

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL:** caminhos da produção acadêmica nacional

**INTEGRAL EDUCATION AND INTEGRAL TIME SCHOOL:** pathways of the national academic production

**EDUCACIÓN INTEGRAL Y ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO:** caminos de la producción académica nacional

**Nadiane Feldkercher**

 0000-0002-8208-3369

**Daniela Pederiva Pensin**

 0000-0002-7591-9922

### **Resumo**

Com o objetivo de compreendermos as possibilidades e os desafios que envolvem a educação integral em escolas de tempo integral, desenvolvemos uma pesquisa documental, cujos dados levantados e analisados são as bases sobre as quais sustentamos este artigo. A pesquisa adotou a abordagem qualitativa e os dados foram trabalhados a partir de seis dimensões de análise: sócio filosófica, currículo, práticas de ensino, práticas de gestão, infraestrutura e política. Ao apresentar esse levantamento da produção acadêmica nacional visamos subsidiar tanto a análise sobre as temáticas quanto a implementação de políticas públicas de educação que tomam estas questões. Entre nossas conclusões destacamos a necessidade da concepção de uma escola de educação integral e/ou de tempo integral como uma mudança de perspectiva, uma alteração na forma como concebemos, organizamos, desenvolvemos e avaliamos o processo de educação escolar.

**Palavras-chave:** Educação integral. Escola de tempo integral. Limitações. Possibilidades.

### **Abstract**

In order to understand the possibilities and challenges of integral education in full-time schools, we developed a documentary research, whose data have been found and analyzed, and are the basis on which this article is based. The research adopted the qualitative approach and the data were worked from six dimensions of analysis: sociological and philosophical, curriculum, teaching practices, management practices, infrastructure and politics. In presenting this survey of national academic production we aim to subsidize both the analysis on the issues and the implementation of public education policies that take these issues. Among our conclusions we highlight the need to design a full and / or full-time school of education as a change of perspective, a change in the way we conceive, organize, develop and evaluate the school education process.

**Keywords:** Integral education. Integral time school. Limitations. Possibilities.

## Resumen

Con el objetivo de comprender las posibilidades y los retos que envuelven la educación integral en escuelas de tiempo completo, desarrollamos una investigación documental, cuyos datos levantados y analizados son las bases sobre las cuales sostenemos este artículo. La investigación adoptó el enfoque cualitativo y los datos se trabajaron a partir de seis dimensiones de análisis: socio filosófico, currículo, prácticas de enseñanza, prácticas de gestión, infraestructura y política. Al presentar este levantamiento de la producción académica nacional pretendemos subsidiar tanto el análisis sobre las temáticas como la implementación de políticas públicas de educación que toman estas cuestiones. Entre nuestras conclusiones destacamos la necesidad de la concepción de una escuela de educación integral y / o de tiempo completo como un cambio de perspectiva, una alteración en la forma en que concebimos, organizamos, desarrollamos y evaluamos el proceso de educación escolar.

**Palabras-clave:** Educación integral. Escuela de tiempo completo. Limitaciones. Possibilidades.

## 1. INTRODUÇÃO

No âmbito legal, o marco inicial para a ascensão da oferta de escola de tempo integral foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), segundo a qual a jornada escolar no ensino fundamental deve incluir pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola com a conseqüente adoção do tempo integral a critério dos sistemas de ensino. No âmbito desse trabalho consideramos escolas de tempo integral aquelas que atendem os alunos em um período igual ou superior a sete horas diárias.

A partir da LDB 9.394/96, o Plano Nacional de Educação passa a ser uma exigência constitucional com periodicidade decenal. Assim, em 2001 é promulgada a Lei n. 10.172, que aprova o Plano Nacional de Educação, com duração de dez anos, e que traz como meta a progressiva adoção do atendimento de tempo integral às crianças na educação infantil e no ensino fundamental, com prioridade para crianças de famílias de menor renda (BRASIL, 2001).

O atual Plano Nacional de Educação (2014-2024) traz a educação de tempo integral como um dos seus focos e estipula, na meta 6, “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 33). Percebemos que essa meta, a ser atingida nos próximos anos, é desafiadora e poderá repercutir em muitas mudanças nas escolas e já traz implicações às políticas de educação.

Ainda no que se refere à educação integral merece destaque o Programa Mais Educação (Portaria Normativa Interministerial n. 17/2007), criado com o objetivo de ampliar a jornada e o currículo escolar. Segundo Zucchetti (2013) esse Programa foi inspirado nos ideais de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire e em seus sonhos de implantar escolas

de dia inteiro. Um de seus principais objetivos era ofertar um ensino de qualidade, de tempo integral e com atividades variadas. Vê-se aproximações entre a meta 6 do PNE e suas estratégias e o Programa; a mais evidente delas é a que promove mudança das 4 horas diárias de aula para, no mínimo, 7 horas incluindo nelas o uso de bibliotecas e laboratórios, atividades dinâmicas, culturais, de esporte e de lazer. Conforme Moll (2014, p. 375) essa meta e suas estratégias explicitam “uma perspectiva de trajetória curricular que transcenda os muros da escola, buscando a contextualização e o enriquecimento das aprendizagens em uma perspectiva de interdisciplinaridade”.

No estado de Santa Catarina também podem-se citar algumas orientações da Secretaria da Educação quanto à educação integral. A Escola Pública Integrada está associada às políticas que norteiam os modelos diferenciados de escola do Estado de Santa Catarina. (SANTA CATARINA, 2006). Esse Programa Escola Pública Integrada visa oferecer educação fundamental de tempo integral e constitui-se em projetos que

propõem mudanças profundas no espaço e no tempo pedagógico da escola. Atividades disciplinares se integram com atividades de natureza lúdica, com arte, com a música, com a tecnologia, com o esporte e com várias possibilidades de aprendizagem e interação coletiva, na tentativa de aproximar cada vez mais a escola da vida cotidiana (SANTA CATARINA, 2006, p. 9).

Em resposta a essas políticas e metas nacionais e estaduais de educação, Estados, Municípios e suas redes de ensino passam a instituir mudanças em seus projetos de escola, na tentativa de oferecerem o que concebem como educação integral a partir da criação de escolas de tempo integral. Isso posto, cabe diferenciarmos o que aqui assumimos como concepção de educação integral e de escola de tempo integral.

A educação integral parte do princípio de que o ser humano é um sujeito total e integral e, como tal, é um sujeito de conhecimento, de cultura, de valores, de ética, de identidade, de memória, de imaginação. Assim, a concepção de educação integral precisa dar conta de todas essas dimensões que constituem o ser humano e sua formação (ARROYO, 2012).

A educação integral assume uma concepção de ser humano que transcende as concepções redutoras que, por exemplo, enfatizam apenas o cognitivo ou o afetivo. A integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial. Um processo educativo que se pretenda “integral” trabalha com todos estes aspectos de modo integrado. Portanto, a educação integral visa à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional (GUARÁ, 2006).

Educação integral relaciona-se com a ideia de desenvolvimento pleno (pluridimensional, articulado e complexo) do educando.

