



Alessandra Victor do Nascimento Rosa

**Pesquisando a relação *Educação integral e(m) tempo integral e Currículo* no Brasil - período 2000-2012
O que revelam as pesquisas de mestrado e doutorado?**

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Maria Inês G. F. Marcondes de Souza
Co-orientadora: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho

Rio de Janeiro
Abril de 2016



Alessandra Victor do Nascimento Rosa

**Pesquisando a relação *Educação integral e(m) tempo integral e Currículo* no Brasil - período 2000-2012
O que revelam as pesquisas de mestrado e doutorado?**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-
graduação em Educação da PUC-Rio. Aprovada
pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof. Maria Inês G. F. Marcondes de Souza
Orientadora
Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho
Co-orientadora
UNIRIO

Prof. Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho
Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof. Lúcia Velloso Maurício
UERJ

Prof. Dayse Martins Hora
UCP/RJ

Prof. Zena Winona Eisenberg
Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof. Denise Berruezo Portinari
Coordenadora Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas –
PUC-Rio

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Alessandra Victor do Nascimento Rosa

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Membro do Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI - UNIRIO) e do Grupo de Estudo Formação de Professores, Currículo e Cotidiano Escolar (GEFOCC – PUC-Rio).

Ficha Catalográfica

Rosa, Alessandra Victor do Nascimento

Pesquisando a relação educação integral e(m) tempo integral e Currículo no Brasil - período 2000-2012 : o que revelam as pesquisas de mestrado e doutorado? / Alessandra Victor do Nascimento Rosa ; orientadora: Maria Inês G. F. Marcondes de Souza ; co-orientadora: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. – 2016.

250 f. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2016.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Educação integral. 3. Tempo integral. 4. Jornada ampliada. 5. Orientação curricular. 6. Organização curricular. I. Souza, Maria Inês G. F. Marcondes de. II. Coelho, Lígia Martha C. C. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. IV. Título.

CDD: 370

Agradecimentos

Aos meus queridos pais.

Pessoas especiais que sempre me apoiaram. Serei eternamente grata pelo amor incondicional em todos os momentos da minha vida. Obrigada por estarem sempre ao meu lado.

Ao meu eterno namorado Oyhama.

Meu amor, companheiro, amigo e incentivador. Obrigada pelo apoio, compreensão e por ter me encorajado a superar os desafios que surgiram ao longo desse caminho.

Às minhas preciosas amigas Aline Santana, Cátia Pinheiro, Ercilia Moreira e Patrícia Silva.

Obrigada pelo apoio, carinho e por celebrar comigo cada nova conquista.

Às queridas professoras Maria Inês Marcondes e Lígia Martha Coelho.

Pela amizade, carinho e pelo aprendizado que pude adquirir ao longo desses últimos anos.

Às professoras Dayse Hora e Ana Cavaliere.

Agradeço o carinho e as valiosas contribuições dadas nos exames de qualificação e nos encontros do NEEPHI.

À professora Lúcia Velloso.

Agradeço por participar e contribuir com o desfecho desse trabalho e pelas valiosas contribuições nos encontros do NEEPHI.

Às professoras Maria Cristina M. P. Carvalho e Zena Winona Eisenberg.

Agradeço a participação e as contribuições no desfecho desse estudo.

Às companheiras do GEFOCC.

Sou grata pela amizade e pelas discussões enriquecedoras sobre política educacional, formação de professores e currículo.

Aos companheiros do NEEPHI.

Sou grata pelo companheirismo e pelas discussões sobre política educacional, educação integral e tempo integral.

Por fim, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

Resumo

Rosa, Alessandra Victor do Nascimento; Souza, Maria Inês G. F. Marcondes de. **Pesquisando a relação *Educação integral e(m) tempo integral e Currículo no Brasil - período 2000-2012. O que revelam as pesquisas de mestrado e doutorado?*** Rio de Janeiro, 2016. 250p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa teve por objetivo analisar teses e dissertações defendidas no país, no período de 2000 a 2012, que tratam da temática educação integral e(m) tempo integral, analisando, especialmente, como os pesquisadores apresentaram o currículo da experiência/programa ou política analisada por eles. Para tanto optamos por uma linha qualitativa, em que realizamos uma análise de conteúdo nos trabalhos levantados no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), referentes à educação integral e(m) tempo integral, buscando realizar um *estado do conhecimento* sobre a questão curricular nesta produção empírica. A investigação demandou três eixos de estudo - (1) educação integral, (2) tempo integral e (3) currículo. A análise dos dois primeiros eixos foi fundamentada em autores que tratam da educação integral a partir de uma ótica escolar e(ou) social, como Coelho (2002), Paro (1988, 2009, 2011, 2012), Cavaliere (1996, 2007, 2009), Mauricio (2009), Guará (2009), e que a atrelam às políticas de ampliação da jornada escolar -tempo integral, como é o caso de Cavaliere (2009), Coelho (2009), Maurício (2009) e outros. No que tange ao eixo curricular, utilizamos como respaldo teórico as contribuições de Young (2007, 2011 e 2014), Sacristán (2000 e 2013), Freire (1993, 1999, 2000 e 2001), Silva (2011) e Moreira (1993, 2008 e 2012). E ainda, tendo em vista que as diferentes concepções de educação pública que vigoraram e vigoram no Brasil até o presente momento estão diretamente relacionadas à organização do tempo e do espaço escolar, identidade e profissionalização docente, utilizamos também nas análises as reflexões de Algebaile (2009), Paro (1988; 2009; 2011; 2012); Frago e Escolano (1998), Tardif e Lessard (2014), Oliveira (2011), entre outros. Os resultados dessa pesquisa apontaram que diversas experiências de educação

integral e(m) tempo integral vêm emergindo nos sistemas públicos de ensino do país. Além disso, as dissertações e teses, publicadas entre os anos 2000-2012, revelaram que os currículos dessas experiências se organizam em jornada ampliada, na escola ou em espaços parceiros, com práticas diversificadas (aulas ou atividades) e sujeitos formadores que não possuem poder, enquanto grupo, e, em alguns casos, autonomia, como profissionais.

Palavras-chave

Educação integral; Tempo integral; Jornada ampliada; Orientação curricular; Organização curricular; Estado do conhecimento.

Abstract

Rosa, Alessandra Victor do Nascimento; Souza, Maria Inês Marcondes G. F. de (advisor). **Searching the relationship between *Educação Integral* and Curriculum in Brazil - period 2000-2012. What Master and Doctorate empirical research reveal?** Rio de Janeiro, 2016. 250p. Doctoral Thesis – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This research aimed at analyze theses and dissertations in the country, from 2000 to 2012, dealing with the theme full education and full-time schooling, analyzing, especially, as the researchers presented the resume of experience / program or policy analyzed by them. To this end we opted for a qualitative line, where we conducted a content analysis of the works collected in the database Higher Education Personnel Improvement Coordination (CAPES), regarding the full education and full time, seeking to make a state knowledge about the curriculum issue in this empirical production. The research required three axes of study - (1) full education, (2) full-time schooling (3) curriculum. The analysis of the first two axes was based on authors who deal with the full education of school perspective and social, as Coelho (2002), Paro (1988, 2009, 2011, 2012), Cavaliere (1996, 2007, 2009), Mauricio (2009), Guará (2009), and that put to the policies of expansion school day - full-time schooling, as is the case of Cavaliere (2009), Coelho (2009), Mauricio (2009) and others. Regarding the curricular axis, used as theoretical support the contributions of Sacristan (2000 and 2013), Young (2007, 2011 and 2014), Freire (1993, 1999, 2000 and 2001), Moreira (1993, 2008 and 2012) and Silva (2011). And yet, given that the different conceptions of public education that were effective and in force in Brazil to date are directly related to the organization of time and school space, identity and teacher professionalization, also used in the analyzes the reflections of Algebaile (2009), Paro (1988; 2009; 2011; 2012); Frago and Escolano (1998), Tardif and Lessard (2014), Oliveira (2011), among others. The results of this research showed that diverse experiences of full education and full-time schooling are emerging in the country's public school systems. In addition, theses and dissertations, published between the years 2000-2012, revealed that the curriculum of these experiences

are organized in extended school day, at school or partners spaces with diverse practices (classes or activities) and subject trainers who do not have power as a group, and in some cases, autonomy, as professionals.

Keywords

Full education; Full-time schooling; extended day; orientation curriculum; organization curriculum; State of knowledge.

Sumário

1. Introdução	11
1.1. Problema de pesquisa, objetivo geral e questões norteadoras	17
1.2. Justificativa	19
1.3. Aspectos teóricos-metodológicos	21
1.4. Referencial teórico	26
1.5. Organização da tese	27
2. As políticas educacionais brasileiras, orientações e organização curricular: tendências e características.	30
2.1. Orientações curriculares: modelos teóricos, organizações e práticas	41
2.2. Organização e prática curricular: em busca de conceitos	46
3. Reflexões sobre concepções de educação integral e(m) tempo integral e organização curricular	57
3.1. Experiências modernas de educação integral e(m) tempo integral no Brasil: os currículos pioneiros	66
4. A educação integral e(m) tempo integral no Brasil a partir do estado do conhecimento em dissertações e teses	75
4.1. Panorama geral de defesas de teses e dissertações sobre educação integral	85
4.2. Afinal, o que revelam as produções incluídas nas duas categorias escolhidas para análise dos textos completos?	90
4.2.1. Abordagens teórico-metodológicas nas pesquisas	91
4.2.2. Ênfases dos estudos	95

4.3. Tempos, espaços, sujeitos e práticas da educação integral e(m) tempo integral: possibilidades e desafios para o currículo	189
5. Considerações finais	193
Referências bibliográficas:	208
Referência eletrônica:	215
Referências dos trabalhos analisados:	215
APÊNDICE	229

1. Introdução

*Fé na vida, fé no homem, fé no que virá
Nós podemos tudo, nós podemos mais
Vamos lá fazer o que será*

Gonzaguinha – Nunca pare de sonhar

Refletir e discutir sobre concepções, políticas e práticas de ampliação da jornada escolar para o tempo integral e de educação integral¹ tem sido tarefa à qual vimos nos dedicando no estudo da educação brasileira e que pretendemos continuar aprofundando, já que, parafraseando nosso poeta popular Gonzaguinha, temos *fé na vida, fé no homem* e fé na educação.

Durante o Mestrado, realizado entre os anos 2009 e 2011, dissertamos sobre um tema que estava nos mobilizando, motivo pelo qual nossa opção recaiu sobre as *políticas de educação em tempo integral em curso, no país*. À época, trabalhávamos como professora da prefeitura do município de Nova Iguaçu/RJ que, em parceria com o Instituto Paulo Freire, implementou uma proposta de educação em tempo integral e nomeou-a de *Bairro-Escola*. Essa proposta foi amplamente divulgada e a cidade ficou conhecida, em nível nacional, por essa sua política educacional. De acordo com o presidente do Instituto Paulo Freire, professor Moacir Gadotti:

O conceito do Bairro-Escola funda-se numa realidade que é igual em todo o território brasileiro: os recursos são pequenos para tantas demandas. É preciso utilizar o que já está disponível, otimizando ao máximo os equipamentos existentes, às vezes pouco utilizados e dispersos. Não basta construir equipamentos públicos. É preciso equipá-los com um projeto educacional e fazer a sua manutenção (2008, p.13).

O problema que nos propusemos estudar envolveu *a concepção e a prática da política pública implementada no Programa Bairro-Escola no*

¹ Inicialmente, é oportuno mencionar que educação integral não é sinônimo de tempo integral e(ou) jornada ampliada. A nosso ver, seu objetivo é o desenvolvimento pleno do indivíduo, reconhecendo os educandos como sujeitos multidimensionais (Cavaliere, 1996). Tempo integral, porém, possui outra definição. De acordo com a Lei 10.172/2001, que versa sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), ele corresponde a um período de no mínimo sete horas diárias na escola. Com relação à jornada ampliada, ressaltamos que sua definição não se faz presente em nenhum ordenamento legal. Sendo assim, deduzimos que jornada ampliada se refere a um tempo menor que sete horas, que corresponderia ao tempo integral, e maior que quatro horas diárias, que é o tempo regular expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996.

município de Nova Iguaçu, que representou uma das propagandas mais marcantes da gestão do prefeito Lindberg Farias². Esse problema gerou algumas questões, entre as quais, destacamos a seguinte: Como o tempo ampliado dos alunos está sendo organizado, e principalmente em quais espaços, para alcançar os objetivos propostos para a efetivação da educação integral em Nova Iguaçu?

Frente a essa indagação, aprofundamos ainda mais nossas preocupações quando nos deparamos com os resultados da pesquisa e percebemos que a escola, a partir do desejo de viabilização do tempo integral com *educação integral*, vem mudando seu papel diante de novas configurações organizacionais e estruturais. Novos tempos, práticas, filosofias, espaços educativos, orientações e organizações curriculares, sujeitos formadores, entre outros, estão permeando a sua natureza.

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

Diante desse âmbito de construção de um campo temático, já há alguns anos o Núcleo de Estudos, Tempos, Espaços e Educação Integral – NEEPHI³ - vem desenvolvendo pesquisas sobre a referida temática. Na verdade, podemos ressaltar que esse núcleo é um dos pioneiros na investigação de concepções, políticas e práticas de educação integral e(m) tempo integral ou e(m) jornada ampliada em nosso país.

Atualmente, além do NEEPHI, outros núcleos, laboratórios, ou ainda associações e organizações dos mais variados matizes vêm se preocupando em debater essa temática. Isso equivale a dizer que as discussões envolvendo tal problemática vêm se tornando cada vez mais frequentes também em contextos

² O prefeito Lindberg Farias iniciou sua gestão no período de 2004-2008 e foi reeleito, em 2008, para mais um mandato de quatro anos (2009-2012). Em ambas as eleições, a candidatura do prefeito estava vinculada ao Partido dos Trabalhadores (PT).

³ Este núcleo de pesquisa está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e é coordenado pela professora Lígia Martha C. da Costa Coelho. Outras informações podem ser encontradas no site do grupo: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/ppgedu/neephi>.

acadêmicos, governamentais, não governamentais e escolares. Acreditamos que essa motivação se deu, principalmente, em decorrência da publicação de um conjunto de documentos legais que fazem referência, ora à educação integral, ora ao aumento da jornada escolar diária do aluno, destacando-se, entre eles, a Lei 11.494/2004, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); a Portaria Interministerial 17/07, que institui o Programa Mais Educação e o Decreto 7.083/2010, que dispõe sobre esse mesmo Programa; a Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024.

É importante mencionar que alguns desses documentos são frutos dos discursos construídos em prol de uma educação de qualidade. Não sendo este o escopo deste estudo, vale ressaltar que, no Brasil, cresce o número de projetos e ações com esse fim, sendo que a maioria deles parte de pressupostos e perspectivas diferentes de qualidade, como é o caso de algumas avaliações em larga escala.

Nos últimos anos, alguns setores do governo, como o econômico, por exemplo, bem como a sociedade civil, amparados em pesquisas e indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), vêm demandando ações educacionais qualitativas por parte dos gestores da educação. Para dar praticidade e sustentabilidade a esse discurso, políticas e ações são fomentadas. Contudo, algumas políticas costumam ser objeto de manipulações e servem para ocultar interesses. É nesse bojo que a temática educação integral e(m) tempo integral também vem ganhando espaço na elaboração e implementação de políticas públicas nas três esferas administrativas - federal, estadual, municipal -, seja em forma de projetos, programas ou de política educacional, instaurando uma série de possibilidades que se refletem diretamente no cotidiano e currículo escolares.

Aliás, convém ressaltar que alguns desses documentos respaldam o repasse de recursos diretamente da União para a materialização de programas e(ou) projetos de ampliação do tempo diário do aluno, sob a responsabilidade da escola, tendo como anseio uma educação integral. Essa indução operacional e financeira favorece a construção de uma agenda de discussões sobre a temática. Além disso, sendo a escola brasileira “minimalista” (CAVALIERE, 2009) em

termos estruturais, esses repasses financeiros colaboram para a adesão de determinadas propostas por parte de secretarias de educação e(ou) escolas.

Com isso, podemos acrescentar que, além das discussões disseminadas em contextos diversos, experiências ditas de educação integral vêm sendo de fato materializadas em diferentes estados e municípios do território brasileiro. Do ponto de vista pedagógico, elas têm sido organizadas de vários modos, isto é, com currículos diferenciados; em espaços escolares e(ou) ambientes privados cedidos para o desenvolvimento de atividades; implementadas com profissionais concursados, contratados e(ou) voluntários; tempos diversificados, isso porque a adesão a essas experiências demanda por parte das secretarias educacionais e das escolas a rearticulação de sua organização, tanto estrutural, quanto metodológica, assim como as impulsiona a definir ou seguir uma concepção de educação integral.

Desse modo, nunca é demais mencionar que toda e qualquer concepção educacional possui em seu cerne uma matriz ideológica que fundamenta a sua prática (COELHO, 2009a).

Coelho (2009a), em trabalho sobre a história(s) da educação integral, expõe três matrizes ideológicas que fundamentaram práticas de educação integral, a saber: (1) conservadora; (2) liberal; (3) socialista. Segundo a autora, os defensores de tais correntes apresentaram “(...) concepções de educação cujas características – diversas em sua(s) natureza(s) – engendram práticas também diversas. Visto sob a perspectiva da dinâmica em que se inserem as sociedades complexas, há pontos em que elas convergem e há pontos – a grande maioria – em que divergem” (p. 85).

Hoje, encontramos no Brasil diferentes concepções de educação integral, com perspectivas e naturezas diversas. Nesse bojo, podemos discuti-las a partir de algumas tendências, como: (1) educação integral e tempo integral; (2) educação integral e jornada ampliada; (3) educação integral e proteção integral; (4) educação integral e a relação público/privado; (5) educação integral e currículo; (6) educação integral e profissão docente; (7) educação integral e formação de professores (CAVALIERE, 2007 e 2009; COELHO, 2009a e 2009b; GUARÁ, 2009).

De todas as tendências mencionadas anteriormente, o binômio *educação integral e(m) tempo integral e currículo* é o que mais nos chama atenção, pois o currículo carrega, desde o seu planejamento até a sua ação, a natureza e o aspecto político-filosófico da concepção de educação integral que o ampara. E uma vez praticado, o currículo tende a ser significativo na constituição do ser humano. Nesse caso, ele pode promover tanto um cidadão emancipado, como um ser alienado ou manipulável.

Diante disso, o debate em torno da educação integral traz a seguinte questão como fundamental a uma reflexão sobre o currículo: *Que currículo pode constituir uma educação integral e(m) tempo integral?*

Sem conseguir responder a tal questionamento, nosso interesse no binômio *educação integral e(m) tempo integral e currículo* se intensificou, quando tivemos acesso às discussões e pesquisas do Grupo de Estudo Formação de Professores, Currículo e Cotidiano Escolar (GEFOCC)⁴, coordenado pela professora Maria Inês Marcondes do Departamento de Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), que vem desenvolvendo, desde 2007, estudos sobre questões que problematizam o currículo brasileiro. Neste grupo, o currículo é considerado um dos pilares essenciais que sustentam as reflexões sobre a escola.

Nesse contexto de fomento de políticas e(ou) programas e de discussão teórica, ou seja, nesse período particular de adensamento da temática, são muitas as formas de pensar a formulação e a implementação da educação integral e, principalmente, o seu currículo, desde a integração da educação integral com o tempo integral, até o estímulo à formação de parcerias entre público e privado, sem deixar de mencionar o envolvimento de novos sujeitos nesse processo, que vai desde voluntários até grandes instituições bancárias. Em outras palavras, podemos dizer que movemo-nos historicamente num período de amplitude teórico-conceitual da temática e tal movimento exige-nos uma reflexão.

Os estudos desenvolvidos no âmbito do NEEPHI⁵ vêm evidenciando fragilidades conceituais, teóricas e metodológicas, bem como redundâncias e

⁴ Outras informações podem ser encontradas no site do grupo: <http://www.gefocc-puc-rio.com.br/>

⁵ Referimo-nos às dissertações publicadas sobre a temática em questão, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, e também a pesquisa realizada no ano de 2012, com apoio financeiro da FAPERJ.

omissões com relação à temática em questão. Diante disso preocupa-nos, principalmente, a imprecisão dos conceitos educação integral, tempo integral, jornada ampliada e horário integral, bem como o currículo que é engendrado nas ações fomentadas.

Nesses termos, compreendemos que educação integral não é sinônimo de tempo integral/ horário integral e(ou) jornada ampliada.

Diante disso, é indiscutível que este contexto de discussões nos obriga a repensar não somente os conteúdos, mas também a sua organização, a forma de trabalhar, os espaços, os valores, os profissionais, a interação aluno-professor-comunidade, assim como os tempos desse processo. Contudo, em nossa perspectiva, a imprecisão conceitual e teórica redundando em prática que promove a descaracterização de uma educação de fato plena, voltada para a formação de um cidadão crítico, isto é, livre, capaz de expressar suas opiniões, de avaliar informações e de fazer conexões entre conceitos e práticas.

Portanto, para não correr o risco de cair em equívocos que reforcem situações imprecisas, é necessário aprofundar a reflexão sobre os espaços, tempos, conceitos, práticas e currículos da educação integral. Afinal, não podemos ignorar que no seio de algumas correntes de pensamento, o autoritarismo, a competitividade e a segregação são mais determinantes do que a democracia e a igualdade, ou seja,

Comprometer-se com uma educação crítica e libertadora obriga a investigar em que medida os objetivos, os conteúdos, os materiais curriculares, as metodologias didáticas, e os modelos de organização escolar respeitam as necessidades dos distintos grupos sociais que convivem em cada sociedade (SANTOMÉ, 2013, p. 9).

O reconhecimento das especificidades dos distintos conceitos proporciona um clima de maior responsabilidade e exigência na elaboração de políticas de educação integral, bem como do(s) currículo(s) que possa(m) engendrar.

1.1. Problema de pesquisa, objetivo geral e questões norteadoras

A necessidade de democratização da escola brasileira favoreceu a expansão de escolas segmentadas em turnos. Contudo, essa expansão mostrou-se descompromissada com a qualidade do processo ensino-aprendizagem, assim como com o currículo (ALGEBAILLE, 2009).

Na verdade, o que a história da educação brasileira revela é que o Estado e suas ações governamentais, ao longo do processo de expansão e democratização da educação, priorizaram o aspecto da pobreza, com o intuito de compensar e, ao mesmo tempo, incluir sujeitos alijados dos seus direitos fundamentais (ALGEBAILLE, 2009). O contexto atual, porém, demonstra que se tornou um desafio para acadêmicos, especialistas, gestores e professores, recuperar o prejuízo histórico que levou crianças e jovens a perderem seu direito à educação de qualidade.

Diante desse panorama, entendemos que o aumento do tempo diário do aluno sob a responsabilidade da escola deveria somar-se à realização de uma educação integral. As políticas e práticas poderiam considerar e almejar a igualdade social. Porém, o que se tem visto é que entre o desejo de qualidade, as proposições políticas desprivilegiadas do exercício reflexivo e as práticas de base frágil, existe uma escola pública dual “(...) caracterizada como uma escola do conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres” (LIBÂNEO, 2012, p. 13).

Esse aspecto dual que vem caracterizando a escola pública brasileira evidencia a existência de basicamente dois tipos de currículo: aquele voltado para alunos financeiramente privilegiados e aquele construído para os alunos das classes populares. A nosso ver, essa dualidade curricular pode influenciar, entre outros fatores, a evasão escolar, a repetência e a incapacidade de acompanhamento das atividades, bem como na garantia de permanência e de sucesso dos alunos no espaço escolar, até porque, assim como Dubet (2008), consideramos que “a igualdade da oferta é condição elementar da igualdade das oportunidades” (p. 53).

Nesses termos, faz-se necessário observar a dimensão dessa evidência, considerando o conjunto de ações nesta direção e a conjuntura em que se coloca tal movimento.

Com o movimento atual de discussão em torno da temática educação integral e(m) tempo integral, o significativo aumento de propostas e(ou) programas com essa perspectiva e as publicações de documentos legais fomentando a realização dessa organização - jornada diária ampliada do aluno sob responsabilidade da escola -, algumas questões ganham centralidade.

Como dito anteriormente, uma dessas faces de discussão é a questão curricular das propostas que se caracterizam como de educação integral e(m) tempo integral.

A nosso ver, toda e qualquer proposta curricular abrange orientações dos governantes, organização ou reorganização do currículo e práticas no interior da escola. A de educação integral não é diferente, mas demanda outra perspectiva de planejamento e organização dos conhecimentos.

Pensamos que as orientações curriculares, de caráter geral, são as diretrizes traçadas pelos governantes para a concretização e apoio dos planejados. Já a organização abrange uma série de elementos que precisam ser refletidos e reorganizados. A prática, por sua vez, requer uma reflexão em seu âmbito pedagógico e escolar. De todo modo, a nosso ver, no que tange a educação integral e(m) tempo integral, esses elementos exigem um currículo mais integrado, tendo em vista o desenvolvimento de todas as dimensões humanas.

Considerando que a escola brasileira é segmentada em turnos e que seu currículo corresponde a essa realidade, um currículo de educação integral e(m) tempo integral demanda uma reflexão sobre o aumento da jornada diária do aluno sob a responsabilidade da escola, bem como sobre as estruturas espaciais e de recursos, materiais e humanos, que tal currículo demanda.

Enfim, são muitos os desafios teórico-práticos que envolvem a relação educação integral e(m) tempo integral e currículo. Neste sentido, é oportuno levantar e investigar estudos sobre o que o tema tem revelado. Assim, traçamos o seguinte objetivo geral de pesquisa: *Levantar teses e dissertações defendidas no país, no período de 2000 a 2012, que tratam da temática educação*

integral e(m) tempo integral, analisando, especialmente, como os pesquisadores apresentaram o currículo da experiência/programa ou política analisada.

Optamos por iniciar o levantamento em 2000, por ser este o primeiro ano do atual século. E ainda, escolhemos investigar teses e dissertações porque entendemos que estas são produções densas em que, geralmente, os pesquisadores apresentam uma perspectiva ampla, no sentido descritivo e analítico, do objeto investigado.

Tendo em vista o objetivo geral, levantamos para este estudo as seguintes questões norteadoras:

- Que tendências curriculares ficam mais evidentes nesses estudos?
- Como os currículos das experiências/programas/projetos de educação integral e(m) tempo integral são organizados?
- Quais práticas curriculares são utilizadas na implantação e implementação dos currículos?
- Em termos de conhecimentos, quais são os mais frequentes, emergentes e quais ficam esquecidos nos currículos das experiências/programas/projetos de educação integral e(m) tempo integral analisados?

1.2. Justificativa

A questão curricular em sua organização e prática das escolas de educação integral e(m) tempo integral foi relativamente pouco estudada cientificamente. Tendo em vista que experiências com o propósito de colocar em prática a educação integral estão emergindo em todo o país, podemos inferir que, para a qualidade do ensino, é de suma importância refletir sobre suas possibilidades.

Além disso, faz-se necessário refletir sobre tal temática, que baseada em visões de mundo diferentes, diverge nas suas configurações, possibilitando, assim, o fortalecimento ou o enfraquecimento das políticas e práticas de ensino e(ou) elaboração dos seus documentos.

Acreditamos, ainda, que a política brasileira de educação integral e(m) tempo integral faça parte de uma reforma maior do Estado, já que atualmente questões como qualidade da educação escolar, equidade, responsabilização da sociedade civil com a educação, gerencialismo, público e privado na educação, entre outras, estão diretamente atreladas ao discurso da educação integral e do tempo integral e isso, conseqüentemente, se reflete na organização de currículos e práticas, conhecimentos, espaços e tempos escolares. Vale lembrar que a educação integral com ampliação da jornada escolar diária está se configurando em muitos municípios brasileiros como uma alternativa de equidade e(ou) democratização da educação de qualidade. Nesse sentido, é de suma importância elaborar pesquisas que procurem investigar a organização e as práticas de tais propostas.

Mais uma justificativa pode ser ancorada no fato de que a política de educação integral e(m) tempo integral tem sido uma estratégia importante de financiamento educacional para os municípios brasileiros. Os recursos para o desenvolvimento da educação em tempo integral nos municípios brasileiros estão assegurados pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, aprovado pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006. Este fundo estabelece um valor orçamentário para cada nível de ensino da educação básica. Nesse sentido, para fins deste estudo, vale destacar que o aluno matriculado no ensino fundamental em tempo integral vale 25% a mais do que os alunos matriculados no ensino fundamental regular urbano (MENEZES, 2009).

Somam-se ao FUNDEB, os recursos provenientes do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Programa Nacional de Merenda Escolar (PNAE). O primeiro disponibiliza às escolas recurso financeiro com base na quantidade de alunos matriculados em tempo integral e o segundo, verba também diferenciada para as escolas que oferecem jornada ampliada.

Vale mencionar que, o mecanismo de repasse financeiro não garante que o recurso seja usado especificamente ou propriamente para o desenvolvimento do tempo integral. Em todo caso, todos esses documentos corroboram para com a justificativa desta investigação.

1.3. Aspectos teóricos-metodológicos

Levando em conta os objetivos deste estudo, optamos por uma linha qualitativa, em que o processo de levantamento das informações tomou por base as pesquisas bibliográfica e documental, realizadas, inicialmente, por meio de um levantamento de teses e dissertações no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para posterior análise desse material.

Com relação à análise documental propriamente dita, cabe destacar que ressaltamos fenômenos de cunho subjetivo, buscando assim uma investigação que dá preferência à análise de um todo. Tratamos, portanto, das informações abstratas contidas nos documentos selecionados. Sobre isto, Bardin (2011) sinaliza que

Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo) (p. 51).

Chizzotti (2009) acrescenta que

Documentação é a ciência que trata da organização do manuseio da informação. Consiste na coleta, classificação, seleção, difusão e na utilização de toda espécie de informação, compreendendo não só as suas técnicas de estocagem, conservação e de classificação, mas também suas técnicas de uso e os métodos que facilitam a sua busca e a sua identificação (p. 109).

Assim, na análise dos documentos categorizamos os dados, classificamos, descrevemos, compilamos, comparamos, examinamos, tecemos críticas sobre eles ou para além deles, com o objetivo de chegar a respostas para questões levantadas na pesquisa.

Lüdke e André (2012) lembram que

A tarefa da análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (p. 45).

Soma-se a isso o fato de que o pesquisador deve levar em consideração que é preciso ultrapassar as aparências imediatas dos dados para descobrir sua essência (CHIZZOTTI, 2009). Sendo assim, priorizamos aspectos ligados a valores e crenças propagados nos documentos envolvidos na problemática, para que aprofundássemos o estudo de acordo com uma perspectiva crítica de construção do conhecimento científico.

Em relação aos resultados acumulados, realizamos uma Análise do Conteúdo baseada em Laurence Bardin (2011), que a entende como “(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p. 37).

Para todos os efeitos, Bardin (idem) menciona que “contrariamente a linguística, que apenas se ocupa das formas e da sua distribuição, a análise de conteúdo leva em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição desses conteúdos e formas (índices formais e análise de ocorrência)” (p. 49). E ainda:

É o trabalhar a fala e as significações que diferenciam a análise de conteúdo da linguística, embora a distinção fundamental resida em outro lado. A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. A linguística é um estudo da língua, a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades por meio das mensagens (p. 50).

Contudo, questionamos: em que material será realizada a análise de conteúdo?

Com o crescimento de programas ou políticas de ampliação do tempo diário do aluno na escola, visando uma educação integral, observamos um aumento no interesse em estudar tais ações. Diante desse fato, surgiu a curiosidade de saber o que já existia de pesquisas concluídas e publicadas sobre a referida temática. Proliferaram artigos, teses, dissertações e relatórios envolvendo

essa temática. Porém, assim como em outras áreas da educação, faltam investigações sobre educação integral e(m) tempo integral que busquem mapear o que já foi produzido, analisado e descoberto⁶. Enfim, que façam um balanço a partir das conclusões e das lacunas existentes.

Buscando sistematizar estudos realizados, em diferentes áreas do conhecimento, ao longo de um período histórico, pesquisadores criaram a opção metodológica de levantamento de dados. De acordo com Ferreira (2002),

Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema. (p. 259)

Hart (1998) elenca alguns objetivos que as revisões ou levantamentos possuem em matéria de investigação. Para ele, esse tipo de pesquisa viabiliza:

1. Distinguishing what has been done from what needs to be done; 2. Discovering important variables relevant to the topic; 3. Synthesizing and gaining a new perspective; 4. Identifying relationships between ideas and practice; 5. Establishing the context of the topic or problem; 6. Rationalizing the significance of the problem; 7. Enhancing and acquiring the subject vocabulary; 8. understanding the structure of the subject; 9. Relating ideas and theory to applications; 10. Identifying the main methodologies and research techniques that have been used; 11. Placing the research in a historical context to show familiarity with state-of-the-art developments. (p. 27).

Além disso, o levantamento “(...) is therefore a part of your academic development – of becoming an expert in the field” (Hart, 1998, p. 01).

Com efeito, os pesquisadores conseguem realizar esses levantamentos por meio de diferentes fontes, tais como banco de dados de universidades, institutos, centros de pesquisa, órgãos de fomento a pesquisa, sites de periódicos e/ou artigo, entre outros.

⁶ Aqui não podemos deixar de mencionar a bibliografia comentada realizada por Maurício (2009), publicada na revista Em Aberto n. 80, denominada “Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros”, em que a autora aponta diferentes produções.

O avanço tecnológico e a democratização do acesso à *internet* favoreceram a construção de bancos de dados ou catálogos para pesquisas *online*. Esse recurso facilitou também a divulgação de resultados de estudos desenvolvidos em universidades, faculdades, institutos de pesquisas e outros centros similares.

Como existem diferentes fontes de acesso a dados, os pesquisadores podem optar por fazê-lo apenas em uma ou em várias delas, isso vai depender do objetivo e das questões de pesquisa.

Curiosamente, “Os catálogos permitem o rastreamento do já construído, orientam o leitor na pesquisa bibliográfica de produção de uma certa área. Eles podem ser consultados em ordem alfabética por assuntos, por temas, por autores, por datas, por áreas” (FERREIRA, 2002, p. 261). Além disso, a maioria dos catálogos *online* disponibiliza, antes do texto completo, um resumo sobre o estudo pesquisado. Os resumos servem para informar o leitor ou pesquisador, de forma prática e rápida, o conteúdo do relatório de pesquisa, artigo, dissertação ou tese. Enfim, com o desenvolvimento da internet e de sistemas de busca em bancos de dados, o acesso a um volume grande de informações ficou mais rápido e sofisticado.

Foi a partir do desejo em conhecer o que já foi produzido sobre a temática educação integral e(m) tempo integral no Brasil, especialmente no que tange ao currículo, que optamos por realizar um levantamento de dados - estado do conhecimento.

De acordo com Romanowski e Ens (2006), “O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento” (p. 39). Portanto, podemos dizer que o estado do conhecimento é uma sistematização de dados que se restringe a um determinado grupo de publicação/produções de uma área de pesquisa, como, por exemplo, teses e dissertações. Quando abrangem um número maior de publicações, como periódicos, relatórios de pesquisas, livros, entre outros, o levantamento é denominado “estado da arte” (ROMANOWSKI E ENS, 2006).

Segundo Ferreira (2002)

Nos últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (p. 258)

Como podemos observar, Romanowski e Ens (2006) apontam apenas uma diferença entre os conceitos “estado da arte” e “estado do conhecimento”, quer seja o número de publicações pesquisadas. Já Ferreira (2002) os entende como sinônimos. Diante desse fato, julgamos que os procedimentos e regras para a realização de ambos são os mesmos, exceto pelo número e pela variação (artigo, revista, livros, etc) de publicações do corpus de análise.

Observamos também que Ferreira (2002) menciona algumas características metodológicas do estado do conhecimento, tais como historicidade, sistematização de dados, descrição das informações e discussão dos resultados.

Consideramos, portanto, o estado do conhecimento como uma pesquisa de natureza qualitativa e exploratória, já que o processo de análise documental não se dá de forma mecânica. Na verdade, é um tipo de pesquisa que está passível de encontrar dados novos a qualquer momento. Afinal,

O documento é, pois, qualquer informação sob a forma de textos, imagens, sons, sinais, etc., contida em um suporte material (papel, madeira, tecido, pedra), fixados por técnicas especiais como impressão, gravação, pintura, incrustação, etc. Quaisquer informações orais (diálogo, exposições, aula, reportagens faladas) tornam-se documentos quando transcritas em suporte material (CHIZZOTTI, 2009, p. 109).

Contudo, a escolha dos documentos selecionados para este estudo não é aleatória. Há objetivos guiando a nossa seleção (LÜDKE E ANDRÉ, 2012).

Além disso, é importante mencionar que “a análise pressupõe uma concepção de realidade” (CHIZZOTTI, 2009, p. 48), logo as conclusões estarão ancoradas no nosso referencial teórico.

Por fim, diante desses pressupostos, vale esclarecer que realizamos uma análise de conteúdo das dissertações e teses referentes à educação integral e(m) tempo integral buscando realizar o *estado do conhecimento* sobre a questão curricular nesta produção empírica.

1.4. Referencial teórico

Inicialmente, nesta seção, é importante ressaltar que estamos apenas indicando os autores tomados como referencia para o desenvolvimento do trabalho. Neste bojo, acreditamos que a investigação ora apresentada evidencia três eixos de estudo - (1) educação integral, (2) tempo integral e (3) currículo – cujo respaldo teórico se faz necessário. Atualmente, como dito anteriormente, no âmbito de uma reforma educacional brasileira, a temática *educação integral* vem sendo recorrentemente discutida, consubstanciada à perspectiva de *tempo integral* ou de jornada ampliada e sendo difundida em diversas ações políticas federais, estaduais e municipais. Contudo,

Experiências de educação integral em jornada ampliada, desde a última década do século passado, partem de concepções diferenciadas, que podem ser agrupadas em três categorias de análise, a saber: (1) educação dentro de uma perspectiva de formação escolar; (2) educação como proteção social; (3) educação como proteção integral (ROSA, 2011, p. 36).

Ora, a ideia de uma formação escolar está ancorada no desenvolvimento educacional do indivíduo e a de proteção social, atrelada a uma educação que visa proteger crianças e adolescentes dos *riscos sociais* que possam existir no contexto em que vivem (COELHO, BRANCO E MARQUES, 2010). Já a concepção de educação como proteção integral emerge baseada no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, visando congregar os aspectos social e integral, e, portanto, não prioriza o aspecto educacional (ROSA, 2011). Nesse sentido, quando falamos em educação e tempo integral não podemos deixar de

levar em consideração as diferentes concepções político-filosóficas que essas temáticas consubstanciam.

No que tange à abordagem curricular, traremos para a nossa discussão os textos de Young (2007, 2011 e 2014), Sacristán (2000 e 2013), Freire (1993, 1999, 2000 e 2001), Silva (2011) e Moreira (1993, 2008 e 2012).

Por outro lado, não podemos deixar de nos deter em estudos que tratam da educação integral a partir de uma ótica escolar e(ou) social, como os de Coelho (2002), Paro (1988, 2009, 2011, 2012), Cavaliere (1996, 2007, 2009), Maurício (2009a e 2009b), Guará (2009), e ainda, que a atrelam às políticas de ampliação da jornada escolar, como é o caso de Cavaliere (2009), Coelho (2009a e 2009b), Maurício (2009a, 2009b), entre outros.

Por fim, pensamos também que as diferentes concepções de educação pública que vigoraram e vigoram no Brasil até o presente momento estão diretamente relacionadas à organização do tempo e do espaço escolar, identidade e profissionalização docente. Assim sendo, a discussão dessa relação é imprescindível e para aprofundá-la nos apoiaremos em Algebaile (2009), Paro (1988; 2009; 2011; 2012); Frago e Escolano (1998), Tardif e Lessard (2014), Oliveira (2011), entre outros.

1.5. Organização da tese

Ressaltamos que estruturamos este estudo em cinco partes. Na primeira, apresentamos o objetivo, a justificativa e o referencial da investigação, na segunda e na terceira, trabalhamos com as teorias que fundamentaram nossas reflexões, na quarta, analisamos o que as teses e dissertações nos apresentaram sobre a relação educação integral e(m) tempo integral e currículo e, na última, resumimos os dados encontrados e tecemos as nossas considerações sobre os achados da pesquisa.

Especificamente, no segundo capítulo, apresentamos as tendências curriculares, descritas por Silva (2011) e as orientações curriculares, construídas a partir do contexto espanhol, por Sacristán (2000). A partir dessa articulação conceitual, mostramos as nuances teóricas que prevaleceram ao longo da história

curricular no Brasil, procurando facilitar a compreensão dos fatores que influenciam ainda hoje as abordagens mais contemporâneas. Somando-se a isso, levantamos os elementos que evidenciamos como estruturantes da organização curricular, que irão possibilitar a apreensão do objeto e de sua análise. Destacamos ainda as diferentes práticas que permeiam o universo escolar, buscando delinear e descrever uma prática de educação integral inovadora, comprometida com a realidade dos sujeitos e reflexiva.

O terceiro capítulo tem por escopo a discussão sobre as concepções de educação integral e(m) tempo integral. Nele, destacamos práticas, aproximações, diferenças e, quando possível, relações entre elas. Nesse momento, apresentamos também experiências brasileiras de educação integral e(m) tempo integral que consideramos *modernas*, tentando analisá-las, bem como concepções atuais de educação integral e de escolas de tempo integral.

No quarto capítulo, operacionalizamos as nossas categorias de análise, por meio dos resultados do levantamento de teses e dissertações, no banco de dados da Capes, apresentando, a partir das análises de tais produções acadêmicas, as nossas inferências sobre as propostas curriculares de educação integral e(m) tempo integral.

Analizamos essas propostas baseadas em três aspectos: a forma como o currículo se organiza; a tendência curricular à qual a proposta se atrela; e por último, a concepção de educação integral e(m) tempo integral a que a proposta se vincula.

Por fim, ainda nessa seção do trabalho, refletimos sobre os elementos de organização curricular impostos pela jornada ampliada, com base nos dados levantados nos capítulos anteriores.

Nas considerações finais, delineamos achados da pesquisa, bem como desafios encontrados durante seu desenvolvimento. Apresentamos também recomendações para futuras investigações que venham a tratar da relação temática aqui abordada.

Assim, visando o início das nossas reflexões, tentamos abordar, dentre outros tópicos, os seguintes questionamentos: (1) O que são orientações curriculares? (2) O que entendemos por organização curricular? E ainda, (3) como

os currículos de experiências *modernas* de educação integral e(m) tempo integral se organizaram no Brasil?

2. As políticas educacionais brasileiras, orientações e organização curricular: tendências e características.

*No novo tempo, apesar dos castigos
Estamos crescidos, estamos atentos, estamos mais vivos
Pra nos socorrer, pra nos socorrer, pra nos socorrer
No novo tempo, apesar dos perigos
Da força mais bruta, da noite que assusta, estamos na luta
Pra sobreviver, pra sobreviver, pra sobreviver*

Ivan Lins – Novo tempo

O campo do currículo no Brasil sempre foi amplo, em termos de concepções e de discussão, visto que, ao longo da história, diferentes vertentes curriculares *lutam* em defesa de possibilidades de organização, práticas e conhecimentos que se revelam, em sua maioria, divergentes.

Historicamente, o pensamento curricular no Brasil sofreu e vem sofrendo influência de tendências e movimentos baseados na reflexão de autores como Ralph Tyler (1974), Paulo Freire (1967; 1973; 1976), Michael Young (1971), Michael Apple (1982; 1986; 1989), Henry Giroux (1995; 1999), entre outros.

Young, Apple e Giroux estiveram no Brasil várias vezes por ocasião de eventos e encontros, isso acabou favorecendo a influência da produção desses autores no campo do currículo no Brasil. Além disso, Antônio Flávio Moreira foi orientado em seu doutorado por Michael Young, o que, a nosso ver, contribuiu para a propagação das ideias desse teórico no país.

Na verdade, o currículo, como um campo do saber, é fruto de um movimento histórico, educacional, social, político e econômico, que no caso brasileiro se deu da seguinte forma:

Do seu surgimento até a década de 1970, o currículo constitui um corpo teórico considerado como “as teorias tradicionais de currículo”. Já da década de 1970 até o início dos anos 1990, o campo foi caracterizado pelas teorias críticas. A partir dos anos 1990 até o momento vigente este campo vem sendo fortemente marcado pela pós-modernidade; ou seja, pelas teorias pós-críticas do currículo (RANGHETTI e GESSER, 2011, p. 29)

Silva (2011) esclarece que:

É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relação de poder (p. 16).

O autor continua explicando que

As teorias tradicionais se preocupam com questões de organização. As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o que?”, mas submetem este “que” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto “o que?”, mas “por quê?”(...). As teorias críticas e pós-críticas estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder” (SILVA, 2011, p. 16).

A distinção dessas teorias curriculares serve para ratificar que as orientações, a organização, as práticas e o currículo em si dependem de fatores que, na maioria das vezes, são complexos, uma vez que envolvem questões mais amplas – sociais, políticas e epistemológicas.

Tanto as teorias, quanto as orientações, a organização e as práticas curriculares são ações sociais que carregam ideologias e conflitos. Sendo assim, é preciso considerar que as quatro têm impregnados aspectos metodológicos, bem como intencionalidades com relação ao processo ensino-aprendizagem. Isso significa que, independente do contexto, devemos refletir e questionar as formas de pensar sobre o conhecimento.

No caso brasileiro, a partir da década de 1980, o próprio contexto de redemocratização social e política, influenciou a deflagração de movimentos e reformas, em todos os âmbitos.

A década de 1980 foi um período de reorganização social, política e econômica. O Brasil estava saindo de uma ditadura militar de pouco mais de vinte anos. Portanto, precisava discutir e agir em vários âmbitos sociais. A inflação, recessão e a dívida externa eram três problemas que “assombravam” políticos, economistas e, de fato, toda a população brasileira. A sociedade vivia uma situação de crise financeira e aprofundamento das desigualdades sociais. A

promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) ratificou o fim da ditadura militar e estabeleceu princípios democráticos para os cidadãos brasileiros. Foi um marco em termos de legitimação dos direitos sociais.

No que se refere à educação, a CF/88 estabeleceu orientações para a organização do sistema brasileiro de ensino, bem como sobre os direitos e deveres dos profissionais dessa área. Como exemplo, podemos citar a gratuidade do ensino fundamental. Saviani (1995) menciona também que, nos primórdios da década de 80, já se inicia “(...) a construção de entidades destinadas a congregar educadores e de associações de caráter sindical que vão se aglutinando em âmbito nacional” (p. 52). A própria redemocratização possibilitou a discussão e reflexão sobre questões de diversos âmbitos, entre eles, a universalização do acesso ao ensino fundamental. Nem todos os sujeitos em idade escolar frequentavam a escola e esse era um dos maiores problemas, à época.

Como dito anteriormente, na década de 1980 prevaleceu na área educacional a perspectiva crítica, que contestava as teorias curriculares tradicionais. Começavam a serem propaladas no Brasil as ideias da Nova Sociologia da Educação e autores como Michael Apple (1982; 1986; 1989), Henry Giroux (1995; 1999), Paulo Freire (1967; 1973; 1976), Dermeval Saviani (1983), Tomaz Tadeu da Silva (1992; 1999), Antônio Flavio Moreira (1989; 1999), entre outros, discutiam e questionavam tal tendência educacional.

No que tange ao currículo, a teoria tradicional, de caráter tecnicista, tinha como pressupostos o comportamento, o planejamento, a organização, a eficiência e a medida. A sua organização curricular previa (1) objetivos precisos, delineados por especialistas e desenvolvidos por professores; (2) foco na transmissão e memorização de conteúdos; (3) aluno como sujeito passivo e reprodutor; (3) aprendizagem mecânica e repetitiva; (4) avaliação sobre o alcance dos objetivos, por meio de instrumentos de medida ou observação (RANGHETTI e GESSER, 2011). Além disso, o currículo deveria ser estruturado por área de estudos ou disciplinas – de forma fragmentada, portanto.

A teoria crítica contestava justamente a organização técnica da educação e do currículo. De acordo com RANGHETTI e GESSER (2011), ao contrário da perspectiva tradicional, a organização curricular da vertente crítica

(...) seria feita por temas de fundo social, cultural e histórico, contexto que permite aos estudantes e professores reunir uma variedade de conhecimentos e possibilidades para resolver problemas, promover o pensamento crítico e privilegiar justiça social e equidade (FREIRE, 1993). O conhecimento disciplinar, entretanto, não seria desconsiderado. Os conteúdos seriam estudados, visando preparar melhor os estudantes para o cotidiano de nossa sociedade (p. 31).

O modelo crítico de currículo previa a valorização do contexto do educando. Seria, na verdade, um instrumento de emancipação e conscientização (FREIRE, 1987). Assim, a organização curricular ainda era estruturada em forma de disciplinas, mas suas práticas pedagógicas deveriam partir dos conhecimentos prévios do educando. É interessante lembrar ainda que, nesse período, não se discutia o desenvolvimento de atividades para além do espaço escolar. A escola era o lócus do processo de ensino-aprendizagem.

Os tempos da/na escola eram organizados de forma diferente do modelo atual. De acordo com a LDBEN/ 5.692/71, que vigorava na época, o ano e o semestre letivos tinham, respectivamente, 180 e 90 dias de trabalho escolar efetivo e o ensino fundamental tinha duração de oito anos letivos, compreendendo pelo menos 720 horas de atividades.

Em meio a esse contexto crítico, outro assunto em pauta eram as avaliações em larga escala na educação básica, que começaram a ser ensaiadas em 1998 e, mesmo com reformulações, persistem atualmente (WERLE, 2011).

Passado o tempo, iniciamos a década de 1990 com inflação alta e dívida externa, ambas afetando os planejamentos e as ações políticas. O governo buscava conter os problemas com estratégias neoliberais, como extinção de órgãos públicos, demissões de funcionários públicos, privatizações, congelamento de contas bancárias, entre outras. Além das mazelas econômicas e sociais, outro problema que *assombrou* a sociedade nesse período foi a corrupção no governo federal, que levou ao impeachment do presidente Fernando Collor de Melo, primeiro presidente da República eleito democraticamente, desde 1960.

Em meio a essa realidade social, no tocante à área da educação, podemos lembrar que, em 1990, aconteceu em Jontien / Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que, no Brasil, deu origem ao Movimento Todos pela Educação e que influenciou diversas políticas públicas nesse âmbito.

Nesse mesmo ano, foi publicado pelo governo federal o Estatuto da Criança e do Adolescente, que dispõe sobre a proteção integral desses sujeitos (Art. 1). Notadamente, esse documento influenciou no planejamento, na orientação de políticas educacionais e no cuidado com as particularidades e especificidades de indivíduos na faixa etária de zero a vinte um anos de idade, especialmente porque apresenta, justamente, a ideia de proteção integral do indivíduo, prevista em seu Art. 3º:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

Outra influência de destaque na construção de políticas públicas para a educação nesse período foi a dos organismos internacionais⁷. Segundo Peroni (2003) “(...) as políticas dos anos de 1990 foram formuladas dando respostas aos organismos internacionais” (p. 94), inclusive, a reforma do estado brasileiro.

Em 1995, Fernando Henrique Cardoso, então presidente da República, promulga o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, que redefine o papel do Estado, de burocrático para gerencial, ou seja, o Estado passa a descentralizar poderes, deixa de regular vários setores, principalmente o mercado, mas fica responsável por rastrear os resultados. Na concepção de Peroni (2003), ele passa a ser “(...) mínimo apenas para as políticas sociais” (p. 50) e, obviamente, isso inclui as políticas educacionais.

O fortalecimento do papel do governo federal enquanto indutor e avaliador de políticas públicas no âmbito estadual e municipal contribuiu para as suas funções voltadas à elaboração, financiamento e acompanhamento das políticas educacionais. Deste modo,

É nesse contexto e em sintonia com as premissas apontadas nos documentos internacionais que foram aprovadas a Lei de

⁷ Podemos destacar os seguintes organismos internacionais: Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/96, a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) - Lei nº 9.424/96, o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172/2001, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e foram implementados os diversos programas e projetos no período, como por exemplo: o programa do transporte escolar, da alimentação escolar, do livro didático e o programa de formação e valorização dos trabalhadores em educação (NETO E MENEZES, 2011, p. 6).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído em 1996, não apresentou novos aportes financeiros para a educação. Conforme esclarece Militão (2010), esse fundo definiu, especificamente para o ensino fundamental, novos mecanismos de recursos, mas todos já vinculados constitucionalmente à educação. O autor destaca que “(...) o FUNDEF (...) reunia automaticamente 15% (...) de impostos e transferências (...) pertencentes a cada estado e seus respectivos municípios, aos quais retornavam proporcionalmente ao número de alunos matriculados nas redes de ensino fundamental regular (p. 62).

Num contexto de escassez de recursos e de demanda para o atendimento dos outros níveis educacionais, além do ensino fundamental, certamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, foi um marco para a educação brasileira, pois substituiu a implantada durante o período da ditadura militar. Contudo, de acordo com Dourado (2001), ela foi a tradução mais efetiva dentre as ações e reformas educacionais orientadas pelos organismos internacionais.

No que tange à estrutura escolar, que consequentemente influencia na organização curricular, a LDBEN/96, em seu Art. 23, autoriza formas alternativas de organização, tais como séries anuais, períodos semestrais, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados com base na idade, na competência e em outros critérios, assim como os ciclos. Sobre esta última opção de organização, Barretto e Mitrulis (2011) mencionam que

Embora já fosse admitido a título de experiência pedagógica durante os anos 60 e estivesse previsto na Lei 5.692/71, o regime de ciclos manifesta tendência crescente de expansão, especialmente a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional. Ao flexibilizar a organização do ensino básico, a Lei. 9.394/96 reitera os ciclos como uma das formas alternativas de organização da escola (art. 23), ao mesmo tempo em que dá suporte à orientação das políticas da área nessa direção. Os Parâmetros Curriculares Nacionais incidem também sobre a questão, adotando a organização em ciclos para o ensino fundamental sob o argumento de que ele torna possível a distribuição mais adequada dos conteúdos em relação à natureza do processo de aprendizagem (p 119).

Neto e Menezes (2011) explicam que “os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados para serem referenciais nacionais comuns no processo de reestruturação dos currículos (...)” (p. 11) do ensino fundamental e do médio. Para orientar a organização curricular da educação infantil, foram elaborados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Os PCN foram divididos por área do conhecimento, em formato de livro, e tanto o primeiro, quanto o segundo segmento do ensino fundamental, possuem dez volumes cada um. A novidade apresentada por eles foram os chamados temas transversais, que deveriam permear as discussões e(ou) atividades das disciplinas historicamente tradicionais. De todo modo, mesmo levantando a possibilidade de integração entre alguns conhecimentos, os documentos ainda tendem a ratificar a organização curricular por disciplinas.

No que tange aos tempos da/na escola, a nova LDBEN/96 estabelece que a jornada escolar no ensino fundamental deverá ter pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, podendo ser progressivamente estendido o período de permanência na escola. Portanto, subentende-se, ainda, que a escola continua sendo o principal lugar destinado ao desenvolvimento da formação escolar. Além disso, a referida lei menciona, em seu Art. 24, que

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

Ou seja, a nova LDBEN modifica os tempos da antiga lei, contudo mantém o espaço escolar como o lócus do processo ensino-aprendizagem.

Em meio à discussão sobre currículo nacional, a avaliação em larga escala era outro assunto em pauta, já que a LDBEN 9394/96 reafirmou a

responsabilidade da União para com a avaliação do rendimento escolar no ensino Fundamental, Médio e Superior. Então,

Se, no final dos anos oitenta e início dos anos noventa, os procedimentos de avaliação eram incipientes e o MEC neles envolvia agentes dos sistemas de ensino e docentes do ensino superior, após 1995 a avaliação é reforçada, terceirizada e consolidada como ação do poder público federal separando os diferentes níveis em que a avaliação da Educação Básica se processa (WERLE, 2011, p. 777).

Werle (2011) ainda afirma que é com a chegada do século XXI, que “o Brasil submete-se a avaliações internacionais e, é justamente no início deste século que a avaliação é fortemente incluída nos processos de planejamento educacional” (p. 778). Em 1995, o governo federal reforça essa perspectiva, lançando o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

No final da década de 1990, começou a “ganhar fôlego” a discussão sobre sociedade complexa. Iniciou-se, para alguns pensadores, a era pós-crítica na educação. A discussão curricular passou a seguir essa tendência, em que modelos ou práticas curriculares com base na ideia de rede, teia de relações, currículos híbridos, currículos multiculturais, currículos e cotidiano escolar, entre outros, começaram a ser fomentados.

A vitória das eleições presidenciais, em 2002, pelo Partido dos Trabalhadores, com uma tendência de esquerda, ecoou como uma esperança para a sociedade brasileira, marcada pela desigualdade social e econômica. Contudo, para alguns pesquisadores, Lula deu continuidade à política econômica de base neoliberal de FHC, priorizando a minimização do papel do Estado no plano das políticas sociais como um todo (PERONI e CAETANO, 2012).

Os anos 2000 são marcados, assim, por uma continuidade de reformas no que tange à área da educação, que tomaram como referência as discussões pós-modernas.

Ainda no governo FHC, em 09 de janeiro de 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei n. 10172⁸. Seu objetivo era o

⁸ Vale lembrar que FHC vetou às cláusulas de financiamento do PNE 2001.

de assegurar que todas as crianças, jovens e adultos tivessem condições de acesso e permanência as escolas públicas do país, até 2011 (AGUIAR, 2010).

Tendo como referência macro o PNE, em 2007, já no governo Lula, foi instituído o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujo objetivo era contribuir para ações com vistas à qualidade da educação. Este representava um plano executivo, composto por um conjunto de programas, que visavam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas no PNE.

As ações do PDE para a educação básica encontram no Programa de Metas *Compromisso Todos pela Educação* uma de suas referências para uma educação de qualidade. Instituído pelo Decreto 6.094/2007, este documento tem como fim congregar toda a sociedade – União, Estados, Municípios, comunidade e família - em torno da melhoria na qualidade da educação básica. De acordo com Shiroma et al (2011), o Movimento Todos pela Educação

(...) foi criado, em 2005, por um grupo de intelectuais orgânicos do capital que, constatando os efeitos da baixa qualidade da educação brasileira para a capacidade competitiva, assumiram a missão de mudar o quadro educacional do país capitaneando uma grande mobilização social em prol da educação (p. 233).

Ainda de acordo com Shiroma et al (2011) esse movimento “(...) visa, fundamentalmente, difundir ideias e valores, representações de uma perspectiva gerencial na educação, expressa em formulações que procuram associar princípios, tais como eficácia e eficiência gestonária, com justiça social” (p. 242). Além disso, ele também propaga uma nova função social à escola, que é a de expandir a cultura comunitária (idem). Isso implica em mudanças na sua dimensão temporal, espacial, prática e curricular.

Em meio a esse discurso sobre qualidade da educação, com o apoio de sujeitos da sociedade, foi implantado, em 2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), aprovado como Emenda Constitucional nº 53.

De acordo com Faria (2012),

O FUNDEB atende a toda educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e também as modalidades de ensino (educação de jovens e adultos, educação indígena e

quilombola, educação especial e ensino profissionalizante). Representa, portanto, um avanço no resgate da concepção de educação básica. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1997 a 2006, o FUNDEB está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020 (p. 210).

Notadamente, o FUNDEB, por ser de origem financeira, obriga todos os entes federados a atender responsabilidades quanto aos níveis de ensino que ele abrange.

A consolidação dos mecanismos de financiamento na legislação educacional contribuiu também para as reformulações do sistema de avaliação da educação básica (WERLE, 2011). Aliás, o PNE de 2001 já apresentava a necessidade de organização de processos avaliativos.

O PNE desde a introdução anuncia a importância dos sistemas de avaliação em todos os níveis de ensino. A proposta é uma avaliação definitiva como prioridade associada ao desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, de forma a aperfeiçoar os processos de coleta e difusão dos dados e aprimoramento da gestão e melhoria do ensino (WERLE, 2011, p. 778).

É interessante observar, nesse caminhar histórico de publicações oficiais, a materialização de elementos que indicam que o Estado passou a ser avaliador e indutor de políticas educacionais e deixou a cargo de segmentos da sociedade civil a execução das mesmas. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, é um exemplo de ação que fortalece tal perspectiva. Nesse contexto, Werle (2011) menciona que, na avaliação do PNE 2001⁹,

(...) está indicada a recomendação de envolvimento da sociedade civil e dos grupos diretamente interessados e responsáveis pelos direitos da criança e do adolescente, de forma a realizarem o acompanhamento e a avaliação do Plano Nacional de Educação. Ora, esta referência expressa elementos decorrentes das reformas do Estado ocorridas na década de 1990, em direção à sua

⁹ Ainda é interessante observar que nesse PNE praticamente todos os itens relativos a financiamento foram vetados.

articulação com o terceiro setor, com a sociedade civil e o fomento de parcerias (p. 780).

