

Carolina de Ribamar e Silva
Erickson R. do Espírito Santo
Janaína Rossarolla Bando
Luana Teixeira Porto
Luci Mary Duso Pacheco

Organizadores

ESTADO DO CONHECIMENTO:
A EXPERIÊNCIA INVESTIGATIVA
EM DIFERENTES TEMÁTICAS
DA EDUCAÇÃO



Frederico Westphalen
2023

CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: PRIMEIROS MOVIMENTOS ATRAVÉS DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Weder Camillo de Souza¹
Silvia Regina Canan²
Claudionei Vicente Cassol³

Introdução

O presente texto tem como objetivo analisar a proposta de educação da Escola Pública de Ensino Médio, Arena Pantanal, de Cuiabá-MT, vocacionada ao esporte, visando compreender suas potencialidades para desenvolver formação integral nos indivíduos que a frequentam. Assim, será realizada a pesquisa qualitativa e documental, por meio dos documentos compreendendo a Proposta Pedagógica do Ensino Médio na Escola Arena Pantanal vocacionada ao esporte e de outras Escolas de Educação em Tempo Integral. A leitura e análise desse conteúdo, fornecerá as informações necessárias para estabelecer o percurso do estudo.

A abordagem metodológica considerada mais adequada para o alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa consiste no estudo qualitativo que, segundo Da Costa (2008), permite conhecer em profundidade o trabalho do pesquisador. O paradigma qualitativo possibilita extrair as qualidades internas do fenômeno estudado, já que um de seus traços característicos é permitir penetrar "dentro" do pensamento, fazendo emergir o discurso social.

¹ Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: a097469@uri.edu.br

² Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI câmpus de Frederico Westphalen. Email: silvia@uri.edu.br

³ Doutor em Educação nas Ciências, Professor Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI câmpus de Frederico Westphalen. Email: cassol@uri.edu.br

Segundo Fonseca (2002), em relação aos procedimentos científicos, diz respeito ao desenvolvimento da pesquisa documental, baseada nos documentos que serão investigados. De acordo com Gil (2010, p. 62-63), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”, não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Ela é semelhante à pesquisa bibliográfica, segundo o autor, e o que a diferencia é a natureza das fontes, sendo material que ainda não recebeu tratamento analítico, ou que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa.

Silva *et al.* (2009, p. 2) explicam que “o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado”, pois contribui com dados que podem ser trabalhados para “ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural”.

A política de extensão da jornada escolar (Educação em Tempo Integral e Escolas de Tempo Integral) nas instituições de educação básica não é, a rigor, uma proposta recente (PEREIRA, 2017). A experiência dessa política vem sendo implementada de forma sistemática nas últimas três décadas. Esse fenômeno, no entanto, envolve um dos elementos mais importantes da estrutura tradicional da distribuição do tempo na escola que se modifica significativamente sua organização. O planejamento de políticas públicas voltadas para a Educação em Tempo Integral e Escolas de Tempo Integral vem sendo incentivado no Brasil.

As políticas educacionais pelas quais a modalidade das escolas de formação integral se incorpora ao sistema educacional do país baseiam-se na meta do PNE – Plano Nacional de Educação Lei nº 13005/2014 (BRASIL, 2014), em alcançar 50% das escolas brasileiras até 2024. Baseiam-se, ainda, nos princípios estabelecidos na Resolução CNE/CEB nº 7/2010, no art. 36, que regulamenta a respeito do ensino integral, no qual possui especificidades tanto na carga horária diária como anual para melhor aproveitamento do tempo disponível para o desenvolvimento acadêmico, esportivo e cultural (BRASIL, 2013).

Apesar de haver vários estudos e implementações nesse aspecto, não se refletem grandes avanços, pois existem estatísticas que esclarecem que os resultados esperados e positivos não estão sendo alcançados. O relatório do Plano Nacional de Educação (PNE, 2021), divulgado recentemente, reconhece que o país não vem cumprindo as 20 metas estabelecidas em lei, que devem ser atingidas no período de 2014 e 2024. Em relação às demais, estão longe de serem alcançadas ou serem cumpridas apenas parcialmente. Divulgado por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2021), o documento é esclarecedor revelando que o Brasil retrocedeu nos últimos anos, principalmente nos números no que diz respeito ao ensino de escola integral ou mesmo educação de tempo integral, pois foram minimizados os gastos com a educação. Isso decorre, provavelmente, porque esses programas não estão sendo executados corretamente.

Para atingir os objetivos da pesquisa, segundo Lakatos e Marconi (2007), uma série de técnicas e instrumentos serão utilizados ao longo do desenvolvimento. Esse procedimento inclui pesquisas bibliográfica, documental e descritiva, que serão aprofundadas, a fim de analisar sistematicamente, em detalhes, e compreender a concepção de Educação em Tempo Integral e as condições de implantação da escola de tempo integral, buscando conhecer seus objetivos.

Na atualidade, surge a necessidade de uma educação integral que, ao longo da história, está ganhando nome e sendo oficialmente reconhecida, como atesta Vilas Boas (2020), tanto no campo legislativo em âmbito nacional, como internacional, de forma explícita ou implícita, proclamando a sua importância. A maioria dos países latino-americanos, como aponta Silva (2017), definiu a extensão da jornada escolar como prioridade nas políticas educacionais e como estratégia para promover a qualidade do ensino em situação de pobreza e, por isso, as instituições educacionais demonstram seu crescente interesse em aumentar as horas que os alunos passam nas escolas. Ao considerar esses aspectos, esta pesquisa traz a temática: Estudo da Escola Integral de Ensino Médio, vocacionada ao esporte, Arena Pantanal Em Cuiabá/MT, tendo como referência o Estado de Mato Grosso.

1 Concepções de educação integrais

Ao longo da construção desta pesquisa será discutido o termo Educação em Tempo Integral, que significa a promoção do desenvolvimento essencial de uma pessoa em todas as suas dimensões, ou seja, desenvolvimento intelectual, físico, emocional, social e cultural. O propósito é, também, compreender o diferencial de uma escola vocacionada ao esporte na formação integral, buscando o significado desse modelo de escola, a fim de distinguir a Escola de Tempo Integral e a Educação em Tempo Integral (MENDONÇA, 2016). O desenvolvimento desta pesquisa tem como suporte ampla revisão bibliográfica, realizada por meio de consultas a livros, artigos, monografias, dissertações, teses, publicações, leis e regulamentos que se relacionam com o problema da pesquisa. Ademais, serão levantados dados em documentos como o Projeto Político Pedagógico e o Orientativo Pedagógico das escolas.

