

**FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS
ESCOLA DE POLÍTICAS PÚBLICAS E GOVERNO**

JOSÉ FERNANDES DOS SANTOS

**CONCEPÇÃO, QUALIFICAÇÃO E POLÍTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO EM
TEMPO INTEGRAL: METANÁLISE QUALITATIVA**

BRASÍLIA

2022

JOSÉ FERNANDES DOS SANTOS

**CONCEPÇÃO, QUALIFICAÇÃO E POLÍTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO EM
TEMPO INTEGRAL: METANÁLISE QUALITATIVA**

Dissertação apresentada à Escola de Políticas Públicas e Governo da Fundação Getulio Vargas como requisito para obtenção do grau de mestre em Políticas Públicas e Governo.

Área de concentração: Políticas Públicas e Governo

Orientador: Profa. PhD Tássia de Souza Cruz

BRASÍLIA

2022

Santos, José Fernandes dos.

Concepção, qualificação e políticas docentes na educação em tempo integral: metanálise qualitativa / José Fernandes dos Santos. - 2022.

86 f.

Orientador: Tássia de Souza Cruz.

Dissertação (mestrado MPPG) – Fundação Getulio Vargas, Escola de Políticas Públicas e Governo.

1. Educação integral. 2. Educação e Estado. 3. Prática de ensino. 4. Professores - Formação. I. Cruz, Tássia de Souza. II. Dissertação (mestrado MPPG) – Escola de Políticas Públicas e Governo. III. Fundação Getulio Vargas. IV. Título.

CDU 37.018.4

JOSÉ FERNANDES DOS SANTOS

**CONCEPÇÃO, QUALIFICAÇÃO E POLÍTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO EM
TEMPO INTEGRAL: METANÁLISE QUALITATIVA**

Dissertação apresentada à Escola de Políticas Públicas e Governo da Fundação Getulio Vargas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas e Governo

Área de Concentração: Políticas Públicas e Governo

Data de aprovação: 15/06/2022

Banca examinadora:

Profa. PhD. Tassia de Souza Cruz
FGV EPPG

Prof. Dr. Fernando Luiz Abrucio
FGV EPPG

Prof. Dr. Romualdo Portela de Oliveira
CENPEC

AGRADECIMENTOS

Gratidão ao Deus da vida, pela oportunidade concedida para a realização deste sonho.

Conforme Isaac Newton, “Se eu vi mais longe, foi por estar sobre ombros de gigantes.” e, com essas palavras, agradeço aos meus professores que ampliaram grandemente meus horizontes de visão, permitindo-me enxergar mais longe: Fernando Luiz Abrucio, Gabriela S. Lotta, Lizandro Lui, Benjamin Miranda Tabak, Julio Cesar de Aguiar e Ricardo Gomes; de forma especial, à minha orientadora, Tássia de Souza Cruz. Vocês são gigantes!

Gratidão ao Dr. Fernando Luiz Abrucio e ao Dr. Romualdo Portela de Oliveira, por terem aceitado o convite; é uma honra, tê-los na banca!

À Professora Elaine Veloso, pelo apoio constante.

Gratidão imensa aos colegas da turma 2020.2, pela troca de conhecimento e amizade construída. Especial agradecimento à Cinthia de Paiva Rodrigues, ao Manoel Timbó Lima, ao Anderson de Oliveira Brito e ao Gabriel Navarro, pelo apoio de sempre.

À minha família, especialmente à minha esposa, Viviane Baraçal; à minha mãe, Anísia, e ao meu pai, Jair Cosme (*in memoriam*). Gratidão por todo apoio recebido!

Eduquem as crianças, para que não seja necessário punir os adultos.

Pitágoras

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo discutir os avanços e desafios da Educação em tempo integral no Brasil. Metodologicamente fundamentada nos pressupostos defendidos pela pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e bibliográfico, apresenta uma metanálise da literatura acadêmica da área. A metanálise foi desenvolvida a partir de material bibliográfico obtido por meio de uma revisão na qual foram selecionados 86 artigos, dos quais, após aplicação de critérios específicos de inclusão e exclusão, selecionaram-se 24 artigos para análise. As articulações teóricas aqui delineadas permitiram algumas inferências, como o fato de que é fundamental que as atividades exercidas no contraturno estejam alinhadas com o projeto político-pedagógico escolar, que a infraestrutura interna e externa seja adequada, com espaço físico e materiais apropriados; que a formação do professor seja específica, contínua e focada nas dimensões tempo/espaço que compõem a Educação Integral; que haja ampliação da carga horária dos professores, melhores condições de trabalho e política de investimento. Assim, a reflexão a respeito de processos e modelos de educação em tempo integral requer avaliar para além do aumento quantitativo da carga horária escolar, é necessário avaliar a eficácia do uso do tempo para realização de atividades pedagógicas e seus respectivos resultados positivos na aprendizagem do estudante.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral. Escola de Tempo Integral. Metanálise.

ABSTRACT

This dissertation aims to discuss the advances and challenges of full-time education in Brazil. Methodologically based on the assumptions defended by qualitative research, with a descriptive and bibliographic character, it presents a meta-analysis of the academic literature in the area. The meta-analysis was developed from bibliographic material obtained through a review in which 86 articles were selected, of which, after application of specific inclusion and exclusion criteria, 24 articles were selected for analysis. The theoretical articulations outlined here allowed some inferences, such as the fact that it is essential that the activities carried out after school hours are aligned with the school's political-pedagogical project, that the internal and external infrastructure be adequate, with appropriate physical space and materials; that teacher training be specific, continuous and focused on the time/space dimensions that make up Integral Education; that there is an increase in the workload of teachers, better working conditions and investment policy. Thus, reflection on processes and models of full-time education requires evaluating, in addition to the quantitative increase in school hours, it is necessary to evaluate the effectiveness of the use of time to carry out pedagogical activities and their respective positive results in student learning.

Keywords: Full-time Education. Full Time School. Meta-analysis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Exemplos de boas práticas de escolas em tempo integral no Brasil ...	31
Quadro 2 - Mapa conceitual da revisão sistemática acerca da educação em tempo integral, no período de 2014 a 2021	37
Gráfico 1 - Eixo temático nos estudos pesquisados.....	45
Gráfico 2 - Ano de publicação dos estudos pesquisados.....	46
Gráfico 3 - Descritores da Pesquisa.....	47
Quadro 3 - Resumo do conceito/concepção de educação/escola de tempo integral, no período de 2014 a 2021	54
Quadro 4 - Resumo dos eixos que permeiam a educação em tempo integral - tempo e espaço da escola de tempo integral no período de 2014 a 2021	54
Quadro 5 - Resumo do papel da escola de tempo integral, no período de 2014 a 2021	56
Quadro 6 - Resumo dos atributos mensurados para uma educação de tempo integral de qualidade, no período de 2014 a 2021	66
Figura 1 - Ciclo de elementos que compõem a Educação em tempo Integral	67
Quadro 7 - A formação docente para a escola de tempo integral de qualidade, no período de 2014 a 2021.....	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Carga horária curricular semanal em 1990 e 2010 em países europeus e Brasil.....	20
Tabela 2 - Dias letivos anuais em 1990 e 2010 em países europeus e Brasil.....	20

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	EDUCAÇÃO E ENSINO	13
2.1	A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	13
2.1.1	Contexto histórico.....	13
2.1.2	Papel da escola de tempo integral	21
2.1.3	O trabalho lúdico na educação em tempo integral	24
2.1.4	A interdisciplinaridade na educação em tempo integral.....	25
2.1.5	A comunidade escolar e sua função na Escola de Tempo Integral	27
2.2	O TEMPO NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	30
2.3	EXPERIÊNCIAS E BOAS PRÁTICAS DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL.....	31
3	ASPECTOS METODOLÓGICOS	33
3.1	SOBRE A COLETA DE DADOS	33
4	REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E METANÁLISE	35
4.1	ANÁLISE DA COLETA DE DADOS	45
4.2	ANÁLISE DOS RESULTADOS	48
4.2.1	Conceito/concepção de educação/escola de tempo integral	48
4.2.2	Qualificações mensuradas sobre a educação de tempo integral	61
4.2.3	As políticas docentes para a escola de tempo integral.....	72
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
	REFERÊNCIAS	79

1 INTRODUÇÃO

Há dissenso na literatura sobre o que seja educação integral e, por isso, o tema é tratado sob várias denominações: Escola de Tempo Integral, Tempo Integral, Ensino Integral e Ampliação do Tempo Escolar. No debate, há os que entendem que educação integral reporta à formação a qual abarca as dimensões integrais do ser humano, como sua racionalidade, corporeidade, espiritualidade e afetividade (CUNHA; ARAÚJO, 2021; ASSIS; SILVA, 2018). Em razão disso, têm a expressão como redundante (CUNHA; ARAÚJO, 2021; ASSIS; SILVA, 2018), como asseverado por Paro (2009, p. 13): “Educação integral, em última instância, é um pleonismo: ou a educação é integral, ou então, não é educação”.

Já a Escola de Tempo Integral é a ampliação da jornada escolar no espaço restrito da escola; contudo, por falta de espaço físico para realização de atividades no contraturno escolar, as atividades podem ser realizadas em ambiente externo à escola em parceria com outras instituições de educação ou entidades sociais (CAVALIERE, 2009; COELHO, 2009). Coelho (2009) particulariza a ampliação do tempo como sendo o tempo de permanência dos alunos na escola para realização de atividades diárias, cuja duração em tempo regular seja de até seis horas e meia; e o tempo integral como a permanência na escola em tempo superior a sete horas diárias. De toda forma, Tempo Integral, Ensino Integral e Ampliação do Tempo Escolar relacionam-se à extensão do tempo da jornada escolar e do espaço escolar, inclusive externo à escola, sendo fundamentais à educação integral (LIMA; ALMADA, 2013).

Não esgotando o mérito da questão, mas em se tratando de atribuir um nome que abarcasse todo o sentido que se busca nesta pesquisa, o melhor seria Educação Integral em Tempo Integral. Nesse contexto, a essência do ambiente escolar em tempo estendido é a formação humana em sua integralidade, por meio de projetos e práticas que incentivam a atuação dos estudantes baseada na autonomia e construção de processos criativos e de convivência, com professores preparados para atuar com esses objetivos na escola (MESSA *et al.*, 2019).

À luz do exposto, propuseram-se as questões que balizam esta pesquisa: (i) *Qual a concepção de educação de tempo integral?* (ii) *Quais características qualificam a educação de tempo integral?* e (iii) *Como se dão as políticas docentes para essa modalidade de educação?*

Para responder a essas perquirições, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: sintetizar as concepções de educação integral; apontar as características comuns da educação integral para implantação efetiva nas escolas de tempo integral de educação básica brasileiras; e apresentar os requisitos essenciais na formação do professor para atuar na educação em tempo integral.

A escolha desta temática se deu por sua relevância, dadas as constantes transformações a que a sociedade atual está condicionada e o fato de o tempo integral levar ao acompanhamento da escola a essas transformações, considerando, de acordo com seu papel de instituição formadora do indivíduo, que a escola de tempo integral pode abarcar a educação integral, ou seja, a formação do estudante em diversas dimensões, do que a escola de tempo parcial, o que a torna diferente.

Este texto é composto por seis capítulos, além deste introdutório. No capítulo dois são apresentados os aportes teóricos, como a educação em tempo integral, seu contexto histórico, papel da escola e as possibilidades para serem trabalhadas nessa escola de tempo integral. No terceiro, são apresentados os aspectos metodológicos adotados no trabalho. No quarto, sintetizam-se os dados compilados na revisão sistemática e, em seguida, procedeu-se à metanálise; e, por fim, no sexto capítulo, são apresentadas as considerações acerca da pesquisa realizada.

2 EDUCAÇÃO E ENSINO

Com o escopo de investigar a concepção e qualificações da educação de tempo integral e a formação do docente para essa modalidade de educação, para sua fundamentação, procede-se à revisão de literatura. Alicerçaram, portanto, autores como Cavaliere (2009, 2010, 2014); Cruz, Cuconato e Sá (2018); Portugal *et al.* (2015); Ribetto e Maurício (2009); Teixeira (1977); Vieira, Souza e Torales-Campos (2020); Zapletal e Machado (2019) e leis brasileiras vigentes acerca da educação e educação em tempo integral. Esse suporte é necessário a fim de dar subsídio ao entendimento dos conceitos presentes nesta pesquisa.

2.1 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

A ampliação da jornada escolar visa atender os objetivos de ampliação das oportunidades de aprendizagem e fortalecimento do vínculo do aluno com a escola. O conceito de tempo integral é rotineiramente interpretado como sinônimo de tempo ampliado, entretanto, Coelho (2009) define o tempo ampliado como o tempo de permanência dos alunos na escola para realização de atividades diárias, cuja duração seja de até seis horas e meia; já o tempo integral é definido como a permanência escolar superior sete horas diárias.

2.1.1 Contexto histórico

Nas últimas décadas, o debate acerca da política pública de educação em tempo integral tem se tornado cada vez mais presente nas produções acadêmicas. Conforme abordam Vieira, Souza e Torales-Campos (2020), essa modalidade de educação começou a ser discutida no Brasil a partir de 1940, por meio do Projeto de Escolas Parques, que vigorou até 1960.

Anísio Teixeira, inspirado no movimento da Escola Nova, foi o grande precursor dessa agenda, pois, como Secretário de Educação e Cultura do Estado da Bahia, baseado nos princípios da Escola Nova, criou o primeiro projeto de Educação em Tempo Integral público no Centro Educacional Carneiro Filho - CECR, na cidade de Salvador – BA (VIEIRA; SOUZA; TORALES-CAMPOS, 2020).

De acordo com Portugal *et al.* (2015), Anísio Teixeira foi um dos primeiros educadores brasileiros a assumir uma visão de educação moderna e renovada, tendo como principal objetivo a construção de uma sociedade democrática. O pensamento de Anísio Teixeira acerca da educação integral foi influenciado pelo filósofo norte-americano John Dewey, cuja visão de pensamento defendia a conexão profunda entre conhecimento e vida. Nessa ótica, “a educação é um processo direto da vida, e a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida” (DEWEY, 1967, p. 7).

Anísio Teixeira, sendo um grande defensor da escola pública, via a necessidade de construir a educação brasileira por meio da preparação dos educandos para se tornarem cidadãos conscientes, para isso era necessário que a escola exercesse seu papel de proporcionar hábitos de trabalho, convivência social, reflexão intelectual, visando à ampliação da consciência cidadã e democrática e para atingir todos esses objetivos (TEIXEIRA, 1977). É nesse sentido que o professor Anísio Teixeira defendia uma escola integral com professores em dedicação em tempo integral.

Portugal *et al.* (2015) reforçam que, sob a perspectiva do pensamento de Dewey, Anísio Teixeira propôs uma nova maneira de pensar a aprendizagem, voltada para formação de hábitos, cujo resultado favorecesse a disposição intelectual para criação de novas práticas. Nessa visão, o ambiente de ensino deveria propiciar aos alunos vivência plena e prática do conhecimento para além das teorias recebidas.

Mesmo após mais de 50 anos, o pensamento de Anísio Teixeira é extremamente contemporâneo, pois, conforme ressalta Cavaliere (2010), a grande relevância do caráter público da educação escolar ecoa nos projetos educacionais atuais, visando mudar a realidade nacional a partir da transformação dos educandos em cidadãos conscientes de deveres e direitos. Sendo a educação integral, na perspectiva de Anísio Teixeira, essencial para colocar o Brasil nos trilhos da modernidade.

Na década de 80, o debate acerca da educação em tempo integral teve como força motriz as ideias de Darcy Ribeiro por meio da criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), cujo objetivo era, principalmente, o aumento da jornada escolar. O CIEP foi desenvolvido no Rio de Janeiro por Darcy Ribeiro durante o Governo Brizola, intentando fornecer educação integral, visando promover a cidadania e reduzir as desigualdades sociais por meio da ampliação do tempo escolar para

estudos, atividades lúdicas, além de fornecer para as crianças assistência médica e nutricional (PORTUGAL *et al.*, 2015).

No período pós-Constituição de 1988 e início dos anos 90, a discussão em torno do tema ganhou força, principalmente com a criação dos Centros de Inclusão e Atendimento à Criança (CIAC) como parte do “Projeto Minha Gente”, criado em 1992, pelo Governo Collor, por meio do Decreto 631/92, sendo basilares os CIEPS implantados no Rio de Janeiro (VIEIRA; SOUZA; TORALES-CAMPOS, 2020).

Esse projeto tinha como finalidade realizar ações de apoio à criança sob os parâmetros dos artigos 203, 205, 208 e 227 da Constituição da República Federativa do Brasil - CRFB (BRASIL, 1988), além de atender aos objetivos do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Importante observar que a CRFB/88, em seu art. 6º, define a educação como um direito social; de outra maneira, a educação é condição para que o indivíduo viva com dignidade. Corrobora o art. 205 dessa legislação, ao determinar que a educação

[...] é 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” (BRASIL, 1988).

Enfatiza-se que o CIAC, a partir de 1992, passou a ser denominado Centro de Atenção Integral à Criança e Adolescente (CAIC) e o projeto “Minha Gente” foi criado para atender os objetivos assumidos pelo Brasil no Encontro Mundial de Cúpula pela Criança, realizado nas Nações Unidas, em Nova Iorque, no dia 30 de setembro de 1990 (PORTUGAL *et al.*, 2015).

Na supracitada reunião, os signatários, entre eles o Brasil, comprometeram-se a melhorar a saúde de crianças e mães, combater a desnutrição e erradicar doenças que matam milhares de crianças todos os anos. Notório observar que foi a partir da década de 1990 que a educação em tempo integral passou a ser prevista como política pública nacional, integrando várias leis da educação brasileira (VIEIRA; SOUZA; TORALES-CAMPOS, 2020).

Em contexto internacional, tal temática ganhou força no final do século XX e sua abordagem tem sido realizada sob a perspectiva da qualidade do tempo escolar ampliado. Conforme Parente (2020), em 1980, nos Estados Unidos, foi publicado um informe acerca do aumento da permanência do aluno no educandário; e em 1990,

outra publicação, esclarecendo que o tempo adicionado deveria conter diferenciação e qualidade superior.

No Brasil, além de ganhar força a partir da década de 1990, considerando os programas CAIC e “Projeto Minha Gente” e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996), a educação em tempo integral passa a ser estimulada e prevista legalmente.

Importante enfatizar que a aprovação da LDB colimou regulamentar e reafirmar o direito à educação garantido pela CRFB/88. Nessa perspectiva, a LDB traz uma série de direitos e conquistas que promoveu avanços na educação básica, como descrevem Vieira, Souza e Torales-Campos (2020, p. 17):

- I. aumento do número de dias letivos do ensino fundamental 180 para 200 dias;
- II. estabelecimento de carga horária mínima de 800 horas para conclusão do ensino básico;
- III. maior valorização dos docentes, aumentando a exigência de formação em nível superior para educadores;
- IV. determinação de investimento mínimo para manutenção do desenvolvimento do ensino público; Sendo 18% de investimento mínimo para a União e 25% para estados e municípios
- V. criação do Plano Nacional de Educação.

Historicamente, o primeiro Plano Nacional de Educação – PNE – data de 1962, numa iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, e se constituía como um conjunto de metas a se cumprir em oito anos. Veio se tornar uma obrigatoriedade pelo art. 214 da CRFB de 1988. (BRASIL, 2001)

A Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, aprovou o PNE cujas metas já previam o aumento da ampliação progressiva da jornada escolar dos estudantes e a oferta de uma educação integral que oportunizasse

[...] orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. (BRASIL, 2001)

Observa-se uma preocupação em justificar a oferta de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas. Também o texto legal faz referência à implantação do tempo integral como algo inovador.

Adicionalmente, tencionando estimular a educação em tempo integral, a LDB, em seu art. 34, estabelece que “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.”, e, conforme o parágrafo 2º, “a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

Entretanto, Cavaliere (2014), ao se referir ao artigo supracitado, observa que essa proposição permite várias interpretações, porque é amplo e vago; somente, quase dez anos depois, é que foi refinado e se aclara, sobre, por exemplo, recursos financeiros, distinguindo os aumentos conforme os níveis de ensino para alcance dos objetivos propostos, que é a extensão da escola de tempo integral a todo o ensino básico.

Em sua dicção:

[...] a lei do Fundeb (BRASIL/MEC, 2007) é das mais importantes pois especifica aportes financeiros maiores para as matrículas em tempo integral, diferenciando os acréscimos de acordo com os níveis de ensino: creche-10%; pré-escola-15%; educação fundamental-25% e ensino médio-30%. Assim, foi a lei do Fundeb que primeiro “levou” a escola de tempo integral para toda a educação básica. (CAVALIERI, 2014, p. 1208)

No início dos anos 2000, a discussão acerca da educação em tempo integral foi impulsionada pela lei de criação do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) que, diferentemente da LDB que, em seu art. 34, estabelece apenas a carga horária mínima de quatro horas/aula para o Ensino Fundamental regular, com possibilidade de ampliação gradual da carga horária, e regulamenta a educação em tempo integral definindo sua carga horária mínima de sete horas diárias de permanência do aluno na escola.