O fomento às chamadas parcerias público-privado no âmbito das ações educacionais se intensificou no período de 1990 a 2000, diante do apoio expresso em ordenamentos, tal como identificado no PNE/2001, bem como na ampliação exponencial de organizações não governamentais, fundações, entre outros organismos da mesma natureza (SOUZA, 2008).

O discurso de que a educação é responsabilidade de todos e o fomento de parcerias entre público-privado, no final dos anos 2000, articulou-se ao movimento das Cidades Educadoras, nascido em Barcelona, na Espanha. Sua proposta “Combina, pues, una perspectiva de ciudad (entendida como el marco donde se concretan actividades educativas) y una perspectiva educativa, entendida en el sentido más amplio del término, que va mucho más allá del ámbito propio del sistema educativo” (ANDER-EGG, 2008, p. 19). Em outras palavras, sua perspectiva baseia-se no pressuposto de que a educação pode acontecer para além dos muros da escola, em qualquer lugar. Contudo, para os formuladores desse “projeto”, esse movimento é um acréscimo a educação formal, já que a educação formal escolar está definida.

Esse contexto gerou o planejamento e implantação de diversos programas em âmbito nacional, tais como o Programa Mais Educação - criado com publicação da Portaria n 17/2007, o Programa Bairro-Escola - implementado no município de Nova Iguaçu/RJ, no ano de 2006 e com o objetivo de fazer do município uma cidade educadora, entre outros.

Neste movimento, é importante ressaltar que recentemente foi aprovado o Plano Nacional de Educação 2014-2024, trazendo em seu *corpo* a Meta 6, que visa "(...) oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica" (p. 59). Ou seja, um desafio para aqueles que implantam, implementam e refletem sobre as concepções educacionais, tempos, espaços, currículos, financiamento e profissionais dessa "nova" organização escolar.

Em meio a essa proliferação de documentos, agentes e programas, evidenciamos a discussão sobre o aumento do tempo diário do aluno sob a responsabilidade da escola. Observamos, então, que o tempo integral passou a fazer parte da agenda política educacional, bem como uma estratégia para a construção de uma educação integral. Notamos, ainda, que as diferentes esferas governamentais vêm planejando oficinas culturais e de lazer para esse tempo ampliado, especificamente no contraturno escolar.

Em suma, todos esses elementos destacados anteriormente - avaliação em larga escala, financiamento, tempo integral, parcerias - vem influenciando o quê, para quê e como ensinar. Eles exercem papel estratégico nas orientações e nas organizações curriculares.

2.1. Orientações curriculares: modelos teóricos, organizações e práticas

Partindo do contexto apresentado na seção anterior, a sociedade brasileira contemporânea tem demandado novas funções às instituições escolares (ALGEBAILLE, 2009) e, com isso, outras reflexões a respeito das orientações, da organização e das práticas curriculares. Problemas como indisciplina, drogas, violência, preparação para o mercado de trabalho, utilização de novas tecnologias, competitividade, diferenças culturais, sociais, de gênero e raça, entre outros, são temas que passaram a fazer parte do contexto escolar, levando, assim, a uma discussão maior com respeito às questões que envolvem os aspectos curriculares.

Contudo, questionamos: O que de fato podemos considerar como orientação curricular?

Sacristán (2000) destacou quatro orientações¹⁰ que configuraram modelos teóricos, organizações e práticas curriculares no contexto histórico espanhol e que, a nosso ver, servem como parâmetro para analisar também a conjuntura brasileira de organização curricular, no âmbito das ações que envolvem a perspectiva de educação integral e(m) tempo integral. Pensando nisso, renomeamos tais orientações para: (1) o currículo com base no conteúdo; (2) o

¹⁰ Sacristán (2000) nomeou-as como: (1) O currículo como soma de exigências acadêmicas; (2) O currículo como base de experiências; (3) O legado tecnológico e eficientista no currículo; (4) A ponte entre a teoria e a ação: o currículo como configurador da prática.

currículo com base na experiência do aluno; (3) o currículo com base no legado tecnológico e eficientista; (4) o currículo com ênfase na interação entre teoria e prática.

A orientação *o currículo com base no conteúdo* prevê a organização dos saberes especializados, divididos em disciplinas, as quais devem ser transmitidas aos alunos. Sobre ela, Sacristán (2000) enfatiza que:

Ainda se pode observar, na realidade das práticas escolares, a força do *academicismo*, principalmente no nível do ensino secundário, mas com uma forte projeção no ensino primário, que, longe de defender o valor formal das disciplinas nas quais se ordena a cultura essencial, mais elaborada e elitizada, sobrevive, antes de mais nada, nas formas que criou e na defesa de valores culturais que em geral não têm correspondência com a qualidade real da cultura distribuída nas aulas (Grifos do autor, p. 39).

Sacristán (2000) ainda explica que, mesmo tendo um caráter conservador, esta orientação sobrevive devido, entre outros fatores, a uma preocupação econômica com os gastos em educação. No Brasil, essa orientação pode ser comparada à vertente tradicional do currículo, que valoriza a seleção e hierarquização de conhecimentos, comportamento disciplinar e resultados classificatórios. Outrossim, evidenciamos sua materialização em práticas realizadas por jesuítas no início da colonização brasileira. Fundamentada numa filosofia religiosa, enciclopedista e academicista.

A orientação *o currículo com base na experiência do aluno* tem sua origem nos “(...) movimentos de renovação da escola, se firma mais na educação pré-escolar e primária e se nutre de preocupações psicológicas, humanistas e sociais” (SACRISTÁN, 2000, p. 41). Ela prevê a ponderação com os aspectos metodológicos do processo ensino-aprendizagem, valorizando, com isso, a elaboração de situações problemas para envolver os educandos nas questões que são discutidas. A preocupação com o “como” o aluno aprende é mais importante do que os conteúdos em si.

O movimento da Escola Nova também ocorreu no Brasil, em meados da década de 1920. Anísio Teixeira, um dos principais fomentadores desse movimento, construiu, na década de 1950, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), também conhecido como Escola Parque, na Bahia, onde implementou

um currículo baseado em experiências e no desenvolvimento do intelecto dos educandos.

A construção dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no estado do Rio de Janeiro, por Darcy Ribeiro, na década de 1980, teve forte influência da Escola Parque de Anísio Teixeira. Seu currículo também tinha uma ênfase experiencial.

A terceira orientação, *o currículo com base no legado tecnológico e efficientista*, se apoia “(...) na burocracia que organiza e controla o currículo, amplamente aceita pela pedagogia “desideologizada” e acrítica, e “imposto” ao professorado como modelo de racionalidade em sua prática” (SACRISTÁN, 2000, p. 44). Ela prevê uma gestão autoritária, controladora e racional e uma prática estritamente técnica, evitando a discussão do valor e do significado dos conteúdos.

No Brasil, essa orientação pode ser comparada à tendência técnica de currículo fomentada, principalmente, durante a era Vargas ocorrida entre os anos de 1930 e 1945¹¹. Escolas como o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)¹², o Serviço Social do Comércio (SESC)¹³, o Serviço Social da Indústria (SESI)¹⁴ e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)¹⁵ são exemplos de escolas que se organizaram de acordo com essa perspectiva.

A quarta e última orientação - *o currículo com ênfase na interação entre teoria e prática* – “(...) é um esquema globalizador dos problemas relacionados com o currículo, que, num contexto democrático, deve desembocar em propostas de maior autonomia para o sistema em relação à administração e ao professor para modelar sua própria prática” (SACRISTÁN, 2000, p. 47). Isso significa que ela prevê uma interação constante entre as intenções previstas e a realidade, ou seja, se configura a partir de um contexto de incertezas e possui uma perspectiva crítica de currículo.

Sacristán (2000) explica que

¹¹ Getúlio Vargas ficou na presidência da república por 15 anos, de 1930 a 1945. Depois retorna ao cargo em 1950 e fica até 1954.

¹² Ver SENAC em <http://www.senac.br/>

¹³ Ver SESC em <http://www.sesc.com.br/>

¹⁴ Ver SESI em <http://www.portaldaindustria.com.br/sesi/>

¹⁵ Ver SENAI em <http://www.cursosenairio.com.br/modalidades,0,0,0,0.html>

Ao tomar consciência de que a prática se dá numa situação social de grande complexidade e fluidez, se descobre que seus protagonistas tomam numerosas decisões de prévia reflexão, se é que essa atividade há de se submeter a uma certa normatividade. Há que ser mediada por uma deliberação prudente e reflexiva dos seus participantes, ainda que os atos daqueles que participam na situação não sejam controlados por eles mesmos. Nesse contexto o que importa é o jogo entre as determinações impostas e as iniciativas dos atores participantes. Parte-se do pressuposto de que não se trata de situações fechadas, mas moldáveis, em alguma medida, através do diálogo dos atores com as condições da situação que se lhe apresenta. (SACRISTÁN, 2000, p. 49).

É uma orientação que entende o currículo como social e, portanto, mutável, que valoriza o saber local e a prática reflexiva do professor. No Brasil, essa última orientação pode ser comparada à teoria pós-crítica do currículo, que vem particularmente sendo fomentada atualmente. Programas que tentam, de certa forma, atender a demandas do contexto social, se encaixam nessa perspectiva.

Levando em conta a caracterização das orientações apresentadas nos parágrafos anteriores, consideramos que podemos dividi-las em dois grupos: (1) as que estão relacionadas ao conteúdo a ser trabalho e (2) as relativas à forma de gerir o currículo. No primeiro grupo incluiríamos a orientação *o currículo com base no conteúdo*, assim como a orientação *o currículo com base na experiência do aluno*, já que a primeira possui um caráter disciplinar ou se estrutura a partir de conhecimentos acumulados e a segunda valoriza os conhecimentos dos alunos. No segundo grupo, situaríamos a orientação *o currículo com base no legado tecnológico e eficientista* e a orientação *o currículo com ênfase na interação entre teoria e prática*, pois a primeira prevê uma gestão eficaz e evita a discussão sobre conteúdos e a segunda propõe a autonomia do professor para configurar sua prática.

Considerando essas orientações, nos pareceu que Sacristán (2000) prima pela orientação *o currículo com ênfase na interação entre teoria e prática*, já que demonstra acreditar no saber do professor para construir o currículo com os alunos. Incita a prática reflexiva, destacando-a como um meio fundamental para a conquista de uma educação transformadora e processual, contra uma formação como produto acabado, já dado/fechado. Tal postura é desafiante e, apesar de ser interessante, Zeichner (2008) lembra que

(...) a “reflexão” é inevitavelmente um ato político que ou contribui ou atrapalha a construção de uma sociedade mais humana, justa e decente. Todas as ações de ensino têm uma variedade de conseqüências, as quais incluem: 1) conseqüências pessoais – os efeitos do ensino sobre o desenvolvimento social e emocional dos estudantes e de suas relações sociais; 2) conseqüências acadêmicas – os efeitos do ensino sobre o desenvolvimento intelectual dos alunos; e 3) conseqüências políticas – os efeitos acumulativos da experiência escolar sobre as mudanças de vida dos estudantes (p.545).

Isso significa que é importante considerar o saber que queremos valorizar e as questões a serem refletidas.

Neste movimento, é fato que a relação orientação, organização e prática curricular não acontece de forma direta. Na verdade, no momento de configuração das orientações em organização e práticas, ocorre uma adaptação, ou até mesmo uma modificação das primeiras, que acontece de acordo com a realidade ou contexto escolar.

O currículo só pode se tornar real dentro de uma instituição concreta, onde sujeitos lhe dão significado. Como existem diferentes realidades e sujeitos, as orientações curriculares são analisadas a partir de diferentes pontos de vista, se materializam por meio de processos/ práticas diversas, num determinado tempo, espaço e condicionado a certas dinâmicas. Por isso, Sacristán (2000) argumenta que

(...) o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto são subsistemas em partes autônomas e em parte independentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica (p. 22).

Portanto, a organização curricular e as práticas curriculares são construídas a partir de visões, fatos e ações diversas, prévias e concomitantes às experiências escolares que procuram seguir a determinações e orientações, porém dependem da realidade e dos sujeitos que as desenvolvem: “As atividades práticas que servem para desenvolver os currículos estão sobrepostas em contextos

aninhados uns dentro de outros ou dissimulados entre si” (SACRISTÁN, 2000, p. 28).

A partir dessa discussão teórica e diante do fato de que sentimos necessidade de compreender o termo organização curricular, bem como sua relação com a temática educação integral e(m) tempo integral, os tópicos seguintes têm um caráter reflexivo sobre esse *enlace*.

2.2. Organização e prática curricular: em busca de conceitos

Acreditamos que, para uma reflexão sobre a possibilidade de identificação e(ou) construção de um *currículo de educação integral e(m) tempo integral*, preliminarmente, seria necessário pesquisar os sentidos do termo *currículo*. Este, em seu sentido mais comum, no âmbito do sistema brasileiro de ensino, é entendido como o conjunto de disciplinas organizadas para um determinado curso, relacionado a um segmento de ensino.

Houve uma época, inclusive, em que pensar em currículo era o mesmo que refletir sobre conteúdos ou seleção dos mesmos. A preocupação era com o processo de transmissão dos conhecimentos considerados importantes para o progresso de determinadas sociedades, como por exemplo, no período de expansão das indústrias. A sociedade industrial demandava um sujeito formado para atuar na produção, logo, sua formação deveria ser técnica.

Atrelado a essa perspectiva, Sacristán (2013) explica que “o conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar” (p. 17).

Na verdade, o conceito de “currículo” pode ter como alusão uma tendência pedagógica ou, ainda, um modelo de ensino definido num período histórico particular.

Moreira (2012) assevera que

A literatura especializada tem registrado, ao longo dos tempos, vários significados para a palavra currículo. Dominam, entre eles, os que associam currículo a conteúdos e os que vêm

currículo como experiências de aprendizagem. Outras concepções apontam para a idéia de currículo como: uma proposta ou um plano capaz de definir o que fazer nas escolas, o conjunto de objetivos educacionais a serem alcançados e, ainda, o próprio processo de avaliação (já que os exames nacionais têm tendido a fornecer significativos subsídios para o processo de elaboração do currículo). Essas diferentes visões, assim como as diferentes ênfases que nelas se encontram, expressam o que em um dado momento se considera ser educação e se imagina ser um cidadão educado. Refletem, ainda, as influências teóricas e ideológicas que se revelem dominantes nesse momento histórico (p. 5).

Diante disso, é óbvio que este termo não é de fácil conceituação, já que pode ser concebido por diferentes fontes teóricas, de tal modo que, no âmbito da pesquisa, para cada conceito tendem a existir variações das possibilidades de atuação dos sujeitos, do fazer pedagógico, da estrutura temporal e espacial da instituição escolar, entre outros.

Apesar das diferenças, as tendências curriculares se aproximam no sentido de pertencer a uma mesma área de investigação, tendo em vista a centralidade de reflexão e elaboração de pesquisas na esfera educacional. De modo geral, portanto, é necessário reconhecer que o currículo tem função específica, cujo desenvolvimento depende de um conjunto de condições, relacionadas à estrutura, à organização, aos recursos utilizados e aos sujeitos envolvidos. Trata-se, portanto, de um aparato social, que historicamente está implicado com a formação social e escolar dos indivíduos.

É fato que, atualmente, a discussão em torno do currículo ultrapassou os limites da seleção de conteúdos e da técnica. Moreira (2012), inclusive, afirma que “na escola, o currículo (...) pode ser visto como o instrumento central para a promoção da qualidade na educação” (p. 5). No entanto, de alguma maneira, estão relacionados ao desenvolvimento curricular, a organização do sistema escolar por níveis de escolaridade, idades ou segmentos, bem como a avaliação escolar, a seleção de sujeitos formadores e em formação, a equidade e/ou igualdade de oportunidades, os métodos pedagógicos, a concepção de educação, os recursos pedagógicos, os tempos e os espaços, entre outros.

Além disso, a materialidade do currículo como aparato de utilização coletiva, a cotidianidade do seu uso, sua sujeição implícita ou explícita a uma

tendência pedagógica, sua maleabilidade atrelada ao contexto que está inserido, entre outros aspectos, fazem dele um equipamento reflexivo. Ou seja, “de alguma maneira, o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos” (SACRISTÁN, 2000, p. 17). Tais interesses repercutem diretamente na organização e no desenvolvimento dos conhecimentos que serão trabalhados no ambiente escolar. Diante disso, Young (2007) proclama que “As escolas devem perguntar: ‘Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?’” (p. 1297). Isso porque, segundo ele

Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição (Young, 2007, p. 1297).

Nesse sentido, o conhecimento deixa de ser meramente uma questão retórica para se constituir num elemento essencial da organização curricular, que não é neutro, muito menos a-histórico.

O curioso é que com a evolução dos debates entorno do conhecimento e do campo teórico-prático do currículo, muitas teorias foram construídas para explicá-lo e estruturá-lo, assim como terminologias, tais como: organização curricular, planejamento curricular, agrupamento de conteúdo/seleção curricular, prática curricular, determinação curricular, orientação/diretriz curricular, entre outras. Contudo, cada item desses possui características e conceitos específicos, atreladas a concepção teórica que o subjaz. Daí que, muitos deles, inclusive, possuem variados conceitos.

De todo modo, diante do objetivo desse estudo que é entender e descrever a organização curricular das experiências de educação integral e(m) tempo integral, a partir das investigações realizadas em teses e dissertações brasileiras, procuramos distinguir tal item, a fim de rastrear elementos para uma análise crítica e compreensiva das políticas curriculares de educação e tempo integral.

Segundo Sacristán (2000), é difícil explicar ou conceituar organização curricular, já que, está relacionada a muitos temas e problemas do âmbito educacional.

A organização do sistema escolar por níveis e modalidades, seu controle, a formação, a seleção e a nomeação do professorado, a seletividade social através do sistema, a igualdade de oportunidades, a avaliação escolar, a renovação pedagógica do mesmo, os métodos pedagógicos, a profissionalização dos professores, etc. relacionam-se com a organização e desenvolvimento curricular" (SACRISTÁN, 2000, p. 28).

De todo modo, levando em consideração os elementos destacados por Sacristán (2000), uma conjectura para conceituar organização curricular seria associá-la, propriamente, a organização do(s) conhecimento(s). Para desenvolver este argumento, nos apoiamos nas seguintes afirmações de Young (2014)

À medida que as sociedades foram se tornando mais complexas e mais diferenciadas, desenvolveram-se instituições especializadas – escolas, faculdades e, claro, universidades. Assim, embora permaneça uma atividade prática, a educação se tornou cada vez mais especializada. Os currículos são a forma desse conhecimento educacional especializado e costumam definir o tipo de educação recebida pelas pessoas (p. 197).

E ainda,

(...) “aprendizado de todo dia” está estreitamente relacionado ao conhecimento cotidiano de senso comum que construímos ao longo de nossas vidas. No sentido amplo dos termos, esses tipos de aprendizado são atividades epistêmicas ou de produção de conhecimento, embora o conhecimento que gerem esteja sempre ligado a lugares, contextos e pessoas específicas. É um conhecimento útil, e até necessário, para levar nossas vidas adiante, mas não é suficiente nas sociedades modernas. E é por isso que temos escolas e currículos: para armazenar e disponibilizar o conhecimento especializado de que nossos ancestrais não precisavam e que não tinham descoberto (YOUNG, 2014, p. 198).

Partindo desses pressupostos, inferimos que o termo organização curricular refere-se ao modo como elementos específicos são estruturados e incorporados no espaço escolar para o atendimento de alunos de diferentes idades

e contextos, que podem ser modificados a qualquer tempo, desde que exista interesse.

Materialmente falando, a nosso ver, a organização curricular da escola envolve os seguintes elementos: (1) tempo; (2) espaço; (3) sujeitos; (4) práticas curriculares. Na verdade, acreditamos que para a construção do conhecimento esses elementos sofrem uma bricolagem em função da formação dos sujeitos educandos, que se baseia numa visão de sociedade e de educação.

A princípio, é importante mencionar que todos os elementos mencionados anteriormente – que podem ser à base da organização curricular –, possuem múltiplos conceitos. O tempo, por exemplo, pode ser social, cronológico, psicológico, biológico, escolar (tempo de escola, tempo na escola e tempo de escolarização (PARENTE, 2010)). O sujeito formador pode ser aquele com formação especializada ou, simplesmente, uma pessoa com um conhecimento adquirido no dia a dia da sua vida. As práticas curriculares podem ser educativas, escolares ou pedagógicas.

Em termos de implantação e implementação de uma ação ou programa educacional, os sujeitos, sejam professores, alunos, políticos, especialistas em educação ou outros, que participam da organização curricular, do planejamento e do desenvolvimento das práticas curriculares, também são determinantes nessa análise; afinal, são eles que vão decidir sobre os conteúdos e a forma como as informações e ações serão desencadeadas. A filosofia de vida, o acúmulo de experiências vivenciadas pessoalmente, suas interações com outros sujeitos, culturas e meio ambiente irão demarcar sua concepção de educação e, portanto, de currículo.

Dito de outra forma, todas as dimensões intrínsecas aos sujeitos – filosófica, experimental, cultural, socioambiental – afetam a organização escolar, tal como a conhecemos. Tardif e Lessard (2014) mencionam que a escola “é um espaço sócio-organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos (...)” (p. 196), o que repercute, inevitavelmente, em interações ou processos complexos, tendo em vista que as perspectivas e os interesses não se situam num mesmo plano e nem decorrem das mesmas circunstâncias.

Contudo, a característica principal da escola, a nosso ver, é desencadear o processo ensino-aprendizagem, então quando encaramos essencialmente e formalmente a organização curricular, assim como a escola, notamos que “(...) o trabalho docente não é apenas uma simples parte do trabalho escolar, mas constitui também a tarefa fundamental da escola, a razão pela qual, exatamente, essa organização existe” (TARDIF E LESSARD, 2014, p. 81). Portanto, sem docência não há escola.

O trabalho docente constitui-se a partir de um conjunto de saberes e ferramentas cognitivas, construídos ao longo dos tempos, fundamentados em pesquisas educacionais e experiências. Diante disso e consequentemente, a docência requer formação reflexiva e continuada sobre a execução e o planejamento do processo ensino-aprendizagem. Afinal,

“(...) precisamos nos certificar de que os professores sabem como tomar decisões, no dia-a-dia, que não limitem as chances de vida de seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter” (ZEICHNER, 2008, p. 546).

Então, a preocupação com o sujeito que vai exercer a docência deve permanecer de forma crítica. Uma formação reflexiva, analítica, fundamentada em teorias e experiências, é uma estratégia para que se evite a reprodução do *status quo* social, bem como uma forma de *empoderar* esse sujeito, dando voz e possibilitando que ele construa conhecimentos para sua ação profissional.

Outra dimensão importante para a compreensão da(s) organização(s) curricular(s) é o espaço vivido, tendo em vista que é nele que as relações sociais acontecem e que, mesmo subjetivamente, tem o poder de transmitir saberes, ideias e ideologias, por meio de sua arrumação e estrutura.

Toda e qualquer situação social promove um processo de construção do conhecimento. Um espaço que passa a ser utilizado e organizado conforme inclinação estética ou filosófica de um indivíduo ou grupo de pessoas caracteriza-se como lugar social, carrega e expõe signos e significados para aqueles que o frequentam. Portanto, influencia na construção de uma filosofia de vida, por parte do sujeito.

Escolano (1998), inclusive, em um de seus artigos sobre espaço, afirmou que “(...) o espaço-escola é, além disso, um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem.” (p. 26).

O tempo, assim como o espaço, é uma construção histórica e social. Porém, não é algo concreto, que se possa ver ou tocar. De todo modo,

Graças ao progresso das pesquisas, descobriu-se que (1) tempo físico é aquele relacionado à natureza; (2) tempo biológico se refere à evolução natural do corpo humano; (3) tempo social é aquele construído pelos homens, em sociedades; (4) tempo psicológico, também conhecido por tempo subjetivo e/ou interior, é aquele que perpassa o íntimo de cada ser humano; portanto, varia de indivíduo para indivíduo e se refere a sucessão de estágios do desenvolvimento humano (ROSA, 2011, p. 17)

No que diz respeito à formação humana, todos esses tempos, de certa forma, devem ser considerados. Afinal, independente da sua característica “o tempo, como faculdade de síntese, é uma construção social e humana que deve ser aprendida e interiorizada.” (ARCO-VERDE, 2013, p. 133). Poder-se-ia até dizer que o tempo social abrange os demais, pois a partir do entendimento do homem sobre o fenômeno de rotação do planeta Terra, assim como com o fato de nascermos, crescermos e envelhecermos, que se construiu a ideia que não estamos parados no espaço ou estanques. Essas constatações, entre outras sobre o desenvolvimento da vida, são construções sociais.

No âmbito escolar, esses tempos – físico, biológico, psicológico - serão organizados dentro de uma perspectiva curricular, onde determinados aspectos serão mais valorizados que outros. Santiago (1990), inclusive, menciona a existência de um tempo curricular e explica que

O tempo curricular é então compreendido como o instrumento básico da organização e do funcionamento da escola, e é através dele que se faz o movimento de transmissão, ampliação e apropriação do saber. É, portanto, o lastro onde se desenvolve todo o trabalho que reúne e traz consigo a possibilidade de a escola prestar um serviço ou um desserviço às camadas populares [...]. (p. 50).

Ou seja, o planejamento do tempo curricular norteia as ações pedagógicas e implica em um determinado modelo de indivíduo. Contudo, a nosso ver, a faceta do currículo é apenas uma das variáveis do tempo escolar, já que “(...) oferece estruturas variadas como as dos níveis, etapas, ciclos, cursos; dos calendários acadêmicos, da distribuição semanal e diária das matérias e atividades, assim como dos horários, entre outros” (ARCO-VERDE, 2013, p. 133). Parente (2010), por exemplo, menciona três tempos da escola - (1) tempo de escolarização; (2) tempo de escola; (3) tempo na escola. Para ela, *Tempo de escolarização* é a forma como o sistema educacional é organizado, ou seja, em séries, ciclos ou outros. *Tempo de escola* representa o início e a duração da escolarização do aluno e o *tempo na escola* é aquele destinado a organização do trabalho pedagógico, que vai depender do contexto e dos sujeitos de cada escola. A autora ainda destaca que “(...) as construções temporais melhor se desenvolvem e melhor se consolidam quando estas são afirmadas como resultado da interseção de políticas públicas e de práticas escolares, ou seja, quando há legitimação das ações produzidas pelas instituições escolares” (PARENTE, 2010, p. 154).

Levando em consideração o pressuposto anterior, no tocante à prática, podemos mencionar que é uma ação executada por um sujeito ou um grupo, que implica um efeito. Se aceitarmos, inclusive, o significado de Sacristán (2000) para currículo, no qual ele afirma que o mesmo

(...) faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto são subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica (p. 22)

Então, entendemos que existem diferentes tipos de práticas, relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, que correspondem aos contextos em que se inserem. A propensão, contudo, é tratar todas essas ações como equivalentes e isso, a nosso ver, dificulta a análise curricular.

Em princípio, para avançar e construir um conceito de prática curricular, é necessário reconhecer que os termos “educativo”, “escolar” e

“educacional” são diferentes (ALGEBAILLE, 2009). Logo, o conceito de prática educativa, prática escolar e prática educacional também o são.

Algebaile (2009) explica que

O plano educativo comporta, por certo, **as ações mais diretas e sistematicamente dirigidas para o processo de ensino e aprendizagem**, em sentido estrito, **previsto programaticamente** e, portanto, **referido ao planejamento** e ao controle das ações constituídas como meios específicos para sua consecução. Envolve, porém, outros conjuntos de ações e práticas orientadas para fins diversos, não necessariamente para o processo sistemático de ensino e, no entanto, portadoras de intenções e potencialidades para produzir certos “efeitos” educacionais. Exemplo disso são as medidas disciplinares de caráter geral que, em princípio, podem ter apenas o objetivo de ordenação e controle das práticas e das relações escolares com vistas ao funcionamento rotineiro da instituição, mas que, subsidiariamente, repercutem na formação de hábitos e formas de conduta, na incorporação de códigos morais e hierarquias relativas à cultura ou à autoridade institucional (p.42, **grifos nossos**).

Esse plano, portanto, pode ser considerado como o micro, onde encontramos os fins e o fazer pedagógico que acontece, por exemplo, no interior das salas de aula ou mesmo em comunhão com outras ações no espaço escolar.

O plano escolar, para Algebaile (2009), parece mais amplo que o educativo. Segundo ela, nele

Estão implicadas, nesse caso, variações históricas importantes a respeito de diferentes usos e utilizações do aparato institucional escolar para **finalidades não inseridas nos conjuntos de meios e fins pertinentes ao plano educativo**. A instalação de postos de atendimento médico dentro do estabelecimento escolar, ou a utilização do aparato institucional escolar para a implantação de um programa assistencial, por exemplo, ilustra bem esse caso, especialmente quando tal utilização se estende a ponto de atingir a estrutura da escola, inserindo-se nela de forma orgânica e, portanto, influenciando no conjunto de seus sentidos e em todo o seu modo de operar (p. 42, **grifos nossos**).

Ou seja, a nosso ver, para a referida autora, o plano escolar comporta ações que utilizam o espaço e o tempo da escola para o atendimento de demandas de outra ordem social, não especificamente, educativa e/ou pedagógica.

Ainda sobre as diferentes dimensões da prática, Algebaile (2009) acrescenta que na análise de ações sociais diversas, por exemplo, “(...) o plano mais amplo é o educacional, já que se refere a processos, práticas e ações que se põem além e englobam a ação educativa escolar” (p. 42). Portanto, esse plano envolve toda e qualquer prática reflexiva relacionada à educação. Refere-se à área de atuação e formação dos sujeitos dentro das ciências humanas.

Uma vez que admitimos, assim como Sacristán (2000), que o currículo é uma construção de práticas, entender essa multiplicidade de sentidos implica considerar a existência de um plano curricular, dentro do educacional, que permite abarcar aspectos tanto do âmbito educativo, quanto do escolar. Dito de outro modo, a referência a um “plano curricular”, deve no mínimo, suscitar um movimento analítico, por meio do qual seja possível reconhecer os elementos mais disseminados que permitem perceber, em meio às variações dos espaços e tempos históricos de cada contexto, traços comuns de modelos de práticas curriculares.

O autor ressalta, portanto, que o currículo é vivo e que existem diferentes práticas, dependentes de um contexto próprio, que o formam.

Acreditamos que para compreender a prática curricular precisamos conhecer as ações dos profissionais da educação, bem como os conhecimentos que a escola oportuniza aos alunos, sejam eles de ordem escolar ou educativa. Nesses termos, entendemos que os conceitos “prática curricular” e “currículo em ação” são sinônimos.

Nesse momento, é importante ressaltar que a prática curricular também está relacionada à organização de atividades, que podem ser multidisciplinares, interdisciplinares, transdisciplinares e/ou metadisciplinares. Dito de outra forma,

A ordem vai desde uma clara diferenciação das disciplinas sem nenhum tipo de contato entre elas e a um maior grau de relação e integração entre si, até posições em que as disciplinas e os conteúdos disciplinares não são objeto de estudo explícito, mas um meio para conhecer uma realidade que é una e global (ZABALA, 2004, p. 185).

A partir da proposição de Zabala (2004), entendemos que multidisciplinaridade é uma organização por áreas de estudos ou disciplinas. Se considerarmos a etimologia da palavra, chegaremos à conclusão de que se trata de um conjunto de saberes sistematizados e divididos em partes, já que o prefixo *multi* indica muitos e o sufixo *disciplinar* completa a ideia - múltiplas disciplinas.

A interdisciplinaridade seria uma interação entre duas ou três disciplinas por áreas do conhecimento. Já a transdisciplinaridade seria a “conversação” entre todas as áreas do conhecimento e a metadisciplinaridade significa a ausência completa de segmentação entre os conhecimentos. Nesta, não existiria limite entre áreas de saberes.

Apesar da proposta de organizar o currículo de forma interdisciplinar, transdisciplinar e metadisciplinar ser instigante e inovadora, mediante o fato de que os conhecimentos construídos pelos seres humanos são “amalgamados” e não segmentados, Young (2011) apresenta alguns argumentos favoráveis a disciplinarização. Para ele,

As disciplinas, com suas fronteiras para separar aspectos do mundo que foram testados ao longo do tempo, não só oferecem a base para analisar e fazer perguntas sobre o mundo, como também oferecem aos estudantes uma base social para um novo conjunto de identidades como aprendizes. Com as novas identidades referentes às disciplinas, que os estudantes adquirem pelo currículo, acrescentadas àquelas com que vieram para a escola, eles têm mais probabilidades de serem capazes de resistir ao senso de alienação de suas vidas cotidianas fora da escola ou, ao menos, melhor lidar com ele (p. 617).

Posto isso, questionamos: será que de fato os elementos sujeitos, espaço, tempo e práticas curriculares são as dimensões que materializam as diferentes organizações curriculares, no âmbito das discussões sobre educação integral e(m) tempo integral?

Assim, no tópico a seguir tecemos uma discussão sobre as diferentes formas de organização e práticas curriculares, já que o objetivo deste estudo é entender como as teses e as dissertações descreveram e analisaram a organização curricular de políticas de educação integral e(m) tempo integral.

3. Reflexões sobre concepções de educação integral e(m) tempo integral e organização curricular

*Venha
Meu coração está com pressa
Quando a esperança está dispersa
Só a verdade me liberta
Chega de maldade e ilusão*

Renato Russo – Perfeição

Iniciamos este capítulo com os versos de Renato Russo a fim de demonstrar a esperança que temos no fato de que as questões aqui apresentadas contribuam para a reflexão sobre a educação escolar crítica dos sujeitos, já que uma das condições básicas para a constituição de uma escola é o pressuposto da formação. De todo modo, levando em consideração as diferenças entre os indivíduos, línguas e linguagens, contextos sociais, políticos e econômicos, entendemos que essa formação é organizada de diversas maneiras e implica, portanto, diferentes concepções de educação.

A educação caracterizada como integral, atualmente no Brasil, tem sido pensada por diferentes teóricos, adeptos de filosofias de formação também distintas. Isso significa dizer que esses sujeitos refletem e organizam os conhecimentos, o currículo, as práticas, os tempos e os espaços escolares. A temática a que nos dedicamos - Educação Integral e(m) Tempo Integral -, levou-nos a fazer uma reflexão sobre essas diferentes organizações.

Outrossim, vale mencionar que a discussão em torno da educação integral é comumente brasileira, tendo em vista a história educacional do nosso país. Nesses termos, a sua existência e difusão como alternativa para a qualidade do processo ensino-aprendizagem, atualmente, questiona a educação escolar praticada até então. Afinal, “educação integral, em última instância, é um pleonasmo: ou a educação é integral ou, então, não é educação” (PARO, 2009, p.13).

De todo modo, o fato é que o conceito de uma educação integral é relativamente recente entre nós, se considerarmos, obviamente, as experiências pontuais que surgiram em diferentes momentos históricos e regiões do Brasil. As

teorias que embasam esse termo, no entanto, é uma realidade antiga, estabelecida por meio de pressupostos, filosofias, crenças, valores, comportamento social, político e(ou) econômico, entre outros.

Para realizar uma análise esclarecedora, convém distinguir três termos que se confundem atualmente com a expressão educação integral, bem como com as práticas relacionadas a ela. São eles: tempo integral, horário integral e jornada ampliada.

1. Tempo integral: Como dito anteriormente, esse termo no Brasil já está regulamentado em lei. Trata-se de uma denominação para o aumento específico de horas diárias do aluno, sob responsabilidade da instituição escolar. Configura-se basicamente em uma nova organização da jornada escolar, não obrigatória, embora se coloque a necessidade de ultrapassar essa não obrigatoriedade. Ele corresponde, de acordo com a Lei 10.172/2001 - do Plano Nacional de Educação (PNE) e com o Decreto 6.253/2007 – do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a um período de no mínimo sete horas diárias na escola.

O Art. 4 do Decreto 6.253/2007 estabelece que “considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares (...)”, ou seja, este decreto ratifica que, para se concretizar em tempo integral, as práticas desenvolvidas nessa ampliação devem ser escolares, seja na escola ou sob sua responsabilidade.

2. Horário integral: este termo é sinônimo da expressão tempo integral. Percebemos que ele é comumente utilizado nos espaços escolares, pela comunidade escolar, para denominar as proposta de aumento da jornada escolar, talvez porque o termo “horário” integral carrega um lastro “quantitativo”, de mais tempo em horas, e não um “tempo” mais qualitativo.

3. Jornada ampliada: Este conceito, como dito anteriormente, não está definido em nenhum ordenamento legal. Porém, acreditamos que ele se refira a um tempo menor que sete horas, que corresponde ao tempo integral, e maior que quatro horas diárias, que é o tempo regular expresso na Lei 9.394/96 – Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Isso significa dizer que, se a jornada escolar diária tiver quatro horas e meia, cinco horas, cinco horas e meia, seis horas ou seis horas e meia, ela pode ser caracterizada como jornada ampliada. Se for ampliada para sete horas, passa a ser classificada como tempo integral.

As definições de tempo integral, horário integral e jornada ampliada demonstram que tais expressões correspondem a uma organização temporal da rotina escolar, ou seja, podemos caracterizá-los como um ato basicamente técnico ou organizacional da jornada diária do aluno, no âmbito ou para além do espaço da escola. Essa constatação já demonstra a diferença entre essas denominações e o conceito de educação integral, que pode ser caracterizado como complexo.

O termo **educação integral**, por si só é, então, complexo e relativo. Complexo porque não pode ser definido a partir de um critério central ou somente quanto à sua historicidade, temporalidade, localidade e sociedade. Relativo porque vai depender do(s) discurso(s) que o definem. Deste modo, essa complexidade e relatividade carregam uma dimensão subjetiva que acumula juízos de valor e, na medida em que se criam currículos e práticas, atendem a uma complexidade dos critérios escolhidos a que se referem.

Nesses termos, a denominação educação integral não pode ser considerada universal; na verdade, ela deve ser analisada a partir de tendências, critérios e indicadores selecionados. Pensar nesse objeto de análise, portanto, nos impele a identificar e a observar tais aspectos.

Tendo em vista que no contexto nacional atual existem diferentes entendimentos e definições de educação integral, é importante mencionar que a perspectiva a qual nos engajamos constitui-se no desejo de uma formação humana plena, no âmbito escolar, cuja intenção é dar condições para que o sujeito se transforme cognitivamente e socialmente. Para tanto, aspectos como o filosófico, o corporal, o ético, a identidade histórico-cultural, o estético, a responsabilidade coletiva e individual, a reflexão e a criatividade, devem estar presentes no processo ensino-aprendizagem.

Porém, nem todas as concepções de educação integral têm como objetivo uma formação humana plena, ancorada na perspectiva mencionada anteriormente. Algumas delas, inclusive, se confundem com o tempo integral ou se mesclam a ele.

Cada concepção de educação integral tem uma perspectiva de formação atrelada a ela e uma organização curricular própria, com tempos, espaços, práticas e sujeitos, por vezes diferenciados. Temos, em termos legais/obrigatórios, até os dias de hoje, atividades curriculares planejadas para acontecerem no espaço escolar, desenvolvidas por professores, no tempo regular (quatro horas diárias). Então, a jornada ampliada, o tempo integral, o envolvimento de vários sujeitos nas políticas públicas educacionais, espaços para além do escolar, representam uma novidade em termos de ações.

Entendemos, portanto, que o conceito educação integral tem um caráter polissêmico, em que diferentes perspectivas filosóficas de mundo, de sociedade e de homem, constroem seus fundamentos para caracterizar, definir as propriedades e os elementos que qualificam e estruturam as suas múltiplas naturezas educacionais.

Além disso, podemos inferir que tal conceito é histórico, pois novas perspectivas são construídas, bem como antigas são reconfiguradas, de acordo com o tempo, espaço e diante de demandas contemporâneas, seja em âmbito político, seja nos âmbitos econômicos e sociais.

Os estudos de Cavaliere (2007), por exemplo, apresentam quatro perspectivas diferentes de estruturação da *escola de tempo integral*, que a nosso ver servem para entender *perspectivas contemporâneas de educação integral*. Analisando algumas experiências e projetos emergentes, a referida autora destaca as seguintes concepções: (1) assistencialista; (2) autoritária; (3) multissetorial e (4) democrática.

As perspectivas assistencialista e autoritária carregam em seu bojo a ideia de proteção e, geralmente, se desenvolvem por meio do tempo integral.

A visão predominante, de cunho assistencialista, vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária. Com frequência utiliza-se o termo “atendimento”. A escola não é o lugar do saber, do aprendizado, da cultura, mas um lugar onde as crianças das classes populares serão “atendidas” de forma semelhante aos “doentes” (CAVALIERE, 2007, p. 1028).

Diante desse destaque, inferimos que a concepção assistencialista surge como um meio de enfrentar questões como a fome, a falta de saúde, organização familiar, entre outros.

Sobre a perspectiva autoritária, Cavaliere (2007) acrescenta que é aquela “(...) na qual a escola de tempo integral é uma espécie de instituição de prevenção ao crime” (p. 1029). Tem, como prerrogativa, manter o educando sob responsabilidade da escola, para que ele não se envolva com drogas, atividades sexuais que ferem a sua moral ou situações de violência em geral.

A perspectiva democrática possui diferenças substanciais das duas primeiras, pois não privilegia o aspecto social. Na verdade, ela tem em suas bases fundamentais a construção e(ou) formação do sujeito, por meio da organização escolar do conhecimento. Cavaliere (2007) explica que:

(...) a concepção democrática de escola de tempo integral imagina que ela possa cumprir um papel emancipatório. O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação (p. 1029).

Tal concepção tem, como norte, a função social da escola, situa a mesma como um lugar de disseminação e construção dos conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade, sistematizando-os em um processo de escolarização.

Sobre a concepção multissetorial, Cavaliere (2007) explica que suas atividades podem ser desenvolvidas dentro do espaço escolar ou em outras instituições/espacos e sua existência baseia-se no pressuposto de que “(...) uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não-governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade” (p. 1029).

Evidentemente, as concepções educacionais definem a organização escolar e curricular, orientam no que e no como ensinar. Sendo assim, a partir dos aspectos conceituais levantados por Cavaliere (2007), entendemos que a

concepção assistencialista atrelada ao tempo integral, pode ser materializada tanto no espaço escolar como em outros do entorno da escola. Suas práticas curriculares são assistencialistas, visam transmitir/ doar recursos subjetivos e concretos, e os sujeitos que as desenvolvem são profissionais da educação, voluntários e(ou) oficinairos.

Além disso, acreditamos ainda que, tanto a perspectiva assistencialista como a autoritária fomentam em suas práticas curriculares o aspecto da proteção, ligado ao cuidar/velar o sujeito.

Em relação à concepção democrática, evidenciamos que, apesar de ter como característica o tempo integral, ela apresenta uma organização curricular diferente das anteriores. Seu desenvolvimento acontece no seio da escola, porém aulas passeio podem ser organizadas, de acordo com o planejamento escolar. Suas práticas curriculares estão ancoradas no tripé: emancipação do sujeito, democracia e formação escolar e os sujeitos que a desenvolvem são profissionais da educação.

No que tange a concepção multissetorial, observamos que seu tempo não se diferencia das demais perspectivas mencionadas. Porém, seus espaços, sujeitos e suas práticas curriculares carregam um substrato de diversidade. Considera outros espaços, sujeitos e práticas, para além da escola, importantes para a formação do sujeito. Ela propõe certa ruptura com a escola, a partir do argumento de que a mesma não teria meios para dar conta da realidade contemporânea. Os elementos de sua organização curricular, portanto, são estruturados de acordo com os objetivos e metas da instituição responsável pelo seu desenvolvimento. Ou seja, se, por exemplo, for uma indústria automobilística, as metas traçadas certamente estarão relacionadas à fabricação de carros. Se for uma igreja, a uma filosofia religiosa. Enfim, as instituições desenvolvedoras delimitam os meios e os fins do processo ensino-aprendizagem.

A diferença entre a organização curricular das concepções supracitadas está basicamente na justificativa para a sua existência. Para uns, a escola de tempo integral existe para suprir carências sociais, como é o caso da perspectiva assistencialista. Para outros, ela existe para proteger as crianças dos perigos da rua ou do bairro, como fomenta a concepção autoritária. Existem aquelas, ainda, que acreditam na possibilidade de integrar várias instituições para a concretização do seu objetivo, como é o caso da multissetorial.

Guará (2009), no final da primeira década dos anos 2000, apresentou e caracterizou outra *concepção de educação integral*, denominada como proteção integral, que também se consubstancia no tempo integral. Ela explica que:

A ideia de proteção integral inscrita no ECA está fundada, em primeiro lugar, no reconhecimento de que a situação peculiar da criança e do adolescente como pessoa em desenvolvimento exige uma forma específica de proteção, traduzida em direitos, tanto individuais como coletivos, que devem assegurar sua plena formação. Entre esses direitos está o direito à educação em seu sentido amplo. Mais ainda: ao propor um novo sistema articulado e integrado de atenção à criança e ao adolescente, o ECA indica claramente que os novos direitos da infância só podem ser alcançados pela integração das políticas sociais públicas, reconhecendo também o papel da sociedade e da família no provimento desses direitos (p. 66).

A nosso ver, essa concepção defendida por Guará (2009) concentra dois aspectos: o social e o formativo, sendo que é necessário discutir suas naturezas, nesse sentido. A primeira decorre do fato de que o ato formativo não está articulado necessariamente ao sentido escolar. A segunda é a centralidade do fator proteção, que carrega inevitavelmente o viés social como prioritário perante o formativo, pois a expressão, por si só, tem um caráter que remete a cuidado, amparo, auxílio, defesa de algo ou alguém, refúgio de perigos. Dito de outra forma, como produto humano, a proteção tende a desempenhar práticas de regulação e normatização de ações sociais, uma vez que pressupõe interpretação de atos, atrelados a atitudes, valores, crenças, hábitos, interesses e sentimentos.

Dados esses pressupostos, inferimos que a organização curricular da concepção proteção integral destacada por Guará (2009) apresenta os seguintes elementos: (1) tempo integral, (2) sua materialização não acontece necessariamente na escola ou sob sua responsabilidade, (3) suas práticas curriculares baseiam-se na ideia de proteção e de formação social, ou seja, o que importa é o que acontece ao longo da vida, não necessariamente no seio escolar. Aspectos sociais são mais valorizados, frente aos conhecimentos construídos e pesquisados e (4) qualquer sujeito é capaz de concretizá-la.

Coelho et al (2010) apresentam três *concepções contemporâneas de educação integral* que, a nosso ver, são bem parecidas com algumas destacadas por Cavaliere (2007), assim como por Guará (2009). Apesar dessas aproximações,

é importante mencionar que Cavaliere (2007) apresenta concepções para as escolas de tempo integral, já Coelho et al (2010) e Guará (2009) expõem concepções de educação integral.

Desse modo, de acordo com Coelho et al (2010), as concepções podem ser classificadas em (1) formação escolar, (2) proteção social e (3) proteção integral.

A concepção de formação escolar valoriza conceitos sociohistóricos construídos pela humanidade e seu objetivo seria trabalhá-los de maneira escolarizada, em âmbito escolar ou para além dele, buscando a construção e a reflexão sobre o conhecimento estabelecido.

A concepção de proteção social seria, a nosso ver, uma integração das perspectivas autoritária e assistencialista, mencionadas por Cavaliere (2007). Seu pressuposto seria proteger de toda e qualquer violência sujeitos em idade escolar (crianças e jovens), assim como dar assistência aos educandos que não desfrutam de seus direitos básicos. Para isso, cria meios e atividades para mantê-los longe das ruas. É estruturada por diferentes instituições e não envolve, necessariamente, a escola.

No que concerne à perspectiva de proteção integral, pensamos que Coelho et al (2010) a estruturaram tal qual Guará (2009), ou seja, sua fundamentação baseia-se no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, e seu objetivo seria o de proteger os sujeitos de todos os perigos sociais, assim como formar socialmente. Para tanto, seu desenvolvimento pode acontecer em âmbito escolar, sob a responsabilidade da escola, ou fora dele, com parceiros que cedem seus espaços para o desenvolvimento de atividades culturais, esportivas, de lazer, planejadas para ocupar o tempo integral dos alunos.

Diante disso, pensamos que a organização curricular da concepção formação escolar mencionada por Coelho et al (2010) pode ser estruturada em tempo integral ou em jornada ampliada ou, ainda, em tempo regular. Na verdade, esse elemento será determinado de acordo com o planejamento das atividades, bem como pelo conjunto dos resultados e forças do movimento escolar. Sua materialização tende a acontecer no espaço escolar ou em aulas passeios. Suas práticas curriculares são escolarizadas. Valorizam a construção coletiva e histórica do conhecimento, bem como a identidade dos sujeitos.

A partir do exposto por Coelho et al (2010), entendemos que a concepção *proteção integral* tem como pré-requisito essencial o tempo integral. Seu desenvolvimento pode acontecer no espaço escolar ou em outros no entorno da escola. Contudo, a responsabilidade quanto ao deslocamento de um lugar a outro, assim como o cuidado com os educandos nos demais lugares, será sempre da escola. Os profissionais envolvidos no desenrolar de suas atividades serão os da educação ou outros que se voluntariem. A prática curricular mescla formação social e assistencialismo, priorizando as questões sociais e a cultura dos educandos em detrimento do plano escolar.

A perspectiva social prevê o desenvolvimento de atividades assistencialistas, onde deverão ser oferecidas atividades de lazer, bem como recursos materiais para o bem estar físico e emocional dos educandos. Seu desenvolvimento é organizado para além do espaço escolar e em tempo integral. A responsabilidade recai sobre instituições sociais, como igrejas, associações, organizações não governamentais, entre outros e sua realização é mediada por sujeitos que podem ser professores, voluntários ou sujeitos conhecedores de algum fazer.

Os elementos, a nosso ver, que diferenciam as concepções *proteção integral e proteção social* ainda não nos parece suficientemente definidos. Sendo assim, trabalharemos nas nossas análises apenas com a primeira categoria.

Em meio a essas concepções mencionadas anteriormente, acreditamos que existam aquelas que não estão necessariamente consubstanciadas ao tempo integral ou outras, ainda, que visam o desenvolvimento, por parte do indivíduo, de habilidades técnicas, também em outros ambientes, além da escola.

De todo modo, é importante ressaltar que a maioria dessas vertentes pressupõem a escola como primeira responsável pela sua concretização, outras instituições teriam responsabilidades secundárias ou nenhuma. O fato é que a educação integral e(m) tempo integral tem se tornado um discurso que justifica um conjunto de práticas contraditórias entre si e teorias contrárias, que mascaram ideologias e relações de poder no espaço escolar ou fora dele.

Levando em consideração essa variedade de perspectivas mencionadas anteriormente, pensamos que um conjunto de determinantes vem interferindo no processo de construção dessas filosofias, da organização escolar e

curricular, bem como das práticas escolares que envolvem questões mais macrossociais, tais como: desigualdade social, direito a educação, violência social, qualidade da educação, transformação social, economia, desenvolvimento tecnológico, entre outras.

O que percebemos, no atual contexto, é que existem fatores complexos que influenciam na produção de ideias sobre educação, por diferentes grupos, que são criadas para transmitir conceitos, propagar valores e disputar áreas de interesse.

Enfim, neste capítulo procuramos destacar as diferenças entre *tempo integral*, *jornada ampliada*, *horário integral* e *educação integral*. Apresentamos, ainda, uma reflexão a respeito dos distintos entendimentos sobre o termo educação integral. A partir disso, analisamos os elementos da organização curricular de cada concepção de educação integral e de escolas de tempo integral apresentadas anteriormente. As reflexões de Cavaliere (2007) e Coelho et al (2010), aqui sucintamente referidas, são inspiradoras de várias questões, mas levando em consideração que as denominações criadas por Cavaliere (2007) tratam particularmente de concepções para escolas de tempo integral, tomaremos as categorias *formação escolar* e *proteção integral*, apresentadas por Coelho et al (2010) como organizadoras do percurso de análise das teses e dissertações levantadas por este estudo, até porque, a nosso ver, o conceito de educação integral é bem mais amplo que o de tempo integral.

Visto isso, a pergunta que abre a seção que se segue nutre-se de uma reflexão instigante: afinal, como eram organizados os currículos das experiências brasileiras de educação integral e(m) tempo integral consideradas *modernas*?

3.1. Experiências modernas de educação integral e(m) tempo integral no Brasil: os currículos pioneiros

Como visto anteriormente, há atualmente no Brasil concepções diferenciadas de educação integral e(m) tempo integral, em que diferentes autores, grupos de pesquisa, programas ou políticas governamentais se inserem. Existem, inclusive, aquelas que podemos considerar *modernas*.

As concepções/experiências *modernas* ou *sóciohistóricas* de educação integral surgiram a partir de três movimentos - conservador, liberal e socialista -

que possuem filosofia de vida e de formação escolar diferenciadas (COELHO, 2009).

Dentre as experiências que surgiram a partir do movimento conservador, destacaremos aqui a perspectiva integralista, já que a consideramos instigante, na medida em que ela surgiu no panorama brasileiro, na década de 1930, em meio a outros movimentos que lutavam pela renovação e universalização da escola. Assim, iniciamos nos questionando: O que significa integralismo? Qual era a sua concepção educacional? Em que orientação curricular a educação, pela perspectiva integralista, se inseria?

O Integralismo era considerado como um movimento cultural por seus membros. Em 1935, no entanto, tornou-se partido político, mas ainda assim se apresentava como antes (CAVALARI, 1999). A partir de uma visão conservadora de sociedade, os integralistas construíram e implementaram uma concepção de educação integral no Brasil. Coelho (2005) afirmou que “(...) alicerçado em um dos pilares da tríade Deus, Pátria e Família, o movimento construía a imagem da instituição educativa ideal” (p.85). Para tanto, a prática de educação integral, segundo a autora, previa a formação do homem nos seguintes aspectos: espiritual, cívico, intelectual e físico (Idem).

Cavalari (1999) menciona que, em 1937, o número de “escolas integralistas” já era significativo. Existiam escolas de alfabetização e profissionalização, sendo que a maior parte delas funcionava em salas reservadas nas sedes dos Núcleos Integralistas.

As Escolas de Alfabetização eram destinadas a ambos os sexos. Funcionavam durante o dia e a noite, sendo que no período diurno era frequentada por crianças e jovens e no noturno, em alguns Núcleos, por adultos. A ideia das escolas de alfabetização para adultos transcendia a de formação integral. Na verdade, seu objetivo era para que os sujeitos pudessem obter seus títulos de eleitor (Idem).

Aliás, a questão de um espaço específico e organizado para a formação não era um problema para os integralistas. Suas ações prescindiam de um lugar formal para a sua concretização (COELHO, 2005). Isso não significa que o grupo era desorganizado, pelo contrário, de acordo com Cavalari (1999), os Núcleos Integralistas possuíam departamentos e esses, por sua vez, divisões, nas

quais cada uma delas tinham responsabilidades específicas. A referida pesquisadora afirma que

A *Divisão de Estudos* compreendia as seções de Jardins de Infância, Alfabetização, Escolas Profissionais e Cultura Geral; A *Divisão de Educação* abrangia a Educação Integralista, Educação Esportista, Educação Moral e Cívica, Educação Sanitária e Boas Maneiras; A *Divisão de Escolas de Férias* abrangia Escolas de Campo, de Montanha e à Beira-Mar; a *Divisão de Divertimentos* compreendia parques infantis “play ground”, cinemas, teatros, circos, feiras e exposições, excursões, visitas a estabelecimentos, fábricas e museus, jogos esportivos, recreativos e educacionais. E, finalmente, a *Divisão de Escotismo* que compreendia uma seção Técnica e uma seção de Serviço. A primeira abrangia os serviços de Organização, Operações e Instrução; e a segunda compreendia os de Intendência, Saúde e Disciplina e Justiça (p. 70, Grifos da autora).

Cavalari (1999) ainda acrescenta que a mulher “era chamada a doutrinar somente mulheres, crianças e jovens. O integralista adulto era educado através da doutrinação que, via de regra, ficava a cargo dos homens” (p. 66).

A partir dessa caracterização, podemos inferir que a experiência integralista de educação integral era uma ação que pode ser incluída na orientação *o currículo com base no conteúdo*, pensada a partir das inferências de Sácristan (2000), já que a mesma defendia determinados valores culturais e organizava suas atividades em áreas disciplinares (CAVALARI, 1999), tal como mencionado na citação anterior.

Em meados dos anos 1930, outro movimento que competia ideologicamente com as perspectivas conservadora e liberal era o socialista. Como exemplo de grupo que surgiu a partir de suas bases ideológicas, podemos citar o Anarquismo.

Gallo (2012) afirma que

“(...) os anarquistas viam no processo educativo uma das estratégias para um processo mais amplo de transformação social. Afinal de contas, pensavam eles, como instituir uma nova organização social se as mentalidades dos indivíduos que a compuserem não forem também transformadas?” (p. 170).

Isso significa que o aspecto educativo era um dos pilares fundamentais da filosofia desse movimento. Diante disso, eis que surge a questão: como era a

organização da escola anarquista, principalmente no que tange ao aspecto curricular?

A *Escola Moderna* é um exemplo de instituição brasileira que se estruturou a partir da ideologia socialista. A primeira Escola Moderna foi fundada em São Paulo, no ano de 1912. Era privada e atendia meninas e meninos em turmas mistas. Sua proposta curricular e sua prática pedagógica foram organizadas a partir das proposições racionalistas de Ferrer y Guardia e abrangia as áreas de leitura, caligrafia, gramática, aritmética, geografia, geometria, botânica, geologia, mineralogia, física, química, história, desenho, datilografia, entre outros. Além disso, eram desenvolvidas outras atividades escolares, como a produção de jornais, passeios (conhecidos como saídas pedagógicas), festas escolares e práticas discursivas (LUIZETTO, 1984).

Martins (2010) menciona que a escola oferecia o curso primário durante o dia e à noite e seu custo era negociável, a fim de facilitar o estudo por parte dos trabalhadores.

Sobre a metodologia de ensino da Escola Moderna, Moraes (1999) esclarece que com a mesma pretendia-se formar um *Novo Homem* para participar e edificar a sociedade futura. Para tanto, a prática de ensino se relacionava ao contexto familiar dos alunos e dos operários.

Por fim, vale ressaltar que “(...) as críticas libertárias dirigidas à escola não iam contra a estrutura da escola burguesa – sala de aula, professor, lições, livros e carteiras etc. Seu objetivo maior era diferenciar-se da escola burguesa pela forma de ensinar e por meio dos valores transmitidos” (MARTINS, 2010, p. 80).

Visto isso, seguimos delineando questionamentos, agora acerca do movimento liberal. Afinal, o que pretendia tal movimento? Em que período começaram a surgir experiências educacionais fundamentadas em suas bases ideológicas? Em qual orientação curricular tais experiências se incluíam? Como era a organização curricular dessas experiências?

O movimento liberal tecia críticas à formação tradicional / conservadora que prevalecia no país, antes de 1930. Anísio Teixeira foi um dos pioneiros que “levantou a bandeira” de uma escola nova, diferente da já existente. Foi a partir dessa perspectiva que o educador planejou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR).

Com o objetivo de aplicar sua perspectiva político-filosófica de educação, planejou e organizou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), em Salvador/Bahia, em 1950. No discurso de inauguração dessa escola, Teixeira (1959) pontuou que era contra a simplificação da educação e que desejava

(...) dar, de novo, à escola primária, seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe seus cinco anos de curso. **E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física.** Além disso, **desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização** — essa civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, **desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança**, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (p. 78. Grifos nossos)

A partir do discurso acima, podemos perceber que Teixeira priorizou os aspectos cognitivos, físicos, filosóficos e sociais, em termos de organização do conhecimento no âmbito da escola. Notamos que o educador planejou atividades e formações que envolviam áreas como linguagens, artes, ciências, ética e estética. Percebemos também uma preocupação com questões sociais, do cotidiano do alunado.

Eboli (s/d), por meio de entrevista com a diretora do CECR, descobriu que nesta instituição todas as áreas curriculares desenvolvem com o aluno

(...) conteúdos que o estimulem intelectualmente, que tenham significado para sua vida, que se relacionem com o que já lhe é familiar ou que possam ser usados na solução de problemas. Conteúdo que tem pouco significado para as crianças ou que represente uma ginástica mental (por exemplo, memorizar as capitais de todos os Estados), não tem lugar no currículo moderno (p. 23).

A concepção de educação integral do CECR se materializava, portanto, a partir de um método ativo, no qual o aluno era o personagem principal no espaço escolar - em tempo integral. Digo espaço escolar, pois para conseguir implementar seu objetivo, Teixeira construiu um complexo arquitetônico grandioso, se comparado a outras escolas da época. Segundo ele “O projeto do

primeiro centro de educação primária compreendia quatro escolas-classe para mil alunos cada e uma escola-parque para quatro mil alunos, funcionando umas e outra em dois turnos conjugados, de modo a contar o aluno com o dia completo de educação” (1967, p. 247).

