
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



aape | epaa

Arizona State University

Volume 31 Número 15

14 de fevereiro de 2023

ISSN 1068-2341

Políticas de Educação Integral no Brasil do Século XXI: Metapesquisa da Produção Científica Publicada em Periódicos (2001-2020)

Roberto Rafael Dias da Silva

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Brasil



Renata Porcher Scherer

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

Brasil

Citação: Silva, R. R. D. da, & Scherer, R. P. (2023). Políticas de educação integral no Brasil do século XXI: Metapesquisa da produção científica publicada em periódicos (2001-2020). *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(15). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7656>

Resumo: O presente artigo deriva-se de uma investigação que objetivou compreender os variados sentidos formativos advindos das políticas de educação integral implementadas pelo Estado brasileiro nas duas primeiras décadas do século XXI. A pesquisa foi organizada a partir de uma metapesquisa que abrangeu a produção científica brasileira em periódicos. Após uma incursão genealógica na história do conceito, apresentada na primeira seção, foram mapeados alguns sentidos predominantes acerca da noção de educação integral na Modernidade Pedagógica. Posteriormente, são explicitados os procedimentos investigativos que foram mobilizados para a realização da metapesquisa. Por fim, são apresentadas as quatro tendências investigativas que predominaram no debate acadêmico sobre as políticas de educação integral, quais sejam: a) tempos escolares e a integralidade educativa; b) políticas e gestão da escola integral; c) territórios e comunidades educativas; d) currículos, saberes e práticas pedagógicas.

Palavras-chave: educação integral; políticas educacionais; metapesquisa; Brasil

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artigo recebido: 1/6/2022

Revisões recebidas: 6/10/2022

Aceito: 24/10/2022

Brazilian integral education policies in 21st century: Meta-analysis of scientific production published in journals (2001-2020)

Abstract: This article derives from an investigation that aimed to understand the various formative meanings arising from the integral education policies implemented by Brazil in the first two decades of the 21st century. The research was organized from a meta-analysis that covered Brazilian scientific production in journals. After a genealogical incursion into the history of the concept, presented in the first section, some predominant meanings about the notion of integral education in pedagogical modernity were mapped. Subsequently, the investigative procedures that were mobilized to carry out the meta-analysis are explained. Finally, the four investigative trends that predominated in the academic debate on integral education policies are presented, namely: a) school times and educational integrality; b) policies and management of the integral school; c) educational territories and communities; d) curricula, knowledge and pedagogical practices.

Keywords: integral education; educational policies; meta-analysis; Brazil

Políticas de educación integral en el Brasil del siglo XXI: Meta-investigación de la producción científica publicada en revistas (2001-2020)

Resumen: O presente artigo deriva-se de uma investigação que objetivou compreender os variados sentidos formativos advindos das políticas de educação integral implementadas pelo Estado brasileiro nas duas primeiras décadas do século XXI. A pesquisa foi organizada a partir de uma metapesquisa que abrangeu a produção científica brasileira em periódicos. Após uma incursão genealógica na história do conceito, apresentada na primeira seção, foram mapeados alguns sentidos predominantes acerca da noção de educação integral na Modernidade Pedagógica. Posteriormente, são explicitados os procedimentos investigativos que foram mobilizados para a realização da metapesquisa. Por fim, são apresentadas as quatro tendências investigativas que predominaram no debate acadêmico sobre as políticas de educação integral, quais sejam: a) tempos escolares e a integralidade educativa; b) políticas e gestão da escola integral; c) territórios e comunidades educativas; d) currículos, saberes e práticas pedagógicas.

Palabras-clave: educación integral; políticas educativas; meta-investigación; Brasil

Políticas de Educação Integral no Brasil do Século XXI: Metapesquisa da Produção Científica Publicada em Periódicos (2001-2020)

Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação. (Freire, 1987 [1970], p. 166)

No decorrer do século XX, no Brasil, foram inúmeras as reflexões acadêmicas e iniciativas governamentais que tomaram como foco a questão da educação integral. Ora vinculada à proteção social e à expansão das jornadas escolares (Cavaliere, 2002; Moll, 2012), ora articulada com a reivindicação de uma agenda curricular mais plural capaz de garantir a multidimensionalidade formativa (Gabriel & Cavaliere, 2012; Silva & Silva, 2017), podemos afirmar que a educação integral continua na ordem do dia em nosso país. Longe de se constituir como um programa político de longa duração, estas políticas estiveram em evidência em, pelo menos, três grandes momentos do último século. Ampliação do tempo, democratização do acesso e diversificação pedagógica foram se constituindo como aspectos basilares daquilo que aprendemos a nomear, no contexto brasileiro, como políticas de educação integral.

Dentre as experiências mais reconhecidas, que dizem respeito aos três momentos mencionados, a primeira delas foi o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, no Estado da Bahia. Essa experiência foi idealizada por Anísio Teixeira, na primeira metade do século passado (Coelho, 2009). O segundo momento de difusão de modelos de educação integral ocorreu na década de 1980 por meio dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, sob a administração de Leonel Brizola. Com uma agenda progressista, nos anos 2000 encontramos o Programa Mais Educação, considerada como a mais longa e abrangente destas iniciativas (Cavaliere, 2014). Por diferentes caminhos políticos e variadas concepções pedagógicas a educação integral foi incorporada na agenda dos Estados e municípios brasileiros e adquiriu o status de meta importante em nosso Plano Nacional de Educação.

Em termos de legislação educacional um impulso importante foi proveniente de nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), publicada no ano de 1996. Em seu artigo 34, ao referir-se ao ensino fundamental, o texto legal apregoa a necessidade de uma escolarização em tempo integral, considerando-a como um dos pilares para o pleno desenvolvimento de nossos estudantes. A LDBEN atendeu aos direcionamentos da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem (Tailândia), no ano de 1990. A referida conferência é um marco para as reformas educacionais com foco na equidade e na qualidade dirigidas aos países em desenvolvimento.

Importante destacar também que, recentemente, foi publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento curricular nacional – de caráter normativo – que define as aprendizagens essenciais para todas as crianças e adolescentes brasileiros. Este documento curricular considera o foco no desenvolvimento de competências e a educação integral como seus fundamentos pedagógicos, isto é, bases a partir das quais deverá ser estabelecido o currículo dos estados e municípios.