Escola de tempo integral pode ser identificada como uma escola que amplia o período de permanência na instituição e amplia o conjunto de experiências oferecidas aos alunos. A escola de tempo integral não implica necessariamente em uma concepção de educação integral.

A escola de tempo integral pode coincidir em parte com a concepção de educação integral, no sentido de que para a educação poder dar conta de todas as dimensões da formação humana é necessário mais tempo (ARROYO, 2012). Mas esse tempo da educação integral não significa a mera ampliação do tempo de escola. Algumas experiências de escolas de tempo integral sofrem críticas justamente por pautarem suas experiências na simples ampliação do tempo escolar e, com isso, não superarem os resultados das escolas que oferecem educação em um único turno.

Uma compreensão não simplista de educação integral nos leva ao entendimento de que o tempo da educação integral não se limita à escola. Arroyo (2012) nos lembra que as pessoas se educam integralmente no trabalho, na família, no convívio social, nas lutas pela vida... e todos esses tempos e espaços constituem o processo de formação integral do ser humano. A formação humana não ocorre só na escola. É preciso reconhecer que além do tempo na escola, o tempo da formação integral implica em outros tempos que precisam ser levados em consideração. Assim, a escola é um dos espaços/tempos para a educação integral do ser humano. Nesta perspectiva, pensar uma educação integral implica pensar a educação escolar em articulação com a educação/formação não escolar, que ocorre no tempo e nos espaços de vida não escolar do estudante.

Uma escola com a concepção de educação integral precisa dialogar com os outros tempos de formação. É falsa a ideia de que fora da escola não há formação. Fora da escola há muita formação, por vezes mais forte e mais marcante do que a formação do tempo de escola (ARROYO, 2012).

Arroyo (2012, p. 33) também defende que a educação integral representa uma elevação da “consciência política de que ao Estado e aos governantes cabe o dever de garantir mais tempo de formação, de articular os tempos-espacos de seu viver, de socialização”. Consonante a isso, alerta para os riscos de uma educação integral de baixa potência ao apontar que “[...] 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” (ARROYO, 2012, p. 33).

O livro *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos* (MOLL, 2012) contribui para o aprofundamento da compreensão e dos significados da educação integral. O conjunto de textos leva a crer que a educação integral não pode ser mais do mesmo. Para não ser mais do mesmo, a obra sugere que uma escola de educação integral precisa reinventar a organização dos seus tempos equilibrando tempo de atividades intelectuais, atividades físicas, alimentação, descanso, trabalhos individuais, trabalhos em grupo, entre outras; a escola precisa repensar sua relação com as famílias; precisa rediscutir a avaliação; precisa rever a carga horária e a jornada de trabalho de seus profissionais; precisa ultrapassar os muros da escola e relacionar-se com a comunidade, apenas para destacar alguns exemplos das necessárias (re)invenções que se colocam à educação integral. Portanto, entende-se que uma escola de educação integral implica a transformação da concepção de educação/formação dos sujeitos.

Propor e manter em funcionamento uma escola de educação integral impõe muitos desafios referentes a recursos financeiros, recursos pessoais, estrutura física, segurança, alimentação, qualidade da educação, entre outros. De certa forma, algumas políticas educacionais de educação integral já preconizam esses desafios, como, por exemplo, ao mencionar que a “Escola Integral exige esforço, dedicação e exclusividade de tempo dos gestores. Administrar os diversos interesses, limitações de recursos e encontrar soluções para diversos obstáculos que vão surgindo na caminhada é tarefa muitas vezes desgastante” (SANTA CATARINA, 2006, p. 78). Compreendemos que a produção de pesquisas sobre a temática pode trazer pistas para o desenvolvimento e indicar caminhos a serem evitados em propostas de escolas com essa envergadura.

Com o objetivo de compreendermos as possibilidades e os desafios que envolvem a educação integral em escolas de tempo integral, desenvolvemos uma pesquisa documental, cujos dados levantados e analisados são as bases sobre as quais sustentamos este artigo. Nesse investimento investigativo, apresentamos um levantamento da produção acadêmica nacional sobre educação integral e escola de tempo integral tendo em vista subsidiar tanto uma análise sobre as temáticas bem como a implementação de políticas públicas de educação que tomassem estas questões.

O levantamento da produção científica (artigos, dissertações e teses) foi realizado (entre abril e setembro de 2018) em duas bases de dados: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal de Periódicos CAPES. A pesquisa em ambas bases ocorreu por meio de dois descritores: educação integral e escolas de tempo integral. Esta busca possibilitou a sistematização dos dados em 4 diferentes levantamentos.

O primeiro levantamento buscou localizar dissertações e teses, foi realizado na BDTD e utilizou o assunto “educação integral”. Inicialmente o resultado dessa busca apresentou 181 trabalhos. Em uma seleção inicial, excluímos as pesquisas que não foram desenvolvidas em programas de pós-graduação em educação. Ainda, alguns trabalhos foram excluídos em virtude de não contemplarem o nível educacional ao qual estávamos orientadas, o ensino fundamental; os estudos referentes à educação infantil ou ensino médio foram retirados. Após as exclusões, contabilizamos 98 trabalhos: 16 teses e 82 dissertações.

Também com o assunto “educação integral” foi realizado o segundo levantamento que buscou artigos no Portal de Periódicos da CAPES, resultando em 320 trabalhos. Sobre esse montante aplicamos alguns filtros (artigos, português, educação), excluímos os estudos que não focavam o ensino fundamental e aqueles que eram frutos de teses e dissertações, já listadas no levantamento 1. Para as análises consideramos a amostra de 43 artigos.

O terceiro levantamento buscou dissertações e teses, a partir da BDTD, empregando como descritor “escola de tempo integral”. Obtivemos, inicialmente, 58 resultados e, com a exclusão daqueles que não tratavam do ensino fundamental e que não foram desenvolvidos em programas de pós-graduação em educação, ao final, ficamos com uma amostra de 31 pesquisas, sendo 8 teses e 23 dissertações.

Seguindo com a temática “escola de tempo integral” realizamos o quarto levantamento no Portal de Periódicos CAPES e encontramos, inicialmente, 73 artigos. Nesse montante, aplicamos alguns filtros (artigos, português, educação), excluímos os estudos que não focavam o ensino fundamental e aqueles que eram frutos de teses e dissertações encontradas no levantamento 3, e consideramos para a análise 23 trabalhos. O Quadro 1 apresenta a quantidade de trabalhos por levantamento bem como a quantidade de trabalhos por tema.

Quadro 1: Quantidades de trabalhos por temas.

|                      | <b>Educação integral</b> | <b>Escola em tempo integral</b> | <b>Totais</b> |            |
|----------------------|--------------------------|---------------------------------|---------------|------------|
| Dissertações e teses | 98                       | 31                              | <b>129</b>    | <b>195</b> |
| Artigos              | 43                       | 23                              | <b>66</b>     |            |
|                      | <b>141</b>               | <b>53</b>                       |               |            |

Fonte: elaborado pelas autoras.