A pesquisa no banco de dados da CAPES permite estabelecer uma visão abrangente e atualizada do estado do conhecimento acerca do conceito de educação integral com acento específico na proposta de Anísio Teixeira e John Dewey. O estado do conhecimento permite uma compreensão para os caminhos que serão percorridos e que estão inseridos neste estudo. Através dele, pode-se conectar de forma atualizada com os objetos da pesquisa, o que proporciona uma visão mais completa do grau de importância na aprendizagem e na orientação, mais precisamente, para avaliar e construir, fortalecer as argumentações, ensaiar respostas e idealizar novas maneiras de ação. Abrem-se, desse modo, oportunidades para enriquecer a investigação.

Dessa forma, o estado do conhecimento traz informações comprovadas, que confere uma base sólida sobre o tema, a partir de estudos já consolidados, e indicam direções para desenvolver assuntos que podem ser investigados. O estado do conhecimento torna-se, assim, caminho primordial para realizar um estudo, pois, através dele, pode-se trilhar as vertentes da pesquisa.

Segundo Vilas Boas (2020), educação integral engloba uma série de processos e procedimentos que culminam no aperfeiçoamento da pessoa. O

termo integral refere-se à ideia de totalidade. Assim, a educação integral seria entendida como o desenvolvimento completo do ser humano, em cada uma de suas dimensões (física, intelectual, social, moral, religiosa etc.). Nesse mesmo sentido, Silva (2017, p. 52) alude ao conceito de educação integral, relacionado à totalidade: "a educação do homem completo, de cada uma de suas faculdades e dimensões".

Ao realizar as buscas para produção textual, procura-se refinar os resultados, ou seja, o ano das publicações, a pertinência do assunto e o porquê ao desenvolver uma dissertação de doutorado usa-se como referência somente o banco de teses e dissertações. Dessa forma, foram encontradas cinco produções (dissertações de mestrado), conforme o quadro detalhado decorrente da pesquisa realizada:

Descritores	“Escola Integral + Ensino Médio + vocacionada ao esporte”.	
Tipo	es: 5 Mestrado/dissertações: 5 Doutorado/teses: 1	1) ALVES, V. B. Educação integral e escola de tempo integral no Brasil: uma análise do “Programa Mais Educação”. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFG, 2016. 2) MILHOMEM, S. R. Ciclos de Escolarização: relação entre formação e prática docente dos professores de Educação Física. 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 2016. 3) RAMOS, M. L. S. Escola de tempo integral na rede estadual de ensino: “escola do conhecimento ou do acolhimento?” 158 f. Tese (Doutorado em Educação). PUC-GO, 2018. 4) RODRIGUES, R. R. Programa Novo Futuro: entre a legitimidade e a necessidade do Ensino Médio em Tempo Integral. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFG, 2016. 5) SANTOS, S. V. A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral. Orientadora: Marília Gouvêa de Miranda. 2020. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível

		em: http://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert-%20Soraya.pdf . Acesso em: 2021.
		6) SILVA, G. A. A formação humana integral e o ensino médio (integrado) no contexto das reformas educacionais (2016-2017): uma parada do velho novo? 102 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). UFG, 2017.
Anos	2016-2018- 2019- 2019-2019- 2019	
Grande Área de Conhecimento	Ciências Humanas	
Área de Conhecimento e Avaliação	Educação	
Área de Concentração	EDUCAÇÃO (6);	
Nome do Programa	Educação	

O estado do conhecimento, conforme Ribetto e Maurício (2015), não é uma justaposição ou uma soma quantitativa de suas partes, mas uma integração e inter-relação delas a partir da unidade da pessoa. Quando a educação não se realiza no sentido integrador de todas as dimensões da pessoa, deparam-se com parcialidade ou desenvolvimento unilateral, ambas situações que não promoverão o desenvolvimento harmonioso do sujeito.

Peixoto e Magalhães (2020) concordam que para que um processo seja verdadeiramente educativo, não basta cultivar o conhecimento, aumentar a bagagem cultural e a preparação técnica da pessoa, mas também é preciso integrar certas atitudes e valores. Uma educação integral requer um currículo abrangente, cujos objetivos fundamentais incluem: o desenvolvimento corporal (educação física), o ato de ensinar o homem a se comunicar e conviver com os outros, os princípios básicos da moralidade e da solidariedade, o desenvolvimento da capacidade intelectual e a formação científica, estética, econômica e religiosa, a formação etc. “Em suma, o desenvolvimento da totalidade da pessoa” (MORAES, 2015, p. 67).

Segundo Menezes (2012), o ideal pedagógico de uma educação que contemple a totalidade do ser humano, em todos os seus aspectos e dimensões, encontra-se ao longo da história e tem sido um dos temas fundamentais do pensamento pedagógico de todos os tempos. Dessa forma, Limonta (2012) explica que desde a antiguidade inúmeros pensadores

contemplaram o conceito de educação integral, muito antes do próprio surgimento do termo. Foram propostas condicionadas pelo contexto histórico, social e cultural do momento em que se inscrevem, por vezes com conteúdo muito díspares ou mesmo contraditórios (modelos liberais: Montaigne, Locke e Rousseau, em oposição ao modelo marxista), e que pode parecer mais ou menos próximo do conceito de educação integral, tal como é concebido hoje. Em todo caso, tal conceito pretendia abordar as diferentes facetas do ser humano ou o que, em sua própria perspectiva, considerava-se necessário para formar ser humano capaz de integrar-se com sucesso na realidade sociocultural em que estava imerso.

Gabriel e Cavaliere (2016) comentam que esse movimento do século XIX, que se caracterizou pelo surgimento dos sistemas nacionais de ensino, tem como precursores: Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Johann Friedrich Herbart (1776-1841), que remetem ao conceito de integralidade.

Ferreira e Rees (2020) discorrem que o mais influente de todos os seguidores de Rousseau foi o pedagogo reformista suíço Pestalozzi, cujas teorias lançaram as bases para a educação elementar moderna. Influenciado por Rousseau, seu principal objetivo era adaptar o método de ensino ao desenvolvimento natural da criança, que deveria ser orientada a aprender pela prática, observação e uso natural dos sentidos. Defendeu a individualidade da criança e a importância de uma educação que promovesse o desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades infantis.