No que se refere à pesquisa acadêmica, particularmente no âmbito da Sociologia da Educação, inúmeros pesquisadores abordaram o processo de constituição das políticas de educação integral (Moll, 2012). Ana Cavaliere (2014) interrogou se “a escola de tempo integral no Brasil promove o cumprimento do direito à educação” (p. 1206). Em sua perspectiva, as demandas por escolarização em tempo integral em nosso país ainda não estão plenamente estabelecidas e, na maioria das circunstâncias, tende a cumprir um papel de dispositivo compensatório. Miranda e Santos (2012), por sua vez, buscaram examinar os fundamentos das propostas de ampliação da jornada. Destacaram que a prevenção de riscos sociais e a renovação dos espaços e atores educativos são justificativas recorrentes na proposição e no desenvolvimento de iniciativas com esta intencionalidade.

Diante deste contexto mais geral que escolhemos levar adiante a proposta de realizar um mapeamento dos diferentes sentidos de educação integral que circularam na literatura acadêmica brasileira nas duas primeiras décadas do século XXI (2001-2020). Optamos por desenvolver uma metapesquisa considerando a amplitude e a variedade de estudos conduzidos no decorrer deste período. Interessa-nos mapear os temas recorrentes, as tendências investigativas, as lacunas temáticas e, do ponto de vista investigativo, as racionalidades políticas que têm sido mobilizadas para justificar os investimentos em educação integral nas variadas regiões brasileiras.

Sob este quadro de intencionalidades que organizamos o presente artigo em três seções. Na primeira seção realizaremos algumas digressões históricas visando compreender a constituição da noção de educação integral no contexto da Modernidade Pedagógica. A seguir, na segunda seção do artigo, apresentamos os procedimentos investigativos que mobilizamos para a construção da metapesquisa. Na terceira seção, para concluir, analisamos as quatro tendências investigativas que emergiram do debate acadêmico sobre as políticas de educação integral no Brasil, sejam elas: a) tempos escolares e a integralidade educativa; b) política e gestão da escola integral; c) territórios e

comunidades educativas; d) currículos, saberes e práticas pedagógicas. Além do delineamento destas tendências, despertou nossa atenção a ausência do diálogo enquanto categoria fundamental da escolarização contemporânea. Ressoa como uma contradição política o uso recursivo do pensamento freiriano como matriz para a composição de uma agenda de educação integral no Brasil desarticulada das possibilidades do diálogo como instrumento pedagógico. A partir do excerto que trazemos como epígrafe para esse estudo, defendemos que a composição da multidimensionalidade formativa adquire maior relevância e potencialidade quando agencia os diferentes atores escolares *para a pronúncia compartilhada do mundo*.

Educação Integral em Perspectiva Histórica: Breves Digressões

Para fins desta seção realizaremos um breve exercício genealógico buscando construir um mapeamento dos sentidos políticos e formativos que foram sendo construídos na Modernidade Pedagógica sobre a noção de educação integral. Estas movimentações genealógicas favorecerão com que possamos percorrer alguns dos rastros de sua emergência, ora vinculando-a aos saberes a serem ensinados, ora atrelando-a aos sujeitos a serem constituídos. Proporemos, ainda que de modo esquemático, três entradas conceituais para o debate sobre a educação integral privilegiando, com maior ou menor intensidade, as discussões estabelecidas no Brasil sobre as condições necessárias para que as práticas educativas fossem caracterizadas como ‘integrals’.

Uma primeira entrada na constituição histórica da educação integral poderia ser localizada na Europa do século XIX, particularmente nos movimentos de renovação pedagógica que foram estabelecidos no âmbito do Romantismo. A necessidade de educar as massas para superar a pobreza, tomando a natureza como modelo, emergia como uma importante demanda deste período e Johann Heinrich Pestalozzi era o seu principal expoente (Dussel & Caruso, 2003). O pedagogo suíço criou várias escolas e escreveu romances pedagógicos, em ambas as iniciativas estavam presentes modelos de educação intuitiva. De acordo com Dussel e Caruso (2003), “para ele, o objetivo da ação educativa era o desenvolvimento de todas as forças humanas” (p. 135). Nas condições do Romantismo – e tendo lido as obras de Rousseau e Kant – o pedagogo suíço ativou uma nova concepção de formação humana: valorizando a integração das experiências e estabelecendo novos vínculos para a relação escola-vida (Incontri, 1996).

Quando lemos os escritos pestalozzianos, deparamo-nos com um conceito de formação que procura unificar o ‘coração’, a ‘mente’ e a ‘mão’. Isto é, assistimos ao advento de um novo desenho da formação humana que busca estreitar as relações entre educação moral, intelectual e profissional. Estas relações, como mencionamos anteriormente, seriam conduzidas à imagem da natureza e baseadas em métodos intuitivos, tomando a família como modelo. A seguir, apresentamos um trecho da Carta de Stans.

Na verdade, eu pretendia provar, como minha experiência, que as vantagens da educação familiar devem ser reproduzidas pela educação pública e que a segunda só tem valor para a humanidade se imitar a primeira. Aos meus olhos, ensino escolar que não abranja todo o Espírito, como exige a educação do homem, e que não seja construído sobre a totalidade viva das relações familiares conduz apenas a um método artificial de encolhimento de nossa espécie. (Incontri, 1996, p. 144)

A educação brasileira é um direito, por lei, garantido a todos. A possibilidade de construir uma educação que abranja a todo o Espírito, que atue nas variadas dimensões da vida humana (mão, cabeça e coração) e o uso de métodos intuitivos (que partam da experiência do aprendiz) configuram-se como a base da educação integral que se constrói a partir do pedagogo suíço. Vale

destacar que esta concepção de educação integral inspirou as pedagogias sociais e boa parte das pedagogias críticas no decorrer do século XX na direção desta grande ambição da Modernidade: a educação integral.

Outra incursão genealógica possível, avançando um pouco no tempo, encontramos nas variadas formulações do ativismo pedagógico no início do século XX (Dussel & Caruso, 2003). Os teóricos desta tradição, bastante heterogênea como é de nosso conhecimento, tiveram grande repercussão ao evidenciarem a centralidade do aprendente e de suas atividades. O reconhecimento da criança como centro do processo educativo e a valorização do fazer no âmbito da aprendizagem infantil, conduziram a uma redefinição da integralidade formativa. Em outras palavras, estes novos princípios encaminharam para uma reconfiguração do campo educacional e contribuíram para uma ampliação das possibilidades de obtenção de uma educação integral. Sob este debate, a educação passa a ser vinculada ao desenvolvimento integral do aprendiz e requer uma ‘escola sob medida’.

