



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

LEDYANE LOPES BARBOSA

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO PARÁ:
O ESTADO DA QUESTÃO (2010-2020)**

**SANTARÉM-PA
2021**

LEDYANE LOPES BARBOSA

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO PARÁ:
O ESTADO DA QUESTÃO (2010-2020)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

SANTARÉM – PA
2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) da UFOPA

Catálogo de Publicação na Fonte. UFOPA - Biblioteca Unidade Rondon

Barbosa, Ledyane Lopes.

Escola de Tempo Integral no estado do Pará: o estado da questão (2010-2020) / Ledyane Lopes Barbosa. - Santarém, 2021. 128fl.: il.

Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. Instituto de Ciências da Educação - ICED. Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFOPA). Mestrado Acadêmico em Educação.

Orientador: Maria Lília Imbiriba Sousa Colares.

1. Escola de Tempo Integral. 2. Educação Integral. 3. Políticas Educacionais. I. Colares, Maria Lília Imbiriba Sousa. II. Título.

UFOPACampus Rondon

CDD 23.ed. 370

Elaborado por Selma Maria Souza - CRB-2/1096

LEDYANE LOPES BARBOSA

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO PARÁ:
O ESTADO DA QUESTÃO (2010-2020)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

Data de Aprovação: 30 de junho de 2021

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares – UFOPA
Orientadora e Presidente da Banca

Profa. Dra. Lia Machado Fiuza Fialho – UECE
Membro Externo

Profa. Dr. Anselmo Alencar Colares – UFOPA
Membro interno

Prof. Dr. Edilan de Sant'Ana Quaresma – UFOPA
Membro interno Suplente



Universidade Federal do Oeste do Pará
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA Nº 68

Ata da sessão pública referente à defesa de dissertação intitulada ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO PARÁ: o estado da questão (2010-2020), para fins de obtenção do título de mestre em Educação, área de concentração Educação na Amazônia, pelo(a) discente LEDYANE LOPES BARBOSA (matrícula 2019100597 - início do curso em 03/2019), sob orientação do(a) Prof.(a) Dr.(a) Maria Lília Imbiriba Sousa Colares.

Aos 30 dias do mês de junho do ano de 2021, às 09:00 horas, por meio de vídeo conferência Google Meet, reuniu-se a Banca Examinadora da Dissertação em epígrafe, aprovada pela Executiva do Colegiado do Programa conforme a seguinte composição:

Dr.(a) Maria Lília Imbiriba Sousa Colares - Orientador(a) Presidente
Dr.(a) Lia Machado Fiuzza Fialho - Membro titular externo
Dr.(a) Anselmo Alencar Colares - Membro titular interno
Dr.(a) Edilan de Sant Ana Quaresma - Membro titular interno
(suplente)

Tendo a senhora Presidente declarado aberta a sessão, mediante o prévio exame do referido trabalho por parte de cada membro da Banca, a discente procedeu a apresentação de seu Trabalho de Conclusão e foi submetido(a) à arguição pela Banca Examinadora que, em seguida, deliberou sobre o seguinte resultado:

(x) Aprovado, fazendo jus ao título de Mestre em Educação.

() Reprovado.

Dra. LIA MACHADO FIUZA FIALHO, UECE
Examinadora Externa à Instituição

Dr. ANSELMO ALENCAR COLARES, UFOPA
Examinador Interno

Dra. MARIA LILIA IMBIRIBA SOUSA COLARES, UFOPA
Presidente

LEDYANE LOPES BARBOSA
Mestrando

Ao criador, pela dádiva da vida.

*À minha mãe, **Maria Bernadete**, principal incentivadora no
prosseguimento dos estudos, e minha inspiração diária.*

*À **Karem Cristine**, amiga e confidente.*

*Ao meu esposo, **José Manuelito**, pelo companheirismo.*

AGRADECIMENTOS

À *minha família*, na figura da minha mãe: Maria Bernadete. Essa mulher forte e corajosa que me deu as condições necessárias para estudar e acreditar em dias melhores. Ela sempre acreditou em mim, e, por *ela*, todo esforço e dedicação valem a pena!

À *Universidade Federal do Oeste do Pará* (UFOPA), por oportunizar o acesso à graduação, e posteriormente ao Mestrado em Educação.

À minha estimada orientadora, *Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares*, pelo cuidado e paciência, e pelas orientações acadêmicas e pessoais. Obrigada por toda confiança e investimento em minha pessoa desde minha inserção no grupo de pesquisa. Minha admiração e gratidão são eternas.

Aos *membros da banca*, Profa. Dra. Lia Machado Fiuza Fialho; Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares; Prof. Dr. Edilan de Sant'Ana Quaresma, por aceitarem o convite para fazer parte da banca avaliadora desse trabalho e pelas valiosas contribuições oriundas do exame de qualificação e defesa.

Ao *Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"* (HISTEDBR), da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), pelas amizades construídas ao longo desses anos, e pelo espaço de trocas de experiências e enriquecimento teórico.

Às minhas *amigas PIBICS*: Rosane Rodrigues e Bruna Letícia, por todo companheirismo, respeito e força que sempre recebi de vocês. O apoio e incentivo de vocês tem sido fundamental nessa caminhada.

Às *meninas superpoderosas*: Darlice Boaventura e Vanessa Rodrigues, pela amizade que surgiu ainda no curso de pedagogia. Amo vocês e sou imensamente grata por tudo que fizeram por mim, desde os lanches compartilhados, investimentos em eventos científicos, e aos incentivos no prosseguimento dos estudos.

Às minhas fiéis escudeiras do mestrado: Talline Luara e Nirlanda Figueiredo. Sou grata por todo apoio moral, físico e financeiro. Pelas conversas demoradas e conselhos que acalmaram meu coração ansioso e me permitiu chegar até aqui. Além da revisão textual realizada pela amiga Nirlanda. Saibam que vocês são Amigas-irmãs que o grupo de pesquisa me presenteou para a vida inteira.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desse trabalho.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

A Escola de Tempo Integral no Estado do Pará passou a integrar o contexto da educação básica oficialmente a partir do ano de 2012 por meio da implantação do Projeto Escola de Tempo Integral. Considerar o que se tem produzido acerca da temática na região norte constitui não apenas uma necessidade desta investigação, mas eixo central, na medida em que se torna relevante compreender as contribuições destas experiências para o processo de formação humana integral dos estudantes da rede pública. Partindo desse pressuposto, esta pesquisa objetivou investigar a experiência da Escola de Tempo Integral no Estado do Pará a partir do registro das produções acadêmicas no formato de artigos publicados em periódicos *Qualis* com estrato A no período de 2010 a 2020, tendo como objeto de estudo a Escola de Tempo Integral. O estudo foi realizado por meio de uma pesquisa de cunho bibliográfica considerando o Estado da Questão (EQ), com aporte da revisão bibliográfica e documental, e do estudo conceitual acerca da temática com base em: Leclerc e Moll (2012); Gadotti (2009); Costa (2015); Paro *et al.* (1988) dentre outros autores. O processo de construção do Estado da Questão (EQ) apontou inicialmente o total de 164 periódicos vinculados à área da educação nas 5 regiões brasileiras, desse quantitativo chegou-se ao total de 52 periódicos que apresentaram: indexação nas bases de dados do Educ@ e Web of Science e o Qualis A; após novo refinamento considerando aproximação temática dos artigos e o recorte temporal (2010-2020) chegamos ao total de 10 artigos para composição do foco de análise da pesquisa. Os resultados expressam que a elaboração do Estado da Questão (EQ) possibilitou uma visão panorâmica das pesquisas que discorrem acerca da educação de tempo integral, em especial as pesquisas que buscaram analisar os programas indutores da política de educação integral. A produção mapeada e selecionada foi analisada por meio de três agrupamentos temáticos: educação de tempo integral; escola de tempo integral; educação integral. O estudo revelou que o ideal de formação humana integral que surge das experiências mapeadas denota uma aproximação teórica com a perspectiva oficial presente nos documentos que norteiam os programas indutores de educação integral, que sinalizam para concepção de educação integral liberal-pragmatista cuja visão pragmatista de educação integral colabora para adaptação dos processos formativos ao contexto neoliberal contemporâneo. As pesquisas reivindicam o direito a oferta de uma educação pública qualitativa e a presença do Estado.

Palavras-chave: Escola de Tempo Integral. Educação Integral. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

The Full Time School in the State of Pará officially became part of the basic education context in 2012 through the implementation of the Full Time School Project. Considering what has been produced about the theme in the northern region is not only a necessity of this investigation, but the main core, insofar as it becomes relevant to understand the contributions of these experiences to the process of integral human formation of students. Based on this assumption, this research aimed to investigate the experience of the Full Time School in the State of Pará, based on the records of academic productions in the format of articles published in periodicals qualification A from the period of 2010 to 2020, the object of study is Full Time School. The methodology was accomplished through a bibliographic research considering the State of the Question (EQ), with the contribution of bibliographic and documentary revision, and the conceptual study about the theme based on: Leclerc and Moll (2012); Gadotti (2009); Costa (2015); Paro *et al.* (1988) among other authors. The process of construction of the State of the Question (EQ) initially indicated a total of 164 journals linked to the area of education in the 5 Brazilian regions, of this amount, it was obtained the total of 52 journals that presented: Indexing in the database of Educ@ and Web of Science and Qualis A, afterwards a new refinement considering thematic approach of the articles and the time frame (2010-2020), it was reached a total of 10 articles for the composition of the research analysis focus. The results indicated that the elaboration of the State of the Question (EQ) allowed a panoramic view of the researches that discussed about full-time education, especially the researches that sought to analyze the programs that induce the policy of integral education. The mapped and selected production was analyzed through three thematic groups: full-time education; full time school; integral education. The study revealed that the ideal of integral human formation that emerged from the mapped experiences indicated a theoretical approach with the official perspective present in the documents that guide the inductive programs of integral education, that point to the conception of integral liberal-pragmatist education whose pragmatist vision of integral education collaborates to the adaptation of formative processes to the contemporary neoliberal context. Research claims the right to offer qualitative public education and the presence of the State.

Keywords: Full Time School. Integral Education. Educational Policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – IDEB do estado do Pará e a média nacional em 2019.....	28
Quadro 2 – IDEB do estado do Pará: 4ª série / 5º ano; 8ª série / 9º ano; 3ª série EM.....	29
Quadro 3 – Detalhamento do IDEB do Pará: Anos iniciais do ensino fundamental (2009-2021)	29
Quadro 4 – Detalhamento do IDEB do Pará: Anos finais do ensino fundamental (2009- 2021)	30
Quadro 5 – Detalhamento do IDEB do Pará: ensino médio regular (2009- 2021)	30
Quadro 6 – Total de estabelecimentos e matrículas na educação básica no estado do Pará (2019)	31
Quadro 7 – Documentos relacionados à Escola de Tempo Integral no Estado do Pará.....	32
Quadro 8 – Municípios e escolas que aderiram ao ProEMI em 2012.....	34
Quadro 9 – Desenho da educação integral para a educação básica no Pará.....	36
Quadro 10 – Porcentagem de escolas públicas da educação básica com matrículas em tempo integral no estado do Pará (2011-2019)	36
Quadro 11 – Escolas da educação básica por quantidade de alunos matriculados em tempos integral no estado do Pará (2011-2019)	37
Quadro 12 – Sinopse de comparação entre o Estado da Questão, o estado da arte e a revisão de literatura na produção científica.....	63
Quadro 13 – Relação de Periódicos de Educação da região norte	67

Quadro 14 – Relação de Periódicos de Educação da região nordeste.....	67
Quadro 15 – Relação de Periódicos de Educação da região centro-oeste.....	68
Quadro 16 – Relação de Periódicos de Educação da região Sudeste.....	69
Quadro 17 – Relação de Periódicos de Educação da região sul.....	73
Quadro 18 – Síntese quantitativa dos artigos publicados em periódicos Qualis/Capes A na região norte.....	76
Quadro 19 – Síntese quantitativa dos artigos publicados em periódicos Qualis/Capes A na região nordeste.....	77
Quadro 20 – Síntese quantitativa dos artigos publicados em periódicos Qualis/Capes A na região Centro-Oeste.....	77
Quadro 21 – Síntese quantitativa dos artigos publicados em periódicos Qualis/Capes A na região sudeste.....	78
Quadro 22 – Síntese quantitativa dos artigos publicados em periódicos Qualis/Capes A na região Sul.....	80
Quadro 23 – Demonstrativo da evolução dos artigos com estrato Qualis A relacionados a escola de tempo integral, da educação integral, e educação em tempo integral sobre o Pará.....	86
Quadro 24 – Comparativo entre as escolas Valdomiro Gusmão e CEPE.....	94
Figura 1 - Mapeamento geográfico dos periódicos distribuídos por região e porcentagem.....	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Principais informações dos artigos publicados em revistas científicas e selecionados (2017-2020).....	82
Tabela 2 – Categoria temática: educação em tempo integral.....	87
Tabela 3 – Enfoque dos objetivos.....	88
Tabela 4 – Categoria temática: escola de tempo integral.....	94

LISTA DE SIGLAS

ETI	Escola de Tempo Integral
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEUs	Centros Educacionais Especializados
CAICs	Centros de Atenção Integral a Criança
CIACs	Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”
ICED	Instituto de Ciências da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROCAD	Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	16
2.	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL (ETI) NO BRASIL: PRECEDENTES HISTÓRICOS.....	23
2.1	Escola de tempo integral no Brasil: primeiras experiências.....	23
2.2	Escola de tempo integral no Pará.....	24
3.	FORMAÇÃO HUMANA: DA INTEGRALIDADE À ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.....	38
3.1	Concepção de formação humana na Paidéia grega.....	38
3.2	Concepção de formação humana na sociedade capitalista.....	44
3.3	Escola de tempo integral <i>versus</i> reformas neoliberais no campo educacional.....	47
3.4	Escolas de tempo integral: semelhanças e diferenças das propostas atuais.....	53
4.	CAMINHOS DA PESQUISA.....	62
4.1	Percurso metodológico.....	62
5.	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL NO PARÁ: O ESTADO DA QUESTÃO (EQ) (2010-2020)	84
5.1	Dos artigos selecionados.....	84
5.2	Das Categorias de análise.....	87
5.2.1	Educação em tempo integral.....	87
5.2.2	Escola de tempo integral.....	94
5.2.3	Educação integral.....	100
5.3	Formação Humana Integral.....	102
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
	REFERÊNCIAS.....	111

1. INTRODUÇÃO

A educação no estado do Pará tem sido marcada por grandes contradições sociais (SOUSA, 2019, p. 96). Contradições estas manifestas por conflitos de interesses existentes desde a chegada dos primeiros europeus até os dias atuais, configurando uma trajetória de perdas e danos. Historicamente, a Amazônia foi explorada em função dos seus recursos naturais e sua população pouco ou quase nada se beneficiou em termos de desenvolvimento humano e social, ou seja, a Amazônia onde situa-se o estado paraense gerou riquezas, mas não usufruiu de retorno qualitativo dos recursos por meio de investimentos na área da educação, saúde, saneamento básico e etc. Sua população composta por indígenas, negros, europeus, ribeirinhos e asiáticos, tem sofrido com um destaque negativo, uma vez que o estado tem o mais alto índice de evasão em todas as áreas de educação, com uma taxa de 16% no ensino médio, diante de 12% da média nacional.

De acordo com dados do PNAD¹ Educação 2019 “mais da metade das pessoas de 25 ou mais não completaram o ensino médio” no panorama nacional. (AGÊNCIA NOTÍCIAS IBGE). Há uma estimativa de que “quase 75% dos jovens de 18 a 24 anos estão atrasados ou abandonaram os estudos”. Na região norte, especificamente 63,7% dos jovens não frequentam a escola ou não concluíram a etapa do ensino médio. Esses dados são alarmantes e sinalizam para a urgência de priorizar o acesso e oportunizar condições mínimas de permanências destes jovens no contexto escolar.

Barbosa e Colares (2019) afirmam que é consenso afirmar que o ensino médio brasileiro tem enfrentado uma série de problemas em termos de financiamento, desvalorização da categoria docente dentre outros aspectos, o que ocasiona a crise do ensino médio. As autoras deixam evidente que,

[...] esse cenário tem uma justificativa histórica, na medida em que houve a chegada tardia, desigual e insuficiente do Estado como provedor da educação no Brasil. Onde historicamente esteve assentada no aspecto meritocrático, privilegiando uns em detrimento de outros. (BARBOSA; COLARES, 2019, p. 298).

Dentre as razões apontadas para a evasão encontram-se a necessidade de trabalhar e falta de interesse. Quanto à necessidade trabalhar Oliveira e Moura (2017) refletem que na sociedade brasileira grande parte dos adolescentes e jovens da classe

¹ Informação disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>>. Acesso em 02, Jul, 2021.

trabalhadora começam a trabalhar muito cedo em razão das condições materiais concretas de vida que lhes demanda a necessidade de contribuir economicamente com o sustento da família.

No que se refere à falta de interesse cabe destacar que a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes foi considerada a responsável pelo baixo desempenho e desinteresse dos estudantes do ensino médio no texto que fundamentou a medida provisória nº 746/2016 que se converteu na Lei nº 13. 415/2017 que instituiu o a reforma do ensino médio.

Com relação ao ensino fundamental a situação não difere, porque se estima que o atraso escolar se acentua a partir dos anos 11 anos, conforme exposto:

De forma geral, percebe-se que as crianças de 6 a 10 anos se mantêm adequadamente na idade/etapa correta nos anos iniciais do ensino fundamental, porém, ao passarem para os anos finais, o atraso se acentua. Em 2019, 12,5% das pessoas de 11 a 14 anos de idade já estavam atrasadas em relação à etapa de ensino que deveriam estar cursando ou não estavam na escola. (AGÊNCIA NOTÍCIAS IBGE).

Assim, considerando os dados destacados acima, considera-se que a oferta da educação escolar assume para a população do estado uma garantia legal na medida em que oportunize o acesso a conteúdos essenciais a sua formação e emancipação humana.

Nesse sentido, Souza (2015) explicita que:

A educação em tempo integral para as populações vulneráveis se apresenta como alternativa viável ao desenvolvimento das potencialidades cognitivas, afetivas e sociais de crianças, jovens e adolescentes pertencentes às famílias que por condições adversas não dispõem de oportunidades educacionais e sociais (SOUZA, 2015, p. 15).

Deste modo, podemos identificar a relevância de uma educação em tempo integral dentro do contexto amazônico. Ainda que saibamos que por vezes o que está proposto difere do que é implementado nas escolas.

A Escola de Tempo Integral (ETI) pode ser considerada como um reflexo das discussões pautadas nas políticas indutoras de educação integral, que ganharam destaque no Brasil, a partir do movimento dos pioneiros da escola nova na década de 1930.

Considerar o que se tem produzido acerca da temática no estado do Pará por meio de autores como: Silva; Colares (2020); Colares; Jeffrey; Maciel (2019); Barbosa; Colares (2019); Oliveira; Colares (2019); Gomes; Colares (2018); Vasconcelos; Xímenes-Rocha (2017); Maciel; Jacomeli; Brasileiro (2017); Souza; Rosário; Lima (2016) constitui não apenas uma necessidade desta investigação, como se torna o eixo central, quando

entendemos ser relevante compreender as contribuições destas experiências para o processo de formação humana integral dos estudantes da rede pública.

A educação integral constitui um princípio da educação pública, na medida em que os dispositivos educacionais tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); Plano Nacional de educação (2014-2024) destacam que o pleno desenvolvimento do educando é uma das finalidades da educação pública, gratuita e que seja de qualidade.

De acordo com Costa (2015):

A atual discussão sobre educação integral no Brasil introduz uma questão mais profunda, que deve estar além da qualidade: *a formação humana*, pois nela está presente a luta de classes, quando não se trata de uma questão apenas de “qualidade”, mas de perpetuação da hegemonia da classe dominante, ou a ruptura desse estado de dominação (p. 24, grifo nosso).

Compreende-se que a formação humana é o cerne da questão. Formação esta que não é restrita ao espaço escolar, uma vez que a educação integral deve acontecer “em todos os cantos”, em diferentes espaços, tempos e durante a vida inteira: na infância, na pré-adolescência, na adolescência, na idade adulta e na velhice (GADOTTI, 2009, p. 10).

No que se refere aos espaços de educação formal, Gadotti (2009, p. 11) aponta que a educação integral quer superar o currículo fragmentado no isolamento das disciplinas que, por conseguinte, isola as pessoas e cria guetos de aprendizagem. Tal observação é pertinente no contexto atual, onde o saber prévio dos educandos por vezes não tem sido considerado, criando uma dicotomia entre a educação escolar e não escolar, contribuindo para as fronteiras entre a escola e o seu entorno.

Esta pesquisa se insere na linha de pesquisa: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia, do Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Tem por objeto, a Escola de Tempo Integral, e está vinculada ao projeto² guarda-chuva intitulado “*A implementação da educação integral na Região Metropolitana de Santarém/PA: identificação e análise das singularidades, com vistas ao aprimoramento do processo*”, aprovado na chamada CNPq nº 9/2018.

² Coordenado pela Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares/UFOPA, Bolsista do CNPq - Brasil (nº do processo 304018/2018-0).

O interesse pelo tema se justifica a partir de dois fatores. Primeiramente a partir da minha³ inserção no Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR-UFOPA) desde o ano de 2015, e posterior vinculação a pesquisas de iniciação científica por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) em 2015, no âmbito da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), no qual desenvolvi planos de trabalhos⁴ voltados para a área de políticas educacionais e a temática da educação integral no período de 2015 a 2018.

Durante o período de 2015 a 2018, desenvolvi ações diversificadas para além das investigações de iniciação científica, que incluíram as seguintes atividades: estudos e orientações coletivas; participação e apoio em organizações de eventos acadêmicos locais e regionais, como palestras, seminários, oficinas e encontros; elaboração de resumos, relatórios; apresentação de comunicações orais em eventos locais, regionais e nacionais, dentre outras atividades que me possibilitaram vivência com a iniciação à pesquisa, e despertaram meu interesse com a docência em nível superior, e conseqüentemente o ensejo de continuar a trajetória acadêmica em nível de pós-graduação.