Coletamos dados dos resumos desses 195 trabalhos, tabulando as informações a partir dos seguintes itens: tipo de trabalho (artigo, dissertação ou tese); referência, palavras-

chave, tipo de pesquisa (bibliográfica, documental e/ou empírica), contexto da pesquisa (educação de maneira ampla, educação básica, ensino fundamental, anos iniciais, anos finais), dimensão privilegiada (sócio filosófica, currículo, práticas de ensino, práticas de gestão, infraestrutura e política), possibilidades e limites referentes às distintas experiências de educação integral e de escola de tempo integral relatadas nos trabalhos.

A análise dos dados adotou como metodologia a categorização a partir de 6 dimensões: (1) sócio filosófica - compreendendo aspectos sobre a função social da escola, os pressupostos éticos-filosóficos da educação, as vinculações da educação com a sociedade democrática, a constituição histórica dos sujeitos, a formação humana e cidadã; (2) currículo - envolvendo aspectos relacionados à organização curricular das disciplinas, oferta de conteúdos formativos, carga horária; (3) práticas de ensino - abarcando estudos cujos destaques indicam o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, de investigação, metodologias de ensino, docência compartilhada, recursos de ensino, planejamento; (4) práticas de gestão - projeto pedagógico; formação de professores; equipe de trabalho; implementação, acompanhamento e avaliação dos projetos; relação da escola com pais e comunidade; (5) infraestrutura - ampliação de espaços, laboratórios, recursos financeiros, alimentação, transporte, contratação de pessoal; e (6) política – envolvendo a ênfase nas políticas educacionais, documentos, projeto pedagógico, proposição e aprimoramento de políticas.

A categorização ocorreu a partir da interpretação dos dados coletados nos resumos dos trabalhos analisados. Esses dados evidenciaram ênfases numa ou noutra dimensão de análise. Ênfases, é bom que se esclareça, não partem da exclusão de uma dimensão e manutenção de outra; não se trata de ruptura ou abandono de uma forma que seria suplantada por outra. Trata-se, antes, de coexistência e movimento, de “elemento que se destaca dentro de um conjunto” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 196).

Em tempo, cabe registrar que apesar da distinção entre educação integral e escola de tempo integral observamos que muitos dos trabalhos analisados tinham como contexto escolas de educação integral e de tempo integral. Assim, justificamos que na apresentação dos dados passaremos a adotar o padrão de escrita educação integral e/ou escola de tempo integral. Na sequência, elucidamos os resultados da nossa investigação, buscando reconhecer, no conjunto dos trabalhos analisados, as possibilidades e os limites que envolvem a temática.

## **2. DAS POSSIBILIDADES**

A análise dos dados que correspondem à dimensão **sócio filosófica** indica a correspondência entre a educação integral e sua oferta em tempo integral ou a ampliação da jornada do tempo de permanência da criança na escola e a melhoria da qualidade da educação. Qualidade esta compreendida não apenas em termos de escolarização, de instrução, de (re)construção de conceitos, mas, também no que se refere à qualidade social da educação. Encontra-se indicada a possibilidade de a escola de tempo integral tornar-se uma oportunidade única de reinventar a escola pública, visto que essa escola, como patrimônio da sociedade, pode ser instrumento para melhoria da democracia e para a inserção de conhecimento intensivo na sociedade, beneficiando todas as classes sociais. (BARROS, 2008).

A referida melhoria de qualidade educacional tem, segundo os dados analisados, relações com uma educação integral e/ou de tempo integral no sentido de que esta forma de educação cumpriria com a função social da escola desde a perspectiva da formação humana integral, cidadã, ampliando as dimensões formativas para além dos aspectos cognitivos. É quase consenso o entendimento de que a ampliação do tempo escolar favorece a ampliação dos currículos escolares no sentido da inclusão de novos conhecimentos, conteúdos e atividades. Os dados sugerem a necessidade de compreensão da educação integral e da escola de tempo integral como direito; o direito ao ensino de qualidade que, nesta concepção de escola, é considerado fato (BORBA; DINALLI, 2009). Este direito à educação integral e/ou de tempo integral se apresenta como possibilidade de contribuir para o alcance de uma igualdade plena (SANTOS, 2009), o que interpretamos como equidade social.

Há também a aproximação à ideia de democratização do acesso à escola e à educação de qualidade por meio da oferta de escola de tempo integral como política pública especialmente direcionada às crianças pertencentes a grupos de identificada vulnerabilidade social (RIBEIRO, 2017). A leitura dos dados aponta que, ao assumir a educação integral, a escola assume, além da função de educar, também a responsabilidade social de cuidados com as crianças, adolescentes e jovens (CARNEIRO, 2016).

Esta concepção de educação escolar imbuída da potência de atuar no sentido da transformação da sociedade está, por vezes, acompanhada da compreensão de que ter uma educação de tempo integral traria à escola e aos professores ganhos em termos de *status*, de reconhecimento e valorização social uma vez que estariam envolvidos com uma escola mais importante e necessária (PAES NETO, 2013). Este entendimento, muito embora possa ser questionado, não é exatamente estranho à lógica. Se potencializada enquanto instituição (a escola) e enquanto processo (a escolarização), então mais útil no combate a problemas sociais (como violência, desemprego e cuidados com a saúde, por exemplo).

Acompanhando este mesmo posicionamento está o reforço ao compromisso político da escola pública com a construção de uma sociedade mais democrática. As discussões e a implantação de projetos de educação integral e/ou escolas de tempo integral como política pública são apontadas, nos estudos, como um importante espaço de disputa, resistência e construção de outra hegemonia, desde que a proposta de educação integral se vincule com perspectivas ampliadas de formação e de emancipação social (SANTOS, 2014).

Em termos **curriculares** está sinalizado o movimento de mudança, o (re)pensar a escola na medida em que estimula e mobiliza as instituições para pensar a jornada ampliada e abre espaços para discussões sobre temas de interesse da escola (BECKER, 2015). Uma importante repercussão diz respeito à inclusão de conteúdos escolares e não escolares neste tempo ampliado de jornada escolar. As escolas constroem alternativas curriculares mediante a ampliação de saberes (formais e não formais) que passam a integrar-se e constituir o currículo da escola, favorecendo a inclusão de conteúdos que estejam articulados ou sejam representativos dos interesses da escola, da comunidade, dos alunos, dos pais. Professores e alunos reconhecem que a ampliação do tempo de permanência na escola tem promovido mudanças no cotidiano escolar e na cotidianidade da comunidade, nas relações entre o tempo vivido e o tempo social; portanto, coerentes com a perspectiva de escola que se deseja democrática, cidadã e inclusiva (CUSATI, 2013) reforçando, via currículo, a correlação entre a escola de tempo integral e uma educação integral enquanto perspectiva de formação humana.