A concepção de uma escola sob medida, formulada por Edouard Claparède, talvez tenha sido a melhor formulação nesta direção (Claparède, 1973). De acordo com o psicólogo, ao reconhecermos as diferenças individuais e a multiplicidade de aptidões, poderíamos elaborar uma abordagem que rompesse com os programas uniformes e atribuísse centralidade às aptidões dos estudantes. Em suas palavras, “a escola atual sempre quer hierarquizar; antes de mais nada, o importante é diferenciar” (p. 181). Em busca desta possibilidade de diferenciar, Claparède defendeu em uma conferência na Sociedade Médica, no ano de 1901, uma concepção de ‘escola sob medida’, que fosse capaz de ultrapassar a lógica da escola tradicional que primava pelas médias no desempenho dos estudantes.

Como proceder para que cada tipo individual de espírito tire da escola o máximo de benefício que se tem o direito de esperar? O problema parece insolúvel. A escola, feita para a média, levará algum dia em conta os casos individuais? Não se pode também ter uma escola para cada aluno! E, no entanto, é preciso resolver este problema, pois, enfim, em nossas sociedades, o indivíduo é tudo. No próprio interesse da coletividade, é necessário ser o indivíduo capaz do maior rendimento possível. (Claparede, 1973, p. 187)

Uma terceira entrada possível para estas breves digressões históricas podemos localizar nas atividades políticas e nos escritos pedagógicos de Anísio Teixeira, um dos expoentes da pedagogia brasileira da primeira metade do século XX. Em nosso país, Teixeira engendrou movimentos que incentivavam a ampliação e a diversificação do tempo de permanência dos estudantes na escola, bem como contribuiu academicamente para o enfrentamento da desigualdade no acesso educacional brasileiro. Obras tardias como “Educação é um direito” e “Educação não é privilégio” são emblemáticas para uma definição progressista para a escola brasileira.

Teixeira coloca a educação como elemento-chave do processo de modernização de nosso país. Ampliar e qualificar a permanência dos estudantes brasileiros na escola pública tornava-se um objeto de reflexão e de atuação política do educador, assumindo este objetivo como vetor para uma efetiva educação democrática. A educação integral, sob este ângulo, ocupa um papel primordial no enfrentamento das desigualdades no acesso aos bens culturais de nossa população, oferecendo caminhos para a defesa de uma educação democrática no Brasil.

Em linhas gerais, após termos percorrido estas entradas genealógicas para o estudo da educação integral, podemos destacar três propósitos formativos que predominaram ao longo do tempo, quais sejam: a) a multidimensionalidade formativa; b) a centralidade do aprendente e de suas condições educativas; c) conhecimentos e experiências com foco em modos de vida democráticos. Certamente que outras tradições de pensamento poderiam ser incorporadas a estas breves digressões. O que gostaríamos de chamar a atenção é que os três propósitos formativos acima

mencionados continuam ocupando uma função importante na definição do que nomeamos como educação integral no Brasil.

Para compreender os direcionamentos contemporâneos nos estudos brasileiros sobre a educação integral optamos pelo desenvolvimento de uma metapesquisa. Quais tendências investigativas têm predominado na pesquisa educacional brasileira nas últimas duas décadas? Quais sentidos políticos têm sido priorizados na composição da agenda dos pesquisadores e pesquisadoras do campo? Que concepções de educação integral são levadas adiante pelas pesquisas engendradas em nosso país? A seguir apresentaremos nossos pressupostos e nossas estratégias de pesquisa.

A Metapesquisa como um Recurso para a Pesquisa Educacional

Recentemente, no Brasil, tem ocorrido uma retomada de estudos que se propõem a realizar balanços críticos sobre a produção de conhecimento na área da Educação (Morosini & Fernandes, 2014). A metapesquisa, enquanto método e/ou estratégia de diagnóstico, tem sido difundida, particularmente nas pesquisas sobre política educacional e das epistemologias que as referenciam. A contribuição da Red Latinoamericana de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe) foi bastante significativa para a difusão desta abordagem metodológica (Mainardes, 2021). Vale destacar também que a metapesquisa, na área educacional, tem sido mobilizada na educação matemática (Wichnoski, 2017), na educação de jovens e adultos (Lima et al., 2019), nas práticas pedagógicas (Diniz-Pereira, 2022), dentre outros campos específicos.

Como sinalizamos anteriormente, optamos por uma leitura das tendências na produção de conhecimento sobre a educação integral no Brasil e, considerando a amplitude e a variedade de ênfases e de perspectivas, julgamos que a metapesquisa oferecia potencial analítico para contribuir com esta tarefa. A metapesquisa, de acordo com Ioamidis (2018), traz como vantagem a possibilidade de compilação e divulgação de resultados mais confiáveis e úteis, favorecendo com que possamos avaliar e qualificar as práticas investigativas em torno de uma determinada temática. Esta estratégia investigativa favorece a sistematização de resultados advindos de estudos heterogêneos e, dessa maneira, pode contribuir para o desenvolvimento de determinados conceitos.

Dirigindo um olhar específico para as investigações sobre política educacional, Mainardes (2021) sinaliza que existem variados estilos de metapesquisa, quais sejam: “a) análise de um conjunto de textos de Política Educacional para identificar características e tendências gerais; b) apreciação crítica de um conjunto de pesquisas sobre uma temática específica, sem a utilização de um roteiro previamente definido; c) análise de um conjunto de pesquisas a partir de um roteiro de questões preestabelecidas” (pp. 27-28). Dentre estas possibilidades mencionadas, salientamos que nossa investigação não foi conduzida a partir de classificações e/ou de roteiros estruturantes de análise.