Coelho e Maurício (2016) descrevem que a aspiração integral desse movimento pedagógico, surgido no final do século XIX, já estava delineada nos princípios que se conjugam nas suas escolas:

[...] atenção ao indivíduo e ao social, à formação física e moral, à cultura e ao desenvolvimento intelectual, ao trabalho manual, à expressão artística, à formação de um sentido profissional e de uma atitude religiosa não sectária e tolerante. Dentre suas propostas, destacam-se: relacionar escola e vida; a infância como etapa da vida com especificidades a ter em conta no processo educativo; a escola como comunidade de trabalho; atenção ao crescimento total da pessoa, ao valor da experiência, à coeducação e ao professor ao serviço dos seus alunos (COELHO; MAURÍCIO, 2016, p. 57).

Fundada como uma das precursoras, a Nova Escola, conforme aponta Cavaliere (2016), possui o seu carácter integral revelado na aspiração a uma

formação intelectual, física e politécnica. O título de sua obra, **Manifesto aos defensores da educação integral**, já é significativo. Seu objetivo fundamental é o desenvolvimento de todas as capacidades da criança para formar o corpo, a mente, o comportamento e a fé. Essa escola tornou-se uma instituição educacional na qual, juntamente com uma ampla e completa instrução de ordem intelectual, eram enfatizados os valores da espiritualidade cristã e os da formação moral e social.

Nesse sentido, Ribetto e Maurício (2015) discorrem que Homero (S. VIII a C.) propõe um modelo de homem em que a beleza e a força física deviam ser combinadas com o bem. O desejo platônico era por uma educação que preparasse o homem para se integrar à cidade, participando dos negócios públicos. Para isso, propôs um período de educação comum (entre três e 16 anos) que englobasse aspectos físicos, intelectuais, estéticos e morais. Depois (entre 17 e 20 anos) os aspectos anteriores foram aprofundados a partir de duas disciplinas: música e ginástica. O currículo foi complementado com um treinamento lógico, entendido como o uso correto da palavra. Finalmente, o mais alto grau de treinamento era o dos filósofos, para o qual se destinavam a matemática, a astronomia, a música e a dialética.

Rodrigues (2016) expõe que em Roma a abordagem educacional de Cícero (106-43 aC), centrada na formação oratória, incluiu aspectos culturais (artes e letras: artes liberais, direito civil, história, literatura e filosofia), estéticos, político-sociais, morais, e até físicos (corporal), bem como habilidades inatas (caráter, inteligência, vontade, sensibilidade e outras).

Por outro lado, Pereira (2017) acrescenta que o educador do primeiro século, Quintiliano (25-95 d.C.), apresentará em suas **Instituições Oratórias**, uma teoria educacional voltada para a educação integral na medida em que considerava a formação humana como um processo unitário cuja finalidade era o aperfeiçoamento e pleno desenvolvimento da natureza humana. A formação do locutor, em suma, implicava uma dimensão humana e integral em que convergia a instrução, como o saber enciclopédico e sobretudo o filosófico, bem como a formação moral profissional.

No Renascimento, Paiva (2017) explica que a Inglaterra, antes de entrarmos plenamente no desenvolvimento desse movimento na Itália, França e Espanha, deve-se destacar a figura de Thomas More (1478-1535), que já propunha em sua obra **Utopia** uma visão de uma formação integral que atendeu aos seguintes aspectos: físico, estético, moral, social e político, educação religiosa e lazer como aspecto formativo que cultivava livremente a inteligência e a moral.

Na França, Nunes (2013) expõe que o ideal educativo de Montaigne (1533-1592) é o “cavalheiro”, fruto de uma formação que visa o pleno desenvolvimento do corpo e da alma e que valoriza a inter-relação entre as duas dimensões. Sua proposta abrangente concebe um modelo de educação que combina o geral com o humano. Geralmente, fornece o conhecimento necessário para posterior especialização em uma carreira ou profissão; o humano abrange todas as capacidades do corpo e da alma.

O Realismo Pedagógico do Século XVII, de acordo com Milhomem (2016), foi um período de rápido progresso em muitas ciências e na criação de instituições que apoiaram o desenvolvimento do conhecimento científico. A criação dessas e de outras organizações facilitou o intercâmbio de ideias e informação científica e cultural entre acadêmicos de diferentes países europeus. Novos tópicos científicos foram incorporados aos estudos de universidades e escolas de ensino médio. Em última análise, a característica identificadora desse século é a importância da ciência.

Talvez o maior educador desse século, segundo Melo (2016), tenha sido Komensky, um bispo protestante da Morávia, mais conhecido pelo nome de Comenius (1592-1670). Em sua obra **Didactica magna**, ele sublinhou o valor de estimular o interesse dos alunos pelos processos educacionais e pelo ensino com múltiplas referências a coisas concretas ao invés de suas descrições verbais. Seu objetivo educacional era ensinar coisas a todos os homens (ensinar tudo a todos), posição conhecida como pansofia ou sabedoria universal. Esse ideal já antecipava o conceito de uma educação integral cujos conteúdos incluíam a formação científica (erudição), moral (virtude) e religiosa (piedade).

Conforme Menezes (2012), o filósofo inglês John Locke (1632-1704) recomendou um método de educação baseado no exame empírico de fatos demonstráveis antes de chegar a conclusões como meio de aprendizagem. Seu conceito de "cavalheiro" reflete um ideal de homem que promoverá uma nova sociedade inglesa onde a liberdade, a tolerância, o respeito, a moralidade cristã e a vontade de alcançar o bem comum reinem. Para isso, propõe um modelo de educação que, de acordo com a ideia de integralidade, englobe todo o homem, corpo e espírito, que se desenvolverá por meio da educação física, intelectual, moral, virtude e fé religiosas.

Ramos (2018) expõe que nos séculos XVIII e XIX, século das luzes, o teórico mais relevante foi o francês Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Em sua influente obra **Emílio** (1762), ele apresentou uma nova teoria da educação que levou a métodos de cuidado infantil mais permissivos e psicologicamente orientados, ao insistir na importância da atenção à personalidade individual do aluno. Entre suas propostas específicas, estava o ensino da leitura em uma idade posterior e o estudo da natureza e da sociedade por observação direta.