Especificamente, as disciplinas obrigatórias desenvolvidas na Escola-classe do CECR eram: Português, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Francês e Religião. Na Escola-parque eram promovidas as seguintes práticas educativas: artes industriais, atividades socializantes, educação física, atividades artísticas e atividades culturais (Idem).

No que tange à avaliação, podemos mencionar que aconteciam por meio das observações dos professores, trabalhos, testes e provas. Dependendo do resultado das mesmas, eram organizados cursos para aqueles alunos que não conseguiam um resultado satisfatório (EBOLI, s/d).

Por fim, vale ressaltar que atuavam no CECR professores, diretores, subdiretores, assistentes administrativos, estagiários, bolsistas e técnicos em geral. (EBOLI, s/d).

Seguindo a mesma tendência liberal e sob a influência da experiência de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, em 1980, planejou e construiu os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro. Com uma dimensão arquitetônica grandiosa, essas escolas destacavam-se nos territórios construídos. Seu espaço comportava salas de aula, biblioteca, banheiros (com chuveiros), consultório dentário, cozinha, refeitório, quadra poliesportiva, almoxarifado, salas administrativas e, ainda, um dormitório no prédio anexo ao principal. Funcionavam em tempo integral, sendo suas atividades mescladas em disciplinas do currículo básico e outras, que complementavam o trabalho em salas de aula. Como exemplo de atividades, podemos citar: recreação, esportes, atividades culturais e estudo dirigido. Também eram desenvolvidas outras práticas, como: alimentação, assistência médica e odontológica, recreio, brincadeiras, tempo livre (momento em que o aluno autonomamente decide o que vai fazer) e banho todos os dias. (RIBEIRO, 1986).

No que tange à mediação do processo ensino-aprendizagem, é importante mencionar que nos CIEPs cabia a todos os membros o processo

formativo. A intenção era que todos participassem ativamente dele, como demonstra a seguinte fala de Ribeiro (1986):

(...) é ambicioso, mas não desarrazoado pretender-se que o diretor do CIEP seja o líder de um processo vivo e participante de trabalho na escola e na comunidade. Que o professor de classe passe a atuar de forma comprometida e entusiasmada. Que o professor orientador não seja um simples técnico mas uma força estimuladora da melhoria do ensino. Que a cozinheira não seja apenas a pessoa que prepara a comida, ou que os inspetores e funcionários não sejam aqueles que reprimam e vigiem, varram ou espanem seguindo rotinas inteiramente desvinculadas da ação educacional, mas se tornem colaboradores do processo educativo (p. 48).

Como se vê, Ribeiro (1986) defendia que, mesmo com suas funções específicas, os membros dos CIEPs tinham o processo educativo como objetivo comum. O sentido global da educação deveria perpassar todos os espaços, desde a sala de aula até a cozinha.

Diretores, professores, animadores culturais, cozinheira, inspetores, orientadores, casal residente e equipe odontológica volante formavam o quadro de sujeitos formadores dos CIEPs.

Não há menção ao processo avaliativo no *Livro dos CIEPs*, mas na proposta pedagógica inicial, encontramos um projeto que prioriza as classes de alfabetização e as quintas séries do ensino fundamental, pois são considerados os anos de escolaridade em que os índices de repetência são os maiores. Sobre isso, Ribeiro (1986) argumenta que “Ao atuar prioritariamente nos pontos de impasse, (...) o modelo dinâmico dos CIEPs impulsiona positivamente o alunado, elevando os índices globais de aprovação e diminuindo a evasão escolar” (p. 49).

Em 1990, também sob influência da experiência de Anísio Teixeira, bem como da de Darcy Ribeiro, foram criados os CIACs, pelo presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), como parte integrante do *Projeto Minha Gente*. De acordo com Sobrinho et al (1995), tal projeto tinha o objetivo “(...) de desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social e dinamizar as políticas sociais básicas de atendimento à criança e ao adolescente” (p. 67).

O Projeto Minha Gente previa a construção de 5.000 CIACs. Isso significa que para a materialização da proposta pedagógica desse centro era

necessário um espaço físico específico. Assim, com um padrão arquitetônico ainda maior que o CECR e os CIEPs, essas escolas se destacavam estruturalmente nas diferentes regiões do Brasil onde foram construídas.

Depois do impeachment do presidente Collor, o projeto sofreu uma reformulação e passou a se chamar Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA) e os CIACs denominados como CAICs.

Outra mudança ocorrida foi de base estrutural. Diferentemente dos CIACs, a proposta pedagógica dos CAICs não previa a construção de prédios para a sua realização. Na verdade, esse novo projeto previa a utilização dos prédios construídos para a implementação dos CIACs, assim como adaptações ou lugares já existentes. Ou seja, sua materialização independia de novas construções prediais (SOBRINHO et al, 1995).

Os CAICs foram planejados para desenvolver suas atividades em tempo integral. Para tanto, seu quadro profissional era composto por professores, médico, psicólogo, assistente social, nutricionista, cozinheiro, auxiliar administrativo, entre outros.

As atividades desenvolvidas nestes centros, amparadas pelo PRONAICA, eram de duas naturezas – finalísticas (proteção especial à criança e à família; promoção da saúde da criança e do adolescente; educação infantil; educação escolar; esportes; cultura; educação para o trabalho; alimentação) e instrumental (suporte tecnológico; gestão; mobilização). (SOBRINHO et al, 1995).

Tanto as experiências dos CAICs ou CIACs, quantos dos CIEPs e do CECR demonstraram preocupação nas suas bases filosóficas e pedagógicas com a questão social das crianças e dos adolescentes. Elas foram planejadas para atender um número significativo de sujeitos em dificuldade social e isso implicou, evidentemente, na organização curricular de cada um. Vimos, por exemplo, que os três previam o tempo integral para todos os alunos, com direito a alimentação ao longo do dia, tratamento e acompanhamento do estado de bem-estar físico, mental e psicológico, educação escolar, assim como um espaço destinado exclusivamente para tal atendimento.

Diante das características apresentadas, podemos inferir que as experiências do CERC, CAIC ou CIAC e CIEPs podem ser incluídas na

orientação *o currículo com base na experiência do aluno*, pensada a partir das inferências de Sácristan (2000), já que a mesma valorizava uma organização curricular baseada na vivência e nos saberes do educando.

Tais currículos pioneiros nos instigam a levantar a seguinte questão: como foram organizados os currículos das experiências brasileiras de educação integral e(m) tempo integral no período de 2000 a 2012? Diante desse questionamento, na sequência, buscamos apresentar e analisar teses e dissertações brasileiras que tratem da relação educação integral e(m) tempo integral e currículo no referido espaço-tempo.

4. A educação integral e(m) tempo integral no Brasil a partir do estado do conhecimento em dissertações e teses

*O que quer dizer diz.
Não fica fazendo o que, um dia, eu sempre fiz.
Não fica só querendo, querendo, coisa que eu nunca quis.
O que quer dizer, diz.
Só se dizendo num outro o que, um dia, se disse, um dia, vai ser feliz.*

Paulo Leminski – O que quer dizer

É com esse *espírito* retratado por Paulo Leminski que iniciamos este capítulo. Com efeito, acreditamos que precisamos descobrir e entender o que os outros dizem para não nos furtarmos de opinar e refletir sobre a temática educação integral e(m) tempo integral, tanto por razões acadêmicas, quanto pelas condições sociais, políticas e econômicas da educação brasileira.

Já acentuamos o quanto a educação integral e(m) tempo integral vem se constituindo, atualmente, como um tema de interesse para políticos, professores, pesquisadores, pais e estudantes. Inúmeros têm sido os esforços para sua implementação. A academia é um dos locais em que essa discussão vem sendo fomentada, ora em publicações decorrentes de estudos realizados por grupos de pesquisa, ora por meio de defesas de teses e dissertações. Essa conjuntura em torno da temática nos faz refletir sobre a necessidade de sistematizar, reunir e avaliar os dados dessas produções científicas. Diante disso, optamos por realizar um levantamento de resumos no banco de dados da Capes e, num segundo momento, compilar, categorizar e avaliar os estudos encontrados.

Fizemos a opção pelo banco de dados da Capes¹⁶, pois entendemos que ele provavelmente concentre o valor mais fidedigno de dissertações e teses de todos os programas de pós-graduação em nível nacional, uma vez que os programas reconhecidos por esta instituição têm como obrigação gerar um

¹⁶ Até 2012, a Capes exigia dos programas de pós-graduação o preenchimento do “Coleta Capes”. A partir de 2013, a Capes substituiu o “Coleta Capes” pela “Plataforma Sucupira” (<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>). Tanto um quanto o outro, são bancos de dados que concentram informações dos programas, como: (1) dados cadastrais; (2) linhas de pesquisa; (3) financiadores do programa; (4) proposta do programa; (5) discentes; (6) docentes; (7) participantes externos; (8) projetos de pesquisa; (9) disciplinas; (10) turmas; (11) trabalhos de produção; (12) produções intelectuais.

relatório anual de tudo o que foi produzido no âmbito do programa, naquele período. Portanto, trata-se de uma fonte segura e confiável.

O processo de levantamento dos estudos, baseado na metodologia de Romanowski e Ens (2006) sobre balanços de pesquisas, envolveu os seguintes procedimentos: (1) familiarização com o referido banco; (2) construção de descritores que possibilitassem a obtenção do maior número possível de trabalhos; (3) levantamentos de teses e dissertações; (4) construção de categorias para a organização, comparação e análise dos estudos; (5) estabelecimento de critérios de análise de títulos e de resumos dos trabalhos constituintes do corpus, visando selecionar aqueles a serem analisados na íntegra; (6) implementação de estratégias para a recuperação dos estudos completos; (7) leitura dos trabalhos completos com elaboração de síntese preliminar; (8) análise e elaboração das considerações sobre os dados.

Inicialmente, no processo de levantamento de dados, utilizamos o descritor *educação integral*, porém a busca se mostrou incompleta, dado que não evidenciava vários estudos sobre a temática em questão. Diante disso, optamos por utilizar outros descritores. Afinal, objetivávamos o rastreamento o mais completo possível de investigações.

A discussão sobre a educação integral, já há algum tempo, vem atrelada à discussão do tempo integral ou da ampliação do tempo/jornada escolar diária, como vimos no capítulo 3. Sendo assim, incluímos nesse levantamento trabalhos que discutem também essa temática, na tentativa de reunir o maior número possível de trabalhos que abordam o panorama político, social, econômico, filosófico e educativo da(s) política(s) e práticas de educação integral.

Assim sendo, os resumos das teses e dissertações foram pesquisados no banco de dados da Capes por meio dos seguintes descritores¹⁷: (1) educação integral, (2) tempo integral, (3) horário integral e (4) Programa Mais Educação.

É importante destacar ainda que acrescentamos os descritores *horário integral* e *Programa Mais Educação* à nossa pesquisa porque (1) alguns autores se referem ao aumento da jornada escolar diária e(ou) entendem tempo integral como horário integral; (2) o Mais Educação é um programa do governo federal de

¹⁷ A pesquisa foi realizada por meio da expressão exata do descritor.

ampliação do tempo escolar diário do aluno, que vem fomentando novas políticas de educação integral, desde o ano de 2007, quando foi criado.

Para fins didáticos e até mesmo como modo de precisar melhor nosso caminho metodológico, pensamos ser pertinente mencionar o passo a passo da busca no banco de dados da Capes.

Assim, inicialmente, pesquisamos no servidor da Capes os estudos que foram defendidos entre os anos 2000 a 2012, por meio da palavra-chave *educação integral*. Em seguida, levantamos os resumos desses trabalhos e os arquivamos. Percebendo que alguns estudos defendidos recentemente em programas de pós-graduação não foram encontrados com a palavra-chave em questão, optamos por utilizar respectivamente as palavras-chave *tempo integral*, *horário integral* e *Programa Mais Educação*, no mesmo período temporal. Ao levantar os novos resultados, seguimos os mesmos procedimentos utilizados para a organização dos resumos sobre *educação integral*, ou seja, levantamos os resumos e os arquivamos.

Muitas teses e dissertações apareciam no resultado da busca em mais de um descritor, ou seja, ao utilizar os outros três descritores, o banco nos forneceu tanto novos trabalhos, quanto alguns anteriormente levantados. Então, decidimos inclui-los no primeiro descritor onde foram encontrados. Por exemplo, a dissertação X apareceu na busca do descritor *educação integral* e do descritor *tempo integral*, então ela foi incluída no quadro de seleções do primeiro descritor – *educação integral*¹⁸.

Com os resumos organizados pelos descritores, iniciamos a construção de um quadro de sistematização dos estudos levantados, a fim de facilitar a análise. Separamos os estudos em dissertações e teses, de acordo com o seu respectivo descritor.

Excluindo os trabalhos repetidos, ou seja, incluídos em mais de um descritor, chegamos ao seguinte resultado:

¹⁸ Vale ressaltar que utilizamos os descritores na seguinte ordem: 1. Educação Integral; 2. Tempo Integral; 3. Horário Integral; 4. Programa Mais Educação.

Tabela 1 - Resumos de teses e dissertações no banco de dados da Capes¹⁹, sem repetição por descritor (2000-2012).

Descritor utilizado		Total de resumos de dissertações encontrados	Total de resumos de teses encontrados
1	Educação Integral	106	22
2	Tempo Integral	37	4
3	Horário Integral	7	1
4	Programa Mais Educação	2 ²⁰	0
Total		152	27
Total de teses e dissertações		179	

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

A partir de uma “leitura flutuante” dos resumos das teses e das dissertações, fomos construindo categorias de análise para a nossa pesquisa.

Após a leitura flutuante dos títulos e dos resumos levantados, identificamos algumas tendências temáticas. Com uma leitura mais densa dos mesmos, incluindo nesse momento as releituras, observamos os temas privilegiados pelos pesquisadores e assim definimos, por fim, as categorias e subcategorias temáticas que deveriam, de fato, ser utilizadas no nosso estado do conhecimento.

Nessa perspectiva metodológica, as categorias construídas a partir da abordagem dos títulos e resumos do nosso *corpus de trabalho* foram:

- Concepções e aspectos teóricos referentes à educação integral.
- Formulação e(ou) implementação de orientações ou práticas curriculares.
- Implantação e implementação de experiências, programas ou políticas.
- Trabalho e formação do docente.
- Resultados do programa ou da política implementada e impacto na sociedade e no desempenho dos alunos.

A categorização de trabalhos não é uma tarefa fácil, pois existem alguns estudos que apresentam relação com mais de uma categoria ou subcategoria. Para evitar imprecisões que comprometessem a nossa classificação,

¹⁹ Os descritores foram organizados no quadro conforme a ordem de busca dos resumos no banco de dados da Capes.

²⁰ Vale ressaltar que encontramos um número maior de teses e dissertações com esse descritor, porém tais trabalhos também apareceram nos descritores utilizados anteriormente, então decidimos contabilizá-los no primeiro descritor que foi utilizado.

analisamos cuidadosamente, inúmeras vezes, todos os títulos e resumos encontrados no banco de dados da Capes. Quando os estudos demonstravam mais de um viés, buscamos observar aquele a que a pesquisa mais se aproximava, para impedir sobreposições em mais de uma categoria (categorias excludentes). Assim, chegamos ao seguinte resultado:

Tabela 2 - Distribuição de teses e dissertações por categoria:

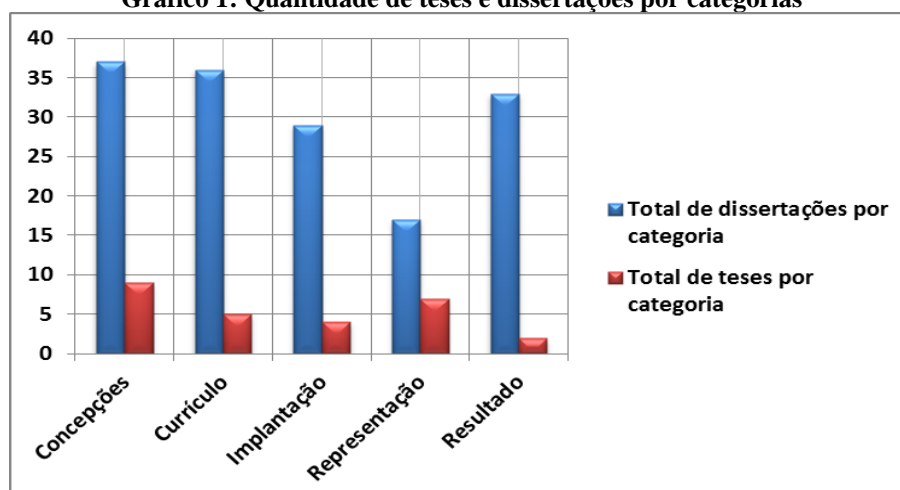
Categoria	Total de dissertações por categoria	Total de teses por categoria	Total
Concepções e aspectos teóricos referentes à educação integral;	37	09	46
Formulação e(ou) implementação de orientações ou práticas curriculares;	36	05	41
Implantação e implementação de experiências, programas ou políticas;	29	04	33
Trabalho e formação do docente;	17	07	24
Resultados do programa ou da política e impacto na sociedade e no desempenho dos alunos;	33	02	35
Total	152	27	
Total de teses e dissertações			179

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

De acordo com as categorias de análise elencadas, verificou-se que a maior incidência de produções científicas se refere a *Concepções e aspectos teóricos referentes à educação integral* (46) e, subsequentemente, a *Formulação e(ou) implementação de orientações ou práticas curriculares* (41), o que demonstra que tanto uma quanto a outra estão sendo pensadas com relevância nos cursos de pós-graduação.

Observando o Gráfico 01 podemos perceber melhor a quantidade de trabalhos inseridos em cada categoria.

Gráfico 1: Quantidade de teses e dissertações por categorias



Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Como podemos observar, o gráfico 01 demonstra que o número de dissertações incluída nas diferentes categorias é praticamente proporcional ano a ano, assim como a quantidade de teses.

A categoria *Concepções e aspectos teóricos referentes à educação integral* se caracteriza por abranger aspectos sociológicos, filosóficos, históricos, psicológicos e pedagógicos relacionados à construção de projetos, programas e(ou) políticas de educação integral e(ou) tempo integral.

Um fato que nos chamou a atenção nessa primeira categoria foi o interesse, por parte dos pesquisadores, pelo pensamento dos seguintes teóricos: (1) Vladimir Ilitch Ulianov - Lênin (1870-1924); (2) Nadejda Konstantinovna Krupskaja (1869-1939); (3) Moisés Mikhaylovich Pistrak (1888-1940); (4) Anton Semionovich Makarenko (1888-1939); (5) Elisée Réclus (1830-1905); (6) John Dewey (1859-1952); (7) Anísio Teixeira (1900-1971); (8) São Tomás de Aquino (1225-1274); (9) Sri Sathya Sai Baba (1926-2011); (10) Léon Dehon (1843-1925); (11) Jiddu Krishnamurti (1895-1986); (12) Steiner (1861-1925).

Antes de partir para a caracterização da segunda categoria, é preciso lembrar que entendemos que nenhuma experiência, política ou programa está isento de uma concepção. Todas as propostas educacionais possuem uma perspectiva ideológica/filosófica. De todo modo, as produções encontradas nesse levantamento, demonstraram tendências diversificadas, o que nos permitiu a separação das mesmas em diferentes categorias.

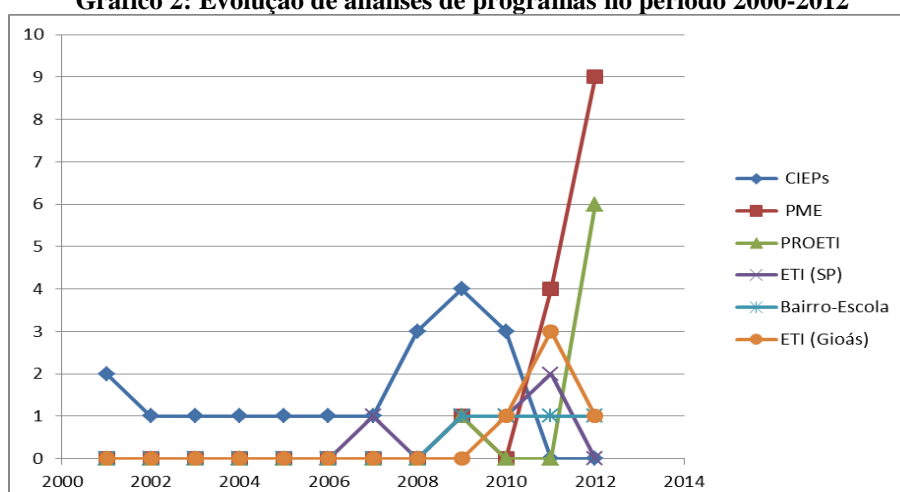
Na categoria *Formulação e(ou) implementação de orientações ou práticas curriculares*, foram incluídos estudos sobre o processo de elaboração de orientações curriculares, organização e avaliação curricular, relevância do currículo, debate acerca das práticas educativas ou propostas curriculares inovadoras, bem como implicações do currículo no contexto escolar e(ou) social, ou seja, foi nesta categoria que nos detivemos, ao longo deste estudo.

Já na categoria *Implantação e implementação de experiências, programas ou políticas* foram agrupados estudos que tratam de processos de implantação de programas específicos de diferentes esferas subnacionais. Além disso, também foram incluídos trabalhos sobre relato de experiência, pesquisas que envolvem um pequeno número de escolas ou estudos de caso, bem como o desenvolvimento de projetos, programas e(ou) políticas.

Ainda sobre implantação e implementação de experiências, vale ressaltar que o levantamento nos fez perceber que os pesquisadores se debruçaram analiticamente – e com maior frequência - sobre os seguintes programas: (1) Centro de Atenção Integral à Criança - CAIC (Federal); (2) Programa Mais Educação (Federal); (3) Centros Integrados de Educação pública - CIEPs (RJ); (4) Escola Estadual de Tempo Integral (Goiás); (5) Escola de Tempo Integral (SP); (6) Escola em Tempo Integral (Rio Grande do Sul); (7) Centros de Educação Integral (Curitiba); (8) Projeto Escola Pública Integrada (Araranguá/SC); (9) Escola Pública de Tempo Integral (Apucarana/PR); (10) Educação em Tempo Integral (Juiz de Fora/MG); (11) Projeto de Período Integral (Maravilha e Tigrinhos/ SC); (12) Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Uberlândia/MG); (13) Escola Agrícola Tempo Integral (Palmas/PR); (14) entre outros com menor número de produções.

De um modo geral, dentre as 179 produções encontradas no banco de dados da Capes, os programas em que a análise foi mais recorrente foram os seguintes: CIEPs, PME, PROETI (MG), projeto Escola de Tempo Integral (SP), Bairro-Escola (Nova Iguaçu/RJ), programa Escola de Tempo Integral (Goiás), CEIs (Curitiba), CAIC, Projeto Escola Pública Integrada (SC) e Escola de Tempo Integral (Palmas/TO).

O Gráfico 02 mostra a evolução de defesas que tratam dos referidos programas, entre os anos 2000 e 2012:

Gráfico 2: Evolução de análises de programas no período 2000-2012

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Os seis programas mais recorrentes - CIEPs (RJ), PME, PROETI (MG), ETI (SP), Bairro-Escola (Nova Iguaçu/RJ) e ETI (Goiás) – foram analisados respectivamente 18, 14, 7, 5, 4 e 4 vezes, entre os anos 2000 e 2012²¹.

O gráfico evidencia que, até o ano de 2007, os pesquisadores demonstraram interesse particular na experiência dos CIEPs. Depois desse ano, além deste programa, outros começaram a ser analisados. Em 2011, houve uma intensificação de estudos sobre o PME (Nacional) e o PROETI (MG) e, em 2012, o PME manteve a maior proporção das pesquisas. Portanto, houve uma mudança de interesse de análise entre o início dos anos 2000 e o final da primeira década deste novo século.

Tal mudança pode ser fruto tanto da criação do PME pelo governo federal em 2007, quanto da elaboração e divulgação de documentos que favorecem a ampliação do tempo diário do aluno sob a responsabilidade da escola.

Retornando a categorização dos estudos, temos a penúltima categoria – *Trabalho e formação do docente* - que inclui textos relacionados ao modo de trabalho do professor, suas habilidades e competências, suas representações, bem como à sua formação ou a proposta de formação. Não podemos esquecer que os

²¹ Neste momento, é importante esclarecer que no Quadro 01 da página 76 deste trabalho, apresentamos como realizamos o levantamento no banco de dados da Capes, ou seja, utilizando quatro descritores. Como forma de exclusão, fomos incluindo as produções nos descritores onde elas apareciam primeiro. Assim, como o descritor Programa Mais Educação ficou por último, nele foram incluídos poucos trabalhos. Nesta página, informamos de fato a quantidade de pesquisas que investigaram o PME.

gestores das instituições de ensino são professores; sendo assim, os estudos referentes à forma de trabalho desses sujeitos também foram inseridos nessa categoria.

Por último, mas não menos importante, destacamos a categoria *Resultados do programa ou da política e impacto na sociedade e no desempenho dos alunos*, em que foram incluídos os estudos que compreendem problemas como análise da avaliação do desempenho dos alunos participantes do projeto, do programa e(ou) da política; análise do impacto do projeto, programa e(ou) política nos índices de aprovação ou reprovação; comparação do desempenho dos alunos em tempo integral com o desempenho dos alunos do tempo regular; percepções dos sujeitos sobre o programa, projeto ou política; impacto, desafios e possibilidades do programa ou da política para a saúde e(ou) desenvolvimento do aluno; impacto, desafios e possibilidades do programa ou da política para os diferentes sujeitos da escola e(ou) da comunidade.

Uma vez estabelecido o *corpus de trabalho* com sua categorização preliminar e refletindo sobre o objetivo do nosso estudo, foi necessário ter acesso ao texto completo das teses e dissertações, para que pudéssemos responder as questões de pesquisa. Dentre as categorias criadas, optamos por selecionar e analisar os trabalhos na íntegra das categorias *Formulação e(ou) implementação de orientações ou práticas curriculares* e *Implantação e implementação de experiências, programas ou políticas*, já que consideramos que ambas atendem melhor ao problema de pesquisa proposto. Então, separando as duas categorias selecionadas, temos o seguinte número de trabalhos:

Tabela 3 - Distribuição de teses e dissertações por categoria escolhida para análise

Categorias escolhidas para análise do estudo completo	Total de dissertações por categoria	Total de tese por categoria
Formulação e(ou) implementação de orientações ou práticas curriculares;	36	05
Implantação e implementação de experiências, programas ou políticas;	29	04
Total	65	09

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Após a definição das categorias em que os textos completos seriam analisados, percebemos, por meio ainda de uma leitura densa dos títulos e

resumos, que existiam trabalhos cujo foco era o ensino médio, o ensino profissional ou que o processo de investigação foi realizado em instituições privadas e/ou autônomas, entre outros. Então, estabelecemos alguns critérios para a análise dos textos completos das teses e dissertações, a saber:

Quadro 1: Critérios para a seleção de teses e dissertações para análise dos textos completos

Critérios para seleção de teses e dissertações para análise dos textos completos	
1	Ser um programa público brasileiro, incluído em uma das esferas: federal, estadual ou municipal.
2	Estar relacionado ao ensino fundamental.
3	Estar inserido na categoria “Formulação e(ou) implementação de orientações ou práticas curriculares”
4	Estar inserido na categoria “Implantação e implementação de experiências, programas ou políticas”

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Acreditamos que esses critérios nos ajudaram a comparar as práticas e orientações curriculares, assim como facilitar as aproximações entre elas. Então, com a definição dos mesmos e verificação dos trabalhos levantados, chegamos aos seguintes números:

Tabela 4 - Distribuição de teses e dissertações por categoria escolhida para análise, depois de analisado os critérios.

Categoria escolhidas para análise do estudo completo	Total de dissertações por categoria	Total de teses por categoria
Formulação e(ou) implementação de orientações ou práticas curriculares;	27	03
Implantação e implementação de experiências, programas ou políticas;	27	04
Total	54	7

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Para obtenção dos textos completos dessas produções, utilizamos os seguintes meios: (1) empréstimo entre biblioteca ou comutação bibliográfica; (2) pesquisa em banco de dados das universidades; (3) visitas *in loco* a bibliotecas; (4) tentativas e contatos com os próprios autores ou orientadores, por meio de endereço de e-mail disponibilizado no resumo da Capes ou em sites das

instituições de ensino; (5) contato com pessoas (estudantes, professores ou outros profissionais) que possuam exemplares desses estudos.

Tabela 5: Distribuição dos estudos por meios de obtenção de textos completos

Meios de obtenção do texto completo	Número de estudos obtidos
Serviço da biblioteca	29
Pesquisa na internet	17
Visitas à biblioteca	5
Email	1
Pessoas (estudantes, professores ou outros profissionais)	1
Não obtidos	8
Total	61

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

A Tabela 5 adianta que conseguimos encontrar 53 textos completos dentre os 61 selecionados. Isso significa que nos debruçamos em 53 textos para analisar em profundidade seu conteúdo e responder os questionamentos do presente estudo.

4.1. Panorama geral de defesas de teses e dissertações sobre educação integral

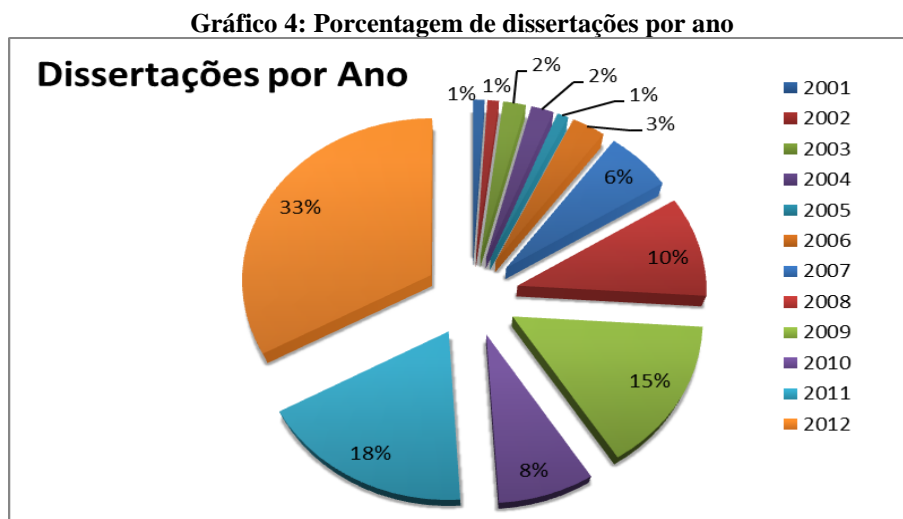
Os gráficos a seguir mostram a evolução ao longo dos anos de teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação reconhecidos pela Capes.

Gráfico 3: Quantidade de dissertações por ano



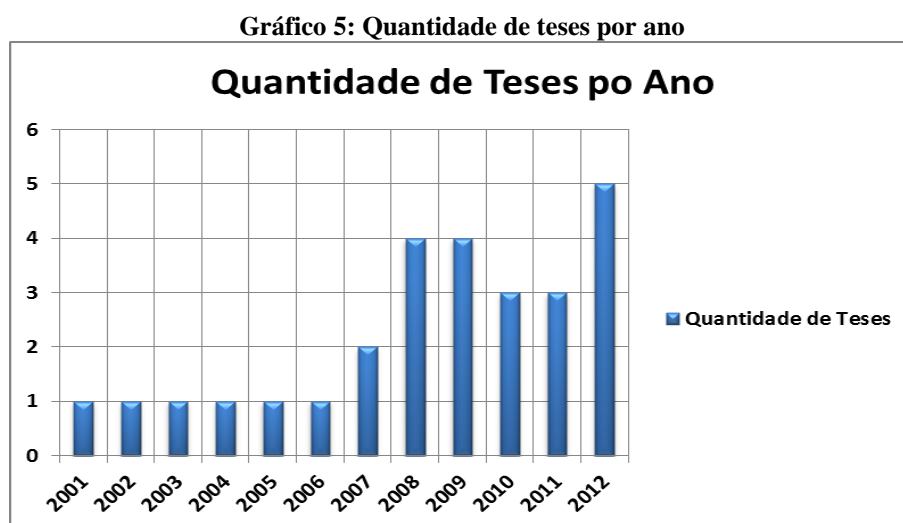
Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Com exceção dos anos 2002, 2005 e 2010, o gráfico 03 demonstra um crescimento gradativo de estudos sobre a temática educação integral e(ou) tempo integral.



Fonte: Elaboração da autora, 2016.

De 2001 a 2005, os dados apontam certa estabilidade nas produções, variando de 1 a 3 defesas. A partir de 2006, as produções começaram a aumentar gradativamente, sendo que em 2010 houve uma queda brusca na produção (7%). Em 2011, houve um crescimento significativo de defesas (10%) e em 2012, notamos o ápice do interesse pela temática, com um aumento de 15%, comparado ao ano anterior.

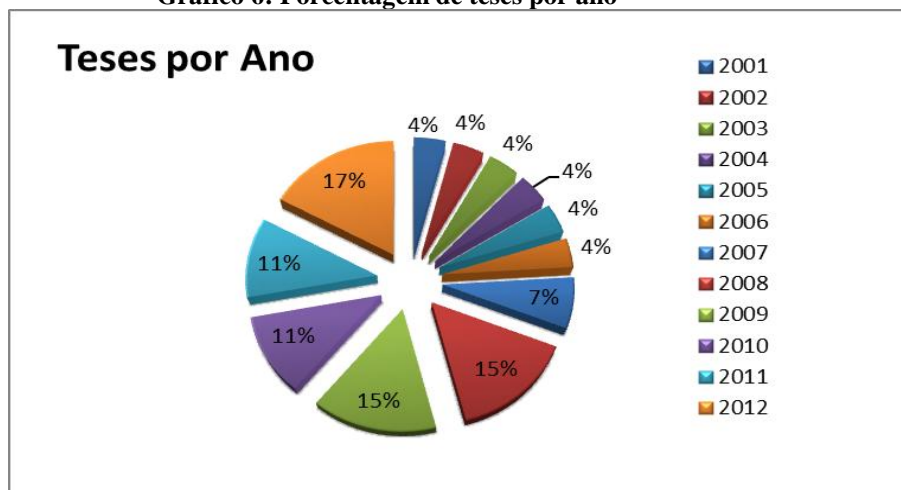


Fonte: Elaboração da autora, 2016

No gráfico 05 percebemos que, entre os anos 2001 e 2006, a produção de teses se manteve estável (4%). A partir de 2007, elas começaram a aumentar

gradativamente, tendo um leve decréscimo nos anos 2010 e 2011. Porém, em 2012 foram defendidas 5 teses sobre a temática aqui estudada, o que representa um crescimento de 6% de defesas comparado aos anos anteriores.

Gráfico 6: Porcentagem de teses por ano



Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Sinteticamente, os gráficos anteriores apontam para um crescimento de defesas entre os anos de 2000 a 2012. Isso demonstra um maior interesse e(ou) preocupação de alunos pesquisadores, nesse nível de pesquisa, pela temática educação integral e(m) tempo integral nos últimos anos. Como dito, em seção anterior, provavelmente, essa motivação está relacionada à publicação de documentos oficiais que abordam a questão da ampliação do tempo, bem como pela indução do governo federal com o *Programa Mais Educação*, desde 2007.

Tabela 6 - Distribuição das instituições pelas regiões onde os trabalhos foram defendidos

Região	Total de teses e dissertações
Sudeste	97
Sul	32
Centro-oeste	27
Nordeste	12
Norte	06
Não especificado	05
Total	179

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

A Tabela 5 demonstra que a maior quantidade de teses e dissertações foi produzida por instituições localizadas na região sudeste do país, sendo esta a

responsável por 97 dos estudos arrolados. Esta concentração de publicações na região sudeste coincide com recente levantamento²² realizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre a pós-graduação brasileira (BRASIL, 2015), no qual a região sudeste aparece com o maior número de cursos em educação: são 65, representando 41% do total, seguida pelas regiões sul 24%, 39 cursos e nordeste com 18%, 28. As regiões centro-oeste e norte aparecem, respectivamente, com 10% (16 cursos) e 7% (11 cursos).

Tabela 7 - Distribuição das produções entre instituições públicas e privadas

Instituição	Teses	Dissertações	Quantidade
Pública	24	98	122
Privada	03	54	57
Total	27	152	179

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

No que tange à distribuição de teses e dissertações por instituição pública e privada, levantamos que num universo de 152 dissertações, 98 são provenientes de instituições públicas e 54 são oriundas de instituições privadas. Quanto às teses, num total de 57, 54 são provenientes de instituições públicas e apenas 03 são de instituições privadas.

Quadro 2: Distribuição das instituições que apresentam 5 ou mais ocorrências de defesa de tese e/ou dissertação

Instituição	Estado	Região	Total
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	Rio de Janeiro	Sudeste	17
Universidade de Brasília (UNB)	Distrito Federal	Centro-oeste	14
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Minas Gerais	Sudeste	09
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Sudeste	07
Pontifícia Universidade Católica – São Paulo (PUC-SP)	São Paulo	Sudeste	07
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Rio de Janeiro	Sudeste	05
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	São Paulo	Sudeste	05
Universidade de São Paulo (USP)	São Paulo	Sudeste	05
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Bahia	Nordeste	05

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

²² Ver CAPES - relação de cursos recomendados e reconhecidos - em <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarIes&codigoArea=70800006&descricaoArea=&descricaoAreaConhecimento=EDUCA%C7%C3O&descricaoAreaAvaliacao=EDUCA%C7%C3O>

No Quadro 3, entre as três universidades que mais publicaram teses e dissertações no período pesquisado se destacam: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (17), Universidade de Brasília (14) e Universidade Federal de Juiz de Fora (09). Se considerarmos as cinco universidades que mais publicaram, constatamos a inclusão de mais cinco universidades da região sudeste (UFRJ, PUC-SP, UERJ, Unicamp e USP) e uma da nordeste (UFBA). Outras 55 instituições²³ de pesquisa também se encontram representadas nas produções levantadas no banco de dados da Capes, conforme demonstra Quadro 1 do apêndice.

Não é por acaso que a UNIRIO, a UNB e a UFJF estão entre as universidades que mais produzem teses e dissertações sobre educação integral e(ou) tempo integral. As três instituições possuem grupos de pesquisa que concentram esforços na análise das perspectivas que a temática possibilita.

Na UNIRIO está localizado o NEEPHI - *Núcleo de estudos: tempos, espaços e educação integral*²⁴, que desde 1995 desenvolve trabalhos que envolvem ensino, pesquisa e extensão sobre educação integral e(m) tempo integral.

Na UNB encontramos o grupo de pesquisa *Dramaturgia Aberta em Educação*²⁵, que foi criado em 2005, e vem se debruçando sobre a temática educação integral desde 2009.

Na UFJF destacamos o *Grupo Tempos*²⁶, criado em 2006, que desenvolve pesquisa sobre a relação entre a categoria tempo na atualidade e o processo escolar.

Embora a predominância da produção científica de teses e dissertações esteja localizada na região sudeste do país, tendo como destaque a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, a pesquisa realizada assinala o

²³ PUC-Campinas; EST; UFF; PUC-Paraná; UEL; UFRGS; Universidade do Extremo Sul Catarinense; UOP; UVI; UFP; UFSC; UCS; UEOP; UOSC; UPF; UFG; UCP; ENCE; UFRRJ; UCS; UA; UPLAC; UFES; PUC-Goiás; PUC-MG; UTP; UES; UFU; CUML; UFMG; UFR; UCB; PUC-RGS; UNJ; UFC; UEP; CULS; USSC; URNE do Rio Grande do Sul; UFA; FUFMGs; UFP; UFPB; UMP; UU; UMSP; US; UP; UF São Carlos; UVRs; UEC; UCDC; Universidade Cidade de SP; UFSJDR; UENF.

²⁴ NEEPHI - <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/ppgedu/neephi>

²⁵ Dramaturgia Aberta em Educação - <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8252867552788704>

²⁶ Grupo Tempos - <http://www.ufjf.br/neped/o-nucleo/grupos/tempos/>

despontar de estudos fora do referido eixo, especificamente, estudos realizados na região centro-oeste e nordeste do país.

Exploramos, a seguir, a caracterização teórico-metodológica das produções incluídas nas duas categorias escolhidas para análise dos textos completo, para em momento posterior refletir sobre o que elas revelam da implantação e implementação dos currículos das experiências/programas e projetos de educação integral e(m) tempo integral.

4.2. Afinal, o que revelam as produções incluídas nas duas categorias escolhidas para análise dos textos completos?

Após identificar e categorizar as teses e dissertações que versavam sobre educação integral e(m) tempo integral, pesquisamos os textos completos para efetuarmos as análises, tentando, a partir de alguns critérios, responder às questões iniciais da pesquisa.

Como dito anteriormente, foram selecionadas para análise do texto completo 61²⁷ produções inseridas nas categorias: (1) Formulação e(ou) implementação de orientações ou práticas curriculares e (2) Implantação e implementação de experiências, programas ou políticas.

Tal seleção atendeu de forma ampla aos objetivos do presente estudo, pois focalizou o rol de teses e dissertações que tinham como objetivo caracterizar, descrever e analisar os aspectos curriculares dos trabalhos cuja temática principal era a educação integral e(m) tempo integral. Permitiu também identificar a construção dos pilares que apresentamos como essenciais à organização curricular - tempo, espaço, sujeito e práticas, além de sugerir nuances de orientações curriculares no corpo dos estudos.

Outrossim, as análises das dissertações e teses defendidas entre os anos 2000 e 2012 revelaram que a produção sobre a relação educação integral e(m) tempo integral e currículo não é expressiva em termos numéricos, fato que

²⁷ Vale lembrar que das 61 produções, conseguimos encontrar 53. Então, nos debruçamos sobre esse total de trabalhos.

nos fomentou o seguinte questionamento: como pode a questão curricular ser pouco pesquisada? Porém, do ponto de vista da abrangência das investigações, no que tange a experiências e conteúdos, elas são importantes, até porque cobrem contextos variados, tempos, espaços e práticas diferenciadas.

Grande parte dos estudos se concentrava em análises pontuais de uma política, curso, experiência/programa ou disciplina. Contudo, essas pontualidades não minimizaram a análise dos fatos; pelo contrário, elas demonstraram as especificidades dos contextos.

Com o intuito de iniciar o “olhar” mais acurado dos estudos, neste momento apresentamos os aspectos teórico-metodológicos evidenciados na investigação.

4.2.1. Abordagens teórico-metodológicas nas pesquisas

A análise dos estudos possibilitou também a identificação da abordagem metodológica que os pesquisadores utilizaram para apreender a relação entre educação integral e(m) tempo integral e organização curricular.

Foram encontrados os seguintes termos para se referir ao tipo de estudo: (1) Estudo de caso; (2) Bibliográfico-documental; (3) História oral; (4) Pesquisa-ação; (5) Narrativa. Aqueles que não faziam menção ao tipo de pesquisa foram classificados como *Não explicitado*. A seguir encontramos essa distribuição

Tabela 8 - Tipos de estudos encontrados nas teses e dissertações

Tipos de estudos	Frequência	%
Estudo de caso	29	54,7
Bibliográfica - Documental	8	15,1
História oral	1	1,9
Pesquisa-ação	1	1,9
Narrativa	1	1,9
Não explicitado	13	24,5
Total	53	100

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

É importante mencionar que preservamos a própria classificação do estudo no que concerne a sua tipologia. Dessa forma, num universo de 53 estudos, encontramos 29 que se enquadraram em estudo de caso, 8 em bibliográfico-documental, 1 em história oral, 1 em pesquisa-ação e 1 em narrativa. Foram encontrados, ainda, 13 pesquisas não classificadas pelos autores.

Ademais, observamos que os estudos classificados como estudo de caso se sobressaem frente aos outros. Para Ludke e André (2012), esse tipo de investigação vem “(...) ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola” (p. 13).

Além do tipo de estudo, alguns pesquisadores apontaram também a abordagem metodológica utilizada por eles na investigação. Foram encontrados estudos qualitativos, quantitativos e quantitativo-qualitativo. No total, também encontramos aqueles que não indicaram essa abordagem, a saber:

Tabela 9 - Tipos de abordagens encontradas nas teses e dissertações

Abordagem metodológica	Frequência	%
Qualitativo	28	52
Quantitativo	0	-
Quanti-quali	2	4
Não explicitado	23	44
Total	53	100

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Vinte oito dos 53 estudos analisados se enquadram na abordagem qualitativa de pesquisa, nenhuma na quantitativa, duas como quantitativa-qualitativa e vinte e três não foram classificadas. Sobre isso, é interessante notar a quantidade de trabalhos que foram classificados como qualitativos, bem como dos que não foram enquadrados em nenhuma abordagem metodológica. Esses dados, de certa forma, corroboram com as inferências de Ludke e André (2012) quando afirmam que:

É cada vez mais evidente o interesse que os pesquisadores da área da educação vêm demonstrando pelo uso das metodologias qualitativas. Apesar da crescente popularidade dessas metodologias, ainda parecem existir muitas dúvidas sobre o que realmente caracteriza uma pesquisa qualitativa, quando é ou não adequado utilizá-la e como se coloca a questão do rigor científico nesse tipo de investigação (p. 11).

Portanto, diante do número elevado de pesquisadores que não apresentaram a abordagem de pesquisa, consideramos a possibilidade de falta de esclarecimento por parte deles a respeito das metodologias.

Em todo caso, na maioria dos estudos, os procedimentos de pesquisa foram apresentados a partir dos instrumentos de coleta de dados. No intuito de

manter um padrão de análise, assim como o tipo de pesquisa e a abordagem, preservamos as denominações descritas pelos pesquisadores.

A seguir apresentamos o quantitativo por instrumentos utilizados nos estudos ora analisados:

Tabela 10 - Tipos de instrumentos encontrados nos estudos

Instrumentos	Frequência	%
Análise documental	44	29
Entrevistas	40	26
Observação	31	20
Pesquisa bibliográfica	15	10
Questionário	9	6
Registros multimidiáticos	4	2,5
Grupo focal	3	2
Imagens	3	2
Narrativas	3	2
Desenhos	1	0,5
Total	153	100

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Pela frequência de instrumentos apresentados na tabela anterior foi possível perceber que alguns pesquisadores utilizaram mais de um deles, até porque, segundo Ludke e André (2012) “Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observações, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis” (p. 45). Evidentemente, é recomendável a utilização de mais de um instrumento de coleta de dados, já que a adoção de um conjunto de técnicas que se complementam proporciona um volume maior de dados, bem como inferências comparativas. Afinal,

Os dados qualitativos deverão ser validados segundo alguns critérios: fiabilidade (independência das análises meramente ideológicas do autor), credibilidade (garantia de qualidade relacionada à exatidão e quantidade de observações efetuadas), constância interna (independência dos dados em relação a acidentalidade, ocasionalidade etc), e transferibilidade (possibilidade de estender as conclusões a outros contextos) (Chizzotti, 2009, p. 90).

Porém, é imprescindível que a escolha das técnicas de coleta de dados não seja aleatória. Na verdade, é importante que ela esteja atrelada aos objetivos da pesquisa, buscando aprofundar a investigação.

Sobre os estudos em questão, conforme Tabela 10, o instrumento mais frequente foi a análise documental, seguida pela entrevista, pela observação, pela

pesquisa bibliográfica e pelos questionários. Também foram usados registros multimidiáticos, grupo focal, imagens, narrativas e desenhos, mas com menos frequência.

A partir da leitura sistematizada dos trabalhos, consideramos que o fato da análise documental aparecer com maior recorrência nos estudos está relacionado à necessidade dos pesquisadores em analisar os documentos oficiais sobre a temática investigada por eles. A partir disso, ficamos curiosos a respeito do referencial teórico utilizado pelos pesquisadores em suas investigações.

Então, no que concerne ao referencial teórico, percebemos que os pesquisadores partiram de determinados pressupostos teóricos para entender seu objeto de investigação. Porém, determinados estudos nem sempre trazem claramente o referencial adotado, por outro lado alguns mencionam a fonte e as perspectivas extraídas das mesmas. A partir disso, identificamos alguns autores recorrentes e os elencamos na tabela a seguir:

Tabela 11 - Autores recorrentes encontrados nas teses e dissertações

Autores Utilizados	Frequência	%
Ana Maria Cavaliere	35	9,36
Lígia Martha C. C. Coelho	24	6,42
Vitor Paro	21	5,61
Anísio Teixeira	18	4,81
Paulo Freire	13	3,48
Dermeval Saviani	12	3,21
Miguel Arroyo	10	2,67
Darcy Ribeiro	9	2,41
Moacir Gadotti	8	2,14
Edgar Morin	8	2,14
Jaqueline Moll	7	1,87
Silvio Gallo	6	1,60
Gimeno Sacristán	5	1,34
Antonio Gramsci	5	1,34
Lucia Mauricio	4	1,07
Karl Marx	4	1,07
Outros	185	49,47
Total	374	100

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

A tabela anterior apresenta 16 autores que foram encontrados quatro ou mais de quatro vezes, num universo de 53 estudos²⁸.

Os autores Cavaliere, Coelho, Paro, Teixeira, Arroyo, Ribeiro, Gadotti, Moll e Mauricio, recorrentes nos estudos, têm dentre suas preocupações a temática educação integral e(m) tempo integral, as quais envolvem discussões como concepção educacional, jornada ampliada do aluno e do professor, função da escola, currículo, práticas, formação de professores, entre outras. Em algumas dessas discussões, esses autores também utilizam vieses sociológico e filosófico para compor suas inferências e reflexões.

Por outro lado, é possível perceber também uma recorrência de embasamentos teóricos vinculados a referências pedagógicas, antropológicas, filosóficas e históricas, por meios de autores como: Freire, Saviani, Morin, Gallo, Gramsci e Marx.

4.2.2. Ênfases dos estudos

A análise dos estudos possibilitou nosso entendimento acerca de como os pesquisadores operacionalizaram seus interesses pelo currículo e pela temática da educação integral e(m) tempo integral, destacando ênfases que foram determinadas como metas a serem alcançadas com a produção da pesquisa.

Nesses termos, os **temas** investigados vinculados à relação entre a temática educação integral e(m) tempo integral e currículo foram: arte; políticas públicas curriculares; matemática; música; cultura digital; tempo, espaço e currículo; reforço escolar; orientação curricular; ludicidade; práticas; ensino religioso; concepções e práticas de tempo integral; educação física; relação currículo e prática; animação cultural; gestão da educação digital; formação do leitor; ética; laptop; xadrez; educação rural; dificuldade de aprendizagem; letramento; desafios do tempo integral e(ou) da educação integral; qualidade; gestão escolar; trabalho infantil; educação integral para o campo; desenvolvimento de política ou programa.

²⁸ Chegamos a esses dados analisando o texto completo e as referências bibliográficas dos pesquisadores.

É importante salientar que os temas anteriormente mencionados foram determinados a partir da expressão *ipsis litteris* utilizada pelos próprios autores no título ou no resumo de seus trabalhos.

O conjunto de objetivos dos estudos analisados em separado permitiu dividi-los em três principais **ênfases** sobre a relação educação integral e(m) tempo integral e currículo, a saber:

1. Modalidade/ disciplina/ oficina
2. Utilização de recursos
3. Discussão teórica sobre políticas, práticas, concepções, desafios e outros aspectos educacionais.

Na *ênfase modalidade/disciplina/oficina* incluímos as pesquisas que buscaram analisar uma determinada área do conhecimento, disciplina ou oficina. Dos 53 trabalhos, 13 indicaram esse propósito, sendo que alguns desses estudos procuraram analisar áreas que podemos considerar tradicionais, como: matemática, arte, educação física e reforço escolar. Por outro lado, encontramos pesquisadores que se preocuparam em analisar momentos dedicados à hora da leitura ou formação do leitor. Além disso, também levantamos investigações dedicadas a modalidades que podemos considerar mais contemporâneas ou lúdicas, tais como: música, musicoterapia, cultura digital, educação digital e animação cultural.

Na *ênfase utilização de recursos* incluímos 2 pesquisas, que investigaram a utilização de um material concreto no dia a dia da escola.

Já na *ênfase discussão teórica sobre políticas, práticas, concepções, desafios e outros aspectos educacionais* foram incluídas 38 pesquisas que trataram análises mais abrangentes da experiência/política ou programa, como por exemplo, investiram em análises sobre políticas ou orientações curriculares da proposta. Outras, ainda, se debruçaram sobre os desafios da educação integral e do tempo integral, do espaço, da qualidade, da gestão escolar. Também houve aquelas que analisaram temáticas como: dificuldade de aprendizagem, letramento, ludicidade, ética, educação rural e trabalho infantil.

A partir desse contexto, o exame minucioso dos textos completos, tendo como elementos complementares as categorias de análise tempo, espaço, sujeitos e práticas, obedeceram à disposição das referidas ênfases.

Entendemos que tal procedimento de análise foi adequado, pois permitiu a organização das produções, em decorrência da manutenção do alinhamento entre seus temas e resultados, possibilitando, dessa forma, o entendimento da essência abordada em cada obra, bem como a conjugação da relação entre educação integral e(m) tempo integral e currículo.

4.2.2.1. O que dizem as teses e dissertações com ênfase em modalidades/disciplinas/ oficinas?

Esta subseção apresenta os dados de treze diferentes teses e dissertações, cujos autores são: 1. Antolino (2012); 2. Deodato (2012); 3. Leão (2012); 4. Ferreira (2012); 5. Tomaz (2012); 6. Cardoni (2012); 7. Mota (2011); 8. Bandeira (2011); 9. Fiorelli (2011); 10. Nascimento (2010); 11. Veber (2009); 12. Silva (2008); 13. Rosa (2007). Todos esses pesquisadores analisaram o desenvolvimento de uma atividade/oficina/disciplina no cotidiano escolar, sendo que para alguns deles o objetivo do estudo estava atrelado à organização ou gestão das atividades, como podemos observar nas seguintes passagens:

(...) levantar em que medida certos aspectos das práticas de formação dos professores de **arte**, na ETI, afetam a sustentabilidade, o bom andamento, a integridade e organicidade deste modelo de ensino no estado de São Paulo (ANTOLINO, 2012, p. 5, grifos nossos).

(...) estudar aproximações e distanciamentos que os estudantes estabelecem entre as práticas **matemáticas** que são trabalhadas em oficinas (ocorridas em ambientes externos à escola) e as práticas matemáticas que são trabalhadas na sala de aula (DEODATO, 2012, p. 23, grifos nossos).

Compreender como o professor de Artes Cênicas e o Pedagogo desenvolveram nas suas práticas artístico-pedagógicas e projetos as ações básicas da abordagem triangular sistematizada por Ane Mae Barbosa, como instrumento para a melhoria da aprendizagem, do ensino, da reflexão, da compreensão, da produção, da criticidade dos temas relacionados à **arte**, sejam eles de nível local, nacional e internacional, ligados à realidade do aluno (LEÃO, 2012, p. 20, grifos nossos).

Identificar os principais aspectos constitucionais da pedagogia do **Ensino Religioso** praticada em escolas estaduais de tempo integral em Uberlândia (TOMAZ, 2012, p. 97, grifos nossos).

(...) investigar o processo de inserção do ensino da **música** em uma escola pública de educação em tempo integral (VEBER, 2009, p. 15, grifos nossos).

(...) investigar e levantar uma parte da história dos CIEPs, após anos de sucateamento e de descaso – por parte dos governos municipais, estaduais e federais (SILVA, 2008, p. 21).

(...) o objetivo geral da pesquisa se constituiu em delinear o perfil da gestão da **educação digital**, tendo em vista as mudanças de paradigmas educacionais e pedagógicos (ROSA, 2007, p. 20, grifos nossos).

Já os demais pesquisadores analisaram a relação entre as atividades/disciplinas e o processo de aprendizagem dos alunos, como podemos notar nos seguintes objetivos:

Este estudo tem como objetivo principal analisar a possibilidade de as novas **tecnologias** serem facilitadoras de processos educacionais (FERREIRA, 2012, p. 7, grifos nossos).

Tomamos como objetivo geral compreender de que forma a disciplina **Educação Física** poderá auxiliar na educação integral e na formação do cidadão crítico (CARDONI, 2012, p. 17, grifos nossos).

Analisar os possíveis efeitos do **Reforço Escolar** dentro da proposta de Educação Integral levando em conta a subjetividade do aluno na promoção da aprendizagem (MOTA, 2011, p. 22, grifos nossos).

Analisar a implementação da “Oficina Hora da **Leitura**”, na 8ª série do ensino fundamental, no contexto da proposta da Escola de Tempo Integral e a contribuição dessa oficina para a formação do leitor (FIORELLI, 2011, p. 17, grifos nossos).

(...) propor uma conceitualização ampliada sobre as dificuldades de aprendizagem, verificando a mediação da **Musicoterapia** no processo ensino-aprendizagem nas escolas regulares de tempo integral com vistas à compreensão e proposição de mudanças nesse *lôcus* (NASCIMENTO, 2010, p. 26, grifos nossos).

Com relação a todos os objetivos destacados, o que nos chamou a atenção foi justamente a mescla de interesses entre áreas ou atividades consideradas tradicionais (reforço escolar, arte, matemática, educação física, leitura e ensino religioso) e as ditas modernas (tecnologias, educação digital e

música), visto que podemos considerar que essa organização curricular “(...) reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Os pesquisadores apresentaram também informações sobre como as escolas estudadas organizavam seu tempo, como podemos verificar por meio dos trechos destacados a seguir:

Para a organização das ETIs, a resolução mantinha a jornada de nove horas diárias, compreendendo um total de 45 aulas semanais, com duração de 50 minutos cada, com intervalo de uma hora para o almoço e outro em cada turno de 20 minutos” (ANTOLINO, 2012, p. 40).

Cabe destacar que nas 9 horas em que os alunos ficam sob responsabilidade da escola eles recebem café da manhã, almoço e lanche (DEODATO, 2012, p. 49).

Desse forma, os alunos passavam cinco horas na escola de ensino regular e mais três horas e meia no CREI-DF totalizando, assim, oito horas e meia de estudo e lazer (LEÃO, 2012, p. 89).

Com a adesão ao Programa, pretende-se que o aluno tem mais tempo de escola e, por que não, pensando no âmbito virtual, muito mais espaço na escola (FERREIRA, 2012, p. 54).

Em 2006, primeiro ano de implantação do projeto da Escola de Tempo Integral, observou-se o regime de estudos para cada classe dos Ciclos I e II, em período integral – manhã e tarde, com carga horária semana de 45 aulas, totalizando 9 aulas diárias (MOTA, 2011, p. 69).

(...) o educando começou a entrar às 7:00h e sair às 16:10h (BANDEIRA, 2011, p.50).

As aulas da Oficina Hora da Leitura são desenvolvidas no interior da sala de aula onde os alunos permanecem 9 horas diárias, intercalado com o horário de recreio e almoço (FIORELLI, 2011, p. 58).

Mesmo com a duração do período escolar entre 07 horas da manhã às 17 horas (horário destinado a escola de tempo integral), a qualquer momento em que procurássemos seus participantes, essa expressão sempre ecoava (NASCIMENTO, 2010, p. 77).

De segunda a quinta o horário das atividades era das 7h45 até as 17h, e, na sexta-feira, das 7h45 até as 12h (VEBER, 2009, p. 73).

(...) os CIEPs estavam voltados para um atendimento predominantemente popular, caracterizado como um centro educativo / escola que funcionava das 8h às 17h, com capacidade para abrigar até 1000 alunos (SILVA, 2008, p. 78).

(...) com carga horária ampliada de cinco (05) horas diária para nove (09) aulas diárias, sendo a jornada diária discente de nove (09) horas, com intervalo de uma (01) hora para almoço e vinte (20) minutos, em cada turno, para recreio (ROSA, 2007, p. 35).

Pelas passagens destacadas anteriormente, percebemos que todas as escolas estudadas organizavam-se em tempo integral. Isso talvez seja um reflexo da indução trazida por documentos oficiais, como a Lei 9.394/1996. De todo modo, essa forma de organização do tempo na escola (PARENTE, 2010) implica outras mudanças, pois exige repensar práticas, sujeitos e espaços, que historicamente já estão “sedimentados” há anos.

No que tange à organização dos espaços, alguns pesquisadores descreveram os detalhes físicos da estrutura arquitetônica da escola investigada, conforme podemos observar nas seguintes passagens:

Possuía apenas seis salas de aula, um pequeno laboratório de informática e uma quadra simples, de piso irregular e sem cobertura (BANDEIRA, 2011, p. 15).

Todo o espaço nos proporciona uma sensação de amplitude, de grandeza, de abertura, principalmente pelo pátio interno muito amplo contendo quatro árvores grandes e frondosas, dentre elas um pau-brasil. As salas de aula dos alunos da 2ª fase do Ensino Fundamental são dispostas no primeiro pavilhão, enquanto os alunos da 1ª fase são dispostos no segundo pavilhão após o grande pátio interno. Na dinâmica do cotidiano escolar, percebemos que alguns espaços não são utilizados por seus atores (principalmente os professores), entre eles o parquinho, o pátio interno e a biblioteca. No entanto, outros espaços são procurados pelos alunos (o fundo da biblioteca, a casa da vizinha, os corredores que circundam as salas), mesmo não sendo utilizados pelos profissionais da escola. Algumas vezes encontramos espaços sujos (quadra de esporte, pátio), mas em sua maioria os corredores e salas estão sempre limpos (NASCIMENTO, 2010, p.78).