Pensar uma escola de jornada ampliada e comprometida com uma perspectiva de educação integral implica a organização e reorganização do currículo da escola considerando-se, além da inserção de novos ou mais conteúdos e atividades, aspectos subjetivos, saberes e fazeres de professores e alunos. As pesquisas indicam alternativas de organização curricular diversificadas, a exemplo de um currículo pensado por macrocampos, oficinas ou ainda por projetos; vê-se a inserção de linguagens artísticas e culturais (ASSIS; ZANELA; ROSA, 2014; SOUZA, 2016; LEÃO, 2012), informática (SANTOS; BARROS, 2008), assim como de esporte e lazer (PAES NETO, 2013; BASEI; BENDRATH; MENEGALDI, 2017; FONTANA, 2013) e a utilização deste “tempo a mais” para atividades de reforço escolar (SOARES et al., 2014) como predominantes. De modo bastante presente, os estudos apontam que a reestruturação curricular implica reorganizar a escola e os saberes dos professores, uma outra forma de conceber a escola (não mais centrada exclusivamente em disciplinas, divididas em conteúdos sequenciados e atividades programadas) e que tome o cuidado para que as atividades ou o tempo ampliado (para além da jornada habitual/formal) não se torne algo

artificializado, uma forma de ocupar o tempo do estudante na escola ou de reforço escolar, o que poderia significar fazer mais do mesmo.

De modo geral, o que as pesquisas mostram é que uma escola de educação integral e/ou de tempo integral têm alcançado sucesso na medida em que passam a conceber e a criar condições (pedagógicas e materiais) para outras formas de ser e fazer escola. O tempo escolar estendido possibilita a ampliação de oportunidades ao estudante (MARQUES, 2017) e traz à escola a possibilidade de inovação educativa, de construção de formas novas de conceber a educação, articuladas ao ser e fazer do tempo e do espaço no qual se insere.

Na dimensão que caracterizamos como das **práticas de ensino**, os resultados indicam possibilidades de mudanças em práticas pedagógicas e sinalizam para o protagonismo (discente e docente). O protagonismo dos alunos dá-se no sentido do desenvolvimento e envolvimento nas atividades, no sentido de estratégias de ensino que englobem uma posição mais “ativa” do aluno; o protagonismo docente expressa-se no sentido de planejamento, de estudos e discussões. O que se destaca em termos metodológicos e de práticas pedagógicas são perspectivas de ensino “ativas” e orientadas à articulação teórico-prática (DIETZ, 2018; DEODATO; DAVID, 2015), para as quais a ludicidade é indicada enquanto alternativa metodológica (AZEVEDO, 2012). De acordo com os estudos analisados, a educação integral está fundamentada em um ensino ativo, interativo e experiencial (MOTA, 2008). Observamos que as propostas de escola de educação integral e/ou de tempo integral tiveram investimentos, além de aspectos curriculares, em aspectos relacionados à reconstrução de práticas de ensino e reorganização e investimentos em estrutura — física, tecnológica e de pessoal—, à presença constante e forte da gestão no processo de implantação e acompanhamento de um projeto de escola articulado em torno de uma concepção de educação integral. Os estudos analisados dão conta do estabelecimento de relações entre a mudança nas práticas de ensino e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, indicando resultados positivos em termos de aprendizagem (CASTRO, 2009).

Em termos da dimensão das **práticas de gestão**, de diferentes maneiras os estudos reforçam o forte papel da gestão pedagógica preocupada com a construção do sentido do projeto da escola, compreendido enquanto o planejamento em torno do qual os professores se filiam e que passa a figurar como elemento de integração docente mediante envolvimento dos docentes no planejamento de sentido coletivo (BAUCH, 2018), uma espécie de articulador identitário, afirmado como fundamental ao alcance dos objetivos da educação integral - que não é o resultado de ações individuais e sim um projeto de escola - (GANZELI, 2018). Este projeto de escola necessita de um corpo docente comprometido (com o projeto) e afinado (em

termos de concepções e práticas). O papel da gestão também é relevante para a constituição e fortalecimento de uma equipe de profissionais (BAUCH, 2018) que juntos busquem os objetivos de uma formação integral.

Se compreendida enquanto um projeto de formação e apresentada enquanto elemento identitário da escola, constituinte de seu projeto político pedagógico, a educação integral desenvolvida em escolas de tempo integral, implica a construção de novas significações e concepções em relação ao papel da escola, ao ensino, à aprendizagem, às relações com a comunidade, ao currículo e à avaliação. Isso, evidentemente, mobiliza investimentos em ações de formação docente que passam a ser também preocupação da gestão (BAUCH, 2018; MACHADO; SEVERO, 2017).

O estreitamento das relações família e escola, escola e comunidade e a qualificação e ampliação dos processos de participação (por parte de professores, alunos, pais e comunidade) são questões caras à concepção de educação integral (LOBATO; CARVALHO, 2013; RESENDE et al., 2018). Os estudos analisados apontam para uma correspondência entre os investimentos que as equipes de gestão fizeram nesta direção e o sucesso dos projetos de formação na perspectiva da educação integral. A qualidade das relações e as aproximações que a escola consegue fazer com outros setores e áreas profissionais, assim como o diálogo com setores públicos e com a gestão pública trazem maiores possibilidades de êxito ao projeto da escola (CORÁ; TRINDADE, 2015). A educação integral ganharia um status de interesse público, de projeto da comunidade, comprometendo diferentes agentes (escolares e não escolares) e isso traria melhores condições ao desenvolvimento de um projeto cuja complexidade não pode ser esquecida.

A dimensão de **infraestrutura** não se manifestou com frequência nos resultados analisados como possibilidades.

Como uma última dimensão de análise, tratamos da dimensão **política**. Os estudos analisados referem o Programa Mais Educação como expressão da política nacional de educação integral e escola de tempo integral e consideram o Programa como promotor de resultados positivos em termos de qualificação da educação básica pública (HAYGERTT, 2015; OLIVEIRA, 2015; SOUSA, 2016). Há aproximações entre as dimensões pedagógica e social no sentido da compreensão de que a escola de tempo integral possui papel social relevante no sentido da superação das desigualdades e do atendimento a populações marginalizadas e vulneráveis (SCHIMONEK; GARCIA, 2018), como alternativa à exclusão e seletividade produtores do fracasso escolar, além de ganhos sociais como a redução do

trabalho infantil e de ser uma estratégia que colabora para a proteção social da criança (SANCHES, 2017; OLIVEIRA, 2012).

### 3. DOS LIMITES

Os limites referentes às **práticas de gestão** foram os mais recorrentes. Quanto à gestão de pessoal, foi significativa a quantidade de trabalhos que apontou fragilidades na formação dos profissionais envolvidos nos projetos de educação integral e/ou de escola de tempo integral, principalmente no tocante à formação dos professores, tanto inicial quanto continuada. Os estudos revelam a falta professores com formação e perfil adequado (JACOMINI, 2014), o sentimento de pouco preparo para a atuação em escolas com esse novo perfil (FERREIRA, 2012; GERMANI, 2006), a falta de diálogo, de momentos de formação conjunta e de partilha entre os profissionais envolvidos (BIZARRO, 2014). Esse pouco investimento na formação docente repercutiu, em alguns casos, na baixa adesão dos professores a esse projeto de escola, em resistências e frustrações por parte desses profissionais. Em consequência à implementação dos projetos sem um preparo específico orientado aos professores e gestão, observou-se a proposição de soluções improvisadas para os desafios que emergiam das práticas.