Sobre a Pedagogia Científica, Mendonça (2016) destaca que esse movimento do século XIX, que se caracteriza pelo surgimento dos sistemas escolares nacionais, tem precursores que, novamente, remetem ao conceito de integralidade, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Johann Friedrich Herbart (1776-1841). O mais influente de todos os seguidores de Rousseau foi o pedagogo reformista suíço Pestalozzi, cujas teorias lançaram as bases para a educação elementar moderna. Influenciado por Rousseau, seu principal objetivo era adequar o método de ensino ao desenvolvimento natural da criança, que deveria ser orientada a aprender por meio da prática, da observação e do uso natural dos sentidos. Ele defendeu a individualidade da criança e a importância de uma educação que promovesse o desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades. Portanto, ele propôs a necessidade de os professores estarem preparados para alcançar um desenvolvimento integral do aluno ao invés de implantar o conhecimento.

Segundo Nunes (2013) a aspiração integral desse movimento pedagógico surgido no final do século XIX já está delineada nos princípios que se conjugam nas suas escolas: atenção ao individual e social, à formação física e moral, à cultura e ao desenvolvimento intelectual, ao trabalho manual, à expressão artística, à formação do sentido profissional e, também, uma atitude religiosa não sectária e tolerante. Dentre suas abordagens, destacam-se: relacionar escola e vida; a infância como etapa da vida com especificidades a considerar no processo educativo; a escola como comunidade trabalhadora; atenção ao crescimento total da pessoa, ao valor da experiência, à coeducação e ao professor a serviço dos seus alunos.

Maciel, Jacomeli e Brasileiro (2017) comentam sobre a Instituição Prévost, fundada por Robin, um dos centros precursores da Escola Nova. Seu caráter integral é evidente na aspiração a uma formação intelectual, física e politécnica. O título de sua obra, **Manifesto aos partidários da educação integral**, já é significativo.

Barra (2016) concebe a educação como a única maneira de formar o homem novo que a sociedade de seu tempo exige. Uma educação com sentido integrador de personalidade, pautada por padrões éticos e animada por um permanente ativismo do aluno. Alves (2016) propõe um modelo educacional abrangente que engloba duas esferas: uma educação geral que visa desenvolver todas as energias psicofísicas do ser humano (corporal, intelectual, afetiva, moral, individual e social); e uma educação especial ou profissional que o prepare para o desempenho de determinada função social. Por outro lado, refere-se à unidade harmônica, à inter-relação que existe entre todas as dimensões da pessoa de tal forma que qualquer uma delas produz efeitos nas demais.

Branco (2017) propõe a necessidade de uma educação integral cujo objetivo é formar o "novo homem": um homem útil à humanidade, capaz de governar sua própria vida, um homem de razão e consciência, honesto e fiel ao seu trabalho. Ao contrário de Bernado e Christovão (2016), explica que Vygotsky deu mais atenção ao contato com a realidade educacional. Assim, dedicou sua vida ao ensino por meio do diálogo, levando seus alunos a descobrir a verdade e fazendo-os desfrutar da cultura. Firme defensor da

escola ativa, incorporou à vida escolar o método global e intuitivo de "centros de interesse", "lições de coisas" e visitas culturais.

Anísio Teixeira (2000) mostra que a educação integral não é apenas um objetivo consciente e deliberado, mas também um dos princípios pedagógicos, na medida em que visa educar seus alunos para uma cultura geral, orientada para a assimilação de todos os conhecimentos que cada época exige e que serve de base para uma futura formação profissional de acordo com suas aptidões e vocação.

A educação nas escolas de educação integral, segundo Rodrigues (2016), é baseada na atividade do aluno, usando a intuição como recurso didático, aprendendo através de jogos ao ar livre e contato com a natureza, além de trabalhos manuais. O integral é indissociável do educativo, é uma educação destinada a aperfeiçoar e completar o homem inteiro, à formação do homem completo, tanto da alma como do corpo e que é fruto de uma formação integral.

Sobre a educação integral, Ramos (2018) explica que ela começa a ganhar nome e a ser reconhecida oficialmente. Assim, no campo legislativo, vários documentos, tanto em âmbito nacional como internacional, de forma explícita ou implícita, proclamam a sua importância. Santos (2020) explica que na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Artigo 26), é dito a esse respeito:

[...] A educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e reforçar o respeito aos direitos do homem e às liberdades fundamentais. Deve favorecer a compreensão, a tolerância, a amizade entre as nações e todos os grupos sociais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para o crescimento da paz.

A importância da educação integral, bem como a sua ligação com os valores, fez com que várias investigações fossem realizadas e com isso, segundo Rodrigues (2016), se ocuparam de analisar o sistema educativo formal, utilizando diferentes modelos axiológicos, para verificar se esse fator de qualidade da educação é cumprido na legislação vigente. Esses trabalhos, por meio de um estudo comparativo e crítico baseado em um modelo axiológico específico, permitem detectar a presença ou ausência de

determinados valores em qualquer modelo educacional, bem como a importância dada a cada uma das categorias.

Dessa forma, na atualidade, por tomar como base as ideias da educação integral para estender a jornada escolar, esse processo tem sido desenvolvido com foco na extensão do tempo dos alunos na escola mais do que nas atividades. Isso porque o ensino ocorre em outros lugares, em outras disciplinas, como integrantes e participantes, conforme explica Coelho (2009), muitas vezes desconhecidos dos professores e, portanto, não incluídos no processo de ensino, levando as práticas alheias aos processos educativos que ocorrem no sistema escolar. Isso não significa que a proposta de ampliação da jornada escolar não possa contar com o apoio de voluntários, parceiros e não possa aproveitar os espaços além da estrutura física da escola. Defende-se a importância da escola como uma instituição que não apenas transmite o conteúdo programático, mas que trabalha para oferecer uma estrutura completa aos alunos. Evidencia-se que não basta apenas estender o tempo para que o nível da qualidade da proposta Educação em Tempo Integral seja alcançado. Para atingir esse objetivo é necessário que tal aumento de tempo seja confirmado com a oferta de atividades de ensino que proporcionem ao aluno avanço nos aspectos de compreensão culturais, emocionais, dentre outros.