Possuía oito salas de aula, sala de música, laboratório de informática, secretaria, dois banheiros para alunos e um para professores, cozinha, sala para atendimento aos alunos com necessidades especiais, duas quadras de esporte, cantina e refeitório, distribuídos em um pátio com três níveis diferentes

de altura. Na parte mais baixa, ficava localizado o pátio coberto da escola e o refeitório (...). Nesse espaço acontecia um grande número de atividades, sendo um espaço utilizado para aulas, estudos individuais ou em grupo (VEBER, 2009, p. 58).

A nosso ver, essa descrição realizada pelos pesquisadores é de suma importância, já que “(...) é na escola que aprendemos e internalizamos boa parte daquilo que pensamos ser o espaço e daquilo que somos capazes de fazer no espaço que vivemos; o mesmo ocorre com o tempo” (MOREIRA, 2008, p. 10). Dessa forma, os espaços escolares não são neutros, permitem possibilidades diferentes a sujeitos distintos. Levando em conta essa afirmação e considerando as citações anteriores, podemos inferir que as estruturas físicas que possuem espaços diversificados, estimulam positivamente o desenvolvimento dos educandos, bem como favorecem o planejamento e prática do educador.

Outros pesquisadores se detiveram em informar onde as oficinas/atividades do contraturno eram desenvolvidas, como podemos perceber nas seguintes passagens:

Já as atividades do turno ampliado (as oficinas) aconteceram fora da escola, em espaços da própria comunidade. Os espaços utilizados para o desenvolvimento das oficinas que acompanhei foram: **Centro de Recreação da Assistência Social (CRAS), Centro de Apoio Comunitário (CAC) e Instituto Dercílio Adeodato41 (IDA)** (DEODATO, 2012, p. 63, grifos nossos).

Ao longo do ano letivo esses alunos permaneciam sob a responsabilidade da Escola Classe e do CREI-DF e recebiam quatro refeições diárias. Muitos deles tomavam banho na escola para participar das oficinas curriculares ou das aulas de ensino regular no contraturno. Desse forma, os alunos passavam cinco horas na escola de ensino regular e mais três horas e meia no **CREI-DF** totalizando, assim, oito horas e meia de estudo e lazer (LEÃO, 2012, p. 89, grifos nossos).

Com a adesão ao Programa, pretende-se que o aluno tem **mais tempo na escola, mais tempo de escola** e, por que não, pensando no âmbito virtual, muito mais espaço na escola. Nessa perspectiva, torna-se possível pensar o **espaço escolar virtualmente** alongado a outros espaços, físicos e virtuais, a que os estudantes possam vir a ter acesso (FERREIRA, 2012, p. 54, grifos nossos).

Para o desenvolvimento das atividades de leitura os alunos informaram que estas ocorriam, na sua maioria, na própria **sala de aula**. Em algumas atividades específicas os alunos

utilizaram os espaços de convivência da escola (FIORELLI, 2011, p. 66, grifos nossos).

As falas anteriores expõem que as oficinas/atividades das escolas pesquisadas aconteciam dentro do próprio espaço escolar ou em centros de apoio social. Isso vem ao encontro de algumas políticas governamentais, tais como o *Programa Mais Educação*.

Insistindo na relação escola-comunidade, o governo federal vem estimulando a utilização de espaços no entorno escolar para o desenvolvimento de atividades no contraturno. No entanto, concordamos com Paro (2012) quando afirma que “A educação escolar deve ser responsabilidade do Estado e, precisamente por isso, os cidadãos pagam impostos que esperam ver convertidos em serviços a que eles têm direito” (p. 57). Então, pensamos que a escola pode e deve oferecer aulas-passeio aos seus alunos, desde que estejam atreladas a um planejamento e favoreçam a construção do(s) conhecimento(s). Essa perspectiva é diferente da que fomenta a utilização de espaços ociosos da cidade, já que tal fomento, como vem sendo materializado, passa a ideia de que o Estado está se isentando de reformar ou construir escolas, abdicando da sua responsabilidade.

Ainda sobre a estrutura física dos espaços, notamos que alguns pesquisadores alertaram sobre a necessidade de investimento nas mesmas, a saber:

Em ambos os projetos não houve investimento na parte física das escolas, a prioridade de atendimento estava atrelada à questão da vulnerabilidade das crianças ao meio social (ANTOLINO, 2012, p. 49, grifos nossos).

Percebemos a necessidade de enriquecer a estrutura organizacional com novos espaços e planejamento estratégico para que atenda às reais necessidades do cotidiano escolar, e assim, ofereça condições de um ensino com oportunidades de aprendizagens significativas (ROSA, 2007, p. 81, grifos nossos).

Contudo, o investimento na estrutura física escapa do alcance da escola pública. Ela depende de financiamento do Estado que, em alguns momentos, alegando escassez de recursos, não cumpre com suas responsabilidades.

Outra categoria destacada pelos pesquisadores foi a *prática*. Alguns deles apresentaram uma análise sobre a função das práticas curriculares, como podemos notar nas seguintes passagens:

Percebe-se que a função das **oficinas curriculares** é de propiciar a vivência prática do fazer pedagógico, argumentando que educar e cuidar são ações congruentes (ANTOLINO, 2012, p. 49, grifos nossos).

Nossa experiência, no campo de pesquisa, nos mostrou que a **prática da sala de aula**, na escola em que observamos, estava centralizada nas ações das professoras. Isso porque elas definiam o momento em que os alunos podiam se manifestar, elas também coíbiavam as conversas paralelas entre eles e, além disso, elas promoviam poucos trabalhos em grupo (DEODATO, 2012, p.139, grifos nossos).

No extra turno são oferecidas **atividades** que promovem o desenvolvimento de suas habilidades e competências, tais como atividades artísticas, culturais e esportivas (TOMAZ, 2012, p. 92, grifos nossos).

E seria a escola, compreendida como uma estrutura que congregaria uma série de **atividades**, e entre elas as ligadas às expressões artísticas produzidas e veiculadas pela própria comunidade, o que nos CIEPs era caracterizado como atividades culturais, ou seja, as expressões oriundas da comunidade como a poesia, artes plásticas, danças, atividades esportivas, artesanato, entre outras (SILVA, 2008, p. 108, grifos nossos).

(...) as **atividades** desenvolvidas trazem em sua essência o propósito de despertar nos educandos a busca da autonomia (ROSA, 2007, p. 76, grifos nossos).

Alguns pesquisadores fizeram o relato de uma determinada prática, como

Em 2011, o educador pediu aos seus vinte e seis alunos que fotografassem a lixeira principal da residência deles. (...). Das vinte e seis fotografias registradas pelos alunos, apenas em uma o lixo estava separado em lixo orgânico e inorgânico. (...). Diante disso, o educador tem trabalhado com as crianças a necessidade de separar o lixo para reutilizá-lo para outros fins (LEÃO, 2012, p. 130).

Também houve pesquisadores que se preocuparam em relatar as aulas/atividades que eram desenvolvidas sob a responsabilidade da escola, como nos seguintes exemplos:

Além do cumprimento das **disciplinas** do currículo básico, os alunos desenvolvem **atividades** artísticas, esportivas e motoras, como também atividades que englobam temas relativos à saúde, filosofia, informática, língua estrangeira e empreendedorismo social em Oficinas Curriculares (MOTA, 2011, p. 45, grifos nossos).

São apresentadas **atividades** que abrangem todos os gêneros literários presentes no acervo, tais como: poemas, mitos e lendas, contos, fábulas, romances e peças de teatro (FIORELLI, 2011, p. 41, grifos nossos).

São várias **oficinas** proporcionadas aos alunos numa escola de tempo integral, com atividades diversificadas: teatro, xadrez, dança, capoeira, acrobacia, artes, percussão, coral, contando com uma equipe de instrutores coordenada pela Ciranda da Arte/Seduc. Outras oficinas eram oferecidas através do corpo docente da própria escola: oficina de jogos (realizada pela coordenadora pedagógica do turno matutino) e oficina de empreendedorismo (realizada pela professora do 5º ano). (...) Cada instrutor ministra a oficina uma vez por semana para cada agrupamento de alunos, onde a cada dia escolar o professor fica com dois agrupamentos, com duração de 01 hora e 30 minutos (das 13:10 às 14:50 h; das 15:20 às 17 h), de 2ª a 5ª feira, pois na 6ª feira não consta a efetivação das oficinas (NASCIMENTO, 2010, p. 116, grifos nossos).

Algumas das **aulas** inseridas na parte diversificada do currículo eram lecionadas pelos professores unidocentes responsáveis pela turma. Eram elas: literatura, ciências/iniciação à pesquisa, jogos matemáticos, turismo, filosofia e história local (VEBER, 2009, p. 71, grifos nossos).

Esses trechos apresentam, de certa forma, uma relação com a orientação fomentada por Sacristán (2000) e nomeada por nós como *o currículo com base no conteúdo*, já que revelam a força do *academicismo* na organização dos tempos, dos saberes e dos sujeitos. Por outro lado, eles também demonstram ligação com outra orientação - *o currículo com ênfase na interação entre teoria e prática*, pois expõe atividades de natureza diversas, planejadas a partir da própria cultura/realidade escolar.

Curioso observar ainda que os pesquisadores utilizam quatro termos distintos para nomear as práticas curriculares, a saber: (1) oficina; (2) atividade;

(3) aula; (4) disciplina. A nosso ver, cada denominação apontada por eles, até mesmo pela maneira em que foi apresentada, comporta uma representação simbólica ou subjetiva.

Do termo *disciplina* emana uma ideia de ordem, submissão de determinados sujeitos a outros, de obediência, disciplinamento. É tradicional no ambiente escolar e expressa um tipo de organização curricular e escolar.

Mota (2011), por exemplo, ao se referir a currículo básico, utiliza o termo *disciplina* e para momentos no contraturno usa a palavra *atividades*. Pode ser uma forma de não poluir o texto com repetições inapropriadas, mas questionamos: por que a autora não utilizou o termo *atividades* para se referir ao currículo básico e *disciplinas* para outros momentos? Essa inferência vai ao encontro da análise realizada por Pineau (1980, p. 1) e explicada por Sommerman (2008), em que menciona que *disciplina*

(...) remete a dois campos semânticos: um ligado às noções de regras, de ordem e de método, portanto, ao rigor e à submissão a regras; outro ligado à origem latina da palavra, que vem do latim *discere*, que significa “aprender”, correspondendo, portanto, ao aprendizado de um conjunto de conhecimentos, ao aprendizado de um recorte do saber (p. 25).

Os demais pesquisadores também utilizam os termos *oficinas* e *atividades* para momentos diversificados, não vinculados ao currículo básico escolar – legitimado –, que a nosso ver, pelas citações, é considerado mais importante/sério, se comparado àqueles outros “tempos” (atividades ou oficinas). Isso nos suscitou o seguinte questionamento: Se esses termos estão relacionados a momentos escolares, então, por que os autores demonstram uma valorização/peso diferente entre eles?

Acreditamos que esse fato esteja relacionado aos documentos orientadores do *Programa Mais Educação*, já que é uma ação do governo federal que fomenta a ampliação da jornada e que expõe tais denominações para caracterizar os tempos do contraturno escolar.

A Portaria Interministerial n 17, de 24 de abril de 2007, que institui o Programa Mais Educação e o Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o mesmo programa, não fazem menção ao termo oficina, mas utilizam a palavra atividades para se referir aos tempos da jornada ampliada, como podemos

observar, por exemplo, no primeiro inciso do Art. 2 da Portaria e no segundo parágrafo do Art. 1 do Decreto:

I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de **atividades** no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa; (Portaria Interministerial n 17/07, Grifos da autora).

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das **atividades** de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades (Decreto 7.083/10, Grifos da autora).

O termo oficina, por outro lado, aparece no documento *Programa Mais Educação: Passo a Passo*, compreendido como “(...) espaços-tempos para a vivência, a reflexão e o aprendizado coletivos e para a organização de novos saberes e práticas relacionadas aos direitos humanos; situações de defesa e afirmação x negação dos direitos humanos e suas implicações na organização do trabalho pedagógico” (s/d, p. 10). Esta compreensão, a nosso ver, mesmo que de forma indireta, contribui para o significado e o valor dado aos tempos da jornada ampliada. O próprio sentido encontrado nesta definição vinculado, principalmente, aos direitos humanos, permite supor que o contraturno é um momento mais social, do que propriamente escolar. Levando em consideração que a responsabilidade da escola é com o processo ensino-aprendizagem, acreditamos que o social é visto pela comunidade escolar e por pesquisadores como uma questão secundária.

Além disso, o *Programa Mais Educação* não é obrigatório: os municípios têm a opção de aderir a ele, bem como organizar, conforme suas intenções, seus espaços, tempos, sujeitos e práticas. Por não ser obrigatório, o Programa não abrange a totalidade dos estudantes brasileiros, o que de certa forma

contribui para a importância dada ao currículo básico escolar, em detrimento dos outros tempos da jornada ampliada.

Retornando às citações, encontramos também pesquisadores que questionaram a quantidade de horas destinadas a cada uma das atividades da jornada ampliada, como podemos observar no seguinte trecho:

(...) é possível constatar que o número de **aulas** de educação física e artes é colocado de maneira secundária e que o espaço dado para que o aluno possa vivenciar a prática de atividades físicas, música, danças e interpretação teatral, por exemplo, é proporcionalmente cada vez menor em um universo de 45 horas semanais dentro da escola. Nota-se também que além da ausência de um número maior de **atividades** voltadas para o corpo, existe um descontentamento em relação ao espaço físico (BANDEIRA, 2011, p. 58, grifos nossos).

Nesta passagem, o pesquisador demonstra preocupação com o tempo destinado a cada atividade, reivindicando a inserção de outras áreas no currículo legitimado, o que nos pareceu uma preocupação meramente técnica. Em todo caso, sobre a organização dos saberes, Sacristán (2000) esclarece que são as orientações curriculares que irão “(...) posicionar-se frente ao conhecimento como um elemento decisivo na hora de definir filosofias curriculares diferenciadas” (p. 189) e, com isso, os componentes espaços e tempo do currículo. Dessa forma, não é estranho encontrar algumas áreas ou conhecimentos mais valorizados do que outros.

Com relação aos sujeitos que desenvolvem as atividades durante a jornada ampliada do aluno, os pesquisadores mencionaram a função ou a responsabilidade de alguns deles nas escolas investigadas, como podemos observar nos trechos destacados a seguir:

O PC (**Professor Coordenador**) passou a constituir-se como membro da equipe gestora, que compreendia o **diretor** e o vice-diretor, cabendo-lhe acompanhar o trabalho dos **professores**, subsidiando-os com sugestões para melhoria da prática docente, orientando os professores das oficinas curriculares de forma a assegurar que as atividades nelas desenvolvidas se apresentassem dinâmicas, contextualizadas, significativas e prazerosas (ANTOLINO, 2012, p. 45, grifos nossos).

O **professor unidocente** ficava responsável por 20h/a, que eram destinadas as disciplinas de português, matemática,

ciências, geografia, história e ensino religioso. As outras 5h/a eram lecionadas por **professores com formação específica**, sendo três aulas de educação física e duas aulas de artes (VEBER, 2009, p. 69, grifos nossos).

(...) no programa de Animação Cultural desenvolvido nos CIEPs, não caberia ao **animador cultural** assumir a função pedagógica que era parte integrante do professor de Educação Artística (...) (SILVA, 2008, p. 95, grifos nossos).

Novamente, as citações apresentam áreas que são mais valorizadas ou aceitas no ambiente escolar, atreladas a quem deve ou pode regulá-las. Elas apresentam profissionais que já estão no imaginário de quem pensa o espaço escolar, com exceção da que se refere ao Animador Cultural. Esta função foi pensada na década de 1980 por Darcy Ribeiro, como uma estratégia de estabelecer relações com a comunidade do entorno da escola.

Outras experiências de jornada ampliada analisadas pelas pesquisas levantadas neste estudo também apresentam a inserção e/ou a função de novos sujeitos

Em cada escola podemos identificar: direção e coordenação pedagógica, **professor comunitário, monitores (universitários), estagiários do Programa Segundo Tempo, agentes culturais, estagiários do Programa Jovem Aprendiz, agentes de apoio ao professor comunitário**, auxiliares de serviços gerais e/ou cantineiros (DEODATO, 2012, p. 48, grifos nossos).

Assim, as oficinas curriculares nas áreas de linguagem, matemática, esportes, cultura e de formação social são desenvolvidas pelos seguintes profissionais: **professor alfabetizador e professor de educação física** (TOMAZ, 2012, p. 93, grifos nossos).

No projeto inicial do CREI-DF eram previstas a atuação de quinze professores da rede pública de ensino e doze **bolsistas** do programa federal Bolsa universitária para atuarem nas atividades oferecidas pelo Centro de Referência (LEÃO, 2012, p. 89, grifos nossos).

Segundo informações do PPP (2008) e dos gestores, o quantitativo dos **profissionais da comunidade** intra-escolar totaliza 95 profissionais, sendo 50 funcionários auxiliares, 33 professores e 12 **professores das oficinas** (Nascimento, 2010, p. 81, grifos nossos).

(...) constatamos que apenas um dos educadores docentes da escola é efetivo. Os outros dois são admitidos em caráter temporário (ACTs) (...) (ROSA, 2007, p. 67).

Deodato (2012) e Nascimento (2010) revelaram que as oficinas/atividades da jornada ampliada são desenvolvidas por profissionais da comunidade e Rosa (2007), por professores temporários. Essas constatações apontam para a ideia de que estamos diante de uma nova organização do trabalho e, mais especificamente, do trabalho docente; consequentemente, da organização do currículo escolar. Sobre isso, Oliveira (2010) esclarece que

“(...) as mudanças na organização escolar tendem a alterar a divisão do trabalho na escola, na extinção de algumas rotinas e na adoção de outras, na substituição de certas hierarquias, na demanda por novos procedimentos profissionais. As reformas atuais, contempladas na legislação educacional em vigor, sobretudo na LDB n. 9.394/96, apresenta um reforço ao trabalho coletivo e a necessidade de participação e envolvimento da comunidade na gestão da escola” (p. 134).

Tais mudanças produzem novos desafios para a construção da identidade do professor. Isso porque é possível observar a diferença de natureza e de função existente entre os professores efetivos e os sujeitos/profissionais que emergiram com o advento da jornada ampliada; por conseguinte, o perfil e a formação exigida para sua atuação.

Em todo caso, um dos estudos relatou que não considera a caracterização do sujeito um problema exclusivo das escolas de tempo integral, como evidencia o trecho destacado:

Quanto ao perfil pretendido dos **professores**, o não alcance desse ponto não é exclusividade da escola de tempo integral, esse problema se deve principalmente a grande rotatividade de profissionais durante os anos. Devido a não efetivação da maioria do quadro de professores (BANDEIRA, 2011, p. 55, grifos nossos).

Portanto, no contexto pesquisado, Bandeira (2011) chega à conclusão de que, já que os professores da escola de tempo integral não são efetivos ou efetivados, não há como traçar um perfil para eles. Acreditamos também que esse fato prejudique o planejamento e a interação desses profissionais, principalmente

quando pensamos no cotidiano de trabalho nessa ampliação de jornada, com uma educação integral que privilegie a formação humana.

Fiorelli (2011), particularmente, mencionou uma prática executada por diferentes sujeitos, o que ultrapassa a fronteira da função singular de um determinado profissional, como podemos observar na seguinte passagem:

A equipe escolar (**docentes e funcionários**) se preocupa em orientar os alunos em relação à questão da cultura da paz no desenvolvimento da cultura do auto-respeito, respeito mútuo, solidariedade e diálogo (...) (FIORELLI, 2011, p. 73, grifos nossos).

Observamos, ainda, que todos os pesquisadores fizeram menção ao professor efetivo da escola. Isso significa que, mesmo esse sujeito não trabalhando diretamente na jornada ampliada, a ampliação da permanência do aluno sob a responsabilidade da escola afeta o seu trabalho.

No que tange aos aspectos positivos das atividades, os pesquisadores mencionaram várias situações que levam à reflexão das práticas proporcionadas, graças à implantação da jornada ampliada. Entre elas, destacamos as que se seguem:

No que diz respeito ao desenvolvimento de atividades como o desenho, o canto, a dança ou a representação teatral, **o aluno é livre para expressar suas ideias e seus sentimentos**. É durante o tempo de permanência na oficina de arte que o aluno vai aprender a ouvir, a ver e a sentir não com um tempo determinado de 50 minutos, mas num processo de construção de conhecimento de arte (ANTOLINO, 2012, p. 76, grifos nossos).

(...) o fato de que o trabalho com a tecnologia é um fator que tem trazido grande **motivação aos alunos** beneficiados com essa oportunidade pelo PME (FERREIRA, 2012, p. 95, grifos nossos).

Nas passagens anteriores, os pesquisadores mencionaram dois fatores que foram conquistados graças ao desenvolvimento de práticas ou metodologias diferentes na jornada ampliada, o que consideramos positivo para o processo ensino-aprendizagem, já que o interesse e a oportunidade dos alunos expressarem seus sentimentos favorece a curiosidade e a construção do conhecimento. Afinal,

como apontava Freire (2001) “Se estudar, para nós, não fosse quase sempre *um fardo*, se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, (...) teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação” (Grifos do autor, p.267).

Nos trechos a seguir, os pesquisadores apresentam como fatores positivos o desenvolvimentos de práticas diferenciadas, novas atividades, dinamicidade no desenvolvimento das oficinas/atividades e inserção de novos recursos na mediação do pedagógico, a saber

Constatei também que a oficina de Matemática Lúdica/Jogos Matemáticos da EMAP mostrou ser, sim, um espaço que oferecia aos alunos possibilidades de participação em **práticas matemáticas diferenciadas**, pela sua dimensão lúdica e pelo ambiente mais descontraído que promovia (DEODATO, 2012, p. 64, grifos nossos).

Nada foi alterado em relação ao funcionamento e a estrutura do período regular de aulas, neste caso específico no período da manhã. O diferencial deste projeto foi a implantação de uma **nova grade de atividades** que foram oferecidas aos alunos no turno da tarde (BANDEIRA, 2011, p. 49, grifos nossos).

Nas diferentes atividades vivenciadas na escola, algumas proporcionavam a **dinamicidade** (tão salutar à aprendizagem, como os assuntos novos ou conhecidos, as histórias, as novidades, a formação de grupos, fazer acrobacias), gerando *alegria e espontaneidade*, enquanto outras se configuravam pela presença de sentimentos adversos (como as cópias, as respostas certas, as provas, as adverências) que levavam às dispersões (NASCIMENTO, 2010, p. 238, grifos nossos).

(...) foram destacados alguns aspectos positivos que contribuem para o desenvolvimento das oficinas dentre os quais o fato de que a **educação digital possibilita o contato com a TV, vídeo, máquina fotográfica, entre outros**, (...) (ROSA, 2007, p. 72, grifos nossos).

Como podemos observar, as citações destacam que o *novo*, o *diferente*, o *moderno* e a *prática dinâmica* são critérios favoráveis para despertar a curiosidade investigativa do educando. Portanto, “o trabalho na sala de aula precisa abrir-se para uma pluralidade de métodos e de linguagens, visando a favorecer ao aluno a aquisição de processos variados de construção de conhecimento, de comunicação e de expressão” (MOREIRA, 1993, p. 51).

Ademais, alguns pesquisadores apontaram aspectos positivos mais subjetivos ou abrangentes, se comparados aos anteriores, conforme podemos observar nos trechos abaixo:

Apesar da pouca duração da experiência de ensino integral no CREI-DF, **foi possível constatar a grandiosidade do projeto** que se manteve em funcionamento sem o aporte financeiro do Governo Local e mobilizou a comunidade escolar para a revitalização do espaço que recebeu pintura, confecção de materiais e pequenas reformas por meio de um trabalho comunitário e colaborativo (LEÃO, 2012, p. 167, grifos nossos).

A equipe escolar (docentes e funcionários) se preocupa em **orientar os alunos em relação à questão da cultura da paz** no desenvolvimento da cultura do auto-respeito, respeito mútuo, solidariedade e diálogo (FIORELLI, 2011, p. 77, grifos nossos).

(...) verificamos que o Programa de Animação Cultural nos CIEPs seria o responsável por essa ligação, seria o **elo que integraria a vida comunitária**, ou um novo associativismo, para além da sociedade política e do mercado, e mais, seriam o elo do governo do Estado com as bases comunitárias, ou seja, uma importante ramificação do poder público na esfera da sociedade civil (SILVA, 2008, p. 126, grifos nossos).

Por fim, sobre os aspectos positivos dos programas de jornada ampliada, alguns pesquisadores mencionaram as contribuições desses programas para o educando, como podemos notar nas seguintes citações:

(...) uma boa parte dos dados apontou para a **melhora do rendimento escolar** (MOTA, 2011, p. 75, grifos nossos).

Pelos sentidos atribuídos a música nessa escola poder-se-ia dizer que ela **contribuía com a educação integral dos alunos**, tanto por meio de sua inserção na escola como mais uma área de conhecimento, como pelas habilidades, conteúdos e valores desenvolvidos por meio das vivências com a música na escola (VEBER, 2009, p. 138, grifos nossos).

Então, para Mota (2011) e Veber (2009) as práticas desenvolvidas nas escolas pesquisadas - com a jornada estendida - contribuíram para a formação dos discentes. Somam-se a essas considerações alguns resultados, em que os pesquisadores chegaram a conclusões distintas, como podemos observar nos seguintes trechos:

(...) não há convencimento de que as oficinas de arte nas escolas de tempo integral sejam satisfatórias, nas condições atuais, mesmo que apresentando atividades interessantes, mas **isoladas** (ANTOLINO, 2012, p. 94, grifos nossos).

A **relação entre os professores** do turno regular e os monitores/agentes culturais **é bastante frágil** ou talvez nem se estabeleça (...) (DEODATO, 2012, p. 66, grifos nossos).

(...) as atividades desenvolvidas no CREI não estavam diretamente atreladas às atividades desenvolvidas no ensino regular, ou seja, o **currículo não era integrado** (LEÃO, 2012, p. 147, grifos nossos).

Percebemos que tanto os professores das oficinas como os professores-regentes e demais atores da comunidade escolar **não se referem às diferenciadas formas de aprendizagem e nem mesmo à integração das mesmas** (NASCIMENTO, 2010, p. 234, grifos nossos).

Notamos que as citações acima utilizaram um tom negativo para apresentar a falta de interação/integração entre profissionais e/ou áreas de conhecimento.

A ausência de trocas entre saberes ou sujeitos é prejudicial ao processo ensino-aprendizagem, pois o conhecimento “é uma construção empreendida por gerações passadas e presentes, permeada por significados a serem interpretados e reativados, o que permite encontrar-se novo sentido no velho e velho sentido no novo” (MOREIRA, 1993, p. 49). Dessa forma, acreditamos que o compartilhamento de reflexões ajuda na superação da fragmentação de ideias, na construção de críticas e no entendimento das relações existentes no mundo.

Outros aspectos negativos abordados pelos pesquisadores foram: (1) infraestrutura dos espaços físicos; (2) formação do educador; (3) atividades relacionadas ao desenvolvimento corporal. Visando ilustrar esses aspectos, apresentamos os trechos a seguir:

Nota-se também que além da **ausência de um número maior de atividades voltadas para o corpo**, existe um **descontentamento em relação ao espaço físico** (BANDEIRA, 2011, p. 58, grifos nossos).

O **excesso de alunos em sala de aula, a falta de formação específica do docente** responsável pela oficina e a **infra-estrutura física deficiente** são os principais fatores causadores do resultado identificado nessa pesquisa (FIORELLI, 2011, p. 75, grifos nossos).

Necessário se faz propiciar aos educadores **capacitações específicas e pontuais** quanto ao preparo das oficinas e quanto ao planejamento pedagógico e coletivo (...) (ROSA, 2007, p. 86, grifos nossos).

Os pontos negativos abordados pelos pesquisadores são problemas de diferentes dimensões, mas que afetam o processo ensino-aprendizagem. Eles não existem isoladamente; na verdade, se complementam. Sendo assim, é por isso que se faz necessário

(...) a construção de uma proposta pedagógica para escolas de tempo integral que repense as funções da instituição escolar na sociedade brasileira, que a fortaleça através de melhores equipamentos, do enriquecimento de suas atividades e das condições adequadas de estudo e trabalho para alunos e professores, o que poderá trazer algo de novo e que represente crescimento na qualidade do trabalho educativo (CAVALIERE, 2007, p. 1032).

Por outro lado, há estudos em que se evidenciam pontos positivos no trabalho desenvolvido. As citações abaixo apresentam alguns desses dados

(...) em discurso consonante, registros que demonstram que o tempo integral que a criança permanece na escola contribui diretamente para que **o interesse, a motivação e o consequente desenvolvimento da aprendizagem** se tornem reais (FERREIRA, 2012, p. 82, grifos nossos).

A concepção de educação dessa escola é percebida como uma preocupação constante de **transmitir ao aluno o que seja melhor** para ele devido ao contexto social em que ele se encontra (MOTA, 2011, p. 80, grifos nossos).

(...) o programa de animação cultural dos CIEPs, mais do que apenas orientar, **buscava instrumentalizar e possibilitar uma maior difusão / participação das manifestações culturais a essa população**, normalmente distante dos sistemas formais de ensino e muitas vezes entregue às atividades marginais (SILVA, 2008, p. 80, grifos nossos).

As vivências musicais nos tempos escolares mostravam que o ensino de **música ocupava um espaço na escola que ia além**

daquele destinado às três aulas de música inseridas no currículo (...) (VEBER, 2009, p. 120, grifos nossos).

Ferreira (2012) e Silva (2008) expõem que a jornada ampliada estimulava práticas visando à participação dos alunos, enquanto Mota (2011) relatou a preocupação da comunidade escolar com o bem estar de seus alunos. Porém, quando este autor menciona a expressão “transmitir ao aluno o que seja melhor”, leva-nos a indagações tais como: (1) Será que os sujeitos dessa escola acreditam que são detentores do saber? (2) Será que os conhecimentos dos alunos são valorizados nas práticas desse espaço escolar? (3) Será que foi o pesquisador que não soube se expressar quando apresentou tal argumento? Nossas questões vão ao encontro de reflexão de Moreira (1993), que destaca:

(...) não é mais cabível a noção de que o professor se comunica com o aluno pela transmissão de conhecimentos feita em aulas expositivas. O esforço por tornar a sala de aula um espaço de comunicação, de diálogo, de investigação, de construção e reconstrução coletiva de conhecimento exige novas modalidades de organização do ensino que se centrem mais na atividade do aluno e na discussão que na recepção de conhecimentos (p. 50).

Esses esforços mencionados no trecho anterior são justamente alguns desafios apontados pelos pesquisadores. Evidentemente, eles ressaltaram outros problemas, tais como tempo para a discussão/reflexão coletiva e multidisciplinaridade, a saber:

Por sinal é interessante pensar que a proposta das ETIs era a extensão do tempo para fazer mais e mais dentro da escola e acabou gerando uma falta de **tempo** para discutir, construir, refletir sobre uma proposta pedagógica consistente para estas escolas, que pudesse realmente viabilizar ações significativas para as escolas de tempo integral e suas oficinas (ANTOLINO, 2012, p. 92, grifos nossos).

(...) foi possível constatar através das entrevistas semi-estruturadas, a quase inexistência de **experiências interdisciplinares** (...) (LEÃO, 2012, p.168, grifos nossos).

Quanto à questão de domínio de classe, apontamos com repetição, pois notamos que na maioria das turmas pesquisadas, muitas vezes este domínio é conseguido por meio de **atividades pouco didáticas**, por exemplo, desenhos para colorir ou textos

extensos para serem copiados na lousa (TOMAZ, 2012, p. 117, grifos nossos).

As **aulas** de Educação Física precisam deixar de ser um simples espaço de repetição de movimentos (...) (CARDONNI, 2012, p. 96, grifos nossos).

Percebemos, assim, no ambiente escolar de tempo integral, um distanciamento muito grande entre todos os sujeitos, seus discursos e seus lócus de atuação, dificultando a aquisição da meta que todos, em comum, almejam: **parceria e ações cooperativas** entre todos os atores da comunidade intra e extra-escolar (NASCIMENTO, 2010, p. 248, grifos nossos).

Planejar em conjunto é um dos grandes desafios, não apenas para a EEBCAL, mas para toda atividade educacional, tornando-se uma difícil tarefa para aos professores e envolvidos com a educação, em seus diversos níveis (VEBER, 2009, p. 99, grifos nossos).

Houve também pesquisadores que apontaram problemas como precariedade e manutenção dos espaços físicos onde são desenvolvidas as atividades da jornada ampliada, bem como a falta de materiais. Vejamos algumas citações:

Com a ampliação dos atendimentos surgiram novos e complexos desafios. (...) notou-se a utilização de **espaços precários** para o desenvolvimento das oficinas, **falta de materiais**, inexistência de quadro de horários para os monitores, tensões no relacionamento dos professores do turno regular e dos monitores, **desarticulação entre o trabalho** do turno regular e o trabalho das oficinas (...) (DEODATO, 2012, p. 52, grifos nossos).

Dentre as principais dificuldades a serem vencidas em relação ao funcionamento do PME, estão algumas **questões de verba**, de **manutenção** e de **estrutura**. No que tange a colocação da tecnologia em ação, trata-se de **falta de capacitação** apropriada ou as condições oferecidas aos monitores não são favoráveis (FERREIRA, 2012, p. 94, grifos nossos).

A **estrutura física da escola** mostra-se inapropriada para o desenvolvimento das atividades previstas no Projeto Político Pedagógico da Escola de Tempo Integral. O espaço reservado para o desenvolvimento da Oficina Hora da Leitura é a própria sala de aula, adaptada em salão nobre da escola, todo compartimento por divisórias, onde os alunos permanecem por nove horas diárias (FIORELLI, 2011, p. 77, grifos nossos).

Percebemos a necessidade de enriquecer a estrutura organizacional com novos **espaços** e planejamento estratégico

para que atende às reais necessidades do cotidiano escolar, e assim, ofereça condições de um ensino com oportunidades de aprendizagens significativas (ROSA, 2007, p.81, grifos nossos).

Ademais, foram mencionadas, como desafios, as condições de trabalho e de recursos humanos, a saber:

Os **recursos humanos** também foram apontados como ponto negativo (...) (MOTA, 2011, p. 74, grifos nossos).

Logo que foi implantado o projeto Escola de Tempo integral na Rede Estadual de São Paulo, muitos desafios surgiram e precisavam ser mais bem estudados e, principalmente, deveriam ser superados. **Condições de trabalhos** precárias, **recursos humanos e materiais** em situação desfavorável, dificuldades em relação a **organização do tempo e espaço das atividades propostas**, problemas em relação à **formação inicial e continuada** dos professores, que não sabiam exatamente sobre a essência do projeto (BANDEIRA, 2011, p. 53, grifos nossos).

Visto isso e com intuito de finalizar esta seção, é importante ressaltar que no que concerne à orientação curricular, evidenciamos que os estudos de Antolino (2012), Deodato (2012), Leão (2012), Ferreira (2012), Tomaz (2012), Mota (2011), Bandeira (2011), Fiorelli (2011), Nascimento (2010) e Rosa (2007) podem ser incluídos na orientação denominada como *O currículo com ênfase na interação entre teoria e prática*, pois visavam atender a demanda por atividades diferentes das entendidas como tradicionais.

Por outro lado, os currículos apresentados por Veber (2009) e Silva (2008) podem ser inseridos na orientação *O currículo com base na experiência do aluno*, já que demonstraram preocupação com a forma que os alunos aprendem.

Por sua vez, o currículo apresentado por Cardoni (2012) pode ser inserido na orientação *O currículo com base no conteúdo*, já que valorizava a disciplinarização.

Com relação à concepção de educação integral e(m) tempo integral, notamos que os currículos analisados por Cardoni (2012) e Silva (2008) incluem-se na concepção *formação escolar*, já que mostraram preocupação com o desenvolvimento de atividades que valorizavam os conhecimentos sociohistóricos. Já os apresentados por Antolino (2012), Deodato (2012), Leão (2012), Ferreira (2012), Tomaz (2012), Mota (2011), Bandeira (2011), Fiorelli (2011), Nascimento (2010), Veber (2009) e Rosa (2007) podem ser incluídos na

concepção de proteção integral, tendo em vista que o objetivo do tempo integral era priorizar práticas assistenciais.

4.2.2.2. O que dizem as teses e dissertações com ênfase na utilização de recursos?

Esta subseção apresenta os dados de duas dissertações desenvolvidas por 1. Moraes (2010) e 2. Almeida (2010).

Tanto Moraes (2010) quanto Almeida (2010) pesquisaram a implementação de dois tipos distintos de recursos pedagógicos no cotidiano escolar, que influenciaram o currículo, de acordo com as autoras, de diferentes maneiras. Os objetivos, específicos de tais pesquisas eram:

Analisar as implicações do uso do **laptop** individual nas atividades educacionais: experiência de uma escola de tempo integral da rede Municipal de Campo Grande - MS (MORAES, 2010, p. 15, grifo nosso).

(...) tem como objetivo geral pesquisar a experiência da prática do **xadrez** com alunos do ensino fundamental em escolas de tempo integral (ALMEIDA, 2010, p. 14, grifo nosso).

Ambas as autoras pesquisaram projetos de municípios brasileiros diferentes. Moraes realizou a pesquisa em Campo Grande (MS), conforme mencionado por ela mesma, e Almeida no município de Palmas (TO). Observamos que uma teve interesse em pesquisar a aplicação de um recurso moderno (laptop), enquanto a outra preferiu investigar a utilização de um jogo tradicional (xadrez).

É importante ressaltar que a utilização dos recursos pedagógicos (laptop e xadrez) era o objetivo fim dos projetos construídos pelas secretarias de educação dos municípios de Campo Grande (MS) e Palmas (TO), como asseveram as autoras supracitadas:

O Projeto do uso dos laptops, no Estado, é para os **primeiros anos do ensino fundamental** e envolve duas **escolas de tempo integral** (MORAES, 2010, p.46, grifos nossos).

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a experiência da prática do xadrez com **alunos do ensino fundamental** em **Escolas de Tempo Integral** em Palmas – Tocantins (...) (ALMEIDA, 2010, p. iii, grifo nossos).

Os estudos também indicaram que os projetos que viabilizavam a utilização dos recursos em questão foram planejados para o ensino fundamental e, particularmente, para as escolas em tempo integral.

Sobre o tempo, inclusive, as autoras mencionaram que

(...) considero válido descrever que tanto professores quanto **alunos permanecem na escola 8 horas diárias**, incluindo recreações (MORAES, 2010, p. 57, grifo nosso).

Nas duas escolas os alunos **entram às 7 horas e saem às 17 horas** (ALMEIDA, 2010, p. 61, grifo nosso).

Ou seja, as pesquisadoras apontaram a carga horária total em que o aluno fica sob responsabilidade da escola e indicaram, ainda, que

As aulas eram intercaladas entre o período matutino e vespertino, três vezes por semana e os alunos tinham **aulas com duração de uma hora à uma hora e meia** (MORAES, 2010, p. 47, grifo nosso).

Cada aula tem duração de uma hora, todas contidas na matriz curricular e no projeto político pedagógico que está sendo construído (ALMEIDA, 2010, p. 60, grifo nosso).

A partir disso inferimos que, na medida em que houve um aumento da carga horária diária do aluno sob a responsabilidade da escola, houve também um planejamento de atividades diferentes daquelas consideradas tradicionais, da escola.

O trabalho é efetuado nos **ambientes virtuais, por áreas, como Português, Matemática, História, Geografia, Artes e Educação Física**. Os ambientes de aprendizagem são

constituídos por blocos de disciplinas que contém os conteúdos a serem trabalhados (MORAES, 2010, p. 49, grifo nosso).

Os alunos tem aulas obrigatórias nas modalidades **xadrez, natação, judô**, dança uma vez por semana e na modalidade em que o aluno se destaca, tem a opção de fazer mais duas vezes por semana, como forma de treinamento extra (ALMEIDA, 2010, p. 60, grifo nosso).

Esses estudos apontaram, ainda, a escola como o lugar de desenvolvimento dos projetos. Moraes (2010), inclusive, revelou que houve uma ampliação do espaço escolar por meio da criação de um ambiente virtual, decorrente dos efeitos da utilização dos laptops, conjugados ao acesso à internet.

Apesar de Moraes (2010) ter analisado um projeto que viabilizava a utilização de um recurso moderno, percebemos uma preocupação com a prática curricular das disciplinas consideradas tradicionais. Nesse sentido, entendemos que os laptops serviram como um meio de aprimoramentos dessas áreas disciplinares. Por outro lado, o projeto analisado por Almeida (2010) assume uma característica diferente do projeto analisado por Moraes (2010), enfatizando novas atividades no interior da escola e não demonstrando preocupação com as disciplinas tradicionais do currículo. De todo modo, ambas as pesquisadoras revelaram que tais recursos são estratégias para melhorar a aprendizagem dos alunos, como podemos observar nas seguintes citações:

O laptop é um material que permanece na escola. As três salas de 1º ano são equipadas com laptops para cada aluno. Incentiva-se a utilização da internet, as interações, atuação nos blogs, a interdisciplinaridade e diferentes contextos que **beneficiem o ensino e a aprendizagem do aluno** (MORAES, 2010, p. 51, grifo nosso).

Percebe-se que as escolas de tempo integral pesquisadas têm se esforçado para acrescentar, em seus currículos, além das disciplinas do núcleo comum, outras modalidades (oficinas) com o objetivo não somente de preencher o tempo dos alunos, mas como um suporte pedagógico, **trabalhando no sentido de melhorar a aprendizagem, a indisciplina e a exclusão** (ALMEIDA, 2010, p. 80, grifo nosso).

Almeida (2010) explicitou que, no projeto analisado por ela, a inclusão de outras atividades no currículo escolar favoreceu também o cerceamento da indisciplina e da exclusão. Isso nos levou a inferir que esse cerceamento se dá na direção do disciplinamento e da regulação dos indivíduos na sociedade.

No que se refere aos resultados da implementação dos laptops e do jogo de xadrez, as pesquisadoras revelaram que tais práticas favoreceram o processo educativo:

Observei que uma característica importante para que ocorra a aprendizagem com uso do laptop individual é a colaboração tanto das professoras e alunos entre si, quanto entre as professoras e alunos. Que o uso do ambiente informatizado por meio do laptop aumenta as possibilidades de construção do conhecimento, alicerça procedimentos para o **desenvolvimento da autonomia**, beneficia o ensino e a aprendizagem dos alunos (MORAES, 2010, p. 102, grifo nosso).

Verificamos que a prática do xadrez pode, além de sua natureza esportiva, científica e cultural, arte para uns, jogo ou ciência para outros, ser um recurso pedagógico e apresenta componentes educativos que contribuem no processo de ensino e na aprendizagem, principalmente para **desenvolver o raciocínio** (ALMEIDA, 2010, p. 83, grifo nosso).

E ainda,

Constatei que **a tecnologia é utilizada como meio para fazer escolhas, opções**. Que o aluno constrói e aumenta conhecimentos, **ampliam conceitos**, isso é o desenvolver da autonomia (MORAES, 2010, p. 89, grifos nossos).

Por meio da investigação, concluímos que **há benefícios diretos na prática do xadrez para a alfabetização e a matemática**, como constatado nas entrevistas com os professores de xadrez, os alunos e os pais (ALMEIDA, 2010, p. 92, grifo nosso).

Subjetivamente, as citações anteriores evidenciam que os laptops e o jogo de xadrez são práticas curriculares que visavam ir além da transmissão de conteúdos. Além disso, ressaltaram, entre outros fatores, o processo educativo como social.

Durante a apresentação da pesquisa, em diferentes momentos, as pesquisadoras mencionaram os benefícios da utilização dos laptops e do jogo de

xadrez para a socialização dos alunos, como podemos observar nas seguintes passagens:

Percebi vantagens quando observei o uso do laptop. Alguns alunos menos favorecidos, puderam pela primeira vez ter acesso à tecnologia tão propagada: ao laptop. **Tiveram a oportunidade de interagir no mesmo espaço físico com outros colegas e professores** (MORAES, 2010, p. 102, grifo nosso).

Na investigação, percebemos que, por meio do xadrez, além dos benefícios descritos ao longo do referencial teórico, **os alunos melhoram a disciplina, passaram a relacionar-se melhor com as pessoas, aprenderam a respeitar as regras e os colegas**. (...) Nas escolas pesquisadas, houve mudança no comportamento, melhora na concentração dos alunos e, conseqüentemente, melhora na aprendizagem (ALMEIDA, 2010, p. 90, grifo nosso).

Os estudos demonstraram que os recursos pedagógicos analisados por Moraes (2010) e Almeida (2010) enriqueceram as relações professor-aluno e aluno-aluno e, conseqüentemente, aproximaram os alunos da escola. Sobre esse fato, Moraes (2010) salientou que

As entrevistas revelaram que **o laptop estimula o comprometimento do aluno com a escola**, devido ao baixo número de faltas entre os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental (p. 103, grifo nosso).

E ainda, a pesquisa de Moraes (2010) sinalizou que a utilização dos laptops era mediada pelos próprios docentes da escola. Isso, a nosso ver, delegou uma nova prática ao sujeito formador – lidar e mediar a utilização de tecnologias no processo educativo de uma forma atraente para o educando. Já Almeida (2010) explicou que

(...) os professores que trabalham com o xadrez não lecionam disciplinas do núcleo comum, mas professores com formação em educação física que estão sendo capacitados periodicamente na modalidade e que trabalham exclusivamente com o xadrez (p. 78).

Almeida (2010) não deixou claro se os professores pertenciam ao quadro fixo de funcionários da escola ou se eram contratados. Porém, ela demonstrou que eles possuem formação em Educação física. Esse fato é importante, na medida em que essa prática resulta na presença de um profissional especializado em uma área da educação.

No tocante à orientação curricular, constatamos que Moraes (2010) analisa um currículo que pode ser incluído na orientação *O currículo com base na experiência do aluno*, pois os elementos mencionados na pesquisa (tempos, espaços, práticas e sujeitos) demonstraram preocupação com o “como” o aluno aprende, mais do que com os conteúdos em si.

Já o currículo a que Almeida (2010) teve acesso pode ser inserido na *O currículo com ênfase na interação entre teoria e prática*, pois tenta atender a demanda social por meio de atividades diferentes e mais dinâmicas.

Quanto à concepção de educação integral e(m) tempo integral, observamos que o currículo analisado por Moraes (2010) inclui-se na concepção *formação escolar*, pois o objetivo da ampliação do tempo era o de aprimorar os conceitos sociohistóricos construídos pela humanidade, de maneira escolarizada. Já o de Almeida (2010), pode ser incluído na concepção de proteção integral, tendo em vista que o objetivo do tempo integral era mesclar práticas de formação e práticas assistenciais, priorizando as questões sociais e a cultura dos educandos em detrimento do plano escolar.

4.2.2.3. O que dizem as teses e dissertações com ênfase em discussão teórica sobre políticas, práticas, concepções, desafios e outros aspectos educacionais?

Esta subseção apresenta os dados de trinta e oito diferentes teses e dissertações, cujos autores são: 1. Miguel (2012); 2. Saboya (2012); 3. Azevedo (2012); 4. Gonçalves (2012); 5. Nazari (2012); 6. Henriques (2012); 7. Ferreira (2012); 8. Souza (2012); 9. Vasconcelos (2012); 10. Klein (2012); 11. Mattos (2012); 12. Nunes (2011); 13. Matos (2011); 14. Figueiredo (2011); 15. Chagas (2011); 16. Canela (2011); 17. Silva (2011a); 18. Valadares (2011); 19. Silva (2011b); 20. Vetorazzi (2011); 21. Vale (2011); 22. Costa (2011); 23. Rocha

(2010); 24. Scarcelli (2009); 25. Lopes (2009); 26. Debastiani (2009); 27. Santos (2009); 28. Castro (2009); 29. Mota (2008); 30. Lucas (2008); 31. Santos (2008); 32. Junior (2008); 33. Valente (2008); 34. Gomes (2007); 35. Ferreira (2007); 36. Almeida (2007); 37. Germani (2006); 38. Stock (2004).

De todos os pesquisadores destacados nesta ênfase, 15 optaram por investigar uma política ou programa que possuía como característica específica a jornada escolar ampliada, como podemos constatar com os seguintes trechos:

(...) pesquisar as atuais **políticas públicas curriculares da escola fundamental pública de tempo integral** (MIGUEL, 2012, p. 22, grifos nossos).

(...) investigar o **Programa “Cidadescola”** da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente no âmbito das políticas de ampliação do ensino fundamental e de implantação da escola de tempo integral (AZEVEDO, 2012, p. 29, grifos nossos).

(...) analisar a implementação da política pública educacional, intitulada como **Programa de Escola de Educação em Tempo Integral**, na Escola Municipal José Calil Ahouagi, no município de Juiz de Fora (HENRIQUES, 2012, p. 11, grifos nossos).

Revelar o processo de construção e composição do **Programa Mais Educação**, considerando suas contradições, dentro do movimento do real e compreendendo-o como produto da práxis político-pedagógica, no contexto histórico da política pública de educação brasileira, de modo geral e de Brasília, em particular (VASCONCELOS, 2012, p. 28, grifos nossos).

(...) desvelar o processo de implementação do projeto **Escolas Estaduais de Tempo Integral** na rede pública estadual de Goiás (SILVA, 2011a, p. 16, grifos nossos).

Identificar e analisar as fases de iniciação, implementação e institucionalização do projeto de **Escolas de Tempo Integral** como política pública da Rede Pública Municipal de Goiânia (VALADARES, 2011, p. 21, grifos nossos).

(...) investigar como se tem dado o **projeto de tempo integral**, no cotidiano escola da EMEIF Leonnor Mendes de Barro (VALE, 2011, p. 8, grifos nossos).

(...) investigar **as experiências de ampliação da jornada escolar** do município de Russas (...) (COSTA, 2011, p. 16, grifos nossos).

Descrever e analisar o processo de construção de uma escola e a implementação do **horário integral**, na rede pública estadual do Rio de Janeiro (...) (ROCHA, 2010, p. 16, grifos nossos).

(...) compreender o processo de implantação da **Educação em Tempo Integral** no município de **Juiz de Fora** (LOPES, 2009, p. 17, grifos nossos).

(...) investigar as **Escolas de Período Integral** na região de abrangência da 23ª GERED, de Maravilha – SC, para identificar os aspectos potencializadores da aprendizagem e os aspectos que obstaculizam o processo (DEBASTIANI, 2009, p. 12, grifos nossos).

(...) sistematizar as informações que envolveram toda a implantação e funcionamento das **ETIs**, (...) que foi aceito sem discussões e implantado em 500 unidades escolares do estado de **São Paulo** (JUNIOR, 2008, p. 11, grifos nossos).

(...) apresento um estudo de caso vivenciado em uma escola (...) em **tempo integral**, ou seja, estar atendendo a comunidade nos dois turnos diurnos: a Escola Estadual de Ensino Fundamental Cândida Silveira Haubman (VALENTE, 2008, p. 14, grifos nossos).

Analisar as propostas de implantação dos **Centros de Educação Integral**, no município de Curitiba (GERMANI, 2006, p. 14, grifos nossos).

(...) sistematizar as informações que envolveram toda a implantação e funcionamento dos **CIEPs**, principalmente, o CIEP Zanaga de Americana (STOCK, 2004, p. 01, grifo nosso).

As passagens anteriores demonstram que o interesse pela investigação de políticas, programas e experiências de jornada ampliada é anterior à criação do *Programa Mais Educação*. Não obstante, a inegável importância desta ação indutora, ou seja, o que observamos aqui – e que enfatizamos – é o fato de que a organização e o funcionamento efetivo de experiências de tempo ampliado, sem o aporte financeiro do referido programa, já eram uma realidade em alguns contextos escolares.

Percebemos também a variedade de políticas ou programas que se propõem a ampliar a jornada escolar, orientados por princípios diferentes, como podemos inferir a partir dos seus nomes – Cidadescola, Programa Escola de Educação em Tempo Integral, Programa Mais Educação, Escolas Estaduais de Tempo integral, Escolas de Tempo Integral, Educação em Tempo Integral,

Escolas de Período Integral, Centros de Educação Integral e Centros Integrados de Educação Pública. De toda forma, não é nosso objetivo analisar essas nomenclaturas, mas acreditamos que elas, por si só, exprimem naturezas e organizações curriculares que podem ser diferenciadas.

Voltando à sistemática do levantamento das ênfases, nove pesquisadores optaram por investigar as práticas nas escolas escolhidas para serem investigadas por eles, conforme observado nos seguintes objetivos:

(...) desinvisibilizar, nas/das **práticas cotidianas de uma escola de educação em tempo integral** da Rede Municipal de Ensino de **Juiz de Fora/MG**, as possibilidades e ampliar a visibilidade dos conhecimentos produzidos pela escola, legitimando-os enquanto alternativas e potencialidades emancipatórias de educação integral (GONÇALVES, 2012, p. 21, grifos nossos).

(...) identificar em que condições a **proposta de educação em tempo integral**, desenvolvida na rede de ensino de **Uberlândia – MG**, se efetiva como uma proposta pedagógica realmente voltada para a ampliação da qualidade da educação oferecida no município (NAZARI, 2012, p. 19).

(...) desinvisibilizar os *saberes/fazer*s de professores e professor tecidos no cotidiano de uma escola de educação em tempo integral (MATTOS, 2012, p. 12. grifos nossos).

(...) analisar as práticas educativas no município de Duque de Caxias a partir da implementação do **Programa Mais Educação/Mais Escola** (MATOS, 2011, p. 14, grifos nossos).

(...) observar, descrever e analisar os eventos e **práticas de letramento ocorridos nos espaços do PEI** na escola em que se realizou esta pesquisa (CHAGAS, 2011, p. 13, grifos nossos).

(...) **identificar quais espaços e os tipos de relações que estão sendo criados na Escola de Tempo Integral**, que garantam a reflexão crítica necessária a fim de encorajar os demais professores a investirem na explicação do tema Ética tornando-o verdadeiramente transversal para assim impregnar definitivamente as práticas pedagógicas (SCARCELLI, 2009, p. 11, grifos nossos).

(...) investigar se a E. E. E. F. Cândida Silveira Haubman, Tempo Integral, organiza seu processo educativo e problematiza o currículo de forma a colaborar com a permanência do jovem no campo (LUCAS, 2008, p. 23).

(...) investigar o funcionamento das Oficinas Curriculares desenvolvidas nas Escolas de Tempo Integral (...) (MOTA, 2008, p. 16).

(...) investigar e avaliar o cotidiano de uma Escola de Tempo Integral, implantada no estado de **São Paulo**, (...) (ALMEIDA, 2007, p. 15, grifos nossos).

Observamos que, dos assuntos que envolvem a investigação sobre as práticas na escola de jornada ampliada, os pontos cuja presença parece tímida, quando não ausente, são (1) o questionamento quanto ao conjunto de conhecimentos e (2) os princípios educacionais.

Ora, que conhecimentos serão trabalhados em tais experiências? Serão conhecimentos científicos? Serão conhecimentos populares? Quais são as bases epistemológicas desses projetos? A que causas estarão vinculados?

Quando mencionamos os pontos “questionamento quanto ao conjunto de conhecimentos” e “princípios educacionais” estávamos nos referindo a questões mais amplas das experiências, que envolvem o âmbito político, o filosófico, o econômico e o social e que estão inseridas numa orientação curricular específica, que, por sua vez, determina a organização curricular.

Visto isso, vale ressaltar que outros pesquisadores optaram por investigar a concepção educacional da escola analisada, a saber:

(...) analisar a **concepção** de escola de tempo integral que orienta as atividades apresentadas nas propostas, bem como aprofundar os estudos do **programa Mais Educação**, com intuito de verificar se há consonância entre este e os programas estadual e municipal do Estado de **Goiás**, particularmente no tocante aos critérios de organização de tempos e espaços e objetivos pedagógicos (SILVA, 2011b p. 21, grifos nossos).

(...) descrever a trajetória do **Centro Integrado de Educação Pública 241 – Ginásio Público Nação Mangueirense**, englobando sua criação até os dias de hoje, no tocante à sua **concepção** de educação integral (SANTOS, 2008, p. 14, grifos nossos).

(...) compreender como a **concepção** de educação integral está expressa no **Projeto Escola Pública Integrada** e sua manifestação na experiência desenvolvida na E.E.B. Profª Dolvina Leite de Medeiros (GOMES, 2007, 15, grifos nossos).

A reflexão sobre as concepções de educação integral e(m) tempo integral é uma das mais contraditórias atualmente, pois imprimem para a mesma expressão diferentes naturezas, como vimos em seção anterior, a partir das

considerações de Coelho (2009), Guará (2009) e Cavaliere (2007). Portanto, acreditamos ser de suma importância desvelar a concepção dos programas de jornada ampliada, já que a organização curricular e o trabalho educativo que geralmente seguem o princípio proposto pela ação, contribuem para a formação do sujeito.

Outros objetivos revelaram, ainda, que alguns pesquisadores preferiram se debruçar sobre as diferentes relações que acontecem na escola, a saber:

(...) analisar como acontece à participação da comunidade escolar para tomada de decisão na gestão a partir da implantação do **Programa Mais Educação** na escola municipal Raymundo Lemos Santana, bem como as mudanças provocadas por ele na gestão da escola (FERREIRA, 2012, p. 15, grifos nossos).

(...) investigar as articulações que ocorrem entre professores e comunidade na proposta curricular desenvolvida pela **Escola de Tempo Integral** da Rede Municipal de Ensino de **São José dos Campos** (...) (VETORAZZI, 2011, p. 7, grifos nossos).

Investigar a opinião dos pais, estudantes, professores e dirigentes sobre a **relação entre tempo, espaço e currículo, no contexto do Educação Integral**, em uma escola pública do **Distrito Federal** (NUNES, 2011, p. 49, grifos nossos).

O modo como acontecem as relações na escola, seja entre professores, professor-aluno, escola-comunidade, gestão-professor, entre outras, de certa forma, contribui positivamente ou negativamente com o processo ensino-aprendizagem. Relações autoritárias, por exemplo, são consideradas negativas.

Freire (1997), há alguns anos, refletiu sobre a vantagem de um relacionamento democrático entre professor-aluno. De acordo com o referido autor “Falar *a* e *com* os educandos é uma forma despretensiosa, mas altamente positiva que tem a professora democrática de dar, em sua escola, sua contribuição para a formação de cidadãos e cidadãs responsáveis e críticos” (p. 59).

Nesse contexto, as citações anteriores demonstraram que os pesquisadores buscaram investigar a relação escola-comunidade e escola-família, por meio da perspectiva da gestão e da participação.

Ademais, também desvelamos outros objetivos, tais como:

(...) analisar o que o **PETI e o Programa Mais Educação** anunciam como possibilidade de mediar a saída da criança do mundo do trabalho para o mundo da escola e como se dá essa mediação, bem como as contradições encontradas nessa mesma mediação (SOUZA, 2012, p. 14, grifos nossos).

(...) entender quais relações são estabelecidas pelos alunos a partir do acesso aos equipamentos culturais, do conceito da cultura como ação em suas vidas, das diversas potencialidades que a cidade lhes propõe (KLEIN, 2012, p. 19).

Apresentar as principais **inovações e desafios da educação integral** que está sendo implementada em três escolas municipais de **Goiânia – GO** (CANELA, 2011, p. 62, grifos nossos).

(...) analisar se a escola pública de tempo integral se configura em uma alternativa para a melhoria da qualidade da educação (Ferreira, 2007, p. 13).

Estes estudos investiram em questões apontadas por tendências atuais de pesquisa, tais como: inserção da cultura na organização curricular, inovações da educação integral e qualidade da educação.

No que diz respeito a todos os objetivos incluídos nesta ênfase, é interessante observar que temos análises de experiências das quatro regiões brasileiras – Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul.

Caminhando com as análises, com relação à categoria *tempo*, os pesquisadores incluídos nesta ênfase destacaram que a jornada ampliada funcionava dividida em turno e contraturno:

(...) a unidade funcionará obrigatoriamente nos turnos da manhã e da tarde, e sua organização curricular deverá ser constituída por componentes do Currículo Básico do Ensino Fundamental e por eixos temáticos das oficinas curriculares (MIGUEL, 2012, p. 106).

O funcionamento da escola integral ocorre 3 vezes na semana (2ª, 4ª e 6ª feira) em contra-fluxo com as disciplinas da escola regular (NUNES, 2011, p. 54).

O PEI é organizado de forma que, em horário contrario àquele em que as crianças estão nas atividades escolares convencionais, ocorrem atividades na forma de oficinas (...) (CHAGAS, 2011, p. 34).

As citações anteriores destacaram a segmentação de turnos e de disciplinas e atividades. Essa segmentação também demonstra uma hierarquia das atividades, ou seja, num turno, encontram-se as obrigatórias ou “mais importantes” e no outro, as opcionais, ou menos significativas.