O segundo fator refere-se ao período de conclusão do curso de licenciatura plena em pedagogia, no Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), onde no ano de 2018, apresentei como Trabalho de Conclusão de Curso⁵ (TCC), o artigo intitulado “*O novo ensino médio e a educação integral*”. A partir de então houve o interesse em continuar investigando a temática da educação integral em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

Como problematização da pesquisa, partimos das seguintes questões: O que se têm produzido sobre a escola de tempo integral referente ao estado do Pará, por meio de artigos

³ Este tópico está relacionado à justificativa do interesse pelo tema, e, por essa razão optou-se pelo uso da 1ª pessoa do singular, por se tratar de uma justificativa pessoal.

⁴ No período de 2015 a 2016, desenvolvi o plano de trabalho intitulado “Educação Integral e a busca por melhoria da aprendizagem: estudo de escolas municipais de Santarém” financiado pela CAPES e integrado ao PROCAD (Programa de Cooperação Acadêmica) onde foi desenvolvido o projeto “As Experiências Pedagógicas das Políticas de Educação Integral na Amazônia: rede de pesquisas e formação acadêmica”, que envolveu uma rede pesquisadores vinculados a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a Universidade Federal de Rondônia (UNIR), e a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). De 2016 a 2017 trabalhei o plano de trabalho “Educação Integral e Ensino Aprendizagem”, financiado pela UFOPA. Já no período de 2017 a 2018 pesquisei sobre “A reforma do ensino médio na perspectiva docente: possibilidades e desafios para uma educação integral” com fomento do CNPq. Todos os planos tiveram vigência de um ano.

⁵ O artigo de conclusão de curso foi defendido em sessão pública, no dia 13 de novembro de 2018, Curso de Pedagogia, Instituto de Ciências da Educação (ICED), sob a orientação da Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares.

publicados em periódicos nacionais, no período de 2010 a 2020? Qual é o ideal de formação humana integral a partir das experiências sintetizadas nas produções mapeadas?

A pesquisa tem por objetivo geral: analisar as produções acadêmicas acerca da escola de tempo integral realizadas sobre o estado do Pará, no período de 2010 a 2020. E por objetivos específicos: a) Mapear as produções acadêmicas sobre a escola de tempo integral realizadas sobre o estado do Pará, no período de 2010 a 2020; b) Identificar a concepção de formação humana integral a partir das experiências sintetizadas nas produções mapeadas.

O presente estudo se apresenta como relevante na medida em que se propõe a mapear, e, posteriormente analisar, as produções acerca da Escola de Tempo Integral do Estado do Pará, suscitando dessa forma reflexões na perspectiva de uma concepção de educação integral emancipadora. A relevância social do estudo reside no fato da pesquisa estar integrada a um projeto guarda-chuva, conforme descrito na página 12, o que permitirá a produção de estudos sistematizados acerca da temática, contribuindo para ampliação do debate no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação, e para a comunidade em geral por meio da socialização dos resultados da pesquisa em futuros eventos, artigos publicados em livros e em periódicos.

O critério de escolha do recorte espaço-temporal da pesquisa dá-se em razão da efetivação de políticas indutoras de educação integral no estado do Pará, considerando que a partir dos anos 2000, no âmbito do MEC, foram instituídos marcos legais que visaram nortear as experiências de educação integral, como o Programa Mais Educação, por exemplo, instituído a partir da Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007. A partir dessa década ampliaram-se as experiências indutoras de educação integral, consequentemente investigações foram geradas buscando compreender a efetivação dessas propostas. Assim, a divulgação das primeiras experiências relacionadas à educação integral começa a serem difundidas após o ano de 2009, por essa razão, delimitamos o recorte de 2010 até 2020.

Nesse sentido, acrescenta-se que o interesse na temática também advém do aumento das produções oriundas da ampliação quantitativa e qualitativa relacionadas ao PROCAD, ampliando o interesse em investigar o que já se produziu sobre a temática da escola de tempo integral no estado do Pará.

O PROCAD é um Programa de Cooperação Acadêmica, que no caso da Ufopa, foi aprovado por meio do Edital nº 071/ 2013) que desenvolveu o projeto de pesquisa em rede intitulado “As Experiências Pedagógicas das Políticas de Educação Integral na Amazônia: rede de pesquisas e formação acadêmica”, realizado em colaboração com três instituições

públicas: Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP; Universidade Federal de Rondônia-UNIR, e Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA, contemplando três estados.

O PROCAD vigorou de 2014 a 2020 e agregou como ponto forte, a relação colaborativa entre os membros do projeto, que permitiu ainda o intercâmbio dos pesquisadores, em nível de graduação e pós-graduação, contribuindo para o fomento à iniciação à pesquisa aos estudantes da graduação, e também à consolidação de projetos por parte dos professores pesquisadores e seus orientandos, corroborando com o objetivo geral do programa que visou “apoiar projetos conjuntos de ensino e pesquisa, em instituições distintas, que estimulem a formação pós-graduada e, de maneira complementar a graduada, e também a mobilidade docente e discente” (CAPES, 2013, p. 1).

A partir da rede de pesquisa formada pelo PROCAD estudos e produções foram elaborados: artigos; capítulos de livros; e-books, dissertações. Deste modo, cabe destacar o protagonismo que o PROCAD assumiu ao fomentar a pesquisa e a socialização das experiências pedagógicas da educação integral nos estados do Pará, Rondônia e São Paulo, por meio da vinculação de estudantes, professores pesquisadores de três universidades públicas: UNICAMP/UNIR/UFOPA.

Esta dissertação está composta por seis seções. Na primeira seção, a **Introdução**, apresenta a temática, sua contextualização, o objeto de pesquisa, os objetivos gerais e específicos da pesquisa, além da relevância social do estudo.

Na segunda seção, **Escola de Tempo Integral (ETI) no Brasil: precedentes históricos** abordamos as primeiras experiências da escola de tempo integral no Brasil, e no Pará, relacionando-se as experiências com os dispositivos legais, tendo como pressupostos teóricos os autores de Costa (2015); Leclerc e Moll (2012); Gadotti (2009); e outros.

A terceira seção denominada **Formação humana: da integralidade à escola de tempo integral**, busca tratar do princípio da integralidade disposto na Paidéia grega, fazendo a conexão entre a integralidade e a escola de tempo integral no Brasil, a partir de autores como: Costa (2015); Moura (2014); Coelho (2009) dentre outros.

Na quarta seção, o **Percurso metodológico**, destaca as estratégias investigativas adotadas, bem como o mapeamento de produções científicas na área do objeto de estudo.

Na quinta seção **Escola de Tempo Integral e Educação Integral no Pará: o Estado da Questão (2010-2020)** apresentamos o delineamento do estado da questão nas produções sintetizadas sobre o estado do Pará, por meio das produções mapeadas em formato de artigos publicados em periódicos.

A sexta seção é composta pelas *Considerações finais*, onde apresentamos nossos apontamentos acerca da pesquisa desenvolvida com base nos objetivos delineados.

2. ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL (ETI) NO BRASIL: PRECEDENTES HISTÓRICOS

Nesta seção elencamos as primeiras experiências relacionadas à escola de tempo integral no contexto brasileiro e um panorama da escola de tempo integral no estado do Pará. Inicialmente apresentamos um breve histórico acerca das escolas de tempo integral, destacando os desafios dessa proposta, para posteriormente evidenciar o contexto das experiências da escola de tempo integral no estado do Pará, considerando o recorte temporal da pesquisa.

2.1 Escola de Tempo Integral (ETI) no Brasil: primeiras experiências

A temática da educação integral esteve em debate desde o movimento dos pioneiros da escola nova na década de 1930⁶, posteriormente, a educação integral teve destaque nacionalmente a partir da ampliação de experiências e análises sobre o tema, que a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e dos Planos Nacionais de Educação sendo integrada como política pública. Justificando assim os estudos e análises sobre o tema em diferentes regiões do país, na perspectiva de implementar uma política indutora de educação integral na rede pública.

Gadotti (2009) destaca a experiência das Escolas-classe e “Escola Parque”, desenvolvida por Anísio Teixeira, e as experiências dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), desenvolvidas por Darcy Ribeiro. Porque foram as primeiras experiências relacionadas à escola de tempo integral, que suscitaram inúmeras reflexões e investigações.

Em relação à experiência da “Escola Parque” Moura (2014) destaca:

Trata-se do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, inaugurado em outubro de 1950 e ativo até 69. A construção da obra foi concluída em 1964, mas sem o prédio que serviria de moradia para 5% dos alunos em situação crítica e que não tivessem onde morar. Em seu aspecto físico, o projeto supunha um complexo que englobava a sede denominada de escola-parque e mais quatro unidades em bairros circunvizinhos, as “Escolas-classe” (p. 64).

Quanto à experiência dos CIEPs Moura (2014) explicita que os objetivos dessa experiência consistiram em: [...] “oferecer educação integral em tempo integral, sobretudo, a crianças de locais carentes e em situação de risco; também proporcionava serviços

⁶ A educação integral, na visão dos pioneiros da Escola Nova, não era apenas uma concepção de educação. Ela era concebida como um direito. Ver mais em: GADOTTI, (2009).

assistencialistas diversos” (p. 64). Essas primeiras experiências contribuíram para a reflexão sistemática tendo como enfoque: o horário integral, o aluno como centro do processo educativo, e o espaço integrando a proposta pedagógica.

Posterior a estas experiências, em meio ao surgimento de algumas críticas, outras foram sendo implementadas, com adoção de nomenclaturas diferentes, como o projeto dos CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança) na década de 1990, no governo Collor, que consistiu na retomada da proposta pedagógica dos CIEPs em uma vertente mais assistencialista.

Em 1990, o presidente Fernando Collor, apoiado por Leonel Brizola, então governador do Rio de Janeiro, adotou o projeto inicial, mudando três pontos: a cobertura – nacional; a ênfase – mais assistencialista; e o nome – Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs). De cinco mil unidades previstas, o governo federal construiu 200, pois o presidente foi deposto, após um processo de *impeachment* (1992). Assumido pelo vice-presidente, Itamar Franco, o governo brasileiro retomou o projeto e – como o governo anterior – alterou o nome, agora para Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs) (MOURA, 2014, p. 64).

Os CIACs e CAICs possuíam uma ênfase assistencialista, voltando sua atenção para as crianças, mas não as concebendo como um sujeito de direitos, não oportunizando lhes assim educação de cunho emancipatória.

No estado de São Paulo na década de 1980 houve a experiência de um projeto de formação integral denominado de PROFIC (Programa de Formação Integral da Criança).

Na década de 1980, o Estado de São Paulo também implementou a ampliação do tempo escolar, conhecido por Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), no qual o governo concedia verbas aos municípios para apoiar o atendimento integral às crianças, não necessariamente dentro da escola (LEITE; GUERREIRO, 2016, p. 107).

Posteriormente, surgiram os Ceus (Centros Educacionais Unificados), cujos projetos pedagógicos visavam atender a demanda educacional das classes populares em tempo integral (GADOTTI, 2009, p. 29). Moura (2014, p. 65) enfatiza que a prefeitura de São Paulo criou, em 2002, o projeto Centro Educacional Unificado (CEU), cujo objetivo é “proporcionar não só instrução, mas também atividades recreativas e esportivas. Cada unidade contém espaços e equipamentos franqueados também à comunidade, inclusive aos finais de semana”.

A partir dessas experiências, muito se discutiu acerca de uma concepção de educação qualitativa para a escola pública. As experiências que surgiram com vistas a promover uma educação integral encontraram inúmeros entraves, perpassando pelo aspecto

epistemológico, estrutural e pedagógico. Nessa perspectiva, Gadotti (2009) faz críticas às propostas atuais de tempo integral, que estão mais preocupadas em estender o direito de passar “mais tempo na escola” as camadas mais pobres da população, sem, no entanto, ofertar um tempo qualitativo com espaços adequados ao desenvolvimento das atividades planejadas.

Entendemos que as escolas precisam ser de educação integral, ou seja, devem promover uma educação integral aos seus educandos, embora possam não se caracterizar como uma escola de tempo integral. Assim, educação integral não deve ser confundida com a escola de tempo integral.

Leclerc e Moll (2012, p. 20) enfatizam que o uso das expressões “tempo integral” e “jornada ampliada” são estabelecidos com base em marco legal da política educacional. Essa distinção é pertinente, uma vez que as experiências ao longo do país se diferenciam quanto às nomenclaturas e aos seus objetivos.

Por exemplo, as políticas de ampliação de jornada deverão levar à educação em tempo integral, de acordo com o Art. 34 da LDB/1996:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§1º [...]

§2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

E o tempo integral foi considerado como um dos tipos de matrícula a receber ponderação diferenciada para distribuição proporcional de recursos, conforme o art. 10 da Lei do Fundeb⁷.

Em termos normativos, há um avanço significativo na proposição conjugada na LDB/1996 em seu Art. 87 [...], § 5º que expressa: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas do ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”.

Leclerc e Moll (2012, p. 20) destacam que o Plano Nacional de Educação (2001-2010), também significou um avanço por apresentar a educação em tempo integral como objetivo do ensino fundamental e, também, da educação infantil e estabeleceu como meta a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, sete horas diárias.

⁷ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) destina uma meta para tratar da oferta da educação em tempo integral, que contempla 7 estratégias para seu alcance. A referida meta é a de número 6, que propõe “Oferecer educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014).

Conforme se destacou até aqui, a pauta da educação integral está vinculada à escola pública, na busca da concretização de uma escola que seja efetivamente pública, qualitativa e laica, que se posicione contra uma lógica perversa e seletiva que atravessa os sistemas de ensino estruturado em condições desiguais e participando de modo desigual na distribuição de saberes e de oportunidades (LECLERC; MOLL, 2012).

Gadotti (2009), no livro: *Educação Integral no Brasil: Inovações em processo* destina um capítulo com destaque para experiências brasileiras fundamentadas no conceito de tempo integral e de educação integral. Neste sentido, entendemos que conhecer tais experiências, mapeá-las e analisá-las, constitui uma atividade necessária para a reformulação das ações indutoras de educação integral que compõem a política educacional.

Em se tratando de educação integral, uma importante experiência que merece destaque é o Projeto Burareiro, embora tenha sido desenvolvido por um curto período, sendo substituído por outro projeto de nome similar. O Projeto Burareiro de Educação Integral foi uma experiência pedagógica concebida e elaborada em fins de 2004, sendo colocada em ação a partir de janeiro de 2015, no município de Ariquemes, no estado de Rondônia (MACIEL, BRAGA; RANUCCI, 2016). Foi executado até setembro de 2016 quando outra experiência denominada de “Projeto Burareiro – Escola de Tempo Integral” ganhou destaque, substituindo o projeto original.

Os proponentes do Projeto Burareiro distinguem a orientação pedagógica do respectivo projeto e do que o sucedeu em um livro intitulado “Projeto Burareiro de Educação Integral: Original”, do seguinte modo:

Assim, “original” diz respeito tanto à diferença do nosso projeto, concebido e orientado à luz de princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, radicalmente diferente (apesar do nome: Burareiro) do projeto que o sucedeu, cuja orientação é claramente escolanovista, implicitamente de cunho confessional, mas abertamente compensatória, no sentido da “inclusão social”, apesar de aqui e acolá, misturar um discurso progressista e laico (MACIEL, BRAGA; RANUCCI, 2016, p. 13).

É possível visualizar as diferenças quanto à orientação pedagógica dos projetos destacados, pois no projeto original, a politecnia é concebida como um princípio pedagógico sendo promotora do pleno desenvolvimento das faculdades humanas, conforme os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, que pressupõem o ideal de uma escola politécnica.

A proposta idealizada no campo teórico esteve assentada em três objetivos gerais que visavam à integralidade do ser humano, oportunizando lhes melhorias qualitativas no espaço escolar e fora dele também, levando em consideração a realidade concreta, suas mazelas, bem como a compreensão de sua origem, buscando meios de transformar essa realidade, além de objetivos específicos que estavam direcionados aos discentes, docentes e a comunidade.

2.2 Escola de Tempo Integral (ETI) no Pará

O estado do Pará, situado na região norte, integra uma das 27 unidades federativas do país, possui como sede o município de Belém, e como governador Helder Zathluth Barbalho, filiado ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB), com mandato de 2019 a 2022.

Conforme dados do IBGE, o estado do Pará teve sua população estimada em 2019 em torno de 8.602.865 habitantes, ultrapassando a margem do último censo realizado em 2010, cuja população foi estimada em 7.581.051 habitantes. A maior concentração populacional reside na zona urbana com cerca de 5 mil pessoas, já a população residente na zona rural aproximava-se de 2 mil (IBGE, 2010).

O estado paraense compreende uma área total de 1.245.870,798 km², e integra parte do território da Amazônia Brasileira, sendo constituída por rios, várzeas e planalto, situando-se como o segundo maior estado brasileiro,

Integra o estado, o total de 144 municípios. Todavia, destaca-se conforme Oliveira (2019) que no ano de 2011 foi realizada uma consulta pública com o seguinte teor:

A consulta pública, realizada em 11 de dezembro de 2011 à população paraense referia-se a duas questões: uma sobre a criação ou não do estado do Tapajós e outra sobre o estado do Carajás. A divisão territorial da referida unidade federativa em três diferentes territórios: o próprio estado do Pará e os novos estados Tapajós e Carajás [...] (OLIVEIRA, 2019, p. 31).

O resultado da consulta pública foi negativo para as duas questões destacadas por Oliveira (2019), o que não impossibilitou que a discussão acerca da possível criação dos estados do Tapajós e Carajás ficasse adormecida, muito pelo contrário, o sonho continuou vivo para os interessados, conforme vemos a seguir:

Embora a proposta de criação dos dois novos estados tenha sido negada pela população nas urnas, os debates não se encerraram e existe uma nova proposta por parte de políticos, intelectuais e pela população que lutam em prol da emancipação do Oeste do Pará, por meio do Instituto Cidadão Pró-Estado do Tapajós (ICPET) com o apoio de 23 municípios (Alenquer, Almeirim, Aveiro, Belterra, Brasil Novo, Curuá, Faro, Itaituba, Jacareacanga, Juruti, Medicilândia, Mojuí dos Campos, Monte Alegre, Novo Progresso, Óbidos, Oriximiná, Placas, Prainha, Rurópolis, Santarém, Terra Santa, Trairão e Uruará) (OLIVEIRA, 2019, p. 32).

Em termos educacionais, o estado paraense apresenta índices abaixo da média nacional, se considerarmos como indicador o IDEB. Apresentamos no quadro de número 1, dados do IDEB do estado do Pará referente ao ano de 2019.

Quadro 1 – IDEB do estado do Pará e a média nacional em 2019.

INDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) no PARÁ		
EF Anos Iniciais: 4.9	EF Anos Finais: 4.1	Ensino Médio: 3.4
INDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) média nacional		
EF Anos Iniciais: 5.9	EF Anos Finais: 4.9	Ensino Médio: 4.2

Fonte: INEP/2020⁸

Os dados do IDEB dos anos anteriores considerando o recorte temporal deste estudo, bem como a projeção para 2021 podem ser observados nos quadros de números 2, 3, 4 e 5.

⁸ Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 01, out. 2020.

Quadro 2 – IDEB do estado do Pará: 4ª série / 5º ano; 8ª série / 9º ano; 3ª série EM

IBED – Anos iniciais do ensino fundamental															
IDEB OBSERVADO								METAS PROJETADAS							
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
2.8	3.1*	3.6*	4.2	4.0	4.5	4.7	4.9	2.8	3.1	3.5	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0
			*	*	*	*	*								
IBED – Anos finais do ensino fundamental															
IDEB OBSERVADO								METAS PROJETADAS							
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
3.3	3.3	3.4	3.7	3.6	3.8	3.8	4.1	3.4	3.5	3.8	4.2	4.6	4.8	5.1	5.3
IBED – Ensino médio															
IDEB OBSERVADO								METAS PROJETADAS							
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
2.8	2.7	3.1*	2.8	2.9	3.1	3.1	3.4	2.9	2.9	3.1	3.4	3.7	4.2	4.4	4.7

Fonte: INEP/2020⁹

*Metas atingidas

Observa-se que das metas estipuladas para os anos iniciais do ensino fundamental no estado do Pará, com exceção do ano de 2005, foram todas alcançadas no período de 2007 a 2019. Com relação às metas projetadas para os anos finais do ensino fundamental no estado do Pará, verifica-se o não alcance, ficando abaixo do que fora estipulado. Já em relação ao ensino médio, das metas projetadas, apenas a do ano de 2009 foi alcançada.

Quadro 3 – Detalhamento do IDEB do Pará: Anos iniciais do ensino fundamental (2009-2021)

Unidade da Federação	Rede	2009	2011	2013	2015	2017	2019*	2021*
Pará	Total	3,6	4,2	4,0	4,5	4,7	4,7	5,0
Pará	Pública	65,1	3,6	4,0	3,8	4,3	4,6	4,9
Pará	Privada	96,2	-	5,9	5,9	6,1	7,0	7,2
Pará	Estadual	70,1	3,7	4,0	3,6	4,2	4,7	5,1

Fonte: INEP (2019). *Projeção

⁹ Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 01, out. 2020.

Quadro 4 – Detalhamento do IDEB do Pará: Anos finais do ensino fundamental (2009-2021)

Unidade da Federação	Rede	2009	2011	2013	2015	2017	2019*	2021*
Pará	Total	3,4	3,7	3,6	3,8	3,8	5,1	5,3
Pará	Pública	3,4	3,5	3,4	3,6	3,6	4,9	5,2
Pará	Privada	-	5,5	5,3	5,3	5,8	6,7	6,9
Pará	Estadual	3,1	3,1	3,0	3,2	3,3	4,9	5,2

Fonte: INEP (2019). *Projeção

Quadro 5 - Detalhamento do IDEB do Pará: ensino médio regular (2009- 2021)

Unidade da Federação	Rede	2009	2011	2013	2015	2017	2019*	2021*
Pará	Total	3,1	2,8	2,9	3,1	3,1	4,4	4,7
Pará	Privada	-	5,3	4,9	4,0	5,5	6,4	6,6
Pará	Estadual	3,0	2,8	2,7	3,0	2,8	4,2	4,4

Fonte: INEP (2019). *Projeção

Os dados dos quadros de números 2, 3, 4 e 5 apontam um crescimento gradual dos indicadores educacionais ao longo dos anos.