2 Sobre a Escola de Tempo Integral e Educação em Tempo Integral

A educação integral se constitui num tema que está sendo debatido no âmbito educacional brasileiro, portanto, é um assunto que vem sendo profundamente discutido e seus conceitos retrabalhados ao longo dos anos. No entanto, segundo Ramos (2018), existem diferentes formas de execução dessa proposta em escolas brasileiras, conduzindo à percepção de que não há um consenso sobre a conceituação de educação integral e escola de tempo integral.

Em estudos realizados por Moraes (2015, p. 16) sobre as concepções encontradas Educação Integral e Escola de Tempo Integral podem relacionar-se:

a) à abordagem interdisciplinar das áreas de conhecimentos; b) à ideia de currículo baseado em vivências e experiências, pressupondo a aprendizagem a partir de projetos temáticos; c) ao conceito de formação integral das pessoas em suas múltiplas dimensões. Além dessas três concepções, que dão uma caracterização qualitativa à educação, há ainda a d) que considera apenas a extensão da carga horária diária do atendimento escolar (MORAES, 2015, p. 16).

Porém, vale ressaltar que isso faz parte de um discurso textual da Política Educacional, mas há um grande distanciamento entre as diretrizes propostas para o funcionamento e organização dessa modalidade de ensino. Isso leva a algumas dificuldades vivenciadas por professores e autoridades escolares que são significativas na organização e funcionamento das escolas de educação integral e escola de tempo integral.

Sendo assim, os diferentes modelos existentes em distintos sistemas de ensino no Brasil foram ganhando força e se adaptando de acordo com a proposta pedagógica de cada escola, e variam entre si, dependendo do que cada instituição considera como ideal humano. Porém, o comum a todos, segundo Cavaliere (2016), será a ideia de que em nenhum caso são divisões ou categorias independentes e isoladas, mas todas se inter-relacionam e se afetam formando uma unidade.

Branco (2017) discorre que a Educação em Tempo Integral propõe um modelo no qual se estabelece uma sistematização dos objetivos fundamentais da educação e que interessa integrar e organizar de forma completa e clara o maior número possível de valores, colocados em relação a uma série de competências da pessoa e que se vão transmitindo através dos diversos conteúdos de aprendizagem, favorecendo, assim, o desenvolvimento de um currículo abrangente, completo e articulado de forma ordenada.

Para o professor Santos (2020), o objetivo de uma formação integral deve ser o de atingir a plenitude da pessoa, para a qual ela deve contemplar também a totalidade dos valores, especialmente na educação básica e ensino médio. Nessa linha, sua contribuição ao conceito de educação integral é especialmente interessante por propor, em diversos estudos, um modelo que articula os conteúdos do currículo de forma equilibrada e completa, através do qual as diferentes disciplinas e programas curriculares estão ligados a um conjunto de valores estabelecidos de acordo com as diferentes dimensões da pessoa.

Para Leite e Ramalho (2015), nas Escolas de Educação em Tempo Integral, espera-se que sejam construídas as condições para que alunos, professores e gestores se considerem sujeitos da aprendizagem. Fomenta-se a melhoria contínua das práticas educacionais dos professores em favor dos alunos, ampliam-se os espaços de diálogo e interação de todos, assim, a prática dos atores educacionais é transformada, possibilitando a reflexão compartilhada sobre seus saberes e ações. Mudanças e inovações são promovidas na escola e nas salas de aula atendendo às necessidades dos alunos, a participação, e a corresponsabilidade das famílias é alcançada, além de promover a colaboração de instituições públicas e privadas.

Sobre Educação em Tempo Integral, Carvalho (2015), nesse mesmo aspecto, menciona que a jornada estendida, por si só, não produz mais ou melhor aprendizagem, mas sim que ela depende da metodologia didática utilizada pelos professores, da atitude que têm em relação aos seus alunos e ao seu trabalho, nas expectativas sobre si mesmos e sobre a aprendizagem que oferece aos alunos e, também, em última instância, sua atitude em relação ao tipo de jornada escolar que é adotada em sua escola.

Estudos de Soares, Brandolin e Amaral (2017) concluíram que o prolongamento da jornada escolar não significa necessariamente uma melhoria na qualidade do ensino, visto que existem muitas condições e fatores para que o tempo escolar seja bem aproveitado, mas representa um primeiro passo que contribui para isso. Para que a extensão do tempo se torne um fator significativo e eficaz nos processos de ensino e aprendizagem, as horas adicionais devem ser consideradas como um recurso que está disponível para a comunidade de ensino com base nas necessidades educacionais de seus alunos e deles próprios.

De acordo com Maciel, Jacomeli e Brasileiro (2017), as Escolas de Educação em Tempo Integral devem oferecer uma vantagem por terem mais tempo para realizar atividades pedagógicas, de planejamento, monitoramento e avaliação, bem como oportunidades para formação de seus professores. Devem possibilitar o aproveitamento e o uso efetivo de materiais didáticos e da infraestrutura dos edifícios escolares. As horas adicionais não devem ser a principal característica, mas sim a forma como esse tempo será

aproveitado para ampliar as oportunidades de aprendizagem através da realização de atividades com sentido pedagógico, criando condições para um trabalho docente de qualidade e para o desenvolvimento de uma gestão responsável e participativa. Para isso, a ideia base de educação integral fixa-se em cinco pilares fundamentais, que são: o estudante como centro de todo processo, constante aprendizado, inclusão, gestão aberta – Escola e Comunidade e Territorialidade.

O Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), que foi lançado em 2007, é, segundo Honorato (2015), concebido como política pública no Estado, validado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010, que tem a função de melhorar a educação básica no Brasil. Uma das principais ações é o Programa Mais Educacional (PME), que promove o aumento da jornada escolar e, por isso, propõe a inclusão do programa de educação integral em todas as escolas do país. A partir de 2007, o Governo Federal lançou o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), e seu objetivo era encontrar meios constitucionais para estabelecer uma Política Nacional de Educação, com o objetivo de garantir uma educação inclusiva de qualidade, que auxiliasse na construção da autonomia dos alunos e do respeito à diversidade. Baseou-se em meios diretos, sendo educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização.