Acentua-se que com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica - Fundeb, aprovado pela Lei 11.494 de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007), o Governo Federal garantiu condições financeiras concretas para estimular a implantação de escolas em tempo integral. Entretanto, essa lei foi revogada pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que torna o Fundeb permanente, especificando que os professores, profissionais do apoio técnico, operacional e administrativo da educação básica em exercício deverão receber pelo menos 70% dos recursos do fundo. O novo FUNDEB tem como foco principal garantir o financiamento

da educação básica sob parâmetros equitativos, visando reduzir os níveis de desigualdades socioeducacionais entre os estudantes.

Retomando ao ano de 2007, o Governo Federal lançou o Programa Mais Educação - PME, com os estes objetivos:

[...] 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 (BRASIL, 2007).

Em 2010, o PME passou a integrar as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, instituído pelo Decreto nº 7.083 (BRASIL, 2010), como estratégia para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral, cujo principal objetivo era

[...] melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no Ensino Fundamental. Assim, uma das diretrizes do governo foi que, no tempo extra, no mínimo uma das atividades selecionadas pelas escolas se referisse a suporte pedagógico em qualquer uma das áreas de conhecimento básico (como ciências, português e matemática). Além disso, as escolas deveriam selecionar três ou quatro campos do conhecimento e desenvolver cinco ou seis atividades em cada um (CRUZ, 2018, p.10).

Nota-se que a ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes aspira à melhora da aprendizagem da língua materna e dos conhecimentos matemáticos ao otimizar o tempo de permanência dos estudantes na escola. Visando, então, com a ampliação do tempo escolar, repetir o modelo de escolarização de 4 horas, porquanto esteja desassociado desse modelo pedagógico.

Por volta de 2014, o debate ganhou ainda mais força, principalmente por fazer parte da meta 06 do PNE, aprovado pela Lei Federal n. 13.005 (BRASIL, 2014), cujo objetivo é ampliar a jornada escolar para no mínimo 07 horas por dia para estudantes das escolas públicas.

A proposta apresentada pela lei supramencionada (BRASIL, 2014) transforma a política pública de educação em tempo integral em uma política de Estado, pois a meta a ser executada no decênio de 2014 a 2024, tem como objetivo “[...] oferecer

educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014).

Para além da ampliação do tempo, a fim de melhorar a qualidade e equidade da oferta educacional a partir de investimento a ser realizado na ampliação da carga horária na mesma escola dos professores, apoio pedagógico e infraestrutura escolar, o PNE 2014 propõe

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; 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. (BRASIL, 2014)

A proposta do regime de educação em tempo integral apresentada pelo PNE 2014 também aspira atender as demandas da CRFB/88 que, em seu art. 214, estabelece o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, promovendo:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

Ao refletir acerca da importância da educação em tempo integral, para fins comparativos, faz-se necessário avaliar a média de horas diárias de aula ofertada nas escolas brasileiras. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, em 2021, a média das escolas públicas brasileiras, rurais e urbanas do Ensino Fundamental é de 5,5 horas por dia; já em relação à carga horária diária do Ensino Médio é um pouco maior, 7 horas diárias (BRASIL, 2022). Nesse sentido, têm-se em média 27,5 horas de aulas semanais no Ensino Fundamental e 35 horas no Ensino Médio.

Na Tabela 1, arrola-se a carga horária média de aulas ofertada em países da União Europeia -UE como aporte comparativo ao Brasil.

Tabela 1: Carga horária curricular semanal em 1990 e 2010 em países europeus e Brasil

Países	Escola Primária		Escola Secundária	
	1990	2010	1990	2010
	Horas por Semana			
Alemanha	20/30	17/24	30/35	28/30
Dinamarca	15 a 34	23/30	24/34	30
Espanha	25	25	25	25
França	26/27	26	27/30	27
Itália	27	27/30	30	30
Portugal	25	25/31	30/34	24/30
Brasil	20	22,5/29	20	23

Fonte: Adaptado de Eurydice (2010); Brasil (1996; 2016)

Observa-se que o número de horas semanais das escolas brasileiras está aquém das escolas da UE.

A quantidade de dias letivos, por sua vez, é semelhante ao calendário das escolas brasileiras, conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2: Dias letivos anuais em 1990 e 2010 em países europeus e Brasil

País	Escola Primária		Escola Secundária	
	1990	2010	1990	2010
	Dias Letivos por Ano			
Alemanha	200/226	200/210	200	200/210
Dinamarca	200	200	200	200
Espanha	185	180	170	180
França	180	180	180/216	180
Itália	200	200	200	200
Portugal	181/206	180	181/206	180
Brasil	180	200	180	200

Fonte: Adaptado de Eurydice (2010); Brasil (1996)

A discussão acerca da educação em tempo integral tem-se tornado cada vez mais relevante, principalmente considerando o cenário educacional provocado pela pandemia da COVID-19. Nesse contexto, dados do relatório do Banco Mundial (WORLD BANK, 2021) mostram que, em consequência do fechamento massivo das

escolas, dois em cada três alunos podem não ser capazes de entender textos para sua idade.

Além disso, o nível de pobreza de aprendizagem, tendo como base crianças de 10 anos que não conseguem ler textos simples, cujo índice era de 51% e pode ter aumentado para 62%. Já 71% dos estudantes do Ensino Fundamental II podem ficar abaixo dos níveis de proficiência estabelecidos pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA (WORLD BANK, 2021).

Para Abrucio (2022, 5º slide), acerca dos efeitos da COVID-19 na educação,

A pandemia deixou sequelas psicológicas muito fortes em estudantes e docentes. A escola pode ser um lugar não só de aprendizado educacional, como também uma organização para ajudar na recuperação de sequelas sociais.

[...] É preciso recuperar o que os pesquisadores chamam de cultura escolar, o que exige uma visão mais integrada e interdisciplinar do processo de ensino, lastreada em competências, habilidades e valores.

Frente a esse contexto, Oliveira, Gomes e Barcellos (2020) apontam o aumento da carga horária semanal atrelado a diagnósticos dos alunos como possível solução para o período pós-pandemia.

2.1.2 Papel da escola de tempo integral

Zapletal e Machado (2019), corroborando Ribetto e Maurício (2009), afirmam que as produções acadêmicas voltadas para a ampliação do tempo escolar no Brasil são caracterizadas por dois grupos de argumentos cujas posições são divergentes.

Um grupo é favorável ao ensino em tempo integral e o outro grupo contrário a essa modalidade de ensino. O primeiro grupo se caracteriza por posições pautadas em justificar as propostas de ensino em tempo integral implementado nas escolas em curso nas redes públicas de ensino. Já o segundo grupo, com argumentos contrários, questiona a adesão sem críticas às reformas educacionais, a concepção de escola de tempo integral e seu funcionamento (RIBETTO; MAURÍCIO, 2009; ZAPLETAL; MACHADO, 2019).

Os argumentos favoráveis são divididos em três grupos. O primeiro grupo relaciona o tempo integral como oportunidade de o aluno vivenciar o currículo escolar, cujas atividades educativas extras, em função de o aluno passar mais tempo na

escola, melhoram a qualidade da aprendizagem, conforme defendido por Coelho (2012). Além de ampliar o aspecto qualitativo do tempo, a educação em tempo integral também contribui para a formação cidadã e democrática (MAURÍCIO, 2009; LEITE, 2012; MOLL, 2012; TITTON, PACHECO, 2012; LECLERC, MOLL, 2012).

O segundo argumento, conforme apresentado por Leclerc e Moll (2012), enfatiza a importância da escola de tempo integral para enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais.

Já o terceiro argumento favorável vincula a contribuição da escola de tempo integral com a ampliação do relacionamento da escola com a comunidade, tendo em vista que a realização dos projetos escolares pode envolver diversos atores sociais, sem haver

[...] separação entre escola e vida construindo uma ponte entre a experiência social e a aprendizagem escolar, ponte esta assentada sempre sobre um espaço, que, ao ser apropriado pelos sujeitos – estudantes, profissionais da educação, pais, moradores da cidade –, passa a se constituir em território educativo (LEITE, 2012, p. 72).

Já os autores com argumentos contrários ao ensino de tempo integral enfatizam algumas de suas características, como a desconstrução do papel original da escola, cujo programa de tempo integral tende a atuar com foco voltado para a solução de problemas sociais, além da realização de atividades sem conexão com o projeto político-pedagógico escolar.

Miranda e Santos (2012) alertam para os riscos de transformação do papel social da escola, distanciando-a de seu papel original como instituição. Nessa perspectiva,

[...] os riscos que advêm da descaracterização do papel social da escola e a diminuição da responsabilidade do Estado que muitas dessas propostas encerram. Afinal, a escola integral deve significar mais escola ou “mais educação”, como reconhece o programa federal de incentivo à ampliação do tempo escolar. Jamais poderá se traduzir em menos escolarização, menos institucionalização (MIRANDA; SANTOS, 2012, p. 1092).

Reforçando essa concepção, Zapletal e Machado (2019, p. 214) enfatizam que a escola deixaria de ser “[...] um espaço de aquisições de conhecimento para um tempo e espaço de convivência”.

Paro *et al.* (1988) destacam ainda que as escolas em tempo integral atuantes com ações focadas na guarda de crianças durante o expediente de trabalho dos pais, fornecimento de alimentação e atendimento médico se distanciam do trabalho pedagógico que é a principal função da escola.

Corroborando a discussão, Cavaliere (2002) afirma que a escola pública brasileira tem assumido responsabilidades para além de seu papel original de atuação. Nesse novo contexto “as necessidades sociointegradoras assumem posição primordial no cotidiano da escola fundamental brasileira” (CAVALIERE, 2002, p. 249)

Outros argumentos contrários ao modelo de educação em tempo integral levam em consideração a forma como o programa é executado em algumas regiões do país, principalmente quando por falta de espaços físicos para realização de atividades no contraturno escolar, o programa é executado fora da escola de origem do aluno, em parceria com outras instituições de educação ou entidades sociais. Diferentes autores alertam para o risco de fragmentação do trabalho pedagógico; de outra maneira, para o risco de realização de atividades sem conexão com o projeto político-pedagógico escolar (CAVALIERE, 2009; COELHO, 2009).

Conforme enfatizado por Pereyra (2005), a escola de tempo integral não precisa assumir algumas funções sociais, porém, essas funções precisam ser reconhecidas e integradas à parte pedagógica. Partindo dessa perspectiva,

[...] os únicos a introduzir uma reforma drástica do tempo escolar a partir de estender a implantação de fato da jornada escolar continua como o melhor modelo e não reconhecer certas funções sociais da escola, que não têm que ser assumidas e sim integradas por parte do professorado (PEREYRA, 2005, p. 59).

Castanho *et al.* (2018) apontam para as escassas evidências sobre a efetiva contribuição das propostas de educação em tempo integral para a aprendizagem e desenvolvimento do estudante. Cruz (2018) reforça que os estudos apresentados são inconclusivos. Sendo, portanto, essencial a realização de pesquisas que apresentem evidências acerca da contribuição e correlação da educação em tempo integral com o processo de ensino/aprendizagem.

Outro ponto importante quanto à educação em tempo integral relaciona-se à politização em sua propositura. Por vezes, as propostas de programas de tempo integral compreendem plataformas eleitorais de determinados governos e governantes:

[...] as experiências de educação integral no Brasil não tiveram continuidade, por falta de políticas públicas, pois, em sua totalidade, elas estavam vinculadas a um plano de governo e não a uma política educacional; desse modo, na mudança de governo essas experiências cessavam. (CUNHA, ARAÚJO, 2021, s.n.)

Nas últimas décadas, pôde-se perceber que em cada mandato de determinado governo que é eleito no país programas educacionais diferentes são criados; em contrapartida, programas antigos são descontinuados. Normalmente isso ocorre para que cada governante deixe sua marca com o seu respectivo projeto, mesmo que tenha que sacrificar uma excelente ideia de governos pretéritos. (AGUSTINHO, 2021, p. 3)

É imperativo que a educação em tempo integral seja uma política pública efetiva, independente de pleitos eleitorais, decorrendo disso, a educação em tempo integral como política de Estado.

2.1.3 O trabalho lúdico na educação em tempo integral

É necessário que o docente conheça o lúdico, para que possa utilizar tal recurso em suas aulas na escola de tempo integral, tanto que a BNCC considera importante o lúdico no processo educacional:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, **por meio do lúdico**, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros) (BRASIL, 2017, p. 355b- grifo nosso).

A BNCC esclarece que o lúdico, especialmente no Ensino Fundamental, possibilita a valorização das vivências e experiências individuais e humanizadas dos estudantes.

Ainda sobre a abordagem lúdica, Lira (2011) afirma que a interdisciplinaridade também pode ser explorada a partir de recursos lúdicos. Nesse caso, a ludicidade possibilita que o professor realize um verdadeiro trabalho de integração entre as diferentes disciplinas, proporcionando um trabalho de cooperação, porém, aberto ao planejamento e ao diálogo, tão essenciais na educação em tempo integral.

2.1.4 A interdisciplinaridade na educação em tempo integral

Segundo o dicionário Houaiss (2009), o termo interdisciplinar pode ser definido como uma ação que estabelece relações entre duas ou mais disciplinas ou ramos de conhecimento. Nesse sentido, na educação em tempo integral, trabalhos com projetos interdisciplinares terão como objetivo estabelecer relações entre diferentes áreas do saber, como artes, filosofia, ciências, entre outras.

De forma semelhante, Pombo, Guimarães e Levy (1994, p. 13) definem a interdisciplinaridade como “qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objetivo comum”.

Existem pesquisas que apontam a interdisciplinaridade como a solução para os limites e as incapacidades das disciplinas isoladas de compreender a realidade e responder às demandas do mercado de trabalho (TOMAZ, 2008), entretanto, poucas práticas interdisciplinares são efetivadas no contexto da sala de aula, uma prova disto é que “[...] ao realizar uma pesquisa sobre o tema, encontram-se vastas pesquisas acadêmicas que abordam a importância da interdisciplinaridade, no entanto, no campo da prática, os estudos são extremamente restritos” (LIRA, 2011, p. 14).

Ademais, investigações a respeito do processo de ensino e aprendizagem indicam que o aprendizado de uma disciplina influencia o desenvolvimento de funções superiores para além dos limites dessa matéria específica; as principais funções psíquicas envolvidas no estudo de várias matérias são interdependentes (BRASIL, 1998). Portanto, como destaca Lira (2011), uma vez que as matérias são relacionadas em atividades ou em projetos, a interdisciplinaridade torna-se uma importante ferramenta pedagógica e didática capaz de atingir os objetivos da educação em tempo integral.

Tomaz (2008) mostra que a maneira como o conhecimento tem sido divulgado pelas escolas não tem atendido os alunos a contento e, de alguma forma, não estimulam uma prática interdisciplinar em sala de aula ao focar no que a autora denomina de conhecimento fragmentado

Embora a multiplicidade de fatores acene para a interdisciplinaridade como uma solução para os limites e as incapacidades das disciplinas

isoladas de compreender a realidade e responder às demandas do mercado de trabalho, na prática, difunde-se ainda na maioria das escolas um conhecimento fragmentado, deixando para o aluno estabelecer sozinho as relações entre os conteúdos (TOMAZ, 2008, p. 13).

Nesse sentido, a fim de combater a noção de conhecimento fragmentado, Zabala (2002) discute a interdisciplinaridade como uma cooperação entre diversas disciplinas que, de alguma forma, traduzem-se em um mesmo conjunto de conceitos e métodos de investigação. Para o autor,

[A] interdisciplinaridade é a interação de duas ou mais disciplinas, que pode ir desde a simples comunicação de ideias até a integração recíproca dos contextos fundamentais e da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados de pesquisa. Estas interações podem implicar transferências de leis de uma disciplina para outra e, inclusive, em alguns casos dão lugar a um novo corpo disciplinar, como a bioquímica ou a psicolinguística. Podemos encontrar esta concepção na configuração das áreas de Ciências Sociais e Ciências Experimentais no ensino médio e da área de Conhecimento do meio no ensino fundamental (ZABALA, 2002, p. 35).

Luccas (2011) afirma que um dos grandes motivos da existência de projetos interdisciplinares nas aulas é o emprego do conhecimento produzido para alcançar a solução de problemas. Assim, a adequação curricular da escola de tempo integral com projetos interdisciplinares pode transformar uma aprendizagem em algo mais significativo.

Consoante Paviani (2005, p. 61),

A interdisciplinaridade é condição básica para uma formação profissional flexível e adequada para o exercício de novas profissões, especialmente nos dias de hoje. [...] A atuação profissional, dentro de padrões elevados de formação científica, depende da elaboração de métodos adequados de intervenção e da busca e articulação e conhecimentos em mais de uma área teórica. O bom desempenho de um administrador, por exemplo, precisa, além de qualidades pessoais, de conhecimento de Matemática, de Economia, de Direito, de Psicologia, de Sociologia e de outros (PAVIANI, 2005, p. 61).

Assim a prática de projetos interdisciplinares na educação em tempo integral, além de possibilitar que os estudantes percebam a aplicação de diferentes conhecimentos para a resolução de problemas advindos do cotidiano, permitirá que

os discentes reconheçam a importância de uma disciplina como base para compreensão de outras.

Atualmente, são diversos os motivos para que práticas interdisciplinares não se efetivem na prática docente, como insegurança dos professores de desenvolverem trabalhos que relacionem várias disciplinas, falta de tempo para a execução de tais projetos, entre outros.

Além disso, como afirma Paviani (2005), a interdisciplinaridade é condição básica para uma formação profissional flexível e adequada para o exercício de novas profissões, especialmente na educação em tempo integral, o que justifica o uso desse recurso nas aulas, uma vez que, uma das funções da escola é preparar os estudantes para a vida e também para a inserção no mercado do trabalho.

2.1.5 A comunidade escolar e sua função na Escola de Tempo Integral

Uma comunidade escolar é composta por diferentes agentes: professores, estudantes, pais ou responsáveis, pedagogos, supervisores, diretores, orientadores, psicólogos, inspetores, colaboradores dos serviços gerais, entre outros, que, articulada e comprometida com o processo de ensino e de aprendizagem, é fundamental para a gestão escolar e, conseqüentemente, o funcionamento adequado da escola de tempo integral.

Uma gestão articulada visa, entre outras coisas, ao pleno funcionamento escolar como organização social, cujo foco está na formação integral dos estudantes, sempre se fundamentando em princípios e diretrizes educacionais constantes nos documentos que regem a educação. Assim, todas as ações da escola, desde o estudo da grade horária e distribuição das aulas até a definição da metodologia de ensino a ser adotada, têm o potencial de contribuir e enriquecer o processo de gestão da escola de tempo integral.

Ressalta Cervi (2013) que a escola deve estar em sintonia com toda a comunidade que a circunda, principalmente no que diz respeito aos aspectos administrativo, pedagógico, financeiro, entre outros. Nesse sentido, quando a comunidade escolar conhece todo o trabalho desenvolvido pela escola, assim como por todos os professores, cria-se uma confiança mútua entre escola e comunidade escolar.

No âmbito escolar, cabe ao diretor o compromisso de liderar e organizar o

trabalho de todos os agentes envolvidos, também, de acordo com Lück (2009, p. 17), “[...] orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados.” Contudo, a ação do diretor escolar estará limitada à sua concepção sobre educação, gestão escolar e seu papel profissional na liderança e organização da escola. Tudo isso impactará diretamente a gestão escolar local. (LÜCK, 2009).

Na literatura da educação, é possível encontrar ações elencadas por pesquisadores que podem ser tomadas pelos diretores escolares a fim de se obter uma gestão articulada com o processo de ensino e de aprendizagem na escola de tempo integral. Entre tais ações, uma de destaque é a participação de todos os agentes escolares nas questões político-pedagógicas da escola, assim como o compartilhamento de ideias.

Prata (2002, p. 3-4) menciona que é função do diretor:

Estimular a participação geral nas questões político-pedagógicas e na criação de grupos de trabalho, capazes também de tomar decisões visando à otimização e produtividade dos espaços escolares, principalmente quanto à utilização dos recursos físicos e tecnológicos por toda a comunidade escolar; compartilhar idéias, ações e decisões com todos os profissionais da escola e comunidade, gerando nas equipes de trabalho maior capacidade empreendedora, inovadora e autônoma, que possibilite uma visão integral e articulada das ações planejadas e desenvolvidas.