Em termos operacionais, nosso ponto de partida esteve na definição dos propósitos da metapesquisa e da amostra, para o qual buscamos fundamentação inicial na coletânea “Metapesquisa no campo da política educacional”, organizada por Mainardes (2021). Com o propósito de mapear a produção de conhecimento sobre educação integral no Brasil, nas duas primeiras décadas do século XXI (2001-2020), optamos por analisar artigos científicos disponíveis na Scientific Electronic Library Online (SciELO), a mais importante biblioteca digital de livre acesso de periódicos científicos de nosso país. Com esta definição temática, com o recorte temporal e a base de dados selecionada, passamos para a leitura sistemática de artigos e, na sequência, para a definição da amostra.

Com relação ao delineamento da amostra, que é variável de acordo com as intencionalidades da investigação (Mainardes, 2021), realizamos os seguintes procedimentos:

- a) Operamos como descritores com as palavras educação integral, escola integral e políticas de educação integral.

- b) Filtramos os estudos a partir do recorte temporal indicado: estudos publicados nas duas primeiras décadas do século XXI (2001-2020).
- c) Optamos somente pelo formato de artigo (eliminando ensaios, resenhas e relatos de experiência).
- d) Para a continuidade da investigação, realizamos a opção por 5 (cinco) periódicos que apresentaram a maior concentração de publicações sobre a temática, totalizando 41 (quarenta e um) artigos para a análise.

Para introduzir a apresentação de nossa amostra de pesquisa, elencamos na Tabela 1 a distribuição das revistas selecionadas para a análise junto com o quantitativo de artigos publicados em cada uma delas.

Tabela 1

Revistas Selecionadas

Nome da revista	Número de artigos publicados
<i>Educação em Revista</i>	9
<i>Educar em Revista</i>	9
<i>Educação e Realidade</i>	9
<i>Cadernos CEDES</i>	7
<i>Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação</i>	5

Nota: elaborada pelos autores

Com relação ao ano das publicações selecionadas para a análise foi possível observar que a primeira publicação ocorreu no ano de 2010 e que temos um maior volume de publicações nos anos de 2019, 2012, 2015 e 2018, respectivamente. Apresentamos na Tabela 2 a quantidade de publicações em cada ano:

Tabela 2

Ano de Publicação dos Artigos

Ano	Número de artigos publicados
2010	1
2011	2
2012	6
2014	3
2015	7
2016	3
2017	2
2018	6
2019	7
2020	1

Nota: elaborada pelos autores

Após a seleção do corpus empírico da pesquisa realizamos o segundo movimento de organização e sistematização da amostra. Com relação a seleção dos artigos para a análise importa reconhecer a arbitrariedade destes critérios, para tanto mais uma vez recorremos a Mainardes (2021), vale a pena enaltecer que a metapesquisa envolve importantes dilemas éticos.

O metapesquisador precisa ter em mente que criará classificações variadas e que estas precisam ser bem fundamentadas. Deve também ter ciência de que estas podem ser questionadas e que o debate pode levar a novas visões e descobertas. No esforço de criar classificações, o metapesquisador precisa estar preparado para lidar com uma diversidade de perspectivas teóricas, o que requer abertura (cosmovisão) em vez de visões dogmáticas e sectárias (monovisão). (Mainardes, 2021, p. 35)

O ponto de partida para o trabalho analítico do material empírico foi a proposição de categorias temáticas. As categorias foram estabelecidas de forma aberta, ou seja, após a leitura e o estudo de cada um dos artigos selecionados. O modelo aberto para construção das categorias significa que elas não estão fixas no início, ou seja, elas tomam forma no curso da própria análise. Ao final, buscou-se apresentar um “esquema de explicação significativo” (Laville & Dione, 1999, p. 228), a partir da categorização estabelecida. Nessa estratégia de análise o processo de interpretação dos dados é fundamentalmente iterativo, ou seja, “o pesquisador elabora pouco a pouco uma explicação lógica do fenômeno ou da situação estudada” (Laville & Dione, 1999, p. 228). Apresentamos na tabela 3 as categorias temáticas e o quantitativo de artigos em cada uma das categorias.

Tabela 3

Distribuição das Temáticas Predominantes

Categoria temática	Número de artigos
Tempos escolares e integralidade educativa	5
Políticas e gestão da escola integral	18
Currículo, saberes e práticas pedagógicas	11

Cada uma destas categorias temáticas abarcou ênfases analíticas variadas e favoreceu com que pudéssemos sinalizar algumas observações preliminares. Importante enaltecer que há uma predominância de estudos empíricos sobre as políticas de educação integral, recebendo olhares advindos de variadas tradições de pensamento e utilizando variadas estratégias metodológicas (análise documental, entrevistas, observações, questionários, estudos etnográficos, dentre outros). Boa parte dos estudos foram desenvolvidos no âmbito do programa Mais Educação, o que nos permite assinalar a forte tendência indutora das políticas governamentais sobre as investigações no âmbito desta política educacional. Ainda merece destaque, em termos analíticos, a ausência de propostas de modelos pedagógicos, programas ou metodologias alternativas para a produção de novos direcionamentos para a educação integral no Brasil. A seguir, na terceira e última seção deste artigo, vamos detalhar cada uma das tendências investigativas que analisamos no âmbito de nossa metapesquisa.

Tendências Investigativas sobre as Políticas de Educação Integral no Brasil

Diferentes estudos, sob diversas abordagens e perspectivas teóricas, vêm debruçando-se sobre a análise das políticas de educação integral no Brasil. Pestana (2014), ao realizar uma revisão

bibliográfica acerca dos estudos que se dedicaram a investigar a Educação Integral em nosso país, identificou ambiguidades acerca da definição conceitual e estereótipos que cercam tal debate, especialmente no âmbito acadêmico. Nas análises presentes no referido estudo, a pesquisadora mapeia duas concepções de educação integral, a saber: a) a sócio-histórica, voltada para a formação integral do ser humano e b) a contemporânea, na qual o termo passa a ser associado mais fortemente a noção de proteção social.

Castanho e Mancini (2016), há quase uma década, também realizaram um mapeamento das publicações da área da Educação sobre experiências de educação integral no âmbito nacional. Considerando o período analisado, o levantamento realizado pelas autoras evidenciou uma tendência das concepções de educação integral como assistencialismo para crianças e adolescentes de camadas populares. Em suas palavras, observa-se “uma preocupação com a representação da educação integral como salvacionista, na fala de professores e gestores sobre a educação integral como um direito das famílias de baixa renda e não um direito efetivo de formação integral da criança” (Castanho & Mancini, 2016, p. 241).