Em relação aos dados de estabelecimentos e matrículas na educação básica no estado paraense, temos o exposto no quadro 06. Denota-se um quantitativo mais elevado na rede pública de ensino.

A esse respeito o documento do Plano Estadual de Educação, destaca que o Estado do Pará dispõe de rede pública nas esferas municipal, estadual e federal e de uma rede privada que ofertam Educação Básica e Ensino Superior, cujas vagas ofertadas não têm sido suficientes para atender às demandas da população. Cada nível ou modalidade da Educação Básica, bem como o Ensino Superior, possuem especificidades que precisam ser consideradas na proposição de ações e políticas públicas que efetivamente contribuam com a melhoria da oferta educacional no município.

Quadro 6 - Total de estabelecimentos e matrículas na educação básica no estado do Pará (2019).

Estabelecimentos da educação básica	
Total: 10.800	
9.880 na rede pública	920 na rede privada
Matrículas na educação básica	
Total: 2.328.439	
2.094.457 na rede pública	233.982 na rede privada

Fonte: ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2019).

No Pará, 35% dos estudantes não concluem o Ensino Fundamental até os 16 anos. Esse percentual se eleva bastante no Ensino Médio, onde 49% não concluem esta etapa até os 19 anos. Dos Anos Finais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, também se verifica uma redução importante no Ideb. (ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 2019, p. 150). Ainda com relação ao ensino fundamental destaca-se que “no ensino fundamental, as maiores taxas de distorção da rede pública foram encontradas nos sexto, sétimo e oitavo anos, com taxas de 44,1%, 43,7% e 39,0%, respectivamente” (INEP/2020).

De acordo com Souza (2019) a oferta de educação integral no estado do Pará teve início em 2009 com a adesão ao Programa Mais Educação, do governo federal, e se fortaleceu em 2012 com a implantação do projeto da Escola de Tempo Integral.

O Programa Mais Educação foi instituído a partir da Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007, e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, com foco no ensino fundamental, constituiu-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macro campos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

Segundo Soares (2017) a origem propositiva voltada ao atendimento da oferta de tempo integral, no estado do Pará, teve seu marco temporal, do ponto de vista legal, com a publicitação oficial a partir de 2010, com a aprovação da Lei nº 7.441, de 02 de junho de 2010, que institui o Plano Estadual de Educação (PEE-PA).

Em relação às legislações que se relacionam à escola de tempo integral, temos os seguintes marcos legais:

Quadro 7 – Documentos relacionados à Escola de Tempo Integral no Estado do Pará

Documento	Dispõe
Plano Estadual de Educação (PEE-PA) 2015	Sobre diretrizes, metas e estratégias educacionais para o estado.
Resolução Normativa nº 002/2012 – GS/SEDUC/ nº 372265	Sobre o processo de implementação do Projeto Escola de Tempo Integral.
Resolução Normativa nº 003/2012 – GS/SEDUC/ nº de publicação 372269	Sobre a organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral.
Pacto pela educação no Pará	Sobre a melhoria da qualidade da educação básica do estado do Pará.
Plano de Educação Integral para a Rede Estadual de Ensino do Pará – Secretaria Adjunta de Ensino/Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental (2014).	Sobre diretrizes, objetivos e metas do Projeto Escola de Tempo Integral da Rede Estadual de Ensino do Pará.

Fonte: elaborado pela autora a partir de Souza (2019); Costa (2015).

A Lei nº 8.1886, de 23 de junho de 2015, revogou a Lei nº 7.441, de 02 de junho de 2010 sancionando o atual Plano Estadual de Educação (PEE-PA), que na meta 6 a exemplo do Plano Nacional de Educação aprovado em junho de 2014, propõe: *oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 30% (trinta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 15% (quinze por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.*

Com base em Souza (2019) destaca-se o caminho percorrido para a aprovação do Plano Estadual de Educação (PEE-PA) é resultado do movimento que ocorreu ao longo do ano de 2013, por meio de 123 conferências municipais, 12 conferências regionais e a conferência estadual com a participação de representantes da sociedade civil (SOUZA, 2019, p. 98). Souza (2019) destaca ainda que o referido plano foi construído para colaborar no enfrentamento dos problemas educacionais do território paraense.

De acordo com o documento base do (PEE-PA), compreende-se que avançar na melhoria da qualidade do atendimento educacional no Estado do Pará é um dos fatores indispensáveis para a correção dos desníveis históricos promotores da desigualdade social, construtores dos cinturões de pobreza e miséria que ainda perduram em diversas regiões de integração.

Assim, o Plano Estadual de Educação (PEE-PA), objetivou:

[...] o presente documento pretende ser um referencial voltado à projeção de políticas educacionais promovidas pelo Estado, com a finalidade de responder as demandas sociais, concebendo-se a educação para além do direito subjetivo, mas um bem social, elementar ao pleno desenvolvimento social paraense (PARÁ, 2015, p. 13).

Na análise situacional da educação paraense em relação à meta seis do (PEE-PA), pontua-se os desafios inerentes ao processo formativo, destacando-se a necessidade de avançar nas propostas exequíveis à realidade sociocultural, configurando-se então a educação integral como um espaço significativo na construção de sujeitos, que sejam capazes de conviver com a diversidade, reconhecendo o outro em suas diferenças, mediante o exercício da convivência com tolerância.

Destaca-se ainda que a meta 6 do (PEE-PA), coaduna-se com a Resolução CNE/CEB nº 04/2010, que trata das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, onde a ampliação da jornada escolar é pauta do artigo 12, expressando a responsabilidade dos sistemas educacionais em definir programas de escolas de tempo integral, em regime parcial ou integral.

A referida norma, agora amplamente consolidada pelo Plano Nacional de Educação e pelos Planos Estaduais e Municipais de Educação preconiza que a proposta educacional da educação integral deverá promover a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis (PARÁ, 2015, p. 17).

As Resoluções Normativas nº 002/2012 e nº 003/2012, tratam-se de documentos orientadores das ações de implantação da Escola de Tempo Integral no Estado do Pará.

Na Resolução Normativa nº 002/2012 da SEDUC, o secretário de estado dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral, expressando em seu artigo 2º:

Artigo 2º - O Projeto Escola de Tempo Integral tem como objetivos:

- I - promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a autoestima e o sentimento de pertencimento;
- II - intensificar as oportunidades de socialização na escola;
- III - proporcionar aos alunos alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico;
- IV - incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional implementando a construção da cidadania;
- V - adequar as atividades educacionais à realidade de cada município, desenvolvendo o espírito inovador, criativo e crítico aos educandos.

Inicialmente o projeto previa o atendimento inicial de 10 escolas da rede pública estadual, conforme disposto no artigo 3º, que ainda especificava critérios para implantação e escolhas das escolas ao projeto.

Costa (2015) sobre o projeto piloto Escola em Tempo Integral destaca:

Segundo a SEDUC-PA, o projeto-piloto Escola em Tempo Integral foi implantado no ano de 2012, em 10 (dez) escolas da rede, (06) seis delas de Ensino Fundamental, e 03 (três) do Ensino Médio Regular e 01 (uma) de Educação Profissional, todas da região metropolitana de Belém (p. 27).

Acerca do total de escolas, Souza (2019) aponta que em 2017, a SEDUC ampliou de 04 escolas integrantes do programa piloto de educação integral no estado para 15 o número de escolas em tempo integral, dessa vez com incentivo do governo federal. Em 2018, ingressaram no programa mais 07 escolas e em 2019 tem a previsão de mais 06 escolas para implementar o programa. Efetivamente são 22 escolas que já estão em processo de implementação, 15 escolas que são chamadas de primeira entrada, com ingresso em 2017 e mais 06 escolas de segunda entrada, com ingresso em 2018.

Sobre outro programa relacionado à escola de tempo integral no Pará, Souza (2019) destaca que no estado do Pará, o ProEMI só foi implementado em 2012, ano de adesão ao programa, perfazendo um total de 87 escolas atendidas, sendo que, na região metropolitana de Belém, foram 63 escolas, 11 no município de Santarém e 13 escolas em Marabá.

Quadro 8 – Municípios e escolas que aderiram ao ProEMI em 2012.

MUNICÍPIOS	Nº DE ESCOLAS
Marabá	13
Santarém	11
Região metropolitana de Belém ¹⁰	63
TOTAL	87

Fonte: Gomes; Colares (2018).

¹⁰ Belém, Ananindeua, Marituba, Benevides, Santa Bárbara do Pará, Santa Izabel do Pará, Castanhal, com definições e inclusões de 1973 até 2011, conforme dados do Dossiê Nacional “As metrópoles e a Covid-19” disponível em: <https://www.observatoriodasmetropoles.net.br/wp-content/uploads/2020/07/Dossi%C3%AA-N%C3%BAcleo-Bel%C3%A9m_An%C3%A1lise-Local_Julho-2020.pdf>. Acesso em: 14, nov, 2020.

Já a Resolução nº 003/2012 da SEDUC trata da organização e do funcionamento da escola de tempo integral, expressando orientações curriculares para o desenvolvimento de atividades inerentes à proposta do projeto.

Importa destacar o artigo 2º que se refere à organização curricular em período integral das escolas:

Artigo 2º - A organização curricular em período integral compreenderá o currículo básico do ensino fundamental, médio e profissional e um conjunto de oficinas de enriquecimento curricular.

§ 1º - Entenda-se por oficina de enriquecimento curricular a ação docente/discente concebida pela equipe escolar em sua proposta pedagógica como uma atividade de natureza prática, inovadora, integrada e relacionada a conhecimentos previamente selecionados, a ser realizada por todos os estudantes, em espaço adequado, na própria unidade escolar ou fora dela, desenvolvida por meio de metodologias, estratégias e recursos didático-tecnológicos coerentes com as atividades propostas para a oficina.

§ 2º - Os componentes curriculares, que integram o currículo básico da Educação Básica e Profissional e os eixos temáticos das oficinas curriculares serão objeto de aprovação junto ao CEE.

Conforme Soares 2017, tais resoluções expressam os pressupostos do projeto da Escola de Tempo Integral concebidas para o estado do Pará nos marcos legais.

A respeito do Plano de Educação Integral para a Rede Estadual de Ensino do Pará destaca-se que a implantação do Projeto de Educação Integral baseia-se em três desenhos. Sendo considerado o documento mais denso elaborado pela Secretaria de Estado de Educação do Pará até o momento, no que se refere ao planejamento da expansão da oferta do tempo integral no Estado do Pará (SOARES, 2017).

A configuração da proposta do projeto de educação integral para a educação básica no estado considerou três diferentes desenhos de educação integral conforme quadro 9 a seguir.

Quadro 9 – desenho da educação integral para a educação básica no Pará.

Desenho 1: Escola de Tempo Integral e de Educação Integral	Oferece a ampliação do tempo escolar para 9h, intercalando no currículo as atividades escolares com as oficinas socioculturais de acordo com o Projeto Político Pedagógico de cada escola. Ocorre por meio de adesão da comunidade escolar ao projeto, por meio da lotação de professores com carga horária de 200 horas e especialista em educação lotado em 200 horas para acompanhamento do processo educacional.
Desenho 2: Educação Integral pela combinação do tempo da escola com o tempo de oficinas socioculturais	Educação Integral pela combinação do tempo da escola com o tempo de atividades complementares articuladas ao currículo, previsto no projeto político pedagógico, visando o desenvolvimento global do aluno somados os tempos de aprendizagens em jornada ampliada de 7 h.
Desenho 3: Educação Integral em parceria institucional	Neste desenho a escola se integra a um conjunto de instituições (igrejas, centros comunitários, clube de mães, associação de moradores, clubes, instituições estatais e paraestatais, ONGs, universidades e PRONATEC, Jovem Aprendiz) cujos espaços e/ou atividades educativas realizadas, incorporam-se ao currículo escolar com a finalidade de complementar a ação educativa escolar, totalizando o mínimo de 07 horas de atividades pedagógicas.

Fonte: SOARES (2017).

De acordo com o site do Observatório do PNE, a porcentagem de escolas públicas da educação básica com matrículas em tempo integral no estado do Pará, apresentou uma crescente no período de 2011 a 2015 tendo atingido o maior percentual no ano de 2015 conforme vemos no quadro **10**, quando ocorre decréscimo desse percentual até o ano de 2019.

Quadro 10 - Porcentagem de escolas públicas da educação básica com matrículas em tempo integral no estado do Pará (2011-2019).

META 6. A: Porcentagem de escolas públicas da educação básica com matrículas em tempo integral								
2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
5%	8%	15%	25%	30%	10%	19%	16%	14%

Fonte: Observatório do PNE¹¹.

Já os dados relacionados às escolas da educação básica por quantidade de alunos matriculados em tempos integral gira em torno de 29% para o estado paraense, conforme quadro adiante.

¹¹ Disponível em: <<https://www.observatoriodopne.org.br/dossie>>. Acesso em 10, Jun/2020.

Quadro 11 - Escolas da educação básica por quantidade de alunos matriculados em tempo integral no estado do Pará (2011-2019).

Escolas da educação básica por quantidade de alunos matriculados em tempo integral no estado do Pará								
Brasil (estimativa)								
2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
14%	16%	19%	20%	20%	17%	20%	19%	18%
Estado do Pará (estimativa)								
2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
15%	21%	24%	25%	25%	22%	25%	28%	29%

Fonte: Observatório do PNE

O indicador mostra a quantidade de escolas da educação básica de cada localidade pela proporção de suas matrículas feitas em período integral. Há três níveis de proporção, mais de 50%, mais de 75% e 100% das matrículas e desagregação por redes.

Deste modo, conforme demonstrado, verificamos que o estado do Pará conta com legislações que amparam a oferta da educação integral em tempo integral, considerando desde o Plano Nacional de Educação atualmente em vigor até a implementação dos projetos indutores de educação integral.

Reconhecer os avanços normativos significa compreender que a trajetória da ETI tem avançado na rede de ensino, como um direito público subjetivo do educando, que deve encontrar na escola pública todas as condições objetivas para desenvolver-se plenamente, e de ser capaz de pensar criticamente acerca da sociedade na qual está inserido.

Denota-se que os marcos existem no campo da lei, embora no campo efetivo, os programas e ações não caminham em conformidade com o instituído na legislação, entre as razões, citamos: as estruturais, as pedagógicas, as financeiras e as políticas quando ocorre descontinuidade dos programas e experiências indutoras de educação integral, quando mudam as gestões no âmbito das prefeituras municipais, por exemplo, fatos que não poderiam ocorrer, pois entendemos que a educação integral é uma concepção a ser defendida em toda e qualquer escola, seja de tempo parcial ou integral.

3. FORMAÇÃO HUMANA: DA INTEGRALIDADE À ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Nesta seção discutimos a formação humana, visando tratar do princípio da integralidade na Antiguidade, perpassando pelo conceito de *Bildung*, até o conceito de educação integral difundido no Brasil, a partir das décadas de 1920/1930 com o movimento escolanovista, e que está presente como princípio norteador de experiências formuladas no âmbito do MEC a partir dos anos 2000, sendo a última expressão dessas experiências, as escolas de tempo integral. Após apontar a concepção de formação humana na Paidéia grega, e, identificar que tipo de formação humana predomina na sociedade capitalista, relacionamos a função da escola de tempo integral no contexto das reformas neoliberais, evidenciando aproximações e distanciamentos das propostas de escolas de tempo integral atuais e as do passado.

3.1 Concepção de Formação Humana na Paidéia Grega

A concepção de formação humana na Paidéia grega está vinculada no campo teórico às aproximações do conceito de educação integral muito difundido na contemporaneidade. Assim, considera-se que:

O embrião da educação integral teve origem na Antiguidade, mas especificamente na Paideia, sistema de educação e formação ética da Grécia Antiga que preconizava uma formação humana mais completa, tanto do corpo quanto do espírito, sem haver hierarquização de experiências, saberes e conhecimentos (LEITE; GUERREIRO, 2016, p. 104).

Deste modo, a educação integral como concepção de formação humana não é recente, remonta à Antiguidade, ao se considerar o homem a partir de uma visão de integralidade do ser. Coelho (2009, p. 85) explicita que “historicamente, as reflexões sobre uma formação mais completa remontam ao início da civilização humana e, com ela, perpassam matrizes ideológicas bem diferentes em termos político-filosóficos”.

Tais reflexões encontram base na Antiguidade:

Se voltarmos nosso olhar para a Antiguidade, chegamos à Paidéia grega que, consubstanciando aquela formação humana mais completa, já continha o germe do que mais tarde se denominou educação integral – formação do corpo e do espírito. [...] (COELHO, 2009, p. 85).

Ao tratarmos sobre formação humana na Antiguidade, podemos considerar o conceito de Paidéia trazido pelos gregos, como sendo um conceito de educação ampliada, que subjaz um ideal de homem. Sendo que a Paidéia está relacionada à origem da educação no sentido estrito da palavra (JAEGER, 1994, p. 333). Conforme Coelho (2009, p. 85) “há um sentido de completude que forma, de modo integral, o Ser do que é humano e que não se descola de uma visão social de mundo”.

Assim, podemos apreender que a concepção de formação humana presente na Paidéia é de integralidade do ser humano, em que todas as dimensões são consideradas de igual relevância, sem sobreposição de conhecimentos, saberes ou experiência, mas considerando a relação corpo-espírito.

Em Costa (2015) a perspectiva ampliada de formação humana teve sua gênese com os gregos, a partir da Paidéia. A visão de educação ampla da Paidéia grega segundo este autor reside em ser:

Uma educação movida pela proposição de materializar a formação humana, pela plenitude ética e política do ser, na dimensão de aferir identidade humana cidadã, e por, permitir entre outras reflexões e ações, constituir-se por grandezas de diversas dimensões formativas, de caracteres como: espirituais, éticas, físicas, intelectuais, política, que buscava consolidar a formação humana de caráter integral. (COSTA, 2015, p. 60).

Assim, conforme Costa (2015) a Paidéia grega pressupunha:

A centralidade da formação humana era em torno do debate da plenitude do *homem tronado verdadeiramente homem* ao forma-se no contexto social, político e filosófico do cotidiano, portanto, não havia a dimensão formal no campo escolar. Nesse sentido, ratifica-se a Paidéia grega, como a gênese da Educação Integral (COSTA, 2015, p. 61, grifo do autor).

Moura (2014) em sua tese buscou “traçar a história do conceito de educação integral” a partir da ideia de integralidade da formação humana associada com o processo educacional. Este autor traz o seguinte conceito:

Paideia: síntese de uma capacidade de não só criar e inventar, mas também – e, sobretudo – recolher elementos de culturas diversas com as quais os gregos tiveram contato e assimilá-los, sistematicamente, mediante um processo de amalgamento. A *Paideia* representou um ápice de desenvolvimento, tamanhas são a significância e abrangência dessa categoria conceitual: vai do abstrato ao concreto da existência humana. (MOURA, 2014, p.15, grifo do autor).

Ainda com base nesse autor, destaca-se que a Paidéia grega influenciou o conceito de homem ideal, de um ideário educacional pelo império romano, conforme trecho a seguir:

A influência e o significado da *Paideia* não se restringiram ao mundo grego. Uma vez conquistados pelo império romano, os gregos legaram-na aos conquistadores, pois estes não só lhes pilharam os bens culturais, mas também assimilaram profundamente seu significado simbólico (MOURA, 2014, p.15, grifo do autor).

Assim, constata-se que os gregos contribuíram para a matriz da *Humanitas* romana, que pressupunha no orador, um ideal de homem (MOURA 2014). Como se percebe, o mundo grego conseguiu influenciar concepções de educação e de homem ao longo do tempo. Sendo que da *Paideia* grega, surgiu a *Paideia* cristã, a partir de uma mescla da cultura greco-romana, que

[...] Em seu processo de adequação e expansão no contexto de pós-queda do império romano, o cristianismo assimilou e adaptou o patrimônio herdado da tradição greco-romana; logo, após um processo de conformação ao prisma cristão, a *Paideia* grega revestida da *Humanitas* gerou a *Paideia* cristã (MOURA, 2014, p. 16).

Conforme já mencionado anteriormente, a *Paidéia* grega pode ser considerada a gênese das discussões no tocante a formação humana mais completa possível, embora concordando com Coelho (2009) não se tenha consenso sobre o que seria “essa formação mais completa”, entende-se, contudo, que a educação integral, tem suas raízes no pensamento educacional grego.

Nesse aspecto Ferreira (2016) destaca que há uma herança deixada pela cultura greco-romana clássica, ao expressar que “nos parece inegável a influência dessa civilização, em especial na educação, nas nações as quais se convencionou denominar de ocidentais” (p. 25). Todavia, a autora esclarece que outras civilizações também influenciaram na formação do mundo contemporâneo.

Coelho (2009) aponta que as reflexões acerca do tema – formação humana – ficaram adormecidas durante séculos, e, só voltaram ao debate com centralidade por volta do século XVIII.

Durante séculos, a formação humana – mais ampla ou menos ampla – deixou de ser ponto de reflexão e/ou debate mais aprofundado. Afinal, a educação formal – conforme a concebemos hoje – não estava ainda materializada em instituições públicas que atendessem a todos, indistintamente (p. 86).

Assim, com base nesta autora, foi no século XVIII com a Revolução Francesa e a constituição da escola pública, que a educação integral voltou à cena, desta vez concretizada sob a perspectiva jacobina de formação do homem completo.

Como heranças da Revolução Francesa, têm-se a educação integral como emancipação humana (FERREIRA, 2016, p. 32). Já que foi a partir desse movimento

histórico que os ideais de formação plena preconizados pela Grécia e Roma voltaram a constituir foco de pauta dos revolucionários.

Coelho (2009) pontua dois aspectos importantes que devem ser considerados na volta da educação integral como pauta de debate. Os aspectos são estes: primeiro, o fato da escola (pública) constituir-se como locus privilegiado do trabalho educativo, o segundo aspecto, é condizente à retomada de ideais propugnados na Paidéia grega, com a inserção de novos elementos, como a dimensão estética, por exemplo.