No processo de gestão escolar na educação em tempo integral, o diretor deve estimular a criatividade da equipe com o intuito de superar as diversas dificuldades encontradas no âmbito educacional, como processo de execução de projetos ou estabelecimento de parcerias intra e inter-institucionais, por exemplo. Também é sua função acompanhar e fiscalizar a proposição dos grupos de trabalho e, conseqüentemente, a execução dos projetos propostos a fim de garantir que tudo esteja de acordo com o ideal educacional da escola (PRATA, 2002).

Destaca-se como ação do gestor propiciar o desenvolvimento da autonomia dos professores e pedagogos e possibilitar que esses busquem e proponham soluções para os problemas que afetam a qualidade do processo de ensino e aprendizagem na escola de tempo integral (CERVI, 2013). Tal autonomia pode ser observada, por exemplo, na determinação das ações que o professor executará em

sala de aula que estarão descritas em seu planejamento escolar.

Assim, o professor também tem atribuições próprias, dentre as quais é possível destacar a escolha de uma metodologia adequada, o levantamento e interpretação dos dados relativos à sua sala de aula, a preparação dos conteúdos a serem trabalhados, a elaboração de atividades, a avaliação dos estudantes, entre tantas outras.

Por meio de sua pedagogia crítico-social dos conteúdos, Saviani (2016) defende que professor e aluno estão em uma relação social específica, a de ensino, com o intuito de estudarem os conhecimentos que foram historicamente acumulados para, assim, construírem e aprimorarem novas elaborações do conhecimento.

Nessa perspectiva, o ponto de partida da ação pedagógica não seria nem a preparação dos alunos (Pedagogia Tradicional) nem as atividades (Pedagogia Nova), mas a prática social comum a professor e aluno.

Concernente a essa prática social, Bulgraen (2010) destaca que é preciso que o professor esteja ciente de que não basta tratar somente de conteúdos atuais em sala de aula, é preciso resgatar conhecimentos amplos e históricos para que, assim, seja possível que os estudantes interpretem suas experiências e suas aprendizagens na vida social.

Assim, diferentemente do diretor, o professor, por conta da natureza de suas atribuições, tem disponível uma ferramenta denominada planejamento docente, que lhe permite fazer o registro das ações relacionadas às suas atribuições, a qual consente o diretor acompanhar o desenvolvimento do trabalho docente na educação em tempo integral.

Ainda sobre as atribuições e deveres dos professores, é relevante ressaltar que existem documentos que regem a educação em todo e qualquer nível, por essa razão, as ações docentes devem estar em concordância com aqueles. Exemplos desses documentos são os Parâmetros Nacionais Curriculares - PCN (BRASIL, 1998) e, mais recentemente, a BNCC (BRASIL, 2017) que apresentam diretrizes para o desenvolvimento do trabalho docente em sala de aula e, geralmente, são direcionados às diferentes etapas da escolarização (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) na educação em tempo integral.

2.2 O TEMPO NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

A Escola de Tempo Integral, no decorrer do tempo, constituiu-se, principalmente, com políticas públicas com vistas desde prática democrática a ideais assistencialistas em detrimento do pedagógico. Permeando todas essas convicções, para Gomes (2009), tem-se o tempo como determinante na busca da eficiência dos resultados da formação escolar.

É fato que o tempo escolar sofreu mudanças determinadas pelo contexto histórico-social de cada época, ou seja, a escola espelha o sistema de ideias do período histórico por meio da definição de seus objetivos estruturados no espaço e no tempo (GOMES, 2009).

Haja vista a inauguração em 1950 do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador na Bahia. A criação desse Centro tinha como escopo a reestruturação do sistema educacional vigente na época, a fim de que fosse garantida a qualidade educacional pela ampliação do tempo de permanência da criança na escola. Anísio Teixeira, criador do educandário, evidenciava que maior tempo na escola oportunizaria condições de aprendizagem de forma que proporcionaria às diversas classes sociais o desenvolvimento da sociedade, conseqüentemente, promoveria a justiça social (CALEFI, 2003).

No Rio de Janeiro, segundo Calefi (2003), os CIEPs visavam atender as crianças das camadas populares; era uma escola de tempo integral com vistas a minimizar os problemas sociais em detrimento da pedagogia da escola. Apesar de a maioria dos CIEPs ter sido desativada devido às mudanças de governos, para Cavalieri (2007), o horário integral permaneceu em parte das escolas cariocas.

Na extensão do tempo escolar, Arroyo (1988) entende que a escola é usada como instrumento privilegiado do Estado para proteger a infância, reeducá-la para alcançar a criança “desmarginalizada”.

O que se observa, em conformidade com Paro *et al.* (1988), é que a ampliação do tempo nas escolas almejava a reintegração à sociedade de crianças provindas de comunidades expostas à vulnerabilidade social, por meio da pedagogia.

Cavalieri (2007) alerta para a necessidade de se pensar sobre a ampliação do tempo escolar como partícipe das transformações por que passa a percepção do que seja educação escolar, refletindo sobre o papel formativo dessa educação. “Entretanto, parece evidente que a maior quantidade de tempo não determina por si

só [significados educacionais inovadores], embora possa propiciar práticas escolares qualitativamente diferentes” (CAVALIERI, 2007, p.1017).

Dar outra dimensão ao tempo em âmbito educacional pressupõe sua ampliação, mas que deve resultar no acréscimo de condições e possibilidades de atividades diversificadas, caso contrário, pode culminar no esvaziamento das escolas.

O tempo do professor também deve ser considerado, conforme Coelho (2007), na ampliação do tempo escolar, considerando suas percepções acerca da educação, posto que a quantidade de tempo deve perpassar a qualidade a ser atribuída a esse.

É preciso suplantarmos a ideia de ampliação de tempo como aumento horas/aulas/dias, mas como ampliação da qualidade do tempo útil. Dessa forma, espera-se que a expansão do tempo escolar possa promover o desenvolvimento das potencialidades humanas, a sua formação integral.

2.3 EXPERIÊNCIAS E BOAS PRÁTICAS DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

O escopo desta seção é elencar escolas brasileiras que implantaram a educação em tempo integral e são bem sucedidas nesta prática. São evidenciados os resultados que revelam por que são boas práticas. Procurou-se contemplar pelo menos uma de cada região geográfica do Brasil e a sua apresentação é feita em ordem alfabética.

Quadro 1 - Exemplos de boas práticas de escolas em tempo integral no Brasil

Estado/Região	Escola/cidade	Resultados em evidência
Amazonas/Norte	Escola Municipal Waldir Garcia/ Manaus	Realiza uma educação integral que vai além da sala de aula e une estudantes, professores, familiares e toda comunidade escolar; é referência de inclusão; os estudantes têm um olhar crítico, reflexivo e se veem como agente de transformação no seu processo de aprendizagem.
Mato Grosso/ Centro-Oeste	Projeto Escola Plena em 40 escolas de Ensino Médio	A ampliação da jornada diária de atividades no ambiente escolar, não significou que o resultado fosse positivo no que diz respeito à aprendizagem. A escola precisa estar atenta às reais necessidades de seus educandos e, ao estar voltada à Educação Integral, precisa adequar de forma coerente e atrativa o seu currículo.
Minas Gerais/	Escola Municipal	Construção coletiva do conhecimento

Sudeste	Professor Paulo Freire/Belo Horizonte	valorizando os saberes da comunidade; envolvimento com o território, projetos de música e cuidados com a horta local.
Pernambuco/ Nordeste	Escolas de ensino médio de tempo integral	Ampliação do tempo do adolescente na escola, procurando protegê-lo da violência das ruas, tendo em vista a insuficiência de outras políticas sociais. Essas experiências tinham a finalidade de, em um turno, tratar das atividades pedagógicas; no outro, oportunizar aos estudantes o ensino de artes, atividades esportivas, atividades de recreação, atividades que permitissem a socialização e que, assim, aprendessem a conviver melhor uns com os outros.
Rio de Janeiro/ Sudeste	Centro de Referência em Educação Integral/Nova Iguaçu	Utilização e transformação do espaço público da cidade em polos educacionais, as ruas, parques e praças ficaram mais limpos, a agenda de educação do município passou a ser elaborada com o apoio da comunidade e do setor privado.
Rio Grande do Sul/ Sul	Escola Estadual Neusa Mari Pacheco/Canelas	Diminuiu os índices de reprovação e praticamente erradicou a evasão. O bairro, por sua vez, foi aos poucos se revitalizando com a ocupação dos espaços e cuidados dos moradores e da escola.
São Paulo/ Sudeste	Sesc Curumim/São Paulo	Participação ativa dos sujeitos, desenvolvimento de uma série de competências, princípios e valores, como autonomia, criticidade, cooperação e respeito; valorização da relação com o território e o contato com a comunidade.

Fonte: Agostinho 2021; Centro de Referências em Educação Integral (2017, 2022); Cunha e Araújo (2021); Lopes, 2017; Oliveira (2020)

Os resultados em destaque se concentram nas relações das práticas escolares e os alunos, famílias e comunidade. Observa-se que esses resultados refletem o rompimento de antigas práticas e a implementação de ações que transformaram o espaço da escola. Especificamente, estes exemplos evidenciam possibilidades de parcerias para erradicar a evasão escolar, diminuir a reprovação e contribuir para a diminuição da vulnerabilidade social das comunidades que abarcam essas escolas de tempo integral.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Trata este capítulo de descrever os aspectos metodológicos para realizar a metanálise. Para análise dos dados, utilizaram-se ainda ferramentas da metanálise que, conforme define Severino (2017, p. 18),

[...] é um método estatístico para agregar os resultados de dois ou mais estudos independentes, sobre uma mesma questão de pesquisa, combinando seus resultados em uma medida sumária. Geralmente segue-se à realização de uma revisão sistemática.

Para Linde e Willich (2003), a revisão sistemática é um estudo retrospectivo e secundário que consiste em uma forma de pesquisa que tem publicações acerca de determinado tema como matriz de dados. Esse tipo de estudo fornece uma síntese dos destaques relacionados à busca; é relevante porque integra informações de um conjunto de publicações separadas sobre determinado tema.

Ainda na perspectiva da metanálise, essa se trata da análise da análise, ou como aduzem Law e Philp (2002), é uma revisão de literatura na qual os resultados de variados estudos independentes são combinados e agregados usando procedimentos estatísticos para produzir uma única estimativa ou indicador que caracterize o impacto de uma determinada população.

Contudo, nesta pesquisa, o método de abordagem é o qualitativo, pois descreve a complexidade de um problema específico, necessitando da compreensão e classificação de processos dinâmicos, e permite diversas interpretações pela análise indutiva do pesquisador (DIEHL, 2004). Além disso, frisa-se que a pesquisa qualitativa tem como foco principal não os resultados nem o produto, mas a análise dos dados (STAKE, 2016). Assim, o método de análise de dados é a metanálise qualitativa.

3.1 SOBRE A COLETA DE DADOS

Descrevem-se os passos seguidos para coleta de dados na revisão sistemática.

1ª etapa: Definição da pergunta: (a) Qual a concepção de educação de tempo integral? (b) Quais características qualificam a educação de tempo integral? e (c) Como se dão as políticas docentes para essa modalidade de educação?

2ª etapa: Busca de evidência: Levantamento das publicações de 2014 a 2021, relacionadas ao ensino integral em plataformas específicas para buscas de trabalhos científicos, como a plataforma SciELO, Google Acadêmico, Periódicos CAPES e Portal Domínio Público, utilizando o critério de inclusão os descritores “escola de tempo integral”; na sequência, foram incluídos “educação integral”, “educação em tempo integral”, e “ampliação de jornada escolar” para abarcar um conjunto mais expressivo acerca do tema.

3ª etapa: Revisão e seleção dos estudos: A partir da leitura dos resumos, foram selecionados 86 artigos científicos (publicados em periódicos e eventos científicos) de 08 áreas de conhecimento diferentes. Na sequência, foram excluídas as publicações que não foram publicados entre 2014 e 2021 e que não contemplavam o tema pesquisado.

4ª etapa: Análise da qualidade metodológica dos estudos: agruparam-se as publicações nas três categorias (a, b, c); inclusive combinadas, e buscou-se contemplar, pelo menos, uma publicação de cada ano de referência – de 2014 a 2021.

5ª etapa: Apresentação dos resultados: foram selecionados 24 textos para realização da revisão sistemática, tendo sido descartados os artigos publicados em anos anteriores a 2014, que não tinham como foco principal a educação em tempo integral e artigos duplicados. A escolha por iniciar a pesquisa em 2014 se deu em razão de a ampliação da jornada escolar ter ganhado mais força neste ano, principalmente por fazer parte da meta 06 do PNE, aprovado pela Lei Federal n. 13.005, de 25 de junho de 2014, cujo objetivo é ampliar a jornada escolar para no mínimo 07 horas por dia para estudantes das escolas públicas. Embora tenham-se perdido as origens do debate e trabalhos importantes produzidos no período, espera-se explorá-los num trabalho futuro.

Fundamentando nas evidências da revisão sistemática, procedeu-se à metanálise.

4 REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E METANÁLISE

Num movimento reflexivo sobre os estudos efetuados por outros autores, neste capítulo, foram compiladas as análises feitas por esses sujeitos a fim de compreender as categorias: a) **conceito/concepção de escola de tempo integral**; b) **qualificações mensuradas dessa escola** e c) **políticas docentes para a escola de tempo integral**. As qualificações que se desejam investigar reportam às características que revestem a escola em tempo integral, que a qualificam, distinguem-na das demais escolas e que a tornam o espaço ideal de se fazer a educação de tempo integral.

Para o tratamento e a interpretação dos resultados, utilizou-se a metanálise qualitativa, por meio da qual se busca revisar sistematicamente um conjunto de pesquisas explorando o resultado, detectando falhas e relacionando os dados com a finalidade de produzir novos resultados e que, segundo Imbeau, Pétry e Lamari (2001, p. 03), “habilita os pesquisadores a resolver disputas na literatura, a determinar que fatores têm contribuído para as diferenças sistemáticas entre os estudos e para identificar as áreas que têm sido negligenciadas”.

Tem-se a publicação da literatura científica como natureza do fator, cuja busca se deu em bases digitais nas plataformas SciELO, Google Acadêmico, Periódicos CAPES e Portal Domínio Público. Seguiram-se as etapas norteadoras da revisão sistemática, obtendo a síntese das publicações, descritas no Quadro 2. Nesse Quadro estão descritos: os autores, o produto publicado, em que ano ocorreu a publicação, as categorias – a) os conceitos e concepções para os autores acerca de escola de tempo integral, uma vez que há correntes distintas sobre a significação dessa; em b) apontaram-se as características que revestem a escola em tempo integral que a distinguem das demais; e c) o que dizem os autores sobre as políticas docentes para a escola de tempo integral, quais são os requisitos para essa atuação. Essas categorias são referidas sozinhas ou combinadas, a depender da ênfase atribuída pelos autores. Pode ter ocorrido, por exemplo, que os autores tenham abordado as três categorias, contudo, tenham enfatizado o conceito e as políticas docentes para a escola de tempo integral, decorre disso, a categoria expressa “a, c”, entre outras possibilidades.

Também foram anotadas algumas considerações extraídas das publicações pesquisadas; elas sintetizam ou caracterizam o teor dos achados dos seus respectivos autores.

Quadro 2 - Mapa conceitual da revisão sistemática acerca da educação em tempo integral, no período de 2014 a 2021

Autor(es)	Título	Ano	Categoria	Considerações
Ana Elisa Spaoloni; Queiroz Assis; Celso Mendes Ferreira da Silva	Educação integral, tempo e espaço: problematizando conceitos	2018	a, b	Quanto à concepção e aos conceitos , trata-se de integralidade da formação, que envolve o tempo ampliado do horário escolar, abarcando atividades destinadas a essa formação, compreendidas por alguns como atividades curriculares e inerentes ao espaço escolar , por outros, como atividades extracurriculares em espaços que não somente a escola , e ainda como a interseção dessas propostas . [...] parece haver um consenso que remete à ideia de uma educação que contemple alguns elementos comuns para o desenvolvimento da criança: acesso à igualdade de condições educacionais, aquisição de conhecimentos, hábitos e valores para a devida inserção social, desenvolvimento conjunto de aspectos cognitivos, físicos, éticos, estéticos, afetivos e sociais, e exercício dos direitos e deveres para a construção da cidadania , cada qual ao seu modo, privilegiando uma educação democrática e que possibilite a emancipação do indivíduo .
Mariana Roveroni; Adriana Missae Momma; Bruna Cirino Guimarães	Educação integral, escola de tempo integral: um diálogo sobre os tempos	2019	a, b	A escola de tempo integral e uma educação integral são passíveis de se consubstanciarem em uma unidade orgânica e transformadora ; em concomitância ao postulado pela legislação, que determina o tempo da escola, existe o tempo na escola, que ora se conforma com as medidas disciplinadoras do tempo relógio, ora subverte essa fragmentação com a sua própria existência. É possível o investimento de tempo na escola e da escola para a construção de um projeto humano sensível às diferenças e aos afetos; com a perspectiva humana, para todas as crianças, que tenham assegurados tempo de estar num espaço protegido, uma alimentação gostosa e nutritiva, que possam brincar, estar entre os seus e que tudo isso seja reconhecido como atividade intelectual .
Elisângela Maria Pereira Schimonek; Theresa Adrião	A gestão dos programas Mais Educação e Escola a Tempo Inteiro: uma análise de políticas para educação em tempo integral	2018	b	No currículo da educação em tempo integral, a ampliação da jornada escolar dos educandos decorreu de oficinas diversificadas e aleatórias ofertadas no contraturno escolar em qualquer espaço da comunidade . Foi atribuída à escola a responsabilidade por captar na comunidade voluntários em condições de oferecer atividades

				socioeducativas para crianças e jovens de regiões pobres e vulneráveis. Coube ainda à escola, a busca por outros espaços físicos para o funcionamento da educação em tempo integral. A condução das atividades foram por monitores voluntários (oficineiros), não sendo obrigatória a formação/habilitação para atuação no ensino fundamental.
Ana Maria Cavaliere	Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado?	2014	a,b	O sentido da escola de tempo integral é vista como um direito de todos, estratégico para a cidadania , é tarefa de grande porte político e financeiro e requer tratamento de política de Estado assumida cooperativamente por todos os entes da federação. Vista como dispositivo compensatório, dirigido a alguns alunos , tende a assumir caráter provisório, instável, com base em trabalho voluntário ou em parcerias com organizações sociais de variados matizes. A educação integral trata o indivíduo como um ser complexo e indivisível ; no âmbito escolar se expressa por meio de um currículo, também integrado, e que não é dependente do tempo integral , embora possa se realizar melhor com ele; se empenha na formação integral do indivíduo em seus aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos.
Simone de Fátima Flach	Ensino fundamental no Brasil: previsões legais e ações governamentais para a ampliação do atendimento, da duração e do tempo escolar	2015	a	A ampliação da duração e do tempo de permanência no ensino fundamental representa situações contraditórias: ao mesmo tempo em que atende a necessidade de melhoria da qualidade da educação oferecida e obtida pelos alunos no espaço escolar, atende a necessidade de manter os pais trabalhadores no espaço da produção , portanto, é representação do desenvolvimento econômico e social.
Mariana da Costa Portugal; Antonio Jorge Gonçalves Soares; Marcia Morel; Ana Maria Villela Cavaliere	Educação integral e educação do corpo na obra de Anísio Teixeira	2015	a, b	A educação integral é entendida como uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, ancorada na extensão do tempo escolar . Propõe-se o aumento do tempo escolar a partir de arranjos com instituições que ultrapassam os muros da escola, com atividades de reforço escolar, esportes, artes, música etc., sem modificar a qualidade da infraestrutura escolar e sem alterar o currículo padrão das escolas. O aumento do tempo escolar funciona como um apêndice da escola regular no contraturno escolar . Para além da mera instrução intelectual, a escola deveria propiciar experiências que educassem o corpo, a expressividade e a estética. Essa educação dos

				sentidos, dos hábitos e das aptidões para o trabalho seria possível, com a extensão do tempo escolar e por meio das experiências com esportes, artes industriais, música, dança, teatro, canto, desenho artístico, entre outras.
Marisa Irene Siqueira Castanho; Silvana Gomes Mancini	Educação Integral no Brasil: potencialidades e limites em produções acadêmicas sobre análise de experiências	2016	a, b	Tendência a concepções de educação integral como assistência social a crianças e adolescentes das camadas populares ; quanto a modelos de funcionamento, a discussão não se esgota na relação tempo-espaco, pois implica pensar formação de professores, integração de novos atores na equipe de trabalho, mudanças estruturais na organização e funcionamento das escolas; a integração das ações nos planos curriculares, com base nos fundamentos político-pedagógicos requer a identificação de espaços não escolares no desenvolvimento de jornada ampliada e na articulação de outros saberes fora da escola. Necessidade de sustentação das experiências inovadoras garantidas em sua continuidade pelas políticas públicas, com a necessidade de se despolitizar a educação integral para que haja uma efetiva garantia de sua continuidade no decorrer dos vários governos que se sucedem.
Maria Celeste Reis Fernandes de Souza	Estudantes em tempo integral no campo: aprendizagens, processos e sentidos	2016	a, b	Necessidade de incorporação da Educação do Campo no debate sobre o tempo integral e para a valorização da arte, do corpo e do movimento como aprendizagens válidas na ampliação da jornada escolar . Foram expostas estas realidades: a pouca conexão entre escola e comunidades de entorno, o silenciamento sobre saberes ligados ao campo, as tensões entre o espaço da escola e o espaço do campo, o confinamento na sala de aula, as interferências que o tempo a mais na escola provoca em suas relações com o campo e as aprendizagens decorrentes dessas relações no espaço familiar e comunitário.
Dinora Tereza Zucchetti; Eliana Perez Gonçalves de Moura	Educação integral. Uma questão de direitos humanos?	2017	a, b	A educação e a proteção (social) podem se materializar em uma mesma prática. Proteger representa ampliar o espaço e o tempo de permanência na escola com vista à equidade social, crescimento na oferta de oportunidades, em especial, às do campo da cultura, no reforço às aprendizagens, no acesso a patamares de cidadania . Proteger neste sentido não é estar tutelado, mas significa ação que visa à emancipação.