Muitas das pesquisas revelaram que esses projetos de escolas de educação integral e/ou de tempo integral trouxeram para as instituições escolares profissionais voluntários (MELLO, 2016) que, muitas vezes, não possuem formação adequada para o exercício da docência, desconhecendo as especificidades do desenvolvimento das crianças e seus direitos de participar, brincar e aprender (JUNCKES, 2015). Com o Programa Mais Educação surgiram os monitores, novo grupo de profissionais nas escolas que, por não possuírem vínculo empregatício, acabam sendo profissionais rotativos (CARDOSO, 2016), sem a possibilidade de dar continuidade ao trabalho que desenvolvem. Há indicativos de que a presença desses profissionais nas escolas acarreta na desqualificação do professor e do seu trabalho (LEANDRO, 2014), bem como na sua desestabilização, implicando o esvaziamento do seu lugar de poder-saber (OLIVEIRA, 2012).

A necessidade de replanejar o projeto das escolas e suas concepções educativas foi outra constante nas pesquisas analisadas. Os processos educativos, os papéis dos protagonistas e os fluxos de escolas de educação integral e/ou de tempo integral são distintos dos de escolas “normais” ou convencionais. Alguns estudos destacaram a falta um

planejamento estratégico (SANTANA, 2017), de um planejamento coletivo e integrado (GANZELI, 2018), que envolvesse, inclusive, os alunos e suas demanda (CARDOSO, 2016) e que estivesse adequado ao perfil dos alunos. Em muitos casos relatou-se que o aligeiramento da implantação de escolas com esse novo perfil (BITTENCOURT; MOROSINI, 2015) impediu que as propostas das escolas fossem feitas mediante estudos e com a participação da comunidade escolar. Um estudo também evidenciou que a ausência de um supervisor pedagógico exclusivo para as turmas de Educação Integral constitui uma das dificuldades de implementação do projeto de educação integral (FERNANDES FILHO, 2017).

Os trabalhos que analisaram mais especificamente as concepções presentes nos documentos do Programa Mais Educação fazem uma crítica àquilo que consideram, no Programa, ênfase numa gestão escolar orientada pela racionalidade empresarial pautada na lógica do capital, em interesses privatistas e burgueses, na produtividade e em valores neoliberais. Essa crítica vincula-se ao fato de que tal Programa defende uma concepção de educação como serviço (e não como direito) e a serviço do capital (SOARES, 2017) e do projeto de sociedade vigente (SANTOS, 2014). Esse problema indicado por alguns estudos acaba ganhando força quando, por exemplo, observa-se que algumas escolas de tempo integral, para cobrir a demanda das horas de atividade, acabam estabelecendo parcerias com empresas de economia mista (ESTEVES, 2014) ou enfatizando a relação entre o público (escola) e privado (MOTA, 2013). Consideramos apontar ainda que esta espécie de parceria público/privado está presente, embora de modo menos explícito, na oferta de atividades, em uma lógica formativa estruturada sobre uma proposta curricular de cunho instrumental, pragmático, orientada à formação de competências e habilidades favorecedoras dos interesses do mercado e do desenvolvimento econômico, acima dos interesses de formação humana.

Outro limite apontado nos estudos foi relativo à gestão pedagógica dos projetos de escolas de educação integral e/ou de tempo integral. Assim como os estudos apontaram a falta de formação docente, apontaram também a falta de preparo dos gestores que estavam à frente dessas propostas (MOTA, 2013) os quais, muitas vezes, desconheciam os processos, não tinham condições de orientar e tampouco sabiam como acompanhar essa nova proposta de escola. Alguns estudos também evidenciaram a falta de interesse da gestão pública (municipal ou estadual), evidenciada pela falta de respaldo necessário para a efetivação (OLIVEIRA, 2015) dessas propostas de escolas.

No tocante aos limites referentes à dimensão **sócio filosófica**, os resultados de muitas das pesquisas evidenciaram que os projetos de escola de educação integral e/ou de tempo integral trazem novas funções à escola, essencialmente as de cuidar e de proteger as

crianças (destacadamente aquelas que se encontram classificadas no que consideram “vulnerabilidade social”). A educação, nesses projetos, assume também uma função assistencial e compensatória (ROSA, 2014), bem como é tomada como princípio para o enfrentamento da pobreza e da vulnerabilidade (SOUZA, 2014). Em alguns estudos evidenciou-se que escolas de tempo integral podem assumir uma tendência compensatória (ROSA, 2014) e/ou atender crianças pobres e desamparadas socialmente (JUNCKES, 2015). A crítica a essas evidências reside no fato de a escola secundarizar sua função de educar, de promover o acesso ao conhecimento, o que é acompanhado da sobrecarga que essas novas funções acarretam ao trabalho docente. Ademais, ante essas novas demandas esperadas da escola de tempo integral, há destaque para aspectos relacionados à família dos alunos: evidenciam que algumas delas acabam delegando responsabilidades para as escolas e que elas precisam atentarem-se para o tempo de convivência com seus filhos.

Outra limitação de âmbito sócio filosófica refere-se à diversidade das compreensões acerca da educação integral, ou seja, os sujeitos envolvidos nesses processos educativos não possuem os mesmos entendimentos ou não há unanimidade na forma de conceber e desenvolver tal educação integral. Segundo Souza (2016), a ausência da discussão e do consenso sobre a concepção de educação integral almejada implica também na divergência das compreensões acerca da função social da escola na perspectiva da educação integral. Fica evidente em muitos dos estudos analisados a necessidade da ampliação da concepção de educação integral para além da ampliação da jornada escolar (DOLABELLA, 2012).

A complexidade da formação integral foi identificada como outra limitação dos projetos de escolas de educação integral e/ou de tempo integral. Silva (2016, p. 1), por exemplo, sinaliza a necessidade de repensar a “escola de tempo integral em tempo integral que favoreça o desenvolvimento dos cidadãos abrangendo os aspectos cognitivo, emocional, social e valorativo, do acesso à informação e ao conhecimento e de consolidação dos princípios democráticos”. O desafio de formar integralmente ultrapassa aquela formação voltada essencialmente aos conhecimentos científicos; envolve uma formação muito mais ampla, voltada a distintas dimensões como demandas sociais, socialização, tecnologias, artes, emancipação, autonomia - o que, obviamente, não é tarefa fácil. Aliada à essa limitação está a necessidade de proporcionar uma formação que, de fato, seja significativa para os educandos. Quanto a esse aspecto, Mota (2008) sinaliza que algumas dificuldades e insatisfações do cotidiano escolar de escolas de tempo integral estão atreladas à pouca reflexão sobre a prática

docente que, conseqüentemente, proporciona aos alunos experiências pouco significativas e sem relações de continuidade para o desenvolvimento de conhecimentos.

Quanto à **infraestrutura** o maior problema diz respeito aos espaços. Uma quantidade significativa de estudos indicou que as escolas, ao ampliarem suas jornadas de atendimento às crianças, não tiveram igualmente ampliadas as suas estruturas físicas. Em muitos casos a ampliação da jornada significou uma maior oferta de atividades relacionadas ao esporte, artes, experiências em laboratórios e socializações, bem como ao descanso dos educandos. Porém, as escolas não contam com estrutura adequada para suprir essas demandas. Tendo em vista a falta de infraestrutura das escolas (MOTA, 2013) - que inclui inclusive a falta de conforto acústico - constata-se que a constituição de espaço físico adequado é um desafio (DOLABELLA, 2012) para as escolas de tempo integral.