As citações a seguir, por outro lado, demonstraram preocupação com a organização do tempo ampliado, vejamos:

(...) é quase impossível se pensar educação integral sem compreender a necessidade de se ampliar o tempo escolar que seja qualitativo dentro da escola, ou sob sua supervisão (SABOYA, 2012, p. 152).

A ampliação do *tempo* de permanência do estudante na escola, passando para no mínimo sete horas diárias, é para acontecer de forma que privilegie uma proposta *diferenciada* de currículo (KLEIN, 2012, p. 29).

Seus benefícios seriam: aos alunos era feita a relação de que aumentando a permanência aumentaria a aprendizagem. Aos pais poderiam trabalhar tranquilos, pois os filhos estariam na escola das 7:00h às 16:00h não ficariam nas ruas. Aos professores teriam possibilidade de ampliação ou manutenção da carga horária visto que por diversos motivos as unidades que aderiram ao projeto tinham problemas com a demanda escolar (SCARCELLI, 2009, p. 78).

A experiência consiste em ampliar o tempo de permanência da criança na escola, oferecendo alimentação no local e um currículo que orienta o processo pedagógico, entendido como eixo integrador das múltiplas possibilidades que constituem o processo educativo (DEBASTIANI, 2009, p. 64).

Os trechos anteriores apresentam dados significativos para a reflexão sobre a “qualidade” da jornada ampliada. Saboya (2012) menciona a contradição quantidade versus qualidade, que é uma das tensões que envolvem a temática. Klein (2012), por sua vez, fez a mesma defesa, de um modo mais específico do que Saboya (2012).

Autores como Coelho (2009), Cavaliere (2007) e Guará (2009), mesmo que ancoradas em perspectivas divergentes de educação integral e(m) tempo integral, defendem que a escola de tempo integral deve ser diferente da escola regular, sua organização curricular deve ser mais dinâmica.

As citações de Scarcelli (2009) e Debastiani (2009) são exemplos de experiências que vinculam a jornada ampliada a uma intenção social, protetiva e de vigilância. Esta visão está relacionada à concepção de educação integral denominada por Coelho (2010) como de *Proteção Integral*, na qual a escola é um espaço destinado ao cuidado e proteção do aluno. Nela, o que essencialmente importa é proteger os alunos, o processo ensino-aprendizagem é apenas mais uma função da escola, não a principal. É uma concepção diferente, mas será que é a ideal a ser fomentada no espaço escolar?

Os demais pesquisadores expõem a quantidade de horas do programa. Alguns, inclusive, apresentam a hora de início e término da jornada:

Em Presidente Prudente, o processo de implantação da educação integral recebeu o nome de Programa “Cidadescola” e segue as diretrizes e orientações contidas no documento “Programa Mais Educação – Passo a Passo” (BRASIL, 2010) ampliando a permanência dos alunos na escola de cinco para até nove horas diárias (AZEVEDO, 2012, p. 26).

(...) desde 2006, funciona das 7h30 às 16h30, num total de nove horas diárias (GONÇALVES, 2012, p. 48).

Com a implantação do Programa Escola de Educação em Tempo Integral, o Bom Pastor passou a funcionar de 7:30 horas às 16:30 horas, significando nove horas diárias de permanência dos alunos e alunas na escola, o que resultou em um total de quarenta e cinco horas semanais (MATTOS, 2012, p. 97).

(...) na escola escolhida os alunos permaneciam na instituição o dia todo (no horário das 7:00 às 17:15h), 5 dias da semana (segunda-feira à sexta-feira), incluindo o horário do almoço (NAZARI, 2012, p. 119).

O projeto da SEDUC/GO (GOIÁS, 2006c) ampliava o tempo escolar nos nove anos do ensino fundamental para dez horas diárias, três horas a mais do que prevê a legislação vigente (SILVA, 2011a, p. 73).

A permanência da criança e do adolescente na escola por um tempo diário maior (atualmente das 7h45min às 16h30min) (VALADARES, 2011, p. 119).

O programa busca garantir no mínimo sete horas e no máximo oito horas e 30 minutos de trabalho na escola (SILVA, 2011b, p. 87).

A “Escola de Formação em Tempo Integral (EFETI)” funcionará com jornada mínima de 7 (sete) horas diárias e

jornada máxima de 8(oito) horas diárias (VETORAZZI, 2011, p. 67).

(...) a Escola Municipal Bom Pastor foi a primeira escola da rede municipal de educação que, a partir do ano de 2006, passou a funcionar em tempo integral. Seu horário de entrada é às 7:30h e de saída às 16:30h, portanto, podemos afirmar que a jornada é de horário integral, na medida em que perfaz um quantitativo de nove horas diárias (LOPES, 2009, p. 75).

A rotina dos alunos anunciada na Proposta apresenta uma jornada diária de dez horas para os educandos na escola em tempo integral (SANTOS, 2009, p. 57).

Nas Escolas de Tempo Integral, os alunos dos Ciclos I e II entram na escola às 7 horas da manhã e saem às 16 horas e 10 minutos; não é permitida a saída do aluno antes desse horário. O almoço é oferecido pela escola e faz parte da carga horária obrigatória (CASTRO, 2009, p. 17).

Estava previsto na resolução o funcionamento da unidade que aderisse o projeto em dois turnos - manhã e tarde, com uma jornada de 9 horas diárias e carga horária semanal de 45 aulas (JUNIOR, 2008, p. 80).

As atividades seriam desenvolvidas das 7h e 30 min às 16h e 30 min (FERREIRA, 2007, p.55).

Ampliação da carga horária para nove horas (...) (ALMEIDA, 2007, p. 20).

A proposta de funcionamento dos CIEPs oferecia o ensino fundamental para crianças a partir dos 7 anos de idade, com o horário de segunda a sexta-feira, das 7h30min às 17 horas (STOCK, 2004, p. 119).

É interessante constatar que todas as citações anteriores apresentam a ampliação da jornada ampliada para mais de 7 horas o que reforça a ideia trazida pelo Decreto 6.253/2007, que regulamentou o FUNDEB, de que “tempo integral” são sete horas ou mais.

Nazari (2012) e Castro (2009), por outro lado, sublinham que o horário do almoço está incluído na jornada ampliada do aluno, demonstrando com isso preocupação e cuidado com o bem estar do aluno. Com efeito, esses aspectos são importantes, mas a escola não pode se deter neles. “A carência social não pode ser o critério definidor da opção pelo tempo integral. Os princípios e fundamentos teóricos do processo de formação humana devem ser os condutores de concepções da escola de tempo integral” (ARCO-VERDE, 2013, p. 136).

Na sequência, nos perguntamos: o que os pesquisadores mencionaram a respeito do espaço?

Alguns pesquisadores indicaram que os documentos orientadores dos programas de jornada ampliada previam o desenvolvimento de atividades em espaços no entorno da escola, como exposto nas passagens abaixo:

O documento do município (...) expressa uma tendência de ampliação dos espaços de aprendizagens para além dos limites da instituição escolar, valorizando-se outros espaços públicos e/ou privados da cidade que também possam contribuir para a formação integral das crianças e dos adolescentes (MIGUEL, 2012, p. 94).

O Mais Escola também apresenta orientações sobre o espaço escolar: se a escola não possuir espaços adequados para realizar as atividades fomentadas pelo programa, deve mapear o entorno e buscar estabelecer parcerias com a comunidade (MATOS, 2011, p. 81).

Verifica-se, na proposta, que a escola de tempo integral deve estabelecer parceria (...) (SILVA, 2011b, p. 97).

As parcerias com a iniciativa privada, que são emblemáticas quanto ao processo da relação entre o Estado e a sociedade civil, se fazem presente na Proposta da RME de Goiânia (...). Além das parcerias anunciadas, a previsão de utilização de espaços alternativos e comunitários para as atividades do contraturno é igualmente importante para compreensão desse processo de envolvimento da iniciativa privada com a educação pública (SANTOS, 2009, p. 55).

Quando encaramos formalmente esse incentivo à utilização de espaços para além dos muros da escola, principalmente com a iniciativa privada, levantamos três hipóteses para tal interesse: (1) o Estado está se isentando de construir e reformar os espaços escolares; (2) o processo ensino-aprendizagem público e laico não é uma questão central nesses programas; (3) os espaços escolares precisam ser repensados ou reorganizados. De todo modo, nosso intuito não é responder tais hipóteses, mas apontá-las, já que os dados nos permitiram essas inferências e também porque essas tensões se traduzem em debate potencial a respeito dos diferentes papéis sociais da escola.

Com efeito, alguns pesquisadores indicaram, por exemplo, os locais parceiros da escola, a saber:

Metaforicamente pode-se pensar em uma “*LAN escola*”, que viria a ser, então, esse alongamento virtual do espaço escolar não somente pelo tempo a mais que o aluno venha a permanecer na escola, mas por todo o tempo em que ele tenha possibilidade de permanecer *online* (FERREIRA, 2012, p. 61).

(...) o uso de espaços externos com mais frequência, em virtude da limitação física da escola. Algumas oficinas ocorriam em espaços da Igreja Evangélica, da Igreja Católica e de um bar que mantinha um espaço de lazer da comunidade – uma quadra de futebol de areia (KLEIN, 2012, p. 73).

Os próprios espaços da Escola Integrada (igreja, rua, ongs) se manifestaram como um *evento social* (COX; ASSIS-PETERSON, 2001). Espaços em que diferentes processos interativos acontecem ao mesmo tempo, momentos em que a linguagem está sempre presente (CHAGAS, 2011, p. 130).

Atividades que se efetivam em espaços educativos alternativos e comunitários (VALADARES, 2011, p. 119).

A E. M. Maria José Villela buscou a expansão de seu espaço físico para além de seus muros escolares, estabelecendo parcerias com instituições vizinhas, objetivando criar novas possibilidades para o desenvolvimento de suas atividades, no dia-a-dia (LOPES, 2009, p. 124).

Ora, a escola possui características organizacionais e sociais que ajudam na formação cognitiva e social dos sujeitos e, devido a isto, convencionalmente, tornou-se um local de trabalho com elementos específicos para o seu objetivo, tais como espaço físico, professores, planejamento, disciplinas, conteúdos, metodologia de ensino, materiais pedagógicos, tempo(s), entre outros. Contudo, “a escola não é um laboratório nem uma usina informatizada. Nela produzem-se muitas coisas que dependem das circunstâncias do momento ou de fatores humanos imprevisíveis ou incontroláveis” (TARDIF ET AL, 2014, p. 56). Nesse sentido, quando as esferas governamentais fomentam programas que preveem parcerias da escola pública e laica com instituições religiosas e privadas (como podemos comprovar com as citações anteriores), não estariam induzindo aspectos simbólicos também? Desqualificando o trabalho e a formação docente? Inabilitando o processo ensino-aprendizagem? Incitando uma nova ética do trabalho capitalista ao docente e às crianças das classes menos favorecidas?

Com o incentivo à utilização de outros espaços para o desenvolvimento da jornada ampliada de acordo com alguns pesquisadores, sentiu-se a necessidade de expandir ou adaptar os espaços escolares, como podemos constatar a partir dos seguintes trechos:

(...) devido à necessidade de melhor atendimento do Programa “Cidadescola”. Foram realizadas pinturas de toda a área interna e externa, a construção de mais duas salas e dois banheiros, forragem do refeitório e corredor do primeiro pavilhão, ampliação da área da biblioteca e cobertura da entrada principal e entrada da biblioteca, que não havia nos anos anteriores (AZEVEDO, 2012, p. 104).

(...) sentiu-se a necessidade de buscar a construção de mais alguns espaços como o ginásio de esportes, o parque infantil e dependências mais amplas para a cozinha e refeitório (GOMES, 2007, p. 81).

Por outro lado, há alguns anos houve governantes que investiram na construção de escolas²⁹, com uma estrutura física grandiosa, como podemos perceber nas seguintes descrições:

O espaço físico da escola é composto por um edifício principal, cujo térreo compreende o refeitório, cozinha, pátio e um centro médico e dentário; no primeiro andar encontram-se salas de aula e a parte administrativa; no segundo andar, também há salas de aula e local para estudo dirigido. No local externo, uma quadra coberta composta por arquibancada, quadra, banheiro e vestiário. Ao lado da quadra, uma biblioteca pública (atendendo aos alunos e aos moradores em geral) onde localizam-se os laboratórios (ROCHA, 2010, p. 63).

O espaço físico é composto por dezesseis salas de aula, uma sala de leitura (biblioteca), um laboratório, uma sala de informática, um gabinete dentário, uma sala de arquivo morto, uma portaria, uma secretaria, uma sala de coordenação, uma diretoria, uma sala de professores, uma sala de vídeo, um almoxarifado, uma rádio escola, uma cozinha, uma despensa, uma cantina, um pátio coberto, uma quadra poliesportiva coberta, uma quadra de areia, dois sanitários masculinos e dois femininos para alunos, um sanitário masculino para funcionários e um sanitário feminino para as funcionárias, uma sala de material esportivo, um vestiário feminino e um vestiário masculino (SCARCELLI, 2009, p. 126).

²⁹ Como vimos em seção anterior, são exemplos de estruturas escolares grandiosas, o CECR construído na Bahia e os CIEPs no Rio de Janeiro.

(...) a concepção arquitetônica dessas escolas ofereceu ao Nação Mangueirense várias opções de atividades culturais, desde o refeitório ao ginásio de esporte, do auditório ao pátio (...) (SANTOS, 2008, p. 58).

A área da escola é de aproximadamente 5 hectares e o prédio da mesma tem oito salas de aula, uma sala de professores, biblioteca, laboratórios de ciências e informática, direção, coordenação pedagógica, secretaria, cozinha, refeitório, banheiros masculinos e femininos e um banheiro para professores. A área externa é composta de cancha de futebol, horta, espaço para criação de animais (porcos e galinhas) e espaço para recreação (LUCAS, 2008, p. 178).

A estrutura física dessa “escola de novo tipo”, na proposta referida (CEIs) era composta por três pisos, cada qual com 144m². Cada piso tinha capacidade de comportar 105 alunos, divididos em três grupos, praticando atividades diversificadas (...) (GERMANI, 2006, p. 83).

O CIEP São Jerônimo e os outros CIEPs térreos são formados por três blocos com oito salas de aulas, quatro salas de estudo dirigido, laboratório, sala de ciências, biblioteca, sala de leitura, sala de educação física, auditório, setor administrativo, sanitários, vestiários, quadra coberta, quadra descoberta, quiosques e casa do zelador (STOCK, 2004, p. 121).

O simples fato do espaço escolar ser, ou ter diferentes ambientes, constitui uma adição ao trabalho pedagógico e, conseqüentemente, ao processo ensino-aprendizagem, até porque os espaços também contribuem para a construção do conhecimento e a criatividade dos sujeitos. Assim, se compararmos as descrições anteriores às que se seguem, perceberemos as diferenças de estrutura das escolas analisadas, a saber:

O imóvel no qual funciona a Escola Bom Pastor configura-se num prédio de três andares. (...) segundo e terceiro, são ocupados por nós, os quais contam com um total de oito salas de aula, Laboratório de Informática, cozinha e refeitórios abertos em um salão no terceiro andar, uma quadra coberta e um espaço (...) onde ainda temos um parquinho infantil e um pequeno campo de futebol (GONÇALVES, 2012, p. 45).

A escola Leonnor possui seis salas de aula, uma delas para a educação infantil, quatro para atender ao ensino fundamental de segundo ao quinto ano” (...) Existe também uma sala com computadores, já usados, que foram fornecidos pela prefeitura e outros através de doações, sala de professores, secretaria onde fica um computador e uma estante de livros para os alunos consultarem, refeitório e dois banheiros (VALE, 2011, p. 86).

O prédio da escola possui 10 salas de aula, sala de professores, Biblioteca e Laboratório de Ciências, SOE, Direção, Vice-Direção e Coordenação Pedagógica, Secretaria, Cozinha, refeitório, banheiros masculinos e femininos e um banheiro para professores (VALENTE, 2008, p. 103).

Sem pretender valorizar estruturas físicas escolares minimalistas e considerando as divisões dos ambientes da escola pensados em sua configuração original, as descrições indicam uma organização padrão. De toda forma, levando em consideração que a realidade social vive uma evolução, em termos de tecnologia, mídias e pesquisa científica, será que a estrutura atual da escola não deveria ser repensada?

Na sequência, alguns pesquisadores apontaram para a ausência de ambientes escolares suficientes para a ampliação da jornada escolar, a saber:

Percebemos que mesmo com a estrutura física melhorada após a reforma que houve na escola para atender o Projeto TEIA, ainda não eram suficientes os espaços para a realização de todas as atividades propostas (...) (NAZARI, 2012, p. 220).

O consumo que fizemos de um espaço físico reduzido para praticarmos a educação em tempo integral foi colocar as aulas de Música, Teatro e Artes para acontecerem no interior das próprias salas de aula, (...). As aulas de Dança podem acontecer na sala de aula, na quadra usada para recreio e Educação Física quando não coincidem os horários ou em um espaço existente ao lado do refeitório. Já a nossa biblioteca não poderia acontecer em nenhuma sala de aula ou espaço físico existente, foi então que em 2010 criamos a biblioteca itinerante, através da aquisição e adaptação de dois carrinhos de supermercado (MATTOS, 2012, p.90).

Mesmo funcionando em um prédio novo, recentemente construído para abrigar a escola, ainda assim, persistem algumas dificuldades para atender às demandas do tempo integral (HENRIQUES, 2012, p. 16).

(...) há os espaços pouco adequados, os quais não oferecem nenhum atrativo para o seu funcionamento do Programa (SOUZA, 2012, p. 152).

(...) o espaço físico da Escola é inadequado, pois “ele é pequeno. Tudo que tem na escola tem que ser dividido com o ensino regular. A quadra grande está sempre ocupada pelas aulas de Educação Física, a pequena faz barulho e atrapalha as salas de aula lá perto” (FIGUEIREDO, 2011, p. 149).

Em 25% das escolas não havia salas disponíveis para atividades no contraturno. Nessas escolas, a frequência dos alunos não era regular; a caso a frequência fosse normal, não haveria espaço suficiente para abrigar a todos (...) (SILVA, 2011a, p. 82).

Cabe destacar que, um dos maiores problemas que se observa para implantação e manutenção do regime de tempo integral está relacionado às adequações dos espaços físicos (VETORAZZI, 2011, p. 72).

(...) faltam espaços apropriados para a realização de determinadas atividades no contraturno escolar (COSTA, 2011, p. 104).

Os entrevistados também destacam a falta de estrutura física da escola como um problema sério que compromete a segurança dos estudantes que a frequentam (DEBASTIANI, 2009, p. 118).

Faz-se necessário esclarecer que as Escolas de Tempo Integral foram implantadas nos prédios escolares já existentes, sem sofrer nenhuma adaptação prévia (CASTRO, 2009, p. 20).

A falta de espaço físico para a realização das atividades é outro fator que se opõe ao ideal do projeto de Artes (MOTA, 2008, p. 80).

Em decorrência da demanda de alunos atendidos, aproximadamente 630, a escola deparou-se com a falta de espaço e precariedade da estrutura física (...) (FERREIRA, 2007, p. 86).

Pela urgência na implantação, foram aproveitadas para a proposta algumas escolas, não havendo, por parte das autoridades, a preocupação com a infraestrutura, pois os prédios já existentes foram adaptados para a acomodação dos alunos em um período de nove horas (...) (ALMEIDA, 2007, p. 25).

Como podemos perceber, a estrutura física da escola é ainda um desafio que precisamos aceitar e discutir. Porém, não podemos deixar de destacar a criatividade da comunidade escolar para driblar esse problema. Em meio à implantação de um programa de escola em tempo integral, com oferta de mais atividades, Mattos (2012) revelou, conforme passagem anterior, as *táticas* pensadas para a organização curricular. Essa revelação é um exemplo de que a escola não é apenas uma estrutura física, na verdade, é um lugar político e social (FRAGO E ESCOLANO, 1998).

No que tange à categoria *práticas*, os pesquisadores mencionaram dados interessantes para entendermos dicotomias construídas com a implantação da jornada ampliada. Entre elas, destacamos uma, que nos chamou mais a atenção:

As matrizes curriculares serão desenvolvidas por meio de oficinas, especialmente destinadas com a finalidade de vivências de atividades práticas e inovadoras e em consonância com os planos de ensino dos professores, asseguradas na proposta pedagógica da escola (MIGUEL, 2012, p. 68).

A proposta apresentada no trecho anterior evidencia a segmentação da grade curricular em áreas para além das que tradicionalmente conhecemos, já que propõe a oferta de oficinas com a extensão da jornada escolar. Porém, destaca também a importância da integração dos planejamentos pedagógicos dos diferentes sujeitos da escola.

A necessidade de inclusão no currículo ou no planejamento pedagógico de elementos da cultura e do ambiente local é outra questão levantada por outro pesquisador. Segundo ele:

No âmbito do Distrito Federal espera-se ainda que a proposta curricular privilegie os elementos culturais e ambientais do cerrado (VASCONCELOS, 2012, p. 260).

Os pontos abordados na citação anterior são questões centrais a serem enfrentadas em qualquer organização curricular, ou seja, a integração dos valores e saberes locais ao planejamento do processo ensino-aprendizagem.

A perspectiva apontada nos trechos anteriores é relevante, pois prevê a interação entre os conhecimentos historicamente construídos e as experiências individuais, coletivas e culturais. Afinal, essa relação contribui com o processo ensino-aprendizagem de modo significativo para os sujeitos em formação.

A ideia de integrar saberes, valores, experiências e culturas foi mencionada em duas pesquisas investigadas, a saber:

Os auditórios centralizavam-se como um espaçotempo de partilha, um momento em que todas as turmas da escola divulgavam seus trabalhos e fazeressaberes tecidos acerca dos eixos-temáticos; e podemos dizer que, além das apresentações em si, os momentos que a antecederiam se faziam como um grande ganho para a nossa proposta de educar integralmente alunos e alunas (GONÇALVES, 2012, p. 59).

A observação e a análise dos dados evidenciaram que as práticas discursivas vivenciadas integravam-se umas às outras; os eventos de letramento desenvolvidos em distintos momentos serviam como referência para as crianças desenvolverem outras atividades (CHAGAS, 2011, p. 130).

Partilhar saberes ou conhecimentos, assim como ouvir as reflexões de outro sujeito sobre o seu trabalho é uma possibilidade de aprendizado. Afinal, de acordo com Freire (1987) “(...) o diálogo é uma exigência existencial” (p. 44).

Por outro lado, nas citações a seguir, os pesquisadores apresentaram a segmentação em tempos e áreas do conhecimento no trabalho desenvolvido nos programas e projetos de ampliação da jornada escolar:

(...) essas turmas tinham um professor que trabalhava das 7horas e 30 minutos às 10 horas e 30 minutos com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; outro que trabalhava das 10 horas e 30 minutos às 13horas e 30 minutos com os projetos de **recreação**, acompanhamento no almoço, higienização, Artes e Antropologia; e um outro docente que assumia das 13horas e 30 minutos às 16 horas e 30 minutos, trabalhando com as disciplinas de História, Geografia e Ciências (HENRIQUES, 2012, p. 29, grifo nosso).

Quanto à organização curricular, as disciplinas oferecidas aos discentes foram ampliadas, sendo aquelas definidas pelo currículo comum – Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes e Educação Física – somadas às disciplinas de Música, Dança, Artesanato e Capoeira para todos os alunos e alunas. Acrescidas as disciplinas de Literatura para as turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental e Xadrez para os alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental (MATTOS, 2012, p. 97).

Esses macrocampos foram divididos em 10 atividades: Letramento (monitora da comunidade e pedagoga), Matemática (monitora da comunidade, normalista e estudante de pedagogia), Pintura (monitora da comunidade), recreação (monitora da comunidade), natação, futsal e judô (monitor formado em Educação Física), horta (monitora da comunidade), Direitos Humanos em Educação e Promoção da saúde (monitor normalista e morador da comunidade) (MATOS, 2011, p. 88).

As citações revelam uma “fotografia” da dinâmica escolar, em que diversos elementos construídos no passado, ainda estão em funcionamento. Dito de outra forma, a escola enquanto entidade sociológica, que se constitui, entre outros fatores, por um sujeito que ensina ou medeia processos ensino-aprendizagem e outro que aprende ou interage com o primeiro para construir conhecimento, horários demarcados e atividades e, ainda, por ser uma instituição com uma estrutura histórica, tende a oferecer uma adaptabilidade a processos novos, o que nos leva a considerar que as atividades e os sujeitos das experiências

de ampliação do tempo descritas anteriormente são exemplos de uma prática curricular tradicional.

Alguns trechos a seguir apresentam, além da segmentação em tempos e áreas do conhecimento, a divisão em turno e contraturno:

(...) a distribuição do tempo escolar foi realizada da seguinte forma: quatro horas destinadas ao currículo básico, duas horas destinadas para o período do almoço, destinada à alimentação e ao almoço, as outras quatro horas de ampliação seriam destinadas ao desenvolvimento de atividades chamadas de: Atividades Curriculares Pedagógicas Permanente e Atividades Curriculares Artísticas e Culturais, as Esportivas e as de Integração Social (...) (SILVA, 2011a, p. 73).

A princípio, estabeleceu-se que em um turno seriam desenvolvidos os conteúdos curriculares essenciais, estabelecidos na base nacional comum e, no outro, as seguintes atividades e conteúdos: - complementação de estudos dos conteúdos da base nacional comum; - atendimento especial a alunos com dificuldades de aprendizagem em determinado conteúdo; - atividades desportivas; - atividades artísticas; - literatura infantil; - jogos intelectuais (xadrez, dama, etc.); - atividades dos temas transversais previstos nos PCNs; - oratória para crianças; - língua estrangeira moderna (inglês) (VETORAZZI, 2011, p. 67).

Atualmente com a implantação do projeto tempo integral a rotina da escola está organizada da seguinte forma: na parte da manhã são trabalhadas as disciplinas obrigatórias do currículo, como português, matemática, geografia, história, ciências. No período da tarde são desenvolvidos os projetos, com atividades de artes, música, ginástica e informática (VALE, 2011, p. 92).

Além do tempo integral, é importante dizer que a escola também oferece a jornada ampliada de pelo menos 6 horas diárias, na qual os alunos realizam, no contraturno, atividades esportivas, oficinas de teclado, violão, além do próprio reforço escolar (COSTA, 2011, p. 82).

Quanto à organização curricular da escola de tempo Integral, seria composto do currículo básico do ensino fundamental e ações curriculares direcionadas para a orientação de estudos, atividades Artísticas e Culturais; atividades Desportivas; atividades de Integração Social e atividades de Enriquecimento Curricular (JUNIOR, 2008, p. 81).

(...) o período matutino ficaria reservado para as atividades acadêmicas, e o vespertino para as atividades extracurriculares, a saber: aula de ballet, karatê, capoeira, artesanato, jogos intelectuais, xadrez, higiene pessoal, musicalização, formação humana, oratória para crianças, línguas estrangeiras (português e

espanhol); artes, literatura infantil, esportes, educação ambiental, entre outros (FERREIRA, 2007, p. 55).

As disciplinas que formavam a grade curricular do aluno eram: Português, História, Geografia, Ciências/Ciências Físicas e Biológicas/Laboratório, Matemática, Educação Física e Educação Artística – que integravam a parte comum do currículo. Completando a carga horária dos alunos, a parte diversificada do currículo contava com: Língua Estrangeira – Inglês, Oficinas de Artes, Horticultura, Desenho Geométrico, Leitura e Redação, Arte Musical e Estudo Dirigido (STOCK, 2004, p. 129).

Interessante assinalar que todos os trechos anteriores apresentam dois tipos de currículo – obrigatório e diversificado. Como alertamos anteriormente, alguns pesquisadores mencionaram também a divisão em turnos, sendo um para o desenvolvimento das disciplinas do currículo básico e outro para as oficinas/atividades diversificadas.

Sobre a separação dos conhecimentos em diferentes áreas, Moreira (1993) insiste em que se evite esse tipo de organização, até porque

Se todos os sistemas de comunicação criados pelo homem só são compreendidos mais profundamente quando remetidos ao processo mais amplo do qual são partes, causa espanto que os currículos ainda se elaborem sem que se atente para a necessidade de articular os conteúdos de modo a facilitar ao aluno relacioná-los e integrá-los em um todo coerente (MOREIRA, 1993, p. 49).

Outra questão que a segmentação pode causar é a dificuldade em reunir os sujeitos formadores em torno de temas relevantes e/ou no planejamento e desenvolvimento de projetos coletivos significativos, bem como de reuni-los fisicamente.

As próximas citações também apresentam a organização em disciplinas obrigatórias e oficinas diversificadas. Contudo, demonstram que houve uma preferência pela intercalação dos dois grupos de práticas, com intuito de evitar a segmentação de turnos:

Consta no Projeto Político Pedagógico da (Escola Municipal Bom Pastor, 2008) que, em sua organização curricular, estão incluídas, além das disciplinas obrigatórias, atividades intercaladas de artesanato, capoeira, dança, música, literatura e xadrez (...) (LOPES, 2009, p. 75).

A matriz curricular para a EPI deverá, de acordo com o documento, manter um equilíbrio entre as atividades lúdicas e acadêmicas, prevendo espaços para realização de atividades de lazer, artes, esporte, acesso às novas tecnologias, evitando as disciplinas tradicionais num turno e as novas no outro (GOMES, 2007, p. 65).

Estas citações demonstram um desejo de garantir uma nova configuração da organização curricular e propriamente escolar. Intercalar disciplinas obrigatórias e oficinas/atividades diversificadas representa uma opção estratégica para evitar cansaço por parte dos alunos, dicotomias, falta de interação entre os sujeitos envolvidos no processo, entre outros.

A nossa análise também evidenciou que um número significativo de pesquisadores apontaram as disciplinas, oficinas ou áreas de conhecimento desenvolvidas durante o tempo ampliado, fossem elas as tradicionalmente conhecidas, ou práticas mais inovadoras. Nas palavras desses estudiosos:

Os macrocampos escolhidos pela Escola Municipal Noronha Santos são: (1) Acompanhamento Pedagógico – Letramento; (2) Educação Ambiental – Horta Escolar; (3) Esporte e Lazer – Futsal, Recreação e Lazer; e (4) Cultura e Artes – Capoeira (SABOYA, 2012, p. 116).

(...) Programa “Cidadescola”, estabelecendo como objetivo principal desenvolver a formação integral das crianças da rede municipal de ensino, propiciando os vários saberes, em locais que não se limitariam aos espaços escolares, podendo as atividades serem realizadas em vários lugares da cidade, propiciando o acesso à arte, ao esporte, à cultura, ao lazer, ao meio ambiente, à saúde, entre outros (AZEVEDO, 2012, p. 26).

Em 2010 foram realizadas as oficinas de Animação, Bijuteria, Música, Dança, Recreação, Reciclagem e Reforço (NAZARI, 2012, p. 134).

Os macrocampos/atividades desenvolvidos pelo programa são: acompanhamento pedagógico (matemática e português); cultura e artes (capoeira); esporte e lazer (futebol) e promoção da saúde (alimentação saudável) (FERREIRA, 2012, p. 61).

(...) observou-se na prática foi que quase todo o tempo destinado as atividades da Jornada Ampliada foram preenchidos pelas atividades escolares e com o reforço escolar, restando, assim, pouco tempo para às atividades lúdicas e artísticas (SOUZA, 2012, p. 152).

(...) no primeiro ano escolhemos, enquanto equipe diretiva da escola, Judô, Teatro, Rádio Escolar, Letramento, Matemática, Educação Econômica, Dança, Horta Escolar, Iniciação Científica e Canto Coral (KLEIN, 2012, p. 73).

O PPP (2011) descreve que oferecem as seguintes atividades na escola integral: Projetos interventivos, grafite, judô, horta de plantas medicinais, Muay Thay, e outros (...) (NUNES, 2011, p. 53).

No ano de 2010 a *matriz curricular* foi composta por oficinas de linguagem matemática, formação pessoal e social, artística, recreação, balé e cozinha experimental (FIGUEIREDO, 2011, p. 33).

(...) realização de atividades que integram o currículo, como: judô, futebol, vôlei, handebol, natação, artes cênicas, dança, informática, línguas, contação de histórias, jogos matemáticos, música, xadrez, atendimento pedagógico e psicopedagógico (CANELA, 2011, p. 77).

Na EMTI SA, além dos esportes e do reforço escolar, os estudantes podem participar de oficinas de dança, capoeira, artes e trabalhos manuais (VALADARES, 2011, p. 183).

Os Eixos temáticos presentes no programa representam os conteúdos diversificados e poderão ser definidos de acordo com o número de alunos da unidade escolar. São eles: Assessoria pedagógica; Tempo Livre (turno intermediário); Ciências, tecnologias, linguagens e comunicação; Sustentabilidade; Corpo e movimento; Cidadania; Parcerias; Organização (SILVA, 2011b, p. 87).

Desde a implantação do Horário integral, o quadro de oficinas funcionava da seguinte forma, divididas por áreas: a) esportes: vôlei, futebol de salão, xadrez, basquete, ginástica rítmica, capoeira b) artes: artesanato, técnica de pintura em tela e óleo c) artes cênicas d) produção de textos: biblioteca e) reforço matemática e língua portuguesa e) informática (relacionada às matérias) (ROCHA, 2010, p. 85).

As oficinas curriculares são compostas pelas seguintes disciplinas; Atividades de Linguagem e Matemática é subdividida em Orientação para Estudo e Pesquisa (O.E.P.), Hora da Leitura, Experiência Matemática, L.E.M (Espanhol) e Informática Educacional, as Atividades Artísticas se subdividem-se em Teatro, Artes Visuais, Música e dança, em Atividades Esportivas e Motoras subdivide-se em Esporte, Ginástica e Jogo e em Atividades e Participação Social subdivide-se em Saúde e Qualidade de Vida, Filosofia e Empreendedorismo Social, onde são desenvolvidos conteúdos diferenciados (SCARCELLI, 2009, p. 125).

De acordo com o horário de aulas, além do trabalho de Leitura e Escrita, são oferecidas as seguintes atividades no turno

vespertino: Oficina de Linguagens, Oficina de Matemática, Oficina de Espanhol, Oficina de Fantoches, Oficina de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), Oficina de Arte, Oficina de Dança, Oficina de Música, Projeto Horta e Sala de Leitura (SANTOS, 2009, p. 63).

O uso de outros espaços na escola resume-se ao uso da biblioteca em algumas oficinas curriculares como Hora da Leitura e Orientação para Estudo e Pesquisa (CASTRO, 2009, p. 93).

Durante as outras atividades – dança, música e teatro – os espaços são ampliados e os alunos ficam mais dispersos (MOTA, 2008, p. 78).

Dentro dessa dinâmica dos CIEPs, tanto o recreio quanto as brincadeiras eram consideradas essenciais no processo de aprendizagem. Dessa forma, o projeto contava com vários programas pedagógicos e sociais inovadores, como por exemplo, animação cultural; recreação; atividades esportivas e culturais; alimentação; assistência médico-odontológica; higiene pessoal; sala de leitura; cidadania; video educação; informática; estudo dirigido; biblioteca, (...) (SANTOS, 2008, p. 41).

(...) oficinas são divididas conforme as séries que atendem, as que são proporcionadas a todos são: artesanato, informática, dança, internada artística e teatro (VALENTE, 2008, p. 43).

A nosso ver, as oficinas/atividades apresentadas anteriormente podem ser divididas em dois grupos: (1) as de caráter conteudista ou acadêmico e (2) as de cunho cultural ou recreativo.

Consideramos as oficinas/atividades de caráter conteudista ou acadêmico como aquelas que abarcam conhecimentos científicos, construídos historicamente pela sociedade e que naturalizaram-se como um conjunto de saberes e habilidades necessárias para o desenvolvimento e futura ocupação dos sujeitos em formação. Dentro dessa perspectiva, entre as mencionadas pelos pesquisadores anteriormente, podemos destacar como exemplos a matemática, o português e o reforço escolar.

Já as oficinas/atividades de cunho cultural ou recreativo são aquelas que privilegiam o movimento e o cuidado com o corpo, o fazer na prática, o prazer, a experiência dos sujeitos envolvidos no processo e que não são legitimadas como científicas. A partir das indicações dos pesquisadores, podemos destacar como exemplo as seguintes atividades: capoeira, dança, artesanato, horta, higiene, entre outras.

Com efeito, as atividades de cunho cultural ou recreativo foram apontadas um maior número de vezes do que as de caráter conteudista ou acadêmico. Por um lado, entendemos que a cultura é necessária para o ser humano compreender e atuar no mundo. Na verdade, ela é mediadora na produção de conhecimentos diversos. Por outro, a escola tem que cuidar para que suas atividades não represente uma ocupação meramente assistencialista, isso porque “(...) esse caminho pode ser negar as condições para a aquisição de conhecimento poderoso aos alunos que já são desfavorecidos pelas suas circunstâncias sociais” (YOUNG, 2007, p. 1301).

Isso não significa que as atividades culturais ou recreativas não sejam importantes. Na verdade, elas têm um caráter fundamental, se puderem desencadear uma situação motivacional no processo ensino-aprendizagem do aluno e se tiverem atreladas ao projeto político pedagógico da escola.

Em relação aos sujeitos formadores das experiências de jornada ampliada, os pesquisadores apontaram que professores, monitores, estagiários e profissionais contratados são os desenvolvedores das oficinas/atividades diversificadas. Nas citações a seguir, eles descrevem a formação exigida para atuar como tal:

Podemos observar que todos os monitores que desenvolvem as atividades de educação integral na Escola Municipal Noronha Santos são profissionais com formação dentro da sua área de atuação e, ao mesmo tempo, são pessoas que moram na comunidade, no entorno da escola (SABOYA, 2012, p.118).

Dos 84 docentes que compunham o quadro de professores da escola no ano de 2010, apenas 6 faziam parte do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA). Estes possuíam formação em Pedagogia, Artes e Educação Física e ministravam, no período da manhã e da tarde, oficinas pedagógicas (de dança, artes, música, recreação, reciclagem e reforço escolar) (NAZARI, 2012, p. 117).

(...) com relação às aulas das oficinas curriculares, a atribuição deveria se dar no ciclo I, a portadores de diploma de licenciatura plena em Pedagogia ou de curso de nível superior equivalente, com habilitação em magistério das matérias pedagógicas do ensino médio ou em magistério das séries iniciais do ensino fundamental, nesta ordem de prioridade de habilitações, exceto para as oficinas de língua estrangeira moderna inglês, atividades artísticas e atividades esportivas e motoras, cujas aulas seriam atribuídas a portadores de licenciatura plena em letras com

habilitação em inglês, educação artística/arte e educação Física, respectivamente (JUNIOR, 2008, p. 90).

O fato de se estabelecer previamente uma determinada formação para os sujeitos formadores é uma atitude necessária, estejam eles voltados para atuar na jornada regular ou ampliada, já que demonstra, entre outros fatores, a preocupação com o caráter técnico-profissional no desenvolvimento das atividades, bem como a valorização por aqueles que dedicaram momentos de sua vida buscando uma especialização ou profissão. De todo modo, essas informações não foram apresentadas por muitos pesquisadores. Na verdade, a maior parte deles mencionou quem são os sujeitos que atuavam no desenvolvimento das atividades da jornada ampliada ou quem fez o processo seletivo e era responsável por eles, como podemos observar nas seguintes passagens:

Ainda segundo o documento, o professor comunitário é escolhido e designado pelas secretarias de educação para coordenar os trabalhos do programa de educação integral da escola em que leciona, trabalhando preferencialmente 40 horas semanais (AZEVEDO, 2012, p. 26).

Para o funcionamento das atividades, trabalha com 08 monitores, sendo que, 04 pela manhã e 04 à tarde (FERREIRA, 2012, p. 61).

Os monitores foram escolhidos principalmente em ONGs, movimentos sociais e esportivos, dando um caráter marcante para o grupo (KLEIN, 2012, p. 73).

O Programa Mais Escola apresenta perfis e atribuições funcionais para os seguintes atores no processo educativo: monitores, coordenadores e diretores (MATOS, 2011, p. 80).

Os professores e monitores tem uma coordenação diária para definir os temas que serão trabalhados nas oficinas e nas disciplinas (...) (CANELA, 2011, p. 87).

Os professores que tinham aulas somente nas Oficinas Curriculares não possuíam vínculo com a escola que atuavam e, sim, com o Estado (MOTA, 2008, p. 58).

Os professores não foram capacitados para iniciar o ano letivo dentro dessa nova proposta, ou seja, trabalhar como oficinairos, como são chamados os professores que atuam nas oficinas curriculares no período da tarde (ALMEIDA, 2007, p. 25).

Levando em consideração as indicações anteriores, questionamos: será que o fato de não haver preocupação com a formação dos sujeitos formadores e de

não planejar uma capacitação para que eles atuem como trabalhadores da educação pode implicar numa desvalorização do “escolar”, ou da função da escola? E ainda, não implicaria numa precarização do trabalho?

O que podemos inferir dessa problemática, evidentemente, levando em consideração que esses sujeitos – professores comunitários, monitores e oficineiros - desenvolvem oficinas/atividades diversificadas, é que não existe apenas uma segmentação/hierarquia de saberes, há uma divisão/hierarquia de trabalho também. Nas propostas analisadas, existem sujeitos que trabalham centrados nas práticas propriamente escolares e outros nas de cunho cultural ou recreativo.

A perspectiva anterior, de não se preocupar com a formação dos sujeitos que atuam nas experiências de jornada ampliada, é diferente da que foi apresentada nos seguintes trechos:

Os/as alunos/as universitários/as, após um processo seletivo e preparatório, se responsabilizam por desenvolver essas oficinas nas escolas, sob a orientação de professores de sua universidade. O professor orientador acompanha e avalia o trabalho do/a estagiário/a, preparando estratégias que proporcionem a formação destes (reuniões, estudos, leituras, seminários) (CHAGAS, 2011, p. 34).

Fora o quadro de professores efetivos, a escola conta com 6 estagiários para desenvolver o trabalho nas oficinas, com uma carga horária de 6 horas diárias (FERREIRA, 2007, p. 82).

As falas anteriores demonstraram uma preocupação com a formação dos futuros professores. Já as seguintes, apresentam os profissionais que atuam no contexto escolar:

A escola atende a 280 alunos, da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental, e possui em seu quadro funcional 45 professores, duas coordenadoras pedagógicas, uma diretora, uma vice diretora, um secretário, cinco funcionários responsáveis pela limpeza e mais quatro funcionários responsáveis pelo preparo da alimentação escolar (HENRIQUES, 2012, p. 15).

(...) o grupo de profissionais que atuou na Escola Municipal Bom Pastor, no ano de 2010, foi constituído por 35 pessoas, sendo 29 professores, um professor, uma secretária escolar, duas

coordenadoras pedagógicas, uma vice-diretora e uma diretora (MATTOS, 2012, p. 119).

O planejamento das atividades deve acontecer quinzenalmente com toda a equipe pedagógica, que contempla o coletivo de professores, coordenadores pedagógicos, coordenadores de turno, equipe administrativa e diretor (SANTOS, 2009, p. 58).

Nos exemplos anteriores, ambos os pesquisadores apresentam um quadro funcional numeroso em termos de sujeitos e funções, mas nessas passagens não ficou claro se esse quantitativo atende a realidade das experiências estudadas.

Santos (2009), por sua vez, mencionou uma previsão para a realização de um planejamento coletivo, o que demonstra uma preocupação com objetivos e metas comuns ou compartilhados.

Ainda sobre sujeitos formadores, outro grupo de pesquisadores observou que:

Com relação aos professores, questionou-se quem trabalhava nas oficinas. “São os mesmos professores do ensino regular. Pela manhã eles atendem aos conteúdos de cada série e à tarde às oficinas. Os professores são concursados, contratados e convocados para permanecerem o dia todo na escola” (LUCAS, 2008, p. 314).

Com a implantação do projeto, verificamos empiricamente que, nas EMTIs pesquisadas, os profissionais que já estavam lotados nas EMTIs propunham as oficinas ou atividades diversificadas, e a SME realizava a contratação como dobra de carga horária (VALADARES, 2011, p. 126).

Os professores das diversas disciplinas curriculares que trabalham na escola não tiveram suas jornadas de trabalho ampliadas, uma vez que, para atender aos alunos no turno contrário, outros profissionais foram contratados (VETORAZZI, 2011, p. 84).

Ainda sobre a atuação de profissionais para trabalhar em atividades da jornada ampliada nas escolas do município, os mesmos seriam unicamente contratados por meio de concessão de bolsas, buscando assim evitar o trabalho de voluntários (COSTA, 2011, p. 108).

O candidato à vaga de docente das oficinas curriculares deveria apresentar um projeto de trabalho acompanhado de currículo vitae documentado na escola de interesse. A equipe escolar iria

analisar a documentação apresentada e entrevistar os candidatos que, após selecionados, firmariam um termo provisório com a escola (CASTRO, 2009, p. 23).

(...) além dos professores que seriam contratados para ministrar as novas disciplinas, o corpo técnico administrativo teria que ser ampliado com a contratação de um diretor adjunto, um orientador educacional, um assistente técnico pedagógico e dois coordenadores de turno (GOMES, 2007, p. 80).

Notamos, nos trechos destacados anteriormente, que há um número significativo de pesquisadores que mencionaram a contratação de professores para atuar nas oficinas/atividades diversificadas. A nosso ver, isso pode ser indício de fatores como: (1) implantação do programa de ampliação da jornada de forma precipitada, sem reflexão e planejamento; (2) carência de professores; (3) o professor concursado é responsável pelo desenvolvimento das atividades conteudistas ou acadêmicas; (4) as atividades diversificadas tem menor importância, logo não precisam de professores concursados.

Ainda sobre o trabalho de outros sujeitos formadores, um pesquisador apontou que as oficinas/atividades de balé são oferecidas por bailarinos de uma escola de dança parceira da escola. Ele mencionou que:

As oficinas de balé, cozinha experimental e recreação, ocorriam em um ambiente especial e eram ministradas por professores, sendo dois pertencentes ao quadro de funcionários efetivos da rede estadual de ensino e um ao quadro de bailarinos de uma escola de dança (FIGUEIREDO, 2011, p.33).

Outro pesquisador apontou que especialistas em música, arte, dança e educação física trabalhavam desenvolvendo oficinas/atividades diversificadas na escola investigada. Nas palavras dele:

Além dos professores regentes, a escola possui profissionais de música, arte, dança e educação física, trabalhando em atividades que acontecem intercaladas com o horário das professoras regentes - alguns dias pela manhã e outros pela tarde (LOPES, 2009, p. 82).

Seguindo a mesma perspectiva da citação anterior, ou seja, contratação de especialistas, outra pesquisa apontou que inicialmente foram contratados animadores culturais, mas posteriormente eles foram substituídos por instrutores de teatro, de acordo com o pesquisador, estes:

(...) permanecem até hoje em número de um por unidade escolar (STOCK, 2004, p. 125).

Os pesquisadores também apontaram alguns aspectos positivos das experiências investigadas de jornada ampliada, que relacionamos a seguir.

O primeiro mencionou que a prefeitura fez uma avaliação diagnóstica para verificar a possibilidade de implantação da jornada ampliada:

O processo de criação das escolas de tempo integral no município de Bebedouro ocorreu a partir de um diagnóstico realizado na rede municipal de ensino. Vários aspectos foram observados para posteriores encaminhamentos e intervenções na tentativa de se instituir uma política pública a longo prazo (MIGUEL, 2008, p. 126).

Outro pesquisador apontou a indução do Programa Mais Educação como aspecto positivo para a concretização da jornada ampliada. Para ele:

A estratégia de “indução” de educação integral adotada pelo governo brasileiro, por meio do *Programa Mais Educação*, revela como esta política, aparentemente transitória, pode vir a ser uma possibilidade concreta na mediação do salto de qualidade entre a escola atual, reduzida em tempo e qualidade, e a escola hoje vista como “ampliada” que, uma vez universalizada, corresponderia à expectativa essencial, ao menos no quesito tempo escolar, de educação, elencada como um dos direitos humanos básicos na sociedade contemporânea (VASCONCELOS, 2012, p. 249).

Alguns pesquisadores levaram em consideração as vozes e sentimentos dos alunos ao investigarem os aspectos positivos dos programas de jornada ampliada, como podemos notar nas seguintes passagens:

Como percebemos em nossa pesquisa as crianças relataram que gostavam de participar do projeto (NAZARI, 2012, p. 221).

Para os alunos que responderam aos questionários, as oficinas curriculares auxiliaram a aprendizagem dos conteúdos formais (CASTRO, 2009, p. 87).

Perguntamos aos alunos o que consideravam positivo na Escola de Tempo Integral, e recebemos como respostas, a oportunidade de aprendizado e a possibilidade dos pais irem trabalhar sossegados (JUNIOR, 2008, p. 137).

(...) a aceitação da grande maioria dos alunos com o projeto tempo integral entre os principais motivos, estes alunos

destacam: gostar das oficinas, terem a oportunidade de fazer amizades, gostar das refeições, gostar por conviver com professores e colegas, possibilidade de aprender mais e reforçar conhecimento, diminui a probabilidade de não estar na rua, aumentar o desenvolvimento do aluno (VALENTE, 2008, p. 61).

Segundo as inferências dos pesquisadores, do ponto de vista dos alunos, os aspectos positivos possuem, principalmente, duas dimensões: (1) conteudista e (2) social. Isso significa que, para alguns deles, a jornada ampliada contribui para o processo ensino-aprendizagem. Para outros, no entanto, ela favorece a proteção dos educandos que ficam sob a responsabilidade da escola.

A dimensão social também foi apontada por um pesquisador que analisou o ponto de vista dos responsáveis dos alunos. Segundo ele:

(...) a grande maioria dos pais está satisfeito com a implantação do tempo integral na escola do assentamento. Contam que saem para trabalhar despreocupados com as crianças, já que na escola elas tem atividades o dia todo e estão sempre acompanhadas por profissionais (VALE, 2011, p. 98).

A perspectiva social à qual os discursos dos alunos e dos pais se atrelam, reforça o fato de que, atualmente, “(...) os objetivos da escola são muitos e variados, gerais e não operacionais, e tocam ao mesmo tempo dimensões de formação pessoal, social e de instrução” (TARDIF E LESSARD, 2014, p. 206).

Corroborando, ainda, com essa perspectiva social, outro grupo de pesquisadores destacou que:

(...) o ponto positivo do Programa é a permanência da criança na escola (SOUZA, 2012, p. 157).

Um aspecto positivo ocorrido por ocasião de sua implantação, diz respeito ao almoço e merenda dos alunos atendidos no contraturno (FIGUEIREDO 2011, p. 28).

Os próprios espaços da Escola Integrada (igreja, rua, ongs) se manifestaram como um *evento social* (COX; ASSIS-PETERSON, 2001). Espaços em que diferentes processos interativos acontecem ao mesmo tempo, momentos em que a linguagem está sempre presente (CHAGAS, 2011, p. 129).

(...) a escola continua se articulando de forma integrada para proporcionar aos seus alunos uma educação de qualidade, funcionando em sistema de turnos, o CIEP procura fazer com que as atividades complementares ampliem o tempo do aluno na

escola, possibilitando que o indivíduo seja educado para exercer sua cidadania de forma plena (SANTOS, 2008, p. 74).

Como vantagem, alude-se a acolhida do menor dos riscos das ruas, possibilitando três refeições diárias, durante a prolongada permanência na escola, enquanto seus pais por questão de trabalho permanecem fora do lar (FERREIRA, 2007, p. 106).

Sabemos que atualmente a escola possui demandas variadas, tal qual demonstrado nas citações anteriores. Porém, a razão de ser da jornada ampliada não pode ser proteger os alunos. Pensamos que ela deve ser uma possibilidade de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Afinal, “é necessário tempo de permanência na escola para que a criança das classes populares tenha igualdade de condições educacionais, se compararmos com as oportunidades que as crianças de classe média têm (...)” (MAURÍCIO, 2009, p. 55).

Ainda sobre a função da escola e o que é demandado dela, destacamos o seguinte trecho:

(...) os primeiros documentos que instituíram o Programa traziam uma perspectiva da educação integral mais focada nas questões de ordem social do que propriamente educacional, no entanto ao longo do processo surgiram novos documentos (...) que já apontavam para uma perspectiva da educação integral mais focada nas questões educacionais (SABOYA, 2012, p. 149).

A passagem anterior é um exemplo da contradição que a escola com jornada ampliada vivencia atualmente. Por um lado, existe a preocupação com os fatores de ordem social, que envolvem o dia a dia do aluno; por outro, a inquietação com as questões educacionais.

A escola, tal como a entendemos, é “fruto” de uma construção histórica, em que algumas demandas, por conta de fatores como classe social, poder político e econômico, acabaram sendo legitimadas perante outras. Assim, “as políticas públicas são viabilizadas de acordo com a incorporação que dela fazem os grupos em seus contextos sociopolíticos. Os grupos nutrem expectativas e constroem representações a respeito dos fenômenos sociais que lhes dizem respeito (...)” (MAURÍCIO, 2009, p. 65). Neste contexto, cabe à escola desconfiar de todas as propostas e se colocar a favor de um projeto educacional para uma realidade em que não insista na desigualdade social.

Retornando aos aspectos positivos sinalizados pelos pesquisadores, observamos que a questão do afeto foi destacada quando se fala em benefícios da ampliação da jornada do aluno:

Foi relatado que o afeto entre alunos e professores faz a diferença no que diz respeito à permanência desses alunos na escola (NUNES, 2011, p. 82).

A formação de vínculos mais estreitos entre alunos do projeto e a direção, coordenação e funcionários da escola estudada, por conta da maior convivência proporcionada pela permanência na escola por tempo maior é também um aspecto positivo a ser apontado (VETORAZZI, 2011, p. 85).

Observou-se que o fato do aluno e o professor ficarem o dia todo na escola propicia a integração de todos os envolvidos no processo educacional e cria momentos para desenvolver atividades diferenciadas que não se restringem somente às salas de aulas (STOCK, 2004, p. 160).

O processo ensino-aprendizagem é dotado de momentos de interatividade (TARDIF E LESSARD, 2014) e a afetividade é um componente deles. “Se o humano-histórico significa sujeito, ou seja, autor, condutor de sua própria humanidade, então, a educação só se dá na forma da relação entre sujeitos” (PARO, 2009, p. 18). Isso nos leva a inferir que, se a relação for constituída por afeto, existe uma grande probabilidade que a formação escolar seja favorecida.

Ainda neste movimento, um dos pesquisadores indicou mais de um aspecto positivo, a saber:

Em termos de avanços, verificou-se a melhoria da autoestima, do interesse e dos resultados escolares dos alunos do contraturno; o trabalho com os saberes diferenciados dos professores e monitores; o início do diálogo entre os educadores dos dois turnos; e a formação inicial dos professores e monitores do Acompanhamento Pedagógico (MATOS, 2011, p. 9).

Embora a escola pública nem sempre consiga cumprir as obrigações a que a população tem direito, percebemos que, no caso anterior, a jornada ampliada contribuiu para a melhoria de alguns aspectos escolares.

Ao discorrer sobre as práticas da jornada ampliada, alguns pesquisadores apontaram que:

(...) o projeto do tempo integral nas escolas de Russas possibilitou a redução da infrequência escolar e a resolução da problemática da não realização da tarefa/dever de casa pelos alunos (COSTA, 2011, p. 120).

Nesse sentido percebemos, através das análises dos documentos de cada escola que implantou a educação em tempo integral em Juiz de Fora, que houve um redimensionamento de suas práticas pedagógicas, a fim de se construir, em cada instituição, espaçotempos de respeito à autonomia, às especificidades e à diversidade que permeiam as relações sociais (LOPES, 2009, p. 124).

As passagens anteriores revelaram nuances da jornada ampliada, em que o espaço-tempo oportunizado por ela favoreceu práticas produtoras e organizadoras de conhecimentos. Partindo do pressuposto de que “as aprendizagens que os alunos realizam em ambientes escolares não acontecem no vazio, mas estão institucionalmente condicionadas pelas funções que a escola (...) deve cumprir com os indivíduos que a frequentam” (SACRISTÁN, 2000, p. 89), concluímos que a condução de práticas e o tempo ampliado propiciaram, nos casos relatados, condições para estimular o aluno a querer aprender.

Outro ponto positivo sinalizado por alguns pesquisadores foi a possibilidade de integração entre determinados conhecimentos, vejamos:

(...) às Disciplinas Diversificadas que compõe o currículo das Escolas de Período Integral. Elas aparecem como um diferencial de qualidade na aprendizagem, ou por ser algo novo num contexto caracterizado pelo formalismo da escola tradicional, ou por estarem articuladas com os conteúdos das disciplinas regulares, proporcionando um ensaio interdisciplinar (DEBASTIANI, 2009, p. 129).

(...) o trabalho efetivo com o tema Ética na Oficina chegou até o conteúdo da disciplina de Matemática melhorando o desempenho dos alunos na mesma (SCARCELLI, 2009, p. 154).

Acreditamos que a articulação do conhecimento é um fator importante para a reflexão crítica sobre a realidade, já que “(...) o conhecimento especializado fica liberado de toda relação com o particular, com o local, com qualquer outra lógica que não seja a ordenação interna dos conteúdos da disciplina” (SACRISTÁN, 2000, p. 80).

A integração entre escola e comunidade também foi apontada como um aspecto positivo na organização da jornada ampliada. Segundo os pesquisadores que apontaram esse dado

A escola estudada conseguiu encontrar parcerias que permitiram a garantia de um trabalho de qualidade (...). Porém, foi uma luta da escola encontrar estas parcerias, realizar o processo de que elas continuassem e prosperassem (KLEIN, 2012, p. 113).

A implantação do programa Horário Integral foi uma experiência bem sucedida no período de 2000 a 2008. Sua implantação não foi só um trabalho da instituição escola, foi um trabalho conjunto da instituição escola com as famílias e com o movimento social – foi uma tripla aliança (ROCHA, 2010, p. 90).

(...) a participação da comunidade escolar nas decisões referentes a implementação do Projeto; o espaço físico escolar que favoreceu o atendimento em tempo integral; e o nível de discussão dos professores oportunizado pelo tempo que a escola destinava às reuniões semanais de planejamento coletivo das atividades escolares (GOMES, 2007, p. 92).

A atenção dedicada à participação coletiva nas decisões referentes à escola, como demonstrado nos trechos anteriores, é relevante, na medida em que pode ajudar a comunidade e os pais, por mais complicado que seja, “(...) pressionarem por melhor ensino” (PARO, 2012, p. 61).

Interessante observar que um dos pesquisadores mencionou que a implantação da jornada ampliada esteve atrelada a uma política de formação de professores e outros dois sinalizaram que ela promoveu uma resignificação da prática pedagógica. Nas palavras deles:

Pode ter parecido que os praticantes do ordinário adotaram a noção do tempo parcial para tecerem os *saberesfazeres* na educação em tempo integral. Contudo, no invisível cotidiano, em suas performances, negociações e invenções o que esteve submerso forma seus *saberesfazeres* a educação em tempo integral (MATTOS, 2012, p. 236).

Destaca-se ainda que os programas de ampliação do tempo implantados pela RME foram acompanhados de políticas de formação de professores (GERMANI, 2006, p. 99).

Ao analisar as práticas dos professores, surgiram informações de que, entre eles, alguns fizeram revisão de sua prática, procurando por alternativas para atuar com competência nas Oficinas (MOTA, 2008, p. 135).

As citações anteriores possibilitam inferir que organização curricular de uma proposta de jornada ampliada pode fomentar uma readequação das práticas pedagógicas, o que exige a formação continuada dos professores, até porque “a seleção cultural que o currículo deve compreender e sua elaboração pedagógica para que cumpra sua função educativa (...) exige um papel ativo muito importante dos professores e uma formação em consonância” (SACRISTÁN, 2000, p. 95).

Os pesquisadores também apontaram alguns desafios na implantação e implementação da jornada ampliada. O primeiro grupo destacou mais de um desafio, a saber:

Os encaminhamentos propostos para cada um dos aspectos observados e os que precisaram de intervenção foram registrados (ANEXO D), e apontavam as necessidades de diversas categorias, que abrangeram desde a infraestrutura (construção e ampliação de salas, cobertura de quadras e plantios de árvores); perpassando pelos recursos materiais (ampliação do número de computadores e de acervo literário); por aspectos relacionados ao currículo envolvendo formação de turmas com alunos de diferentes faixas etárias (oficinas optativas, metodologia com articulação de diferentes linguagens e áreas); pela formação continuada (HTPCs coletivos envolvendo professores do ensino regular e oficinas com caráter formativo); pelos recursos humanos (previsão de concurso público, plano de carreira e jornada integral para professores de escolas em tempo integral); até a manutenção de parcerias com outros setores públicos (...) (MIGUEL, 2012, p. 121).

Falta de pessoas qualificadas, falta de integração entre os turnos, participação ativa dos professores, falta de espaços físico adequado, dificuldade de gerenciamento das verbas (NUNES, 2011, p. 77).