Assim, conforme Aguiar (2016) as ideias desenvolvidas no século XVIII foram importantes para o desenvolvimento do pensamento filosófico e científico sobre a formação humana. A partir de então, diversos movimentos surgiram em defesa da educação pública, de cunho integral, constituindo diferentes frentes de pensamento educacional, a esse respeito Coelho (2009) destaca os seguintes movimentos: anarquista, liberal, integralista. Destes três movimentos, o liberal, foi o norteador de diversas experiências no cenário brasileiro, tendo como expoente Anísio Teixeira, e os teóricos do movimento escolanovista.

Sobre o conceito de educação integral no Brasil, cabe esclarecer que começou a ser discutido no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, como resultado das divergências existentes entre as práticas educacionais vigentes e as novas exigências oriundas do processo de industrialização que se originou na Europa, e estendia-se para o Brasil (VASCONCELOS; GOERGEN, 2015).

Acerca da concepção de educação integral, Amaral e Godinho (2015) pontuam que somente chegou ao Brasil na primeira metade do século XX, por educadores de matrizes político-ideológicas diversas, tais como:

[...] anarquistas, integralistas, representados na pessoa de Plínio Salgado, católicos e educadores com ingerência política, como Anísio Teixeira, responsável pela implementação do primeiro projeto de educação integral brasileiro, em Salvador, Bahia, na década de 1950, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (p. 89-90).

Confirmando o contexto brasileiro em meados do século XX no que concerne às discussões educacionais, Coelho (2009) explicita que [...] No Brasil da primeira metade do século 20, por exemplo, coexistiam movimentos, tendências e correntes políticas dos mais variados matizes, discutindo educação; mais precisamente defendendo a educação integral, mas com propostas político-sociais e teórico-metodológicas diversas (p.88).

Compunham parte desses grupos mesclados no Brasil, anarquistas, liberais e integralistas. Sendo que as bases para a educação integral do movimento integralista eram: a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina.

Sobre o movimento integralista, Souza; Aleprandi; Trentini (2016, p. 33) explicitam que o ideal de educação integral no movimento integralista visa uma educação conservadora capaz de formar pessoas obedientes e robotizadas pelo controle do Estado, com um comportamento disciplinar nacionalista e ideologia fortemente idealista embasado na espiritualidade.

As autoras alertam que as ideias do movimento integralista concernentes à educação ainda encontram eco, conforme trecho em destaque:

Os integralistas não chegaram a realizar experiências de educação integral como os escolanovista, mas suas ideias ainda encontram eco em muitos setores conservadores da educação brasileira. Hoje no Brasil há um processo crescente de retomada desse ideário, especialmente por setores conservadores ligados aos latifundiários, aos militares e às igrejas evangélicas com ações articuladas no Congresso Nacional. (SOUZA; ALEPRANDI; TRENTINI, 2016, p. 33).

Já em relação ao movimento anarquista, a ênfase da educação integral recaía sobre a igualdade, a autonomia e a liberdade humanas, em uma clara opção pelos aspectos político-emancipadores (COELHO, 2009). Ratificando tais pressupostos educacionais Souza; Aleprandi; Trentini (2016) sintetizam a concepção educacional do movimento anarquista do seguinte modo:

A educação era vista como instrumento central a produzir a revolução sociocultural. A proposta de formação do homem por essa linha do pensamento era a união do trabalho manual e intelectual, possibilitando uma formação em diferentes aspectos, quais sejam, intelectuais, morais, políticos e artísticos. Sendo assim, por essa ação, estariam preparando estudantes para o trabalho e também para a militância na qual poderiam enfrentar a dominação e exploração de sua classe (p. 41).

Portanto, o movimento anarquista e integralista possui diferenças significativas no tocante ao ideal de homem, e, por conseguinte, de concepção educacional.

Já em relação ao movimento liberal, observa-se que com base em Anísio Teixeira, diversas experiências em instituições públicas foram realizadas a partir da década de 1920, tais como as Escolas-Parques, os CIEPs, dentre outros programas que se inspiraram nos ideais de Anísio Teixeira, que defendia uma escola que oportunizasse as crianças educação integral por meio da oferta de uma série de elementos: alimentação; higiene; socialização e preparação para o trabalho e a cidadania.

Anísio Teixeira consistiu num dos grandes defensores da educação integral, enquanto educação humanitária foi um dos signatários do *Manifesto* e acreditava que através da educação os hábitos mentais e morais da sociedade brasileira e novas condições materiais poderiam se modificar (Souza; Silva; Rosário, 2015, p. 197).

Souza; Aleprandi; Trentini (2016) ao tratarem das concepções de educação integral evidenciam:

[...] As principais correntes que se destacam na teoria e na prática em relação ao tema Educação Integral são: a concepção libertária construída pelos anarquistas, a concepção liberal desenvolvida no seio da Escola Nova, a concepção integralista, concebida pelo movimento conhecido como integralismo na década de 1930 e a concepção socialista desenvolvida com base na teoria marxista e nas experiências da educação socialista [...] (p. 34).

Cada concepção está embasada em diferentes visões de mundo, que compreendem o homem e a sociedade de modos distintos, bem como os processos históricos.

Para se pensar a formação humana nos dias atuais, temos o conceito de *Bildung*, trazido por Humboldt como uma concepção de formação, resultando numa teoria da formação, que se assemelha à Paideia grega e à concepção de educação integral difundida em muitas experiências de alcance nacional fomentadas pelo Ministério da Educação (MEC) a partir dos anos 2000, e bandeira de luta pelo movimento escolanovista nas décadas de 1920/1930.

O conceito de *Bildung* ganhou força em pleno século XVIII, na Alemanha. Dalbosco considera que:

Formação (*Bildung*) é um conceito-chave da tradição filosófico-pedagógica, vinculando-se aos grandes projetos educacionais como *Paideia* grega, *Humanitas* latina e *Bildung* alemã. Seu significado muda ao longo da história, dependendo do contexto social e das próprias formas humanas de vida. [...] (2019, p. 35, grifo do autor).

É necessário destacar que “a palavra *Bildung* é bastante complexa e envolve uma diversidade de sentidos” (MÜHL; MARANGON, 2019, p. 67). Sendo, contudo, considerada uma concepção de formação originada a partir da Paidéia grega, estando nesse termo presente todo um contexto histórico e político diferente da atualidade.

Assim, a palavra alemã *Bildung* (formação, configuração) é a que designa do modo mais intuitivo a essência da educação no sentido grego e platônico (JAEGGER, 1994).

Os gregos foram os pioneiros em pensar uma formação humana, que elevasse o homem a um novo patamar, com as devidas restrições é claro, uma vez que a Paidéia surge no contexto das Pólis, onde o “homem” que possuía direitos era somente os homens gregos livres. Constituindo-se assim numa educação aristocrática.

Dessa forma, Ferreira (2016) sintetiza a concepção de formação humana dos gregos tendo por base a Paidéia:

O ser humano é compreendido como composto por diversas dimensões, e sua formação deve garantir o atendimento/desenvolvimento das dimensões moral, esportiva e afetiva, além da cognitiva. Portanto, o sentido de completude para a formação é imanente à educação integral, supondo que o desenvolvimento das potencialidades humanas, sejam elas, intelectuais, físicas, metafísicas, estéticas, éticas, só pode ser atingido se a educação não separar o ser humano do ser biológico e do ser social. Enfim, a educação deve ser compreendida como instrumento de emancipação humana (p. 31).

Portanto, a emancipação humana constituía o foco do processo formativo na Antiguidade. Assim, o homem era preparado para a vida em sociedade, ou seja, pensado a partir de sua integralidade, como ser social.

Estudos¹² buscam apontar os tipos de formação humana existente ao longo da história da humanidade. Compreender as contradições inerentes ao processo formativo configura-se exercício permanente do homem em compreender a si mesmo, enquanto ser social, e resultado de suas apropriações subjetivas, materializadas em suas escolhas de vida.

3.2 Concepção de Formação Humana na Sociedade Capitalista

Nesta subseção busca-se discutir acerca da formação humana escolar no contexto da sociedade capitalista, considerando os interesses mercadológicos nesse tipo de formação na sociedade atual.

Num primeiro momento buscamos refletir acerca do papel da escola no contexto da sociedade capitalista. Para tanto, partimos da premissa de que “Não se deve, pois, pensar a escola como um mero instrumento passivo em mãos e a serviço do Estado, do capital ou de qualquer outro poder externo” (ENQUITA, 1988). Isso porque a escola, na configuração que a conhecemos, tem um duplo papel, possui caráter emancipador, mas também pode ser alienante. A esse respeito Mézaros (2005) vai destacar que:

¹² Souza (2020); Mazza *et. al* (2017); Ferreira (2016); Moura (2014).

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (p. 35, grifo do autor).

Nessa lógica, a educação se preocupou com o capital, com os seus interesses, e não com o caráter formativo do homem, residindo aí o caráter formativo do capital, num processo ativo de internalização. Em Mézaros (2008), a educação possui um encargo histórico, ainda que possua limitações, no sentido de que não possui caráter salvacionista em si mesma, ou seja, a educação por si mesma, não pode transformar o mundo, todavia pode contribuir com o processo de contra internalização do capital, para evidenciar as contradições presentes no capitalismo, fazendo frente assim ao processo de naturalização da ordem vigente.

Tonet (2006) aponta que na sociedade capitalista os processos formativos têm contribuído para um processo de escravidão moderna, assim exposto:

Em resumo, se uma educação cidadã, participativa, crítica, incluindo aí a formação para a capacidade de pensar, de ter autonomia moral, a formação para o trabalho, a formação física e cultural, a formação para a defesa do meio ambiente, do desenvolvimento sustentável é a mais elevada contribuição que a educação pode dar para a construção de uma autêntica comunidade humana, então chegamos à absurda constatação de que isto nada mais significa, ao fim e ao cabo, do que formar para a *escravidão moderna*. Pois, a relação capital-trabalho implicará sempre a exploração do homem pelo homem e, portanto, uma forma de escravidão (p. 18, grifo do autor).

A escravidão moderna está em consonância com os pressupostos da sociedade capitalista, na medida em que o homem da classe trabalhadora encontra-se “livre” para escolher a melhor forma de vender sua força de trabalho, caracterizando assim a relação de exploração dos detentores dos meios de produção, cuja riqueza no capitalismo é medida a partir desta sistemática de exploração.

Saviani (2015) em relação à educação e à escola do século XXI vislumbra duas perspectivas formativas de futuro:

[...] eu diria que a educação e a escola do século XXI se encontram diante de dois futuros possíveis: o primeiro corresponde à tendência que vem prevalecendo, na qual a educação, de modo geral, e a escola em particular cada vez mais se vergam antes as imposições do mercado. O segundo tem sua possibilidade condicionada à reversão da primeira expectativa, o que implica a transformação radical, isto é, revolucionária da ordem atual. Assim, o primeiro futuro para o qual caminham a educação e a escola no século XX é aquele que se realizará espontaneamente como que de acordo com o princípio da inércia. Diria

que este é o futuro previsível e plenamente viável da educação e da escola neste século. Acrescentaria, contudo: embora perfeitamente possível, em meu entendimento trata-se de um futuro indesejável. Inversamente, o segundo futuro não é previsível e sua viabilidade é problemática. É, contudo, possível e, a meu ver, desejável (p. 166-167).

Essas perspectivas de futuro trazem implicações e concepções de formações específicas ao seu *modus operandi*. A primeira perspectiva de futuro atrelada ao sociometabolismo do capital vai de encontro às ideias do neoprodutivismo, da pedagogia das competências e do aprender a aprender. A segunda perspectiva de futuro situa-se numa contra hegemonia, que adota a proposta da escola unitária construída sobre a base do conceito do trabalho como princípio educativo.

Ainda discutindo a educação escolar Saviani (2015) deixa evidente a relação da luta de classes no contexto de disputa de poder que a educação está posta,

[...] numa sociedade de classes com interessantes antagonismos, como é o caso da sociedade brasileira atual, a educação escolar move-se inevitavelmente no âmbito da luta de classes quer se tenha ou não consciência disso, quer se queira ou não assumir essa condição. Aliás, ignorar essa situação ou pretender manter-se neutro é uma forma objetivamente eficiente de agir em consonância com os interesses dominantes (p. 107).

Em conformidade com Apple (2017), compreendemos que “Não há lugar para o ceticismo na luta em criar uma educação que está conscientemente direcionada para enfrentar relações dominantes de poder que são reproduzidas em escolas, na mídia, e em outros lugares” (p. 900). Reforçando dessa forma, a necessidade de “compreender e agir sobre a educação e suas conexões complicadas com a sociedade maior”.

Compreendendo, todavia, que há um projeto de educação, que se caracteriza pela ausência deste, é possível identificar que o tipo de formação ofertado nas escolas hoje, é de base fragmentária, reducionista, embasada na pedagogia dos resultados que encontra respaldo nas avaliações de larga escala, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), cujos índices educacionais atuam sob a forma de responsabilizar o professor, a escola, e o estudante, menos o Estado e a lógica privatista, empresarial, que insiste em adentrar nas redes de ensino pública, contribuindo para um ideário de escola pública extremamente fragmentária em aspectos de formação. Conforme expõe Costa (2015),

[...] em nossa sociedade, prevalece o ideário de escola pública brasileira que tem reforçado a perspectiva burguesa fragmentária de formação, usa o tempo escolar para repassar informações, reforçar conhecimentos e reafirmar noções que fortaleçam ao interesse do capital, raras são as exceções que partem em direção contrária a essa perspectiva (COSTA, 2015, p. 21).

Costa (2015) afirma ainda que esse ideário de escola pública de caráter fragmentário não atende aos interesses da classe trabalhadora.

Esse tipo de escola e de formação não é interessante à classe trabalhadora, pois possui o caráter alienante, que não dá conta de formar o sujeito político. Não é capaz se quer de promover o ensino escolar integral, menos ainda fomentar a perspectiva de educação integral *omnilateral* [...] (p. 21, grifo do autor).

Assim, a escola diante das facetas do trabalho atual desempenha uma função simbólica, intencional, tornando-se num espaço de preparação de mão-de-obra futura para as relações de trabalho assalariado.

Nesse contexto, ganha espaço as diversas pedagogias que coadunam com a lógica do mercado, do capital, como a pedagogia das competências e do capital humano, o que pressupõe a responsabilização do indivíduo por suas condições degradantes de existência e exploração.

Nessa lógica, conforme Souza (2019) são diversos os efeitos do neoliberalismo na educação: privatizações, responsabilização, desvalorização e repressão aos professores, desmonte das carreiras docente e técnico administrativos, corte de verbas, sistemas de avaliação para análise de qualidade e as reformas curriculares.

Esse tipo de formação interessa à classe burguesa, cujos interesses são defendidos por um Estado também burguês, que por meio de políticas e reformas educacionais são direcionadas por organismos internacionais como o BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), por exemplo, que criam mecanismos de perpetuação das desigualdades sociais e educacionais.

3.3 Escola de Tempo Integral Versus Reformas Neoliberais no Campo Educacional

A escola de tempo integral surge no contexto brasileiro como resultado das políticas indutoras de educação integral implementadas a partir dos anos 2000 sob a responsabilidade do Ministério da Educação (MEC).

De acordo com Moura (2014), foi a partir dos anos 2000 que os marcos legais foram aprovados sob a prerrogativa de incentivar a propagação de experiências dessa natureza, a exemplo desses marcos legais, tem-se os abaixo destacados:

- Instituição do Plano Nacional de Educação (PNE). Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

- Criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) no ano de 2007.
- Instituição do plano de metas-compromisso, Todos pela Educação, via Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007.
- Instituição da Portaria Normativa Interministerial 17, de 24 de abril de 2007, a qual criou o Programa Mais Educação (PME).
- Instituição do Plano Nacional de Educação (PNE). Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.

Dentre os destaques acima, dá-se ênfase à Portaria Normativa Interministerial 17, de 24 de abril de 2007, a qual criou o Programa Mais Educação (PME). Uma vez que o referido programa, tendo por base o decreto n° 7.083/2010, explicitava os princípios da Educação Integral como sendo traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da educação integral, reconheciam-se as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens.

O Programa Mais Educação consistiu numa estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral desde 2007, por intermédio do PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola. O Programa atendeu prioritariamente as escolas que foram selecionadas com base em critérios: baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); grande número de estudantes de famílias beneficiadas pelo Bolsa Família que estivessem localizadas em regiões de vulnerabilidade social.

Embora esse programa possa ser considerado o marco legal de operacionalização das primeiras experiências indutoras de educação integral no território brasileiro, é necessário esclarecer que o programa consistiu numa tentativa de indução à educação integral. Na prática, o programa foi operacionalizado não considerando tempos e espaços apropriados nas escolas, além de seu caráter seletivo, uma vez que nem todos os alunos do ensino fundamental constituíram-se foco do Programa Mais Educação.

Há pesquisas (Colares; Jeffrey; Maciel 2019; Colares; Jeffrey; Maciel, 2018; Costa; Colares, 2016) que analisam o processo de implementação do Programa Mais Educação, bem como evidenciam as contradições do processo de operacionalização. Considerando a diversidade de programas e suas operacionalizações cabem espaço para as considerações

de Apple (2017) no sentido de alertar os “intelectuais públicos” para o risco de não romantizarem as possibilidades de transformação no campo educacional, uma vez que há diversos grupos pleiteando o domínio desse campo. Assim, Apple (2017) aponta que “a luta pela democracia em educação, consiste exatamente nisso: em *luta*”, logo é também um processo de resistência, cabendo aos educadores criticamente democráticos algumas posturas essenciais, dentre elas, evidenciar as contradições, as negatividades, bem como apontar espaços concretos de possibilidade em que políticas e práticas criticamente democráticas podem ser implementadas com sucesso.

Aliado à primeira política indutora de educação integral (Programa Mais Educação) no espaço escolar temos a configuração das Escolas de Tempo Integral (ETI) na atualidade, pensadas para oportunizar educação em tempo integral aos educandos. Faz-se necessário destacar que a menção às escolas de tempo integral idealizadas a partir dos anos 2000, tiveram como base duas experiências realizadas anteriormente.

Assim, no Brasil, bem antes do Programa Mais Educação, pode-se citar duas propostas que visavam à educação integral, cuja concepção, desde onde se entende, é mais orgânica (pedagogicamente falando): tratam-se das Escolas-Parque, de Anísio Teixeira (Teixeira, 1955, 1961, 1962, 1967; Nunes, 2009) e dos Centros Integrados de Educação Pública, de Darcy Ribeiro (Ribeiro, 1986), este, sabidamente, discípulo daquele (MACIEL; JACOMELI; BRASILEIRO, 2016, p. 19). Posteriormente, outras experiências foram sendo realizadas no território brasileiro, conforme destacamos na seção 2.

Costa (2015) ao fazer uma análise da situação da escola pública, aponta que ela tem proporcionado uma formação fragmentada, minimalista, na medida em que se percebe que:

[...] em nossa sociedade prevalece o ideário de escola pública brasileira que tem reforçado a perspectiva burguesa fragmentária de formação, usa o tempo escolar para repassar informações, reforçar conhecimentos e reafirmar noções que fortalecem ao interesse do capital, raras são as exceções que partem em direção contrária a essa perspectiva (COSTA, 2015, p. 21).

O autor explicita que esse tipo de escola só atende aos interesses do capital, e não é desprovida de interesses, como ingenuamente advogam pseudo-teóricos da educação, uma vez que “esse tipo de escola e de formação não é interessante à classe trabalhadora, pois possui o caráter alienante, que não dá conta de formar o sujeito político. Não é capaz se

quer de promover o ensino escolar integral, menos ainda fomentar a perspectiva de educação integral *omnilateral*¹³ [...]” (COSTA, 2015, p. 21).

Cavaliere (2002) sobre a escola pública destaca que ela vem assumindo responsabilidades e compromissos bem mais amplos do que tradicionalmente a escola pública brasileira vem fazendo. Isso porque de acordo com Ferreira (2016, p. 36) nas experiências brasileiras, percebemos um esforço em unificar, na escola, diferentes áreas de atendimento assistencial à criança e ao adolescente, evidenciando uma concepção de educação integral e da própria escola como sinônimo de assistencialismo e compensação.

Outro ponto destacado por Costa (2015) é que historicamente a oferta pública escolar, especificamente, para os filhos da classe trabalhadora, ocorre em um período comprimido, entre três a quatro horas de aula por dia. A essa forma bastante limitada chama-se de turno parcial.

Com o advento das escolas de tempo integral, a oferta pública escolar ampliou-se em termos de horas, ou seja, houve ampliação da jornada escolar. Nesse sentido, Costa (2015) afirma que a concepção de educação integral defendida pelo MEC, desde 2007, está teoricamente distorcida, uma vez que há segundo esse autor uma equivalência dos termos: educação integral, ampliação do tempo escolar e escolas de tempo integral. O que constitui um erro, sem sombra de dúvidas.

Em se tratando de escola pública de tempo integral, compreende-se que o simples aumento da jornada escolar não configura sinônimo de qualidade, até porque a escola de tempo integral implica o repensar de alguns aspectos. Conforme Gonçalves (2006) observa,

Abordar a educação integral e o desenvolvimento de uma escola em tempo integral implica um compromisso com a educação pública que extrapole interesses políticos partidários imediatos; que se engaje politicamente numa perspectiva de desenvolvimento de uma escola pública que cumpra com sua função social (p. 135).

Em 2017, tivemos a aprovação da “nova” reforma do ensino médio (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), que além de reorganizar o currículo do ensino médio por meio da oferta dos itinerários formativos, também trouxe em seu art. 13 uma Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, essa política tem como público-alvo estudantes secundaristas, e traz uma série de dúvidas quanto às

¹³ Aqui o autor esclarece a compreensão do termo *omnilateral* que utiliza advém da conceituação de Maciel (2014, p. 92), como aquela que “[...] tem compromisso com o desenvolvimento pleno do ser humano”.

condições reais de operacionalização dessa política na rede estadual, em especial, se consideramos o que destaca Leão (2018) ao caracterizar a crise do ensino médio:

Essa chegada “tardia, desigual e insuficiente” do Estado como provedor da educação no Brasil, que já refletem em sua origem uma formação social desigual e autoritária, gerou uma série de contradições e dilemas que percorrem a história do ensino médio brasileiro, que chamamos hoje de “crise do ensino médio”: financiamento insuficiente, a desvalorização dos professores, sucateamento das escolas, falta de identidade, baixo rendimento escolar etc. Poderão as reformas propostas superar esse quadro? (p. 2-3).