Maria Celeste Reis Fernandes Souza	Aprendizagens e tempo integral: entre a efetividade e o desejo	2017	b	A ampliação da jornada escolar, sob o ponto de vista dos estudantes, favorece a proximidade com os(as) professores(as), têm mais tempo para estudar, aumenta a quantidade de aulas na semana, o que possibilita maior contato com essas aprendizagens e mais tempo para o(a) professor(a) ensinar, ou “dar aulas mais criativas” . Entretanto, reclamam do cansaço, do excesso de tempo em sala de aula, do pouco tempo para descanso e relacionamento com os pares, e das tradicionais práticas escolares como a cópia de textos , ainda persistentes nas práticas escolares [...], condições pedagógicas desestimulantes, equipamentos eletrônicos sem condições de uso, espaços inadequados, alimentação escolar, despreparo docente e de outros profissionais que assumem as atividades socioeducativas, desarticulação entre o que se faz no turno com as propostas do contraturno escolar – mesmo quando as atividades socioeducativas se encontram em um turno único, tal desarticulação prevalece.
Donaldo Bello de Souza; Janaína Specht da S. Menezes; Lígia Martha C. da C. Coelho; Elisângela da Silva Bernado	Regime de colaboração e educação em tempo integral no Brasil	2017	b	Dependência dos sistemas de ensino para com as ações públicas do governo federal na área da educação em tempo integral ; entre os problemas encontrados para construir uma educação infantil com mais qualidade na ampliação de seu tempo educativo, estão tanto as dificuldades legais para a contratação de professores quanto a problemática da qualificação docente na área, especificamente em termos dos conhecimentos especializados que demanda .
Sabrina Moehlecke	Políticas de educação integral para o ensino médio no Rio de Janeiro: uma ampliação do direito à educação?	2018	a, b	Existem cinco diferentes modelos de escolas integrais de ensino médio no Rio de Janeiro. Em todos os modelos propostos, há uma concepção ampliada de educação, que vai além da mera aprendizagem cognitiva . No entanto, parece estar em curso, ainda que de forma embrionária, uma flexibilização de sua dimensão temporal, ao se dissociar a ideia de educação integral da necessidade de extensão da jornada escolar . Com relação ao papel muitas vezes atribuído à educação integral na diminuição das desigualdades educacionais , isso aparece nos modelos analisados de modo mais implícito do que explícito. Não há uma preocupação em incorporar à escola a função de assistência social, como uma forma de diminuir os efeitos das desigualdades sociais sobre as oportunidades educativas.

Viviane Cristina Dias	Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente	2018	c	Com a análise construída, foi possível constatar que, apesar das melhorias salariais e da existência de mais espaço para a socialização de experiências , tem ocorrido a intensificação do trabalho docente . Outros pontos negativos destacados foram: a introdução da lógica neogerencialista de vigilância entre os pares no interior do ambiente escolar; o estímulo à adaptação curricular (limitação da autonomia docente) em detrimento de sua problematização e a transformação e o abismo criado entre as condições pedagógicas, físicas e humanas ofertadas nas escolas do Programa de Ensino Integral e nas demais escolas da rede pública de ensino paulista, agravando , assim, as desigualdades educacionais e a fragmentação da profissão docente .
Ivonete Ferreira de Sousa; Ranilce Guimarães- Iosif; Sinara Pollom Zardo	As redes da Educação Integral no Distrito Federal sob o prisma da Gestão Escolar	2018	b, c	Os resultados apontaram que o Projeto Educação Integral em Tempo Integral avançou ao ampliar a oferta para todas as crianças matriculadas em uma jornada de 10 horas diárias, e possibilitou a contratação de professores concursados para atuar nas disciplinas complementares e nas disciplinas de informática e educação física. Os maiores desafios vivenciados pelos gestores relacionam-se à limitação de verbas para o desenvolvimento das atividades propostas pela educação integral, à carência de formação continuada dos docentes e à restrição de estrutura física das escolas .
Marisa Irene Siqueira Castanho; Marjorie Cristina Rocha da Silva; Sonia Casarin; Letícia de Sousa Dorighello	Concepções e ações de professoras sobre propostas de um programa de educação integral	2018	b, c	Evidenciaram-se a necessária formação do professor; a contribuição socializadora da educação integral para a educação formal; as dificuldades de integração entre os professores dos dois currículos; as tentativas de aproximar os pais e a ausência da noção de comunidade; o reconhecimento da importância das atividades não formais e lúdicas; o uso da motivação e interesse do aluno pelas atividades das oficinas como condicionantes da frequência na sala de aula; a predominância da visão assistencialista .
Elaine Cristina Panini Messa; Juliana Cristina Chaves Buldrin Baiocchi;	Escola de Tempo Integral <i>versus</i> Formação Humana Integral: Experiências de uma Escola do Município De Campinas, São Paulo	2019	a, b	As experiências apontam iniciativas que se aproximam da concepção de Educação Integral , que considera a formação humana em sua integralidade , na medida em que apostam em projetos e práticas que incentivam a atuação dos estudantes baseada na autonomia e construção de processos criativos e de convivência . Também avançou a percepção por parte de alguns profissionais da escola, da

Renato Horta Nunes; Simone Cecilia Fernandes				necessidade do trabalho coletivo e de práticas voltadas para uma educação transformadora. Contudo, ainda são identificados limites de atuação , tanto na esfera das políticas públicas ofertadas quanto na construção da identidade escolar, pois é necessária a efetivação de um projeto de escola que envolva todos os profissionais e que supere a mera extensão do currículo, dando a ver um tempo/espço baseado em uma dinâmica curricular menos rígida e mais emancipadora.
Patrícia Peixoto Zapletal; Adriana Marcondes Machado	Ampliação da jornada das escolas públicas brasileiras: um panorama de políticas e discursos	2019	a, b	As políticas educacionais visam atender às populações denominadas em situação de vulnerabilidade e risco social. Entre as estratégias, está a ampliação da jornada da escola pública brasileira, a qual evidencia a intenção do governo de atender as camadas sociais mais necessitadas.
Juliana Pedreschi Rodrigues; José Luís Gonçalves; Valéria Aroeira Garcia; Daniela Gonçalves	Educação integral, institucionalização do tempo livre: outras lógicas educacionais no contexto Luso-Brasileiro	2016	a, b	As práticas educacionais devem compreender a integralidade da educação não com uma expectativa totalizante, na qual uma série de atividades e/ou propostas buscam complementar a ação escolar, mas considerando as possíveis e diversas experiências educacionais como possibilidades formativas da integralidade de cada ser humano , que não chega a um todo ou a um objetivo, mas, muito ao contrário disso, está sempre em movimento e se transformando. Vislumbra-se a emergência de outros e muitos jeitos de organizar e vivenciar o processo educacional, escapando à submissão de uma única lógica.
Joselaine Aparecida Campos; Gilmar de Carvalho Cruz	Educação Integral em Tempo Integral: as concepções presentes na prática docente em uma escola municipal de Ensino Fundamental	2020	a, b, c	Os dados empíricos revelaram a insuficiência, a carência e, às vezes, a inexistência de formação inicial e continuada específica em Educação Integral em Tempo Integral com foco na expansão do tempo e nos espaços educativos agregados a uma concepção de Educação Integral.
Jaqueline da Conceição Camargo; Mariane Eduarda Bernardes; Debora Cristina Jeffrey	Educação integral e as experiências estaduais: uma análise da constituição de redes políticas	2018	a, b	Observou-se que a implementação da educação integral enquanto política pública para a educação brasileira centraliza-se, principalmente na ampliação da jornada escolar. As instituições pesquisadas pautam seu discurso no argumento da formação completa do indivíduo. Entretanto, considerando as ações propostas , verifica-se que a implementação da educação integral dialoga muito mais com o tempo do aluno na escola; mesmo que considerem uma educação que ultrapasse esse ambiente. Além disso, o discurso dessas instituições

				destaca o empreendedorismo , como o principal modo de garantir a inclusão digital e a preparação para a cidadania , disseminando uma mensagem considerada relevante para a transformação da educação como caminho para o sucesso escolar dos estudantes e para uma escola de qualidade. Apontam a parceria entre o Poder Público e a iniciativa privada, possibilitando a constituição de redes políticas .
Tassia Cruz; Gabriela Cuconato; Eduardo Sá	Relatório de Política Educativa: Escola de Tempo Integral	2018	a, b	Formação e dedicação integral dos professores são algumas das ações tomadas por modelos que apresentaram resultados positivos . Outras mudanças importantes se referem à infraestrutura das escolas : iniciativas bem-sucedidas de adequação para o tempo integral incluíram não apenas uma maior utilização das salas de aula , mas também a existência de bibliotecas e materiais didáticos para pesquisa, espaço para interação entre professores e oferta de refeições adicionais . Programas que obtiveram sucesso também envolveram a comunidade nas atividades da escola, aumentando a participação dos pais e responsáveis, assim como da população ao redor da instituição de ensino . A compreensão da eficácia das escolas de tempo integral deve considerar a efetividade dos programas para outros resultados educacionais que não apenas o desempenho estudantil. Entre eles, auxiliar alunos com pior desempenho a permanecerem mais tempo na escola, oferecer melhores condições de suporte a alunos de áreas rurais ou em desvantagem socioeconômica, diminuir as taxas de gravidez na adolescência e de criminalidade ao aumentar o tempo no qual os alunos são supervisionados, incentivar hábitos saudáveis, como de alimentação, higiene e sociabilidade, ou mesmo possibilitar aos pais um tempo maior para trabalhar . Por tudo isso, tais programas podem produzir diversos resultados difíceis de mensurar, mas que impactam positivamente na sociedade.
Mariana Lubarino Vilas Boas; Andréia Silva Abbiati	A educação (em tempo) integral no Brasil: um olhar sobre diferentes experiências	2020	a, b	A análise revelou que as concepções de educação integral e de educação em tempo integral permeiam as discussões e provocam dúvidas quanto à função social da educação em tempo integral. Além disso, a falta de infraestrutura das escolas de tempo integral é frequentemente apontada como fator impeditivo à realização de atividades primordiais desta forma de organização do ensino. Considera-se que são necessários maiores aportes de investimentos para que a jornada

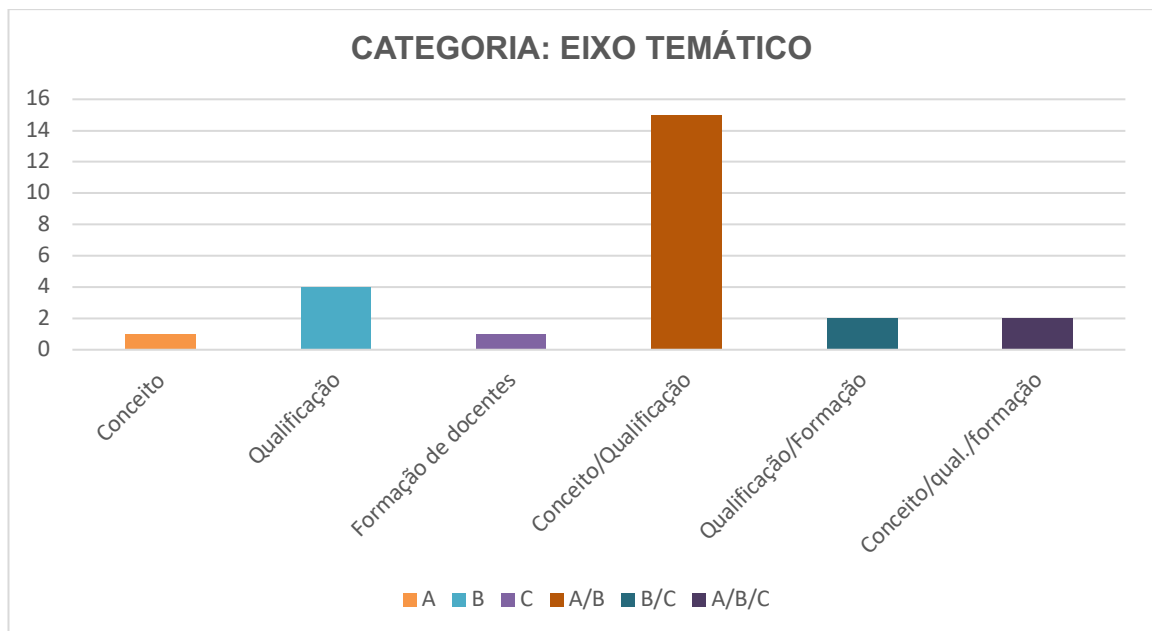
				escolar ampliada cumpra seu papel transformador na educação brasileira, ou seja, a formação integral do estudante .
Djalma Ferreira da Cunha; Christiane Carla Silva Nunes Dias de Araújo	Educação integral em Pernambuco: impactos sociais na vida de jovens e adolescentes	2021	a, b	Nas experiências e propostas de educação integral , ampliava-se o tempo do adolescente na escola, procurando protegê-lo da violência das ruas , tendo em vista a insuficiência de outras políticas sociais. Essas experiências tinham a finalidade de, em um turno, tratar das atividades pedagógicas ; no outro, oportunizar aos estudantes o ensino de artes, atividades esportivas, atividades de recreação, atividades que permitissem a socialização e que, assim, aprendessem a conviver melhor uns com os outros. Ressalta-se ainda a importância de ter professores bem qualificados, bem remunerados e respeitados no desempenho de sua missão: a arte de educar . Procuramos mostrar que jovens que concluem o Ensino Médio em escolas integrais têm mais chances de ingressar no Ensino Superior , tanto público quanto privado, do que estudantes que saem de escolas de meio tempo.
Iracema Neves Lima, Kyrleys Pereira Pereira Vasconcelos, Shirley Patrícia Nogueira de C. e Almeida	Formação de Professores e Política Pública de Tempo Integral: as vozes dos sujeitos	2021	a, b, c	A ação da Educação em Tempo Integral carece de envolvimento e esforço da comunidade escolar, dos governos e da sociedade. O texto apresenta as vozes dos sujeitos ao refletir sobre e discutir a formação inicial e continuada do professor como requisito essencial, além da formação acadêmica inicial, para sua atuação no “Tempo Integral” principalmente, ao pensar a peculiar condição deste profissional, considerando os conhecimentos construídos durante seu curso de graduação e as funções que deverá desempenhar. Os professores pesquisados são sujeitos ativos de sua própria prática , utilizando-a, mobilizando-a e produzindo os saberes necessários para desempenhar suas funções docentes e alcançar os objetivos do processo de ensino e aprendizagem.

Fonte: Elaboração própria. Notas: A categoria a) diz respeito ao conceito/concepção de escola de tempo integral; a b) se refere às qualificações mensuradas dessa escola; e na categoria c) políticas docentes para a escola de tempo integral.

4.1 ANÁLISE DA COLETA DE DADOS

Os dados coletados são analisados a partir de três referenciais: o eixo temático, o ano de publicação e os descritores da pesquisa.

Gráfico 1 - Eixo temático nos estudos pesquisados



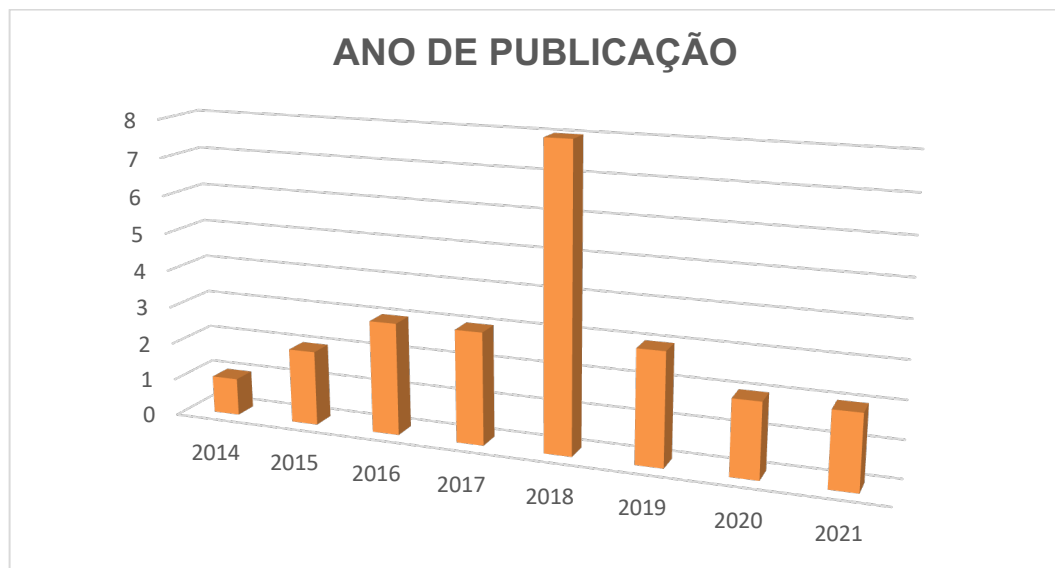
Fonte: Dados da pesquisa bibliográfica sobre educação em tempo integral, 2022. Notas: A categoria a) diz respeito ao conceito/concepção de escola de tempo integral; a b) se refere às qualificações mensuradas dessa escola; e na categoria c) políticas docentes para a escola de tempo integral.

A categoria eixo temático revelou o que preponderou nos textos da pesquisa, o que não refuta a possibilidade de terem sido mencionadas as demais categorias no mesmo texto. Extraíu-se da pesquisa que 62,5% dos estudos mencionaram o conceito e os insumos da educação em tempo integral; em 4,17% prevaleceram o conceito; 16,7% mencionaram a qualificação dessa educação; 4,17% trataram das políticas docentes, 8,34% se referiram à qualificação da educação e políticas docentes e 8,34% às três categorias: conceito, qualificação da educação e políticas docentes. É notório que não há como tratar do conceito de educação integral sem elencar os insumos para sua instituição, mas não foram tão expostas as qualificações num texto quanto em outro.

Ademais, observa-se que, na maior parte dos estudos, prevaleceram os eixos a) e b), posto que compreenderam 15 dos 24 estudos eleitos para análise, donde se infere que há, ainda, grande discussão acerca do que significa a Educação em Tempo Integral e das suas principais características. Em que se nota, também, que a

ampliação da jornada das escolas públicas brasileiras, em se tratando de pesquisa, está mais voltada para tentar conceituá-la e caracterizá-la, do que propriamente localizar e apontar caminhos para que a educação em tempo integral saia da esfera do discurso e se efetive. Não se pretende se referir a uma receita, passo a passo, mas um “espaço” que comunica projetos e práticas bem-sucedidas para se alcançar a educação de qualidade pretendida.

