) tempo integral: caminhos trilhados na Escola Bosque na ilha de Caratateua (PA)	2020	PPEB/UFPA
33	Dissertação	Educação integral em tempo integral na Amazônia: um diálogo com os profissionais de uma escola pública em Santarém – PA	2020	PPGE/Ufopa
34	Dissertação	A implantação do Programa Mais Educação no município de Itaituba – PA	2020	PPGE/Ufopa
35	Dissertação	Políticas educacionais: ações indutoras de	2020	PPGE/Ufopa

	educação integral na rede municipal de Belterra/PA (2012-2018)	
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

APÊNDICE 6 – Distribuição de teses/dissertações no estado de Tocantins (2012-2020)

Temática: Educação integral em tempo integral

Nº	Natureza do Trabalho	Título	Ano	Programa/Instituição
1	Dissertação	Corpo-criança aprisionado em tempo integral: indagações sobre o “currículo da conformidade” e o “currículo da expressividade” na escola	2016	PPGE/UFT

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

APÊNDICE 7 – Distribuição de teses/dissertações defendidas em outras regiões do Brasil (2012-2020)

Temática: Educação integral em tempo integral

Instituições	Estados	Regiões	Produções		Total
			Dissertações	Teses	
Universidade Federal de Goiás (UFG)	Goiás	Centro-Oeste	1	–	1
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Minas Gerais	Sudeste	2	–	2
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)	Rio Grande do Sul	Sul	1	–	1
Total de produções:					60

Fonte: Elaborado pela autora (2023).