Assim, as Escolas de Tempo Integral (ETI) no contexto atual, encontram dilemas para a sua efetivação, estão imersas no contexto das reformas neoliberais conforme caracterizam autores como Neta; Cardoso; Nunes (2018).

Neta; Cardoso; Nunes (2018) no artigo intitulado “*Reformas educacionais no contexto pós-golpe de 2016*”, discorrem acerca da ampliação das políticas educacionais nos últimos governos petistas a partir dos anos 2000, cujas políticas em fase de implementação, ainda que insuficientes, foram freadas diante do avanço do neoliberalismo.

Os autores buscam refletir criticamente acerca das implicações do golpe parlamentar de 2016 sobre o sistema educacional brasileiro e seus desdobramentos decorrentes das reformas educacionais, tendo como pano de fundo a defesa da não privatização da escola pública, objetivo das reformas educacionais apoiadas pelos interesses do capital que visa novas formas de acumulação.

Nesse contexto, as reformas educacionais oriundas do contexto pós-golpe de 2016, (onde está inserida a nova reforma do ensino médio e, por conseguinte, a nova configuração de Escolas de Tempo Integral (ETI) com foco no ensino médio) estão imersas num conjunto de medidas que visam favorecer apenas um grupo minoritário, que não preconiza a escola pública como espaço de formação *omnilateral* e de cunho emancipador.

Um aspecto importante que é válido destacar em relação às reflexões trazidas por Neta; Cardoso; Nunes (2018) é relativo à Mézáros (2008), que não atribui à educação nenhum caráter salvacionista ou utópico, cuja adoção de discursos dessa natureza normalmente presenciamos de modo informal, o que tangencia o “problema” em questão, que não reside nas leis pura e simplesmente, indo além, reside na compreensão do tipo de Estado que rege nossos marcos legais, nos interesses do mercado, que buscam interferir nas políticas educacionais visando à formatação de mão-de-obra barata, volátil, flexível, acrílica e resiliente.

Os autores evidenciam ainda em que contexto e as condições que oportunizaram o desenvolvimento e a concretização do golpe parlamentar de 2016 que destituiu a presidente eleita Dilma Rousseff, o que ocasionou uma série de reformas no campo educacional. Destacam que o cenário contou com um sistema jurídico parcial, um parlamento construído pelo poder econômico e o monopólio das corporações da mídia empresarial, a partir da junção dessas esferas da sociedade, formou-se o conjunto de elementos que deram sustentação para a concretização do golpe em agosto de 2016 (NETA; CARDOSO; NUNES, 2018, p. 166), conforme Frigotto (2017) explicita:

O que sustenta a violência do golpe se apresenta numa esfinge aparentemente menos voraz, a saber: um sistema jurídico parcial e alinhado predominantemente não na defesa da justiça, mas da lei produzida pela classe detentora do capital; um parlamento construído pelo poder econômico, no qual se inclui hoje o mercado religioso que explora a boa-fé, especialmente dos setores mais pobres, estes mantidos na ignorância pela negação da escola básica e pelo monopólio das corporações da mídia empresarial martelando e moendo os cérebros na construção de “verdades” que interessam às forças autoras do golpe (2017, p. 30).

Foi então a partir dessa configuração que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) referente à educação infantil e ao ensino fundamental foi aprovada em 2017, e estrategicamente a BNCC referente ao ensino médio foi postergada, oportunizando o casamento da reforma do ensino médio por meio de uma medida provisória, que posteriormente se transformou em lei com alguns vetos. Neste cenário ganha fôlego o Movimento Escola Sem Partido (ESP), cujo foco de atuação recai sobre a escola. Embora o movimento se caracterize por seus autores como apartidário, não é o que aparenta seus defensores, pelo contrário, pois, corroborando com Frigotto (2017) compreende-se que se trata de uma tática ardilosa, com forte teor conservadorista, que visa estimular alunos e pais a se tornarem delatores dos docentes que não restringirem sua prática docente às visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade dos defensores do movimento ESP, logo, depreendemos que o movimento em questão é partidário, é político e ideológico à medida que defende visões pontuais.

Neta; Cardoso; Nunes (2018) apontam que é necessário o rompimento com as pedagogias escolares vinculadas aos interesses da burguesia, e, por conseguinte do capital, na perspectiva de “uma educação pública atrelada a um projeto de sociedade em favor da classe trabalhadora”. Concepção esta que aparentemente não está presente na proposição das Escolas de Tempo Integral (ETI) no contexto atual.

3.4 Escolas de Tempo Integral: semelhanças e diferenças das propostas atuais e as do passado

De acordo com Ferreira (2007), as propostas de tempo integral surgiram antes mesmo das proposições de escolarização universal. Tais propostas caracterizavam-se por instituições de regime total, que recebiam jovens da elite para estudar em regime de internato, sendo a estes ofertados: moradia, lazer, além da oportunização de atividades formativas. “A formação integral, em escolas de tempo completo, era garantida às “elites” pelas instituições totais, configuradas em internatos, mosteiros, seminários e similares” [...] (FERREIRA, 2007, p. 27). Sendo estes espaços pensados como integrais, na perspectiva de oportunizar ações que agissem sobre o ser humano por inteiro, considerando os tempos e espaços educativos disponíveis.

Com relação às escolas, sejam de tempo integral ou parcial, destaca-se oportunamente as contribuições de Paro *et al.* (1988) que expressam:

Mas a escola nunca é um espaço exclusivamente de instrução. Embora seja esta que, em última análise, a justifique em sua “especificidade”, ela é também um espaço de socialização. O aluno, em contato com colegas, com professores, com os demais elementos da escola, vai travando conhecimento com pessoas de idades, gostos, hábitos, características pessoais diversas das suas e das que ele costuma encontrar em seu ambiente familiar. [...] (p. 195).

Os autores apontam o aspecto socializador inerente ao espaço escolar. Tal aspecto tem sido apontado como elemento importante no contexto das experiências das escolas de tempo integral, em especial, quando se quer destacar os aspectos positivos dessas experiências. Contudo, a socialização não é o aspecto principal, embora se constitua como relevante.

Nesse sentido, Ferreira (2016) chama atenção para um aspecto importante, que é a função da educação em tempo integral, na perspectiva neoliberal. Isso se deve ao fato de que,

Nessa concepção, o foco central da escola é o assistencialismo porque se limita a aumentar o tempo escolar para suprir as necessidades básicas de alimentação, proteção, higiene e saúde dos alunos sem, no entanto garantir-lhes autonomia, formação intelectual e consciência crítica (p. 35).

Assim, o caráter pedagógico da escola fica secundarizado, em detrimento da fragmentação das atividades, sem comprometimento real com o pedagógico.

Paro *et al.* (1988) chamam atenção para um detalhe importante, ao discutirmos a função da escola pública, que consiste em se pensar das condições objetivas da escola real.

Estes autores apontam que “Ao considerarmos, todavia, as funções da escola, é preciso distinguir a escola “em tese”, a escola “ideal”, da escola real, a escola que historicamente temos tido em nosso meio.” [...] (p. 196).

Tal reflexão permite pensar objetivamente nas condições de funcionamento da escola pública em regime parcial ou integral, ainda que, considerando as aspirações de uma escola ideal, compreender que as condições físicas, estruturais e pedagógicas exercem influência no desenvolvimento de experiências educacionais, é sinônimo de compreensão dos possíveis avanços e recuos diante das ações em curso ou já realizadas no espaço escolar.

Especificamente sobre a escola de tempo integral, Santos (2009) aponta que após a promulgação da LDB/1996 houve uma expansão das formas de organização da escola para o tempo integral.

No tocante as tarefas da escola pública de tempo integral, Paro *et al.* (1988) trazem ao debate elementos reflexivos em relação à escola destinada às classes trabalhadoras, vejamos:

Com relação à escola dedicada às classes trabalhadoras, divisa-se, por detrás de seu caráter formador, a concepção de pobreza enquanto problema essencialmente moral, adotada pela burguesia em sua justificação de educação escolar para o trabalhador pobre. [...] (PARO, *et al.* 1988, p. 200).

Destaca-se o aspecto moralizante, seu cunho educacional direcionado às classes trabalhadoras, por meio de escolas pensadas especificamente para esse público-alvo, com o propósito de educar moralmente, com vistas a corrigir a problemática da pobreza. Esta concepção é a que tem sido propagada, segundo os autores, por meio da escola para a classe subalterna.

Além disso, com base em Santos (2009) verificou-se que de um modo geral, as propostas de escola em tempo integral são apresentadas como soluções para problemas educacionais que historicamente permeiam o país. Desse modo, o tempo escolar nas propostas de escola integral, tem assumido a função escolar de ocupar por mais tempo os alunos, livrando-os dos perigos das ruas (SANTOS, 2009, p. 33), passando a escola a ocupar-se também pela resolução de problemas sociais, assumindo assim um forte viés moralizante para com os alunos dessas instituições públicas.

Essa concepção moralizante de educação foi a que norteou instituições do tipo reformadoras, como a FEBEM¹⁴ (Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor), por

¹⁴ Atualmente Fundação Casa–Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente.

exemplo, que objetivavam “ressocializar” o jovem infrator, e, quiçá restituí-lo ao convívio social “recuperado”. Tal aproximação comparativa serviu ao propósito de introduzir o trecho a seguir “Não é de estranhar, pois, como veremos mais adiante, que as propostas de educação integral, no Brasil, hoje, se apresentem como alternativas às instituições tipo FEBEM” (PARO, *et al.* 1988, p. 201). Nessa lógica segregacionista, as escolas de tempo integral surgem como “salvadoras”, na medida em que devem proteger as crianças/estudantes dos males que as rodeiam diariamente em seu cotidiano, daí advém uma visão assistencialista da escola para com o seu público-alvo.

Nesse escopo comparativo Fialho (2012) em sua tese adverte que instituições do tipo FEBEM não tem cumprido seu papel no aspecto de “ressocializar” na medida em que os jovens atendidos por instituições similares sinalizam para uma “percepção negativa da experiência de internação, considerada perda de tempo”. Traçando um histórico da assistência a criança e ao adolescente no Brasil, a autora esclarece que,

As medidas de reeducação para menores infratores só se iniciaram a partir da elaboração do Código Francês em 1791, que objetivava reprimir a delinquência juvenil, propiciando atenuação da pena concomitante com medidas de reeducação direcionadas aos infratores prematuros, visando recuperá-los para o harmonioso convívio social mediante adequação de postura regida pelas leis vigentes. (FIALHO, 2012, p. 35).

Ainda de acordo com a autora as casas de Misericórdia existente ao longo dos séculos XVI e XVII não prestaram assistência de qualidade as crianças que eram deixadas aos seus cuidados, sendo uma das principais instituições de recolhimento e asilo das crianças órfãs, miseráveis ou abandonadas nestas casas. No período colonial, outra espécie de instituição foi criada: a Roda dos Expostos que institucionalizava o enjeitamento das crianças negras, ilegítimas e mestiças, oferecendo aos sobreviventes o trabalho escravo ou mal remunerado em setores profissionais desvalorizados (FIALHO, 2012).

Demonstra-se assim que historicamente as instituições que propuseram-se moralizantes, ressocializadoras não cumpriram seu papel, em especial pela nítida ausência de comprometimento com o aspecto educacional dos jovens atendidos nesses locais cujo assistencialismo precário designado a essa clientela caracteriza a oferta do atendimento.

Aguiar (2016) destaca que no primeiro PNE (Plano Nacional de Educação 2001-2011) ficou estabelecida a “prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas”, “para as crianças de idades menores”, enquanto os pais estão trabalhando.

Pontua-se que esta visão assistencialista, de guarda e proteção por parte da escola para com os estudantes, gerou um nível de insatisfação por parte dos estudantes e pais, em relação às atividades desenvolvidas na escola de tempo integral. Isso se deve ao forte caráter repressivo dessas experiências, conforme identificou Santos (2009) em sua pesquisa, cujos estudantes preferiam frequentar espaços alternativos à escola de tempo integral.

Há um nível de insatisfação das famílias das classes trabalhadoras, cujos filhos frequentam o modelo de escola que visa atender as demandas sociais dessas crianças, mas que em contraposição, não existiriam se o Estado fosse presente e efetivo na implementação das políticas públicas em setores específicos:

[...] os projetos da escola pública de tempo integral são em si mesmos, aparentemente, indicadores da falência ou pelo menos da deficiência das políticas públicas existentes nas áreas da saúde, educação, alimentar, nos Estados sob exame. É claro que esta é uma suposição que precisa ser comprovada. No entanto, ela não é incompatível com os informes correntes sobre as insatisfações populares a respeito de tais políticas. Esses informes dão conta dos seguidos confrontos com o Estado (através do organismo policial) e movimentos populares por meio dos quais membros das classes trabalhadoras subalternas tentam, depois de esgotados os trâmites burocráticos usuais, obter benefícios ou simplesmente fazer valer seus direitos enquanto cidadãos (PARO, *et al.* 1988, p. 204).

Santos (2009) evidencia que a questão do risco¹⁵ e da vulnerabilidade social tem se apresentado como elemento para compreensão do tempo escolar nas propostas de escola integral. Uma vez que o Estado por meio dessas propostas compreende o tempo escolar como responsabilidade de outros órgãos do governo, bem como de entidades privadas. Daí a razão do envolvimento de monitores vinculados a universidades e faculdades privadas por meio de parcerias.

Nessa ótica, aparentemente o Estado está ampliando sua ação sobre a educação (SANTOS, 2009, p. 34). Entretanto, essa relação entre o Estado e a sociedade civil necessita ser aprofundada para melhor análise.

Assim, retomando a ideia do aspecto socializador presente na escola pública historicamente, destaca-se que a escola de tempo integral não foge à regra, e também têm atuado nessa perspectiva, na medida em que “no tocante à função da escola, os projetos da escola pública de tempo integral investem maciçamente na questão da socialização,

¹⁵ Por risco social, entende-se a necessidade de resolver problemas reativos ao envolvimento dos alunos, crianças e adolescentes, com a violência, o tráfico de drogas e demais problemas indesejáveis para os respectivos governos, assim como a prioridade de atendimento aos educandos em situação de carência alimentar e nutricional. (SANTOS, 2009, p. 97).

embora não descurem necessariamente dos objetivos especificamente instrucionais”. Conforme PARO, *et al* toda essa premissa e investimento “parte do pressuposto de que a forma de enfrentar o problema do chamado “menor” passa pelo da sua formação enquanto pessoa. Daí o empenho da “formação integral” do educando”. (1988, p. 205).

Os autores afirmam que no sentido de “formação integral”, as escolas de tempo integral não são coisa nova, porque já existiam antes mesmo das propostas de universalização da escola pública, conforme já expresso por Santos (2009).

A classe dominante sempre teve escola de tempo integral, a exemplo dos colégios jesuíticos no período colonial; os colégios e os liceus onde estudava a elite imperial e os internatos (AGUIAR, 2016). Segundo a autora, a maioria dessas instituições funcionava em tempo integral, e, foi somente com o processo de industrialização e urbanização que essa realidade foi se alterando, e a atividade escolar concentrou-se em turno único.

“No caso brasileiro, o que interessa é destacar as propostas antigas, dedicadas às classes abastadas, das que se fazem hoje em dia e pretendem atingir as classes menos favorecidas. [...]” (PARO *et al.* 1988, p. 205-206). Portanto, as escolas de tempo integral já existiram no contexto brasileiro sob o formato de internatos, direcionadas aos que pudessem pagar por ela. Enquanto hoje é uma proposta do sistema público destinada aos filhos das classes trabalhadoras, configurando um espaço alternativo onde os estudantes permanecem durante jornada de trabalho de seus pais.

Sobre esse último aspecto, é válido ressaltar que a escola de tempo integral hoje ganha novos contornos, novos significados, na mesma proporção que a função da escola pública também vai se ampliando. Embora Gadotti (2009, p. 37) defenda que “Todas as escolas precisam ser de educação integral, mesmo que não sejam de tempo integral”. O autor considera que na verdade “trata-se de oferecer mais oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Daí o caráter inovador dos chamados projetos de escola em tempo integral”. Para este autor, os objetivos da escola de tempo integral não são específicos desse tipo de escola, tendo em vista que toda escola, em regime parcial ou integral, deve almejar uma educação integral.

Paro *et al.* (1988) destacam que há diferenças e aproximações da escola de tempo integral do presente e a do passado, vejamos os pontos destacados conforme os autores:

[...] Vejamos, inicialmente, o que diferencia a proposta de escola de tempo integral do passado e aquela que hoje se descortina. Acreditamos que possíveis diferenças estão centradas em dois pontos capitais: a clientela a quem essa escola se dirige e a entidade que a mantém. Hoje a escola de tempo integral é proposta para os segmentos de baixa renda da população e sua efetivação é cominada ao

poder público. Portanto, há no que se refere a esses aspectos, uma mudança radical em relação à escola de tempo integral do passado. Essa mudança não é aleatória, mas marcada por mudanças de caráter sócio-econômico-cultural ocorridas no seio da sociedade brasileira. [...] (p. 206).

O primeiro aspecto destacado refere-se ao público-alvo, constituindo uma diferença. Antes, o público-alvo consistia nos filhos da elite, diferindo da escola de tempo integral atual que objetiva atender os filhos das classes trabalhadoras. O segundo aspecto é referente à entidade mantenedora da escola de tempo integral, hoje reservada ao poder público, ao Estado. No passado, estava sob a regência de entidades particulares.

Conforme Paro *et al.* (1988) essas mudanças não ocorreram por acaso, pelo contrário, foram ocasionadas por mudanças estruturais na sociedade brasileira. Houve avanços em termos normativos, no que se refere ao direito à educação, por meio da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), na aprovação dos Planos Nacionais de Educação, no Estatuto da Criança e do Adolescente. Da década de 1980 até os dias atuais, a educação brasileira dispõe de aparatos normativos que garantem (ao menos em tese) o acesso a direitos sociais básicos, como saúde e educação, por exemplo.

Portanto, um contexto de mudanças contribuiu para configurar a escola de tempo integral atual, direcionada às classes populares. No tocante as semelhanças das propostas, os autores destacam:

Não obstante as diferenças apontadas entre a escola de tempo integral reservada às camadas privilegiadas do passado e as recentes propostas de jornada completa para as camadas mais humildes, é possível detectar também algumas semelhanças entre elas. Em primeiro, pode-se constatar, pelo que foi exposto, que ambas respondem a necessidades das classes que detêm o poder político e econômico. No passado, consultando os interesses dessas classes, a escola de tempo integral servia ao propósito de – separando seus membros mais jovens do convívio com os que a ela não pertenciam – prepará-los para usufruir melhor sua condição de classe. Hoje, consultando os mesmos interesses, as elites dominantes “humanitariamente” propõem o recolhimento e a “educação” dos jovens e crianças que ameaçam seu bem-estar e segurança (PARO *et al.* 1988, p. 208).

A primeira semelhança das propostas, conforme Paro *et al.* (1988), reside nos interesses das classes que detêm o poder, da classe burguesa, nessa ótica e considerando a sociedade capitalista sob a qual estamos imersos, cabe destacar conforme Mézaros (2005) que o sistema capitalista cria instrumentos para ofertar uma educação diferenciada à classe burguesa o que justifica esta primeira semelhança.

Com base em Mézaros (2005) compreende-se que a educação institucionalizada tem servido a um quadro de legitimação dos interesses dominantes, conforme expresso a seguir,

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta. [...] (p. 35, grifo do autor).

A segunda semelhança se expressa por meio do aspecto instrucional atrelado a uma oferta de “formação” integral:

A segunda semelhança é que, tanto no caso da escola de tempo integral voltada para as crianças e jovens das camadas privilegiadas, quanto naquela que se dirige para os dominados, existe implícita ou explicitamente, a intenção de, mais do que instruir, oferecer uma “formação” integral, ainda que o conteúdo dessa “formação” não seja exatamente o mesmo. De qualquer forma, seu propósito, além de instruir, é o de desenvolver uma série de atitudes, concepções de mundo, formas de ação e de expressão julgadas convenientes para a população a ela submetida. (PARO, *et al.* 1988, p. 208).

O sentido de “formação” integral é diferente, embora exista em ambas as propostas. Fica evidente, mais uma vez, o papel socializador da escola de tempo integral no contexto atual, embora concordando com Coelho (2009) as escolas de tempo integral podem ser eficazes em termos qualitativos da oferta de espaço, tempos, experiências, aprendizados, o que exige comprometimento político e engajamento dos atores escolares.

Para Aguiar (2016) a educação integral como formação integral ultrapassa o modelo instrucional e busca formar o indivíduo consciente do seu papel no meio social. Para a autora em questão, a concepção de escola de tempo integral também se volta para a formação integral do homem, embora haja a necessidade de ampliação de tempos e espaços escolares.

Paro *et al.* (1988) trazem à tona uma questão relevante, por apontar que a escola de tempo integral tem assumido funções que outrora não desenvolvia o que traz riscos para o real papel da escola, na medida em que a escola pode vir a desempenhar diversas tarefas, como: guardar, cuidar, alimentar, menos ensinar.

Para além dessas diferenças, entretanto, permanece uma questão mais geral que permeia os projetos da escola pública de tempo integral como um todo. Trata-se exatamente do fato de que, da perspectiva em que têm sido colocadas, as propostas de socialização das crianças oriundas das classes subalternas acabam por atribuir à escola a função de solucionadora de problemas sociais. Dessa perspectiva, tendem a hipertrofiar-se as funções supletivas que a escola é

chamada a desempenhar – o fornecimento da alimentação, o atendimento médico-sanitário, a guarda de crianças para que os pais possam trabalhar – e a atrofiar-se o trabalho pedagógico propriamente dito. [...] é preciso considerar as novas exigências que a sociedade faz à instituição escolar cabendo encará-la de uma perspectiva mais ampla. Mas, ao fazê-lo, é importante não cair na armadilha de confundir essa mirada mais abrangente com a proposição de medidas paliativas que, além de não representarem um enfoque tendente a encarar seriamente os problemas estruturais geradores da pobreza, acabam por prejudicar as atividades pedagógicas que a escola se propõe desenvolver. (PARO, *et al.* 1988, p. 209).