Considerando as revisões aqui brevemente retomadas, bem como o histórico do conceito de educação integral no contexto brasileiro revisitado nas partes anteriores deste artigo, apresentaremos nesta seção um olhar para as produções acadêmicas acerca da educação integral que se iniciam no ano de 2003. Optamos por apresentar os estudos divididos a partir das categorias analíticas construídas e apresentadas anteriormente dando visibilidade as principais tendências investigativas dentro da temática da educação integral. Assim sendo, iniciamos dialogando com os trabalhos que analisaram a educação integral a partir da perspectiva das relações com o tempo.

Tempos Escolares e a Integralidade Educativa

Uma tendência investigativa que foi possível observar nos estudos analisados em nossa revisão acerca da Educação Integral refere-se à preocupação dos pesquisadores brasileiros sobre as diferentes relações com o tempo nas experiências com foco na integralidade educativa. De maneira geral, os estudos identificados nessa categoria realizam críticas a tradução simplista da concepção de Educação Integral como apenas ampliação do tempo das crianças e adolescentes na escola e defendendo a necessidade da construção de uma nova relação com o tempo dentro da compreensão que o tempo do corpo (Souza, 2018) e da experiência (Rodrigues et al., 2019) ocorre sob outros registros, diferentes daqueles vinculado ao tempo cronológico (que tem regido a organização escolar). Os estudos também apontam para a necessidade de repensar a relação com o tempo não relacionando-o somente com os sentidos educativo-escolares, mas também com as “demandas sociais para a formação de sujeitos capazes de agir em sociedade democráticas e cada vez mais complexas” (Torales, 2012, p. 133).

Como tendência presente nas análises evidencia-se uma forte crítica a institucionalização do nosso tempo considerando que tal processo “traz consigo um conjunto de controles e regras a partir do momento que diferentes fazeres e práticas são emoldurados por ela” (Rodrigues et al., 2019, p. 156). Nessa mesma perspectiva, outro estudo mapeado, ao analisar as concepções de tempo que perpassam a defesa da Educação Integral, explicita que “não precisamos de mais tempo para memorizar conteúdo; precisamos de mais tempo para propor e participar das transformações” (Roveroni et al., 2019, p. 232). Ainda na categoria das relações entre a Educação Integral e tempo identificamos a compreensão de que a educação em tempo integral precisa ser compreendida como uma questão de Direitos Humanos (Zucchetti & Moura, 2017). De uma maneira geral, reparamos que a questão dos tempos escolares é bastante enfatizada visando contestar os sentidos de tempo escolar consolidados na organização moderna da escolarização. Desperta nossa atenção as críticas pedagógicas que contestam o tempo cronológico e valorizam o tempo da experiência situando este debate no âmbito de uma redefinição das culturas institucionais.

Política e Gestão da Escola Integral

Como já anunciado anteriormente, a presente categoria foi a que apresentou um maior quantitativo de estudos acerca da Educação Integral evidenciando um maior enfoque das pesquisas sobre este tema que eram conduzidas desde as políticas e da gestão escolar. Ao nos aprofundarmos nos artigos selecionados foi possível observar um conjunto significativo de estudos que analisaram de forma específica o Programa Mais Educação (Carvalho et al., 2019; Leclerc & Moll, 2012; Menezes & Diniz, 2020; Penteado, 2014; Silva & Silva, 2014; Soares et al., 2017). Tais estudos assumem diferentes perspectivas para analisar o presente programa; pois, ao mesmo tempo em que denunciam um forte vínculo de viés neoliberal na implementação do programa (Carvalho et al., 2019; Silva, 2018; Silva & Silva, 2014), também observam legados da presente política para a ampliação do direito à educação destacando a centralidade da concepção de educação integral centrada nas crianças e jovens, suas culturas e territórios (Carvalho et al., 2019).

Os estudos também apontaram limites para o trabalho pedagógico proposto, identificando que o objetivo de aumentar as oportunidades de sucesso escolar do programa acabam por se transformar predominantemente em assistencialismo e em apoio às famílias (Soares et al., 2017). Evidenciando-se ainda que o programa tem servido principalmente para a oferta de reforço escolar e produzindo poucas melhorias pedagógicas no interior das escolas (Penteado, 2014). Aponta-se para a necessidade de superação da dualidade que opera no interior do programa - turno e contraturno - para que a entrada de atividades diversificadas que dialogam com a comunidade local possa ser compreendida “como expressão das inúmeras possibilidades de vivências ampliadoras das dimensões da formação humana, segundo a compreensão do projeto político pedagógico em que estão sendo inseridas” (Leclerc & Moll, 2012, p. 108).

Na presente categoria também se identifica um conjunto de estudos que, sob uma lógica econômica, analisam as políticas de Educação Integral implementadas no contexto brasileiro. Em termos metodológicas destaca-se a abordagem através do ciclo de políticas (Parente, 2018; Sousa et al., 2018) nas quais se identificam como principais desafios à carência de formação continuada para os profissionais que atuam no programa e à restrição de estrutura física. Dentro dessa lógica também temos o estudo de Menezes (2012) que ao analisar as possibilidades e desafios para o financiamento da educação em tempo integral observou avanços que possibilitaram às instâncias subnacionais o desenvolvimento de políticas vinculadas à educação em tempo integral. Outra dimensão explorada nos estudos dentro da categoria sob a perspectiva das políticas e da gestão refere-se a tópicos específicos que atravessam as políticas de Educação Integral como a oferta de Atendimento Educacional Especializado e a forma e o momento em que esse atendimento deve ser oferecido dentro da Educação Integral (Sotero et al., 2019) bem como as problematizações dentro da área da Educação Infantil que interroga se os turnos prolongados nessa etapa da Educação Básica podem ser compreendidos como Tempo Integral ou como Educação Integral? (Barbosa et al., 2015).