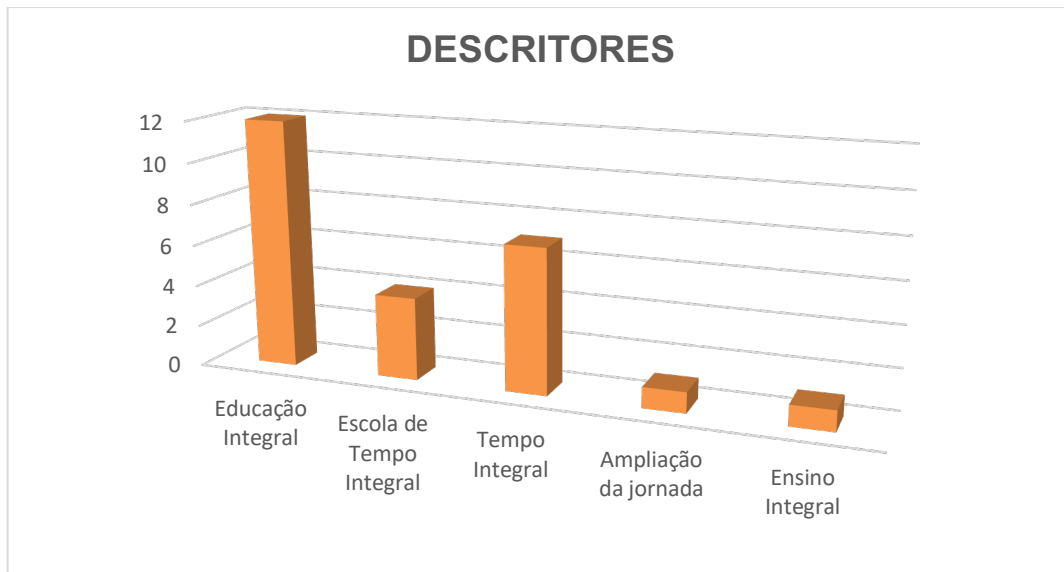
Gráfico 2 - Ano de publicação dos estudos pesquisados



Fonte: Dados da pesquisa bibliográfica sobre educação em tempo integral, 2022.

Não há uma explicação plausível, pelo menos a princípio, sobre a razão de o maior número de publicação (33,33%), ou de sua escolha, ter ocorrido em 2018. Na sequência, ocorreram em 2016, 2017 e 2019, cada um com 12,5% das publicações; 2015, 2020, 2021 com 8,34% em cada ano e, por fim, 2014 com 4,17% das publicações. Como o tempo da pesquisa compreendia de 2014 a 2021, procurou-se selecionar pelo menos um estudo de cada ano para que todos os anos fossem contemplados.

Gráfico 3 - Descritores da Pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa bibliográfica sobre educação em tempo integral, 2022.

Ao se realizar a busca pelos estudos, inicialmente foi inserido o termo Educação Integral, sendo selecionados 50% dos textos com esse descritor. Na sequência, foi inserido Escola de Tempo Integral, localizando 16,17% dos estudos que comporiam a revisão sistemática; depois, os termos Tempo Integral, obtendo 29,16% dos textos. Ampliação da jornada e Ensino Integral compuseram a lista de pesquisas com 4,17% cada um.

Convém destacar que Lima e Almada (2013) distinguem esses termos. Entendem que educação integral se refere à formação completa de cada educando, que diz respeito aos saberes os quais compreendem os propedêuticos da educação formal articulados com outros das dimensões intelectual, artística, física e tecnológica em mais tempo e em outros espaços educativos. Escola de Tempo Integral é o prolongamento da jornada escolar no espaço restrito da escola; Tempo Integral, Ensino Integral e Ampliação do Tempo Escolar relacionam-se à ampliação do tempo da jornada escolar, do espaço escolar, inclusive para fora da escola e é necessária uma educação integral. Talvez o melhor termo para definir a educação proposta fosse Educação Integral em Tempo Integral, contudo, nesse sentido expreso, optou-se por usar nesta metanálise o termo Educação em Tempo Integral.

4.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Interpretam-se, nesta seção, utilizando a metanálise qualitativa, os resultados encontrados das categorias: a) conceito/concepção de escola de tempo integral; b) qualificações mensuradas dessa escola e c) políticas docentes para a escola de tempo integral nos estudos efetuados pelos autores supramencionados.

4.2.1 Conceito/concepção de educação/escola de tempo integral

Relativamente ao conceito de educação integral, há dissonância na concepção dessa entre os autores pesquisados. Cruz, Cuconato e Sá (2018) mencionam que há diversos modelos de escola de tempo integral e que, em razão disso, pode haver diferentes apreensões do que seja educação integral.

Assis e Silva (2018) consideram o termo uma redundância, visto que para que seja educação há de conter a integralidade da formação em seu cerne, em que não se fragmentam corpo e intelecto, por exemplo; há de compreender a complexidade do ser humano. Cunha e Araújo (2021) assinalam quatro dimensões que constituem a inteireza do ser humano: a racionalidade, a corporeidade, a espiritualidade e a afetividade.

Zapletal e Machado (2019) apontam em seus achados que a noção de educação integral está associada à formação do homem – compreendido em sua totalidade; à articulação de saberes em diferentes contextos; à perspectiva de tempo integral como extensão da jornada escolar e implantação de um período integral nas escolas públicas. Cruz, Cuconato e Sá (2018) concordam com essas asserções, agrupando as duas primeiras como educação em todos os seus processos, e têm a última como escola de tempo integral.

Cavaliere (2014) especifica, utilizando o termo educação integral escolar, que a expressão é usada como sinônimo de escola de tempo integral, que se refere a uma série de atividades de naturezas díspares, como educativas, incluindo o reforço escolar, lúdicas e recreativas, ampliando, desse modo, as funções da escola. Porém, é categórica ao afirmar que não há concepção consolidada sobre o que seja educação integral.

Messa *et al.* (2019) também remetem à redundância quando associam educação e formação humana integral, contudo, ressaltam que o uso da expressão

educação integral, inicialmente, esteve vinculado à escola de tempo integral; educação integral remete à ideia de educação como vida – e não para a vida –, que rompa com as práticas de escolarização tradicional e privilegie a formação e o desenvolvimento humano global, ressignificando o tempo/espço escolar.

Para Lima, Vasconcelos e Almeida (2021), “a escola que existe hoje deve ser capaz de promover a formação integral do homem libertando-o de suas amarras, rompendo os grilhões que o prendem à alienação, promovendo condições para que o pensamento se constitua e cresça para gerar intervenções no mundo em que vive”.

Moehlecke (2018) conceitua a educação integral mediante uma revisão histórica sobre o tema: inicia associando-a à ideia de expansão do controle social, mediante uma perspectiva autoritária, conservadora e elitista de sociedade, a qual o indivíduo era moldado aos interesses do Estado, mas eram trabalhados aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos nos anos de 1935. No final do século XIX, era questionada a educação escolar formadora, unicamente, de mão de obra para a indústria, e se defendia uma educação voltada para a consciência crítica e emancipação humana, especialmente, capaz de promover a transformação social. Nesse período, a organização escolar priorizava as intervenções pedagógicas em diferentes espaços sociais como bibliotecas populares, centros de estudo, aulas ao ar livre, grupos de teatro, excursões educativas; os alunos deveriam ser estimulados a participar de atividades diferenciadas, interagindo com pessoas, lugares, e deveriam observar profissionais atuando na indústria, no comércio e no campo. Nos anos 20 e 30, defendiam uma educação escolar pública – socializadora, democratizadora e criadora de cultura –, laica, obrigatória e de qualidade, como um direito de todos. Nesse modelo, ensinavam-se música, artes, desenho, artes industriais, educação física e saúde, recreação e jogos em jornada de tempo integral. Nos anos 80, prevalece o modelo de educação cujo papel fundamental é o desenvolvimento e transformação social do país, por meio do acesso dos mais pobres à escola. Em 90, ocorreu o aumento do tempo escolar, diversificação do espaço educacional, divisão das atividades em turnos, expansão das atividades educativas abarcando áreas de cultura, artes, lazer, esportes e reforço escolar. Em 2007, reforça-se a ideia de que sejam realizadas em espaços externos à escola atividades complementares. E finaliza, observando que tempo, espaço e papel da escola são eixos que interseccionam todas as concepções de educação integral.

A categoria tempo é acentuada por Assis e Silva (2018) quando observam que, na educação integral, impera a extensão da jornada escolar a fim de se permitirem atividades com os conteúdos disciplinares científicos e outras tidas como complementares, como artísticas, culturais e esportivas (PORTUGAL *et al.*, 2015); desenvolvimento da cidadania e dos direitos (ROVERONI; MOMMA; GUIMARÃES, 2019); proteção integral, inclusão social, correção das desigualdades sociais (ZUCCHETTI; MOURA, 2017); a formação de professores (CRUZ; CUCONATO; SÁ, 2018); também o reforço dos vínculos afetivos (ASSIS; SILVA, 2018).

Souza (2016) infere a partir de seus estudos que a ampliação do tempo escolar propicia uma educação integral, entendida como formação integral, a qual abarca, por exemplo, a ética, o ambiente, a arte, o corpóreo, o lúdico, basilares na formação do cidadão.

Cavaliere (2014) alerta que o aumento da jornada escolar externa à escola, desmembrada do seu projeto pedagógico, como seu complemento, ou como meio de ocupar o tempo na escola não responde ao desafio da educação brasileira sob o prisma da demanda social. Para a autora, pelo aumento do tempo na escola não se erige a escola de tempo integral nem se condiciona a educação integral, trata-se, somente, de um regime escolar destinado aos menos favorecidos economicamente.

Zucchetti e Moura (2017) expõem que a ampliação do tempo em atividades socioeducativas dentro e/ou fora da escola se destinam a crianças e adolescentes vulneráveis socialmente. Expandem essa concepção Castanho e Mancini (2016) ao apontarem em seus achados uma visão salvacionista na ampliação da jornada escolar da educação integral como direito da família, que é carente e não pode atender o filho/educando em risco de vulnerabilidade social. As autoras defendem uma inter-relação entre educação integral e tempo escolar ampliado.

Flach (2015) observa a ampliação do tempo escolar para a educação básica como um atendimento aos interesses da classe capitalista, preceito corroborado por Roveroni, Momma e Guimarães (2019), por Portugal *et al.* (2015) ao estudarem a obra de Anísio Teixeira, e por Cavaliere (2014), para quem sua implantação segue orientação de documentos de organismos internacionais, com ratificação de Zucchetti e Moura (2017), visando à melhoria da qualidade da educação ofertada, mas também atendendo a população em geral ao manter os pais trabalhadores no espaço da produção.

A categoria tempo na educação integral também é problematizada por Roveroni, Momma e Guimarães (2019) que distinguem escola de tempo integral – aduzido pela legislação como período mínimo de sete horas diárias (tempo da escola) – e uma educação integral – que foge à escolarização, como experiências e vivências (tempo na escola) – e propõem um modelo que desfragmente o tempo escolar, mas que passe a compreender uma educação mais intensa de significados, experiências, experimentações e relacionamentos. Portugal *et al.* (2015) reiteram que o modelo de ensino deveria contemplar para além do currículo já oferecido no espaço escolar, que abarcasse a ludicidade, o trabalho e o estudo e que houvesse a participação da família, comunidade e dedicação do tempo do professor – na visão de Anísio Teixeira, uma educação integrada e integradora.

Consonante Cruz, Cuconato e Sá (2018), concorrem para uma escola de tempo integral, o mínimo período de tempo, compreendido em horas, e as atividades que são desenvolvidas nesse tempo, de modo que tão somente aumentar a carga horária não demuda o desempenho dos educandos. Vilas Boas e Abbiati (2020) sugerem que a organização dos horários deva ser programada, almejando melhor aproveitamento pelos alunos.

Souza (2016) pondera que mais tempo na escola não significa necessariamente mais tempo para aprender, quando impõem ao estudante do campo lógicas temporais que desconsiderem o viver no campo, às vezes, movido pelo cansaço. Esse pressuposto é reafirmado por Vilas Boas e Abbiati (2020), as quais identificaram que a organização dos espaços e tempos da educação integral nem sempre beneficiam os alunos. A ampliação da jornada escolar quase nunca leva em conta os fatores biológicos dos estudantes. Souza (2017) reitera o cansaço como reclamação dos estudantes, e cita, entre outros, condições pedagógicas desestimulantes e desarticulação entre o que se faz no turno com as propostas do contraturno escolar.

Outra categoria citada por Assis e Silva (2018) é o espaço em que se distingue escola de tempo integral de aluno em tempo integral, argumentando que a escola é o espaço principal, mas também há contextos não escolares para a integralidade da formação do educando. É preciso identificar espaços não escolares culturais como suporte para se desenvolverem as propostas educacionais de tempo integral, embora haja o risco de fragmentar o objetivo primordial da escola quando da jornada externa a ela (CASTANHO; MANCINI, 2016), também de que esses espaços possuam uma

infraestrutura precária, como afiança Moehlecke (2018). Rodrigues *et al.* (2019) reiteram que é possível articular a educação integral com outras possibilidades em diferentes espaços e territórios, nos quais transitam outros saberes advindos das aprendizagens emocionais.

A implementação da educação integral dialoga muito mais com o tempo do aluno na escola, mesmo que se considere uma educação que ultrapasse esse ambiente. A proposta de ampliação da jornada escolar e reconfiguração dos espaços educacionais eram vistos como propulsores da qualidade do ensino e para garanti-la o Estado tem promovido parcerias público-privadas com o objetivo de atender a proteção e o pleno desenvolvimento do educando. O que se depreende é que a participação dessas organizações na pauta da educação pública brasileira e a relação que estabelecem com os governos configuram o desmonte da escola pública (CAMARGO; BERNARDES; JEFFREY, 2018).

Flach (2015) expõe que a escola de tempo integral se caracteriza pelo acréscimo do tempo de permanência diária do aluno em espaço escolar, em outros termos, tempo e espaço escolar estão interligados na educação em tempo integral. Castanho e Mancini (2016) transcendem esse axioma revelando que a educação integral não deve se condicionar apenas a turnos e espaços – deve ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas com metas de aprendizagem – e proclamam a expansão do direito ao tempo de escola sob a concepção de educação integral.

Para Rodrigues *et al.* (2019), a educação integral está focada na ampliação do tempo educacional com vistas a experiências e práticas por meio de diferentes currículos e formas de organizar os tempos e espaços nas escolas, posto que a integralidade do sujeito ultrapassa a mera racionalidade presente na educação tradicional. Os autores questionam a institucionalização do tempo, visto como estruturado pelo e para o capital, o que limita a aprendizagem, pois imbrica um conjunto de controles e regras.

Zucchetti e Moura (2017) lembram que a educação em tempo integral contempla a noção de direitos fundamentais materializada na doutrina da proteção integral, em que o Estado foi convocado a estabelecer políticas educacionais, passando as escolas a assumir novos atributos, como a proteção social, mormente, à infância e à juventude socialmente vulnerabilizada. Nesse prisma, assume um duplo desafio: educar e proteger, questionado por alguns como desfiguração do papel primacial da escola.

Zapletal e Machado (2019) comungam da ideia de que a escola é um lugar privilegiado para o Estado garantir segurança à população, especialmente, para gerenciamento do risco social, ao implantarem a ampliação da jornada escolar e o aumento da escolarização obrigatória. Assertiva corroborada por Roveroni, Momma e Guimarães (2019) que veem o tempo na educação integral como marcadores de classe social e de privilégios. Vilas Boas e Abbiati (2020) presumem que a educação em tempo integral promove atividades mais com fito assistencial do que educacional.

Para Cruz, Cuconato e Sá (2018), a educação integral em seu sentido *stricto* ainda é quimérico, com algumas poucas implementações, entretanto, pode produzir ganhos sociais, como a melhoria na qualidade do ensino e ter assegurado o direito à educação, como aludido por Vilas Boas e Abbiati (2020).

Tem-se, no Quadro 3, 4 e 5, um resumo dessas perspectivas. De modo que, no Quadro 3, foram apontados os autores que comungam do conceito de escola de tempo integral na perspectiva teórico-filosófica e os que abordam sob o ponto de vista político-filosófico. Em seguida, no Quadro 4, foram sintetizados como os autores entendem a aplicação os eixos que permeiam a educação em tempo integral; e, no Quadro 5, o papel da escola de tempo integral.

Quadro 3 - Resumo do conceito/concepção de educação/escola de tempo integral, no período de 2014 a 2021

Autor(es)	O conceito varia pela perspectiva analisada e objetivo do autor.	
	campo teórico-filosófico	campo político-filosófico
Assis e Silva (2018); Cunha e Araújo (2021); Cruz, Cuconato e Sá (2018); Vilas Boas e Abbiati (2020); Zapletal e Machado (2019); Souza (2017); Lima, Vasconcelos e Almeida (2021)	Concebem a educação integral como a integralidade da formação com as práticas de escolarização tradicional, inerentes ao currículo escolar, acrescidas de outras lúdicas, recreativas, culturais, esportivas, de socialização em tempo escolar ampliado e espaços não escolares.	
Camargo, Bernardes e Jeffrey (2018); Castanho e Mancini (2016); Cavaliere (2014); Flach (2015); Messa <i>et al.</i> (2019); Moehlecke (2018); Portugal <i>et al.</i> (2015); Rodrigues <i>et al.</i> (2019); Roveroni, Momma e Guimarães (2019); Souza (2016); Zucchetti e Moura (2017)		Abordam a educação integral como espaço de desenvolvimento da cidadania e dos direitos, proteção integral, inclusão social, correção das desigualdades sociais, salvacionista, enquanto programa de assistência social.

Quadro 4 - Resumo dos eixos que permeiam a educação em tempo integral: tempo e espaço da escola de tempo integral no período de 2014 a 2021

Eixos que permeiam a educação em tempo integral: tempo e espaço		
Autor(es)	tempo	espaço
Moehlecke (2018)	Tempo se intersecciona com todas as concepções de educação integral com o passar dos anos.	Risco de os espaços externos terem infraestrutura precária.
Cruz, Cuconato e Sá (2018); Zapletal e Machado (2019)	Período integral nas escolas: o mínimo período de tempo compreendido em horas, e as atividades que são desenvolvidas nesse tempo. Extensão da jornada escolar.	

Cavaliere (2014)	Resultado de um alinhamento do Brasil às políticas internacionais.	A jornada escolar externa à escola desconectada do projeto pedagógico, ou como meio de ocupar o tempo na escola não respondem ao desafio da demanda social.
Assis e Silva (2018)	Extensão da jornada escolar.	A escola é o espaço principal, mas também há contextos não escolares para a integralidade da formação do educando.
Zucchetti e Moura (2017)	Ampliação do tempo em atividades socioeducativas.	Atividades socioeducativas dentro e/ou fora da escola se destinam a crianças e adolescentes vulneráveis socialmente.
Castanho e Mancini (2016)	Inter-relação entre educação integral e tempo escolar ampliado.	Espaços não escolares culturais como suporte, mas risco de fragmentar o objetivo primordial da escola.
Flach (2015); Roveroni, Momma e Guimarães (2019); Portugal <i>et al.</i> (2015); Castanho e Mancini (2016)	Atendimento aos interesses da classe capitalista. Caráter salvacionista.	
Roveroni, Momma e Guimarães (2019)	Escola de tempo integral é o período mínimo de sete horas diárias (tempo da escola)/Educação integral, experiências e vivências (tempo na escola).	
Vilas Boas e Abbiati (2020); Souza (2016)	Organização dos horários deve ser programada, almejando melhor aproveitamento pelos alunos, inclusive da educação no campo.	
Rodrigues <i>et al.</i> (2019)	A institucionalização do tempo, visto como estruturado pelo e para o capital, limita a aprendizagem.	É possível a educação integral em diferentes espaços e territórios.
Souza (2016); Assis e Silva (2018); Roveroni, Momma e Guimarães (2019)	tempo social ou tempo natural: não se trata de tempo escolar cronológico, físico, natural, mas um tempo social em que se considera o efeito do tempo escolar sobre os estudantes, os professores, a escola e a comunidade.	

Quadro 5 - Resumo do papel da escola de tempo integral, no período de 2014 a 2021

O papel da escola de tempo integral	
Cavaliere (2014)	Atividades de naturezas díspares, como educativas, incluindo o reforço escolar, lúdicas e recreativas.
Lima, Vasconcelos e Almeida (2021), Messa <i>et al.</i> (2019)	Libertar o homem da alienação, promover condições para intervir no mundo em que vive. Romper com as práticas de escolarização tradicional e privilegiar a formação e o desenvolvimento humano global.
Assis e Silva (2018), Cunha e Araújo (2021), Souza (2016)	A integralidade da formação em sua essência, contemplando a aquisição de conhecimentos, hábitos e valores; desenvolvimento conjunto de aspectos cognitivos, físicos, éticos, estéticos, lúdicos, afetivos e sociais; exercício dos direitos e deveres para a construção da cidadania.
Portugal <i>et al.</i> (2015)	Atividades com os conteúdos disciplinares científicos e outros que compreendam a ludicidade, o trabalho e o estudo e que haja a participação da família, comunidade e dedicação do tempo do professor.
Roveroni; Momma; Guimarães (2019)	Desenvolvimento da cidadania e dos direitos. Compreende uma educação mais intensa de significados, experiências, experimentações e relacionamentos. A escola é marcadora de classe social e de privilégios.
Cruz; Cuconato; Sá (2018), Zucchetti; Moura (2017)	Pode produzir ganhos sociais, como a melhoria na qualidade do ensino e assegurar o direito à educação, Proteção integral, inclusão social, correção das desigualdades sociais.
Vilas Boas e Abbiati (2020)	Promove atividades mais com fito assistencial do que educacional, mas assegura o direito à educação.
Para a educação em tempo integral ser implementada de fato, tempo, espaço e papel da escola devem estar vinculados entre si e ser aclarados em seus princípios, por meio do planejamento, tal que, em qualquer momento, para qualquer dos atores envolvidos no processo, possam ser socializados.	