Conforme Gabriel e Cavaliere (2016), o Programa Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, composto por programas e ações, tinha como seu objetivo principal fomentar a educação integral das atividades socioeducativas no período em frente à sala de aula. O financiamento dependeria das ações do programa mediadas pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) de amparo à educação. Trata-se de um financiamento da Educação Básica e contempla a valorização dos profissionais da educação, abrindo espaço para a formação integral. A fim de oferecer suporte a todos os Programas de Educação Integral, eles inicialmente foram financiados, segundo Freitas (2016), pelo FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), e posteriormente pelo FUNDEB (Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), com a Portaria 873, de 1º de julho de 2010, que garante o financiamento da educação integral.

A oferta desses recursos, segundo Mello (2019), oriundos do PDDE, possibilitou que as escolas fizessem alguns investimentos, como melhoria de sua infraestrutura e aprimoramento de suas práticas pedagógicas, representadas por professores, e, portanto, com a oferta recebida, tanto administrativa quanto pedagógica. Em termos gerais, a educação pode ter como objetivo melhorar as taxas de aprendizagem na educação básica. O dinheiro e o repasse das escolas, baseava-se, para isso, no número de alunos matriculados e levava em consideração o censo escolar do ano anterior, sem ter que recorrer a convênios ou projetos, dentre outros.

De acordo Dias (2015), no decorrer dos anos, o PDDE foi ampliado e passou a ter responsabilidade em receber os recursos, compreendendo, dessa forma, inúmeras modalidades e programas semelhantes que contemplaram a permanência no ambiente escolar público: PDDE Educação Integral, o PDDE Funcionamento das Escolas nos finais de semana (FEFS), PDDE Escola Campo, PDDE Água na Escola, PDDE Escola Acessível, Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE Escola) e Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Nesse contexto, destaca-se que cada unidade receptora passou a organizar-se por meio de um Conselho Deliberativo para aplicar o valor recebido sendo que deveria ser discutida a forma de utilização. Couto (2017) afirma:

[...] A gestão educacional, do ponto de vista descentralizador, implica a participação da escola e da comunidade local na tomada de decisões, especialmente no planejamento, execução e avaliação das atividades e, também, no exercício da autonomia pedagógica, administrativa e sistema (COUTO, 2017, p. 140).

Nesse entendimento, no que diz respeito ao direcionamento dos recursos financeiros, esses devem estar sempre em consonância com os objetivos de interesse geral e, dessa forma, garantir a participação efetiva de todos os componentes do espaço escolar, devem assegurar, também, o compromisso social e a realização do trabalho em consonância com os anseios dos atores. Esses fatores requerem o desenvolvimento de estratégias

que sustentam a plena participação dos membros do conselho escolar “na busca de uma educação de qualidade no contexto da instituição de ensino de que fazem parte” (MENDONÇA, 2016, p. 34).

Segundo Coelho (2018), somente assim, as escolas passaram a conquistar a autonomia tão almejada no ambiente escolar, a partir da criação das unidades executoras, promovendo o direito de transferência de dinheiro, acreditando-se, então, que deu início a uma educação integral, de forma simples e peculiar, em sua totalidade, ampliando o espaço escolar para as aprendizagens. O aluno passou, então, a ser considerado uma meta dentro da escola para o desenvolvimento de suas habilidades de aprendizagem em sua vida escolar. O objetivo implica num ensino de qualidade que garanta a aprendizagem na escola e na vida da criança. Tais desejos são reafirmados pela Constituição Federal (1988):

Arte. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e fomentada com a colaboração da sociedade, com o objetivo do pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Conforme discorrem Azevedo e Betti (2016), a Lei nº 9089/1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), trata sobre a educação integral e sua importância. Nesse dispositivo em questão, é possível visualizar a contribuição da escola integral na formação do indivíduo. No Art. 53 é garantido às crianças e adolescentes o direito:

[...] a educação, objetivando o desenvolvimento integral da pessoa, preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, garantindo: I - igualdade de condições de acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - Direito de contestar os critérios de avaliação, podendo recorrer aos órgãos de ensino superior; IV - Direito de organização e participação em entidades estudantis; V - Acesso à escola pública e gratuita próximo à sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis conhecer o processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (LEI DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, Art. 53, 1990).

A Educação em Tempo Integral, de acordo com Bernado e Christovão (2016), é respaldada também pela Lei nº. 9.394/1996, que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que traz em seu texto a garantia da implantação da educação integral no Brasil, principalmente no art. 34, inciso 2, que

responsabiliza progressivamente o Estado pela oferta de Educação em Tempo Integral:

Art. 34. A jornada escolar na escola primária incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, e o tempo de permanência na escola será progressivamente ampliado. 1 - São proibidos os casos de educação noturna e as formas alternativas de organização autorizadas nesta lei. 2 - O ensino básico é ministrado progressivamente a tempo inteiro, a critério dos sistemas de ensino.

Nas observações feitas por Freitas (2009, p. 21), “as políticas públicas são expressas por leis, regulamentos, orçamentos e traduzem-se em diretrizes governamentais, que visam garantir os direitos sociais de todos os cidadãos”.

3 Escola de Tempo Integral na concepção educacional de Anísio Teixeira

O que se propõe inicialmente nesta reflexão, além de investigar o estado do conhecimento acerca da educação de formação e de tempo integral, é historiar a educação no Brasil, ressaltando as grandes transformações a partir do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, principalmente com Anísio Teixeira, que se configurou grande nome nesse âmbito. Segundo Mello (2019), as ideias de Teixeira promoveram um novo sistema de educação pública, que passou a garantir e defender a educação como meio de reestruturação nacional no âmbito do ensino público obrigatório e laico, adaptada às características culturais e estaduais para satisfazer os interesses dos alunos nos seus mais diversos níveis de aprendizagem. Anísio, na compreensão de Mello (2019), aborda a importância da educação para viver em sociedade. Suas teorias e propostas se voltam para a formação integral da vida humana, uma herança trazida de sua formação nas mais diversas universidades e áreas e das influências que recebe de John Dewey.

Para Alves (2016), a proposta defendida a partir das ideias de Anísio Teixeira considera que as classes mais desfavorecidas possam ter acesso a um ensino de qualidade. Foi a partir das atividades desenvolvidas no Centro

Carneiro Ribeiro que outras escolas começaram a apostar nessa política educacional, que passou a funcionar da seguinte maneira:

[...] A escola primária seria dividida em dois setores, o da educação, ou seja, o da velha escola de letras, e o da própria educação, ou seja, da escola ativa. No setor educacional seriam realizados trabalhos convencionais, o da classe, o ensino da leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educacional - atividades de socialização, educação artística, trabalho manual e artes industriais e educação física (TEIXEIRA, 2000, p. 82).