Uma última ênfase identificada nos estudos acerca da Educação Integral sob a ênfase das análises de Política e Gestão recaem sobre a dimensão da Formação Humana Integral (Branco, 2012; Modesto et al., 2019) incluindo um olhar para os atores envolvidos no processo (Castro & Lopes, 2011; Coelho et al., 2014; Ferreira & Resse, 2015). Os estudos identificam diferentes aspectos acerca da operacionalização das políticas de Educação Integral nas quais destacam a importância de elaboração dos próprios currículos permitindo “acrescentar algumas atividades de livre escolha discente, desenvolvidas de acordo com um plano de trabalho elaborado pela equipe escolar” (Castro & Lopes, 2011, p. 278). Também ressaltam que a escola deve participar ativamente através do seu projeto político-pedagógico da elaboração de uma proposta de formação o mais completa possível, de modo integrado ao currículo escolar. Defende-se ainda a necessidade de os sujeitos envolvidos serem profissionais, dentro das atividades propostas e ressaltam o protagonismo dos profissionais da

educação nessa oferta (Coelho et al., 2014). Em síntese, importante afirmar que agenda de pesquisa brasileira sobre a educação integral foi bastante dependente das agendas políticas e dos programas governamentais. Questões como financiamento educacional e regimes de contratação dos profissionais que atuam nos referidos programas ainda apresentam espaço para a produção de mais investigações na área.

Territórios e Comunidades Educativas

Os trabalhos sobre Educação Integral que buscaram compreender as relações entre a escola e os territórios e comunidades educativas também se constitui como uma tendência investigativa importante da área. Tais estudos evidenciam a emergência de novas ações coletivas que, através da escola, possam proporcionar melhorias para os espaços da comunidade e para o processo educativo (Leite & Carvalho, 2016). Ainda nessa perspectiva os estudos identificam que a garantia da educação integral perpassa a experiência de transformar a cidade em território educativo, constituindo assim uma possibilidade de “acabar com a separação entre escola e vida, construindo uma ponte entre a experiência social e a aprendizagem escolar” (Leite, 2012, p. 71).

Sob a ótica dos profissionais que atuam na Educação Integral os estudos selecionados para esta categoria analítica ainda evidenciam potencialidade a partir da proximidade e afetividade com os educandos apontando que “os alunos, muitas vezes, projetam no agente a personificação da pessoa habilidosa de um determinado saber e prática, um modelo a ser seguido, algo a ser alcançado” (Dayrell & Geber, 2015, p. 54).

A partir do olhar dos territórios educativos para a Educação Integral, outra dimensão presente nos estudos analisados consiste na fragilização das instituições o que permite uma nova construção de narrativas acerca do sentido social trazendo desafios para pensar os processos de gestão escolar (Silva et al., 2013). Também destacam a dimensão da intersectorialidade atentando para a necessidade de “incorporar relações horizontais entre os sujeitos e instituições no intuito de garantir a integralidade das ações buscadas e na otimização e envolvimento dos vários segmentos da sociedade” (Corá & Trindade, 2015, p. 91). A questão dos territórios educativos merece atenção na literatura e, particularmente, no que se refere às cidades educadoras ainda há espaços para investigações curriculares sobre o alargamento das funções da escola.

Currículo, Saberes e Práticas Pedagógicas

Uma última tendência investigativa mapeada em nossa metapesquisa refere-se ao olhar da Educação Integral para as discussões no interior do discurso pedagógico seja através do currículo, dos saberes e/ou das práticas pedagógicas. Dentro dessa tendência foi possível observar um questionamento acerca das práticas pedagógicas analisadas e as possibilidades de aproximação com as dimensões da formação humana integral (Messa et al., 2019; Varani et al., 2019). Nessa perspectiva, os estudos indicam a necessidade de “resistência às estruturas embrutecedoras da escola; e o [reconhecimento da] especificidade formadora de cada tempo dos diferentes sujeitos, coletivos sociais e culturais” (Varani et al., 2019, p. 190). Tais dimensões também, foram analisadas a partir das perspectivas dos docentes indicando dificuldades para a garantia de um trabalho integrado entre as propostas curriculares regulares e o trabalho realizado no contraturno e a importância das atividades não-formais e lúdicas como determinantes para a garantia da participação dos estudantes (Castanho et al., 2018). Para Felício (2011), a educação integral só será consolidada com base na articulação entre as dimensões formais e não-formais na constituição de uma concepção ampliada e expandida de currículo.

Destacam-se também entre os estudos analisados uma concepção holística para compreender e pensar as dimensões da Educação Integral (Leite & Ramalho, 2015; Mogarro, 2018; Sant’Ana et al., 2010). Dentro dessa dimensão compreende-se a necessidade de (re)integrar a

afetividade e a cognição (Sant`Ana et al., 2010) e indicam ainda como na percepção dos participantes de tais propostas tais ações auxiliaram na promoção de mudanças significativas em atitudes e valores produzindo desdobramentos em diferentes aspectos das suas vidas (Leite & Ramalho, 2015). Defende-se a importância de se proporcionar uma visão integral dos discentes apontando para a necessidade de as propostas de educação integral considerarem a dimensão da corporeidade (Gonçalves-Silva et al., 2016). A partir de uma análise histórica de uma experiência realizada em um contexto específico, o estudo desenvolvido por Mogarro (2018) identificou ainda uma experiência pedagógica alternativa e inovadora, com base em uma proposta libertária evidenciando a contribuição destas práticas para a educação e autonomia dos alunos. Já Carvalho (2015), com base em um olhar sob a perspectiva das infâncias, indica a necessidade de considerar as expressões da cultura infantil e problematizar uma imagem idealizada de aluno para o reconhecimento das crianças como sujeitos.

O estudo desenvolvido por Tilton e Pacheco (2015) ao analisar como os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas dialoga com os pressupostos e as ações da Educação Integral conclui que se o PPP for realmente construído coletivamente o mesmo pode “ser capaz de acolher novas orientações curriculares sem perder sua identidade, uma vez que tenha como característica a ousadia de experimentar e inovar” (Tilton & Pacheco, 2015, p. 150). Sob a ótica da relação com o saber na escola em Tempo Integral evidencia-se a importância de que o tempo integral não se constitua como apenas uma ampliação da escola atual mas que se busque oportunizar novas relações espaço-tempo que as aprendizagens possam fazer sentido para os estudantes (Souza & Charlot, 2016). Uma das marcas analíticas desta categoria refere-se à busca pela diferenciação pedagógica.