Libâneo (2015) esclarece que desde os anos 1990, as políticas públicas educacionais brasileiras, inserindo-se aí as políticas indutoras de educação integral, têm sobreposto as funções da escola de integração e acolhimento social às suas funções ligadas ao conhecimento e a aprendizagem.

Sendo essa sobreposição de funções da escola endossada por organismos internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial, que se posicionam a favor da criação de políticas educacionais para os países pobres baseadas no papel da educação para o desenvolvimento econômico global.

Quanto à função de solucionadora de problemas sociais, faz-se necessário ressaltar, que a escola enquanto instituição não pode ser romantizada, conforme Apple (2017) há uma série de relações dominantes que se reproduzem nas relações escolares, constituindo espaço de luta, de poder, e de resistência, cabendo aos educadores críticos o papel de apontar as contradições existentes no espaço escolar, apontar experiências bem sucedidas na perspectiva de incorporá-las, e, não atribuir à educação por si só o caráter de salvadora de todos os males, evitando dessa forma possíveis armadilhas no campo educacional.

Depreende-se que as concepções de educação e visões de mundo que carregamos trazem implicações no desenvolvimento das atividades pedagógicas, nas escolas de tempo integral ou parcial, ainda de que forma velada. Todavia, é necessário entender que tais concepções não são naturais, são históricas, portanto, passíveis de mudanças.

Libâneo (2015) explicita que uma das razões para a adoção do modelo de escola de tempo integral, consistiu no argumento de que “a escola tradicional somente valoriza a dimensão cognitiva, deixando de lado as outras dimensões” (p. 5). Assim, segundo o autor, foi se consolidando a ideia de que a formação integral do aluno é inerente apenas às escolas de tempo integral.

Objetivando romper com concepções estereotipadas é importante atentar “ao *efetivo* compromisso com as classes subalternas e o respeito às classes subalternas enquanto tais”

(PARO, *et al.* 1988, p. 212). O que pressupõe considerar o interesse dessas classes, enquanto interesses históricos.

Tal posicionamento implica no conhecimento e compreensão acerca:

[...] das concepções de mundo, valores, formas de ser, determinações históricas. Tais apreensões por parte dos educadores constituem-se como aspectos fundamentais para evitar a idealização romântica, é também básico para que os projetos educacionais revejam as perspectivas de socialização que têm sido formuladas para as crianças dessas classes e formule outras, mais consistentes com suas necessidades e experiências (PARO *et al.* 1988, p. 212-213).

Portanto, deve-se romper com a concepção da escola como solucionadora de problemas sociais, apoiada em alguns supostos teóricos da carência cultural, tanto nas experiências das escolas de tempo integral, como na escola parcial, com vistas à promoção de uma “formação” humana menos “ressocializadora”.

A formação humana na contemporaneidade está cada vez mais associada aos ditames do capital. A escola como representante legal do processo de escolarização tem cumprido historicamente o papel de conformar, formar para o mercado.

Buscou-se nessa seção apontar que de um ideal de formação de homem, pensado a partir de uma perspectiva emancipatória, restou-nos na contemporaneidade um ideal de formação humana fragmentada, reducionista, ainda que considerando a concepção de educação integral disposta nos marcos legais brasileiros, a exemplo da Portaria que instituiu o Programa Mais Educação (PME), no ano de 2007, e que induziu uma série de experiências formais, que na essência, propugnavam um caráter assistencialista e não emancipador.

Nesse contexto, as escolas consideradas de tempo integral revestem-se de uma intencionalidade não formativa, no sentido da integralidade do ser humano, porque as experiências desenvolvidas corroboram para uma prática formativa reducionista, pragmática, na medida em que os educandos não tem acesso ao saber erudito, nem tão pouco, às experiências estéticas, que lhes possibilitariam condições de contemplar o belo, de desenvolver habilidades artísticas ou o que mais fosse de seu interesse, desde que lhes fossem dadas as condições necessárias para usufruírem de uma formação integral.

4. CAMINHOS DA PESQUISA¹⁶

Nesta seção, destacamos as estratégias investigativas adotadas, bem como o mapeamento de produções científicas na área do objeto de estudo. Apresentamos os caminhos da pesquisa no que se refere ao percurso metodológico.

4.1 Percurso Metodológico

Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfica e documental, de base exploratória e descritiva. Severino (2016) sobre a pesquisa bibliográfica evidencia que:

A **pesquisa bibliográfica** é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisa anterior em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (p. 131, grifo do autor).

Compreendendo-se que toda investigação necessita articular os seguintes elementos: estudo conceitual; revisão bibliográfica e dados empíricos. Destaca-se que esta pesquisa pode ser caracterizada como um Estado da Questão (EQ), constituindo-se assim numa pesquisa de cunho bibliográfica.

Deste modo, o estudo conceitual foi realizado com base nos seguintes autores: Leclerc e Moll (2012); Gadotti (2009); Costa (2015); Paro *et al.* (1988) dentre outros. Já a revisão documental foi realizada tendo por base os seguintes dispositivos legais: LDB/1996; PNE/2011; Fundeb/2007; Decreto 6.094/2007; Portaria Normativa Interministerial 17, de 24 de abril de 2007; PNE/2014; Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

No tocante à produção de dados, foram utilizadas como base de investigação e análise, as produções na forma de artigos publicados em periódicos com estrato *Qualis* Capes A que compõem o objeto de estudo.

Metodologicamente, objetivou-se fazer uso da pesquisa do tipo Estado da Questão (EQ) com base em Nóbrega-Therrien; Silveira (2004). Para estes autores:

A finalidade do “estado da questão” é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance (p. 2).

¹⁶ Este trabalho metodologicamente segue as orientações normativas da UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará, tendo por base o SIBI – Sistema Integrado de Bibliotecas da UFOPA, conforme a 2ª edição, revisada e atualizada do Guia para a elaboração e apresentação da produção acadêmica da UFOPA.

De acordo com Nóbrega-Therrien; Silveira (2004) trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa. Assim, a opção metodológica por pesquisas dessa natureza aponta a curiosidade epistemológica por parte do investigador em buscar mapear o que já foi produzido em relação ao conhecimento da área, indo além do levantamento dessas produções, dedicando-se assim a avaliação do conhecimento sobre o tema.

Há uma distinção no campo científico entre “estado da questão” que pode ser contraposto ao “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Para fins de distinção conceitual temos as seguintes conceituações dispostas no quadro 12, a seguir.

QUADRO 12 - SINOPSE DE COMPARAÇÃO ENTRE O ESTADO DA QUESTÃO, O ESTADO DA ARTE E A REVISÃO DE LITERATURA NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA.

Características	Estado da Questão	Estado da Arte	Revisão de Literatura
Objetivos	Delimitar e caracterizar o objeto (específico) de investigação de interesse do pesquisador e a consequente identificação e definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica.	Mapear e discutir certa produção científico-acadêmica em determinado campo do conhecimento.	Desenvolver a base teórica de sustentação/análise do estudo, ou seja, a definição das categorias centrais da investigação.
Procedimentos	Levantamento bibliográfico seletivo para identificar, situar e definir o objeto de investigação e as categorias de análise.	Levantamento bibliográfico em resumos e catálogos de fontes relacionados a um campo de investigação.	Levantamento bibliográfico para compreensão e explicitação de teorias e categorias relacionadas ao objeto de investigação identificado.
Fontes Consulta	Teses, dissertações, relatórios de pesquisa e estudos teóricos.	Predominantemente resumos e catálogos de fontes de produção científica.	Teses, dissertações, relatórios de pesquisa e estudos teóricos.
Resultados	Clareia e delimita a contribuição original do estudo no campo científico.	Inventário descritivo da produção acadêmica sobre o tema investigado.	Identifica o referencial de análise dos dados.

Fonte: Nóbrega-Therrien; Silveira (2004).

Considerando os aspectos mencionados no quadro 12, destaca-se que esta pesquisa faz uso da revisão de literatura e dos elementos do estado da questão quantos aos objetivos, procedimentos e resultados.

O estado da questão configura então o esclarecimento da posição do pesquisador e de seu objeto de estudo na elaboração de um texto narrativo, a concepção de ciência e a contribuição epistêmica do mesmo no campo do conhecimento (NÓBREGA-THERRIEN; SILVEIRA, 2004, p. 4).

Nesse sentido, é importante que o pesquisador alcance no mínimo dois domínios: o da literatura e o conceitual. Para que assim não possa incorrer em descaminhos científicos. Fialho e Sousa (2020) também expressam a relevância do Estado da Questão (EQ) no que se refere ao ponto de partida considerar as produções de uma dada área do conhecimento,

Portanto, a elaboração do EQ lança luz a uma investigação que toma como ponto de partida as produções e os conhecimentos que estudiosos têm formulado sobre uma temática específica no decorrer dos últimos anos (FIALHO; SOUSA, 2020, p. 167).

Buscou-se construir o Estado da Questão (EQ) sobre a escola de tempo integral no estado do Pará, considerando a divulgação de uma lista preliminar¹⁷ com o Qualis/Capes parcial divulgada em julho de 2019, que traz como perspectiva uma única forma de avaliação para todas as áreas do conhecimento, visando assim unificar os critérios de avaliação para o quadriênio atual (2017-2020), ressalta-se que a lista em questão não é definitiva, pois, pode vir a sofrer alterações nos novos estratos a serem divulgados em definitivo ainda no segundo semestre de 2021, em função do último relatório do quadriênio a ser coletado pela Plataforma Sucupira, que integrará a base de dados para a divulgação final da avaliação dos programas de pós-graduação e conseqüentemente na divulgação oficial do novo Qualis/Capes.

Com base no documento da área de educação da CAPES/2019¹⁸ destaca-se que no presente quadriênio há uma mudança no que diz respeito ao Qualis-periódicos, pois “de acordo com a determinação do CTC/ES, a escala anterior de sete graus passa a ter oito, denominados A1, A2, A3, A4, B1, B2, B3, B4”. Assim, os periódicos avaliados por cada Área serão apenas os que são próprios da Área, o que significa que cada periódico terá apenas uma classificação, a da sua Área-Mãe.

Cabe esclarecer que o Qualis funciona como uma ferramenta de avaliação, desenvolvida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), de programas de Pós-graduação no País. Sendo que a Plataforma Sucupira é o canal que recebe todas as informações necessárias por meio dos relatórios que vão gerar consecutivamente a classificação dos Programas de Pós-graduação. Assim, no quadriênio 2013-2016 o Qualis Capes normatizou-se por uma classificação que compreendia sete graus.

¹⁷Disponível em: <<https://portal.ifba.edu.br/eunapolis/textos-fixos-campus-eunapolis/documentos-materias/qualis-novos-julho-de-2019.pdf/view>>.

¹⁸ Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-doc-area-2-pdf>>.

Os estratos para o novo quadriênio 2017-2020 ainda não foram oficialmente divulgados. Contudo, considerando que cada classificação não é absoluta e está em constante evolução e aprimoramento, a Capes emitiu nota informando que “em relação ao novo modelo do Qualis Referência, ele ainda se encontra em fase de discussão e aprimoramento pelas Áreas de Avaliação” especificando que,

Os estratos atribuídos para fins de discussão nos seminários de meio termo não são definitivos; pois há dependência dos envios das coletas de 2019 e 2020 e haverá continuidade no aperfeiçoamento da metodologia do Qualis. De forma que se tenha uma versão final até a próxima Avaliação Quadrienal em 2021, quando os estratos atualizados serão publicados pela CAPES. (NOTA¹⁹ QUALIS PERIÓDICOS, 2021).

Ressalta-se que a presente pesquisa utilizou-se do Qualis parcial para realização desta pesquisa, compreendendo-se os limites no que concerne à atualização dos estratos. Desse modo, considerando a lista preliminar do novo Qualis/Capes, e entendendo que o novo Qualis será objeto de avaliação na próxima avaliação quadrienal ainda em 2021, procedemos à identificação de periódicos na área da educação nas cinco regiões brasileiras, considerados Qualis A, e que estejam indexados nas bases de dados selecionadas nesta pesquisa.

Assim, para o levantamento de dados da pesquisa foram consideradas as seguintes bases de dados: Educ@ da Fundação Carlos Chagas; e, Web of Science. A opção por escolher periódicos indexados nestas bases de dados para compor o *corpus* da pesquisa se deu em função destes indexadores serem considerados de maior qualidade científica proporcionando ampla visibilidade dessas produções. Especificamente o Educ@ é uma base específica da educação, sendo a mais conceituada no Brasil, visa proporcionar o amplo acesso a coleções de periódicos científicos na área da educação. A Web of Science é uma base reconhecida internacional, abarca um quantitativo razoável de revistas, sendo uma das duas revistas reconhecidas mundialmente (Web of Science; Scopus), essa base tornou-se a mais democrática no Brasil.

A base de dados Educ@ é administrada pela Fundação Carlos Chagas, cuja plataforma utiliza a metodologia SciELO - Scientific Electronic Library Online. Inclui, ainda, critérios de avaliação de revistas baseados nos padrões internacionais de comunicação científica. Permite a publicação eletrônica de edições completas de periódicos científicos (revistas, jornais, artigos, etc.) e organização de bases de dados bibliográficas e textos completos, com uma recuperação eficiente e imediata de textos a

¹⁹ Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>.

partir de seus conteúdos, bem como a preservação dos arquivos eletrônicos. Contém ainda procedimentos integrados para medir o uso e o impacto da literatura científica com indicadores estatísticos, a partir dos quais especialistas poderão analisar a literatura incluída na biblioteca²⁰.

Na base de dados da Web of Science estão indexados aqueles periódicos mais citados em suas respectivas áreas, ele possui um índice de citações de dados, fator de impacto, sendo reconhecido no Brasil e no exterior, e é mantida pela empresa *Clarivate Analytics*.

Os periódicos selecionados consecutivamente deveriam: ser da área de educação; possuir extrato Qualis/Capes A (considerando a nova classificação da Capes para o quadriênio 2017-2020); ter publicado artigos relacionados à temática da escola de tempo integral e educação integral sobre o estado do Pará no período de 2010 a 2020; além de possuir indexação em pelo menos uma destas bases de dados: Educ@; Web of Science.

O levantamento do *corpus* da pesquisa que ocorreu no segundo semestre de 2020, se deu em dois momentos. No primeiro momento, procedemos à identificação de periódicos na área da educação nas cinco regiões brasileiras consideradas Qualis A com indexação em pelo menos umas destas bases de dados: Educ@ e Web of Science. Para tanto utilizamos como parâmetro de busca o site do “Diretório de Periódicos Nacionais em Educação” que abriga os periódicos da área de educação, cujo formato eletrônico resulta da organização dos editores de Educação na criação do Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação (FEPAE).

O referido diretório apresenta uma relação de periódicos de cada região brasileira: norte; nordeste; centro-oeste; sudeste e sul, e recebe manutenções periódicas.

Desse modo, foi possível identificar na região norte o total de seis periódicos conforme consta no quadro 13.

²⁰ Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/fcc/educ>>.

Quadro 13 - Relação de Periódicos de Educação da região norte

Nº	Periódico	Instituição	Qualis parcial	Indexadores: Educ@ / Web of Science
1.	EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação	UNIR	B1	_____
2.	Revista Amazônida	UFAM	B2	_____
3.	Revista Brasileira de Educação do Campo	UFT	A4	Web of Science
4.	Revista Communitas	UFAC	B1	_____
5.	Revista Cocar UEPA	UEPA	A4	_____
6.	Revista EXITUS	UFOPA	A4	<u>Educ@</u> - Metodologia Scielo

Fonte: “Diretório de Periódicos Nacionais em Educação” da região norte. Disponível em: <<https://sites.google.com/g.unicamp.br/diretorioeduc/p%C3%A1gina-inicial/regi%C3%A3o-norte>>.

O quadro 13 demonstra o quantitativo de revistas da região norte. Sendo que do total de 6 periódicos apenas 2 revistas estão indexadas nas bases de dados utilizadas como critério de recorte do corpus desta pesquisa. As revistas em questão são: Exitus e a Revista Brasileira de Educação do Campo, e, ambas possuem Qualis parcial A4.

Quadro 14 - Relação de Periódicos de Educação da região nordeste

Nº	Periódico	Instituição	Qualis parcial	Indexadores: Educ@ / /Web of Science
1.	Cadernos de Pesquisa	UFMA	A3	_____
2.	Debates em Educação	UFAL	A2	_____
3.	Revista Educação & Formação	UECE	B1	Web of Science
4.	Revista Educação e Emancipação	UFMA	B1	_____
5.	Revista Educação em Debate	UFC	B3	_____
6.	Germinal: Marxismo e Educação em Debate	UFPBA	A4	_____
7.	Plurais Revista Multidisciplinar	UNEB	B3	_____
8.	REVASF - Revista de Educação do Vale do São Francisco	UNIVASF	B2	_____
9.	Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos	UNEB	B1	_____
10.	Revista da FAEEB - Educação e Contemporaneidade	UNEB	A2	<u>Educ@</u> - Metodologia Scielo

11.	Revista Educação em Questão	UFRN	A2	Educ@ - Metodologia Scielo
12.	Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade	UFBA	B1	_____
13.	Revista Espaço do Currículo	UFPB	A4	_____
14.	Revista Interfaces Científicas Educação	UNIT	A4	_____
15.	Revista Labor	UFC /	B2	_____
16.	Revista Práxis Educacional	UESB	A2	Web of Science
17.	Revista Temas em Educação	UFPB	B2	_____
18.	Revista Tempos e Espaços em Educação	UFS	A3	Web of Science
19.	Tópicos Educacionais	UFPE	C	_____
20.	Revista Informação em Cultura	UFERSA	Não avaliado	_____
21.	Revista Cenas Educacionais	UNEB	B4	_____

Fonte: “Diretório de Periódicos Nacionais em Educação” da região nordeste. Disponível em: <<https://sites.google.com/g.unicamp.br/diretorioeduc/p%C3%A1gina-inicial/regi%C3%A3o-nordeste>>.

Na região nordeste, do total de 21 periódicos, apenas 5 possuem indexação nas duas bases de dados que estão sendo utilizadas como critério de escolha do corpus da pesquisa.

Os periódicos que possuem indexação na base de dados da Educ@ da Fundação Carlos Chagas e no Web of Science são estes: Revista Educação & Formação; Educação e Contemporaneidade; Revista Educação em Questão; Revista Práxis Educacional; Revista Tempos e Espaços em Educação. Sendo que três periódicos foram avaliados com Qualis parcial A2, um possui A3, e outro B1. Sendo este último desconsiderado na etapa seguinte do levantamento.

Quadro 15 - Relação de Periódicos de Educação da região centro-oeste

Nº	Periódico	Instituição	Qualis parcial	Indexadores: Educ@ / Web of Science
1.	Educativa	PUC- Goiás	B1	_____
2.	Em aberto	Universidade Federal de Goiás	A4	_____
3.	Inter-Ação (UFG)	Universidade Federal de Goiás	A3	Educ@
4.	Retratos da Escola	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação	A3	_____
5.	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	INEP	A1	Educ@

6.	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação	Universidade Federal de Goiás	A2	Educ@
7.	Revista da ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as)	B1	_____
8.	Revista da Faculdade de Educação/UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso	B2	_____
9.	Revista de Educação Pública	Universidade Federal de Mato Grosso	A2	Educ@
10.	Revista Educação e Fronteiras On Line	Universidade Federal da Grande Dourados	B2	_____
11.	Revista Poiésis Pedagógica	Universidade Federal de Goiás	B3	_____
12.	Revista Série-Estudos	Universidade Católica Dom Bosco	A3	Educ@

Fonte: Diretório da Região Centro-Oeste. Disponível em: <<https://sites.google.com/g.unicamp.br/diretorioeduc/p%C3%A1gina-inicial/regi%C3%A3o-centro-oeste>>.

Na região Centro-Oeste, do total de 12 periódicos, observou-se que cinco periódicos estão indexados majoritariamente na base de dados da Educ@ da Fundação Carlos Chagas. Os periódicos em questão são os seguintes: Inter-Ação (UFG); Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Revista Brasileira de Política e Administração da Educação; Revista de Educação Pública; Revista Série-Estudos. Os cinco periódicos em destaque receberam o Qualis parcial A1, A2 e A3.