Nesse contexto, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi o primeiro que se constituiu como modelo de educação conforme a proposta: “Foi com o objetivo de oferecer um modelo para esse tipo de escola primária que o Centro Carneiro Ribeiro foi desenhado na Bahia, o que constitui a primeira manifestação” (TEIXEIRA, 2000, p. 25). Na década de 1960, Anísio Teixeira, na época como gerente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), auxiliado por Darcy Ribeiro e Cyro dos Anjos, instituiu o Sistema Educacional de Brasília, modelo educacional para o país, inicialmente, no ensino fundamental e de educação integral.

Segundo Barra (2016), nos trabalhos iniciais voltados para a Educação Integral, no Sistema Educacional de Brasília, havia um campo na Escola-Parque⁴ para receber os alunos no plantão. O projeto implementado inicialmente foi projetado para que o desenvolvimento das atividades físicas, esportivas, artísticas e culturais saísse do plano das ideias e se tornasse uma realidade. A estrutura foi projetada pelo renomado arquiteto Oscar Niemeyer e contava com um espaço físico invejável e único, capaz de acomodar até 30 mil pessoas nos quatro blocos. Conforme descreve Menezes (2012), a escola de Educação Integral teve outro importante acontecimento histórico na década de 1980, no Estado do Rio de Janeiro, com Darcy Ribeiro, que instituiu os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), a partir da filosofia educacional de Anísio Teixeira. Assim, nos dois governos cariocas de Leonel Brizola, foram criadas 506 escolas, projetadas por Oscar Niemeyer e batizadas de “Escola de Tempo Integral”. O processo de criação

⁴ Destinado ao nível primário, o centro educacional era composto de quatro “escolas-classe” e uma “escola parque”, segundo a proposta de alternar atividades intelectuais com atividades práticas como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança.

dessas instituições deu início às escolas voltadas para educação integral no Brasil.

Conforme Penteado (2014), a partir da implementação da Portaria Interministerial nº 17 e nº 19, de 24 de abril de 2007, é instituído nas escolas o Programa Mais Educação que, por sua vez, embasa a elaboração do Plano de Ação Articulado (PAR), a ser executado por estados e municípios para receber as verbas destinadas à assistência técnica do MEC. A visão sobre a educação integral, segundo o MEC, é de

[...] Instituir o Programa Mais Educacional com o objetivo de contribuir para a educação integral de adolescentes e crianças pequenas por meio da articulação de ações, projetos e programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares do sistema público escola e escolas, mudando o ambiente escolar e ampliando a oferta de conhecimentos, métodos, processos e conteúdos educacionais: parágrafo único: O programa será implementado por meio do apoio à implantação em escolas e demais espaços socioculturais, de ações socioeducativas em mudar a contra escola, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional [...] (MEC, 2009, p. 14).

Dessa forma, o Programa Mais Educação embasa as escolas de maneira geral, sobre a necessidade de uma educação integral destinada, nesse sentido, à formação integral do aluno “como forma de garantir o desenvolvimento em todas as áreas da condição humana” (MEC, 2009, p. 42). A partir dessa normativa, a escola integral ganha força em todo o país. Porém, é necessário distinguir aquelas escolas que trabalham com a metodologia de Escola de Tempo Integral e aquelas que trabalham com a Educação em Tempo Integral.

Considerações finais

Ressalta-se que a escola contribui de forma positiva ao promover o aprendizado em todas as dimensões da vida do estudante. O conhecimento se consolida no tempo em que o estudante permanece na escola e nesse ambiente é oferecido a ele um conhecimento de qualidade. Portanto, refere-se à Educação em Tempo Integral relacionada com a expectativa real de um maior tempo dentro da escola, na mesma medida em que a qualidade e a prioridade da educação de formação integral. Não somente o estender do dia

escolar, mas a abertura das possibilidades para o desempenho de tarefas que viabilizam o aprendizado na várias necessidades, habilidades, potencialidades e dimensões da condição humana. Essa ideia é considerada uma forma de certificar a educação pública de excelência, um direito de todos os brasileiros. Nessa visão, o sujeito é colocado no centro do processo e rompe com o conceito que destaca o conteúdo e a instrução como o principal fator de ênfase no desenvolvimento do indivíduo (DUTRA; MOLL; 2018).

A Educação de Formação Integral reforça a ideia de ser uma forma de pensar, estruturar, organizar e desenvolver os processos educacionais para integrar a grandeza das múltiplas dimensões que existem em cada pessoa, respeitando suas limitações e capacidades particulares e incentivar o crescimento, a construção e autoconstrução. Em contrapartida, a Educação em Tempo Integral refere-se a escolas ou estabelecimentos de ensino que proporcionam ao aluno um caminho ilimitado de métodos e meios de aprender. O estudante passa a maior parte do tempo na escola, porém, esse tempo, por si só, não diz respeito à qualidade do ensino que está sendo transmitido e aprendido.

Embora às vezes sejam consideradas sinônimas, Educação de Formação Integral e Escola de Tempo Integral representam ideias diferentes. A diferença se dá no sentido de que a Educação Integral é ligada a uma forma de ensino, que considera o aluno como protagonista em seu processo de formação. O estudante é ator e autor desempenhando vários papéis na sociedade e na escola. A Escola de Tempo Integral tem como base o aumento do tempo escolar, mas também oferece possibilidades de aprendizado globalizado, importantes na construção individual.

Percebe-se, assim, a importância de discutir a educação integral, apesar de ser temática já abordada por vários autores. Há, ainda, muito a ser estudado, visto que as pesquisas mostram um desconhecimento e muitas vezes uma confusão sobre a definição de educação integral, especialmente nas compreensões de formação e tempo integral, duas dimensões distintas e que podem impactar nas políticas públicas e debates viciados.

Referências

ALVES, V. B. **Educação integral e escola de tempo integral no Brasil:** uma análise do “Programa Mais Educação”. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

AZEVEDO, N. C. S.; BETTI, M. Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental. **Rev. bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 240, p. 255-275, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n240/02.pdf>. Acesso em: 2021.