Certamente essa demanda de melhores espaços físicos requer investimentos financeiros, o que foi identificado como outra grande limitação dos projetos de escola de educação integral e/ou de tempo integral. Alguns estudos (FERNANDES FILHO, 2017; MARQUES, 2017) comprovam que a disponibilização dos recursos financeiros públicos não corresponde ao que se encontra proposto nos Programas ou às demandas do cotidiano escolar.

Também atrelada aos precários recursos físicos e financeiros está a limitação das condições de trabalho dos professores. Alguns estudos indicaram a falta de profissionais da educação (SILAZAKI, 2017), a não dedicação exclusiva ou de 40 horas dos professores às escolas (RODRIGUES, 2017) e a pouca contratação de novos professores (substituídos por profissionais voluntários). Ademais, observou-se a sobrecarga de trabalho dos professores que, em muitos desses projetos, têm seus deveres ampliados sem a garantia de uma melhor remuneração, formação, espaços, materiais e condições de trabalho. Ou seja, exige-se que os professores “façam mais com o mesmo” - o que caracteriza a precarização das condições de trabalho docente.

No quesito **currículo** muitos dos estudos analisados identificaram a falta da articulação curricular das propostas de escolas de educação integral e/ou de tempo integral. Observa-se a fragmentação das escolas de tempo integral em turno e contraturno (MOTA, 2013) o que significa também o comprometimento da articulação entre as atividades desenvolvidas em cada turno. Em muitos casos, não houve uma alteração significativa na matriz curricular convencional das escolas (LIMA, 2015) que proporcionasse a construção de um currículo integrado e articulando das atividades (AMARAL, 2014). Ou seja, vê-se com frequência um currículo utilitista/instrumental que se distancia da visão de educação integral (SILVA, 2017). Além do mais, alguns estudos evidenciaram a falta de atividades de livre

escolha para os alunos (CASTRO; LOPES, 2011) e a falta de oferta de atividades que se diferenciavam das já existentes na escola (RODRIGUES, 2017).

Junto com essa desarticulação curricular alguns estudos denunciam o caráter limitado das escolas de tempo integral que se focaram essencialmente na mera ampliação do tempo da jornada escolar sem se voltar para o replanejamento dos tempos, dos conhecimentos, das rotinas e das metodologias, tendo em vista a qualificação da formação desenvolvida.

A crítica ao currículo de resultados foi outro aspecto negativo que se evidenciou na análise dos trabalhos. Observou-se certa crítica aos currículos de escolas de educação integral e/ou de tempo integral que se voltam ao desenvolvimento de comportamentos, à observação e vigia dos corpos (BRITO, 2016), a subjetivação dos sujeitos através de suas formas de estar e existir no mundo (BRANDÃO, 2009). Esse currículo de resultados também está associado às políticas externas de avaliação e, portanto, observa-se que algumas escolas com essas propostas focam seus esforços em atingirem determinados resultados (SANTOS, 2017), essencialmente os determinados por políticas externas de avaliação educacional (TORRES, 2016).

Quanto às limitações referentes às **práticas de ensino** observamos que muitas pesquisas sinalizaram a falta de recursos materiais – o que envolve desde equipamentos até recursos pedagógicos (FONTANA, 2013) - nas escolas de educação integral e/ou de tempo integral, o que prejudica o desenvolvimento das práticas de ensino. Como já sinalizado, essas propostas educativas ampliaram o tempo de permanência na escola, porém não ampliaram os recursos (humanos, físicos e materiais) necessários para o seu desenvolvimento.

A pouca motivação dos alunos envolvidos nessas propostas de escola também foi uma das limitações evidenciadas nas pesquisas. Obviamente esse fato está ligado à ampliação da jornada de trabalho e à falta de um currículo significativo, fatos que geram o cansaço dos alunos (FONTANA, 2013).

Ainda, dois dos trabalhos analisados compararam a média de notas de alunos de período parcial com alunos de período integral e comprovaram que não há distinção das médias das notas dos alunos de período integral (FONTANA, 2013). Este fato levanta suspeitas sobre a verdade e a pertinência do discurso que defende a existência de diferença em termos de qualidade da educação em propostas de escolas de educação integral e de tempo integral que focam prioritariamente a elevação dos resultados das avaliações.

Por fim, nas limitações atreladas à **política** foi significativo o número de pesquisas que sinalizou o distanciamento entre a política/proposta e sua efetivação/cotidiano escolar: há um descompasso entre o que os documentos oficiais propõem e a realidade encontrada nas

escolas, o que se evidenciado pelos modos de operacionalização dos programas (BERTOLLO, 2016).

A influência político partidária, seja local, estadual ou nacional foi identificada como uma força desfavorável ao desenvolvimento de escolas de tempo integral e/ou de tempo integral. Essa influência política repercute, inclusive, na indicação (ou não indicação) de profissionais vinculados a essas iniciativas (MELLO, 2016). Alguns estudos evidenciaram que devido às trocas de governo e aos distintos interesses desses gestores públicos, muitos projetos são desvalorizados ou acabam recebendo menos incentivos - prejudicando a qualidade da educação desenvolvida nas instituições escolares afetadas.

Outro limite que merece destaque é um dos resultados da pesquisa de Santos (2009, p. 8) que aponta “certa desresponsabilização do Estado pela educação pública, ainda que a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola produza a aparente percepção de que o Estado está aumentando sua atuação”.

Por fim, precisamos considerar que mudanças educacionais muitas vezes geram resistências e uma rejeição inicial por parte da comunidade. Portanto há que se ter clareza das propostas e dos resultados esperados para que isso se configure em argumentos para o diálogo com os envolvidos nos processos.

#### **4. DAS CONCLUSÕES**

Objetivamos neste trabalho, a partir de uma análise da produção acadêmica nacional, compreender as possibilidades e os desafios que envolvem a educação integral em escolas de tempo integral. Os dados analisados lançam luzes sobre as políticas de educação integral no país e reforçam o desafio da meta 6 do atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), indicando a necessidade de que a educação integral siga constituindo objeto de preocupação e prioridade em termos de investimentos. A complexidade, quer seja da educação integral em termos de sua concepção, quer relativa à organização curricular, às práticas pedagógicas, de formação de professores e das relações da escola com a comunidade, é um indicativo de que o tema está longe de esgotar-se. Pelo contrário, são fortes as evidências de que novas pesquisas, a construção de um sistema de acompanhamento e avaliação e investimentos na formação de professores e gestores são necessidades prementes e que, em determinados contextos, superam as necessidades de investimentos materiais e físicas.