Quadro 16 - Relação de Periódicos de Educação da região Sudeste

Nº	Periódico	Instituição	Qualis parcial	Indexadores: Educ@ / Web of Science
1.	@rquivo Brasileiro de Educação	PUC-Minas Gerais	C	_____
2.	Argumentos Pró-Educação	Universidade do Vale do Sapucaí	B2	_____
3.	Revista da Avaliação da Educação Superior	Universidade de Sorocaba / UNICAMP	A1	Educ@
4.	Cadernos CEDES	Universidade Estadual de Campinas	A1	_____
5.	Cadernos Cenpec	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e	B2	_____

		Ação Comunitária		
6.	Cadernos de História da Educação	Universidade Federal de Uberlândia	A2	Educ@
7.	Cadernos de Pesquisa (FCC)	Fundação Carlos Chagas	A1	Educ@
8.	Cadernos de Pesquisa em Educação	Universidade Federal do Espírito Santo	B2	_____
9.	Childhood & philosophy	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	A2	Educ@
10.	Comunicações (UNIMEP)	Universidade Metodista de Piracicaba	A3	Educ@
11.	Crítica Educativa	Universidade Federal de São Carlos	B2	_____
12.	Dialogia	Universidade Nove de Julho	B1	_____
13.	DESIdades	Universidade Federal do Rio de Janeiro	B2	_____
14.	EccoS - Revista Científica	Universidade Nove de Julho	A3	Educ@
15.	Educação e Filosofia	Universidade Federal de Uberlândia	A2	Educ@
16.	Educação & Pesquisa	Universidade de São Paulo	A1	Educ@
17.	Educação & Sociedade	Universidade Estadual de Campinas	A1	_____
18.	Educação e Políticas em Debate	Universidade Federal de Uberlândia	B3	_____
19.	Educação em Foco (UEMG)	Universidade do Estado de Minas Gerais	A4	_____
20.	Educação em Foco (UFJF)	Universidade Federal de Juiz de Fora	A4	_____
21.	Educação em Perspectiva	Universidade Federal de Viçosa	A4	_____
22.	Educação em Revista	Universidade Federal de Minas Gerais	A1	Educ@
23.	Educação Matemática Debate	Universidade Estadual de Montes Claros	B2	_____
24.	Educação Online	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	B1	_____
25.	Educação: Teoria e Prática	Universidade Estadual Paulista	A3	Educ@
26.	Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências	Universidade Federal de Minas Gerais	A2	Educ@
27.	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Fundação Cesgranrio	A1	Educ@
28.	Estudos em Avaliação Educacional	Fundação Carlos Chagas	A2	Educ@
29.	Evidência Olhares e Pesquisa em Saberes Educacionais	Centro Universitário do Planalto de Araxá	C	_____
30.	ETD - Educação	Universidade	A2	Educ@

	Temática Digital	Estadual de Campinas		
31.	Filosofia & Educação	Universidade Estadual de Campinas	B1	_____
32.	Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores	GT 08 da ANPED	B1	_____
33.	Horizontes	Universidade São Francisco	A4	_____
34.	Instrumento - Revista de Estudo e Pesquisa em Educação	Universidade Federal de Juiz de Fora	B2	_____
35.	Laplage em Revista	Universidade Federal de Juiz de Fora	B1	Web of Science
36.	Movimento: Revista Eletrônica de Educação da UFF	Universidade Federal Fluminense	B2	_____
37.	Pedagogia em Ação	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	C	_____
38.	Pensar a Educação em Revista	Universidade Federal de Minas Gerais	B4	_____
39.	Plures Humanidades	Centro Universitário Moura Lacerda	B1	_____
40.	Pro-Posições	Universidade Estadual de Campinas	A1	_____
41.	Quaestio - Revista de Estudos em Educação	UNISO - Universidade de Sorocaba	A4	_____
42.	RBEC - Revista Brasileira de Educação Comparada	Universidade Estadual de Campinas	C	_____
43.	Revista Brasileira de Educação	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	A1	Educ@
44.	Revista Brasileira de Educação Especial	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial	A1	Educ@
45.	Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva	Universidade de São Paulo	A4	_____
46.	Revista Científica E-Curriculum	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	A2	Educ@
47.	Revista Contemporânea de Educação	Universidade Federal do Rio de Janeiro	B1	_____
48.	Revista de Ciências da Educação	Centro Universitário Salesiano de São Paulo	B3	_____
49.	Revista de Educação PUC-Campinas	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	A4	Educ@
50.	Revista Diálogos e Perspectivas em	Universidade Estadual Paulista	B4	_____

	Educação Especial			
51.	Revista do Instituto de Ciências Humanas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	C	_____
52.	Revista Eletrônica de Educação	Universidade Federal de São Carlos	A2	Educ@
53.	Revista Eletrônica Pesquiseduca	Universidade Católica de Santos	B1	Web of Science
54.	Revista Educação Especial em Debate	Universidade Federal do Espírito Santo	B3	_____
55.	Revista HISTEDBR On-line	Universidade Estadual de Campinas	A3	_____
56.	Revista Ibero-americana de Estudos em Educação	Universidade Estadual Paulista	A2	Web of Science
57.	Revista Internacional de Educação Superior	Universidade Estadual de Campinas	A3	_____
58.	Revista Observatório	Universidade Estadual Paulista	B2	_____
59.	Revista Olh@res	Universidade Federal de São Paulo	B2	_____
60.	Revista Online de Política e Gestão Educacional	Universidade Estadual Paulista	A4	Web of Science
61.	Revista Pró-Discente	Universidade Federal do Espírito Santo	B4	_____
62.	Revista Profissão Docente	Universidade de Uberaba	B3	_____
63.	Revista Teias	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	A2	Educ@
64.	Revista Trabalho & Educação	Universidade Federal de Minas Gerais	B2	_____
65.	Revista Triângulo	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	B3	_____
66.	RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo	Universidade Estadual de Campinas	A4	Educ@
67.	Temas em Educação e Saúde	Universidade Estadual Paulista	B2	_____
68.	Trabalho Necessário	Universidade Federal Fluminense	B2	_____
69.	Veras	Instituto Vera Cruz	B2	_____
70.	Zetetiké	Universidade Estadual de Campinas	A3	_____
71.	Revista Docência e Cibercultura	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	B4	_____
72.	Leitura: Teoria & Prática	Associação Brasileira de Leitura	A4	Educ@

Fonte: Diretório da Região Sudeste. Disponível em: <<https://sites.google.com/g.unicamp.br/diretorioeduc/p%C3%A1gina-inicial/regi%C3%A3o-sudeste>>.

De acordo com o Diretório da Região Sudeste, há 72 periódicos, destes 26 estão indexados na base de dados do Educ@ e do Web of Science, e, possuem Qualis parcial A1, A2, A3, A4, B1. Sendo os periódicos avaliados com B1 desconsiderados para a fase seguinte do levantamento.

A relação dos 26 periódicos que integrarão a próxima etapa do levantamento é a seguinte: Revista da Avaliação da Educação Superior; Cadernos de História da Educação; Cadernos de Pesquisa (FCC); childhood & philosophy; Comunicações (UNIMEP); EccoS - Revista Científica; Educação e Filosofia; Educação & Pesquisa; Educação em Revista; Educação: Teoria e Prática; Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências; Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação; Estudos em Avaliação Educacional; ETD - Educação Temática Digital; Laplage em Revista; Revista Brasileira de Educação; Revista Brasileira de Educação Especial; Revista Científica E-Curriculum; Revista de Educação PUC-Campinas; Revista Eletrônica de Educação; Revista Eletrônica Pesquiseduca; Revista Ibero-americana de Estudos em Educação; Revista Online de Política e Gestão Educacional; Revista Teias; RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo; Leitura: Teoria & Prática.

Quadro 17- Relação de Periódicos de Educação da região sul

Nº	Periódico	Instituição	Qualis parcial	Indexadores: Educ@ / Web of Science
1.	Acta Scientiarum. Education	Universidade Estadual de Maringá	A2	Educ@
2.	Ambiente & Educação	Universidade Federal do Rio Grande	B2	_____
3.	Atos de Pesquisa em Educação	Universidade Regional de Blumenau	A4	_____
4.	Cadernos de Educação	Universidade Federal de Pelotas	A4	_____
5.	Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional	Universidade Tuiuti do Paraná	B3	_____
6.	Conjectura: Filosofia e Educação	Universidade de Caxias do Sul	A3	Educ@
7.	Contexto & Educação	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	B1	_____
8.	Contrapontos	Universidade do Vale do Itajaí	A3	Educ@
9.	Criar Educação	Universidade do Extremo Sul Catarinense	B2	_____
10.	Educação	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	A2	Educ@
11.	Educação (UFSM)	Universidade Federal de Santa Maria	A2	Educ@
12.	Educação & Realidade	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	A1	Educ@
13.	Educação em Análise	Universidade Estadual de Londrina	B3	_____

14.	Educação Especial (Centro de Educação)	Universidade Federal de Santa Maria	A2	_____
15.	Educação Unisinos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	A2	Educ@
16.	Educação, Ciência e Cultura	Centro Universitário La Salle	A3	_____
17.	Educar em Revista	Universidade Federal do Paraná	A1	Web of Science - Educ@
18.	Educere et Educare	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	B2	_____
19.	EntreVer - Revista das Licenciaturas	Universidade Federal de Santa Catarina	----	_____
20.	Espaço Pedagógico	Universidade de Passo Fundo	A4	_____
21.	Fineduca: Revista de Financiamento da Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	B1	_____
22.	História da Educação	Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação	A1	Educ@
23.	Imagens da Educação	Universidade Estadual de Maringá	B1	_____
24.	Jornal de Políticas Educacionais	Universidade Federal do Paraná	A3	_____
25.	Momento: Diálogos em Educação	Universidade Federal do Rio Grande	B2	_____
26.	Movimento	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	B2	Web of Science
27.	Olhar de Professor	Universidade Estadual de Ponta Grossa	B1	_____
28.	Organon	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	A1	_____
29.	PerCursos	Universidade do Estado de Santa Catarina	B3	_____
30.	Perspectiva	Universidade Federal de Santa Catarina	A2	Educ@
31.	Poiésis	Universidade do Sul de Santa Catarina	B1	_____
32.	Práxis Educativa	Universidade Estadual de Ponta Grossa	A1	Educ@
33.	Reflexão e Ação	Universidade de Santa Cruz do Sul	A4	Educ@
34.	REMEA: Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental	Universidade Federal do Rio Grande	A4	_____
35.	REVEMAT: Revista Eletrônica de Educação Matemática	Universidade Federal de Santa Catarina	B1	_____
36.	Revista Liberato	Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha (FETLSVC)	C	_____
37.	Revista Brasileira de Estudos da Presença	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	A1	_____
38.	Revista Brasileira de	Universidade Estadual de	A1	Educ@

	História da Educação	Maringá		
39.	Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas	Universidade Norte do Paraná	A3	_____
40.	Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa	Universidade Estadual de Ponta Grossa e ReLePe	B1	_____
41.	Revista de Gestão e Avaliação Educacional	Universidade Federal de Santa Maria	A4	_____
42.	Revista Debates	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	A4	_____
43.	Revista Diálogo Educacional	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	A2	Educ@
44.	Revista Digital do Lav	Universidade Federal de Santa Maria	B1	_____
45.	Revista Educação e Linguagens	Universidade Estadual do Paraná	A3	Web of Science
46.	Revista Educação Especial	Universidade Federal de Santa Maria	A2	_____
47.	Revista Intersaberes	Centro Universitário Internacional	B2	_____
48.	Revista Linhas	Universidade do Estado de Santa Catarina	A3	_____
49.	Revista Paranaense de Educação Matemática	Universidade Estadual do Paraná	A3	_____
50.	Revista Pedagógica	Universidade Comunitária Regional de Chapecó	B2	_____
51.	Roteiro	Universidade do Oeste de Santa Catarina	A2	Educ@
52.	Teoria e Prática da Educação	Universidade Estadual de Maringá	B1	_____
53.	Textura	Universidade Luterana do Brasil	A4	_____

Fonte: Diretório da Região Sul. Disponível em: <<https://sites.google.com/g.unicamp.br/diretorioeduc/p%C3%A1gina-inicial/regi%C3%A3o-sul>>.

Com base no Diretório da Região Sul, existem 53 periódicos, destes 17 possuem indexação na base de dados do Educ@ e/ou do Web of Science, sendo que apenas um periódico possui indexação em ambas as bases de dados. Destaca-se que apenas uma revista foi avaliada com Qualis B2, sendo desconsiderada para a etapa seguinte, as demais 16 revistas científicas foram avaliadas com Qualis A1, A2, A3 e A4.

Os 17 periódicos que possuem indexação nas bases de dados do Educ@ e/ou do Web of Science e prosseguirão para a próxima etapa são respectivamente: Acta Scientiarum. Education; Conjectura: Filosofia e Educação; Contrapontos; Educação; Educação (UFSM);

Educação & Realidade; Educação Unisinos; Educar em Revista; História da Educação; Movimento; Perspectiva; Práxis Educativa; Reflexão e Ação; Revista Brasileira de História da Educação; Revista Diálogo Educacional; Revista Educação e Linguagens; Roteiro.

A etapa seguinte consistiu em consultar nos periódicos selecionados (indexados na Educ@ e no Web of Science), artigos publicados em periódicos nacionais indexados com os conceitos *Qualis A* que versassem sobre a temática da escola de tempo integral e educação integral no estado do Pará. A busca se deu por meio de descritores associados ao recorte temporal: 2010-2020. Os descritores utilizados foram: escola de tempo integral, educação integral, e educação em tempo integral.

Assim, na região norte, apenas 2 periódicos cumpriram o critério de inclusão: apresentam indexação nas bases de dados mencionadas e foram avaliadas com *Qualis* parcial A, conforme quadro a seguir.

Quadro 18 – Síntese quantitativa dos artigos publicados em periódicos *Qualis/Capes A* na região norte

Descritores	Periódico	Total de registros	Total de artigos selecionados
Educação Integral	Exitus	17	0
	Revista Brasileira de Educação do Campo	31	1
Escola de Tempo Integral	Exitus	4	0
	Revista Brasileira de Educação do Campo	22	1
Educação em tempo integral	Exitus	7	0
	Revista Brasileira de Educação do Campo	25	1
Total	2	106	3

Fonte: Elaborado pela autora a partir da consulta aos periódicos listados.

Portanto, foram selecionados 3 artigos a partir da consulta nos 2 periódicos selecionados: *Exitus* e *Revista Brasileira de Educação do Campo*.

Na região nordeste 4 periódicos foram consultados considerando o uso dos três descritores: educação integral; escola de tempo integral e educação em tempo integral.

Quadro 19 – Síntese quantitativa dos artigos publicados em periódicos Qualis/Capes A na região nordeste

Descritores	Periódico	Total de registros	Total de artigos selecionados
Educação Integral	Revista Educação em Questão	7	0
	Revista Práxis Educacional	19	4
	Educação e Contemporaneidade	3	0
	Revista Tempos e Espaços em Educação	33	0
Escola de Tempo Integral	Revista Educação em Questão	1	0
	Revista Práxis Educacional	9	0
	Educação e Contemporaneidade	2	0
	Revista Tempos e Espaços em Educação	11	0
Educação em tempo integral	Revista Educação em Questão	2	0
	Revista Práxis Educacional	10	0
	Educação e Contemporaneidade	2	0
	Revista Tempos e Espaços em Educação	17	0
Total	4	116	4

Fonte: Elaborado pela autora a partir da consulta aos periódicos listados.

Destaca-se que da região nordeste, do total de 4 periódicos selecionados, foram identificados 4 produções relacionadas a temática dessa investigação, sendo todas vinculadas a um único periódico: Revista Práxis Educacional.

Quadro 20 – Síntese quantitativa dos artigos publicados em periódicos Qualis/Capes A na região Centro-Oeste

Descritores	Periódico	Total de registros	Total de artigos selecionados
Educação Integral	Inter-Ação (UFG)	7	0
	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	6	0
	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação	7	0
	Revista de Educação Pública	0	0
	Revista Série-Estudos	0	0
Escola de Tempo Integral	Inter-Ação (UFG)	0	0
	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	3	0
	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação	3	0
	Revista de Educação Pública	0	0
	Revista Série-Estudos	0	0
Educação em tempo integral	Inter-Ação (UFG)	1	0
	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	3	0
	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação	1	0
	Revista de Educação Pública	0	0
	Revista Série-Estudos	0	0
Total	5	31	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir da consulta aos periódicos listados.

Conforme quadro 20 da região Centro-Oeste, não foi possível identificar estudos com aproximação da temática desta investigação nos cinco periódicos pesquisados desta região. A ausência de publicações relacionadas à temática nesta região pode estar relacionada ao escopo das revistas.

No quadro seguinte relacionamos as revistas científicas da região sudeste tendo por base o refinamento demonstrado no quadro 21.

Quadro 21 – Síntese quantitativa dos artigos publicados em periódicos Qualis/Capes A na região sudeste

Descritores	Periódico	Total de registros	Total de artigos selecionados
Educação Integral	Revista da Avaliação da Educação Superior	4	0
	Cadernos de História da Educação	1	0
	Cadernos de Pesquisa (FCC)	3	0
	childhood & philosophy	3	0
	Comunicações (UNIMEP)	12	0
	EccoS - Revista Científica	5	0
	Educação e Filosofia	5	0
	Educação & Pesquisa	0	0
	Educação em Revista	0	0
	Educação: Teoria e Prática	29	0
	Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências	0	0
	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	9	0
	Estudos em Avaliação Educacional	8	0
	ETD - Educação Temática Digital	1	0
	Revista Brasileira de Educação	8	0
	Revista Brasileira de Educação Especial	0	0
	Revista Científica E-Curriculum	13	0
	Revista de Educação PUC-Campinas	1	0
	Revista Eletrônica de Educação	8	0
	Revista Ibero-americana de Estudos em Educação	15	0
	Revista Online de Política e Gestão Educacional	23	0
	Revista Teias	6	0
RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo	2	0	
Leitura: Teoria & Prática	2	0	
Escola de Tempo Integral	Revista da Avaliação da Educação Superior	0	0
	Cadernos de História da Educação	0	0
	Cadernos de Pesquisa (FCC)	3	0
	childhood & philosophy	0	0
	Comunicações (UNIMEP)	5	0
	EccoS - Revista Científica	1	0
	Educação e Filosofia	0	0
	Educação & Pesquisa	0	0
	Educação em Revista	0	0
Educação: Teoria e Prática	17	1	

	Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências	0	0
	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	11	0
	Estudos em Avaliação Educacional	1	0
	ETD - Educação Temática Digital	0	0
	Revista Brasileira de Educação	0	0
	Revista Brasileira de Educação Especial	0	0
	Revista Científica E-Curriculum	13	0
	Revista de Educação PUC-Campinas	2	0
	Revista Eletrônica de Educação	5	0
	Revista Ibero-americana de Estudos em Educação	4	0
	Revista Online de Política e Gestão Educacional	7	0
	Revista Teias	6	0
	RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo	0	0
	Leitura: Teoria & Prática	0	0
Educação em tempo integral	Revista da Avaliação da Educação Superior	0	0
	Cadernos de História da Educação	1	0
	Cadernos de Pesquisa (FCC)	3	0
	childhood & philosophy	0	0
	Comunicações (UNIMEP)	5	0
	EccoS - Revista Científica	4	0
	Educação e Filosofia	0	0
	Educação & Pesquisa	0	0
	Educação em Revista	0	0
	Educação: Teoria e Prática	18	1
	Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências	0	0
	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	6	0
	Estudos em Avaliação Educacional	0	0
	ETD - Educação Temática Digital	1	0
	Revista Brasileira de Educação	1	0
	Revista Brasileira de Educação Especial	0	0
	Revista Científica E-Curriculum	3	0
	Revista de Educação PUC-Campinas	0	0
	Revista Eletrônica de Educação	4	0
	Revista Ibero-americana de Estudos em Educação	6	0
	Revista Online de Política e Gestão Educacional	11	1
	Revista Teias	4	0
	RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo	0	0
	Leitura: Teoria & Prática	0	0
Total	24	213	3

Fonte: Elaborado pela autora a partir da consulta aos periódicos listados.

Na região Sudeste, do total de 24 periódicos com Qualis A foram selecionadas apenas três produções vinculadas a dois periódicos, são eles consecutivamente: Educação: Teoria e Prática; e, Revista Online de Política e Gestão Educacional. Cabe esclarecer que o quantitativo selecionado de revistas deve-se em razão de serem os únicos periódicos que

abrigavam artigos cujo foco de análise e discussão refletiam o contexto do estado do Pará, ainda que houvesse um quantitativo de produções significativas provenientes dos descritores utilizados, contudo tais produções não se relacionavam diretamente ao escopo da busca.

Quadro 22 – Síntese quantitativa dos artigos publicados em periódicos Qualis/Capes A na região Sul

Descritores	Periódico	Total de registros	Total de artigos selecionados
Educação Integral	Acta Scientiarum. Education	7	0
	Conjectura: Filosofia e Educação	10	0
	Contraponto	14	0
	Educação	5	0
	Educação (UFSM)	9	0
	Educação & Realidade	15	0
	Educação Unisinos	2	0
	Educar em Revista	9	0
	História da Educação	4	0
	Perspectiva	6	0
	Práxis Educativa	11	0
	Reflexão e Ação	9	0
	Revista Brasileira de História da Educação	0	0
	Revista Diálogo Educacional	1	0
Revista Educação e Linguagens	3	0	
Roteiro	6		
Escola de Tempo Integral	Acta Scientiarum. Education	2	0
	Conjectura: Filosofia e Educação	1	0
	Contraponto	2	0
	Educação	1	0
	Educação (UFSM)	8	0
	Educação & Realidade	6	0
	Educação Unisinos	2	0
	Educar em Revista	5	0
	História da Educação	1	0
	Perspectiva	0	0
	Práxis Educativa	1	0
	Reflexão e Ação	3	0
	Revista Brasileira de História da Educação	0	0
	Revista Diálogo Educacional	0	0
Revista Educação e Linguagens	1	0	
Roteiro	1	0	
Educação em tempo integral	Acta Scientiarum. Education	2	0
	Conjectura: Filosofia e Educação	1	0
	Contraponto	2	0
	Educação	3	0
	Educação (UFSM)	12	0
	Educação & Realidade	6	0
	Educação Unisinos	0	0
	Educar em Revista	7	0
	História da Educação	1	0
	Perspectiva	0	0
	Práxis Educativa	0	0
Reflexão e Ação	3	0	

	Revista Brasileira de História da Educação	0	0
	Revista Diálogo Educacional	2	0
	Revista Educação e Linguagens	3	0
	Roteiro	0	0
Total	16	202	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir da consulta aos periódicos listados.

Conforme quadro 22, verificou-se a ausência de produções relacionadas à temática da escola de tempo integral e educação integral sobre o estado do Pará no período de 2010 a 2020, o que pode ser explicado em parte pelo foco e escopo de algumas revistas, haja vista que foi possível detectar ocorrências de registro a partir do uso dos descritores, todavia, após a leitura dos títulos e resumos dos artigos verificou-se a não vinculação da temática no corpo do artigo. Assim, foram desconsiderados os artigos que não discutiam a escola de tempo integral e à educação integral inerente ao espaço escolar.

Portanto, com base no levantamento inicial realizado no Diretório de Periódicos Nacionais em Educação, detectamos o total de 164 periódicos vinculados à área da educação, sendo distribuídos por região da seguinte forma: região norte (6); região nordeste (21); região centro-oeste (12); região sudeste (72); e, região sul (23).