O desafio que se põe é, além da organização do espaço físico, é o aprimoramento das atividades intermediárias, responsáveis pela integração entre turnos (CANELA, 2011, p. 100).

(...) a) carência de espaços físicos; b) falta de profissionais para o trabalho com as atividades diversificadas; c) renovação da metodologia de ensino; d) recursos financeiros limitados; e) incompreensão da importância da proposta por parte dos pais (COSTA, 2011, p. 103).

Além da dificuldade referente à demanda de alunos, também são obstáculos para as escolas as modificações necessárias

quanto ao uso do espaço e quanto aos profissionais de cada unidade, uma vez que estas questões necessitam de tempo para as devidas alterações e tornam-se entraves para a ampliação imediata da jornada diária (SANTOS, 2009, p. 31).

Pela análise dos trechos, depreendemos que todos mencionaram a questão da infraestrutura e do espaço como desafios para a ampliação da jornada escolar. Além disso, os pesquisadores destacaram dificuldades como carência ou formação de recursos humanos, materiais, gerenciamento de verbas, metodologia de ensino, parcerias e integração entre turnos.

Neste momento, cabe um destaque na fala de Miguel (2012) sobre organização curricular. Nela, ele mencionou oficinas optativas para alunos de diferentes faixas etárias, que deveriam ser desenvolvidas por meio de uma metodologia que envolvesse diferentes linguagens e áreas. A partir disso, podemos inferir que o pesquisador aspirava a uma composição transdisciplinar dos conhecimentos, ou seja, desafio relacionado à segmentação do conhecimento.

O segundo grupo de pesquisadores indicou como desafio a integração entre as práticas e/ou turnos. Segundo eles,

Considerando que esses saberes complementares acontecem no contraturno escolar, o grande desafio é articular esses conhecimentos com aqueles que já são produzidos na escola (SABOYA, 2012, p. 88).

Quanto aos desafios, destacam-se: a dinamização das aulas no turno regular; o aumento da quantidade de alunos que participam do Programa; a reavaliação das práticas por meio da educação continuada; a articulação das disciplinas entre os turnos; a recondução de práticas educativas de Letramento e Matemática, tendo temas transversais apoiados em aspectos de Direitos Humanos, Ética e Cidadania; e o diálogo efetivo, coordenado e supervisionado entre coordenadores, professores e monitores (MATOS, 2011, p. 9).

(...) constatei que nas disciplinas nada havia mudado quanto a abordagem do tema transversal, os professores não conseguiam a transversalidade do tema em sua prática pedagógica (SCARCELLI, 2009, p. 153).

A interdisciplinaridade, nosso desafio (VALENTE, 2008, p. 104).

Outro aspecto relevante é o trabalho coletivo, envolvendo professores de diferentes áreas, que ainda é um grande desafio (MOTA, 2008, p. 131).

Conflitantemente, a prática educativa na realidade encontrada, revela que as atividades de “contraturno” ou “extracurriculares” não apontam para uma concepção interdisciplinar (...) (FERREIRA, 2007, p. 106).

A partir das citações anteriores, percebemos que os pesquisadores configuraram os resultados de forma a deixar implícito, a defesa por uma articulação de áreas do conhecimento.

De fato, o que está posto é que, na prática, não basta aumentar a jornada do aluno e nem oferecer inúmeras disciplinas/oficinas. Na verdade, existe a necessidade de criar condições de conexões entre as práticas e os saberes. Sacristán (2000) salienta uma maneira de se concretizar tal intento. Diz ele:

Uma forma indireta de se conseguir a integração de componentes dentro do currículo, apoiada na profissionalização compartilhada, se realiza dentro dos projetos curriculares, que, por meio de equipes de competências diversificadas, elaboram materiais que os professores poderão consumir individualmente depois (p. 78).

Assim como Sacristán (2000), acreditamos que essa seja a forma mais viável e rápida para a integração de práticas e saberes.

A falta de articulação entre as práticas e uma metodologia de trabalho dinâmica, também são apresentadas como desafio nos trechos a seguir:

E os professores oficineiros que vivem a dupla jornada de trabalho (na sala de aula e no Programa “Cidadescola”) admitem a ambiguidade: consideram-se “mais lúdicos” nas oficinas do que nas suas aulas regulares no ensino fundamental (AZEVEDO, 2012, p. 199).

(...) a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, em alguns momentos significou apenas a extensão da carga horária do ensino regular, restringindo a repetição de atividades que eram exploradas no currículo básico (NAZARI, 2012, p. 220).

Outro desafio para a Escola, no que diz respeito às práticas, consiste em não fazer do tempo integral um vilão, isto é, não fazer com que os alunos não o aceitem por entenderem-no como cansativo, *chato* e pouco atraente (FIGUEIREDO, 2011, p. 205).

Estes trechos ressaltam, implicitamente, uma dificuldade da escola em expandir suas funções para além do trabalho com o conhecimento de uma maneira menos tradicional. Evidentemente, isso não é uma regra, mas é comum encontrarmos nas escolas organizações curriculares e didáticas pouco “estimulantes” à participação dos alunos. A nosso ver, um dos pontos essenciais que precisamos superar é esse tipo de estrutura, já que “a educação supõe a formação da personalidade e, portanto, deve buscar formas de ensinar em que o aluno participe como *sujeito* de sua formação” (PARO, 2011, p. 95, grifos do autor).

Pensamos que uma das maneiras de motivar os alunos seria apresentar relações entre os conhecimentos socialmente construídos e o contexto do aluno, como defendia Freire (1996). Todavia, essa estratégia foi mais um desafio encontrado nos estudos investigados, como podemos observar na seguinte passagem:

Vê-se aqui que um dos grandes desafios é a relação conhecimento-realidade, um dos princípios organizativos do currículo, que através da pesquisa junto à comunidade tem como ponto de partida a realidade (LUCAS, 2008, p. 269).

Sobre a relação conhecimento-realidade, tem-se verificado nos últimos anos, especialmente a partir dos trabalhos de Paulo Freire - *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Pedagogia da Autonomia* (1996) –, um movimento de incorporação dos saberes do educando ao fazer pedagógico. Afinal, “o diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua incompetência para explicar os fatos” (FREIRE, 1996, p. 32).

O terceiro grupo ressaltou como desafio a adequação dos espaços físicos às atividades da jornada ampliada. De acordo com os pesquisadores:

O maior desafio evidenciado pela comunidade escolar foi a adequação ao espaço físico, que não alcançou a dimensão de proposta de tempo integral e a organização curricular, que durante este tempo sofreu algumas alterações no intuito de atenuar alguns problemas evidenciados (HENRIQUES, 2012, p. 84).

Uma reflexão que não pude deixar de fazer ao puxar o fio da Escola Municipal Bom Pastor foi quanto a um assunto muito caro para todos nós, professores e professoras, que atuamos nessa escola: o espaço (MATTOS, 2012, p. 88).

Com o passar do tempo, foi visto a necessidade de um espaço próprio para o programa, pois o uso de lugares externos à escola acabava implicando algumas dificuldades – a distância de levar os adolescentes para o lugar onde ocorreria a oficina, dias de chuva, frio, ou calor intenso (na medida em que no Rio Grande do Sul as estações são bem definidas) traziam problemas neste deslocamento (KLEIN, 2012, p. 101).

Cabe destacar que, um dos maiores problemas que se observa para implantação e manutenção do regime de tempo integral está relacionado às adequações dos espaços físicos (VETORAZZI, 2011, p. 72).

Apesar das escolas não disporem de um espaço físico adequado para o atendimento em tempo integral, elas realizaram um movimento intenso, no sentido de se pensar uma nova proposta pedagógica para esta nova concepção de ensino (LOPES, 2009, p. 124).

As citações anteriores enfatizaram a relevância de espaços estruturados para a realização de atividades educacionais, atribuindo a eles um valor essencial para o desenvolvimento das mesmas. Quanto a isso, Paro (2011) menciona que “A imensa maioria das escolas são concebidas para receber turmas de alunos ouvintes, em salas separadas. Uma nova concepção de currículo que se preocupe com toda a cultura certamente exigirá uma outra escola (...)” (p. 136).

Ora, considerando que atualmente existe incentivo à utilização de espaços para além dos muros da escola, questionamos: se a própria escola não possui estrutura física “adequada” para a realização de um currículo ou didática inovadores, será que os parceiros os terão?

O quarto grupo de pesquisadores apresentou como desafio a participação coletiva no planejamento e organização da jornada ampliada, assim como a boa convivência entre os membros da comunidade escolar:

As falas retratam que a participação coletiva da comunidade escolar ainda é um grande desafio para educação e que levar os pais para dentro da escola é uma vitória (FERREIRA, 2012, p. 97).

Com as tessituras que realizamos, percebemos a necessidade de defender a convivência e o respeito às nossas diferenças e às relações subjetivas que constituímos (GONÇALVES, 2012, p. 136).

A revisão baseada nos documentos oficiais também não evidenciou a participação dos demais segmentos da comunidade escolar, além dos dirigentes na discussão prévia da proposta (VALADARES, 2011, p. 188).

Ademais, a indisponibilidade de carga horária para os professores planejarem em conjunto se apresenta como um elemento antidemocrático, pois impede o planejamento de atividades com maior participação da comunidade escolar (GOMES, 2007, p. 94).

Com relação à participação coletiva, Freire (1985) já apontava que ela é necessária para a configuração de relações democráticas. Para ele, “O poder começará nas lutas cotidianas, nas ações cotidianas do homem, da mulher, da criança, do professor; em cada uma das profissões ou diferentes ocupações, mudarão as relações humanas, que serão democráticas, contando com a participação de todos” (p. 40). Contudo, questionamos: será que o atual sistema escolar público facilita e estimula tal participação?

O quinto grupo de pesquisadores indicou como desafio a questão do trabalho docente. Segundo eles:

É um desafio urgente que precisa ser solucionado, pois a solidificação de um quadro docente composto de profissionais com vínculo permanente é fundamental para a unidade do trabalho na escola (VASCONCELOS, 2012, p. 258).

Há claros indícios apontando que para além da falta de recursos materiais e humanos que acabam por “minar” a estrutura do Projeto Escola de Tempo Integral, a contratação de professores, seja apenas por tempo de magistério e diploma, ou no caso dos professores das oficinas curriculares, por tempo, diploma e perfil, não atende a especificidade do projeto (CASTRO, 2009, p. 92).

(...) a implantação do horário integral nas escolas públicas encontrou muitas dificuldades por parte dos professores, porque eles trabalhavam 40 horas e recebiam por 30 horas, tendo que procurar complementar sua renda em outros espaços, escolares ou não (SANTOS, 2008, p. 54).

A nosso ver, as citações anteriores colocam em evidência dois tipos de vínculo trabalhista – o permanente e o temporário -, que comportam relações marcadas por hierarquia, conflitos, divisão técnica do trabalho, disputa, embate, entre outros, até porque, cada um deles estabelece uma determinada conexão com o Estado e, conseqüentemente, com a comunidade escolar. Tardif e Lessard (2014), inclusive, já atinaram para o fato de “(...) os atores escolares ocupam posições diferentes na escola e também dispõem de poderes diferentes” (p. 196), o que, conseqüentemente, afeta simbolicamente a organização curricular e a didática da escola.

Os pesquisadores também destacaram como desafio a formação dos sujeitos que trabalham nas oficinas/atividades diversificadas, bem como a dos próprios professores. Vejamos o que eles mencionaram:

O primeiro ponto diz respeito à formação dos agentes: os professores afirmam que muitos são despreparados para planejar com qualidade uma oficina. O fato de saber tocar violão, dançar, praticar esporte etc., não garante condições pedagógicas e metodológicas para coordenar um trabalho com uma turma de alunos (CHAGAS, 2011, p. 133).

As experiências de Escolas de Período Integral, no nosso Estado, têm muitos desafios a enfrentar para que se possam consolidar como projetos diferenciados de escola. Entre eles, e talvez, o mais urgente é o da formação de professores (DEBASTIANI, 2009, p. 66).

Os professores não foram capacitados para iniciar o ano letivo dentro dessa nova proposta, ou seja, trabalhar como *oficineiros*, como são chamados os professores que atuam nas oficinas curriculares no período da tarde (ALMEIDA, 2007, p. 25).

De um modo geral, os pesquisadores se posicionaram negativamente em relação à formação dos professores. Porém, o que chama a atenção nos trechos é precisamente o fato deles mencionarem dois tipos de educadores, o professor e o *oficineiro*, o que gera um rol de preocupações com relação à forma de desenvolver o processo ensino-aprendizagem. Se considerarmos que, geralmente, o próprio professor é fruto de uma escola carente em termos de reflexão sobre a didática e a organização curricular, como aceitar que outros sujeitos, que não foram formados para atuar como docente, desenvolvam atividades sob a responsabilidade da escola?

Por fim, dois pesquisadores apontaram para a inabilidade de gerir financeiramente os programas de jornada ampliada. De acordo com eles:

Essa é uma das grandes questões do Programa. Muitos municípios reclamam que não têm condições de arcar com tantas responsabilidades, sobretudo com a manutenção da Jornada Ampliada e o governo cobra, por parte deles, um maior empenho (SOUZA, 2012, p. 135).

Outras dificuldades a registrar residem no valor da verba recebida, sempre insuficiente para a compra de todo material utilizado no dia a dia das oficinas, e na carência de capacitação de professores (ROCHA, 2010, p. 76).

Diante do que foi exposto nesta seção, é importante mencionar que os estudos de Miguel (2012), Saboya (2012), Azevedo (2012), Nazari (2012), Henriques (2012), Figueiras (2012), Souza (2012), Vasconcelos (2012), Klein (2012), Nunes (2011), Matos (2011), Figueiredo (2011), Chagas (2011), Canela (2011), Silva (2011a), Valadares (2011), Silva (2011b), Vetorazzi (2011), Vale (2011), Scarcelli (2009), Lopes (2009), Debastiani (2009), Santos (2009), Castro (2009), Mota (2008), Lucas (2008), Junior (2008), Valente (2008), Ferreira (2007), Almeida (2007), podem ser incluídos na orientação *O currículo com ênfase na interação entre teoria e prática*, pois desenvolvem atividades demandadas para atender problemas sociais atuais.

Já os currículos apresentados por Gonçalves (2012), Mattos (2012), Costa (2011), Santos (2008) e Germani (2006) podem ser inseridos na orientação *O currículo com base na experiência do aluno*, pois apresentam preocupação com a forma de aprendizado do aluno.

Finalmente, os currículos apresentados por Rocha (2010), Gomes (2007) e Stock (2004) podem ser inseridos na orientação *O currículo com base no conteúdo*, já que valorizam o valor formal das disciplinas.

No que tange à concepção de educação integral e(m) tempo integral, percebemos que as organizações curriculares analisadas por Gonçalves (2012), Mattos (2012), Vale (2011), Costa (2011), Rocha (2010), Santos (2008), Gomes (2007), Germani (2006) e Stock (2004) incluem-se na concepção *formação escolar*, pois na ampliação do tempo era valorizado conhecimentos sociohistóricos, desenvolvidos de forma escolarizada. Já os apresentados por

Miguel (2012), Saboya (2012), Azevedo (2012), Nazari (2012), Henriques (2012), Figueiras (2012), Souza (2012), Vasconcelos (2012), Klein (2012), Nunes (2011), Matos (2011), Figueiredo (2011), Chagas (2011), Canela (2011), Silva (2011a), Valadares (2011), Silva (2011b), Vetorazzi (2011), Scarcelli (2009), Lopes (2009), Debastiani (2009), Santos (2009), Castro (2009), Mota (2008), Lucas (2008), Junior (2008), Valente (2008), Ferreira (2007) e Almeida (2007) podem ser incluídos na concepção *proteção integral*, tendo em vista que o objetivo do tempo integral era priorizar as questões sociais enfrentadas pelos educandos.

4.2.2.4. Olhar relacional entre as ênfases dos estudos

Os estudos analisados neste levantamento, ainda que a partir de objetos diferentes, possuem um olhar relacional entre alguns pontos, que enumeramos da seguinte forma: (1) organização temporal das atividades; (2) organização dos espaços; (3) sujeitos formadores; (4) documentos orientadores; (5) articulação entre o programa de ampliação da jornada escolar e o projeto político pedagógico da escola; (6) critérios para a seleção dos alunos participantes do programa pesquisado; (7) tendência curricular; (8) organizações das atividades; (9) aspectos positivos encontrados nos estudos; (10) desafios apontados pelos pesquisadores; (11) concepção de educação integral.

Como dito em seção anterior, a partir de critério pré-estabelecidos, selecionamos 53 estudos, que, em conjunto, podem responder aos questionamentos desta pesquisa. Contudo, é importante destacar que este total não representa a quantidade de programas de jornada ampliada pesquisados. Na verdade, levando em consideração que alguns pesquisadores analisaram o mesmo programa, encontramos um total de 24 programas diferentes.

Dito isto, questionamos: afinal, quais são as possíveis relações entre os estudos? A primeira delas se refere ao aspecto temporal da organização das atividades dos programas. A este aspecto estamos nos referindo propriamente a diferentes organizações da jornada ampliada, tais como: disciplinas em um turno e oficinas/atividades diversificadas no contraturno; disciplinas intercaladas com oficinas/atividades diversificadas; organização curricular transdisciplinar/interdisciplinar/metadisciplinar.

O quadro a seguir apresenta os tipos de organizações apresentadas nos estudos.

Quadro 3: Organização temporal das atividades

Organização temporal	Quantidade
Disciplinas em um turno e oficinas/atividades diversificadas no contraturno	18 programas
Disciplinas intercaladas com oficinas/atividades diversificadas	6 programas
Organização curricular transdisciplinar/interdisciplinar/metadisciplinar	-

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

O quadro anterior apresenta que, num universo de 24 programas, todos eles organizavam seu tempo em disciplinas, sendo que 6 deles intercalavam oficinas/atividades diversificadas e disciplinas do núcleo básico e 18 foram estruturados em turno e contraturno. Nenhum programa organizava seu currículo de forma interdisciplinar, transdisciplinar ou metadisciplinar. Portanto, a organização das práticas era realizada de forma multidisciplinar.

De acordo com Young (2011), “Disciplinas como história, geografia e física são as ferramentas que os professores têm para ajudar os alunos a passarem da experiência ao que o psicólogo russo, Vygotsky, se referiu como “formas mais elevadas de pensamento” (p. 615). Para ele, portanto, as disciplinas são estratégias para ajudar o aluno a relacionar as suas experiências com conceitos ou teorias criadas ao longo dos anos, que visam transcender o conhecimento já adquirido.

Tendo em vista o sistema educacional desenvolvido no Brasil, há que se perguntar: Será possível a concretização de uma organização curricular interdisciplinar/transdisciplinar ou metadisciplinar?

A integração dos saberes de diferentes ciências pode ser concretizada por meio da interação ou planejamento coletivo dos docentes. Acreditamos que isso seja mais viável do que a mudança de um sistema educacional. No entanto, não significa que seja necessário criar inúmeras disciplinas, até porque uma ação lúdica e diversificada não precisa de várias segmentações e sim de pessoas especializadas, criativas e capazes de garantir combinações entre conhecimentos, sejam eles sociais, culturais ou científicos.

Com relação à quantidade de horas que o aluno permanece sob a responsabilidade da escola, os estudos apresentaram a realidade que se evidencia na Tabela a seguir:

Tabela 12 - Quantidade de horas que o aluno permanece na escola

Tempo total de permanência do aluno sob a responsabilidade da escola	Quantidade de escolas
10 horas	6
9 horas	23
8 horas	8
8 horas e meia	1
7 horas	3
Não especificado a quantidade de horas	12

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

A tabela demonstra que, num universo de 53 estudos, 41 deles se organizavam em tempo integral: 23 se estruturavam em nove horas, 8 em oito horas, 6 em dez horas, 3 em sete horas, 1 em oito horas e meia e 12 não especificaram o tempo de desenvolvimento do programa.

Para Cavaliere (2007)

Caso se considere que preparar indivíduos para a vida democrática nas sociedades complexas é função da escola, o tempo integral pode ser um grande aliado, desde que as instituições tenham as condições necessárias para que em seu interior ocorram experiências de compartilhamento e reflexão. Para isso, além de definições curriculares compatíveis, toda uma infra-estrutura precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo. (p. 1022).

A jornada ampliada, portanto, requer uma reorganização curricular e escolar.

No que tange à previsão de utilização de outros espaços, além do escolar, foi revelado que, num universo de 24 programas, 13 fomentavam a utilização de espaços para além dos muros da escola, 9 não e em 2 estudos os pesquisadores não especificaram se usam ou não. Baseando-nos nesses dados, questionamos: Dos 13 programas que incentivam a utilização de espaços, quantas escolas incluídas neles de fato utilizavam outros espaços para além dos muros da escola? Na tabela a seguir apresenta essa informação:

Tabela 13 - Quantidade de programas que utilizam outros espaços

Utilização de espaços	Quantitativo de escolas estudadas	Utiliza de fato outros espaços	Não utiliza outros espaços	Não mencionado
Sim	39	11	18	10
Não	12	-	-	-
Não mencionado	2	-	-	-

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

De 39 escolas que estão inseridas em programas que preveem a utilização de outros espaços no entorno escolar, 11 de fato os utilizam; 18 não utilizam e 10 pesquisadores não mencionaram se as escolas pesquisadas utilizavam ou não espaços diferenciados. A partir dessa informação, perguntamos: quais seriam os espaços utilizados pela escola em seu entorno?

Quadro 4: Espaços utilizados pelos programas, além da escola

Espaços	Quantidade
Igreja ou outros espaços religiosos	5
Clubes	2
Praças	1
Bar	1
Biblioteca	1
Associação de moradores	1
Campo de futebol	2
Quadra	2
Espaço de outras secretarias	3

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Depois de analisar se o programa prevê a utilização de outros espaços e se de fato as escolas os utilizavam, elencamos no quadro anterior os locais que geralmente fazem parte do entorno dessa instituição, a fim de identificarmos quais deles foram mais utilizados para o desenvolvimento de oficinas/atividades diversificadas. Vale lembrar que a escola pode fazer parceria com mais de uma instituição, sendo assim, o quadro anterior apresenta valores maiores do que a Tabela 13, que demonstra a quantidade de escolas que utilizavam outros espaços para além dos seus muros.

De acordo com o quadro anterior, a igreja foi o local mais citado como parceiro da escola, seguida dos espaços de outras secretarias municipais ou estaduais. Ademais, outros espaços mencionados foram: Clubes, quadras, campo de futebol, biblioteca e outros.

A parceria da escola com outras instituições que não são laicas e nem públicas pode comprometer o processo ensino-aprendizagem. No caso da própria escola, enquanto instituição de ensino, pode representar duas consequências: (1) enfraquecimento da sua identidade; (2) ausência ou baixo investimento destinados a construção ou reforma de espaços escolares.

Ora, “tempo e espaço implicam custos, que podem variar, contanto que não se sacrifiquem os objetivos mesmos da educação. É lugar comum dizer

que educação não é despesa, é investimento, porque ela traz retorno social e econômico” (MAURÍCIO, 2009, p. 26). Portanto, mesmo sendo frágil, a escola ainda é um espaço importante para a sociedade, conseqüentemente, é preciso investir nela.

Além das conseqüências para a escola, a parceria com instituições privadas ou de caráter religioso pode antever as seguintes internalizações para os sujeitos em formação: (1) doutrina religiosa que está exposta no ambiente; (2) ideias ou valores culturais expostos no local. Isso porque o espaço, por si só, é uma condição curricular, que causa efeitos, modela, mediatiza e é fonte de estímulos e aprendizagens. Assim, concordamos com Cavaliere (2009) quando afirma que

A troca com outras instituições sociais e a incorporação de outros agentes educacionais são fundamentais para o enriquecimento da vida escolar, mas as formas alternativas de ampliação do tempo educativo que não têm como centro a instituição, expõem-se aos perigos da fragmentação e da perda de direção. E, principalmente, ronda-lhes o risco de que, ao invés de servirem à melhoria da qualidade da ação educacional, atuem aprofundando ainda mais a precarização da educação (p. 61).

Ainda assim, questionamos: será que as escolas foram adaptadas ou reformadas para a implantação da jornada ampliada do aluno?

Quadro 5: Quantidade de escolas adaptadas para o desenvolvimento da educação integral e(m) tempo integral

Espaços adaptados/reformados	Quantidade
Sim	33
Não	6
Não mencionado	8
Escolas construídas	6

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

No quadro anterior encontramos o total de escolas que tiveram seus espaços adaptados ou reformados para “atender” a ampliação da jornada escolar. Num universo de 53 estudos, descobrimos que 8 não mencionaram se as escolas foram adaptadas para esse fim, 33 foram modificadas, 6 não e 6 escolas foram construídas.

Consideramos os dados apresentados no quadro anterior positivos, já que evidenciam um número significativo de escolas que foram reformadas para

atender a jornada ampliada. Evidentemente, não sabemos se essas modificações foram suficientes, até porque para tal fim

São necessárias instalações adequadas para que todos os alunos possam escovar os dentes e tomar banho; precisa-se de refeitório bastante amplo para que todos possam comer de forma saudável, dentro de regras combinadas pelos próprios alunos; é necessária sala específica para TV e DVD, de forma que os alunos possam assistir e discutir programas variados; é necessário espaço suficiente para a realização, por exemplo, de reunião de alunos para prepararem campeonatos, comemorações, conselhos (MAURICIO, 2009, p. 26).

Enfim, para alguns espaços escolares, essas condições implicam grandes reorganizações ou reformas.

Os estudos que vimos analisando nos deixam ainda outra pergunta no ar: Quais são os sujeitos formadores que trabalhavam no desenvolvimento das atividades dos programas/experiências apresentados? Identificamos tais sujeitos no quadro a seguir

Quadro 6: Sujeitos que trabalham no desenvolvimento da educação integral e(m) tempo integral

	Programa	Quantidade de escolas	Professor	Monitor	Bolsista	Professor contratado	Coordenador	Voluntário	AC
1	Escola de tempo integral (SP) - estadual	10	Sim	Sim	-	Sim	Sim	-	Não
2	Escola de TI (PV)	1	Sim	-	-	Sim	Sim	-	Não
3	Escola de TI (SJC)	1	Sim	-	-	Sim	-	-	Não
4	Escola de TI (Restinga)	1	Sim	-	-	-	Não	-	Não
5	CIEP - Americana	1	Sim	-	-	Sim	-	-	Não
6	PME	7	Sim	Sim	-	-	Sim	-	Não
7	ETI (município de Goiânia)	3	Sim	Sim	-	-	Sim	-	Não
8	ETI (estadual-GO)	2	Sim	Sim	-	-	-	-	Não
9	Escola integrada (BH)	2	Sim	Sim	-	-	-	-	Não
10	Educação Integral (DF)	2	Sim	Sim	Sim	-	-	-	Não
11	CREI (DF)	1	Sim	-	Sim	-	-	-	Não
12	ETI (RS)	2	Sim	-	-	-	Sim	Sim	Não
13	PROETI (MG)	2	Sim	-	-	-	-	-	Não
14	ETI (CE)	1	Sim	-	-	Sim	-	-	Não
15	Jornada ampliada (CE)	1	Sim	Sim	Sim	-	-	-	Não
16	Projeto Laptop (MS)	1	Sim	-	-	-	-	-	Não
17	EPI (SC)	3	Sim	-	-	Sim	-	-	Não
18	TEIA (Uberlândia)	1	Sim	-	-	Sim	Sim	-	Não
19	PETI	1	Sim	Sim	-	-	-	-	Não
20	CEIS (Curitiba)	1	Sim	-	-	-	-	-	Não
21	EETI (Juiz de Fora)	3	Sim	-	-	-	-	-	Não
22	CIEPs (RJ)	3	Sim	-	-	-	Sim	-	Sim
23	Palmas	1	Sim	-	-	-	-	-	Não
24	EPTI (Apucarana)	1	Sim	-	Sim	-	Sim	-	Não

*(-) – Não mencionado

**AC – Animador Cultural

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Quanto aos sujeitos envolvidos com a ampliação da jornada, verificamos que no universo de 24 programas, os professores concursados se envolviam de alguma maneira nas decisões e práticas desenvolvidas nesse tempo ampliado. Como sujeitos que de fato desenvolviam as atividades apareceram os monitores (8), professores contratados (7), bolsistas (4), voluntário (1) e animadores culturais (1). E, ainda, em algumas experiências também encontramos a figura do coordenador (8).

Notamos também, a partir dos dados do quadro anterior, que a apropriação do trabalho de outros sujeitos, além do professor, dependia da configuração da jornada ampliada. Em todo caso, percorrendo, propriamente, sobre essa mão de obra, Coelho e Hora (2013) constatam que

Como os governos não conseguem, pelos mais diversos motivos políticos e econômicos, manter os contratos regulares de trabalho para a manutenção de projetos de jornada ampliada diz-se que, na complementação dos horários, está o trabalho educativo. Logo, com este argumento não é preciso que os sujeitos sejam professores e, muito menos, que se garantam os direitos trabalhistas. Esse trabalho educativo não caracteriza relações trabalhistas: são bolsas, monitorias, ajuda de custo. Não são professores (ainda que sejam, muitas vezes, por formação), são oficineiros, monitores, amigos da escola ou outra denominação que não caracterize o fazer pedagógico para, desta forma, não se enquadrar a sua atividade no que denominamos trabalho docente, o que recairia nas exigências trabalhistas que a legislação determina (p. 219).

Além disso, esses trabalhadores não possuem poderes, enquanto grupo, equivalentes aos dos professores ou de outros funcionários. O perigo disso é da escola não conseguir concretizar um projeto educacional comum, com objetivos e metas educacionais coletivos, principalmente por conta da rotatividade, e desses outros sujeitos não terem possibilidade de manifestar sua opinião, saberes e práticas. Até porque “na prática, salvo raras exceções, em algumas das experiências conhecidas, professores e oficineiros, não se relacionam ou, ainda, estes sujeitos fazem pouca conexão entre as atividades que desenvolvem e as questões pedagógicas” (COELHO E HORA, 2013, p. 219).

Essas reflexões nos levam à seguinte questão: Será que os programas analisados possuíam documentos orientadores?

Quadro 7: Quantidade de programas com documento orientadores

Programas com documentos orientadores	Quantitativo	Foram reformulados/substituídos
Sim	20	8
Não	1	-
Não mencionado	3	-

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

O quadro anterior apresenta o total de programas que possuíam documentos orientadores, tais como: lei, diretriz, resolução, projeto político pedagógico do programa, plano municipal de educação, entre outros.

Num universo de 24 programas, 20 deles possuíam algum documento orientador, sendo que 8 já sofreram alterações ou foram substituídos, 1 não possuía nenhum documento e 3 não conseguimos identificar, pois os pesquisadores não mencionaram esse dado.

A nosso ver, os projetos educacionais que possuem documentos orientadores têm uma importância decisiva, já que ajudam a compreender a diretriz política e administrativa, bem como os objetivos previstos. Além disso, servem como um meio de cobrança do que foi planejado, pois possui algo concreto, que “legaliza” a ação.

No caso dos dados evidenciados no quadro, a nossa dúvida recai sobre os documentos que foram reformulados. Eis que os mesmos imprimem a questão: será que foram alterados no sentido da “qualidade” da educação integral e(m) tempo integral?

A escola é um espaço organizado por sujeitos e tempos. “Nela produzem-se muitas coisas que dependem das circunstâncias do momento ou de fatores humanos imprevisíveis ou incontrolláveis” (TARDIF E LESSARD, 2014, p. 56). Então, como conciliar os objetivos, funções ou metas individuais e coletivos? Pensamos que o projeto político pedagógico é uma alternativa que possibilita tal conciliação, já que

É o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar (...). Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade (VASCONCELLOS, 2004, p.17).

Evidentemente, a discussão sobre esse documento daria outra pesquisa, mas diante da importância dele, ressaltada anteriormente por Vasconcellos (2004), cabem-nos algumas perguntas: Será que os pesquisadores fizeram menção ao projeto político pedagógico (PPP) da escola? Ou, ainda, existirá a possibilidade dos estudos apresentarem a inserção da jornada ampliada nesse documento?

O quadro a seguir evidencia os dados apresentados nos estudos sobre o PPP:

Quadro 8: Quantidade de estudos que mencionam a articulação do programa com o PPP da escola

Menciona articulação entre programa e PPP	Quantidade
Sim	30
Não	12
Não mencionado	11

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Dos 53 estudos analisados, 30 pesquisadores mencionaram que as escolas pesquisadas possuíam projeto político pedagógico (PPP) e que a jornada ampliada estava inserida neles; 12 pesquisadores afirmaram que o projeto não possuía articulação com o aumento da jornada e 11 não mencionaram o PPP.

Como podemos perceber, a soma dos estudos que mencionaram articulação da jornada ampliada com os que não fizeram menção ao PPP é relativamente alta, já que a escola requer um plano coletivo, que favoreça a integração dos objetivos e das práticas, que valorize a participação e as vivências e que rompa com a segmentação dos saberes e conhecimentos. Afinal, o norte para uma educação contextualizada, democrática e crítica é, portanto, o PPP e, a discussão coletiva, o desafio.

Sabemos que atualmente a escola responde a diversas demandas sociais, então, nos questionamos: Será que a ampliação do tempo é uma alternativa para resolver uma questão social ou escolar? Será que atende a algum critério de participação? Para que tipo de aluno esses programas foram planejados?

Estas são perguntas reflexivas, que nos permitem esboçar algumas respostas, por meio dos dados levantados a partir dos estudos analisados e abrem perspectiva para discussões mais amplas em outros momentos.

Neste caminho, os estudos também evidenciaram que o critério “sujeitos em vulnerabilidade” foi recorrente, como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 9: Quantidades de programas que utilizaram o critério sujeitos em vulnerabilidade para o desenvolvimento da educação integral e(m) tempo integral

Sujeitos em vulnerabilidade	Quantidade
Sim	21
Não	5
Não mencionado	27

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

As escolas organizavam sua jornada ampliada pensando nos alunos em vulnerabilidade social? Lendo os estudos selecionados para esta pesquisa, levantamos por vários momentos essa questão, pois um número significativo de pesquisadores apresentou tal critério para a organização do tempo expandido, como demonstra o quadro anterior. Nele, podemos constatar que, num universo de 53 estudos, 21 mencionaram que os sujeitos priorizados são os em vulnerabilidade social, 27 não mencionaram tal critério e 5 escolas não priorizaram esses sujeitos.

Mesmo que não corresponda à totalidade, o quantitativo de estudos que apresentaram tal critério é significativo.

Libâneo (2012) considera que

É claro que a escola pode, por um imperativo social e ético, cumprir algumas missões sociais e assistenciais (a escola convive com pobreza, fome, maus tratos, consumo de drogas, violência etc.), mas isso não pode ser visto como sua tarefa e sua função primordiais, mesmo porque a sociedade também precisa fazer sua parte nessas missões sociais e assistenciais (p. 26).

Portanto, entendemos que não se trata de criticar a perspectiva assistencial de alguns programas de ampliação do tempo. Na verdade, a crítica recai sobre alguns, quando o objetivo se limita à proteção social. O problema está no que tais programas deixam de oferecer, no que eles negam ou eliminam de um horizonte possível. Critérios assistencialistas são ruins porque não se propõem a uma formação integral do sujeito.

Como cada escola possui suas especificidades – contexto, sujeitos, PPP, entre outros – notamos que, mesmo sendo o mesmo programa, as escolas possuem perspectivas curriculares diferentes. A Tabela seguinte expõe este dado:

Tabela 14 - Tendências curriculares encontradas nos estudos

Tendência curricular por estudo analisado	Quantidade	%
O currículo com ênfase na interação entre teoria e prática	41	77,4
O currículo com base no legado tecnológico e efficientista	-	-
O currículo com base no conteúdo	4	7,5
O currículo com base na experiência do aluno	8	15,1
Total	53	100

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

A Tabela anterior apresenta a tendência curricular encontrada em cada estudo analisado nesta pesquisa, visto que existem estudos que investigaram o mesmo programa, mas em escolas diferentes. Assim, foram incluídos na tendência *o currículo com ênfase na interação entre teoria e prática* 41 estudos; na tendência *o currículo como base na experiência do aluno* 8 estudos e na tendência *o currículo com base no legado tecnológico e efficientista* não incluímos nenhum trabalho.

A classificação dos currículos analisados em tendências, em grande parte, se fundamentou nas áreas do conhecimento ou oficinas oferecidas pelas escolas investigadas.

As Tabelas a seguir, apresentam as áreas ou conhecimentos apresentados nas pesquisas investigadas. Na primeira Tabela, destacamos as atividades que tem um viés conteudista:

Tabela 15 - Quantidade de atividades “conteudistas” desenvolvidas nos programas

Área do conhecimento	Modalidade	Quantidade de vezes que aparece	%
Atividades “conteudista”	Reforço	14	30,4
	Matemática	11	23,9
	Leitura	7	15,2
	Literatura	5	10,9
	Contação de histórias	3	6,5
	Redação	2	4,3
	Alfabetização	2	4,3
	Ciências	1	2,2
	Filosofia	1	2,2
Total		46	100

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

As atividades denominadas como reforço e matemática se sobressaem perante as outras consideradas tradicionais. “Certamente, não se pode contestar a importância dos conteúdos das disciplinas tradicionais (Matemática, Geografia, História, Ciências, etc.), que são imprescindíveis para a formação humana e não podem, sob nenhum pretexto, ser minimizados” (PARO, 2011, p. 125). Contudo,

questionamos: por que a valorização recai justamente nas atividades de matemática e reforço?

A atividade reforço é “global”, já que pode privilegiar questões de qualquer âmbito do conhecimento. A matemática, por sua vez, é uma área específica. Diante disso, perguntamos: Será que a importância dada a esta disciplina ainda está relacionada à concepção positivista do ensino? Ou, será que a matemática continua sendo ensinada de forma bancária (FREIRE, 1975) e por isso demanda “outros tempos” de aprendizagem?

Interessante notar, ainda, que as atividades Leitura e Literatura também foram apontadas, respectivamente, 7 e 5 vezes. Sabemos que elas estão, de certa forma, relacionadas à Língua Portuguesa, o que, de alguma maneira, demonstra a preocupação dos formuladores com as especificidades da área, embora não saibamos se o desenvolvimento de ambas possui um caráter lúdico ou repetitivo. Em todo caso, podemos considerá-las atividades emergentes nas estruturas curriculares das escolas, já que as denominações representam uma possibilidade de um novo arranjo pedagógico e curricular, mais dinâmico.

Ainda baseados na tabela, podemos considerar que Filosofia e Ciências são os conhecimentos “esquecidos” nesse grupo de atividades, pois não aparecem com muita frequência.

Quanto à área dos esportes, as atividades apontadas foram:

Tabela 16 - Quantidade de atividades esportivas desenvolvidas pelos programas

Área do conhecimento	Modalidade	Quantidade de vezes que aparece	%
Esportes	Multi-Esportes	14	24,6
	Jogos	11	19,3
	Xadrez	8	14,0
	Futsal	5	8,8
	Voleibol	4	7,0
	Ginástica	3	5,3
	Judô	2	3,5
	Natação	2	3,5
	Karatê	2	3,5
	Basquete	2	3,5
	Futebol	1	1,8
	Handebol	1	1,8
	Muay Thai	1	1,8
	Tênis	1	1,8
Total		57	100

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

No que tange aos esportes, a tabela anterior evidencia que a organização de um momento para o desenvolvimento de várias modalidades

esportivas é a mais recorrente, como podemos observar com a frequência das modalidades Multi-Esportes e Jogos. Na sequência, temos o Xadrez, sendo desenvolvido em 8 escolas, Futsal em 5, Voleibol em 4 e outras atividades em menor número.

O que chama a atenção é precisamente o fato da modalidade Xadrez aparecer com mais frequência que o Futsal, já que este é mais popular no Brasil que aquele. Talvez isso esteja acontecendo porque o Xadrez pode ser jogado em qualquer espaço. Em todo caso, consideramos esse jogo um conhecimento emergente, relacionado ao uso do corpo e ao raciocínio.

No que diz respeito a artes, as modalidades contempladas foram as seguintes:

Tabela 17 - Quantidade de atividades artística desenvolvidas pelos programas

Área do conhecimento	Modalidade	Quantidade de vezes que aparece	%
Artes	Música	13	19,4
	Dança	12	17,9
	Multi-Artes	11	16,4
	Teatro	9	13,4
	Capoeira	3	4,5
	Arte visual	3	4,5
	Coral	3	4,5
	Pintura	3	4,5
	Artes plásticas	2	3,0
	Oratória	2	3,0
	Grafite	1	1,5
	Arte terapia	1	1,5
	Acrobacia	1	1,5
	Percussão	1	1,5
	Flauta	1	1,5
	Violão	1	1,5
Total		67	

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

As modalidades de caráter específico relacionadas à área de artes com maior frequência foram a Música, a Dança e o Teatro. A tabela também apresenta a modalidade Multi-Artes com uma frequência considerável, o que evidencia, de certa forma, uma preocupação dos formuladores de não privilegiar uma determinada especificidade artística.

Na área de artes, portanto, os conhecimentos emergentes são a Música, a Dança e o Teatro, que estão fundamentalmente relacionados à expressão corporal e à estética.

Interessante observar que não houve nenhuma menção à modalidade desenho, ainda que este seja um recurso de outras artes, o que chama atenção é

que, de certa forma, podemos considerá-lo como uma especificidade artística tradicional.

Com relação a atividades diversificadas, que podemos considerar contemporâneas, já que não são universais nos currículos brasileiros, bem como não estão diretamente relacionadas às áreas de artes e do esporte, o destaque foi para as seguintes modalidades:

Tabela 18 - Quantidade de atividades “diversificadas” desenvolvidas pelos programas

Área do conhecimento	Modalidade	Quantidade de vezes que aparece	%
Atividades “diversificadas”	Informática	14	16,1
	Saúde e qualidade de vida	6	6,9
	Recreação	6	6,9
	Inglês	5	5,7
	Espanhol	5	5,7
	Educação ambiental	5	5,7
	Empreendedorismo social	4	4,6
	Artesanato	3	3,4
	Educação no trânsito	3	3,4
	Letramento	2	2,3
	Reciclagem	2	2,3
	Língua estrangeira	2	2,3
	Horta	2	2,3
	Jornal	2	2,3
	Trabalhos manuais	2	2,3
	Ética	2	2,3
	Balé	2	2,3
	Educação patrimonial	2	2,3
	Culinária	2	2,3
	Robótica	1	1,1
	Mecatrônica	1	1,1
	Cooperativismo	1	1,1
	Educação para a paz	1	1,1
	Direito	1	1,1
	Prevenção	1	1,1
	Cidadania	1	1,1
	Estudos antropológicos	1	1,1
	Turismo	1	1,1
	História local	1	1,1
	Rádio escolar	1	1,1
	Educação econômica	1	1,1
	Iniciação científica	1	1,1
	Fotografia	1	1,1
	Fantoches	1	1,1
	LIBRAS	1	1,1
Total		87	

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Analisando as modalidades expostas na tabela, notamos que a que sobressai é a Informática (14), seguida por Saúde e Qualidade de vida (6), Recreação (6), Inglês (5), Espanhol (5) e Educação Ambiental (5).

A tabela anterior apresenta, ainda, um significativo rol de modalidades diversificadas, o que, por um lado, nos leva a inferir que as escolas estão tendo autonomia para organizar o seu currículo, por outro, demonstra uma grande segmentação de conhecimentos, organizados de forma disciplinar. Sobre isso, Paro (2011) menciona que

(...) o enriquecimento do currículo não pode se restringir a mero acréscimo de disciplinas a serem estudadas, mas a uma verdadeira transformação da escola num lugar desejável para o aluno, onde ele não vá apenas para preparar-se para a vida, mas para vivê-la efetivamente (p. 127).

Além da enorme segmentação, também não podemos ignorar as escolhas curriculares. Young (2011) menciona que:

Embora não devamos esquecer o contexto mais amplo, escolhas curriculares têm de ser tratadas pelo que são: maneiras alternativas de promover o desenvolvimento intelectual de jovens. Quanto mais nos focamos na possibilidade de um currículo reformado resolver problemas sociais ou econômicos, tanto menos provável que esses problemas sejam tratados em suas origens, que não se encontram na escola (p. 611).

Isso significa que as escolhas curriculares devem favorecer principalmente ao processo de análise e síntese críticas dos educandos, já que “a escolaridade envolve o fornecimento de acesso ao conhecimento especializado incluído em diferentes domínios” (YOUNG, 2007, p. 1295).

No que tange aos aspectos positivos, dos 53 estudos analisados, identificamos 31 deles apontados pelos pesquisadores, vejamos na Tabela 19 o que foi mencionado:

Tabela 19 - Aspectos positivos apresentados nos estudos

Aspectos positivos	Quantidade	%
Atividades artísticas	11	15,0
Socialização entre os sujeitos	7	9,5
Interesse por parte dos alunos pela escola	7	9,5
Permanência na escola - crianças fora das ruas	6	8,2
Melhoria do rendimento escolar	5	7,0
Envolvimento de pais e comunidade	4	5,4
Trabalhar com tecnologia	3	4,0
Melhoria do comportamento escolar	2	3,0
Reflexão sobre a própria prática formadora	2	3,0
Ações de protagonismo juvenil	2	3,0
Parcerias	2	3,0
Satisfação dos responsáveis dos alunos	2	3,0
Formação continuada para os sujeitos formadores	2	3,0
Oficina de matemática	1	1,3
Avaliação diagnóstica do contexto para a criação do programa de ampliação da jornada	1	1,3
Disciplinas diversificadas	1	1,3
Escolas como instituições sociais	1	1,3
Música	1	1,3
Tempo	1	1,3
Mudança da perspectiva do programa - de social para educacional	1	1,3
Ludicidade das oficinas	1	1,3
Melhoria da autoestima	1	1,3
Trabalho diferenciado entre turno e contraturno	1	1,3
Formação inicial dos sujeitos formadores	1	1,3
Merenda escolar	1	1,3
Orientação em relação à cultura da paz	1	1,3
Xadrez	1	1,3
Contratação de professores	1	1,3
Melhoria do espaço escolar	1	1,3
Autonomia da escola	1	1,3
Integração entre atividades do núcleo comum e diversificadas	1	1,3
Total	73	100

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Antes de tecermos observações sobre os achados demonstrados na Tabela acima, é importante mencionar que num universo de 53 estudos, 24 pesquisadores apontaram apenas um aspecto positivo, 20 mais de um e 9 não indicaram nenhum. Sendo assim, a Tabela 19 abarca todos os aspectos apontados pelos pesquisadores. Ademais, a nosso ver, esses dados são interessantes porque suscitam, entre outros, o seguinte questionamento: Como uma mudança na organização do tempo, do espaço e do currículo da escola não gera nenhum aspecto positivo?

Observamos ainda que cinco aspectos aparecem mais de 5 vezes, são eles: Atividades artísticas (11 vezes); Socialização entre os sujeitos (7 vezes); Interesse por parte dos alunos pela escola (7 vezes); Permanência na escola/crianças fora da rua (6 vezes); Melhoria do rendimento escolar (5 vezes).

Acreditamos que o aumento da jornada diária dos sujeitos influencia na relação interpessoal. Amizades, conflitos, trocas de conhecimentos, entre outros, são possíveis a partir de uma rotina maior e interativa.

No caso da relação professor-aluno, Tardif e Lessard (2014) afirmam que “(...) dificilmente os professores podem ensinar se os alunos não “gostarem” deles ou, pelo menos, não os respeitarem. Desse modo, suscitar esse sentimento dos alunos é uma parte importante do trabalho” (p. 159). Para eles, “o que chamamos de “motivação” não é nada mais do que tal envolvimento” (TARDIF E LESSARD, 2014, p. 159).

Outrossim, pensamos que o interesse pela escola por parte dos alunos pode estar relacionado a novas atividades, de caráter mais contemporâneo e lúdico.

A “permanência dos alunos na escola e fora das ruas” ser apontado como aspecto positivo, destaca uma questão social premente da sociedade contemporânea, que podemos descrever em dois tópicos: (1) os adultos precisam trabalhar e não tem com quem deixar os filhos; (2) realidade violenta de algumas cidades brasileiras. Contudo, Maurício (2009) argumenta que “tirar criança da rua pode redundar em proposta de enclausuramento. A criança deixar de estar na rua pode ser uma consequência da escola de horário integral. A criança precisa gostar da escola. Ela deve querer estar na escola” (p. 56). Ou seja, por mais que a sociedade demande esse tempo maior, a função da escola não é vigiar e sim ajudar o processo formativo dos educandos.

Interessante observar também que para alguns pesquisadores o aspecto positivo foi a melhoria do rendimento escolar. Pensamos que as ações que visam uma educação integral e(m) tempo integral não deveriam ter essa meta como primeira; contudo, um programa pedagogicamente planejado, com estrutura, contextualizado e bem desenvolvido, tem tudo para atingir esse objetivo. Afinal, “as aprendizagens que os alunos realizam em ambientes escolares não acontecem no vazio, mas estão institucionalmente condicionadas pelas funções que a escola, como instituição, deve cumprir com os indivíduos que a frequentam” (SACRISTÁN, 2000, p. 89).

Vale ressaltar que os aspectos positivos apresentados pelos pesquisadores são fruto da perspectiva social, filosófica, cultural e educacional deles. Nosso objetivo aqui foi desvelar o que eles apontaram.

Finalmente, os desafios foram os últimos elementos levantados a partir das ênfases que conseguimos traçar uma relação. A Tabela 20 apresenta todos os que foram apontados pelos pesquisadores, vejamos:

Tabela 20 – Desafios apontados pelos pesquisadores

Desafios	Quantidade	%
Infraestrutura da escola	25	14,8
Cansaço do aluno	22	13,0
Recursos humanos	14	8,3
Formação continuada	11	6,5
Falta de material	10	5,9
Articulação entre tempo regular e integral	9	5,3
Integração das atividades	9	5,3
Planejamento coletivo	9	5,3
Gerenciamento e falta de verbas	6	3,6
Repetição da prática pedagógica tradicionais	6	3,6
Formação inicial de professores	5	3,0
Atender todos os alunos	4	2,4
Baixa remuneração dos sujeitos formadores	3	1,8
Construção e manutenção de parcerias	2	1,2
Deslocamento entre escola e espaços parceiros	2	1,2
Continuidade do projeto	2	1,2
Melhora no desempenho escolar	2	1,2
Programa destinado apenas a alguns	2	1,2
Condições de trabalho	2	1,2
Dificuldade de organização do tempo	2	1,2
Dificuldade de organização do espaço	2	1,2
Dificuldade de relacionamento professor-aluno –funcionários	2	1,2
Compreensão da proposta pelos pais	2	1,2
Rotatividade de profissionais	2	1,2
Organização de turmas	1	0,6
Espços parceiros precários	1	0,6
Quadro de horários para monitores	1	0,6
Contemplar o lúdico no ambiente escolar	1	0,6
Dinamização das aulas do turno regular	1	0,6
Democracia	1	0,6
Melhorar tecnologia	1	0,6
Relação conhecimento-realidade	1	0,6
Organização curricular	1	0,6
Participação da comunidade	1	0,6
Convivência com a família diminuída	1	0,6
Compreensão da organização curricular pelos professores	1	0,6
Valorização dos saberes populares	1	0,6
Construção de uma política integradora, intersetorial e de Estado	1	0,6
Total	169	100

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Num universo de 53 estudos, encontramos 38 desafios, sendo os mais recorrentes os seguintes: Infraestrutura da escola (25); Cansaço do aluno (22); Recursos humanos (14); Falta de material (10); Formação continuada (9); Articulação entre os tempos regular e integral (9); Integração entre atividades (9); Planejamento coletivo (9); Gerenciamento e falta de verbas (6); Repetição de prática pedagógica tradicional (6); Formação inicial dos sujeitos formadores (5).

Vale ressaltar que 49 pesquisadores apontaram mais de um desafio, 2 destacaram um e outros 2 nenhum. De todo modo, a Tabela 19 apresenta todos eles.

A Tabela evidencia o item “estrutura física da escola” como desafio mais recorrente entre todos os apontados pelos pesquisadores. Sobre isso, observamos que a estrutura física é uma das condições necessárias para o desenvolvimento de experiências de reflexão, já que “os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto (...)” (ESCOLANO, 1998, p. 27). Isso significa que o espaço vivido precisa ser planejado, pois é um dos elementos determinante na formação dos sujeitos.

Sobre o “cansaço do aluno” apontado por alguns pesquisadores como desafio, podemos inferir que pode ser causado por: (1) sobrecarga de atividades; (2) dedicação para cumprir o que é demandado; (3) falta de momento livre, para descanso ou reflexão; (4) esforço mental exacerbado. Ou seja, com todas as cautelas necessárias, esse desafio parece estar diretamente relacionado à organização dos tempos na escola (PARENTE, 2010).

Sobre o tempo escolar Tardif e Lessard (2014) mencionam que “(...) é um tempo social e administrativo imposto aos indivíduos, é um tempo forçado. É por isso que uma das tarefas fundamentais dos professores é ocupar os alunos, não deixá-los por conta, sem nada para fazer, mas ao contrário, ocupá-los com atividades (...)” (p. 76). Sendo assim, questionamos: não seria o caso de se refletir sobre a organização do tempo na escola, valorizando também o prazer autônomo dos alunos, bem como momentos de ócio?

A carência de recursos humanos e materiais, bem como o gerenciamento e a falta de verbas já eram uma realidade nas escolas regulares,

então, o planejamento para ampliar a jornada do aluno deveria prever uma alternativa ou solução para esse problema. Até porque, “(...) caso a escola de tempo integral apenas reproduza a escola convencional, o efeito será a potencialização dos problemas de inadaptação” (CAVALIERE, 2007, p. 1020).

Outrossim, a formação inicial e continuada dos sujeitos formadores também era um desafio das escolas brasileiras de tempo regular. Isso, de certa forma, também está relacionado à ausência de tempo para o planejamento coletivo, afinal, esse momento propicia trocas de experiências, reflexão, construção de argumentos e pesquisa.

A capacitação dos sujeitos formadores, seja ela inicial ou continuada, é importante para o trabalho docente e para os fins e meios da escola. Zeichner (2008) defende que

Os professores precisam saber o conteúdo acadêmico que são responsáveis por ensinar e como transformá-lo, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada. Precisam saber como aprender sobre seus estudantes – o que eles sabem e podem fazer, e os recursos culturais que eles trazem para a sala de aula. Os professores também precisam saber como explicar conceitos complexos, conduzir discussões, como avaliar a aprendizagem discente, conduzir uma sala de aula e muitas outras coisas. (...) precisamos nos certificar que os professores sabem como tomar decisões, no dia-a-dia, que não limitem as chances de vida de seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter (p. 546).

Portanto, a capacitação do sujeito formador determina a atuação dele como docente, que sendo uma profissão que trabalha com um coletivo (TARDIF E LESSARD, 2014) possibilita consequências a este de diferentes dimensões, a partir das decisões que toma.

Alguns pesquisadores também apresentaram como desafio a articulação entre o tempo regular e o integral. A falta de integração desses tempos acaba configurando duas escolas dentro de um mesmo espaço físico, com gestão e verbas diferentes, o que, de certa forma, pode complicar o que já era complexo. No bojo desta discussão, Coelho (2002) explica que:

Uma escola que funcione em tempo integral não pode ser apenas uma escola de dupla jornada, com repetição de tarefas e metodologias. Se assim o for, estaremos decretando a falência dessa concepção de ensino. Ao defendermos o tempo integral, fazemo-lo a partir também de uma concepção de educação que se fundamenta na formação integral do ser humano, onde todas as suas dimensões sejam enaltecidas; que se alicerça em atividades variadas, incluindo esportes, cultura, trabalho, artes em geral; que experiencia metodologias diversas, e ocupa todos os espaços existentes no ambiente escolar” (p. 143).

Na sequência, alguns pesquisadores mencionaram a “integração entre atividades” como um desafio. Ainda que isso seja difícil, acreditamos que o planejamento coletivo favoreça as interações entre os conhecimentos e(ou) atividades. A construção de um projeto pedagógico pelo coletivo escolar, que seja ao mesmo tempo comum, científico e diversificado, possibilita um processo interdisciplinar ou transdisciplinar. Com efeito,

A organização do tempo, do espaço e dos recursos na escola de tempo integral deve garantir, num turno de 8 a 9 horas diárias, um equilíbrio entre diferentes tipos de atividades, deslocamentos e tempos livres que propiciem um clima de bem-estar e colaboração e que favoreça o bom aproveitamento escolar (CAVALIERE, 2002, p. 101).

Ainda sob o ângulo pedagógico, outro desafio apontado foi a “repetição de práticas tradicionais”, o que não parece coerente, já que “(...) a ampliação do tempo de escola somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar” (CAVALIERE, 2007, p. 1021).

Visto isso, cabe-nos questionar, em uma tentativa de introduzir os próximos dados: Em qual concepção de educação integral e(m) tempo integral os currículos apresentados se incluem e por quê?

Tabela 21 - Concepções de educação integral encontradas nos estudos

Concepção de educação integral	Quantidade	%
Proteção integral	41	77,4
Formação escolar	12	22,6
Total	53	100

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

A Tabela 21 demonstra que 41 currículos apresentados pelos estudos podem ser incluídos na concepção *proteção integral* e 12 na de *formação escolar*. Alguns aspectos encontrados nos estudos analisados, de certa forma, revelam essas inclusões.

Como vimos, em seção precedente e na Tabela 13 e no Quadro 4, existe por parte de algumas ações de ampliação da jornada, um fomento à utilização de espaços ociosos do entorno da escola para o desenvolvimento de atividades diversificadas. A nosso ver, esse aspecto pode ser uma das condições para inclusão do currículo na concepção *proteção integral*, já que reflete a demanda urgente da sociedade em manter as crianças/adolescente em tempo integral, fora das ruas e, portanto, afastados dos riscos sociais. Isso é uma necessidade tão premente atualmente que, mesclado com o fato das verbas educacionais serem mal geridas, assim como com os interesses políticos e individuais, a construção e reforma dos espaços escolares não são priorizados. Então, a utilização de espaços do entorno da escola se torna uma solução rápida, econômica e fácil, de manter os educandos sob a tutela de uma instituição social tradicional.

Também devemos levar em consideração que o espaço escolar é “(...) um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem” (ESCOLANO, 1998, p. 26).

Além disso, todo e qualquer espaço, enquanto lugar vivido, possui significados e propaga estímulos, conteúdos e valores. Sendo assim, ações/políticas que não valorizam a escola, como lugar que favorece a construção do conhecimento, tendem a lograr outros objetivos que não estão necessariamente atrelados aos da formação escolar. Com isso, não estamos nos referindo a visitas a locais como museus, cinemas, teatros, parques, exposições, feiras em geral, mercadinho, entre outros. Aulas planejadas são significativas do ponto de vista do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. O reverso disso é utilizar como espaço educativo uma sala ociosa de uma padaria ou uma varanda de um bar, para minimizar custos com reformas, ampliação ou construção de escolas.

O segundo aspecto que nos levou a incluir 41 currículos na concepção *proteção integral* foi o fato de existir um fomento para a utilização de mão de

obra sem vínculo empregatício ou sem formação educacional para trabalhar como docente, como vimos no Quadro 6. Isso, por um lado, está atrelado à desprofissionalização da função docente, como alertou Zeichner, em 2008. De acordo com este autor “Recentemente, a desprofissionalização do trabalho dos professores se intensificou em muitos países do mundo, como consequência das pressões das políticas neoliberais e neoconservadoras (...)” (p. 547). Por outro, demonstra também a possibilidade de atender mais rapidamente à demanda da sociedade para manter as crianças e adolescentes em tempo integral, ou seja, protegidos, com menos custos. Afinal, o processo de contratação de professor, seja por meio de concurso ou contrato, é dispendioso, já que envolve direitos trabalhistas, ao passo que o trabalho sem vínculo onera menos os cofres das instituições contratantes.

Diante desse contexto, é importante sinalizar que “o projeto de escola em tempo integral implica uma disponibilidade de recursos materiais e humanos significativa, ou uma articulação entre serviços de diversas instituições que não se dá espontaneamente” (MAURICIO, 2009, p. 57). Sem tais recursos não podemos nem tencionar por uma educação escolar integral e(m) tempo integral.

Outro aspecto que podemos ressaltar para a inclusão dos currículos na concepção *proteção integral* se refere à divisão do tempo integral em turno e contraturno, como constatamos no Quadro 3. A nosso ver, tal separação corrobora para a existência de duas escolas dentro de um espaço físico, uma para os alunos que não precisam ficar em tempo integral e outra para aqueles que necessitam de cuidados/assistência.

A divisão do tempo integral em turnos também contribui para a segmentação das práticas/atividades – um turno com atividades obrigatórias para todos os alunos da escola e outro com atividades diversificadas, para os alunos que precisam ficar sob os cuidados da escola, como vimos em seção anterior.