Considerações Finais

Ao longo do presente estudo buscamos produzir uma metapesquisa sobre as políticas de educação integral que estiveram presentes na literatura educacional de nosso país nas últimas duas décadas. A opção pela metapesquisa permitiu com que realizássemos um balanço crítico sobre a temática, sintonizado com a composição de uma agenda progressista para a escola brasileira. Enquanto os setores vinculados à educação crítica estão em processo de reorganização, por conta das eleições presidenciais que ocorrerão em 2022, justificamos o presente estudo pela necessidade de composição de novos delineamentos para a educação integral no século XXI.

A literatura selecionada apresentou como direcionamento quatro tendências predominantes, quais sejam: a ênfase nos tempos escolares, as políticas e os programas governamentais, territórios e comunidades e, por fim, os currículos e as práticas pedagógicas. Predominam estudos empíricos (com entrevistas, observações e análises documentais) e, com maior ou menor intensidade, a agenda de pesquisa é induzida pelas demandas governamentais. Isto é, com a perda de protagonismo político do programa Mais Educação ocorreu uma queda acentuada no interesse investigativo sobre a temática. A principal lacuna que encontramos, desde um prisma epistemológico, refere-se à ausência de uma reflexão consistente acerca de modelos alternativos para a educação integral.

As pesquisas sobre estas políticas nos revelaram que a definição daquilo que conta como multidimensionalidade formativa tende a ser regulada no âmbito da ação governamental. Mesmo que o referencial teórico predominante seja de inspiração crítica, majoritariamente inspirado nos escritos de Paulo Freire, a possibilidade de uma educação dialógica ainda precisa ser incorporada nos estudos sobre o tema. Encerramos este artigo defendendo que a educação integral no Brasil retome os estudos críticos e promova práticas diferenciadas – ancoradas em modelos pedagógicos mais plurais, mais horizontais e mais dialógicos.

Referências

- Barbosa, M., Richter, S., & Delgado, A. (2015). Educação infantil: Tempo integral ou educação integral? *Educação em Revista*, 31(4), 95-119. <https://doi.org/10.1590/0102-4698151363>
- Branco, V. (2012). Desafios para a implantação da educação integral: Análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. *Educar em Revista*, 45, 111-123. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300008>
- Cambi, F. (1999). *História da pedagogia*. Editora da Unesp.
- Carvalho, L., Ramalho, B. & Santos, K (2019). O Mais Educação na América Latina: Legados a infâncias e juventudes pobres. *Educação & Realidade*, 44(1). <https://doi.org/10.1590/2175-623680711>
- Carvalho, L. (2015). Crianças e infâncias na educação (em tempo) integral. *Educação em Revista*, 31(4), 23-43.
- Castanho, M., & Mancini, S. (2016). Educação integral no Brasil: Potencialidades e limites em produções acadêmicas sobre análise de experiências. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(90), 225-248.
- Castanho, M., Silva, M., Casarin, S., & Dorigheo, L. (2018). Concepções e ações de professoras sobre propostas de um programa de educação integral. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 780-800. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601204>
- Castro, A., & Lopes, R. (2011). A escola de tempo integral: Desafios e possibilidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19(71), 259-282. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000300003>
- Cavaliere, A. (2002). Educação integral: Ima nova identidade para a escola brasileira. *Educação e Sociedade*, 23(81), 247-270. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100013>
- Cavaliere, A. (2014). Escola pública de tempo integral no Brasil: Filantropia ou política de estado?. *Educação e Sociedade*, 35(129), 1205-1222. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014142967>
- Cavaliere, A., & Coelho, L. (2003). Para onde caminham os CIEPS? Uma análise após 15 anos. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 147-174. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200008>
- Claparède, E. (1973). *A escola sob medida*. Fundo de Cultura.
- Coelho, L. et al. (2014). Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: Quando a escola faz a diferença. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 22(83), 355-378. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000200005>
- Coelho, L. (2012). Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. *Educar em Revista*, 45, 73-89. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300006>
- Coelho, L. (2009). História(s) da educação integral. *Em Aberto*, 22(80), 83-96.
- Corá, E., & Trindade, L. (2015). Intersetorialidade e vulnerabilidade no contexto da educação integral. *Educação em Revista*, 31(4), 81-94. <https://doi.org/10.1590/0102-4698151362>
- Dayrell, J., & Geber, S. (2015). Os “novos” educadores dos programas de educação integral: Uma análise das práticas educativas dos agentes culturais. *Educação em Revista*, 31(4), 45-62.
- Diniz-Pereira, J. (2022). Síntese sistemática de pesquisas sobre práticas pedagógicas no Brasil: Uma análise da produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação Conceito 7 Capes (2006-2015). *Práxis Educativa*, 17, 1-29. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.19601.032>
- Dussel, I., & Caruso, M. (2003). *A invenção da sala de aula: Uma genealogia das formas de ensinar*. Moderna.
- Felício, H. (2011). A instituição formal e a não-formal na construção do currículo de uma escola de

- tempo integral. *Educação em Revista*, 27(3), 163-182. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000300009>
- Ferreira, H., & Rees, D. (2015). Educação integral e escola de tempo integral em Goiânia. *Educação & Realidade*, 40(1), 229-251. <https://doi.org/10.1590/2175-623640241>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Gabriel, C., & Cavaliere, A. (2014) Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In J. Moll (Eds.). *Caminhos da educação integral no Brasil* (pp. 277-294). Penso.
- Gonçalves-Silva, L., Souza, M., Simões, R., & Moreira, W. (2016). Reflexões sobre corporeidade no contexto da educação integral. *Educação em Revista*, 32(1), 185-209. <https://doi.org/10.1590/0102-4698144794>
- Incontri, D. (1996). *Pestalozzi: Educação e ética*. Scipione.
- Ioannidis, J. (2018). Meta-research: Why research on research matters. *PLoS Biology*, 16(3). <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.2005468>
- Leclerc, G., & Moll, J. (2012). Programa Mais Educação: Avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral e em tempo integral. *Educar em Revista*, 45, 91-110.
- Leite, L. (2012). Educação integral, territórios educativos e cidadania: Aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. *Educar em Revista*, 45, 57-72. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300005>
- Leite, L., & Carvalho, P. (2016). Educação (de tempo) integral e a constituição de territórios educativos. *Educação & Realidade*, 41, 1205-1226. <https://doi.org/10.1590/2175-623660598>
- Leite, L., & Ramalho, B. (2015). Jovens-adolescentes egressos de uma educação integral: A construção de atitudes e valores. *Educação em Revista*, 31(4), 63-80. <https://doi.org/10.1590/0102-4698151339>
- Mainardes, J. (2021). *Metapesquisa no campo educacional*. CRV. <https://doi.org/10.24824/978652510415.7>
- Menezes, J. (2012). Educação em tempo integral: Direito e financiamento. *Educar em Revista*, 45, 137-152. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300010>
- Menezes, J., & Diniz, C. (2020). Comitês de educação integral: Mo(Vi)Mentos dos/nos documentos editados pelo Ministério da Educação. *Educação em Revista*, 36. <https://doi.org/10.1590/0102-4698230051>
- Messa, E., Baiocchi, J., & Nunes, R. (2019). Escola de tempo integral versus formação humana integral: Experiências de uma escola do município de campinas. *Cadernos CEDES*, 39(108), 193-208. <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622019219113>
- Miranda, M., & Santos, S. (2012) Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar? *Perspectiva*, 30(3), 1073-1098.
- Modesto, C., Mazza, D. & Spigholon, N.. (2019). A formação humana integral diante de retrocessos sociais. *Cadernos CEDES*, 39(108), 161-176. <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622019219485>
- Mogarro, M. (2018). O modelo pedagógico da Escola Oficina nº 1: Corpo, regras e práticas no cotidiano de uma instituição alternativa. *Cadernos CEDES*, 38(104), 63-74. <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622018178007>
- Moll, J. (2012). *Caminhos da educação integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços educativos*. Penso.
- Morosini, M., & Fernandes, C. (2014). Estado do conhecimento: Conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação Por Escrito*, 5(2), 154-164. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>