Em termos de possibilidades, o que se evidencia é (1) correspondência entre a educação integral e a melhoria da qualidade da educação desde a perspectiva da formação

humana integral que amplie as dimensões formativas para além dos aspectos cognitivos; (2) reforço ao compromisso político da escola pública com a construção de uma sociedade mais democrática; (3) ampliação e diversificação dos modos de conceber e a criar condições (pedagógicas e curriculares) para outras formas de ser e fazer escola; (4) favorecimento ao protagonismo docente e discente e à inovação das práticas de ensino; (5) destaque à importância da gestão do pedagógico, à formação continuada dos professores e a novas formas de articulação da escola com a comunidade; (6) existência de investimentos financeiros permanentes, assegurados via políticas de educação e; (7) importância de políticas públicas de educação integral como forma de qualificar a educação básica no país.

Consideramos necessário, em relação àquilo que os estudos analisados apontam como possibilidades, um olhar atento e uma posição de crítica. É o caso da presença de uma concepção assistencialista de educação integral mesmo considerando a possibilidade de formas progressistas de operacionalização da escola. É interessante refletir sobre o quanto a educação em escolas de tempo integral (e aqui destacamos o aspecto tempo e não a perspectiva formadora) pode repercutir positivamente entre as famílias e a comunidade onde se insere a escola, ser “agradável” e trazer satisfação uma vez que assume um caráter de assistência, o que possibilita questionar a função social da escola neste contexto.

Entre os resultados positivos apontados pelos estudos é possível identificar posicionamentos que denunciam uma concepção de escola e de educação de caráter salvacionista, de ampliação e potencialização do papel da escola. Esta concepção salvacionista e redentora de educação já recebeu, na produção de pesquisas na área, inúmeras críticas, destacadamente desde os movimentos de redemocratização da escola pública e o fortalecimento de teorias críticas de educação, nos anos de 1980.

Encontramos, entre as possibilidades, a reafirmação do discurso de que escolas de educação integral e/ou de tempo integral participam dos processos de qualificação da educação básica. Nos parece interessante problematizar este posicionamento dado o contexto contemporâneo, que vê crescer uma discursividade articulada à racionalidade do mercado, onde competências e habilidades orientadas à inserção (a médio e/ou longo prazo) do estudante no mercado de trabalho dão tom à formação escolar orientada pela melhoria nos desempenhos em avaliações externas e a escola constrói a si mesma sobre a lógica da prestação de serviços.

Em termos dos limites indicados pelos estudos, a análise dos dados nos permite apontar como síntese (1) as recorrentes divergências e a frequente diversidade nas concepções de educação integral - o que pode colocar em risco o projeto de escola que se pretende; (2) a

falta de recursos: humanos, financeiros, estruturais, materiais (infraestrutura), manifesto no descompasso existente entre a política (quando existente) e a realidade cotidiana da escola; (3) a existência de “duas escolas” em uma, representada pela desarticulação das atividades escolares na oferta de um turno “normal” e outro turno com atividades isoladas; (4) o trabalho formativo orientado à educação integral não é, necessariamente, dependente da carga horária que os alunos permanecem na escola uma vez que escolas de tempo integral nem sempre desenvolvem educação integral e; (5) escassez de espaços, materiais e condições de trabalho, levando à precarização da educação e do trabalho docente.

A efetivação de uma proposta de educação integral demanda (1) investimentos em aspectos curriculares - entre os quais são recorrentes a ampliação do tempo diário de permanência do estudante na escola, a inclusão de conteúdos que respondam a necessidades formativas e articulem saberes escolares e sociais, uma organização curricular que supere a visão disciplinar - ; (2) reconstrução de práticas de ensino; (3) reorganização e investimentos em estrutura - física, tecnológica e de pessoal - ; (4) presença constante e forte da gestão no processo de implantação e acompanhamento de um projeto de escola articulado em torno de uma concepção de educação integral. Estes posicionamentos trazem consigo a necessidade da concepção de uma escola de educação integral e/ou de tempo integral como uma mudança de perspectiva, uma alteração na forma como concebemos, organizamos, desenvolvemos e avaliamos o processo de educação escolar.

## Referências

AMARAL, J. C. **Programa Escola Integrada: a atuação do gestor escolar**. 2014. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, J. (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 23-34.

ASSIS, N.; ZANELLA, A. V.; ROSA, L. Ampliação da Jornada Escolar e Atividades Artísticas: Análise da Produção Científica Entre 2000 e 2012 no Brasil. **Paideia**, Ribeiro Preto, v. 24, n. 58, p. 253-260, ago. 2014.

AZEVEDO, N. C. S. **Programa “Cidadescola” no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola de Presidente Prudente: entre a ludicidade e a sala de aula**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012.

BARROS, K. O. **A escola de tempo integral como política pública educacional: a experiência de Goianésia-GO (2001-2006)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BASEI, A. P.; BENDRATH, E. A.; MENEGALDO, P. H. I. Atividades complementares curriculares em contraturno escolar no estado do Paraná: um estudo do macrocampo esporte e lazer. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 51, p. 136-156, jul. 2017.

BAUCH, O. L. **Escola de tempo integral no sistema municipal de ensino de São José do Rio Preto: Núcleo da Esperança “Vila Azul” (2012-2016)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

BECKER, P. C. C. **Do Programa Mais Educação à Educação Integral: o currículo como movimento indutor**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BERTOLLO, M. **Cuidar e educar: o Programa Mais Educação na perspectiva de familiares dos alunos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016.

BITTENCOURT, Z. A.; MOROSINI, M. C. Programa Mais Educação como política de educação integral: uma análise a partir da abordagem do ciclo de políticas. **Práxis Educativa**, v.10, n. 2, p. 559-583, jul./dez. 2015.

BIZARRO, A. C. **A atuação do educador no Programa Mais Educação em uma escola pública estadual do Rio Grande do Sul**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

BORBA, V. R. de S.; DINALLI, A. O direito ao ensino de qualidade: representações sociais de uma comunidade. **Nucleus**, Ituverava, v. 6, n. 1, p. 1-10, abr. 2009.

BRANDÃO, A. R. **Tempo e espaço no currículo escolar**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei n. 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa Mais Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, 26 abr. 2007.

BRITO, L. X. **Corpo-criança aprisionado em tempo integral**: indagações sobre o “currículo da conformidade” e o “currículo da expressividade” na escola. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2016.

CARDOSO, I. M. R. **Programa escola integral no Amazonas**: um estudo sobre a organização do tempo em uma escola de Manaus. 2016. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

CARNEIRO, A. R. **O Programa Mais Educação**: um estudo na Rede Pública Estadual no Município de Cascavel – Paraná (2011 – 2016). 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

CASTRO, A. **A escola de tempo integral**: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

CASTRO, A.; LOPES, R. E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011.

CORÁ, É. J.; TRINDADE, L. L. Intersetorialidade e vulnerabilidade no contexto da educação integral. **Educação Em Revista**, Belo Horizonte, n. 31, v. 4, p. 81-94, dec. 2015.

COSTA, N. A.; GOMES, C. A. C. Um olho no custo, outro no benefício: a escola de tempo integral no campo é viável? **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, n. 4, v. 11, p. 188-209, maio-ago. 2012.

CUSATI, I. C. **Educação em tempo integral**: resultados e representações de professores de matemática e de alunos do terceiro ciclo da rede de ensino de Belo Horizonte. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

DEODATO, A.; DAVID, M. Probabilidade em uma Oficina de Matemática: uma análise à luz da aprendizagem situada e da teoria da atividade. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 281-308, 2015.