Diante desse contexto e inspirados em Cavaliere (2002) afirmamos, com ela, que

É preciso entender a rede de escolas fundamentais como um sistema coeso em seus objetivos, mas que, por isso mesmo, precisa oferecer diferentes opções para a população, que incluam um tipo de escola mais preparada para enfrentar as tensões socioculturais das grandes metrópoles, para contemplar as necessidades cotidianas dos diferentes segmentos sociais e

para inovar, pedagogicamente, em favor do sucesso escolar das grandes massas da população brasileira (p. 110).

Enfim, apesar de todos os dados acima referidos espalharem múltiplos olhares sobre a temática educação integral e(m) tempo integral, a discussão ainda carece de maior aprofundamento teórico em nível nacional, tendo em vista que a maioria dos estudos emergem da implantação ou implementação de uma experiência específica. Precisamos ampliar nosso rol de pesquisas e refletir sobre os desafios apontados pelos pesquisadores. Afinal, a condição *sine qua non* para a formação escolar é reflexão sobre a prática.

Diante dos dados levantados, questionamos: Quais os aspectos que devem ser considerados relevantes para uma organização curricular? O próximo capítulo apresenta uma sistematização dos elementos que consideramos relevantes, a partir do que foi analisado, para tal reflexão.

4.3. Tempos, espaços, sujeitos e práticas da educação integral e(m) tempo integral: possibilidades e desafios para o currículo

Freire, em meados da década de (...), explicou que o homem é um ser inconcluso, o que, em outras palavras, significa que sempre haverá algo a aprender. Nesses termos, considerando que o processo ensino-aprendizagem é inerente ao ser humano e que, mesmo sem intenção, o indivíduo tende a ser *outros*, a construir novos conhecimentos e descobrir o desconhecido, falar em educação integral é uma utopia. Contudo, a temática educação integral e(m) tempo integral, mais do que nunca, como vimos, está presente na configuração educacional brasileira. No plano das políticas educacionais, são inúmeras as ações que estão sendo criadas sob o viés do aumento do tempo diário do aluno na escola, com o objetivo de se concretizar uma formação completa dos educandos, e, obviamente, as propostas curriculares têm sido afetadas.

Nesse dinamismo de políticas, ocorre, portanto, a existência de um campo curricular dinâmico, complexo, com ou sem um caráter histórico, progressista, liberal, libertador, multicultural ou tradicional.

Em meio a esse contexto, novas propostas curriculares são fomentadas, como, por exemplo, aquelas que incitam a organização de tempos e espaços educativos para além dos muros da escola, assim como, aquelas que preveem o trabalho de outros sujeitos formadores, que não são necessariamente docentes.

Pesquisas e experiências apontam para inúmeros fatores que influenciam a organização curricular, as práticas e o currículo em si, dentre as quais destacamos ideologia, valor, contexto social, organização político-partidária, avaliações oficiais, entre outros. Para Sacristán (2013), inclusive,

O currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar (p. 16).

E ainda:

(...) entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Então, ao refletir sobre as diferentes propostas curriculares e sua organização, no âmbito das discussões sobre educação integral e(m) tempo integral, devemos ir além do aspecto metodológico e tentar tecer uma reflexão teórico-prática sobre a dinâmica da escola.

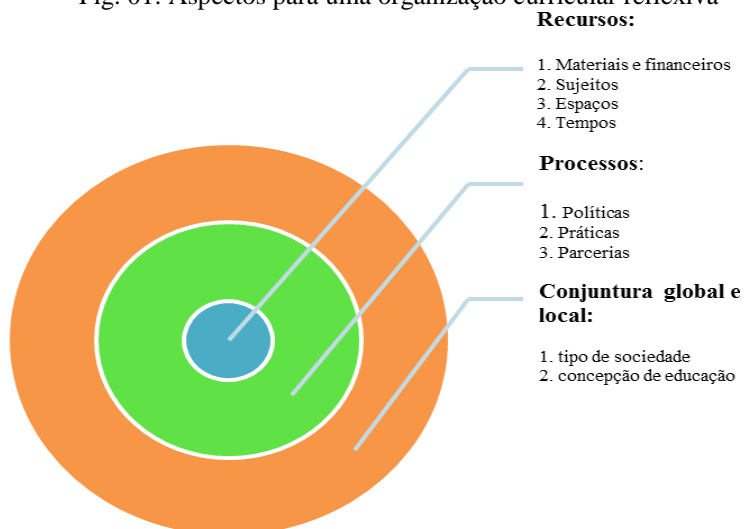
Por tudo o que levantamos neste estudo e para uma reflexão mais densa sobre a organização curricular das escolas de tempo integral, com uma perspectiva de desenvolvimento pleno dos sujeitos em formação, questionamos: (1) Uma educação integral e(m) tempo integral requer um currículo diferente? (2) Requer atividades extra-curriculares? (3) Como deve ser organizado?

Refletindo sobre essas questões e assim como Moreira (2012), defendemos uma concepção curricular em que

(...) há um foco significativo no conhecimento escolar, indispensável, a nosso ver, nos dias de hoje. Há também uma evidente valorização do processo em que o conhecimento é ensinado e organizado pela instituição escolar, em meio às relações que se desenvolvem entre os participantes do processo. Há, por fim, a valorização da escola como o espaço educativo por excelência (p. 6).

Assim, não estamos vislumbrando apenas uma prática, um currículo ou alguns conteúdos, mas uma condição para o sujeito atuar e refletir sobre o mundo, uma educação escolar que pretende ser integral, não no sentido de reproduzir os conhecimentos institucionalizados e sim como um recurso para auxiliar no (auto) desenvolvimento pessoal. Nestes termos, podemos sustentar que, para tal perspectiva, o fator base para a transformação dos aspectos cognitivos e sociais dos sujeitos, a organização curricular, deve se ancorar numa estrutura reflexiva, onde os elementos destacados na figura abaixo são os pilares:

Fig. 01: Aspectos para uma organização curricular reflexiva



Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Essa figura é uma representação dos aspectos levantados nos estudos analisados que devem ser considerados relevantes para a construção de uma educação escolar integral, uma organização curricular crítica e reflexiva, na qual todos os elementos devem ser pensados e planejados. Obviamente, não representa um modelo a ser seguido, até porque cada contexto possui sua especificidade, mas um esquema explicativo para o cruzamento das tensões resultantes dos trabalhos analisados.

Temos que a organização curricular de uma escola que objetiva o desenvolvimento da educação integral e(m) tempo integral se relaciona a um equipamento novo ou reestruturado, no qual deva ser possível estabelecer um equilíbrio entre conhecimento, emoção, razão, desejo e realidade. Essas escolas devem oportunizar o processo analítico-crítico dos costumes, dos conhecimentos e das subjetividades.

Diante da quantidade de caracteres destacados na figura, verificamos que o processo de organização curricular da educação integral e(m) tempo integral não é uma tarefa simples. Na verdade, esse planejamento não deve ser naturalizado, ele deve ser constantemente refutado, isso porque somente a luta pela sistematização crítica do conhecimento, bem como pela igualdade no processo ensino-aprendizagem, vai garantir os recursos materiais, espaciais, financeiros e de pessoas, necessários a esse direito.

5. Considerações finais

*Mas renova-se a esperança
Nova aurora a cada dia
E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê
Flor e fruto*

Milton Nascimento – Coração de Estudante

Iniciamos nossas considerações finais com os versos de Milton Nascimento para enfatizar que a nossa esperança em um mundo melhor, mais justo socialmente, reside na educação. Apesar dos problemas que a envolvem e com a certeza de que ela, sozinha, não é capaz de tal façanha, acreditamos que seja uma possibilidade para a transformação e a busca pela igualdade social.

Além disso, as palavras de Milton Nascimento nos fazem recordar o caminho percorrido na construção deste trabalho, tanto pelo ângulo que rege as exigências metodológicas que por vezes desviaram o curso de nossa investigação, como pelos achados da pesquisa, que renovaram a esperança na educação. Uma mistura de medo, ansiedade e esperança foram o “combustível” para buscar as respostas para as nossas questões de estudo, visando, evidentemente, contribuir para a discussão da temática educação integral e(m) tempo integral.

Dessa forma, nestas páginas finais, acreditamos ser importante ressaltar que sistematizamos em capítulos cada etapa do processo. Na apresentação, que consideramos como primeiro capítulo, apontamos o interesse, envolvimento pela temática abordada, o objetivo e justificativa da pesquisa, os quais estão diretamente relacionados à nossa trajetória de vida pessoal e profissional.

No segundo capítulo, que entendemos como de cunho teórico, elaboramos uma sistematização das perspectivas que influenciaram o campo curricular no Brasil, como as de Ralph Tyler (1974), Paulo Freire (1967; 1973; 1976), Michael Young (1971), Michael Apple (1982; 1986; 1989), Henry Giroux (1995; 1999), entre outros, bem como aspectos que proporcionassem chegar a uma conceituação para a expressão *organização curricular*.

Já no terceiro capítulo procuramos apresentar as características que diferem os termos *tempo integral*, *horário integral* e *jornada ampliada*, bem como as diferentes concepções de educação integral e(m) tempo integral que estão em disputa no Brasil. Além disso, descrevemos, sucintamente, algumas experiências brasileiras de ampliação do tempo, destacando seus tempos, espaços, sujeitos e práticas.

O quarto capítulo foi dividido em quatro grandes seções e, dentro destas, outras subseções. Sucintamente, podemos dizer que num primeiro momento descrevemos o passo a passo do nosso estado do conhecimento. Depois apresentamos um panorama geral do que encontramos nas teses e dissertações sobre educação integral e(m) tempo integral, no período de 2000 a 2012. Em seguida, nos debruçamos sobre os estudos desse recorte temporal que selecionamos para análise, visando responder as questões iniciais da pesquisa. Por fim, comparamos os achados dos estudos analisados.

No quinto e último capítulo, depois de analisarmos os estudos selecionados, apontamos como desafios e possibilidades para a educação integral e(m) tempo integral os elementos *tempo*, *espaços*, *sujeitos* e *práticas*, por meio de uma análise em que buscamos realizar uma triangulação desses currículos com as teorias analisadas nos capítulos anteriores.

Ressaltamos que determinadas análises realizadas ao longo desta investigação repercutiram em compreensões significativas sobre a temática educação integral e(m) tempo integral. Porém, destacamos, ainda, que tais reflexões não foram conclusivas, já que entendemos que a busca pelo saber é um processo constante e inconcluso (FREIRE, 2002). Na verdade, o que pretendíamos era sinalizar alguns pontos - que podem ser também retomados em outra(s) oportunidade(s) – que revelam as características da organização curricular de algumas propostas de educação integral e(m) tempo integral que estão sendo desenvolvidas no Brasil.

Neste momento, finalizamos tecendo algumas considerações advindas da reflexão sobre o problema investigado e retomando alguns pontos, como: (1) objetivo da nossa pesquisa; (2) discussão sobre *orientação*, *organização curricular* e *concepções de educação integral*; (3) considerações de como os pesquisadores apresentaram a organização curricular das experiências, políticas ou

programas; (4) composição de tempos e práticas curriculares apresentadas pelos pesquisadores; (5) *achados* sobre os espaços utilizados nas experiências, política ou programas investigados; (6) apresentação dos sujeitos formadores; (7) tendência curricular recorrente; (8) concepção de educação integral e(m) tempo integral desvelada.

Na justificativa apontada para a implementação desta pesquisa, indicamos que a perspectiva curricular foi relativamente pouco estudada por aqueles que discutem a temática educação integral e(m) tempo integral. Assim, propusemos como objetivo da pesquisa *levantar teses e dissertações defendidas no país, no período de 2000 a 2012, que tratam da temática educação integral e(m) tempo integral, analisando, especialmente, como os pesquisadores apresentavam o currículo da experiência/programa ou política analisada*. Para tanto, traçamos quatro questões norteadoras - (1) Que tendências curriculares ficam mais evidentes nesses estudos? (2) Como os currículos das experiências/programas/projetos de educação integral e(m) tempo integral são organizados? (3) Quais práticas curriculares são utilizadas na implantação e implementação dos currículos? (4) Em termos de conhecimentos, quais são os mais frequentes, emergentes e quais ficam esquecidos nos currículos das experiências/programas/projetos de educação integral e(m) tempo integral analisados?

Com este desafio, preliminarmente buscamos fazer um *exercício* para entender o termo *organização curricular*, já que fazia parte do nosso objetivo verificar como os pesquisadores apresentaram o currículo das experiências/programas ou políticas analisadas por eles. Tomando como suporte teóricos que discutem questões sobre currículo, tais como Sacristán (2000), Moreira (1993; 2008), Freire (1987; 1999; 2000; 2001) e Young (2007; 2011; 2014), inferimos que esta expressão pode ser entendida como um conjunto de elementos específicos estruturados e incorporados ao espaço escolar para o atendimento dos sujeitos em formação, que podem ser modificados a qualquer tempo, desde que exista interesse. Acrescentamos a este pressuposto que materialmente falando, a nosso ver, a organização curricular da escola envolve os seguintes elementos que deveriam estar a serviço do conhecimento: (1) tempo; (2) espaço; (3) sujeitos; (4) práticas curriculares. Nesse sentido, chegamos à

conclusão de que a organização curricular e as práticas curriculares são construídas a partir de *orientações* e visões de mundo.

Pensando nisso e amparados ainda por Sacristán (2000), consideramos a existência de quatro orientações curriculares que influenciam as diferentes organizações curriculares, e as classificamos como: (1) o currículo com base no conteúdo; (2) o currículo com base na experiência do aluno; (3) o currículo com base no legado tecnológico e efficientista; (4) o currículo com ênfase na interação entre teoria e prática. Tendo as duas primeiras ênfase nos conteúdos e as duas últimas na forma de gerir o currículo.

Vimos também que os conceitos educação integral, tempo integral/horário integral e jornada ampliada são diferentes e que existem diversas concepções de educação integral e perspectivas de escolas de tempo ampliado. Coelho et al (2010), por exemplo, classificou o termo educação integral de três maneiras - formação escolar, proteção social e proteção integral. Cavaliere (2007), por sua vez, apontou que existem quatro formas de organização do tempo integral, denominadas por ela como assistencialista, autoritária, multissetorial e democrática.

Foi a partir desses entendimentos de orientação, organização curricular e educação integral e(m) tempo integral que procuramos analisar os dados levantados, por meio desta pesquisa.

Partindo dessa base teórica, entramos no site da CAPES e passamos a fazer o levantamento de teses e dissertações sobre educação integral e(m) tempo integral, no recorte temporal de 2000 a 2012. Pesquisamos os resumos das teses e dissertações por meio de quatro descritores - (1) educação integral, (2) tempo integral, (3) horário integral e (4) Programa Mais Educação. Ao final da pesquisa, conseguimos levantar 179 estudos. Após isso, realizamos um *estado do conhecimento* sobre a questão curricular em tal produção empírica. O procedimento na íntegra envolveu os seguintes momentos: (1) familiarização com o referido banco; (2) construção de descritores que possibilitassem a obtenção do maior número possível de trabalhos; (3) levantamentos de teses e dissertações; (4) construção de categorias para a organização, comparação e análise dos estudos; (5) estabelecimento de critérios de análise de títulos e de resumos dos trabalhos constituintes do corpus, visando selecionar aqueles a serem analisados na íntegra;

(6) implementação de estratégias para a recuperação dos estudos completos; (7) leitura dos trabalhos completos com elaboração de síntese preliminar; (8) análise e elaboração das considerações sobre os dados. Neste momento, é importante ressaltar que encontramos, sobretudo na obra de Romanowski e Ens (2006), indicações significativas de como se daria esse processo.

Após a leitura dos títulos e dos resumos dos 179 estudos levantados, identificamos algumas tendências e definimos as categorias temáticas que deveriam ser utilizadas no nosso estado do conhecimento. As categorias definidas foram: (1) *Concepções e aspectos teóricos referentes à educação integral*; (2) *Formulação e(ou) implementação de orientações ou práticas curriculares*; (3) *Implantação e implementação de experiências, programas ou políticas*; (4) *Representações e formação do docente*; (5) *Resultados do programa ou da política implementada e impacto na sociedade e no desempenho dos alunos*.

Verificamos que a maior parte das produções científicas foram incluídas nas categorias *Concepções e aspectos teóricos referentes à educação integral*, com 46 estudos e, subsequentemente, *Formulação e(ou) implementação de orientações ou práticas curriculares*, com 41 trabalhos.

Outrossim, os dados desse levantamento apontaram para um crescimento de defesas entre os anos de 2000 a 2012, o que demonstra um interesse e(ou) preocupação de alunos pesquisadores, nesse nível de pesquisa, pela temática educação integral e(m) tempo integral nos últimos anos. De uma forma específica, podemos ressaltar que de 2001 a 2005, os dados demonstraram certa estabilidade nas produções, variando de 1 a 3 defesas. A partir de 2006, as produções começaram a aumentar gradativamente, sendo que em 2010 houve uma queda brusca na produção. Em 2011, houve um crescimento significativo de defesas e em 2012, notamos o ápice do interesse pela temática, com um aumento de 15%, comparado ao ano anterior. Como dito, acreditamos que esta motivação esteja relacionada à publicação de documentos oficiais que abordam a questão da ampliação do tempo, bem como pela indução do governo federal, desde 2007 com o *Programa Mais Educação*.

Avançando e considerando o objetivo desta pesquisa, optamos por selecionar duas categorias das cinco criadas, para analisar os trabalhos na íntegra. Nesse sentido, as contempladas foram (1) *Formulação e(ou) implementação de*

orientações ou práticas curriculares e (2) *Implantação e implementação de experiências, programas ou políticas*, cuja soma de estudos correspondeu a 74. A partir dessa seleção, criamos quatro critérios para verificar se todos os trabalhos completos incluídos nessas duas categorias correspondiam ao recorte da nossa pesquisa, a saber: (1) ser um programa público brasileiro, incluído em uma das esferas: federal, estadual ou municipal; (2) estar relacionado ao ensino fundamental; (3) estar inserido na categoria Formulação e(ou) implementação de orientações ou práticas curriculares; (4) estar inserido na categoria Implantação e implementação de experiências, programas ou políticas. Assim, depois de analisar todos os títulos e resumos, verificamos que 61 trabalhos atendiam a esses critérios de seleção.

O passo seguinte foi coletar os estudos completos. Conseguimos encontrar, por meio de variadas formas de busca, 53 estudos dos 61 selecionados. Diante disso, nos debruçamos sobre 53 textos completos para responder aos questionamentos do presente estudo.

O farto material empírico que organizamos em tabelas, quadros e gráficos, quando da análise das teses e dissertações selecionadas para o estado do conhecimento, nos possibilitou realizar a reflexão que propomos, uma vez que, a partir dos dados obtidos, as nossas questões norteadoras foram respondidas.

Adentrando especificamente nos textos completos selecionados para análise, questionamos: Como os pesquisadores apresentaram os currículos das experiências/programas e projetos analisados?

A princípio, é importante sinalizar que encontramos um total de 24 programas diferentes, num universo de 53 estudos analisados, o que indica que alguns pesquisadores analisaram o mesmo programa, sob uma perspectiva ou abordagem diferente. Além disso, nos deparamos com 29 trabalhos que se enquadraram em estudo de caso, 8 em bibliográfico-documental, 1 em história oral, 1 em pesquisa-ação e 1 em narrativa. Foram encontrados, ainda, 13 pesquisas não classificadas pelos autores.

Nesta direção, vale ressaltar que 28 dos 53 estudos analisados se enquadram na abordagem qualitativa de pesquisa, nenhuma na quantitativa, duas como quantitativa-qualitativa e vinte e três não foram classificadas. O instrumento mais frequente foi a análise documental, seguida pela entrevista, pela observação,

pela pesquisa bibliográfica e pelos questionários. Também foram usados registros multimidiáticos, grupo focal, imagens, narrativas e desenhos, mas com menos frequência.

O conjunto de objetivos dos estudos analisados em separado permitiu dividi-los em três principais ênfases - (1) *Modalidade/ disciplina/ oficina*; (2) *Utilização de recursos*; (3) *Discussão teórica sobre políticas, práticas, concepções, desafios e outros aspectos educacionais*.

Na *ênfase modalidade/disciplina/oficina* incluímos as pesquisas que buscaram analisar uma determinada área do conhecimento, disciplina ou oficina. Assim, dos 53 trabalhos selecionados, 13 indicaram esse propósito, sendo que alguns pesquisadores procuraram analisar áreas que consideramos tradicionais, como: matemática, arte, educação física e reforço escolar e outros se dedicaram a modalidades que julgamos mais contemporâneas ou lúdicas, tais como: música, musicoterapia, cultura digital, educação digital e animação cultural.

Na *ênfase utilização de recursos* incluímos 2 pesquisas, que investigaram a utilização de um material concreto no dia a dia da escola. Uma delas examinou o uso do laptop nas aulas de uma escola pública da rede municipal de Campo Grande (MS) e a outra o jogo de xadrez em uma escola pública da rede municipal de Palmas (TO).

Já na *ênfase discussão teórica sobre políticas, práticas, concepções, desafios e outros aspectos educacionais*, foram incluídas 38 pesquisas que fizeram análises mais abrangentes da experiência/política ou programa, como por exemplo, análises sobre políticas ou orientações curriculares da proposta, desafios da educação integral e do tempo integral, do espaço, da qualidade, da gestão escolar, dificuldade de aprendizagem, letramento, ludicidade, ética, educação rural e trabalho infantil.

Foi a partir dessa separação em ênfases que conseguimos comparar os achados dos estudos levantados. Assim, buscamos examiná-los com relação aos elementos que nos pareceram essenciais para entender as organizações curriculares apresentadas pelos pesquisadores: tempo, espaço, práticas, sujeitos, conhecimentos, tendências curriculares, concepções de educação integral e(m) tempo integral.

Em um universo de 24 programas, constatamos que todos organizavam seu tempo em disciplinas, sendo que 6 deles intercalam oficinas/atividades diversificadas e disciplinas do núcleo básico e 18 são estruturados em turno e contraturno. Nenhum programa organiza seu currículo de forma interdisciplinar, transdisciplinar ou metadisciplinar. Logo, a organização das práticas é realizada de forma multidisciplinar (ZABALA, 2004).

Ainda no que tange à organização do tempo, é importante mencionar que num universo de 53 estudos, 41 pesquisadores mencionaram que as escolas investigadas organizavam-se em tempo integral, sendo 23 em nove horas, 8 em oito horas, 6 em dez horas, 3 em sete horas, 1 em oito horas e meia. Nos demais trabalhos, não encontramos a especificação sobre o tempo de desenvolvimento do programa.

No que tange à previsão de utilização de outros espaços, além do escolar, foi revelado que, num universo de 24 programas, 13 fomentam a utilização de espaços para além dos muros da escola, 9 não e em 2 não houve especificação se usam ou não. Além disso, de 39 escolas que estão inseridas em programas que preveem a utilização de outros espaços no entorno da escola, 11 de fato os utilizam, 18 não utilizam e em 10 não ficou explícito se as escolas pesquisadas utilizavam ou não esses outros espaços.

Verificamos também que a igreja foi o local mais citado pelos pesquisadores como parceiro da escola, seguida dos espaços de outras secretarias municipais ou estaduais. Ademais, outros espaços mencionados foram: clubes, quadras, campo de futebol, biblioteca e outros. Além disso, evidenciamos que, num universo de 53 estudos, 8 pesquisadores não mencionaram se as escolas foram adaptadas para a ampliação do tempo, 33 foram modificadas, 6 não e 6 escolas foram construídas.

Quanto aos sujeitos envolvidos com a ampliação da jornada, verificamos que, num universo de 24 programas, os professores concursados se envolviam de alguma maneira nas decisões e práticas desenvolvidas no tempo ampliado. Por outro lado, os sujeitos que de fato desenvolviam as atividades eram os monitores, professores contratados, bolsistas, voluntário e animadores culturais. Com isso, percebemos uma segmentação/hierarquia do trabalho. Nas propostas analisadas, existem sujeitos que trabalham centrados nas aulas

(professores) e outros nas atividades de cunho cultural ou recreativo (monitores, professores contratados, bolsistas, voluntário e animadores culturais).

Os trabalhos ainda indicaram que, num universo de 24 programas, 20 possuem algum documento orientador, sendo que 8 já sofreram alterações ou foram substituídos, 1 não possui nenhum documento e 3 não mencionaram esse dado. Por outro lado, dos 53 estudos analisados, 30 pesquisadores mencionaram que as escolas pesquisadas possuíam projeto político pedagógico (PPP) e que a jornada ampliada estava inserida neles; 12, no entanto, afirmaram que a o projeto não possuía articulação com o aumento da jornada e 11 não fizeram menção ao PPP.

Outra questão importante identificada em nossa pesquisa foi que, num universo de 53 estudos, 21 pesquisadores mencionaram que os sujeitos priorizados para ficar em tempo integral eram os em vulnerabilidade social, 27 não apontaram tal critério e 5 indicaram que as escolas não priorizaram o atendimento desses sujeitos. Esta implicação sugere o deslocamento da função da escola com a implantação da jornada ampliada.

No que concerne às práticas curriculares implantadas e implementadas com o advento das experiências/programas/projetos de educação integral e(m) tempo integral, foi curioso observar que elas aparecem nomeadas de quatro formas distintas nos trabalhos analisados: (1) *aula*; (2) *disciplina*; (3) *oficina*; (4) *atividade*. Cada uma com um caráter simbólico/subjetivo e processual.

Notamos que o termo *disciplina* se refere a práticas curriculares, segmentadas em áreas do conhecimento, que fazem parte do currículo escolar oficial. *Aulas* são as práticas pedagógicas implementadas pelos professores dessas disciplinas. Já as *oficinas* são práticas curriculares que não faziam parte do currículo escolar considerado oficial, que varia de escola para escola e são planejadas/desenvolvidas conforme demanda da comunidade escolar ou condições físicas e humanas para a sua realização. Também são segmentadas em diferentes tempos, organizadas por meio de *atividades* e desenvolvidas por sujeitos formadores, que não necessariamente são docentes concursados. E as *atividades* são as práticas pedagógicas desenvolvidas nessas oficinas.

O caráter simbólico dessas práticas curriculares está relacionado à valorização de cada uma delas, tanto por parte dos sujeitos formadores, quanto por

aqueles que estão em formação. Tal fato estabelece, subjetivamente, um nível hierárquico de importância entre elas.

Sobre a importância hierárquica dada às práticas curriculares, os estudos analisados revelaram que as disciplinas e aulas do currículo obrigatório, oferecido a todos os alunos, possuem um valor maior que as oficinas e atividades oferecidas para os alunos que ficam em tempo integral. Também percebemos que as *atividades* foram caracterizadas de duas formas distintas, que classificamos como: (1) *de caráter conteudista ou acadêmico* e (2) *de cunho cultural ou recreativo*.

Apontamos, nos trabalhos analisados, que as *atividades de caráter cognitivo ou acadêmico* eram aquelas que abarcavam conhecimentos construídos historicamente pela sociedade e que naturalizaram-se como um conjunto de saberes necessários aos sujeitos em formação, como por exemplo: matemática e português. Já as *atividades de cunho cultural ou recreativo* eram aquelas que privilegiavam o contexto e o prazer dos sujeitos envolvidos no processo e que não eram legitimadas como científicas, como por exemplo: capoeira e artesanato.

Assim, os estudos investigados possibilitaram a construção de quatro conjuntos de atividades, que agrupavam conhecimentos específicos, que denominamos como: (1) atividades conteudistas; (2) atividades esportivas; (3) atividades artísticas; (4) atividades diversificadas.

No conjunto de atividades conteudistas, os conhecimentos mais frequentes foram o reforço escolar e a matemática. Os emergentes, leitura e literatura e os esquecidos, Filosofia e Ciências. Já no conjunto de atividades esportivas, os conhecimentos mais frequentes foram multi-esportes e jogos em geral. O emergente foi o xadrez e o esquecido o futebol. No que tange às atividades artísticas, os conhecimentos mais frequentes e emergentes foram música, dança e teatro. Já no conjunto de atividades diversificadas, a informática foi considerada como conhecimento mais frequente e emergente.

Assim, diante da compilação e categorização dos dados, bem como levando em consideração que “o currículo acaba numa prática pedagógica” (SACRISTÁN, 2000, p. 26), chegamos à conclusão de que os currículos das experiências/programas/projetos de educação integral e(m) tempo integral

analisados se incluem, em sua maioria, na tendência *o currículo com ênfase na interação entre teoria e prática*. Nesta,

Ao tomar consciência de que a prática se dá numa situação social de grande complexidade e fluidez (...) parte-se do pressuposto de que não se trata de situações fechadas, mas moldáveis, em alguma medida, através do diálogo dos atores com as condições da situação que lhes apresenta (SACRISTÁN, 2000, p. 49).

Isso significa, por um lado, que os aspectos culturais, locais e estruturais da escola estão sendo valorizados e, por outro, que não há uma centralidade dos conteúdos. De todo modo, isso nos deixa algumas reflexões: que concepção de sociedade e formação está por trás dessa valorização? A quem interessa esse tipo de organização curricular? Estas são questões que precisamos investigar em outro momento de nossa vida acadêmica.

Outro ponto a destacar foi a evidência de que os currículos das experiências/programas/projetos de educação integral e(m) tempo integral analisados se incluem, em sua maioria, na concepção *proteção integral*, que possui essencialmente como princípio a proteção, o amparo/cuidado dos educandos (COELHO, 2010). Essa concepção, a nosso ver, é “pobre” em termos de educação escolar. Afinal, devemos nos perguntar: O que importa na escola? Qual formação queremos? Que sociedade perseguimos? O que fazer com o tempo integral?

A nosso ver, o sentido do termo “integral” está consubstanciado no fato de uma educação que visa à formação do ser humano em todas as suas dimensões (física, emocional e cognitiva). Assim, a perspectiva de educação integral que apoiamos envolve um conjunto de elementos indispensáveis ao processo ensino-aprendizagem, em que pese tanto processos intraescolares, como extraescolares. Configura-se, portanto, como prática complexa e dinâmica, dependente das condições socioeconômicas e culturais da sociedade.

Diante desse pressuposto, acreditamos que a proposição de uma escola de educação integral e(m) tempo integral deve estar atrelada a algumas premissas, tais como: democratização do(s) saber(es); qualidade do processo ensino-aprendizagem; perspectiva crítica e reflexiva da realidade; transformação pessoal

e social; perspectiva para o trabalho; tempo e espaços escolares reflexivos e adequados para a idade e educação escolar.

Pensamos que a democratização do(s) saber(s), dentro dessa perspectiva de educação integral, não está relacionada ao fato de seleção de determinados conteúdos a serem transmitidos a todos os alunos. Na verdade, ela pressupõe o acesso universal dos indivíduos ao espaço escolar, bem como a todas as atividades que acontecem nele. Ou seja, significa colocar em prática a premissa “*nenhum a menos*” e garantir a permanência e o sucesso dos sujeitos.

A qualidade do processo ensino-aprendizagem, visando uma educação escolar integral, está intrinsecamente relacionada a alguns aspectos, tais como sujeitos formadores capacitados, ou seja, com formação inicial e continuada apropriadas; estrutura predial, onde as atividades educacionais serão desenvolvidas, adequada ao processo ensino-aprendizagem; recursos materiais; projeto político pedagógico atualizado, construído por meio de discussões contínuas com a comunidade; currículo integrado; tempo diário do aluno sob responsabilidade da escola, ampliado para o pleno envolvimento com as atividades, entre outros.

Uma perspectiva de integralidade crítica e reflexiva da realidade requer que os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem tenham acesso a informações históricas, sociológicas, filosóficas, culturais, artísticas, legais, tecnológicas, entre outros; possam analisar e propor soluções para diferentes questões e(ou) problemas, sejam eles práticos ou subjetivos; tenham acesso a pesquisas e a possibilidade de desenvolver seus próprios estudos.

Sabemos que a transformação pessoal e social do sujeito é um processo contínuo, tendo em vista que a todo o momento ele está interagindo com outros sujeitos, animais e objetos. Afinal, “(...) o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (FREIRE, 1999, p. 58). Dessa forma, dentro de uma perspectiva integral, é necessário que esse sujeito seja capaz de refletir sobre essa interação, de forma a ajudar no seu próprio desenvolvimento, bem como no de uma sociedade igualitária e justa, em termos de direitos e deveres.

Uma formação integral requer um horizonte para o trabalho, permitindo ao sujeito discutir e refletir sobre o lugar do ser humano dentro do contexto capitalista, as antigas, atuais e novas formas de trabalho, as ações políticas, o papel das instituições, dos movimentos sociais e das novas tecnologias.

Todas essas premissas implicam a compreensão do homem como sujeito social, histórico, linguístico, pertencente a uma cultura, que se constrói a cada momento e capaz de transformar o *status quo* social.

Numerosos traços dos processos e fenômenos analisados nesta investigação reforçaram a interpretação de que a organização curricular das experiências de educação integral e(m) tempo integral estão sendo planejadas e implantadas visando atender finalidades que não correspondem ao campo educacional escolar propriamente.

De acordo com Algebaile (2009), essas novas finalidades que não correspondem à área da educação propriamente, mas migram para ela “(...) não representam expansão efetiva da educação escolar, mas, fundamentalmente, apenas mais coisas por meio da escola, em geral, em detrimento do tempo, do espaço, dos recursos e das energias que deveriam estar a serviço do conhecimento” (p. 329).

Em algumas passagens, evidenciamos que a organização curricular das experiências estudadas se caracterizou pela segmentação em diversas áreas do conhecimento. Ou seja, houve um “inchaço” de atividades/práticas, estruturadas, tal como as disciplinas tradicionais.

A nosso ver e mediante os dados apresentados, esse “inchaço” não significou uma melhoria para o processo ensino-aprendizagem. Na verdade, implicou novas questões reflexivas para a escola, tais como: em que bases epistemológicas e político-pedagógicas se fundamentam essas “novas” práticas? Elas estarão vinculadas ao projeto político pedagógico da escola?

O caráter processual das práticas curriculares representa a organização curricular em turnos ou de forma multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar. Sob este ângulo, evidenciamos que a maioria dos programas analisados organizam suas práticas curriculares segmentando o tempo integral em turno e contraturno. Essa condição implica em dicotomias na escola, como um

turno para atividades obrigatórias e outro para diversificadas; momentos para brincar e outros para estudar; turno obrigatório e outro optativo; entre outros.

Além disso, vale retomar Arco-Verde (2013) para lembrar que

As novas formas de organização do tempo escolar com extensão da jornada foram, via de regra, implantados nas escolas e estas, após alguns diferentes processos de formação para adaptação ao novo modelo de tempo escolar, passaram a se organizar, atendendo e cumprindo determinações dadas (p. 135).

Aprofundando a reflexão sobre a organização curricular dos trabalhos analisados, cabe salientar também que um número considerável de programas estudados prevê a utilização de espaços do entorno da escola, mas poucas de fato utilizam.

A questão de planejamento e utilização de espaços para além dos muros da escola é uma preocupação que sinalizamos e que temos que nos ocupar, pois a estrutura física é por si só um programa de aprendizagem, com símbolos, estética e cultura. Além disso,

A cidade moderna é, na maior parte dos casos, um constructo gestado entre interesses e conflitos, apesar do qual o entremeado de racionalidades e irracionalidades em que ela se materializa constitui uma parte importante, decisiva, do currículo não cursado, uma fonte silenciosa de ensinamentos (ESCOLANO, 1998, p. 30).

O espaço escolar público também não está isento de tensões e conflitos, mas ainda é um local gratuito, laico e obrigatório, destinado à socialização e construção do processo ensino-aprendizagem.

Outro ponto a destacar se refere aos sujeitos formadores que atuam no desenvolvimento das oficinas/atividades. Os dados revelaram que monitores, oficineiros, bolsistas e contratados são a mão de obra que desenvolve tal trabalho. Diante disso, apontamos que essa realidade produz desafios para a educação, principalmente, no que diz respeito à valorização do professor, enquanto especialista formado para exercer a docência, que é o princípio do seu trabalho. Além disso, não podemos aceitar o simples fato desses “novos” sujeitos formadores exercerem meramente tal trabalho “(...) por um desejo, uma vontade própria ou uma opção” (COELHO E HORA, 2013, p. 220). Existe diferença de

natureza e de função entre os professores efetivos e os outros sujeitos que surgiram com o estabelecimento de algumas experiências de jornada ampliada. Ademais, a organização curricular de uma proposta de jornada ampliada fomenta uma readequação das práticas pedagógicas, o que exige formação continuada dos sujeitos formadores.

Fundamentalmente, estamos diante de uma temática que está presente na atualidade e que deve ser explorada em outros estudos, em outros momentos. Afinal, os trabalhos analisados demonstraram que ainda existem questões pouco desenvolvidas, possibilidades e desafios, como o princípio do trabalho formativo das experiências/programas ou projetos de educação integral e(m) tempo integral; questionamento quanto ao conjunto de conhecimento; organização do tempo e do espaço; a visão mais assistencialistas das experiências; entre outros.

Enfim, os dados e questões apresentados até aqui demonstraram que as dissertações e teses, publicadas entre os anos 2000-2012, revelaram que os currículos dos programas/experiências e projetos de educação integral e(m) tempo integral se apresentaram organizados em jornada ampliada, na escola ou em espaços parceiros, com práticas diversificadas e sujeitos formadores que não possuem poder, enquanto grupo, e, em alguns casos, autonomia, como profissionais.

Portanto, como mencionamos em seção anterior, pensamos ser de suma importância desvelar a concepção das experiências/programas ou projetos de educação integral e(m) tempo integral, diante do fato de que a organização curricular e o trabalho educativo, que geralmente seguem a natureza proposta pela ação, coopera para a formação do sujeito. Afinal, *há que se cuidar do broto, pra que a vida nos dê flor e fruto.*

Referências bibliográficas

AGUIAR, M. Â. S. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010. 707

ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2009.

ALMEIDA, J. C. **Léon Dehon: Educação Integral ideário pedagógico e missão institucional**. 2007. 226fl. Tese de doutorado defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

ANDER-EGG, E. **La ciudad educadora**. Córdoba: Brujas, 2008.

ARROYO, M. O direito ao tempo de escola. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo (65): 3-10, maio de 1988.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3ª. Edição- Campinas, SP: Autores Associados, 2004. – (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 56).

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETTO, E. S. S.; MITRULIS, E. **Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País**. *Estud. av.* [online]. 2001, vol.15, n.42, pp. 103-140. ISSN 0103-4014.

BARRETO, M. O. **Teoria e prática de uma educação integral**. 1. ed. Salvador: Sathyarte, 2006.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16/07/1990.

_____. **Lei 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996: Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 1996.

_____. **Decreto n.º 6.523**, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamenta a Lei 11.494, de 20 de junho de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

_____. MEC. **Portaria Normativa Interministerial n.º 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de abr. 2007.

_____. **Programa Mais Educação - Manual Passo a Passo**. Brasília, D.F: MEC, 2009.

_____. **Decreto n.º 7.083**, de 27 de janeiro de 2010, dispõe sobre o Programa Mais Educação, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010.

_____, **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CARNEIRO, I. L. B. **A antropologia filosófica na perspectiva de Jiddu Krishnamurti: a educação como elemento fundante do homem**. 2009. 226 fl. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador.

CASTRO, R. F. Alves, F. D. Élisée Reclus: a geografia política a serviço dos exploradores. In: **Revista Geonorte**, Edição Especial 3, v.7, n. 1, p. 69-80, 2013.

CAVALARI, R. M. F. **Integralismo: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937)**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

CAVALIERE, A. M. V. **Escola de educação integral**: Em direção a uma educação escolar multidimensional. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

CAVALIERE, A. M. V. Quantidade e Racionalidade do Tempo de escola: debates no Brasil e no Mundo. Rio de Janeiro: **Teias**, ano 3, nº 6, jul/dez 2002.

_____. **Escola de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil**. In: Educação brasileira e(m) tempo integral. COELHO, Ligia Martha C. C. e CAVALIERE, Ana Maria Villela (orgs) Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

_____. **Tempos de Escola e Qualidade na Educação Pública**. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial p. 1015-1035, out. 2007.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 16 de junho de 2013.

_____, Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. In: **Em Aberto**, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009a.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

COELHO, L. M. C. C. Educação integral e Integralismo: Fontes impressas e história(s). **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 18, nº 1-2, p. 83-94, jan/dez 2005.

COELHO, L. M. C. C., História (s) de educação integral. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso.(org). **Em aberto**: educação integral em tempo integral. Em Aberto, Brasília, v. 22, nº 80, 2009a. p. 83-96.

COELHO, L. M. C. (org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP ET Alli: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009b.

COELHO, L. M. C. C.; BRANCO, V.; MARQUES, L. M. **Políticas públicas municipais de educação e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença**. Anais do XV ENDIPE. Belo Horizonte, 2010

DOURADO, L. F. A Reforma do estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L. F e PARO, V. H. (org.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

DUBET, F. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

EBOLI, T. **Uma experiência de educação integral**. MEC – Bahia: INEP, s/d.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**. A arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FARIA, G. G. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação. In: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. **Dicionário de Políticas Públicas**. Universidade do Estado de Minas Gerais – Campos Belo Horizonte – Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves” – Eduemg. Barbacena, 2012.

FERRARI, M. Tomás de Aquino – O pregador da razão e da prudência. In: **Revista Nova Escola**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/tomas-aquino-428112.shtml?page=1>. Acesso em 25 de abril de 2015.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 79, Agosto/2002.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**. A arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, vol. 15, nº 42, São Paulo, May/Aug. 2001.

FREITAS, C. R. **O Escolanovismo e a Pedagogia Socialista na União Soviética no Início do Século XX e as Concepções de Educação Integral e Integrada**, 2009. 200f. Dissertação de Mestrado em Educação – PPGE. UNIOESTE, Cascavel/PR.

GADOTTI, M. **Inovações Educacionais. Educação integral, integrada, integradora e em tempo integral**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008, mimeo.

GAMARNIKOW, E. Educação, (in)justiça social e direitos humanos: combatendo desigualdades na globalização turbocapitalista. **Revista Brasileira Educação**, vol.18 no.52, Rio de Janeiro jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000100011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 2 de maio de 2013.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em aberto**, Brasília, v.22, n.80, p.51-63, abr.2009.

HART, C. **Doing a Literature Review: Releasing the Social Science Research Imagination**. London: SAGE Publications Ltd, 1998.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. Campinas. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, novembro/2001.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 01, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: política, estrutura e organização**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.

LUIZETTO, F. V. **Presença do anarquismo no Brasil: um estudo dos episódios literário e educacional – 1900/1920**. 1984. Tese de doutorado, USP. São Carlos.

MARTNS, A. P. **Educação para o trabalho no contexto libertário**. 2010, 156f. Dissertação de mestrado. USP, SP.

MAURICIO, L. V. Políticas públicas, tempo e escola. In: COELHO, L. M. C. C. (org.) **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. P. 53 a 68.

_____. **Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral**. In: Em Aberto, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

MILITÃO, S. C. N. Do FUNDEF ao FUNDEB: o que muda para o financiamento da educação municipal. In: **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 7, n. 2, p. 61-67, jul/dez 2010. DOI: 10.5747/ch.2010.v07.n2/h087

MOLL, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre, Editora Penso, 2012.

MORAES, J. D. **A trajetória educacional anarquista na primeira república: das escolas aos centros de cultura social**. 1999, 76f. Dissertação de mestrado, UNICAMP, SP.

MOREIRA, A. F. B. Conhecimento, currículo e ensino: questões e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, nº 58, abr/jun. 1993.

MOREIRA, A. F. B. Proposta pedagógica: Sobre a qualidade na educação básica. In: **Salto para o futuro - Currículo: questões contemporâneas**. TV Escola, Ano XVIII, Boletim 22, outubro de 2008.

NETO, J. F. B.; MENEZES, A. M. F. **A reforma educacional brasileira na década de 1990 e a influência dos organismos internacionais**. In: XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais: Diversidades e (Des)igualdades. Salvador, 2011.

NUNES, C. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº 73, Dezembro, 00.

OLIVEIRA, C. M. **A Formação do Homem Novo na Pedagogia de Anton S. Makarenko: Um Estudo Introdutório na Perspectiva da Ontologia Marxiana-Lukacsiana**, 2012. 116f. Dissertação de Mestrado em Educação. UFC, Fortaleza/CE.

OLIVEIRA, D. A. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. In: **RBPAE**, vol.27, n.1, p. 25-38, jan/abr.2011.

OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M.F.F. (orgs). Mudanças na gestão e na organização do trabalho docente. In: **Política e gestão da educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PARENTE, C. M. D. A construção dos tempos escolares. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 02, p. 135-156, ago. 2010.

PARO, V. H. **Escola de Tempo Integral: Desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez - Autores Associados, 1988.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. C. (org.) **Educação integral em**

tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. Pp. 13 a 20.

PARO, V. **Crítica da estrutura da escola.** São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, V. Estrutura da escola e integração da comunidade. In: FETZNER, A.R.; MENEZES, J. S.S. (orgs). **A quem interessa a democratização da escola?** Reflexões sobre a formação de gestores. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012.

PEREIRA, E. A; MARTINS, J. R.; ALVES, V. dos S; DELGADO, E. I. A contribuição de John Dewey para a educação. **Revista Eletrônica de Educação.** São Carlos, SP: UFScar, v. 3, n.1, p. 154-161, mai 2009. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>

PERONI, V. Breves considerações sobre a redefinição do papel do Estado. In: **Política Educacional e Papel do Estado: no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, V. M.; CAETANO, Maria Raquel. **Redefinições no papel do estado: terceira via, novo desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação.** IX ANPED Sul, 2012.

RANGHETTI, D. S.; GESSER, V. **Currículo escolar: das concepções histórico-epistemológicas a sua materialização na prática dos contextos escolares.** 1ed., Curitiba, PR: CRV, 2011.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPs.** Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

ROMANOWSKI, J. P; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set/dez. 2006.

ROSA, A. V. N. **Educação e(m) tempo integral: Espaços no Programa Bairro-Escola, Nova Iguaçu-RJ.** 2011. 173f. Dissertação de Mestrado em Educação – PROPEdu. UNIRIO, Rio de Janeiro.

SACRISTAN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTIAGO, M. E. **Escola pública de 1º grau: da compreensão à intervenção.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SAVIANI, D. **Os ganhos da década perdida.** Revista Presença Pedagógica. Editora Dimensão, v. 1, n. 9, nov./dez. de 1995.

SETZER, V. W. Pedagogia Waldorf. In: **Sociedade Antroposófica no Brasil.** Disponível em: <http://www.sab.org.br/porta/pedagogiawaldorf/27-pedagogia-waldorf>. Acesso em 25 de abril de 2015.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SIMIONATTO, I. **Cadernos do cárcere**. *Rev. bras. Ci. Soc.* [online]. 2002, vol.17, n.48, pp. 212-215. ISSN 0102-6909. Acessado em: 26 fev. 2014.

SOBRINHO, J. A.; PARENTE, M. M. A. **CAIC: Solução ou problema?** BRASIL: IPEA, 1995.

SOMMERMAN, A. **Inter ou transdisciplinaridade?: da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes**. São Paulo: Paulus, 2008.

SOUZA, S. A. Trabalho voluntário e responsabilidade social da empresa na educação: uma questão de boa vontade? In: ADRIÃO, T. e PERONI, V. (orgs). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elemento para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84.

TEIXEIRA, A. A Escola Parque da Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.47, n.106, abr./jun. 1967. p.246-253.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 5ª ed. São Paulo: Libertad, 2004.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. Pol. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out/dez 2011.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n 151, p. 190-202, jan/mar 2014.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n.48, set.dez 2011.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set/dez 2007.

ZABALA, A. Os enfoques didáticos. In: Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., Zabala, A. (orgs). **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: ática, 2004.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago 2008.

Referência eletrônica

Brasil. Cursos de Mestrado e Doutorado reconhecidos pela CAPES. <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarRegiao#>. Acesso em 20 de abril de 2015

Referências dos trabalhos analisados

ALMEIDA. A. O. **Caminhos e Desafios Para a Promoção da Cidadania: a Experiência do Núcleo de Projetos Especiais da Escola Parque de Salvador - Bahia - Brasil**. 2011. 100f. Dissertação de Mestrado, UCSAL, BA.

ALMEIDA. D. **Escola de tempo integral: uma escola diferente ou a escola que faz a diferença?** 2007. 148f. Dissertação de Mestrado, UMESP, SP.

ALMEIDA. J.C. **Léon Dehon: educação integral ideário pedagógico e missão institucional**. 2007. 226f. Tese de Doutorado, USP, SP.

ALMEIDA. M.F.L. **O xadrez no ensino e aprendizagem em escolas de tempo integral: um estudo exploratório**. 2010. 139f. Dissertação de Mestrado, UNB, DF.

ALMEIDA. T.M.G. **A dimensão política da educação: fundamentos gramscianos capazes de indicar os limites dos Decretos n. 2.208/97 e n. 5.154/04**. 2012. 98f. Dissertação de Mestrado, UEL, PR.

AMARAL. J.M. **A política de tempo integral no estado de Minas Gerais: processo de implantação, experiências e perspectivas**. 2012. 321f. Dissertação de Mestrado, PUC, MG.

ANDRADE. C.L.L. **Parceria e responsabilidade socioambiental: um estudo do Centro de Educação Integral Mamãe Margarida - CEIMMA (Ananindeua-Pará)**. 2011. 103f. Dissertação de Mestrado, Unama, AM.

ANTOLINO. A.S. **Escolas de tempo integral: oficina de arte e seus professores.** 2012. 120f. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, SP.

ANTONIO. R.C. **Arte na Educação: o projeto de implantação de escolinhas de arte nas escolas primárias paranaenses (décadas de 1960-1970).** 2008. 207f. Tese de Doutorado, UFPR, PR.

AQUINO. J.M. **A ampliação da jornada escolar melhora o desempenho acadêmico dos estudantes? Uma avaliação do programa Escola de Tempo Integral da rede pública do estado de São Paulo.** 2011. 76f. Tese de Doutorado, ESALQ, SP.

ARAÚJO. V.C. **A brincadeira na Instituição de Educação Infantil em Tempo Integral: o que dizem as crianças?.** 2008. 138f. Dissertação de Mestrado, UFJF, MG.

ARCO-VERDE. Y.F.S. **A arquitetura do tempo na cultura escolar - Um estudo sobre os centros de educação integral de Curitiba.** 2003. 409f. Tese de Doutorado, PUC, SP.

AZEVEDO. J.G. **Fazer com paixão sem perder a razão: retalhos de uma experiência em uma escola pública de tempo integral.** 2002. 180f. Tese de Doutorado, UFF, RJ.

AZEVEDO. N.C.S. **Programa “CIDADEESCOLA” no 1º ano do ensino fundamental em uma escola de Presidente Prudente: entre a ludicidade e a sala de aula.** 2012. 213f. Dissertação de Mestrado, UNESP, SP.

BAHIA. C.B. **Gestão Escolar e Educação Integral: um estudo de experiência atual do Centro Educacional Carneiro Ribeiro - Salvador - Bahia - Brasil.** 2008. 224f. Tese de Doutorado, UFBA, BA.

BANDEIRA. A.N. **O papel da educação física na escola pública de tempo integral da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: um estudo preliminar.** 2011. 98f. Dissertação de Mestrado, UMESE, SP.

BARRA. M.L. **Formação continuada: “Vozes” de professores do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu.** 2009. 164f. Dissertação de Mestrado, UNIRIO, RJ.

BARRETO. L.F.V. **Gestão de projeto de escola de tempo integral: estudo de caso de duas escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Uberaba.** 2012. 99f. Dissertação de Mestrado, UFJF, MG.

BARRETO. M.O. **Sai Baba: teoria e prática de uma educação integral.** 2004. 271f. Tese de Doutorado, UFBA, BA.

BARROS. K.O. A escola de tempo integral como política pública educacional: a experiência de Goianésia-GO. 2008. 180f. Dissertação de Mestrado, UNB, DF.

BASTIANI. J.G.A. Escola de período integral: desafios e perspectivas de aprendizagem. 2009. 138f. Dissertação de Mestrado, Unoesc, SC.

BERTOLIM. G.C.O. Percepção da autoimagem corporal em educadores de uma escola de tempo integral. 2011. 91f. Dissertação de Mestrado, UCDB, MS.

BIEZEK. M.C. Aspectos de uma trajetória histórica institucional e discurso educativo: ideário e formação de professores em Palmas, Paraná. 2011. 199f. Dissertação de Mestrado, PUC, PR.

BORBA. M.B.D. O Jogo Estésico: Uma Possibilidade de Educação Integral. 2007. 120f. Tese de Doutorado, UFRS, RS.

BRAILE. R. C.V. A pedagogia marista: a orientação educacional em prática. 2006. 123f. Dissertação de Mestrado, UEL, Londrina, PR.

BRANCO. V. O desafio da construção da educação integral: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu – Paraná. 2009. 222f. Tese de Doutorado, UFPR, PR.

BRANDÃO. A.R. Tempo e espaço no currículo escolar. 2009. 110f. Dissertação de Mestrado, UNISINOS, RS.

BRITO. E.M. A proposta educacional da Congregação Canossiana para a educação em Timor-Leste. 2012. 125. Dissertação de Mestrado, USP, SP.

CALEFI. A.M.S. Escola de tempo integral: Reflexões sobre algumas experiências. 2003. 186f. Dissertação de Mestrado, UNIMEP, SP.

CANALI. H.H.B. Trabalho e Educação: o Papel da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará como Certificadora da Qualificação Profissional na Amazônia Paraense. 2010. 176f. Dissertação de Mestrado, UFPA, PA.

CANELADA. A.C.M. A educação integral no município de Goiânia : inovações e desafios. 2011. 119f. Dissertação de Mestrado, UNB, DF.

CARDONI. V.F.M. Educação física escolar e cidadania: construindo possibilidades. 2012. 109f. Dissertação de Mestrado, UNISUL, SC.

CARNEIRO. I.L.B. A antropologia filosófica na perspectiva de Jiddu Krshnamurti: a educação como elemento fundante do homem. 2009. 226f. Tese de Doutorado, UFBA, BA.

CARNEIRO. U.T. **Politécnica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense - Campos Sombrio**. 2010. 146f. Dissertação de Mestrado, UFRRJ, RJ.

CASTRO. A. **A escola de tempo integral : a implantação do projeto em uma escola do interior paulista**. 2009. 216f. Dissertação de Mestrado, UFSCAR, SP.

CELLA. R. **Educação de tempo integral no Brasil: história, desafios e perspectivas**. 2010. 94f. Dissertação de Mestrado, UPF, RS.

CHAGAS. V.I. **Eventos de letramento na escola integrada: uma perspectiva etnográfica**. 2011. 165f. Dissertação de Mestrado, UFSJ, MG.

CINTRA. D.M.R. **A inserção da dança escolar como possibilidade de educação integral**. 2007. 107f. Dissertação de Mestrado, UNoeste, SP.

COELHO. A.C. **Representações sociais da Escola SESC de Ensino Médio por seus alunos**. 2012. 102f. Dissertação de Mestrado, UNESA, sem cidade.

COELHO. L.C.A. **A Integração do Computador e da Internet ao Ensino: O caso de uma Escola de Ensino Médio em Regime de Tempo Integral**. 2009. 135f. Dissertação de Mestrado, UECE, CE.

CORREIA. C.S. **O MST e seus discursos educacionais: em torno de uma concepção de educação integral**. 2009. 125f. Dissertação de Mestrado, UNIRIO, RJ.

COSTA. M.A.R. **Educação em tempo integral no município de Vitória: a experiência do Brincarte**. 2012. 165f. Dissertação de Mestrado, UFES, ES.

COSTA. N.R. **Educação de Tempo Integral do Campo: novos tempos e significados**. 2011. 131f. Dissertação de Mestrado, UCB, DF.

COSTA. V.L. **Mais tempo na/de escola: Estudo sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no município de Russas, Ceará**. 2011. 161f. Dissertação de Mestrado, UNIRIO, RJ.

DAHER. M.D.C. **Práticas Pedagógicas na Escola de Tempo Integral: Um na Visão de Alunos e Professoras**. 2004. 191f. Dissertação de Mestrado, PUC, SP.

DANELON. M.A.S. **Programa de Alimentação Escolar em unidades de tempo integral: experiências e desafios de gestão**. 2007. 233f. Dissertação de Mestrado, ESALQ, SP.

DEODATO. A.A. **Matemática no Projeto Escola Integrada: distanciamentos e aproximações entre as práticas das oficinas e as práticas da sala de aula**. 2012. 185f. Dissertação de Mestrado, UFMG, MG.

DIAS. A. Avaliação das condições de conforto térmico e acústico de salas de aula em escola de tempo integral - Estudo de caso da Escola Padre Josmio em Palmas (TO). 2009. 142f. Dissertação de Mestrado, UNB, DF.

DIB. M.A.B. O Programa Escola de Tempo Integral na região de Assis: implicações para a qualidade do ensino. 2010. 207f. Tese de Doutorado, UNESP, SP.

DOLABELLA. M.C.H. Desafios políticos e pedagógicos da educação integral no Distrito Federal entre 2007 e 2011. 2012. 157f. Dissertação de Mestrado, UNB, DF.

DORIGAO. A.M. As escolas públicas de tempo integral: reprodução e transformação social em Apucarana. 2007. 143f. Dissertação de Mestrado, UEL, PR.

FELIX. M.I.F. O programa Mais Educação no contexto de crise estrutural do capital: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho. 2012. 140f. Dissertação de Mestrado, UFC, CE.

FERREIRA. C.G. O Programa Mais Educação na perspectiva da gestão escolar: a dinâmica da tomada de decisão e a gestão participativa. 2012. 137f. Dissertação de Mestrado, UEBA, BA.

FERREIRA. F.S. Cultura digital: ampliando janelas para mais educação?. 2012. 110f. Dissertação de Mestrado, UNIRIO, RJ.

FERREIRA. J.N. O ensino médio nas escolas de tempo integral. 2012. 93f. Dissertação de Mestrado, UFAM, AM.

FERREIRA. J.R. O programa Mais Educação: as repercussões da formação docente na prática escolar. 2012. 149f. Dissertação de Mestrado, UNB, DF.

FIALHO. G.N. Um estudo com alunos adolescentes do projeto escola de tempo integral(PROETI) em Betim-MG: interpretando sua percepções sobre a escola e a família. 2012. 156f. Dissertação de Mestrado, PUC, MG.

FIGUEIREDO. V.C.A.S.B. O projeto escola de tempo integral: currículo e práticas. Análise de seus desafios e possibilidades. 2011. 273f. Dissertação de Mestrado, PUC, MG.

FIGUEIREDO. V.M.P. Desafios e impasses na implantação da educação do campo em escolas rurais de Araruama. 2012. 142f. Dissertação de Mestrado, UERJ, RJ.

IORELLI. E.C.M. “Oficina Hora da Leitura” na escola de tempo integral: contribuições para a formação do leitor. 2011. 96f. Dissertação de Mestrado, UNESP, SP.

FONSECA. M.M. **Resgate da História de Implantação do CAIC Paulo Dacorso Filho na UFRRJ e a Perspectiva de sua Transformação em um Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação Agroecológica.** 2010. 173f. Dissertação de Mestrado, UFRRJ, RJ.

FRANKLIN. R.D. **Avaliação da qualidade da educação através do IDEB: O caso de Trajano de Moraes/RJ.** 2011. 150f. Dissertação de Mestrado, UFRJ, RJ.

FREITAS. C.R. **O escolanovismo e a pedagogia socialista na União Soviética do início do século XX e as concepções de educação integral e integrada.** 2009. 200f. Dissertação de Mestrado, UNIOESTE, PR.

FREITAS. M.C. **Escola de Tempo Integral: Angústias e Desafios dos(as) Professores(as) da Rede Estadual de Ensino de Goiás.** 2011. 83f. Dissertação de Mestrado, PUC, GO.

GERMANI, B. **Educação de tempo integral: passado e presente na rede municipal de ensino de Curitiba.** 2006. 109f. Dissertação de Mestrado, PUC, PR.

GNISI. V.M.R. **Processos Formativos do Incentivador da Leitura em Nova Iguaçu: Experiências de Educação (em tempo) Integral.** 2012. 135f. Dissertação de Mestrado, UERJ, RJ.

GODOY. C.M.O. **Programa Mais Educação: mais do mesmo? um estudo sobre a efetividade do Programa na rede municipal de São Luis-MA.** 2012. 129f. Dissertação de Mestrado, UCB, DF.

GOMES. E.P.C.M. **Programa Mais Educação: representações sociais de professores e monitores nas escolas do município de São Gonçalo.** 2011. 113f. Dissertação de Mestrado, UERJ, RJ.

GOMES. M.C.R.L. **Escola de tempo integral: redimensionar o tempo ou a educação?.** 2009. 165f. Dissertação de Mestrado, PUC Campinas, SP.

GON. S.A. **Gestão dos recursos financeiros transferidos para a escola pública: um estudo sobre as escolas municipais de ensino fundamental de Campinas/SP – 2009/2010.** 2012. 400f. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, SP.

GONÇALVES. D.M. **Universalização da educação básica no Brasil: utopia para a construção de uma educação integral.** 2010. 110f. Dissertação de Mestrado, ENCE, RJ.