- Parente, C. (2018). Políticas de educação integral em tempo integral à luz da análise do ciclo da política pública. *Educação & Realidade*, 43(2), 415-434. <https://doi.org/10.1590/2175-623661874>
- Penteado, A. (2014). Programa Mais Educação como política de educação integral para a qualidade. *Educação & Realidade*, 39(2), 463-486.
- Pestana, S. (2014). Afinal, o que é educação integral? *Revista Contemporânea de Educação*, 9(17), 24-41.
- Rodrigues, J., Gonçalves, J., Garcia, V. & Gonçalves, D. (2019). Educação integral, institucionalização do tempo livre: Outras lógicas educacionais no contexto luso-brasileiro. *Cadernos CEDES*, 39(108).
- Roveroni, M., Momma, A. & Guimarães, B.(2019). Educação integral, escola de tempo integral: Um diálogo sobre os tempos. *Cadernos CEDES*, 39(108). <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622019219069>
- Sant'Ana, R., Loos, H. & Cebulski, M.(2010). Afetividade, cognição e educação: Ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser homem. *Educar em Revista*, 36.
- Silva, B. (2018). A concepção empresarial da educação integral e(m) tempo integral. *Educação & Realidade*, 43(4), 1613-1632. <https://doi.org/10.1590/2175-623676399>
- Silva, J., & Silva, K. (2014). Analisando a concepção de educação integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. *Educação em Revista*, 30(1).
- Silva, R., & Silva, R. (2017). Currículo e conhecimento escolar nas políticas contemporâneas de ampliação da jornada escolar (pp. 165-200). In R. Carvalho & V. Camozzato (Eds), *Educação, escola e cultura contemporânea: Perspectivas investigativas*. Intersaberes.
- Silva, R. (2021). Por uma agenda curricular democrática com foco na inovação educativa para o Brasil. *Educação em Revista*, 37, 1-16. <https://doi.org/10.1590/0102-469825641>
- Silva, R., Busnello, C. & Pezenatto, F. (2013). Políticas educativas e a gestão dos modos de viver nas cidades. *Educação & Realidade*, 38(3), 953-975. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362013000300014>
- Soares, A. J. G., Brandolin, F., & Amaral, D. P. (2017). Desafios e dificuldades na implementação do Programa Mais Educação: Percepção dos atores das escolas. *Educação & Realidade*, 42(3). <https://doi.org/10.1590/2175-623660490>
- Sotero, M., Cunha, E. B. J., & Garcia, V. A. (2019). Educação integral e atendimento educacional especializado: Como essas políticas são implementadas ao mesmo tempo? *Cadernos CEDES*, 39(108).<https://doi.org/10.1590/cc0101-32622019219694>
- Sousa, I., Guimarães-Iosif, R., & Zardo, S. P. (2018). As redes da educação integral no distrito federal sob o prisma da gestão escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(99), 397-417. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601432>
- Souza, M. (2018). Tempo integral: Tensões entre os tempos da escola e os tempos do corpo. *Educar em Revista*, 34(67). <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51552>
- Souza, M., & Charlot, B. (2016). Relação com o saber na escola em tempo integral. *Educação & Realidade*, 41(4), 1071-1093. <https://doi.org/10.1590/2175-623659843>
- Titton, M., & Pacheco, S. (2015). Diálogos possíveis à construção de projeto político e pedagógico na perspectiva contemporânea da educação integral. *Educação em Revista*, 31(4), 135-153. <https://doi.org/10.1590/0102-4698151374>
- Torales, M. (2012). Entre kronos e kairós: O sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. *Educar em Revista*, 45, 125-135. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300009>

- Wichnoski, P. (2017). Metapesquisa em investigação matemática: Uma análise a partir dos resumos da XIV CIAEM. *Educação Matemática Pesquisa*, 19(2). <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2017v19i1p161-178>
- Varani, A. (2019). A formação humana integra a educação integral? O que as práticas pedagógicas têm a nos dizer. *Cadernos CEDES*, 39(108), 177-192. <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622019218950>
- Zuchetti, D., & Moura, E. (2017). Educação integral. Uma questão de direitos humanos? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(94), 257-276. <https://doi.org/10.1590/s0104-403620170001000010>

Sobre o Autores

Roberto Rafael Dias da Silva

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

robertods@unisinos.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6927-3435>

Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Escola de Humanidades da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Renata Porcher Scherer

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

renatascherer@ifsul.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2331-1453>

Doutora e mestra em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Atua como professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - Câmpus Sapucaia do Sul e como docente permanente no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 31 Número 15

14 de fevereiro 2023

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (Espanña), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com Fischman@asu.edu

EPAА Facebook (<https://www.facebook.com/EPAAAPE>) **Twitter feed** @epaa_aape.