Fonte: Elaboração própria

Não tencionando o esgotamento da discussão acerca das concepções do que seja educação em tempo integral, por questões óbvias, mas buscando revisar o resultado do conjunto de pesquisas aqui arroladas, procede-se à análise.

Inicialmente, a dissonância entre os autores ocorre dado o embasamento focado no campo teórico-filosófico ou no político-filosófico. Nesse sentido, autores como Assis e Silva (2018), Cunha e Araújo (2021), Cruz, Cuconato e Sá (2018), Vilas Boas e Abbiati (2020), Zapletal e Machado (2019), Souza (2017), Lima, Vasconcelos e Almeida (2021) comungam da corrente teórico-filosófico, quando concebem a educação integral como a integralidade da formação com as práticas de escolarização tradicional, inerentes ao currículo escolar, acrescidas de outras lúdicas, recreativas, culturais, esportivas, de socialização em tempo escolar ampliado e espaços não escolares.

Outros autores como Camargo, Bernardes e Jeffrey (2018), Castanho e Mancini (2016), Cavaliere (2014), Flach (2015), Messa *et al.* (2019), Moehlecke (2018), Portugal *et al.* (2015), Rodrigues *et al.* (2019), Roveroni, Momma e Guimarães (2019), Souza (2016), Zucchetti e Moura (2017) assumem a vertente político-filosófico ao abordarem a educação integral como espaço de desenvolvimento da cidadania e dos direitos, proteção integral, inclusão social, correção das desigualdades sociais, salvacionista, como programa de assistência social. Desse modo se pode afirmar que as concepções de educação em tempo integral variam pela perspectiva analisada e objetivo do autor.

Citados por Moehlecke (2018) os três eixos que permeiam a educação em tempo integral: tempo, espaço e papel da escola, é irrefutável esse balizamento, pois em todos os textos analisados havia alguma dessas referências, ainda que com outros termos além desses. A exemplo, citam-se: Cruz, Cuconato e Sá (2018) mencionam modelos de escola; Zapletal e Machado (2019) apontam extensão da jornada escolar; Cavaliere (2014) utiliza projeto pedagógico; Assis e Silva (2018) citam extensão da jornada escolar; Zucchetti e Moura (2017) expõem os termos dentro e/ou fora da escola; Castanho e Mancini (2016) citam visão salvacionista ao se referirem ao papel da escola; Flach (2015) observa o atendimento aos interesses da classe capitalista, entre outros. Desse modo, tem-se que, para a educação em tempo integral ser implementada de fato, esses eixos devem estar vinculados entre si e ser aclarados em seus princípios, por meio do planejamento, tal que, em qualquer momento, para qualquer dos atores envolvidos no processo, possam ser socializados.

Importante validar o estudo de Souza (2016) na análise da educação integral no campo, observada sob a óptica do tempo, ainda que de maneira subjacente, em que se percebe o que Assis e Silva (2018) registraram como tempo social, também referido por Roveroni, Momma e Guimarães (2019) como tempo natural que não se trata de tempo escolar cronológico, físico, natural, mas um tempo social em que se considera o efeito do tempo escolar sobre os estudantes, os professores, a escola e a comunidade.

Uma possibilidade exposta por Castanho e Mancini (2016) e inter-relacionada ao papel da escola é o risco de fragmentar o objetivo primordial da escola quando da jornada externa a ela, ou seja, descaracterizar a função primordial da escola que é sua própria razão de existir.

Nesse âmbito, a escola existe com o desígnio de promover a educação, como confesso no Art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Art. 26. Todos os seres humanos têm direito à educação. [...] A educação será orientada **no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana** e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, grifo nosso).

Ora, como se percebe, a razão de existir de instituição escolar é exatamente a formação integrada e integradora, ou como expuseram Assis e Silva (2018), a integralidade da formação em sua essência, contemplando a aquisição de conhecimentos, hábitos e valores; desenvolvimento conjunto de aspectos cognitivos, físicos, éticos, estéticos, afetivos e sociais; exercício dos direitos e deveres para a construção da cidadania; ainda como elencado por Cunha e Araújo (2021) abarcando as dimensões que constituem a inteireza do ser humano.

Não se pode pensar a escola como um ambiente destinado a transmitir conhecimentos, ministrar conteúdos ou adestrar habilidades, voltado exclusivamente para a pedagogia, nem como uma construção erguida; reiteram-se os apontamentos de Messa *et al.* (2019) para quem a educação integral remete à ideia de educação como vida, que rompa com as práticas de escolarização tradicional e privilegie a formação e o desenvolvimento humano global, ressignificando o tempo/espço escolar; uma educação que compreenda formações artísticas, culturais e esportivas

(PORTUGAL *et al.*, 2015); desenvolvimento da cidadania e dos direitos (ROVERONI; MOMMA; GUIMARÃES, 2019); proteção integral, inclusão social, correção das desigualdades sociais (ZUCCHETTI; MOURA, 2017); a formação de professores (CRUZ; CUCONATO; SÁ, 2018); também o reforço dos vínculos afetivos (ASSIS; SILVA, 2018) – verdadeiro propósito da existência de uma escola. Se há preocupação com um possível desmonte da escola por ampliar seus espaços, tempos e currículos, não há motivos para ela ser erigida – já fracassou em seu papel.

Na esteira dos documentos internacionais mencionados por Cavaliere (2014) e Zucchetti e Moura (2017) que abordam a proposta de educação integral brasileira como resultado de um alinhamento do Brasil às políticas internacionais, é fato incontestável, uma vez que o Brasil visa se adequar à proposta da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien/Tailândia, em 1990.

Nesse documento, os participantes declararam que

A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.

Outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação, é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade. (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF, 1990).

Observa-se que o propósito da educação em tempo integral é concretizar a educação no sentido já expresso na Declaração Mundial dos Direitos do Homem e prevista nos programas de educação brasileiros atuais.

Estendendo ao cumprimento do direito à educação, como analisado por Zucchetti e Moura (2017), as quais afirmam que esse direito é garantido por meio de programas de inclusão social que são ofertados pelo Estado, assim, a educação e a proteção (social) podem se materializar em uma mesma prática, tanto que a proteção representa a ampliação do espaço e do tempo de permanência na escola a fim de alcançar a equidade e a mobilidade social. Proteger é ação que se propõe a emancipar – dimensão dos direitos humano, social e à educação.

Isso posto, contesta-se o asseverado por Castanho e Mancini (2016) que apontam o caráter salvacionista na ampliação da jornada escolar da educação integral; também o exposto por Flach (2015) e por Roveroni, Momma e Guimarães (2019), como um atendimento aos interesses da classe capitalista. Se a educação em tempo integral intenta oferecer prática educativa de qualidade para sujeitos em condição de risco social, garante-se o direito social e o previsto na legislação voltada para a infância e adolescência; e se protege os piores situados na sociedade, cumprindo o direito humano. É, portanto, a construção da cidadania por meio de uma educação democrática. Considera-se, porém, a ressalva feita por Cavaliere (2014) de que quando se seleciona alunos para a escola de tempo integral, há o afastamento do direito universal, validando uma educação compensatória.

Uma análise a que não se pode ser alheio remete ao processo histórico do conceito de educação integral exposto por Moehlecke (2018). É crível que os valores políticos são os fundamentos dos governos e mudam de acordo com a sua ideologia e a passagem do tempo. Esses valores se refletem nas ações governamentais e se manifestam nas políticas públicas. E isso pôde ser observado na concepção de educação integral em âmbito cronológico; cada governo implantou, conforme sua plataforma de governo, demandas sociais, reivindicações da população, até mesmo as divagações de alguns políticos.

Destaca-se que é perceptível na proposta de educação em tempo integral contemporânea uma confluência, ainda que no plano da teoria, de traços dos conceitos expostos por Moehlecke (2018): eram trabalhados aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais; se defendia uma educação voltada para a consciência crítica e emancipação humana, especialmente, capaz de promover a transformação social; a organização escolar priorizava as intervenções pedagógicas em diferentes espaços sociais como bibliotecas populares, centros de estudo, aulas ao ar livre, grupos de teatro, excursões educativas; educação escolar socializadora, democratizadora e criadora de cultura, ensinavam-se música, artes, desenho, artes industriais, educação física e saúde, recreação e jogos em jornada de tempo integral; educação que promova o desenvolvimento e transformação social do país, por meio do acesso dos mais pobres à escola; aumento do tempo escolar, diversificação do espaço educacional, expansão das atividades educativas abarcando áreas de cultura, artes, lazer, esportes e reforço escolar; atividades devem ser realizadas em espaços externos à escola atividades complementares. Infere-se a partir do exposto que há

necessidade de, finalmente, concretizar um modelo de educação sonhado há mais de um século. Ou se efetiva a educação proclamada pelos direitos humanos ou se perpetuará o círculo vicioso da politização da educação integral.

Por fim, inter-relacionando o papel da escola e sociedade, é mister destacar que a sociedade incorreu em alterações significativas nas últimas décadas, as mulheres foram para o mercado de trabalho; alteraram-se os formatos de família, as formas de comunicação, os modos de trabalho e modalidades de ensino – haja vista as mudanças provocadas pela pandemia da COVID-19. Não é possível pensar o papel da escola no século XXI sem considerar essas modificações, há de ser uma instituição que quebre os paradigmas arcaicos do século XIX, que rompa com as práticas da homogeneidade cultural e se aloje na sociedade contemporânea, não como intenção, mas como prática de educação integrada e integradora.

4.2.2 Qualificações mensuradas sobre a educação de tempo integral

Busca-se, nesta seção, arrolar os insumos mensurados para que seja efetivamente implementada a educação em tempo integral de qualidade nas escolas brasileiras a partir das considerações, dos achados dos autores pesquisados.

Cunha e Araújo (2021) mencionam que, para uma educação de qualidade, é imperativo ter professores bem qualificados, bem remunerados e respeitados no desempenho de sua função. Também são necessárias políticas públicas para a formação desses importantes sujeitos, pois a sua formação é indispensável para a mudança na qualidade da educação; valorização do profissional para a dedicação exclusiva e qualificada à educação integral (LIMA; VASCONCELOS; ALMEIDA, 2021; SOUSA; GUIMARÃES-IOSIF; ZARDO, 2018; CASTANHO; MANCINI, 2016).

Mesmo que indicadores apontem que esta proposta seja cara e inviável economicamente, é imperativo que o professor seja de tempo integral na escola (PORTUGAL *et al.*, 2015); também bebem nessa fonte Cruz, Cuconato e Sá (2018) quando apontam professores com formação e dedicação integral e bem remunerados e que isso eleva os custos. Cavaliere (2014), assim como Castanho e Mancini (2016) propõem majorar o efetivo de professores e incorporar profissionais de diferentes formações, visto que a maioria desses é voluntária, o que promove alta rotatividade. Acrescer o número de servidores com formação específica para atuar na educação

de tempo integral e que queiram trabalhar em tempo integral é discorrido por Sousa, Guimarães-Iosif e Zardo (2018) e Cruz, Cuconato e Sá (2018).

Rodrigues *et al.* (2019) assinalam a dedicação integral dos alunos e dos professores e apontam a escola como espaço de convivência que ultrapassa o viés profissional; ratificados por Sousa, Guimarães-Iosif e Zardo (2018), que acentuam ter o convívio papel relevante na vida da criança, de sua família e dos servidores; a escola deve ser um espaço em que se valoriza o diálogo, a afetividade, a empatia – indispensáveis para a formação integral do educando. Para Campos e Cruz (2020), é necessário que a escola desenvolva no aluno a vontade de estar prazerosa e cotidianamente nela em tempo ampliado e que essa atenda às especificidades de cada educando. Assis e Silva (2018) ressaltam a importância da criação do vínculo afetivo no ambiente escolar que, ao promover um bom clima social, deslinda chances de diminuir a violência escolar.

Vilas Boas e Abbiati (2020), testificadas por Castanho e Mancini (2016) e Resende *et al.* (2017), elencam uma infraestrutura da escola adequada para ampliação do tempo escolar, com espaço físico e materiais apropriados para a concretização das atividades culturais, profissionalizantes, esportivas; e agrupamento por áreas. Cruz, Cuconato e Sá (2018) corroboram esses insumos e acrescentam que é importante haver espaço para interação entre professores e oferta de refeições adicionais.

Vilas Boas e Abbiati (2020) versam que a gestão escolar deva se comunicar com a comunidade local e com as famílias dos alunos constantemente; condição validada por Souza, Guimarães-Iosif e Zardo (2018) que ainda adicionam o estabelecimento de vínculos para a participação de todos no planejamento escolar com o fito de a escola estender seu alcance, valorando o saber local e oportunizando um ensino democrático. Contudo, Schimonek e Adrião (2018) asseguram que, até então, têm ocorrido oficinas diversificadas e aleatórias em contraturno escolar em qualquer espaço da comunidade.

É imprescindível para Assis e Silva (2018) a integração da escola com a comunidade na qual está inserida por meio de uma gestão democrática que pode viabilizar o aumento da qualidade do seu ensino. Para Lima, Vasconcelos e Almeida (2021), é imperiosa a participação da comunidade escolar, da sociedade em geral e das diferentes esferas de governo na elaboração do projeto pedagógico flexível.

Campos e Cruz (2020), ao aludirem à participação de todos os envolvidos, evidenciam que forças empenhadas comungam para um bem comum.

Uma dessas esferas governamentais se trata das redes que são sistemas organizacionais aptas para agrupar sujeitos e instituições em composições flexíveis e cujas dinâmicas de trabalho são dar auxílio a partir da vontade e relação de seus componentes, sendo uma expressiva solução organizacional para o estruturamento social (OLIVIERI, 2003).

Desse modo, as redes públicas de ensino são “constituídas por um conjunto de instituições financiadas pelo Estado” e são “organizadas por atores sociais diversos com capacidade de intervenção e ação sobre o ensino, porém voltadas para objetivos não lucrativos e constituídas pelos movimentos sociais diversos” (DUARTE; MAGRI, 2010, p.3-4), conforme proposto por Assis e Silva (2018).

Portugal *et al.* (2015) pontuam que atividades intelectuais, corporais-expressivas e manuais devem ser trabalhadas conjunta e articuladamente durante a jornada escolar ampliada. Castanho e Mancini (2016) acenam que a efetiva educação integral ocorrerá por meio da integração das ações nos planos curriculares com outros saberes fora da escola; do ajuntamento por áreas afins de atividades artísticas, musicais, de dança, teatro, esportes e arte plásticas; elencam, ainda, a necessidade de mudanças estruturais na organização e funcionamento das escolas; de garantir a continuidade das experiências inovadoras por meio da despolitização da educação em tempo integral, independentemente dos governos sucessores.

Messa *et al.* (2019) defendem um currículo integrado que se empenha na formação humana em sua integralidade, com projetos e práticas que incentivam a atuação de estudantes autônomos; um trabalho coletivo e de práticas voltadas para uma educação transformadora, que superem a mera extensão do currículo, com uma dinâmica curricular menos rígida e mais emancipadora. Essa assertiva é comungada por Cavaliere (2014) que defende uma conexão entre as atividades curriculares e as ordinárias da escola, uma articulação do trabalho entre áreas disciplinares e temáticas.

Roveroni, Momma e Guimarães (2019) conjecturam que a educação em tempo integral deve ser construída considerando um projeto humano sensível às diferenças e aos afetos, descuidado do consumo, do hedonismo e da opressão de uns pelos outros; em que a escola seja um espaço com menos fragmentos de coisas para aprender e mais intensa de significados, experiências, experimentações, sabores,

saberes e relacionamentos, numa perspectiva humana, e que tudo isso seja reconhecido como atividade intelectual.

Zucchetti e Moura (2017) concluem que educação e proteção social podem se concretizar numa mesma prática, quando a permanência no tempo integral visar à equidade social, crescimento na oferta de oportunidades no âmbito cultural, no reforço às aprendizagens, no acesso a patamares de cidadania, com vistas à emancipação plena.

Souza (2017) advoga que deva ser retomado o sentido do aprender humano que compreende aprender disciplinas escolares, outros idiomas, a viver em seu espaço físico-geográfico, mas também possibilitado pelo desenvolvimento tecnológico, e acessar a memória cultural, em súpula, que contemple o homem em sua integralidade. Já Souza (2016), em seu estudo sobre a educação integral no campo, destaca que o currículo deve contemplar uma formação voltada para a terra, o trabalho e a cultura campestre, também a valorização da arte, do corpo e do movimento, aprendizagens que envolvem apropriação cultural.

Nesse viés, Sousa, Guimarães-Iosif e Zardo (2018) citam que o currículo deve abranger aprendizagens complementares que a escola deseja ofertar e as atividades extras escolhidas pelos estudantes, mas que consigam satisfazer as demandas do desenvolvimento das crianças e adolescentes; a comunidade e os próprios alunos devem refletir sobre o planejamento pedagógico; as atividades devem ser desenvolvidas em um espaço aberto, com quantitativo de alunos reduzido por turma – tese também defendida por Cruz, Cuconato e Sá (2018) – e respeito ao tempo de repouso após o almoço. Messa *et al.* (2019) compartilham dessa expectativa, propondo a quebra de paradigmas para a reinvenção do currículo, de maneira que esse possa contemplar a pluralidade cultural, a heterogeneidade e as diversas dimensões das capacidades humanas.

Lima, Vasconcelos e Almeida (2021) indicam que a escola precisa incluir diversas atividades e projetos interdisciplinares, capazes de contribuir eficientemente com o processo de ensino e aprendizagem, e com a relação de constante diálogo e colaboração entre professor e aluno.

Castanho *et al.* (2016) registraram em sua pesquisa a relevância da articulação do projeto político-pedagógico da escola com as oficinas da educação integral; que a assiduidade do aluno esteja vinculada ao prazer de participar das atividades. Foram citadas como necessidades: o professor ter prazer em desenvolver as atividades –

Cavaliere (2014), Cruz, Cuconato e Sá (2018) ratificam esses aspectos quando citam a motivação dos educadores –, que haja integração entre as ações de professores e dos demais atores escolares; os pais se aproximarem da escola e da educação dos filhos; mas observaram a predominância da visão assistencialista que pressupõe uma educação compensatória. Essa percepção não foi percebida por Moehleck (2018) que constatou em sua pesquisa no Rio de Janeiro que a educação de tempo integral não focaliza os mais necessitados, mas todos os alunos.

Sousa, Guimarães-losif e Zardo (2018) enfatizaram também a gestão que deve deter conhecimentos múltiplos, apoio, redes de informação e capacidade de análise e leitura das interações existentes; que interaja com todos os atores envolvidos na educação de tempo integral, como mantenedores, secretarias, organismos externos e internos, comunidade, pais, professores, numa relação democrática e emancipadora. Messa *et al.* (2019) se referem a uma escola que envolva em seu projeto todos os profissionais e utilize o tempo/espço em uma dinâmica curricular menos rígida e mais emancipadora, por meio de processos criativos e de convivência que conduzam os estudantes a se tornarem autônomos, contudo, advertem Zapletal e Machado (2019), mediante observação em sua pesquisa, com a afirmativa de que isso conduziria os estudantes a “gestores privados dos seus riscos e, eventualmente, dos riscos de sua família e comunidade”, numa visão cada um cuida de si e se responsabiliza pelos seus riscos, assumindo a escola, desse modo, novas funções.

Inclusive, Schimonek e Adrião (2018) asseguram que tem sido responsabilidade da escola encontrar voluntários para oferecer atividades socioeducativas para crianças e jovens de regiões pobres e vulneráveis, também a busca por outros espaços físicos para o funcionamento das atividades.

A necessidade de mais investimentos para suprimento das demandas que a educação de tempo integral possui é pontuada por Vilas Boas e Abbiati (2020), por Sousa, Guimarães-losif e Zardo (2018) e por Souza *et al.* (2017) que ainda ressaltam a dependência técnica do governo federal, contudo, lembram que pode haver elo colaborativo dos estados, Distrito Federal e municípios, os quais podem constituir propostas próprias nesse âmbito da educação.

Outro determinante é apontado por Tavares, Camelo e Paciência (2018), os quais citam a tomada de decisão acerca da destinação de recursos e a implantação de políticas educacionais que afetam as escolas públicas que é feita pela rede de ensino. Assim, as redes possuem leis e normas às quais as escolas se submetem,

como distribuição de recursos financeiros, regras de contratação, demissão, avaliação e remuneração dos professores.