BARRA, V. M. L. (Coord.) *et al.* **Educação Integral/educação integrada e(m) tempo integral nas escolas públicas de Goiás:** um estudo sobre as experiências de ampliação da jornada escolar nos Anos Iniciais do ensino Fundamental nas redes públicas de educação de Goiás. Vol. 1. Goiânia, 2016.

BERNADO, E. S.; CHRISTOVÃO, A. C. Tempo de Escola e Gestão Democrática: o Programa Mais Educação e o IDEB em busca da qualidade da educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1113-1140, out./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n4/2175-6236-edreal-41-04-01113.pdf>. Acesso em: 2021.

BRANCO, V. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 111-123, jul./set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/08.pdf>. Acesso em: 2021.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 03 abr. 2020.

CARVALHO, L. D. **Crianças e infâncias na educação (em tempo) integral.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 23-43, out./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/2015nahead/0102-4698-edur-136686.pdf>. Acesso em: 2021.

CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2016.

COELHO, L. M. C. C.; MAURÍCIO, L. V. Sobre tempo e conhecimentos praticados na escola de tempo integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, out./dez. 2016. Disponível

em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362016005005102&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 2021.

COUTO, J. C. D. **Descontinuidade das políticas públicas em educação: ações políticas e alternâncias de poder**. 2017. 421 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Comunicação, Educação e Humanidades, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.

DIAS, J. F. **Tempo e trabalho docente nas pesquisas acadêmicas da Região Centro-Oeste sobre Educação Integral e Escola de Tempo Integral**. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

DUTRA, Thiago; MOLL, Jaqueline. A educação integral no Brasil: uma análise histórico-sociológica. **Revista Prática Docente**, v. 3, n. 2, p. 813-829, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/594>. Acesso em: 03 jun. 2021.

FERREIRA, H. B.; REES, D. K. Educação integral e escola de tempo integral em Goiânia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 229-251, jan./mar. 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n1/2175-6236-edreal-40-01-00229.pdf>. Acesso em: 2021.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FREITAS, L. G. Políticas Educacionais para a Formação de Professores no Brasil: um estudo a partir da “década da educação”. In: BRZEZINSKI, I.; FREITAS, L. G. **Políticas Educacionais: neoliberalismo, formação de professores, tecnologia, diversidade e inclusão**. Anápolis: Editora UEG, 2016.

GABRIEL, C. T.; CAVALIERE, A. M; Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.

GIL, A. C. **Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HONORATO, V. M. C. **Concepção de gestão e organização pedagógica em documentos oficiais sobre escola de tempo integral**. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-GO, 2015.

LAKATOS E. M.; MARCONI, M. A. Técnicas de pesquisa. In: LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3. ed. São Paulo (SP): Atlas, 1991. p. 195-200.

LEITE, L. H. A.; RAMAHO, B. Jovens-adolescentes egressos de uma educação integral: a construção de atitudes e valores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 63-80, out./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n4/1982-6621-edur-31-04-00063.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2019.

LIMONTA, S. V. Escola de Tempo Integral: desafios políticos, curriculares e pedagógicos. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 24, n. 46, p. 120-136, maio/ago. 2014.

MACIEL, A. C.; JACOMELI, M. R. M.; BRASILEIRO, T. S. A. Fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 473-488, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00473.pdf>. Acesso em: 2021.

MATO GROSSO. **Orientativo pedagógico das escolas de educação em tempo integral vocacionadas ao esporte/2018**. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer, 2018.

MELO, F. C; OLIVEIRA, M. B. P.; VERÍSSIMO, M. T. C. Quais são as vozes do currículo oculto? **Evidência**, Araxá, v. 12, n. 12, p. 195-203, 2016.

MENDONÇA, F. M. **Cultura corporal e escola de tempo integral**: sentidos, projetos e possibilidades. 2016. 108 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

MENEZES, J. S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em revista**, Curitiba, v. 1, n. 45, p. 137-152, jul./set. 2012.

MILHOMEM, S. R. **Ciclos de Escolarização**: relação entre formação e prática docente dos professores de Educação Física. 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

MORAES, Vânia Lúcia Ruas Chelotti de. **Escola de Tempo Integral**: análise do processo de implementação em Campo Grande. Dourados, MS: UFGD, 2015.

NUNES, G. A. N. **Escola de tempo integral**: os sentidos e significados atribuídos pela criança. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-GO, 2013.

PAIVA, N. S. **A escola de tempo integral na perspectiva da criança**. 2017. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-GO, 2017.

PEIXOTO, Reginaldo; MAGALHÃES, Olinda Rodrigues. Escola integral de tempo integral no Estado de Mato Grosso do Sul: reflexões sobre sua constituição e os desafios da política educacional. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. 2, p. 390-403, 2020.

PEREIRA, B. A. F. **A Avaliação da Aprendizagem no Ensino Médio técnico integrado de tempo integral no IFG-Formosa**. 2017. 696 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

RAMOS, M. L. S. **Escola de tempo integral na rede estadual de ensino: “escola do conhecimento ou do acolhimento?”** 2018. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-GO, 2018.

RIBETTO, A.; MAURÍCIO, L. V. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Revista em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2015.

RODRIGUES, R. R. **Programa Novo Futuro: entre a legitimidade e a necessidade do Ensino Médio em Tempo Integral**. 2016. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SANTOS, S. V. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral**. 2020. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <http://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert-%20Soraya.pdf>. Acesso em: 2021.

SILVA, G. A. **A formação humana integral e o ensino médio (integrado) no contexto das reformas educacionais (2016-2017): uma parada do velho novo?** 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SOARES, A. J. G.; BRANDOLIN, F.; AMARAL, D. P. do. Desafios e dificuldades na implementação do Programa Mais Educação: percepção dos atores das escolas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 1059-1079, jul./set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n3/2175-6236-edreal-60490.pdf>. Acesso em: 2021.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introducción à filosofia da educação: a escuela progressiva ou a transformação da escuela**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VILAS BOAS, Mariana Lubarino; ABBIATI, Andréia Silva. A Educação (em tempo) integral no Brasil: um olhar sobre diferentes experiências. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. 3, p. 1573-1597, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6377/637766245023/html/>. Acesso em: 2021.