GONÇALVES. R.M. **Práticas cotidianas na/da educação integral: alternativas e potencialidades emancipatórias.** 2012. 151f. Dissertação de Mestrado, UFJF, MG.

GOULART. A.L.G. **A educação integral e a implantação do Projeto Escola Pública Integrada.** 2007. 128f. Dissertação de Mestrado, UNESC, SC.

GUIDONI. J.P. **Tecituras da rede de atenção à infância e à adolescência no município de Vitória(ES): uma análise das linhas que compõem o programa de educação em tempo integral.** 2011. 98f. Dissertação de Mestrado, UFES, ES.

HENRIQUES. A.C.P. **A implementação da política de educação integral em tempo integral na escola municipal José Calil Ahouagi.** 2012. 91f. Dissertação de Mestrado, UFJF, MG.

HERMONT. C.M.S. **Adolescentes em tempo integral: vivências - saberes - significados.** 2008. 254f. Dissertação de Mestrado, UFMG, MG.

IPOLITO. J.C. **Entre o trabalho do psicólogo escolar e as reais necessidades da escola: contradições e desafios.** 2012. 204f. Dissertação de Mestrado, UFMS, MS.

JUNIOR. J.G.C. **Escola de tempo integral no estado de São Paulo: sua implementação na E.E. Prof. Renato Sêneca de Sá Fleury, em Sorocaba.** 2008. 210f.

JUNIOR. O.T. **Representações e apropriações docentes do método intuitivo na educação paulista da Primeira República (1890-1920).** 2011. 259f. Tese de Doutorado, UNICAMP, SP.

JUNIOR. P.S.R.S. **Uma sociologia dos conflitos a partir do programa dos CIEPs: configurações do campo político.** 2009. 127f. Dissertação de Mestrado, UENF, RJ.

KIRCHNER. E.A. **Educação em tempo integral: um repensar do agir educativo.** 2009. 102f. Dissertação de Mestrado, Unoesc, SC.

KLEIN. T.P. **O programa Mais Educação como articulador de políticas educacionais e culturais: a experiência de uma escola de esteio, RS.** 2012. 121f. Dissertação de Mestrado, Unilasalle, RS.

LEANDRO. S.P. **“Ouvidoria da Educação”: a construção de espaços de mediação de conflitos no cotidiano escolar de Nova Iguaçu.** 2012. 99f. Dissertação de Mestrado, UERJ, RJ.

LEAO. A.L.J. **Arte e educação no 1º centro de referência de educação integral de Brasília em 2009 e 2010: encontros e desencontros.** 2012. 186f. Dissertação de Mestrado, UNB, DF.

LEMOS, L.M. **A CUT e a construção da educação integral dos trabalhadores: um estudo de caso do projeto SEMAR no Rio de Janeiro.** 2005. 200f. Dissertação de Mestrado, UFF, RJ.

LEMOS. R.W.F. **Escola de tempo integral: um estudo da dimensão subjetiva com pais e alunos.** 2012. 145f. Dissertação de Mestrado, PUC, SP.

LOREGIAN. S.A.A. **Reconstrução histórica da gestão no Centro de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente Irmã Dulce no município de Lages(SC).** 2012. 127f. Dissertação de Mestrado, UNIPLAC, SC.

LUCAS. R.E.A. **Educação formal/rural permeando as relações do campo: um estudo de caso na Escola Estadual de tempo integral Ensino Fundamental Cândida Silveira Haubman - Arroio Grande/RS.** 2008. 357f. Tese de doutorado, UFPEL, RS.

LUNKES. A.F. **Escola em tempo integral: marcas de um caminho possível.** 2004. 115f. Dissertação de Mestrado, UCB, DF.

MACHADO. S.A.M. **Saberes e fazeres na capoeira Angola: a autonomia do jogo de muleekes.** 2012. 240f. Dissertação de Mestrado, UFBA, BA.

MAFFI. M.M.D. **Políticas de educação infantil e escola em tempo integral: entre a formulação legal e a prática cotidiana.** 2009. 89f. Dissertação de Mestrado, UPF, RS.

MARCHIORI. A.F. **A criança como “sujeito de direito” no cotidiano da educação infantil.** 2012. 193f. Dissertação de Mestrado, UFES, ES.

MARIANA. F.B. **Educação e ecologia: práticas de autonomia social ou renovados discursos do poder do capital transnacional?.** 2008. 180f. Tese de Doutorado, USP, SP.

MARINHO. M.M. **Escola integrada: uma proposta de educação para todos.** 2012. 156f. Dissertação de Mestrado, UFJF, MG.

MATTOS. G.F.F.M. **As artes de saber fazer em uma escola de educação em tempo integral.** 2012. 254f. Tese de Doutorado, UFJF, MG.

MATOS. S.C.N. **Programa mais educação/ mais escola: avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias.** 2011. 143f. Dissertação de Mestrado, UNIRIO, RJ.

MATTOS. Z.S. **Escola de Educação Infantil em tempo integral da Rede Pública Municipal de Juiz de Fora: a perspectiva da infância.** 2009. 150f. Dissertação de Mestrado, UCP, RJ.

MAURICIO. L.V. **Escola Pública de Horário Integral: demanda expressa pela representação social.** 2001. 100f. Tese de Doutorado, UFRJ, RJ.

MECCA. M.G. **Educação Integral: Texto e Contexto na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo.** 2012. 180f. Dissertação de Mestrado, UNINOVE, SP.

MENDES. A.A.R. **Saúde escolar e educação integral: a relação entre as parasitoses intestinais e o desempenho escolar do aluno da escola municipal de ensino fundamental Roberto Turbay em Ariquemes-RO.** 2012. 129f. Dissertação de Mestrado, UNIR, RO.

MENDES. E.A. **Prática pedagógica de qualidade na educação infantil em escola de tempo integral: visão de professores.** 2012. 147f. Dissertação de Mestrado, UNB, DF.

MIGUEL. A.S.B. **Educação integral e as políticas públicas curriculares de ampliação do tempo escolar: uma análise do município de Bebedouro (SP).** 2012. 162f. Dissertação de Mestrado, Moura Lacerda, SP.

MIYASHIRO. R. **A educação integral dos trabalhadores no programa integração: desdobramentos e contradições frente ao projeto político-estratégico CUT no atual contexto de acumulação de capital.** 2008. 135f. Dissertação de Mestrado, UFSC, SC.

MORAES. F.C.G. **A organização do tempo em escolas de jornada integral: um estudo nos CIEPS da 8ª. CRE – Município do Rio de Janeiro.** 2009. 192f. Dissertação de Mestrado, UNIRIO, RJ.

MORAES. M.R.V. **Implicações do uso laptop individuais nas atividades educacionais: experiência de uma escola de tempo integral da rede municipal de Campo Grande – MS.** 2010. 184f. Dissertação de Mestrado, UCDB, MS.

MOTA. M.C. **O reforço escolar na educação integral: uma leitura a partir da psicanálise.** 2011. 93f. Dissertação de Mestrado, UNB, DF.

MOTA. S.M.C.M. **Escola de Tempo integral : da concepção à prática.** 2008. 288f. Dissertação de Mestrado, UniSantos, SP.

NASCIMENTO. S.R. **A escuta diferenciada das dificuldades de aprendizagem mediada pela Musicoterapia: um pensarsentiragir integral.** 2010. 340f. Tese de Doutorado, UFG, GO.

NAZARI. A.C.G. **Desafios da educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Uberlândia – Minas Gerais: limites e possibilidades.** 2012. 251f. Dissertação de Mestrado, UFU, MG.

NECYK. M.T.C. **Sentimentos de professores e de alunos de duas escolas públicas de tempo integral no estado de São Paulo.** 2012. 171f. Dissertação de Mestrado, PUC, SP.

NUNES. G.C. **Tempo, espaço e currículo na educação integral: estudo de caso em uma escola do Guará - Distrito Federal.** 2011. 106f. Dissertação de Mestrado, UNB, DF.

OLIVEIRA. C.E.A. **Temporalidades no/do cotidiano da educação infantil.** 2012. 182f. Dissertação de Mestrado, UFJF, MG.

OLIVEIRA. R.R. **Educação integral: cartografia do mal-estar e desafios para a formação docente.** 2012. 212f. Tese de Doutorado, UNB, DF.

PADRÓN, A.I.V. **A teoria e a prática da educação integral restauradora ministrada pela Igreja Adventista do Sétimo Dia: afinidades e contradições.** 2003. 152f. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Teologia, (Sem cidade).

PASQUALI. C. **Escola pública de tempo integral: um estudo de caso das representações sociais dos professores sobre os processos formativos.** 2009. 135f. Dissertação de Mestrado, UESP, SP.

PEDREIRA. L.A. **A PETI: de(sen)volvendo a infância perdida?.** 2006. 139f. Dissertação de Mestrado, UEBA, BA.

PEREIRA. G.C. **Uma avaliação de impacto do programa Mais Educação no Ensino Fundamental.** 2011. 96f. Dissertação de Mestrado, UFRJ, RJ.

PEREIRA. K.S. **A retomada da educação integral em Brasília: fiel à concepção original de Anísio Teixeira?.** 2012. 160f. Dissertação de Mestrado, UCB, DF.

PINHEIRO. I.F. **Programa Dinheiro Direto na Escola(PDDE) – implicações na gestão e na qualidade do desempenho da educação básica: estudo de caso – modalidade tempo integral.** 2012. 81f. Dissertação de Mestrado, UFJF, MG.

PIRES. G.B.C. **Escola Pública Integrada: as impressões dos professores e especialistas das escolas de Blumenau-SC.** 2007. 155f. Dissertação de Mestrado, UNIVALI, SC.

PORTILHO. D.B. **Releitura da concepção de educação integral dos CIEPS: para além das caricaturas ideológicas.** 2006. 125f. Dissertação de Mestrado, UNIRIO, RJ.

QUEIROZ. L.F. **Educação política como arte: sobre a oposição tomista à concepção político-pedagógica do programa especial de educação.** 2007. 179f. Dissertação de Mestrado, UFF, RJ.

RAMOS. M.L.S. **Escola de tempo integral na rede estadual de ensino de Goiás: escola do conhecimento ou do acolhimento?.** 2012. 159f. Tese de Doutorado, PUC, Goiás.

RAPOSO. B.M. . **Escotismo e Educação Integral em Juiz de Fora: O Grupo Cayuás do Instituto Metodista Granbery (1927-1932).** 2008. 78f. Dissertação de Mestrado, UFJF, MG.

REINKE. S.H. **Educação e família: uma relação indispensável para o desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade.** 2006. 122f. Dissertação de Mestrado, EST, RS.

ROCHA. D.A.S. **Da casa para a escola: como a luta pela moradia tornou possível uma escola de horário integral.** 2010. 195f. Dissertação de Mestrado, UFRJ, RJ.

ROCHA. R.F.Z. **Educação em tempo integral: estudo sobre o rendimento escolar das crianças Curitiba 2012.** 2012. 324f. Dissertação de Mestrado, UTP, PR.

RODERMEL. J. **A educação escolarizada em tempo integral: um estudo de documentos e de avaliações de uma política pública.** 2011. 115f. Dissertação de Mestrado, UNIPLAC, SC.

RODRIGUES. J.B.M. **A construção de uma escola de educação infantil de tempo integral: cavando os achadouros da infância.** 2012. 146f. Dissertação de Mestrado, UNIJUI, RS.

RODRIGUES. R.S. **A Proposta de Qualificação da CUT/Pará na perspectiva da educação integral: a experiência do projeto estadual "Pororoca".** 2008. 215f. Dissertação de Mestrado, UFPA, PA.

ROSA. A.V.N. **Educação integral e(m) tempo integral: Espaços no Programa Bairro-Escola, Nova Iguaçu – RJ.** 2011. 173f. Dissertação de Mestrado, UNIRIO, RJ.

ROSA. E.M. **Gestão da educação digital em escola de tempo integral.** 2007. 165f. Dissertação de Mestrado, Unoeste, SP.

SABOYA. M.G.F. **Programa Mais Educação – uma proposta de educação integral e suas orientações curriculares.** 2012. 166f. Dissertação de Mestrado, UNIRIO, RJ.

SANT'ANNA. R.H. **Projeto alunos residentes: uma alternativa para a inclusão social através da formação sócio educativa.** 2010. 138f. Dissertação de Mestrado, UERJ, RJ.

SANTOS. C.M.P. **Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade?.** 2007. 139f. Dissertação de Mestrado, UEL, PR.

SANTOS. D.O. **Uma experiência de educação em saúde no contexto da educação integral: saúde escolar nos CIEPS do Rio de Janeiro.** 2005. 128f. Tese de Doutorado, UERJ, RJ.

SANTOS. F.T. **Educação de período integral e inclusão: uma análise de programa Superescola.** 2012. 303f. Dissertação de Mestrado, Unisantos, SP.

SANTOS, M.H. **Formação de professores e valores éticos na perspectiva da educação integral**. 2002. 101f. Dissertação de Mestrado, PUC, Campinas, SP.

SANTOS, S.V. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral**. 2009. 140f. Dissertação de Mestrado, UFG, GO.

SANTOS, T.L.A. **Inovações e Desafios do Programa Bairro Escola de Nova Iguaçu / R.J.** 2010. 190f. Dissertação de Mestrado, UFRJ, RJ.

SANTOS, T.R. **Educação nos CIEPS: o caso do ginásio público 241 – Nação Mangueirense**. 2008. 87f. Dissertação de Mestrado, UNIRIO, RJ.

SCARCELLI, I.R.F. **Ética numa escola pública de tempo integral**. 2009. 190f. Dissertação de Mestrado, Unoeste, SP.

SCARPATO, M.T. **Educação integral e prática docente**. 2006. 100f. Tese de Doutorado, PUC, SP.

SEBBEN, K.S. **O desenvolvimento do julgamento moral e a educação de valores na disciplina de ensino religioso**. 2008. 114f. Dissertação de Mestrado, EST, RS.

SILVA, A.P. **Análise das políticas e práticas da EJA, na secretaria municipal de educação, no município de São Bernardo do Campo a partir de uma perspectiva freireana**. 2012. 139f. Dissertação de Mestrado, PUC, SP.

SILVA, B.A.R. **Escola de Tempo Integral e Comunidade: História do Programa de Animação Cultural nos CIEPs**. 2008. 141f. Dissertação de Mestrado, UNIRIO, RJ.

SILVA, D.A.A. **Por uma educação voltada para o desenvolvimento da expressão oral dos educandos: um estudo sobre a Pedagogia Waldorf**. 2010. 370f. Tese de Doutorado, UFBA, BA.

SILVA, E.M.L. **Implantação da educação em tempo integral no município de Juiz de Fora/MG: trajetória e perspectivas**. 2009. 178f. Dissertação de Mestrado, UNIRIO, RJ.

SILVA, F.O. . **Escola de tempo integral: uma análise da implantação na Rede Estadual de Goiás (2006-2010)**. 2011. 122f. Dissertação de Mestrado, UFG, GO.

SILVA, F.P.R. **Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral**. 2009. 135f. Dissertação de Mestrado, UNIRIO, RJ.

SILVA, J.D. **Uma experiência de formação de professores em serviço: curso de atualização de professores de escolas de horário integral**. 2009. 122f. Dissertação de Mestrado, UERJ, RJ.

SILVA. M.I.R. **O portão da escola como espaço de narrativas nas e das fronteiras: uma experiência no CIEP Carlos Drummond de Andrade.** 2009. 120f. Dissertação de Mestrado, UFF, RJ.

SILVA. N.R.F. **Escola de tempo integral: relação entre o Programa Mais Educação e propostas de educação pública integral do Estado de Goiás.** 2011. 162f. Dissertação de Mestrado, PUC, GO.

SILVA. R.M. **A Influência de Élisée Réclus na Educação Operária no Brasil: das Ciências Naturais à Educação Integral.** 2010. 130f. Dissertação de Mestrado, UNIRIO, RJ.

SILVA. V.L.P. **Fontes históricas e pressupostos conceituais da concepção de escola de tempo integral no pensamento de Anísio Teixeira.** 2001. 81f. Dissertação de Mestrado, UFPR, PR.

SILVA. Y.R.O.C. **A construção dos Cieps e da escolarização em tempo integral através da formação continuada em serviço: memórias de professores.** 2009. 245f. Tese de Doutorado, UNICAMP, SP.

SILVEIRA. L.B.S. **O espaço escolar na rede municipal do Rio de Janeiro. Estudo dos ambientes escolares para implantação do horário integral.** 2001. 114f. Dissertação de Mestrado, UFRJ, RJ.

SOARES. T.P.A.F. **Sentidos constituídos na educação em tempo integral.** 2012. 144f. Dissertação de Mestrado, PUC, SP.

SOUZA. C.C.S. **Os afetos e a aprendizagem: por uma educação integral para todos.** 2008. 175f. Dissertação de Mestrado, UFRJ, RJ.

SOUZA. L.A. **Centro Integrado de Educação Pública: um espaço/tempo alfabetizador em questão.** 2005. 176f. Dissertação de Mestrado, UFJF, MG.

SOUZA. M. **Educação Patrimonial e Educação Integral: Experiência Metodológica através da Escola de Samba Mirim Corações Unidos do CIEP.** 2010. 112f. Dissertação de Mestrado, UNIRIO, RJ.

SOUZA. M.E.C. **Mais tempo na escola, menos tempo no trabalho: articulação entre políticas sociais e educacionais no combate ao trabalho infantil.** 2012. 234f. Tese de Doutorado, UFPB, PB.

SOUZA. S.J.G.F. **O Educere ad Educare da Educação Integral em Cena, Contracena e Crítica.** 2011. 189f. Dissertação de Mestrado, UTP, PR.

STOCK. S.C.V. **Entre a paixão e a rejeição - a trajetória dos Cieps no Estado de São Paulo – Americana.** 2004. 217f. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, SP.

SYDOW. B. **Currículo integrado para o Proeja**. 2012. 206f. Dissertação de Mestrado, UFRS, RS.

TEIXEIRA. C.M. **Educação de pais gestantes: uma pedagogia possível segundo o espiritismo como saber emergente e educação integral do ser humano**. 2009. 283f. Tese de Doutorado, UFRS, RS.

TEIXEIRA. P.P.B. **Colégio Naval- desafios e perspectivas diante da formação em tempo integral**. 2011. 130f. Dissertação de Mestrado, UNIRIO, RJ.

TOMAZ. R.A.F. **O ensino religioso na educação integral: inovação ou repetição?**. 2012. 162f. Dissertação de Mestrado, UNB, DF.

TRINANES. M.T.R. **Nós sem nós: alunos com deficiência visual na escola de tempo integral**. 2009. 165f. Dissertação de Mestrado, PUC Campinas, SP.

VALADARES. F.R. **Implantação e implementação das escolas municipais em tempo integral na cidade de Goiânia**. 2011. 265f. Tese de Doutorado, UNESP, SP.

VALE. S.B. **O assentamento Dezanove de Abril e seu projeto de escola integral para o campo**. 2011. 156f. Dissertação de Mestrado, UFSCAR, SP.

VALENTE. S.S. **Estratégias de constituição histórica de uma escola rural**. 2008. 112f. Dissertação de Mestrado, UFPEL, RS.

VASCONCELOS. R.D. **As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral**. 2012. 281f. Tese de Doutorado, UNB, DF.

VEBER. A. **Ensino de música na educação básica: um estudo de caso no Projeto Escola Pública Integrada - EPI, em Santa Catarina**. 2009. 166f. Dissertação de Mestrado, UFRS, RS.

VETORAZZI. N.G. **Escola de tempo integral: da convenção a participação**. 2011. 111f. Dissertação de Mestrado, UNICID, SP.

VICTORINO. A.L.Q. **O imaginário de jovens envolvidos no narcotráfico: o papel da escola**. 2008. 120f. Dissertação de Mestrado, UNIRIO, RJ.

VIEIRA. V.M.O. **Escola de tempo integral: buscando evidências de um ensino de qualidade**. 2003. 170f. Dissertação de Mestrado, UNIUBE, MG.

WITHERS. S.W. **Políticas de formação de professores de escolas de tempo integral: representações do pedagogo sobre seu trabalho**. 2011. 102f. Dissertação de Mestrado, PUC, PR.

XERXENEVSKY. L.L. **Programa Mais Educação: avaliação do impacto da educação integral no desempenho de alunos no Rio Grande do Sul**. 2012. 142f. Dissertação de Mestrado, PUC, RS.

APÊNDICE

Instituição	Estado	Região	Total
PUC Campinas	São Paulo	Sudeste	3
Escola Superior De Teologia			3
Universidade Federal Fluminense	Rio de Janeiro	Sudeste	4
PUC Paraná	Paraná	Sul	3
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Sudeste	17
Universidade Estadual De Londrina	Paraná	Sul	4
Universidade Do Estado Da Bahia	Bahia	Nordeste	2
Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul	Rio Grande do Sul	Sul	4
Universidade Do Extremo Sul Catarinense	Santa Catarina	Sul	1
Universidade Do Oeste Paulista	São Paulo	Sudeste	3
Universidade Do Vale Do Itajaí	Santa Catarina	Sul	1
Universidade Federal Do Rio De Janeiro	Rio de Janeiro	Sudeste	7
Universidade Federal De Juiz De Fora	Minas Gerais	Sudeste	9
Universidade De Brasília	Distrito Federal	Centro-Oeste	14
Universidade Federal Do Pará	Pará	Norte	3
Universidade Federal De Santa Catarina	Santa Catarina	Sul	1
Universidade Católica De Santos	São Paulo	Sudeste	2
Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná	Paraná	Sul	1
Universidade Do Oeste De Santa Catarina	Santa Catarina	Sul	2
Universidade De Passo Fundo		Sul	2
Universidade Federal De Goiás	Goiás	Centro-Oeste	3
Universidade Católica De Petrópolis	Rio de Janeiro	Sudeste	1
Escola Nacional De Ciências Estatísticas	Rio de Janeiro	Sudeste	1
Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro	Rio de Janeiro	Sudeste	2
Universidade Católica Do Salvador	Bahia	Nordeste	1
Universidade Da Amazônia	Amazonas	Norte	1
Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro	Rio de Janeiro	Sudeste	5
Universidade Do Planalto Catarinense	Santa Catarina	Sul	2
Universidade Federal Do Espírito Santo	Espírito Santo	Sudeste	3
Pontifícia Universidade Católica De Goiás	Goiás	Centro-Oeste	3
Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais	Minas Gerais	Sudeste	3
Universidade Tuiuti Do Paraná	Paraná	Sul	2
Universidade Estácio De Sá			1
Universidade Federal De Uberlândia	Minas Gerais	Sudeste	1
Centro Universitário Moura Lacerda	São Paulo	Sudeste	1
Universidade Federal De Minas Gerais	Minas Gerais	Sudeste	2
Universidade Federal De Rondônia	Rondônia	Norte	1
Universidade Católica De Brasília	Brasília	Centro-Oeste	4
Universidade De São Paulo	São Paulo	Sudeste	5
Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul	Rio Grande do Sul	Sul	1
Universidade Nove De Julho	São Paulo	Sudeste	1
Universidade Federal Do Ceará	Ceará	Nordeste	2
Universidade Est.Paulista	São Paulo	Sudeste	4
PUC SP	São Paulo	Sudeste	7
Centro Universitário La Salle			1
Universidade Do Sul De Santa Catarina	Santa Catarina	Sul	1
Univ. Regional Do Noroeste Do Estado Do Rio Grande Do Sul	Rio Grande do Sul	Sul	1
Universidade Federal Do Amazonas	Amazonas	Norte	1
Universidade Estadual De Campinas	São Paulo	Sudestes	5
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul	Mato Grosso do Sul	Centro-Oeste	1
Universidade Federal Da Bahia	Bahia	Nordeste	5
Universidade Federal Do Paraná	Paraná	Sul	3
Universidade Federal Da Paraíba	Paraíba	Nordeste	1
Universidade Metodista De Piracicaba	São Paulo	Sudeste	1
Universidade De Uberaba	Minas Gerais	Sudeste	1
Universidade Metodista De São Paulo	São Paulo	Sudeste	3
Universidade De Sorocaba	São Paulo	Sudeste	1
Universidade Federal De Pelotas	Rio Grande do Sul	Sul	2
Universidade Federal De São Carlos	São Paulo	Sudeste	2
Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos	Rio Grande do Sul	Sul	1
Universidade Estadual Do Ceará	Ceará	Nordeste	1

Universidade Católica Dom Bosco	Mato Grosso do Sul	Centro-Oeste	2
Universidade Cidade De São Paulo	São Paulo	Sudeste	1
Universidade Federal De São João Del Rei	Minas Gerais	Sudeste	1
Universidade Estadual Do Norte Fluminense Darcy Ribeiro	Rio de Janeiro	Sudeste	1

DISSERTAÇÕES - EDUCAÇÃO INTEGRAL					
	Nível	Ano	Título	Universidade	Categoria
1	Dissertação	2002	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E VALORES ÉTICOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS	Representação e formação
2	Dissertação	2003	A TEORIA E A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL RESTAURADORA MINISTRADA PELA IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA: AFINIDADES E CONTRADIÇÕES	ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA	Concepção (filosófica)
3	Dissertação	2005	A CUT E A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL DOS TRABALHADORES: UM ESTUDO DE CASO DO PROJETO SEMEAR NO RIO DE JANEIRO.	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	Implantação
4	Dissertação	2006	EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL: PASSADO E PRESENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA.	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	Implantação
5	Dissertação	2006	RELEITURA DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DOS CIEPS: PARA ALÉM DAS CARICATURAS IDEOLÓGICAS.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Concepção (filosófica)
6	Dissertação	2006	EDUCAÇÃO E FAMÍLIA: UMA RELAÇÃO INDISPENSÁVEL PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS ATÉ SEIS ANOS DE IDADE.	ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA	Concepção (sociológica)
7	Dissertação	2006	A PEDAGOGIA MARISTA: A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL EM PRÁTICA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	Concepção (filosófica)
8	Dissertação	2006	PETI: DE(SEN)VOLVENDO A INFÂNCIA PERDIDA?	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	Resultado
9	Dissertação	2007	A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO ESCOLA PÚBLICA INTEGRADA.	UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE	Implantação
10	Dissertação	2007	ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: POSSÍVEL SOLUÇÃO OU MITO NA BUSCA DA QUALIDADE?	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	Implantação
11	Dissertação	2007	A INSERÇÃO DA DANÇA ESCOLAR COMO POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO INTEGRAL.	UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA	Currículo
12	Dissertação	2007	ESCOLA PÚBLICA INTEGRADA: AS IMPRESSÕES DOS PROFESSORES E ESPECIALISTAS DAS ESCOLAS DE BLUMENAU-SC	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ	Representação e formação
13	Dissertação	2008	O IMAGINÁRIO DE JOVENS ENVOLVIDOS NO NARCOTRÁFICO: O PAPEL DA ESCOLA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Concepção (psicológica)

14	Dissertação	2008	OS AFETOS E A APRENDIZAGEM: POR UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA TODOS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	Concepção (psicológica)
15	Dissertação	2008	ESCOTISMO E EDUCAÇÃO INTEGRAL EM JUIZ DE FORA: O GRUPO CAYUÁS DO INSTITUTO METODISTA GRANBERY	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	Currículo
16	Dissertação	2008	A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: A EXPERIÊNCIA DE GOIANÉSIA-GO (2001-2008).	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	Resultados
17	Dissertação	2008	O DESENVOLVIMENTO DO JULGAMENTO MORAL E A EDUCAÇÃO DE VALORES NA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO.	ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA	Currículo
18	Dissertação	2008	A PROPOSTA DE QUALIFICAÇÃO DA CUT/PARÁ NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO ESTADUAL "POROROCA"	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	Resultados
19	Dissertação	2008	A EDUCAÇÃO INTEGRAL DOS TRABALHADORES NO PROGRAMA INTEGRAÇÃO: DESDOBRAMENTOS E CONTRADIÇÕES FRENTE AO PROJETO POLÍTICO-ESTRATÉGICO DA CUT NO ATUAL CONTEXTO DE ACUMULAÇÃO DO CAPITAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	Concepção (histórica)
20	Dissertação	2008	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL : DA CONCEPÇÃO À PRÁTICA.	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS	Currículo
21	Dissertação	2008	EDUCAÇÃO NOS CIEPS: O CASO DO GINÁSIO PÚBLICO 241 – NAÇÃO MANGUEIRENSE.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Implantação
22	Dissertação	2009	ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DE CASO NO PROJETO ESCOLA PÚBLICA INTEGRADA - EPI, EM SANTA CATARINA.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	Currículo
23	Dissertação	2009	O ESCOLANOVISMO E A PEDAGOGIA SOCIALISTA NA UNIÃO SOVIÉTICA NO INÍCIO DO SÉCULO XX E AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	Concepção (histórica)
24	Dissertação	2009	O MST E SEUS DISCURSOS EDUCACIONAIS: EM TORNO DE UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Concepção (sociológica)
25	Dissertação	2009	IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA / MG: TRAJETÓRIA E PERSPECTIVAS.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Implantação

26	Dissertação	2009	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UM REPENSAR DO AGIR EDUCATIVO.	UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA	Concepção (pedagógica)
27	Dissertação	2009	A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO EM ESCOLAS DE JORNADA INTEGRAL: UM ESTUDO NOS CIEPS DA 8ª. CRE – MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO RIO DE JANEIRO 2009.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Concepção (pedagógica)
28	Dissertação	2009	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Concepção (filosófica)
29	Dissertação	2009	ESCOLA DE PERÍODO INTEGRAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGEM.	UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA	Implantação
30	Dissertação	2009	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: REDIMENSIONAR O TEMPO OU A EDUCAÇÃO?	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS	Representação e formação
31	Dissertação	2009	POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: ENTRE A FORMULAÇÃO LEGAL E A PRÁTICA COTIDIANA.	UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	Resultado
32	Dissertação	2009	A AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR EM PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA INTEGRAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	Implantação
33	Dissertação	2009	ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA: A PERSPECTIVA DA INFÂNCIA.	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS	Resultado
34	Dissertação	2010	UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: UTOPIA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL	ESCOLA NACIONAL DE CIÊNCIAS ESTATÍSTICAS	Concepção (filosófica)
35	Dissertação	2010	TRABALHO E EDUCAÇÃO: O PAPEL DA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ COMO CERTIFICADORA DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NA AMAZÔNIA PARAENSE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	Concepção (sociológica)
36	Dissertação	2010	RESGATE DA HISTÓRIA DE IMPLANTAÇÃO DO CAIC PAULO DACORSO FILHO NA UFRRJ E A PERSPECTIVA DE SUA TRANSFORMAÇÃO EM UM CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADO À EDUCAÇÃO AGROECOLÓGICA	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	Implantação
37	Dissertação	2010	EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL: EXPERIÊNCIA METODOLÓGICA ATRAVÉS DA ESCOLA DE SAMBA MIRIM CORAÇÕES UNIDOS DO CIEP	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Concepção (filosófica)

38	Dissertação	2010	PROJETO ALUNOS RESIDENTES: UMA ALTERNATIVA PARA A INCLUSÃO SOCIAL ATRAVÉS DA FORMAÇÃO SÓCIO EDUCATIVA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Concepção (filosófica)
39	Dissertação	2010	A INFLUÊNCIA DE ÉLISÉE RÉCLUS NA EDUCAÇÃO OPERÁRIA NO BRASIL: DAS CIÊNCIAS NATURAIS À EDUCAÇÃO INTEGRAL.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Concepção (histórica)
40	Dissertação	2010	INOVAÇÕES E DESAFIOS DO PROGRAMA BAIRRO ESCOLA DE NOVA IGUAÇU / R.J.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	Concepção (filosófica)
41	Dissertação	2010	POLITÉCNICA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE - CAMPOS SOMBRIOS.	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	Resultados
42	Dissertação	2011	EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL: ESPAÇOS NO PROGRAMA BAIRRO-ESCOLA, NOVA IGUAÇU – RJ.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Concepção (pedagógica)
43	Dissertação	2011	CAMINHOS E DESAFIOS PARA A PROMOÇÃO DA CIDADANIA: A EXPERIÊNCIA DO NÚCLEO DE PROJETOS ESPECIAIS DA ESCOLA PARQUE DE SALVADOR - BAHIA - BRASIL	UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR	Resultado
44	Dissertação	2011	A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA : INOVAÇÕES E DESAFIOS	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	Implantação
45	Dissertação	2011	PARCERIA E RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL: UM ESTUDO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL MAMÃE MARGARIDA - CEIMMA (ANANINDEUA-PARÁ)	UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA	Resultado
46	Dissertação	2011	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES E MONITORES NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Representação e formação
47	Dissertação	2011	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE GOIÁS (2006-2010)	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	Implantação
48	Dissertação	2011	TEMPO, ESPAÇO E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL : ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DO GUARÁ - DISTRITO FEDERAL.	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	Currículo
49	Dissertação	2011	A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA EM TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO DE DOCUMENTOS E DE AVALIAÇÕES DE UMA POLÍTICA PÚBLICA	UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE	Resultado
50	Dissertação	2011	TECITURAS DA REDE DE ATENÇÃO À INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA(ES): UMA ANÁLISE DAS LINHAS QUE COMPÕEM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	Resultado

			O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.		
51	Dissertação	2011	O REFORÇO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA LEITURA A PARTIR DA PSICANÁLISE	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	Currículo
52	Dissertação	2011	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: ANGÚSTIAS E DESAFIOS DOS(AS) PROFESSORES(AS) DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE GOIÁS.	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS	Representação
53	Dissertação	2011	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: RELAÇÃO ENTRE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA INTEGRAL DO ESTADO DE GOIÁS.	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS	Implantação
54	Dissertação	2011	COLÉGIO NAVAL- DESAFIOS E PERSPECTIVAS DIANTE DA FORMAÇÃO EM TEMPO INTEGRA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - EDUCAÇÃO	Concepção (filosófica)
55	Dissertação	2011	O PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: CURRÍCULO E PRÁTICAS. ANÁLISE DE SEUS DESAFIOS E POSSIBILIDADES.	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	Currículo
56	Dissertação	2011	O EDUCERE AD EDUCARE DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM CENA, CONTRACENA E CRÍTICA	UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ	Currículo
57	Dissertação	2011	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO/ MAIS ESCOLA: AVANÇOS E DESAFIOS NA PRÁTICA EDUCATIVA EM DUQUE DE CAXIAS.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Currículo
58	Dissertação	2012	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA SESC DE ENSINO MÉDIO POR SEUS ALUNOS.	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	Resultado
59	Dissertação	2012	DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA – MINAS GERAIS: LIMITES E POSSIBILIDADES.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	Implantação
60	Dissertação	2012	EDUCAÇÃO INTEGRAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS CURRICULARES DE AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DO MUNICÍPIO DE BEBEDOURO (SP)	CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA	Currículo
61	Dissertação	2012	MATEMÁTICA NO PROJETO ESCOLA INTEGRADA: DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES ENTRE AS PRÁTICAS DAS OFICINAS E AS PRÁTICAS DA SALA DE AULA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	Currículo
62	Dissertação	2012	ARTE E EDUCAÇÃO NO 1º CENTRO DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE BRASÍLIA EM 2009 E 2010: ENCONTROS E DESENCONTROS.	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	Currículo

63	Dissertação	2012	SAÚDE ESCOLAR E EDUCAÇÃO INTEGRAL: A RELAÇÃO ENTRE AS PARASITOSES INTESTINAIS E O DESEMPENHO ESCOLAR DO ALUNO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ROBERTO TURBAY EM ARIQUEMES-RO.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	Resultado
64	Dissertação	2012	CURRÍCULO INTEGRADO PARA O PROEJA.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	Currículo
65	Dissertação	2012	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: MAIS DO MESMO? UM ESTUDO SOBRE A EFETIVIDADE DO PROGRAMA NA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUIS-MA.	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA	Resultado
66	Dissertação	2012	O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA GESTÃO ESCOLAR: A DINÂMICA DA TOMADA DE DECISÃO E A GESTÃO PARTICIPATIVA.	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	Implantação
67	Dissertação	2012	A PROPOSTA EDUCACIONAL DA CONGREGAÇÃO CANOSSIANA PARA A EDUCAÇÃO EM TIMOR-LESTE.	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	Concepção (filosófica)
68	Dissertação	2012	UM ESTUDO COM ALUNOS ADOLESCENTES DO PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL (PROETI) EM BETIM-MG: INTERPRETANDO SUAS PERCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA E A FAMÍLIA	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	Resultado
69	Dissertação	2012	O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: AS REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE NA PRÁTICA ESCOLAR.	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	Representação
70	Dissertação	2012	A RETOMADA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM BRASÍLIA: FIEL À CONCEPÇÃO ORIGINAL DE ANÍSIO TEIXEIRA?.	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA	Concepção (histórica)
71	Dissertação	2012	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: AVALIAÇÃO DO IMPACTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO DESEMPENHO DE ALUNOS NO RIO GRANDE DO SUL.	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	Resultado
72	Dissertação	2012	EDUCAÇÃO INTEGRAL: TEXTO E CONTEXTO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO.	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	Concepção (filosófica)
73	Dissertação	2012	DESAFIOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO DISTRITO FEDERAL ENTRE 2007 E 2011	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	Resultados
74	Dissertação	2012	O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: UM ESTUDO À LUZ DA CENTRALIDADE ONTOLÓGICA DO TRABALHO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	Concepção (filosófica)

75	Dissertação	2012	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO – UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Currículo
76	Dissertação	2012	"CIDADESCOLA" NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DE PRESIDENTE PRUDENTE: ENTRE A LUDICIDADE E A SALA DE AULA.	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/PR.PRUDENT	Currículo
77	Dissertação	2012	PRÁTICAS COTIDIANAS NA/DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: ALTERNATIVAS E POTENCIALIDADES EMANCIPATÓRIAS.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	Currículo
78	Dissertação	2012	O ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: INOVAÇÃO OU REPETIÇÃO?.	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	Currículo
79	Dissertação	2012	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: ESTUDO SOBRE O RENDIMENTO ESCOLAR DAS CRIANÇAS CURITIBA 2012	UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ	Resultado
80	Dissertação	2012	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO DA DIMENSÃO SUBJETIVA COM PAIS E ALUNOS.	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	Resultado
81	Dissertação	2012	RECONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA GESTÃO NO CENTRO DE ATENDIMENTO INTEGRAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE IRMÃ DULCE NO MUNICÍPIO DE LAGES (SC).	UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE	Implantação
82	Dissertação	2012	“OUVIDORIA DA EDUCAÇÃO”: A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO COTIDIANO ESCOLAR DE NOVA IGUAÇU	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Concepção (sociológica)
83	Dissertação	2012	A DIMENSÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS GRAMSCIANOS CAPAZES DE INDICAR OS LIMITES DOS DECRETOS N. 2.208/97 E N. 5.154/04.	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	Concepção (sociológica)
84	Dissertação	2012	O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO ARTICULADOR DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CULTURAIS: A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA DE ESTEIO, RS	CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE	Implantação
85	Dissertação	2012	PROCESSOS FORMATIVOS DO INCENTIVADOR DA LEITURA EM NOVA IGUAÇU: EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Representação
86	Dissertação	2012	DESAFIOS E IMPASSES NA IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ESCOLAS RURAIS DE ARARUAMA.	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Currículo

87	Dissertação	2012	A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ CALIL AHOAGI '	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	Implantação
88	Dissertação	2012	EDUCAÇÃO DE PERÍODO INTEGRAL E INCLUSÃO: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA SUPERESCOLA	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS	Representação
89	Dissertação	2012	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA: A EXPERIÊNCIA DO BRINCARTE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	Resultados
90	Dissertação	2012	PRÁTICA PEDAGÓGICA DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: VISÃO DE PROFESSORES	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	Representação
91	Dissertação	2012	PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA (PDDE) - IMPLICAÇÕES NA GESTÃO E NA QUALIDADE DO DESEMPENHO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTUDO DE CASO - MODALIDADE TEMPO INTEGRAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	Resultados
92	Dissertação	2012	A CRIANÇA COMO "SUJEITO DE DIREITO" NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	Concepção (filosófica)
93	Dissertação	2012	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E CIDADANIA: CONSTRUINDO POSSIBILIDADES	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	Currículo
94	Dissertação	2012	A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE TEMPO INTEGRAL: CAVANDO OS ACHADOUROS DA INFÂNCIA	UNIV. REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	Concepção (pedagógica)
95	Dissertação	2012	SENTIDOS CONSTITUÍDOS NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	Representação
96	Dissertação	2012	O ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	Implantação
97	Dissertação	2012	A POLÍTICA DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS: PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO, EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	Concepção (filosófica)

98	Dissertação	2012	ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: OFICINAS DE ARTE E SEUS PROFESSORES	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	Currículo
99	Dissertação	2012	ANÁLISE DAS POLÍTICAS E PRÁTICAS DA EJA, NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, NO MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO A PARTIR DA PERSPECTIVA FREIREANA	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	Currículo
100	Dissertação	2012	GESTÃO DO PROJETO DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: ESTUDO DE CASO DE DUAS ESCOLAS ESTADUAIS DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE UBERABA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	Resultado
101	Dissertação	2012	SENTIMENTOS DE PROFESSORES E DE ALUNOS DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE SÃO PAULO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	Resultados
102	Dissertação	2012	TEMPORALIDADES NO/DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	Representação
103	Dissertação	2012	ENTRE O TRABALHO DO PSICÓLOGO ESCOLAR E AS REAIS NECESSIDADES DA ESCOLA: CONTRADIÇÕES E DESAFIOS	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	Resultados
104	Dissertação	2012	CULTURA DIGITAL: AMPLIANDO JANELAS PARA MAIS EDUCAÇÃO?	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Currículo
105	Dissertação	2012	ESCOLA INTEGRADA: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	Resultados
106	Dissertação	2012	SABERES E FAZERES NA CAPOEIRA ANGOLA: A AUTONOMIA NO JOGO DE MULEEKES.	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	Currículo

DISSERTAÇÕES – TEMPO INTEGRAL					
	Nível	Ano	Título	Universidade	Categorias
1	Dissertação	2001	FONTES HISTÓRICAS E PRESSUPOSTOS CONCEITUAIS DA CONCEPÇÃO DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO PENSAMENTO DE ANÍSIO TEIXEIRA.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	Concepções (histórica)
2	Dissertação	2003	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: REFLEXÕES SOBRE ALGUMAS EXPERIÊNCIAS.	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA	Concepções (histórica)
3	Dissertação	2003	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: BUSCANDO EVIDÊNCIAS DE UM ENSINO DE QUALIDADE	UNIVERSIDADE DE UBERABA	Concepções (pedagógica)

4	Dissertação	2004	ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: MARCAS DE UM CAMINHO POSSÍVEL.	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA	Implantação
5	Dissertação	2004	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UM NA VISÃO DE ALUNOS E PROFESSORAS.	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	Currículo
6	Dissertação	2004	"ENTRE A PAIXÃO E A REJEIÇÃO - A TRAJETÓRIA DOS CIEPS NO ESTADO DE SÃO PAULO - AMERICANA".	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	Implantação
7	Dissertação	2007	AS ESCOLAS PÚBLICAS DE TEMPO INTEGRAL: REPRODUÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL EM APUCARANA.	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	Representação
8	Dissertação	2007	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UMA ESCOLA DIFERENTE OU A ESCOLA QUE FAZ A DIFERENÇA?.	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO	Implantação
9	Dissertação	2007	GESTÃO DA EDUCAÇÃO DIGITAL EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.	UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA	Currículo
10	Dissertação	2007	PROGRAMA DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR EM UNIDADES DE TEMPO INTEGRAL: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS DE GESTÃO.	UNIV.DE SÃO PAULO/ESCOLA SUP. DE AGRICULTURA LUIZ DE QUEIROZ	Resultados
11	Dissertação	2008	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E COMUNIDADE: HISTÓRIA DO PROGRAMA DE ANIMAÇÃO CULTURAL NOS CIEPS.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Currículo
12	Dissertação	2008	ADOLESCENTES EM TEMPO INTEGRAL: VIVÊNCIAS - SABERES - SIGNIFICADOS.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	Resultados
13	Dissertação	2008	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE SÃO PAULO: SUA IMPLEMENTAÇÃO NA E.E. PROF. RENATO SÊNECA DE SÁ FLEURY, EM SOROCABA. 0	UNIVERSIDADE DE SOROCABA	Implantação
14	Dissertação	2008	ESTRATÉGIAS DE CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DE UMA ESCOLA RURAL.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	Implantação
15	Dissertação	2008	A BRINCADEIRA NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS?.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	Currículo
16	Dissertação	2009	A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO EM UMA ESCOLA DO INTERIOR PAULISTA.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	Implantação
17	Dissertação	2009	AValiação DAS CONdições DE CONFORTO TéRMICO E ACÚSTICO DE SALAS DE AULA EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL - ESTUDO DE CASO DA ESCOLA PADRE JOSMIO	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	Resultados

			EM PALMAS (TO).		
18	Dissertação	2009	TEMPO E ESPAÇO NO CURRÍCULO ESCOLAR.	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	Currículo
19	Dissertação	2009	ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO DE CASO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE OS PROCESSOS FORMATIVOS.	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO	Representação
20	Dissertação	2009	ÉTICA NUMA ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL.	UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA	Currículo
21	Dissertação	2009	A INTEGRAÇÃO DO COMPUTADOR E DA INTERNET AO ENSINO: O CASO DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM REGIME DE TEMPO INTEGRAL.	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	Currículo
22	Dissertação	2009	NÓS SEM NÓS: ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS	Resultados
23	Dissertação	2009	FORMAÇÃO CONTINUADA: “VOZES” DE PROFESSORAS DO PROGRAMA BAIRRO-ESCOLA DE NOVA IGUAÇU.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Representação
24	Dissertação	2010	DA CASA PARA A ESCOLA: COMO A LUTA PELA MORADIA TORNOU POSSÍVEL UMA ESCOLA DE HORÁRIO INTEGRAL.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	Implantação
25	Dissertação	2010	O XADREZ NO ENSINO E APRENDIZAGEM EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO.	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	Currículo
26	Dissertação	2010	IMPLICAÇÕES DO USO LAPTOP INDIVIDUAL NAS ATIVIDADES EDUCACIONAIS: EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE - MS.	UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO	Currículo
27	Dissertação	2010	EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: HISTÓRIA, DESAFIOS E PERSPECTIVAS.	UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	Resultados
28	Dissertação	2011	O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL, DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO: Um estudo preliminar.	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO	Currículo
29	Dissertação	2011	“OFICINA HORA DA LEITURA” NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR.	UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/PR.PRUDENT	Currículo
30	Dissertação	2011	PERCEPÇÃO DA AUTOIMAGEM CORPORAL EM EDUCADORES DE UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.	UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO	Representação

31	Dissertação	2011	ASPECTOS DE UMA TRAJETÓRIA HISTÓRICA INSTITUCIONAL E DISCURSO EDUCATIVO: IDEÁRIO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PALMAS, PARANÁ.	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	Implantação
32	Dissertação	2011	EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL DO CAMPO: NOVOS TEMPOS E SIGNIFICADOS.	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA	Resultados
33	Dissertação	2011	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: DA CONVENÇÃO À PARTICIPAÇÃO.	UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO	Implantação
34	Dissertação	2011	O ASSENTAMENTO DEZESETE DE ABRIL E SEU PROJETO DE ESCOLA INTEGRAL PARA O CAMPO.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	Implantação
35	Dissertação	2011	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: REPRESENTAÇÕES DO PEDAGOGO SOBRE SEU TRABALHO.	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	Representação
36	Dissertação	2011	MAIS TEMPO NA/DE ESCOLA: ESTUDO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE RUSSAS, CEARÁ.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Implantação
37	Dissertação	2011	EVENTOS DE LETRAMENTO NA ESCOLA INTEGRADA: UMA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI	Currículo

TESES – TEMPO INTEGRAL					
	Nível	Ano	Título	Universidade	Categoria
1	Tese	2002	FAZER COM PAIXÃO SEM PERDER A RAZÃO: RETALHOS DE UMA EXPERIÊNCIA EM ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	Representação
2	Tese	2008	EDUCAÇÃO FORMAL/RURAL PERMEANDO AS RELAÇÕES DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL ENSINO FUNDAMENTAL CÂNDIDA SILVEIRA HAUBMAN - ARROIO GRANDE/RS.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	Currículo
3	Tese	2010	O PROGRAMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA REGIÃO DE ASSIS: IMPLICAÇÕES PARA A QUALIDADE DO ENSINO.	UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA	Resultados
4	Tese	2010	A ESCUTA DIFERENCIADA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM MEDIADA PELA MUSICOTERAPIA: UM PENSARSENTIRAGIR INTEGRAL.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	Currículo

TESES – HORÁRIO INTEGRAL					
	Nível	Ano	Título	Universidade	Categoria
1	Tese	2001	ESCOLA PÚBLICA DE HORÁRIO INTEGRAL: DEMANDA EXPRESSA PELA REPRESENTAÇÃO SOCIAL.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	Concepção (sociológica)

DISSERTAÇÕES – HORÁRIO INTEGRAL					
	Nível	Ano	Título	Universidade	Categoria
1	Dissertação	2001	O ESPAÇO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO. ESTUDO DOS AMBIENTES ESCOLARES PARA IMPLANTAÇÃO DO HORÁRIO INTEGRAL.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	Concep E. P.
2	Dissertação	2005	CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA: UM ESPAÇO/TEMPO ALFABETIZADOR EM QUESTÃO.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	Concep. E. Pedag.
3	Dissertação	2007	EDUCAÇÃO POLÍTICA COMO ARTE: SOBRE A OPOSIÇÃO TOMISTA À CONCEPÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO PROGRAMA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO.	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	Concep. E. H.
4	Dissertação	2009	UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO: CURSO DE ATUALIZAÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS DE HORÁRIO INTEGRAL..	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Represent.
5	Dissertação	2009	O PORTÃO DA ESCOLA COMO ESPAÇO DE NARRATIVAS NAS E DAS FRONTEIRAS: UMA EXPERIÊNCIA NO CIEP CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE.	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	Concep. E. S.
6	Dissertação	2009	UMA SOCIOLOGIA DOS CONFLITOS A PARTIR DO PROGRAMA DOS CIEPs: CONFIGURAÇÕES DO CAMPO POLÍTICO.	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO	Ceoncep. E. Filo
7	Dissertação	2011	AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DO IDEB: O CASO DE TRAJANO DE MORAES/RJ.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	Resultado

DISSERTAÇÕES - PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO					
	Nível	Ano	Título	Universidade	Categoria
1	Dissertação	2011	UMA AVALIAÇÃO DE IMPACTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	Resultados
2	Dissertação	2012	GESTÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS TRANSFERIDOS PARA A ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO SOBRE AS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE CAMPINAS/SP - 2009/2010	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	Resultados

TESES – EDUCAÇÃO INTEGRAL					
	Nível	Ano	Título	Universidade	Categoria
1	Tese	2003	A ARQUITETURA DO TEMPO NA CULTURA ESCOLAR - UM ESTUDO SOBRE OS CENTROS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE CURITIBA.	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	Concepção (sociológica)
2	Tese	2004	SAI BABA: TEORIA E PRÁTICA DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	Concepção (filosófica)
3	Tese	2005	UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: SAÚDE ESCOLAR NOS CIEPS DO RIO DE JANEIRO	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Implantação
4	Tese	2006	EDUCAÇÃO INTEGRAL E PRÁTICA DOCENTE.	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	Representação
5	Tese	2007	LÉON DEHON: EDUCAÇÃO INTEGRAL IDEÁRIO PEDAGÓGICO E MISSÃO INSTITUCIONAL	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	Concepção (filosófica)
6	Tese	2007	O JOGO ESTÉSICO: UMA POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	Representação
7	Tese	2008	GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM ESTUDO DE EXPERIÊNCIA ATUAL DO CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO - SALVADOR - BAHIA - BRASIL	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	Concepção (filosófica)
8	Tese	2008	EDUCAÇÃO E ECOLOGIA: PRÁTICAS DE AUTONOMIA SOCIAL OU RENOVADOS DISCURSOS DO PODER DO CAPITAL TRANSNACIONAL?	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	Currículo
9	Tese	2008	ARTE NA EDUCAÇÃO: O PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DE ESCOLINHAS DE ARTE NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS PARANAENSES (DÉCADAS DE 1960-1970)	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	Currículo.
10	Tese	2009	EDUCAÇÃO DE PAIS GESTANTES: UMA PEDAGOGIA POSSÍVEL SEGUNDO O ESPIRITISMO COMO SABER EMERGENTE E EDUCAÇÃO INTEGRAL DO SER HUMANO.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	Concepção (filosófica)
11	Tese	2009	A ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA NA PERSPECTIVA DE JIDDU KRISHNAMURTI: A EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO FUNDANTE DO HOMEM.	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	Concepção (filosófica)
12	Tese	2009	O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DO MUNICÍPIO DE PORECATU – PARANÁ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	Representação
13	Tese	2009	A CONSTRUÇÃO DOS CIEPS E DA ESCOLARIZAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL ATRAVÉS DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: MEMÓRIAS DE PROFESSORES	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	Representação
14	Tese	2010	POR UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO ORAL DOS EDUCANDOS: UM ESTUDO SOBRE A	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	Concepção (filosófica)

			PEDAGOGIA WALDORF.		
15	Tese	2011	IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS EM TEMPO INTEGRAL NA CIDADE DE GOIÂNIA	UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARARAQUARA	Implantação
16	Tese	2011	A AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR MELHORA O DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES? UMA AVALIAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO	UNIV. DE SÃO PAULO/ESCOLA SUP. DE AGRICULTURA LUIZ DE QUEIROZ	Resultado
17	Tese	2011	REPRESENTAÇÕES E APROPRIAÇÕES DOCENTES DO MÉTODO INTUITIVO NA EDUCAÇÃO PAULISTA DA PRIMEIRA REPÚBLICA (1890-1920)	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	Representação
18	Tese	2012	AS ARTES DE SABERFAZER EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	Currículo.
19	Tese	2012	MAIS TEMPO NA ESCOLA, MENOS TEMPO NO TRABALHO: ARTICULAÇÃO ENTRE POLÍTICAS SOCIAIS E EDUCACIONAIS NO COMBATE AO TRABALHO INFANTIL	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA	Implantação
20	Tese	2012	EDUCAÇÃO INTEGRAL: CARTOGRAFIA DO MAL-ESTAR E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	Representação
21	Tese	2012	AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, A ESCOLA UNITÁRIA E A FORMAÇÃO ONILATERAL	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	Implantação
22	Tese	2012	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE GOIÁS: ESCOLA DO CONHECIMENTO OU DO ACOLHIMENTO?	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS	Concepção (filosófica)

Quadro 01: Total de defesas de dissertações por ano

Ano	Quantidade de dissertações	Tema
2001	2	Concepção (HI) e Representação (TI)
2002	1	Representação (EI)
2003	3	2 de Concepção(EI,TI) e 1 de Implantação(TI)
2004	3	2 de Implantação(TI) e 1 de Currículo(TI)
2005	2	1 de Implantação(EI) e 1 de Concepção(HI)
2006	5	1 de Implantação(EI), 3 de Concepção(EI) e 1 de Resultado(EI)
2007	9	3 de Implantação(EI e TI), 2 de Currículo(EI e TI), 2 de Representação(EI e TI), 1 de Concepção(HI) e 1 de Resultados(TI)
2008	14	3 de Concepção(EI), 5 de Currículo(EI e TI), 3 de Resultado(EI e TI), 3 de Implantação(EI e TI)
2009	23	4 Currículo(EI, TI), 4 de Representação(EI, HI, TI), 7 de Concepção(EI, HI), 4 de Implantação(EI, TI), 3 de Resultado(EI, TI), 1 de Avaliação(TI)
2010	12	6 de Concepção(EI), 1 de Implantação(EI), 1 de Resultados(EI), 1 de Implantação(TI), 2 de Currículo(TI), 1 de Resultado(TI)
2011	28	2 de Concepção(EI), 7 de Resultado(EI, HI, TI, PM), 8 de Implantação(EI, TI), 3 de Representação(EI, TI), 8 de Currículo(EI, TI)
2012	50	14 de Resultado(EI, PM), 6 de Implantação(EI), 14 de Currículo(EI), 9 de Concepção(EI), 7 de Representação(EI)
Total	152	

Quadro 02: Total de defesas de teses por ano

Ano	Quantidade de Teses	Tema
2001	1	Concepção(HI),
2002	1	Representação(TI)
2003	1	Concepção(EI)
2004	1	Concepção(EI)
2005	1	Implantação(EI)
2006	1	Representação(EI)
2007	2	1 de Concepção(EI), 1 de Representação(EI)
2008	4	1 de Concepção(EI), 3 de Currículo(EI, TI),
2009	4	2 Concepção(EI), 2 de Representação(EI)
2010	3	1 de Concepção(EI), 1 de Resultado(TI), 1 de Currículo
2011	3	1 de Implantação(EI), 1 de Resultado(EI), 1 de Representação(EI)
2012	5	1 de Currículo(EI), 2 de Implantação(EI), 1 de Representação(EI), 1 de Concepção(EI)
Total	27	

Quantidade de vezes que o programa foi analisado				
Ano de defesa	Programa	Esfera	Esfera/Estado/Município	Quantidade
2001	CIEP	Estadual	Rio de Janeiro	2
2002	CIEP	Estadual	RJ	1
2003	Centro Integrado de Ensino Municipal - CIEP	Municipal	Não menciona	1
2003	Centros de Educação Integral	Municipal	Curitiba	1
2004	Centro de Atenção Integral à Criança - CAIC	Federal	Minas Gerais	1
2004	CIEP	Estadual	RJ	1
2005	CIEP	Estadual	RJ	2
2006	Centro Integrado de Educação Pública - CIEP	Estadual	Rio de Janeiro	1
2006	Centro de Educação Integral	Municipal	Curitiba	1
2007	Escola Pública Integrada	Municipal	Araranguá/Santa Catarina	1
2007	Escola Pública de Tempo Integral	Municipal	Apucarana/PR	1
2007	Centro Integrado de Educação Pública - CIEP	Estadual	Rio de Janeiro	1
2007	Escola de Tempo Integral	Estadual	Bertioga /SP	1
2007	Escola Pública Integrada	Municipal	Santa Catarina	1
2008	Centro Integrado de Educação Pública - CIEP	Estadual	Rio de Janeiro	3
2008	Centro Educacional Carneiro Ribeiro	Escolar	Salvador	1
2008	Escola de Tempo Integral	Estadual	Rio Grande do Sul	1
2009	Programa Mais Educação	Federal		1
2009	Projeto Escola Pública Integrada	Municipal	Santa Catarina	1
2009	CIEP	Estadual	SP	1
2009	Centro Integrado de Educação Pública - CIEP	Estadual	Rio de Janeiro/Santo Ângelo (RGS)	5
2009	Escola Pública de Tempo Integral		Não menciona	1
2009	Bairro-Escola	Municipal	Nova Iguaçu	1
2009	Projeto de Período Integral	Municipal	Tigrinhos e Maravilha/ SC	1
2009	Escola de Tempo Integral	Estadual	SP	3
2009	Escola de Tempo Integral	Municipal	Palmas/TO	1
2009	Programa Educação em Tempo Integral	Municipal	Juiz de Fora/MG	1
2010	Centro Integrado de Educação Pública-CIEP	Estadual	Rio de Janeiro	3

2010	Escola de Tempo Integral	Municipal	Palmas/TO	1
2010	Escola de Tempo Integral	Estadual	Goiás	1
2010	Bairro-Escola	Municipal	Rio de Janeiro	1
2010	Centro de Atenção Integral à Criança - CAIC	Federal		1
2010	Escola de Tempo Integral	Estadual	São Paulo	1
2011	Programa Mais Educação	Federal		4
2011	Programa Mais Escola	Municipal	Duque de Caxias/RJ	1
2011	Escola de Tempo Integral	Estadual	São Paulo	2
2011	Bairro-Escola	Municipal	Nova Iguaçu/RJ	1
2011	Escola de Tempo Integral	Estadual	Goiás	3
2011	Escola de Tempo Integral	Municipal	Palmas/TO	1
2011	Escola de Tempo Integral	Municipal	São José dos Campos/SP	1
2011	Programa de Educação em Tempo Integral	Municipal	Vitória/ES	1
2011	Centro de Atenção Integral à Criança - CAIC	Federal		1
2012	PROETI	Estadual	Minas Gerais	5
2012	Escolas de Tempo Integral	Estadual	Goiás	1
2012	Programa Mais Educação	Federal		9
2012	Programa Cidadescola	Municipal	Presidente Prudente/SP	1
2012	Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA)	Municipal	Uberlândia/MG	1
2012	Programa Educação em Tempo Integral	Municipal	Juiz de Fora/MG	2
2012	Bairro-Escola	Municipal	Nova Iguaçu/RJ	1
2012	Projeto de Educação Integral/Integrada	Distrital	Distrito Federal	1
2012	Centro de Educação Integral	Município	Curitiba	1
2012	Programa de Educação em Tempo Integral	Municipal	Vitória/ES	1
2012	Escola de Tempo Integral	Municipal	São José dos Campos/SP	1
2012	Programa Escola Integrada	Municipal	BH/MG	1