É necessário destacar o apontamento de Camargo, Bernardes e Jeffrey (2018) e Sousa, Guimarães-losif e Zardo (2018) sobre a parceria entre o Poder Público e a iniciativa privada, possibilitando a constituição de redes políticas. Foram observados acordos e parcerias entre o Estado, organismos sociais e o setor privado, alertando que não se deve considerar apenas o contexto local para análise das políticas educacionais.

Esses achados estão resumidos no Quadro 6, no qual, foram apontadas as semelhanças na caracterização do professor ideal para a educação em tempo integral; as semelhanças nos apontamentos acerca do espaço escolar, da comunidade escolar, do papel da escola, do aspecto político para que a educação em tempo integral se efetive com qualidade.

Quadro 6 - Resumo dos atributos mensurados para uma educação de tempo integral de qualidade, no período de 2014 a 2021

Autores	Semelhanças PROFESSORES
Cunha e Araújo (2021); Lima; Vasconcelos; Almeida (2021); Sousa; Guimarães-losif; Zardo (2018); Castanho; Mancini (2016)	Bem qualificados e bem remunerados, valorização desses profissionais.
Castanho <i>et al.</i> (2016); Cavaliere (2014); Portugal <i>et al.</i> (2015); Cruz, Cuconato e Sá (2018);	Qualificado, com formação inicial e continuada e de dedicação exclusiva.
Sousa, Guimarães-losif e Zardo (2018) e Cruz, Cuconato e Sá (2018).	Bom número de professores efetivos e a incorporação de profissionais de diferentes formações.
Autores	Semelhanças ESPAÇO ESCOLAR
Rodrigues <i>et al.</i> (2019); Sousa, Guimarães-losif e Zardo (2018). Assis e Silva (2018)	Espaço de convivência, com relevância para a comunidade escolar e criação de vínculo
Vilas Boas e Abbiati (2020); Castanho e Mancini (2016); Resende <i>et al.</i> (2017)	Com infraestrutura adequada, espaço físico e materiais apropriados
Autores	Semelhanças COMUNIDADE ESCOLAR
Vilas Boas e Abbiati (2020); Souza, Guimarães-losif e Zardo (2018); Schimonek e Adrião (2018); Assis e Silva (2018); Lima, Vasconcelos	Participação de toda a comunidade escolar no planejamento e projeto pedagógico escolar; comunicação constante;

e Almeida (2021); Campos e Cruz (2020); Messa <i>et al.</i> (2019).	
Autores	Semelhanças PAPEL DA ESCOLA
Rodrigues <i>et al.</i> (2019); Portugal <i>et al.</i> (2015); Castanho e Mancini (2016); Messa <i>et al.</i> (2019); Roveroni, Momma e Guimarães (2019); Souza (2017); Souza (2016); Cavaliere (2014); Sousa, Guimarães-losif e Zardo (2018); Lima, Vasconcelos e Almeida (2021); Castanho <i>et al.</i> (2016)	Integrar as ações nos planos curriculares com outros saberes fora da escola e formação humana em sua integralidade; atividades intelectuais e complementares trabalhadas conjunta e articuladamente.
Autores	Semelhanças ASPECTO POLÍTICO
Cunha e Araújo (2021)	Educação em tempo integral como política de Estado
Camargo, Bernardes e Jeffrey (2018); Sousa, Guimarães-losif e Zardo (2018).	Parceria entre o Poder Público e a iniciativa privada, possibilitando a constituição de redes políticas.

Fonte: Elaboração própria

Entre a atual situação da educação em tempo integral e o que ainda está por cumprir, observam-se elementos constantes que interagem entre si, num fluxo circular, em razão de sua interdependência: professores, alunos, currículo escolar (papel da escola), estrutura da escola (espaço), tempo e gestão.

Figura 1 - Ciclo de elementos que compõem a Educação em tempo Integral



Fonte: Elaboração própria

Os atores fundamentais do processo educacional são o educador e o aluno, sem os quais não há nem educação em tempo parcial. São duas faces da mesma moeda, um é a razão de existir do outro e que devem estar em constante diálogo e colaboração mútua. Mas não basta ser professor, há de ser qualificado, com formação inicial e continuada e de dedicação exclusiva – também dos alunos – para que possa ter tempo para planejar, estudar, refletir, avaliar sobre suas práticas, compartilhar suas vivências e saberes acerca da educação em tempo integral; trabalhar com turmas reduzidas; deve querer desempenhar essa atividade e realizá-la com prazer e motivação. Que fatores podem motivá-lo? Ser bem remunerado, valorizado em seus saberes construídos e respeitado no desempenho de sua função, como bem discorrido por Lima, Vasconcelos e Almeida (2021); Sousa, Guimarães-Iosif e Zardo (2018); Castanho e Mancini (2016), Cunha e Araújo (2021), Portugal *et al.* (2015), Cruz, Cuconato e Sá (2018, Castanho *et al.* (2016), Cavaliere (2014).

Também é importante que haja um bom número de professores efetivos e a incorporação de profissionais de diferentes formações para evitar a alternância de voluntários – entendidos como comunidade interna –, vez que isso pode comprometer a qualidade e a continuidade das atividades, como defendido por Cavaliere (2014), Sousa, Guimarães-Iosif e Zardo (2018), Cruz, Cuconato e Sá (2018) e Castanho e Mancini (2016).

O currículo é um dos temas mais discutidos em pesquisas acerca da educação em tempo integral; é a identidade da escola em que se evidencia seu papel como instituição, mas tem que ser bem planejado para que não seja meramente intenção. Apesar de o termo ter sido referenciado pelos autores pesquisados, optou-se por utilizar a expressão modelo pedagógico, porquanto se trata de um sistema em que as teorias de aprendizagem são basilares e que "representa, explica e orienta a forma como se aborda o currículo e que se concretiza nas práticas pedagógicas e nas interações professor-aluno-objeto" (Behar *et al.*, 2007). Desse modo, é entendido como um modelo orientador para que conteúdos trabalhados sejam significativos, com definição das práticas educativas, recursos, agentes educativos, espaços e tempo.

Fundamentado nos autores pesquisados, afirma-se que o precípua é a formação humana em sua integralidade, exatamente como se pensa a formação humana plena. São prescritos alguns caminhos a serem percorridos para se chegar a ela, conforme relatado por Rodrigues *et al.* (2019), Portugal *et al.* (2015), Castanho e

Mancini (2016), Cavaliere (2014), Messa *et al.* (2019), Roveroni, Momma e Guimarães (2019), Souza (2017), Souza (2016), Sousa, Guimarães-Iosif e Zardo (2018), Messa *et al.* (2019), Lima, Vasconcelos e Almeida (2021), Castanho *et al.* (2016): atividades intelectuais e complementares trabalhadas conjunta e articuladamente; integração das ações nos planos curriculares com outros saberes fora da escola; do ajuntamento por áreas afins; atividades menos fragmentadas e maior valor às experiências, saberes e relacionamentos, identificados como atividade intelectual; acesso à memória e à apropriação cultural do espaço em que se vive, convive, inclusive dos espaços possibilitados pela tecnologia; flexibilidade para contemplar atividades extras propostas pelos estudantes, sem desprezar as demandas do desenvolvimento das crianças, adolescentes e jovens; atividades que contemplem a pluralidade cultural, a heterogeneidade e as diversas dimensões das capacidades humanas; diversas atividades e projetos interdisciplinares, capazes de contribuir eficientemente com o processo de ensino e aprendizagem, articulação do Projeto Político-Pedagógico da escola com as oficinas da educação integral; envolvimento de todos os profissionais e utilização do tempo/espaço em uma dinâmica curricular menos rígida e mais emancipadora.

Nesse sentido, Souza (2017) aponta a necessidade de construção de currículos capazes de absorver a perspectiva do aluno, tendo como foco suas expectativas desejos e motivações. É necessário refletir acerca da educação em tempo integral considerando as expectativas dos estudantes, isto é, levando em consideração suas motivações e seus desejos.

Para isso, é preciso

[...] romper com a relação biunívoca que, de certo modo, impregna as discussões sobre aprendizagens e escola – aprender na escola é correspondente a boas notas nas avaliações escolares, ou bons resultados em avaliações sistêmicas – e ampliar o olhar sobre o que se pode aprender na ETI com a incorporação, no currículo, de atividades artísticas, culturais, desportivas, bem como conferindo ao tempo a mais possibilidades para as formas relacionais juvenis (SOUZA, 2017, p. 418).

É importante considerar o ponto de vista do aluno em relação às maneiras como a educação em tempo integral são apresentadas, considerando como os alunos veem a escola. Promover o engajamento do aluno é de extrema relevância para compreensão e prevenção do fenômeno de evasão escolar.

Nessa concepção, é necessário diferenciar os métodos pedagógicos de educação em tempo integral apresentados dos métodos pedagógicos desejados pelos alunos. Pois, promover a participação do aluno, ampliando seu poder de escolha em relação às atividades a serem desenvolvidas no contraturno e de que forma é simplesmente reconhecê-lo como sujeito. Souza (2017) reforçando essa perspectiva aponta que

[...] o sujeito é, ao mesmo tempo, um ser humano, um ser social e um ser singular (CHARLOT, 2000). Como “um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também, sujeitos” (CHARLOT, 2000, p. 33), o sujeito é, então, um ser de desejos. Tratar da relação com o saber é, pois, colocar a questão do desejo (SOUZA, 2017, p. 420).

Além disso,

[...] iniciativas que nos aproximam da concepção de Educação Integral, que considera a formação humana em sua integralidade, na medida em que apostamos em projetos e práticas que incentivam a atuação dos estudantes baseada na autonomia e construção de processos criativos e de convivência. Também consideramos avanço a percepção por parte de alguns profissionais da escola, da necessidade do trabalho coletivo e de práticas voltadas para uma educação transformadora (MESSA *et al.* 2019, p. 207).

Assim, vê-se que o trabalho realizado a partir da integração do método pedagógico com a vivência no cotidiano escolar auxilia na construção de uma escola pública democrática.

Ressalta-se, ainda, a importância da infraestrutura da escola com espaço físico e materiais apropriados para a realização das atividades do método pedagógico, com recinto para interação entre professores Vilas Boas e Abbiati (2020), Castanho e Mancini (2016), Resende *et al.* (2017), Cruz, Cuconato e Sá (2018). Citam-se também os territórios que conformam a comunidade que se constituem como espaços educativos, cuja infraestrutura geralmente é precária, como igrejas, agremiações, praças, por exemplo.

Esse espaço escolar, mais que estrutura física, deve ser ambiente de convivência que se destaca pelo diálogo, afetividade, prazer de se estar nele, em que se criam vínculos sociais e em que, conseqüentemente, realiza-se a educação transformadora tão almejada por programas de educação de tempo integral.

Observações reiteradas por Rodrigues *et al.* (2019); Sousa, Guimarães-Iosif e Zardo (2018), Campos e Cruz (2020), Assis e Silva (2018).

A gestão escolar tem papel relevante na implementação da educação em tempo integral que deve estabelecer vínculo com a comunidade local e com as famílias dos alunos de modo que todos estejam envolvidos com o planejamento escolar para valorização dos saberes; deve ter conhecimentos diversos, redes de informação e capacidade de interagir com mantenedores, secretarias, organismos externos e internos, comunidade, pais, professores, numa relação democrática, em consonância com Souza, Guimarães-Iosif e Zardo (2018); Vilas Boas e Abbiati (2020), Messa *et al.* (2019); Lima, Vasconcelos e Almeida (2021); Assis e Silva (2018) Campos e Cruz (2020).

Destaca-se que toda e qualquer ação relacionada à gestão escolar deve considerar o contexto atual da escola, observando o local onde está inserida, suas necessidades, a cultura local, os recursos disponíveis e a forma como poderão ser utilizados (BRASIL, 2017).

Ampliando a perspectiva de Cavaliere (2014), Sousa, Guimarães-Iosif e Zardo (2018) salientam que a educação integral precisa ser efetivada e gerenciada de forma integrada, para isso, é necessária uma gestão integral capaz de interagir com todos os atores que participam do processo escolar.

Nesse contexto, a prática de gestão precisa envolver pais, estudantes, e comunidade, aspirando fortalecer a educação promovida pela escola. Diferentemente da gestão fragmentada, a gestão integrada intenta agir para além dos muros da escola, para atender

[...] à implementação de uma educação integral que consiga satisfazer as demandas do desenvolvimento das crianças e adolescentes; a valorização dos profissionais da educação; a melhoria do espaço físico da escola; o desenvolvimento de atividades diversificadas (SOUSA; GUIMARÃES-IOSIF; ZARDO, 2018, p.413)

As novas funções da escola referidas por Zapletal e Machado (2019) dizem respeito a educação em tempo integral como um programa de assistência social desconexo com a rotina escolar. Se a escola elaborar um planejamento desconexo com a realidade em que está inserida, com atividades aleatórias, como mera expansão da jornada escolar, sem vínculo entre professores e seus pares, professores e alunos, esses e a comunidade escolar; se compuser um método

pedagógico inflexível, com seleção de alunos; ser guardiã dos alunos enquanto os seus responsáveis trabalham, visando minimizar riscos sociais, terá perdido a noção da escola como instituição legítima para realização da sonhada educação transformadora, será apenas uma educação compensatória. No entanto, conforme afirmaram Zucchetti e Moura (2017), se a permanência no tempo integral se propõe a um ensino democrático, à equidade social, a atividades planejadas e articuladas com o projeto político-pedagógico da escola, à oferta de múltiplas oportunidades de aprendizagem por meio do acesso à cultura, arte, esporte, ciência e tecnologia; ao reforço às aprendizagens, é certo que estará atrelada à concepção de escola democrática com vistas a uma educação integral com potencialidade emancipatória.

Relativo aos investimentos financeiros realizados pela União, como lembrou Anísio Teixeira na inauguração do Centro Educacional Carneiro Filho em Salvador – BA que não existe educação de qualidade barata, ainda mais por se tratar de uma proposta verticalizada (de cima para baixo). Se se almeja a universalização da educação, há que destinar uma percentagem maior do PIB para a educação ou estipular uma fonte específica como ocorre com o FIES, em que 30% decorrem da renda das loterias federais e dos prêmios cujos ganhadores não foram identificados (SENADO FEDERAL, 2011).

Além disso, diante do exposto, é necessário que a educação em tempo integral seja implementada como política de Estado, perpassando vários governos, garantindo sua continuidade e eficácia¹. A política pública de Estado é marcada pela continuidade dos programas, perpassando por vários mandatos. Já a política pública de governo cujo propósito e duração se restringe ao mandato do executivo, sendo, portanto, suscetível à descontinuidade conforme alternância dos mandatos do executivo.

4.2.3 As políticas docentes para a escola de tempo integral

Segundo Lima, Vasconcelos e Almeida (2021), a política pública de educação de tempo integral exige do professor formação específica e contínua a fim de ter acesso aos melhores materiais e estratégias para suas aulas. Essa formação nem sempre é ofertada pelos sistemas de ensino. Ressaltam as autoras que a educação

¹ Assim como aconteceu no estado de Pernambuco (CUNHA; ARAÚJO, 2021).

continuada não se trata puramente de técnicas, mas diz respeito ao desenvolvimento profissional dos educadores, compreendendo suas experiências.

Campos e Cruz (2020, p. 8) acentuam que

A problematização da formação docente destaca-se, pois, como atuação em uma escola de tempo integral na perspectiva da educação integral, ela se configura de forma complexa interligada ao desenvolvimento dos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem como também da organização da escola, do ensino, do currículo e da prática docente.

Desse modo, o educador deve procurar pelo conhecimento, de maneira que se aproprie de um desenvolvimento profissional condizente com o contexto de sua prática. Contudo, nem sempre esse conhecimento está ao seu alcance, tanto que Campos e Cruz (2020), em sua pesquisa, constataram insuficiência, carência e inexistência de formação inicial e continuada focada nas dimensões tempo/espaço que compõem a Educação Integral. Castanho *et al.* (2018) corroboram essa informação e sugerem investimentos na formação de professores para a atuação nessa modalidade de educação.

Souza, Guimarães-Iosif e Zardo (2018) constataram a mesma dificuldade, a falta de preparação prévia, e acresceram a limitação de verbas como impeditivo para a formação continuada dos docentes e garantia de professores efetivos, contudo, foram contratados professores por meio de concurso para atuação nas atividades complementares e de informática e educação física. Também apontaram a dificuldade inicial de os docentes quebrarem a resistência e se adaptarem ao modelo de educação integral.

Dias (2018), em sua pesquisa, verificou que um programa de educação integral de São Paulo propunha a valorização da profissão docente, e que de fato houve melhoria salarial, a permanência na mesma unidade que é vista como positiva, a extensão dos espaços para que suas experiências fossem socializadas, ainda que tenha intensificado o trabalho do professor, porque exerce várias funções; introduzido a lógica que estimula a competitividade, o compromisso coletivo, a autovigilância e vigilância entre os pares no interior do ambiente escolar; limitado a autonomia e fragmentado a profissão docente.

Para Lima, Vasconcelos e Almeida (2021), os gestores das escolas e órgãos educacionais não compreendem a necessidade de formação específica e continuada dos docentes para atuarem em turmas do tempo integral, não reconhecem que

apenas a formação inicial não é suficiente para esse exercício, ainda mais quando se tem a expectativa por melhores resultados na educação de tempo integral.

Sob a perspectiva de gestão, os documentos encontrados têm como principal foco de análise a política pública de educação em tempo integral sob a perspectiva do Programa Mais Educação (PME) e Plano Nacional de Educação (PNE). Essa perspectiva de análise é feita por Schimonek e Adrião (2018), considerando a educação integral proposta pelo PME que tem levado,

Por outro lado, a *desprofissionalização* da atividade educacional, mesmo quando desenvolvida em ambiente não formal, como estratégia governamental para atender aos mais pobres e aos mais vulneráveis não é novidade na educação brasileira, conforme atesta o modelo de atendimento em creches e para estudantes com deficiência, o qual pressupunha a atuação de filantropos e voluntários (SCHIMONEK; ADRIÃO, 2018, p. 240)

Corroborando a perspectiva acima e se referindo ao modelo de educação em tempo integral ofertado no Brasil, Cavaliere (2014) alerta para os problemas decorrentes do trabalho voluntário em escolas que implementaram o PME:

Devido à condição precária desse vínculo de trabalho, a rotatividade desses agentes é alta, especialmente nos grandes centros, o que agrava ainda mais as dificuldades de integração das atividades por eles conduzidas com as atividades da escola. Salvo exceções, há pouco contato entre eles e os professores. Em locais onde há distribuição de bônus pelo bom desempenho da escola, pratica cada vez mais comum nos sistemas públicos de educação, os monitores, não tendo vínculos efetivos, ficam de fora[...] (CAVALIERE, 2014, p. 1216).

No Quadro 7, compilaram-se os apontamentos dos pesquisadores sobre a formação ideal do docente para a escola de tempo integral de qualidade, nas publicações de 2014 a 2021, também os resultados publicados sobre pesquisas aplicadas na escola de tempo integral, o que diz a prática docente sobre a educação em tempo integral.

Quadro 7 - A formação docente para a escola de tempo integral de qualidade, no período de 2014 a 2021

Autor(es)	FORMAÇÃO IDEAL
Lima, Vasconcelos e Almeida (2021); Campos e Cruz (2020); Castanho <i>et al.</i> (2018)	Formação específica e contínua e focada nas dimensões tempo/espço que compõem a Educação Integral.
Souza, Guimarães-Iosif e Zardo (2018); Campos e Cruz (2020); Castanho <i>et al.</i> (2018)	Preparação prévia, políticas de investimento.
Messa <i>et al.</i> (2019)	Ampliação da carga horária dos professores; melhores condições de trabalho e política de investimento.
Autor(es)	RESULTADO DE PESQUISA APLICADA
Dias (2018)	Melhoria salarial; permanência na mesma unidade que é vista como positiva; a extensão dos espaços para que suas experiências fossem socializadas, ainda que tenha intensificado o trabalho do professor, porque exerce várias funções; introduzido a lógica que estimula a competitividade, o compromisso coletivo, a autovigilância e vigilância entre os pares no interior do ambiente escolar; limitado a autonomia e fragmentado a profissão docente.
Schimonek e Adrião (2018)	Desprofissionalização da atividade educacional pela atuação de filantropos e voluntários.

Fonte: Elaboração própria

Diante dessa breve exposição, é possível inferir que, mesmo que o trabalho do professor nunca tenha sido simplesmente elaborar atividades de planejamento e ministrar aulas, aquele se tornou complexo frente às propostas de educação em tempo integral, uma vez que “o trabalho docente e a instituição escolar se inserem em um contexto político, social, cultural e econômico mais amplo, o que faz com que alterações ideológicas alterem a forma de funcionamento da escola e o cenário de atuação docente” (DIAS, 2018, p. 10).