DIETZ, K. G. **Educação integral**: a unidade que contém o múltiplo e revela contradições. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

DOLABELLA, M. C. H. **Desafios políticos e pedagógicos da educação integral no Distrito Federal entre 2007 e 2011**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

ESTEVES, L. S. **Um estudo sobre a educação ambiental inserida no programa Mais Educação**: a partir do relato de uma experiência de educadores. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

FERNANDES FILHO, V. **Desafios na implementação do projeto de educação integral em uma escola de Ribeirão das Neves/MG**. 2017. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

FERREIRA, J. R. **O Programa Mais Educação: as repercussões da formação docente na prática escolar.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

FONTANA, S. **Escola de tempo integral ou escola fora do tempo escolar: o caso de Barretos.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

GANZELI, P. Educação integral: direito público subjetivo. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v.27, n. 56, p. 575-591, set.-dez. 2018.

GERMANI, B. **Educação em tempo integral: passado e presente na rede municipal de ensino de Curitiba.** 2006. Dissertação (Mestrado em educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

GUARÁ, I. M. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, ano 1, n. 2, p. 15-24, 2006.

HAYGERTT, R. B. O. **Educação integral e de qualidade: no renovar das experiências, a busca de novos caminhos.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

JACOMINI, M. L. **Oficinas Curriculares nas Escolas de Tempo Integral da rede pública estadual de São Paulo: percepção dos gestores.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2014.

JUNCKES, C. R. G. **Escola de tempo integral e o direito à infância: uma análise da produção acadêmica (1988-2014).** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

LEANDRO, K. S. **Programa de educação integral: escolarização ou custódia.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

LEÃO, A. L. J. **Arte e educação no 1º Centro de Referência de Educação Integral de Brasília em 2009 e 2010: encontros e desencontros.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

LIMA, E. E. **Movimentos de mudança curricular nas experiências de educação integral em redes e escolas públicas de Santa Catarina.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

LOBATO, I. M.; CARVALHO, D. V. Família e escola de tempo integral: um diálogo necessário na formação do sujeito. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 8, n. 4, p. 681-874, 2013.

MACHADO, É. R.; SEVERO, J. L. R. L. Educação Integral e Pedagogia Social: Reflexões Aproximativas Com Base No Contexto Brasileiro. **Journal of Latinos and Education**, v.14, n. 2, p. 116-124, 2015.

MARQUES, S. **Tempo escolar estendido: análise do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) Gestão Geraldo Alckmin (2011-2017)**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

MELLO, M. B. **Articulação do currículo escolar e integração de políticas sociais: a experiência do Programa Mais Educação no Município de Vera Cruz - BA**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

MOLL, J. (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, J. O PNE e a educação integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Retratos da Escola**, v. 8, p. 369-382, 2014.

MOTA, C. N. **Programa de Educação em Tempo Integral da Prefeitura Municipal de Vitória: contribuições para a avaliação de suas implicações na gestão escolar**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MOTA, S. M. C. **Escola de tempo integral: da concepção à prática**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2008.

OLIVEIRA, L. B. S. de. **O Programa Mais Educação: um estudo da implantação em uma unidade escolar paulista**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

OLIVEIRA, R. R. de. **Educação integral: cartografia do mal-estar e desafios para a formação docente**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

PAES NETO, G. P. **O programa mais educação em Abaetetuba: análise do macrocampo esporte e lazer na escola Esmerina Bou Habib (2008/2012)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

PINHEIRO, I. F. **Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) - implicações na gestão, no financiamento e na qualidade do desempenho da educação básica: estudo de caso – modalidade tempo integral**. 2012. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

RESENDE, T. F. et al. Dever de Casa e Relação com as Famílias na Escola de Tempo Integral. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p.435-455, jun. 2018.

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. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

RODRIGUES, G. B. **Projeto de escolas em tempo integral: desafios de implementação em uma escola da rede estadual do Amazonas**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

ROSA, U. S. S. **Para além de um biscate: perfis, trajetórias e inserção socioprofissional de jovens monitores do Programa Mais Educação de uma escola municipal de Feira de Santana-BA.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

SANCHES, A. L. **Programa Diadema Mais Educação: uma experiência de educação integral e proteção integral.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Modelos Diferenciados de Escolas.** Florianópolis: IOESC, 2006.

SANTANA, M. S. **Educação em tempo integral: uma análise da gestão da ampliação da jornada escolar sob foco na participação dos alunos e pais.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

SANTOS, E. S. **Ambiente Escolar e Valores: um estudo comparativo entre a Escola de Tempo Integral e a Escola de Tempo Parcial no Ensino Fundamental II.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

SANTOS, G. M. C. S.; BARROS, D. M. V. Escola de tempo integral: a informática como princípio educativo. **Revista Iberoamericana de Educación**, Araraquara, v. 46, n. 8, p. 1-11, ago. 2008.

SANTOS, M. G. C. **O Programa ‘Mais Educação’ e a educação integral na escola pública: uma análise a partir da perspectiva da formação onilateral.** 2014. Dissertação (Mestrado Em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

SANTOS, S. V. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SARAIVA, K.; VEIGA-NETO, A. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 187-201, 2009.

SCHIMONEK, E. M. P.; GARCIA, T. O. G. O Programa Mais Educação e o novo modelo de escola de tempo integral em São Paulo: semelhanças e singularidades. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 27, v. 56, p.493-510, 2018.

SILAZAKI, R. P. **O processo de aprendizagem profissional de coordenadores pedagógicos para as/nas escolas de/em tempo integral no município de Araçatuba.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

SILVA, F. C. **O Programa Mais Educação em Goiás e o conceito de educação integral: repercussões na qualidade do ensino.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

SILVA, N. S. **Formação de professores e a escola de tempo integral no município de Araçatuba**: práticas, desafios e possibilidades. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente, 2016.

SOARES, N. F. **O projeto escola de tempo Integral da rede estadual do Pará na perspectiva do financiamento**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SOARES, T. M. et al. Escola de tempo integral: Resultados do projeto na proficiência dos alunos do ensino fundamental das escolas públicas da rede estadual de minas gerais. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 111-130, mar. 2014.

SOUSA, L. E. S. **Políticas de ampliação da jornada escolar**: a implantação do Programa Mais Educação em Igarapé-Miri/PA. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

SOUZA, A. M. G. **Tempo integral e educação integral**: um estudo sobre a experiência de Nova Iguaçu de 2006 a 2013. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2014.

SOUZA, F. R. **Mais tempo para quê?**: A organização do currículo em uma escola em tempo integral da rede municipal de educação de São João - PR. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

SOUZA, M. C. R. F. Estudantes em tempo integral no campo: aprendizagens, processos e sentidos. **Cadernos De Pesquisa**, n. 46, v. 161, p. 756-782, 2016.

TORRES, T. A. R. **O projeto Escola de Tempo Integral na rede estadual de São Paulo**: considerações acerca do direito à educação de qualidade. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

ZUCCHETTI, D. T. A Educação Integral no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1353-1360, out./dez. 2013.