E se tornou ainda mais intrincado, porque, na perspectiva da educação integral, passa a exercer várias funções, inclusive como pedagogo para gerir conflitos no espaço escolar, sem autonomia para escolher sua melhor prática, o que o leva a replicar experiências bem-sucedidas de outros colegas/instituições, conforme mencionou Dias (2018).

Embora a proposta seja de uma escola em que haja diálogo entre professores e demais atores da comunidade escolar, o que se observou é que acaba no campo das intenções, e as orientações verticais (porque do governo para as instituições

escolares) não apontam o caminho a seguir, apenas restando aos professores buscar seu próprio norte, como pontuado por Lima, Vasconcelos e Almeida (2021).

É convencional afirmar que segue a demanda por maiores recursos financeiros e pelo imperativo de maior investimento na formação dos professores visto que a qualidade da educação de tempo integral está vinculada à capacitação dos docentes que se encontram em exercício.

Conforme Messa *et al.* (2019), o trabalho docente precisa ser realizado para além do ordenamento curricular, tendo em vista a necessidade de práticas emancipadoras capazes de abranger as diversas dimensões da capacidade humana.

A formação pedagógica e docente gira toda para conformar o protótipo de profissional fiel ao currículo, tradutor e transmissor dedicado e competente de como ensinar-aprender os conteúdos definidos nas diretrizes do currículo e avaliados nas provas oficiais. Não apenas o sistema escolar, mas a escola, a sala de aula, a organização do trabalho docente gira nesse território. Estão amarradas ao ordenamento curricular (ARROYO, 2013, p. 15).

Nesse entendimento, a ampliação da jornada escolar precisa superar a simples concepção de ampliação curricular que vise estender a carga horária dos professores. Apenas isso não basta, pois, conforme Messa *et al.* (2019), a ampliação da carga horária dos professores precisa ser implementada, considerando a necessidade de melhores condições de trabalho com apoio para realização das atividades e valorização profissional.

Para isso é necessário o reconhecimento do professor como sujeito humano, que precisa ser reconhecido e visto de maneira integral, considerando suas necessidades para que possa exercer com plenitude seu papel de educador com vistas a colaborar com a ampliação do nível de educação integral de outros seres humanos que também precisam ser vistos em sua integralidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou discutir acerca da educação em tempo integral. Para tal, fundamentando-se metodologicamente nos pressupostos defendidos pela pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e bibliográfico, apresentou-se, nesta dissertação, uma metanálise relacionando os dados coletados em 24 pesquisas acadêmicas sobre ensino em tempo integral.

Assim, as articulações teóricas aqui delineadas permitiram algumas inferências, como o fato de que é fundamental que as atividades exercidas no contraturno estejam alinhadas com o projeto político-pedagógico escolar, que a infraestrutura interna e externa seja adequada, com espaço físico e materiais apropriados, que haja a despolitização da educação em tempo integral a fim de que seja garantida a continuidade das experiências inovadoras, independentemente dos governos sucessores, que a formação do professor seja específica, contínua e focada nas dimensões tempo/espaço que compõem a Educação Integral, que haja ampliação da carga horária dos professores; melhores condições de trabalho e política de investimento.

Observou-se que se deve aumentar as possibilidades do desenvolvimento das potencialidades humanas em seus aspectos cognitivos, socioculturais e afetivos, visto que a educação é direito fundamental, assegurado constitucionalmente. É também necessário garantir que a concepção integral da educação contemple método pedagógico, formação e carreira do professor, infraestrutura, gestão, financiamento e, sobretudo, o protagonismo dos alunos.

Nesse sentido, a reflexão a respeito de processos e modelos de educação em tempo integral requer avaliar para além do aumento quantitativo da carga horária escolar. Nessa perspectiva, é necessário avaliar a eficácia do uso do tempo para realização de atividades pedagógicas e seus respectivos resultados positivos na aprendizagem do estudante.

Para tal, é fundamental dar vez e voz e envolver na construção e implementação do seu projeto político-pedagógico toda a comunidade escolar: professores, funcionários, discentes, pais e até mesmo a comunidade externa da escola, mediante uma estratégia aberta de diálogo e construção do entendimento de responsabilidade coletiva pela educação.

Finalizando, este estudo apontou para a necessidade de pesquisas com foco na formação e políticas para professores, seus desafios nas escolas de tempo integral, visto que a literatura se mostrou escassa. Também é preciso pesquisar e refletir sobre o tempo nessas escolas a fim de que ultrapasse a visão de ampliação de tempo cronológico, mas como uma extensão para proporcionar experiências significativas e uma formação integral. Sugerem-se, ainda, pesquisas que enfoquem a infraestrutura do espaço escolar, pois aí também reside condição fundamental para se desenvolver a integralidade da educação.

Há muito a se pesquisar e refletir sobre a construção de uma educação integral de qualidade e democrática, do ponto de vista de oportunidade de aprendizagens, que ainda se mostra pedagogicamente incipiente.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F.L. **Educação Física e Esportiva no desenvolvimento integral dos alunos**. Instituto Península, 2022. 18 slides.

AGÊNCIA SENADO. **Senado aprova projeto que altera a Lei do Fundeb, que volta à Câmara**. Brasília: Senado Federal, 2021.

AGUSTINHO, A.F. Escolas de tempo integral: da escala nacional à escala local. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 13, 13 de abril de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/13/escolas-de-tempo-integral-da-escala-nacional-a-escala-local>. Acesso em: 29 jun. 2022.

ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa: Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. (Org.). **A avaliação num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina, 1986. p. 175 – 209.

ARAÚJO, F.P. **Planejamento Pedagógico na Educação Infantil**. 2010. 35f. Monografia (Especialização em Orientação Educacional e Pedagógica) – Universidade Candido Mendes, Niterói - RJ, 2010.

AROEIRA, M.L.C.; SOARES, M.L.C.; MENDES, R.E.A. **Didática de pré-escola, vida, criança**: saber brincar e aprender. São Paulo: FDT, 1996.

ARROYO, M.G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, M.G. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, nº 65. São Paulo, p. 3-10, 1988.

ASSIS, A.E.S.Q.; SILVA, C.M.F. da. Educação integral, tempo e espaço: problematizando conceitos. **Educação: Teoria e Prática**, v. 27, n. 56, p. 542-561, 21 mar. 2018.

BARLOW, M. **Avaliação escolar**: mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BEHAR, P.A.; BERNARDI, M.; PASSERINO, L. **Modelos Pedagógicos para Educação a Distância**: pressupostos teóricos para a construção de objectos de aprendizagem. 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 de dez. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 631, de 12 de agosto de 1992**. Dispõe sobre o Projeto Minha Gente e dá outras providências. Brasília, 12 de agosto de 1992.

BRASIL. **Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 27 de janeiro de 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Média de Horas-Aula Diária - Brasil, em 2010.** 18 de agosto de 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 25 maio 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Média de Horas-Aula Diária.** 31 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/media-de-horas-aula-diaria>. Acesso em: 25 maio 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei n. 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, DF, 22 jun. 2007a.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 dez. 2020.

BRASIL. **Lei n. 14.325, de 12 de abril de 2022.** Altera a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, para dispor sobre a utilização dos recursos extraordinários recebidos pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios em decorrência de decisões judiciais relativas ao cálculo do valor anual por aluno para a distribuição dos recursos oriundos dos fundos e da complementação da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), previstos na Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) 2007-2020 e ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) permanente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 71, seção 1, p. 1, 13 abr. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, R.S. **Gestão Democrática na Escola Pública e o Programa Mais Educação.** Curitiba: Editora Appris, 2019.

BULGRAEN, V. C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo**, Capivari, v. 1, n. 4, p. 30-38, 2010.

CALEFI, A.M.S. **Escola de Tempo Integral: Reflexões sobre algumas experiências.** 2003. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

CAMARGO, J. da C.; BERNARDES, M.E.; JEFFREY, D.C. Educação integral e as experiências estaduais: uma análise da constituição de redes políticas. In: COLARES, M.L.I.S.; JEFFREY, D.C.; MACIEL, A.C. (Org.). **A educação integral como objeto de estudo: mais que um tempo... além dos espaços.** Santarém, Pará: UFOPA, 2018.

CAMPOS, G.A.; CRUZ, G. de C. Educação Integral em Tempo Integral: as concepções presentes na prática docente em uma escola municipal de Ensino Fundamental. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016336, p. 1-12, 2020.

CASTANHO, M.I.S. *et al.* Concepções e Ações de Professoras Sobre Propostas de um Programa de Educação Integral. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.26, n.100, p. 780-800, jul./set. 2018.

CASTANHO, M. I.S.; MANCINI, S.G. Educação Integral no Brasil: potencialidades e limites em produções acadêmicas sobre análise de experiências. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 225-248, jan./mar. 2016.

CAVALIERE, A.M. Anísio Teixeira e a Educação Integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010.

CAVALIERE, A.M. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 100, Especial, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008100013>

CAVALIERE, A.M. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educ. Soc.** Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez., 2014.

CAVALIERE, A.M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, A.M. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 81, p. p.1015-1035, out. 2007.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Em Canela (RS), escola de tempo integral alia-se à comunidade para transformar realidade local.** 05/09/2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/experiencias/canela-rs-escola-tempo-integral-comunidade-transformar-realidade-local/>. Acesso em 28 jun. 2022.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Waldir Garcia: escola transforma a vida de estudantes em Manaus e inspira o Brasil e o mundo.** 18/05/2022. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/waldir-garcia-escola-transforma-vida-de-estudantes-em-manaus-e-inspira-o-brasil-e-o-mundo/>. Acesso em 28 jun. 2022.

CERVI, G.M. **Política de gestão escolar na sociedade de controle**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2013.

CHARLOT, B. **A relação com o saber nos meios populares**. Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: Livpsic, 2000.

CHURCHILL JR., G.A. **Marketing research: methodological foundations**. Chicago: The Dryden Press, 1987.

COELHO, L.M.C.C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP&A; Faperj, 2009.

COELHO, L.M.C.C. Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal e discussão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu-MG. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007. v. único. p. 1-16.

COMENIUS, J.A. **A escola da infância**. Unesp, 2011.

CRUZ, T.; CUCONATO, G.; SÁ, E. **Relatório de Política Educacional: Escola de Tempo Integral**. Brasília, novembro, 2018.

CUNHA, D.F. da; ARAÚJO, C.C.S.N.D. de. Educação integral em Pernambuco: impactos sociais na vida de jovens e adolescentes. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 3, 26 de janeiro de 2021.

DEWEY, J. **Vida e educação**. Tradução Anísio Teixeira. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DIAS, V.C. Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e180303, 2018.

DIEHL, A.A. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

DUARTE, M.R.T.; MAGRI, S.L. Redes públicas de ensino. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

EURIDYCE. Comisión Europea. **Resumen descriptivo de los sistemas educativos europeos**. 2009.

FLACH, S.F. Ensino fundamental no Brasil: previsões legais e ações governamentais para a ampliação do atendimento, da duração e do tempo escolar. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.23, n. 88, p. 739-762, jul./set. 2015.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien – 1990). 1990.

- GACH, A.T.; KLEIN, R. A educação humanista em Paulo Freire: apontamentos para uma alfabetização libertadora. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 6, n. 11, 2015.
- GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo, Loyola, 1983.
- GOMES, M.C.R.L. **Escola de tempo integral: redimensionar o tempo ou a educação?** 2009. 165p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.
- HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo**. 4.ed. Portugal: Porto, 1994.
- IMBEAU, L.M.; PÉTRY, F.; LAMARI, M. Left-right party ideology and government policies: A meta-analysis. **European Journal of Political Research**, v. 40, n.1, 2001.
- JESUS, D.A.D; GERMANO, J. Importância do planejamento e da rotina na educação infantil. *In: Anais da II Jornada de Didática e I Seminário de Pesquisa do CEMAD*. Docência na educação superior: caminhos para uma práxis transformadora. Londrina, 2013.
- LAW, M.; PHILP, I. Systematically reviewing the evidence. In: Law M. **Evidence-based rehabilitation: a guide to practice**. Thorofare (NJ): SLACK Inc; 2002.
- LECLERC, G.F.E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.
- LEITE, L.H.A. **Educação integral, territórios educativos e cidadania**: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 57-72, jul./set. 2012.
- LIBÂNIO, J.C. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou ensino-aprendizagem? In: BARRA, V.M.L. da (Org). **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: Ed. da UFG, 2014. p. 257-308.
- LIMA, F.C.S.; ALMADA, J.U.P.S. de. Educação Integral: concepções, experiências e a sinalização do projeto de lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020. In: **Educação Integral: ideário pedagógico, políticas e práticas**. LIMA, F.C.S.; LIMA, L.M.; CARDOZO, M. J.P.B. (Org.). São Luís: Edufma, 2013.
- LIMA, I.N.; VASCONCELOS, K.P.P.; ALMEIDA, S.P.N.C. e. Formação de Professores e Política Pública de Tempo Integral: as vozes dos sujeitos. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 277-296, 2021. DOI: 10.22481/poliges.v2i2.8251.
- LINDE, K.; WILLICH, S.N. How objective are systematic reviews? Differences between reviews on complementary medicine. **J R Soc Med**. v.96, p. 17-22, 2003.

LIRA, A.X. **A interdisciplinaridade e o ensino de Matemática**: uma visão teórica e prática atual. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Paraíba, 2011.

LOPES, M. **4 experiências de educação integral para se inspirar**. Porvir, 13 de dezembro de 2017. Disponível em: <https://porvir.org/4-experiencias-de-educacao-integral-para-se-inspirar/>. Acesso em: 28 jun. 2022.

LUCAS, S. O papel da matematização em um contexto interdisciplinar no ensino superior. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 17, n. 2, p. 451-468, 2011.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, p. 47-69, 2009.

MACHADO, R.B.; LOCKMANN, K. Base nacional comum, escola, professor. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1591-1613, 2014.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MAURÍCIO, L.V. Escritos, Representações e Pressupostos da Escola Pública de Horário Integral. **Em Aberto**. Brasília, v.22, nº 80, p. 15-31, abr. 2009.

MESSA, E.C.P. *et al.* Escola de Tempo Integral Versus Formação Humana Integral: Experiências de uma Escola do Município de Campinas, São Paulo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 108, p. 193-208, maio-ago, 2019.

MIRANDA, M.G.; SANTOS, S.V. Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 1073-1098, set./dez. 2012.

MOEHLECKE, S. Políticas de educação integral para o ensino médio no Rio de Janeiro: uma ampliação do direito à educação? **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 145-169, jan./abr. 2018.

MOLL, J.A. agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

MORTATTI, M.R.L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo: Unesp, 2000.

OLIVEIRA, J.B.A.; GOMES, M.; BARCELLOS, T. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 555-578, jul./set. 2020.

OLIVEIRA, F.C. de. **Escola plena**: educação em tempo integral no estado de Mato Grosso (2015 – 2018). 2020. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2020.

OLIVIERI, L. **A importância histórico-social das redes**. Disponível em: <http://www.repea.org.br/index.php/conceitual/redes/85-a-importancia-historico-social-dasredes>. Acesso em: 2 jul. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 10 de dezembro 1948.

PARENTE, C.M.D. Análise Comparada da Jornada Escolar em Países da União Europeia. Universidade Estadual Paulista (Unesp). **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 78-95, jan./mar. 2020.

PARO, V.R. 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**. Petrópolis; Rio de Janeiro: DP et Alii, 2009.

PARO, V.H. *et al.* **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

PAVIANI, N.M.S. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura: filosofia e educação**, v. 14, n. 2, 2009.

PEREYRA, A.M. En el comienzo de una nueva época. **Cuadernos de Pedagogia**, Barcelona, n. 349, set. 2005.

POMBO, O.; GUIMARÃES, H.M.; LEVY, T. **A interdisciplinaridade**. Reflexão e Experiência. Ed. Lisboa: Texto, 2004.

PORTUGAL, M.C.; SOARES, A.J.G.; MOREL, M.; CAVALIERE, A.M. Educação Integral e Educação do corpo na obra de Anísio Teixeira. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 527-542, maio/ago. 2015.

PRATA, C.L. Gestão escolar e as tecnologias. *In:* ALONSO, M.; ALMEIDA, M.E.B. de; MASETTO, M.T.; MORAN, J.M.; VIEIRA, A.T. **Formação de gestores escolares para utilização de tecnologias de informação e comunicação**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2002.

RIBETTO, A.; MAURÍCIO, L.V. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 137-60, 2009.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Educação. Planejamento na Educação Infantil. **Cadernos Pedagógicos**, Volume I. Rio de Janeiro: GEI, 2011.

RODRIGUES, J.P.; GONÇALVES, J.L; GARCIA, V.A.; GONÇALVES, D. Educação integral, institucionalização do tempo livre: outras lógicas educacionais no contexto Luso-Brasileiro. **Cadernos CEDES**, n. 39, 145-160,

ROVERONI, M.; MOMMA, A.M.; GUIMARÃES, B.C. Educação integral, escola de tempo integral. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 108, p. 223-236, maio-ago., 2019.

SANTOS, E.O. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livres, plurais e gratuitas. **Educação e Contemporaneidade**, v. 11, n. 18, p. 424, 2002.

SCHIMONEK, E.M.P.; ADRIÃO, T.A gestão dos Programas Mais Educação e Escola a Tempo Inteiro: uma análise de políticas para educação em tempo integral. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 223–243, 2018.

SCHNEIDER, E.I. *et al.* **Blended learning**: o caminho natural para as instituições de ensino superior. São Paulo: ABED, 2014.

SENADO FEDERAL. Como funciona o Fies, empréstimo que facilita acesso à universidade. **Agência Senado**, Brasília, n. 363, 20 de setembro de 2011.

SOUSA, I.F.; GUIMARÃES-IOSIF, R.; ZARDO, S.P. As redes da Educação Integral no Distrito Federal sob o prisma da Gestão Escolar. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 99, p. 297-417 jun. 2018.

SOUZA, D.B.; MENEZES, J.S. da S.; COELHO, L.M.C.C.; BERNADO, E.S. Regime de colaboração e educação em tempo integral no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, p. 540-561, 2017.

SOUZA, M.C.R.F. Aprendizagens e Tempo Integral: Entre a Efetividade e o Desejo. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.25, n. 95, p. 414-439, abr./jun. 2017.

SOUZA, M.C.R.F. Estudantes em tempo integral no campo: aprendizagens, processos e sentidos. **Caderno de Pesquisas**, v. 46 n. 161, p. 756–782, jul./set.2016.

TAVARES, P.; CAMELO, R.; PACIÊNCIA, L. Uma análise do papel das escolas e das redes de ensino sobre as desigualdades de oportunidades educacionais. **Economia Aplicada**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 239-272, 2018. DOI: 10.11606/1980-5330/ea154846. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ecoa/article/view/145397>. Acesso em: 8 jul. 2022.

TEIXEIRA, A.S. **Educação Não É Privilégio**. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

THIES, V.G.; ALVES, A.M.M. Material didático para os anos iniciais: ler, escrever e contar. In: NOGUEIRA, G.M. (Org.). In: **Práticas pedagógicas na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental**: diferentes perspectivas. Rio Grande: Editora da FURG, 2013

TITTON, M.B.P.; PACHECO, S.M. **Educação Integral**: a construção de novas relações no cotidiano. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, p. 149-156, 2012.

TOMAZ, V.S. **Interdisciplinaridade e aprendizagem da matemática em sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

TREVISAN, A.L.; MENDES, M.T.; BURIASCO, R.L.C. O Conceito de regulação no contexto da avaliação escolar. Alexandria: **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 7, n. 1, p. 235-250, 2014.

VACCARI, A.; GREGÓRIO, D.M.; MARTINS, M.A. Uma investigação sobre pensamento algébrico, raciocínio dedutivo e indutivo com estudantes do Ensino Médio. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 56–70, 2019. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n25p56-70>.

VIEIRA, A.; SOUZA, P.; TORALES-CAMPOS, C. Análise da sexta meta do plano nacional da educação à luz de indicadores de monitoramento e avaliação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1368-1386, set./dez. 2020.

VILAS BOAS, M.L.; ABBIATI, A.S. A educação (em tempo) integral no Brasil: um olhar sobre diferentes experiências. **RPGE- Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1573-1597, set./dez. 2020.

WORLD BANK 2021. **Agindo Agora para Proteger o Capital Humano de Nossas Crianças**. World Bank, Washington, DC. 2021.

ZABALA, A. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

ZAPLETAL, P.P.; MACHADO, A.M. Ampliação da Jornada das Escolas Públicas Brasileiras: Um Panorama de Políticas e Discursos. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 108, p. 209-222, maio-ago., 2019.

ZUCCHETTI, D.T.; MOURA, E.P. G. de. Educação integral. Uma questão de direitos humanos? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 257-276, jan./mar. 2017.