Após considerarmos os critérios de inclusão dos periódicos: possuir Qualis A e indexação nas bases de dados: Educ@, e, Web of Science, verificamos o seguinte refinamento por região: região norte (2); região nordeste (5); região centro-oeste (5); região sudeste (24); e, região sul (16), totalizando 52 periódicos.

Posteriormente procedemos à seleção de artigos vinculados à temática nos 52 periódicos por meio dos descritores: escola de tempo integral, educação integral, e educação em tempo integral, com delimitação do recorte temporal (2010-2020). Desse modo, foi selecionado o total de 10 artigos para composição do foco de análise da dissertação na seção seguinte conforme dados da tabela 01.

Tabela 01 – Principais informações dos artigos publicados em revistas científicas e selecionados (2017-2020).

Ano	Título	Autor (es)	Revista	Estrato <i>Qualis</i> parcial
2020	A educação integral no oeste do Pará: o estado do conhecimento a partir das dissertações do PPGE-UFOPA	SILVA; COLARES	Práxis Educacional	A2
2020	Experimentações escolares da política de educação integral e(m) Tempo Integral: uma análise das práticas efetivadas em escolas públicas de Belém – PA	OLIVEIRA, N. C. M. de; SOUZA, O. N. B. de; CORREA, I. M. ; CARDOSO, C. A. Q.	Revista Brasileira de Educação do Campo – RBEC	A4
2020	A política de educação em tempo integral, perspectivas e aproximações com a Educação do Campo	VASCONCELOS, C. R. A.; XIMENES-ROCHA, S. H	Revista Brasileira de Educação do Campo – RBEC	A4
2019	Educação integral de tempo integral: diagnóstico da implantação em escola do campo.	VASCONCELOS, M. O.; NUNES, M. C. X. M.; XIMENES-ROCHA, S. H.	Práxis Educacional	A2
2019	A política de educação integral em tempo integral: a perspectiva dos professores.	GOMES, T.C; COLARES, M. L. I. S.	Práxis Educacional	A2
2019	Escolarização, profissionalização e desenvolvimento em escola do campo: o caso de egressos da CEPE na Ilha de Cotijuba, Belém, Pará	SILVA, J. B. da.	Revista Brasileira de Educação do Campo – RBEC	A4
2018	Educação integral em escola pública de tempo integral: percepções de estudantes.	COLARES, A. A.; OLIVEIRA, G. N. C.	Práxis Educacional	A2
2018	Gestão democrática na escola: a participação no contexto da prática de um programa de educação em tempo integral	MENEZES, J. S. da S.; BRASIL, R. S.	RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional	A4
2017	Reflexões sobre a escola do campo em tempo integral no município de Santarém-Pará.	VASCONCELOS, C. R. A.; XIMENES-ROCHA, S. H.	Educação: Teoria e Prática	A3
2017	Educação de tempo integral em Santarém: ações da secretaria municipal de educação.	FERREIRA, G. V.; COLARES, M. L. I. S.	Educação: Teoria e Prática	A3
Total:	10			

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Conforme podemos observar na tabela 01, os 10 artigos selecionados estão distribuídos da seguinte forma: quatro (4) artigos publicados em revista Qualis A2; dois (2) artigos publicados em revista Qualis A3; quatro (4) publicados em revistas A4. Destacamos que essa configuração demonstra o aspecto qualitativo das produções relacionadas à temática, além do alcance que essas produções tiveram, ao serem publicadas quase que exclusivamente fora da região norte.

A etapa seguinte consistiu na continuação da leitura, análise e elaboração de categorias que surgiram após a leitura integral dos artigos que integram o *corpus* da pesquisa, além da elaboração de quadros para embasamento de inferências e considerações acerca do material coletado.

5. ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL (ETI) E EDUCAÇÃO INTEGRAL NO PARÁ: O ESTADO DA QUESTÃO (EQ)

Nesta seção, destacamos o Estado da Questão (EQ) acerca da Escola de Tempo Integral (ETI) sobre o estado do Pará. Apresentamos a análise das produções relacionadas à temática por meio das categorias: educação em tempo integral; escola de tempo integral e educação integral.

5. 1 Dos Artigos Selecionados

A definição dos artigos que constituiriam foco de análise da dissertação deu-se após a leitura dos títulos e resumos dos artigos, e, posterior confirmação de vinculação da temática no corpo do artigo. Assim, foram desconsiderados os artigos que não discutiam a escola de tempo integral e à educação integral inerente ao espaço escolar.

Portanto, os critérios de inclusão consideraram os seguintes aspectos: produções publicadas em periódicos, vinculados ao FEPPAE NN, com estrato Qualis A, que por sua vez estivessem indexados em pelo menos uma destas bases de dados: Educ@ / Web of Science; tendo sido publicada dentro do recorte temporal (2010-2020) e que estivessem relacionados à temática da pesquisa.

Já os critérios de exclusão dos artigos consideraram os seguintes aspectos: artigos publicados fora do recorte temporal (2010 a 2020), e, que não apresentam dados acerca da escola de tempo integral, da educação integral, e educação em tempo integral sobre o estado do Pará.

Denota-se que das 10 produções selecionadas, 07 encontram-se em revistas científicas vinculadas a Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE), a saber: Práxis Educacional; Educação: Teoria e Prática; RPGE – Revista *on line* de Política e Gestão Educacional. A Revista Brasileira de Educação do Campo – RBEC possui outras 03 produções, que por sua vez está vinculada ao Departamento de Educação do Campo, Curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Artes e Música, da Universidade Federal do Tocantins, campus de Tocantinópolis.

A Revista Práxis Educacional é um periódico trimestral, eletrônico, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb).

A Revista Educação: Teoria e Prática é uma publicação do Departamento de Educação - IB e do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP/Campus de Rio Claro.

A Revista *on line* de Política e Gestão Educacional (RPGE) é uma publicação quadrimestral (a partir de 2016) do Departamento de Ciências da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras – FCLAr/Unesp.

Observa-se que as produções selecionadas são oriundas de periódicos de 03 regiões brasileiras: região nordeste com 04 artigos; região norte com 03 artigos, e a região sudeste também com 03 artigos. Da região sul, nenhuma produção e revista foram selecionados após aplicarmos os critérios de inclusão e exclusão. Ainda que consideremos a região sul como sendo a segunda maior região em termos de periódicos (cor azul na figura 01) com total de 23 periódicos vinculados a ela da área de educação.

Figura 01 – Mapeamento geográfico dos periódicos distribuídos por região e porcentagem



Fonte: Diretório de Periódicos Nacionais em Educação. Disponível em: <https://sites.google.com/g.unicamp.br/diretorioeduc/p%C3%A1gina-inicial#h.p_Y-D5GvLe41p_>. Acesso em: fev, 2021.

Conforme a figura 01 é possível verificar que a região norte, onde fica localizado o estado do Pará, é a última no ranking de periódicos da área de educação, ficando na quinta

posição, logo após da região centro-oeste, seguida da região nordeste que ocupa a terceira posição, da região sul na segunda posição, sendo a região sudeste a região com maior número de periódicos integrados a ela, o que demonstra maior investimento nos programas de pós-graduação nas demais regiões brasileiras, uma vez que boa parte das revistas científicas brasileiras, em especial da área de educação, está vinculada a programas de pós-graduação.

Quadro 23 - Demonstrativo da evolução dos artigos com estrato Qualis A relacionados à escola de tempo integral, da educação integral, e educação em tempo integral sobre o Pará.

Ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Artigos identificados	0	0	0	0	0	0	0	2	2	3	3
Total	10										

Fonte: Elaborada pela autora a partir da tabela 01

Constatamos a existência de poucas publicações em revistas científicas com estrato Qualis A no período delimitado, tendo sido identificado apenas 10 artigos e restritas ao período de 2017 a 2020, o que sugere a necessidade de uma maior visibilidade das pesquisas que tem sido desenvolvida sobre a temática no estado do Pará. Contudo, é possível identificar uma crescente das produções a partir do ano de 2017, o que pode ser compreendido em parte pelo interesse dos pesquisadores em publicizar o registro de suas investigações realizadas sobre o estado do Pará em revistas científicas com estrato mais elevado, tendo em vista, que pode ser possível, que haja registro de experiências desenvolvidas no Pará relacionadas a escola de tempo integral e à educação integral inerente ao espaço escolar disseminadas em outros formatos, como e-books, relatos orais em eventos científicos e similares em função da maior acessibilidade de divulgação nesses espaços.

Nesse sentido, resgatamos o protagonismo da rede PROCAD cuja atuação ocorreu no período de 2014 a 2020, e envolveu três universidades públicas, uma situada no estado do Pará, que por meio da realização de missões de estudos que permitiu a mobilidade dos integrantes do projeto entre três estados: São Paulo, Rondônia e Pará, sendo que dessa rede colaborativa diversos estudos e produções foram elaborados: artigos; capítulos de livros; e-books, dissertações, o que pode justificar em parte o fomento na produção de artigos sobre experiências do Pará.

5.2 Das Categorias de Análise

A construção do Estado da Questão (EQ) corroborou para a definição de categorias específicas a serem investigadas. As produções selecionadas no total de 10 foram baixadas, arquivadas, lidas na íntegra e categorizadas. A partir da leitura do material selecionado elegeram-se as seguintes categorias: educação em tempo integral; escola de tempo integral e educação integral em função do escopo das produções.

5.2.1 Educação em Tempo Integral

Nesta categoria estão reunidas as produções cujo interesse principal das pesquisas se pautou em discutir aspectos de programas educacionais relacionados à educação em tempo integral, são os casos dos trabalhos de: Oliveira; Souza; Correa; Cardoso (2020); Vasconcelos; Xímenes-Rocha (2020); Vasconcelos; Nunes; Xímenes-Rocha (2019); Gomes; Colares (2019); Menezes; Brasil (2018); Ferreira; Colares (2017). A tabela 02 apresenta as principais informações das pesquisas: ano, título, autores, revista e o Qualis parcial dos periódicos.

Tabela 02 – Categoria temática: educação em tempo integral

Ano	Título	Autor(es)	Revista	Estrato Qualis
2020	Experimentações escolares da política de educação integral e(m) Tempo Integral: uma análise das práticas efetivadas em escolas públicas de Belém – PA.	OLIVEIRA, N. C. M. de; SOUZA, O. N. B. de; CORREA, I. M. ; CARDOSO, C. A. Q.	Revista Brasileira de Educação do Campo – RBEC	A4
2020	A política de educação em tempo integral, perspectivas e aproximações com a Educação do Campo.	VASCONCELOS, C. R. A.; XIMENES-ROCHA, S. H	Revista Brasileira de Educação do Campo – RBEC	A4
2019	Educação integral de tempo integral: diagnóstico da implantação em escola do campo.	VASCONCELOS, M. O.; NUNES, M. C. X. M.; XIMENES-ROCHA, S. H.	Práxis Educacional	A2
2019	A política de educação integral em tempo integral: a perspectiva dos professores.	GOMES, T.C; COLARES, M. L. I. S.	Práxis Educacional	A2

2018	Gestão democrática na escola: a participação no contexto da prática de um programa de educação em tempo integral	MENEZES, J. S. da S.; BRASIL, R. S.	RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional	A4
2017	Reflexões sobre a escola do campo em tempo integral no município de Santarém-Pará.	VASCONCELOS, C. R. A.; XIMENES-ROCHA, S. H.	Educação: Teoria e Prática	A3
2017	Educação de tempo integral em Santarém: ações da secretaria municipal de educação.	FERREIRA, G. V.; COLARES, M. L. I. S.	Educação: Teoria e Prática	A3

Total: 07

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

As produções elencadas possuem como denominador comum a discussão de programas indutores da educação integral em tempo integral como o PME e o PROEMI considerando perspectivas de análises diferentes e até complementares considerando este estudo.

Abaixo estão relacionados os enfoques dos objetivos das produções.

Tabela 03 – Enfoque dos objetivos

Autores	Objetivos
Oliveira; Souza; Correa; Cardoso (2020)	Refletir sobre os princípios da política instituída, a gestão, organização pedagógica e efetivação nas práticas escolares.
Vasconcelos; Xímenes-Rocha (2020)	Compreender a imbricação da política educacional de educação em tempo integral e Educação do Campo através da proposição do Programa Mais Educação Campo e as perspectivas para a organização dos tempos e espaços formativos.
Vasconcelos; Nunes; Xímenes-Rocha (2019)	Diagnosticar a implementação da Educação Integral na Escola de Tempo Integral do Campo Irmã Dorothy Mae Stang em Santarém – Pará.
Gomes; Colares (2019)	Analisar os impactos das experiências pedagógicas das políticas de educação integral no Oeste Paraense, tendo como recorte, uma escola pública estadual até o ano de 2016.
Menezes; Brasil (2018)	Discutir a participação da comunidade escolar – participação esta considerada eixo fundante da gestão democrática (BRASIL, 2015) – nos processos que envolveram a implementação do PME em uma escola da rede municipal de Belém, no estado do Pará (PA), no Brasil.
Vasconcelos; Xímenes-Rocha (2017)	Compreender como a política de educação em tempo integral foi implementada em cinco escolas do campo em Santarém (Pará) e de que forma esta tem influenciado no rendimento escolar dos alunos.
Ferreira; Colares (2017)	Descrever as ações que a Secretaria Municipal de Educação de Santarém (Semed) desenvolveu no período de 2008 a 2014 para a implementação da educação de tempo integral.

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Destaca-se o foco das produções em determinada política educacional, a saber, os programas indutores de educação integral (PME-PROEMI), cujo percurso inicial no país se deu em 2007, por meio do Programa Mais Educação. No Pará, esse programa começou a ser implantado a partir do ano de 2009, em municípios como Abaetetuba, Santarém, Igarapé-Miri, Oriximiná e outros conforme Oliveira; Souza; Correa; Cardoso (2020) que também esclarecem que no ano seguinte a oferta da educação escolar em tempo integral no estado passou a contar com uma normativa, a lei nº 7.441/2010 (PEE-PA) que dispunham sobre o plano estadual de educação, além de duas resoluções que visavam nortear a referida política.

Integrando a política de educação em tempo integral no estado, configurou-se o PROEMI a partir do ano de 2012 em alguns municípios do oeste paraense, sendo sua portaria divulgada em outubro de 2009. Importa destacar que os referidos programas destinavam-se a níveis de ensino diferentes, o PME foi destinado a atender estudantes do ensino fundamental, e o PROEMI a estudantes do ensino médio.

Assim, quanto aos objetivos, apesar de serem distintos, o elo comum a estas produções reside na análise de políticas educacionais por meio de programas indutores da educação integral em tempo integral no Pará.

Quanto à metodologia dos trabalhos, observou-se que cinco produções evidenciaram realização do estudo de campo e duas pesquisas realizam estudo bibliográfico e documental. Um aspecto interessante, é que 02 artigos (GOMES; COLARES, 2019; VASCONELOS; NUNES; XIMENES-ROCHA, 2019) são produtos de uma pesquisa desenvolvida pelo PROCAD no ano de 2017, nos municípios onde a UFOPA atua, a pesquisa do PROCAD buscou mapear as experiências de educação integral em tempo integral seja no que se refere à ampliação da jornada escolar ou atividades complementares que busquem desenvolver esta política.

Santarém e Belém foram os municípios cujas produções se originaram. (As respectivas produções estão associadas às universidades e programas de pós-graduação, como a UFPA (Universidade Federal do Pará) UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro) e a UFOPA Universidade Federal do Oeste do Pará), boa parte dos autores a época da publicação estavam vinculados a grupos de pesquisa, tais como: GESTAMAZON-UFPA (Estado e Educação na Amazônia); FORMAZON-UFOPA (Formação de Professores na Amazônia Paraense); HISTEDBR-UFOPA (História, Sociedade e Educação no Brasil); NEEPHI-UNIRIO (Núcleo de Estudos, Tempos, Espaços e Educação Integral).

Pontua-se aqui a relevância dos grupos de pesquisas como propulsoras no desenvolvimento de pesquisas e a inserção de seus integrantes em pesquisas desenvolvidas em rede com outros estados e instituições. As pesquisas guarda-chuvas, são um exemplo de como fomentar investigações na região, sejam elas vinculadas a iniciação científica, graduação e pós-graduação.

Para Oliveira (2018) a realização de pesquisas em redes, entre pesquisadores que somem seus esforços a uma análise mais completa, pode ser a opção mais vantajosa, auxiliando no alcance de metas e crescimento científico dos grupos envolvidos. Assim, os produtos gerados a partir de pesquisas em rede tendem a ser enriquecidos em função do compartilhamento de informações, sem contar com a possibilidade de maior circulação das produções entre os integrantes dessa rede de pesquisa, e uma possível mobilidade/intercambio de estudo é um agregador positivo.

Subcategorias surgiram após a leitura das produções, são estas: gestão democrática; escola do campo; Mais Educação Campo, Programa Mais Educação.

A ênfase nas subcategorias denota o interesse dos pesquisadores em explicitar as especificidades locais e regionais, como a educação do campo, temática presente nos estudos de Vasconcelos; Ximenes-Rocha (2017; 2020) e de Vasconcelos; Nunes; Ximenes-Rocha (2020), no qual se destaca que o campo passou a integrar a política de educação em tempo integral, por meio da criação do Mais Educação Campo constante entre as ações do Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo. (VASCONCELOS; XIMENES-ROCHA, 2017).

O termo Mais Educação coaduna-se com a discussão acerca da escola do campo, objeto de análise das investigações acima destacadas, onde o interesse está em apresentar uma diagnose do processo de implementação da Educação Integral em escolas de Santarém situadas no campo.

As escolas do campo investigadas desenvolveram o Programa Mais Educação e o Mais Educação Campo desvelando problemáticas na relação entre professores e voluntários do programa, na relação espaço-tempo, bem como na conexão entre as atividades pedagógicas do tempo escolar e do tempo ampliado conforme analisam Vasconcelos; Ximenes-Rocha (2017), tal prerrogativa é corroborada por Vasconcelos; Nunes; Ximenes-Rocha (2019) ao assinalarem que “ainda existe carência na questão da infraestrutura e no apoio pedagógico de atividades complementares na Escola de Tempo Integral do Campo”.

A ênfase na gestão democrática está situada em duas produções que se preocuparam em estudar o processo de implementação do PME em escolas de Belém desvelando os desafios inerentes a proposta do programa, que na perspectiva dos pesquisadores está muito aquém da atuação do Estado, cuja função pautou-se em ser parceiro passivo nesse processo, uma vez que as escolas tiveram de assumir o protagonismo no desenvolvimento das atividades e com isso por vezes limitando o processo decisório a pequenos grupos no interior da escola, embora o PME tenha contribuído para ampliar gradativamente as práticas democráticas conforme destacam Menezes; Brasil (2019),

Todavia, a participação vem se dando de forma limitada, uma vez que se faz associar, especialmente, a alguns integrantes da administração escolar, apresentando, assim, como desafio a necessidade de envolver os diferentes segmentos educativos nas ações e decisões associadas não só ao PME, mas também a outros interesses da escola. (p. 137)

Oliveira; Souza; Correa; Cardoso (2020) em seu estudo revelam que as escolas investigadas no total de duas, mesmo sendo escolhidas pela Secretaria de Estado de Educação no ano de 2012 para desenvolver a política, não receberam as bases materiais, humanas e pedagógicas para tal, e dessa forma as autoras depreenderam que nestas escolas o esforço dos profissionais, a dedicação e o empenho pessoal foram os fatores que ajudaram a materializar esta política.

Os estudos que especificamente se detiveram em analisar o PME foram: Oliveira; Souza; Correa; Cardoso (2020); Vasconcelos; Nunes; Xímenes-Rocha (2019); Menezes; Brasil (2018); Vasconcelos; Xímenes-Rocha (2017); Ferreira; Colares (2017), destacando-se o Mais Educação Campo nos estudos de Vasconcelos; Xímenes-Rocha (2020) como um programa voltado as especificidades da educação do campo.

Sendo a produção de Gomes; Colares (2019) a única que se deteve na análise do PROEMI em Santarém. A referida pesquisa resultou de uma pesquisa coordenada pela UFOPA e desenvolvida pelo PROCAD em 2017, cujos resultados apontam no sentido de que o PROEMI não foi assumido efetivamente pela comunidade escolar, que segundo as autoras o não comprometimento pode ter se dado em função da falta de estrutura, de informação/formação e até mesmo participação na opção de realizar ou não os programas nas escolas. Contudo, as autoras reconhecem o esforço por parte de integrantes da escola no sentido de conhecer e desenvolver ações que ultrapassassem o limite da sala de aula, ainda que de maneira tímida.

Ferreira; Colares (2017) além de tratarem do PME evidenciam ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Santarém (Semed) com a finalidade de implementar a educação de tempo integral. As respectivas ações da Semed consistiram na: Escola da Floresta (2008) e a Escola do Parque (2010), voltadas para a educação ambiental e a valorização da cultura local; Escola de Arte (2014), com ênfase na iniciação artística configuradas como escolas de atendimento complementar. Outras iniciativas se efetivaram a partir das escolas de tempo integral, duas no total, uma localizada na zona urbana (2011) e outra no campo (2012), ambas destinadas a estudantes do ensino fundamental.

Todas as produções alinhadas nesta categoria temática apresentam uma sólida discussão teórica em relação à educação integral e de tempo integral, de forma unânime indicam a relevância das políticas educacionais instituídas no estado por meio dos programas indutores de educação integral.

Contudo, os estudos também revelam fragilidades quanto ao processo de implementação em função de diversos aspectos: pedagógicos, estruturais, organizacionais. No caso dos programas, em especial do PME, pontua-se a necessidade de investimentos financeiros para viabilizar o desenvolvimento qualitativo do programa.

As fragilidades no campo pedagógico configuram-se pela ausência de formação e informação da compreensão das concepções de educação integral, educação de tempo integral, que norteiam os programas indutores da política de educação integral, tendo em vista que compreender a dinâmica e os objetivos das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos atores inseridos no contexto escolar é um aspecto que colabora para o comprometimento do programa pela comunidade escolar.

As fragilidades estruturais relacionam-se aos aspectos físicos das unidades de ensino onde os programas e atividades extracurriculares são desenvolvidos, tendo em vista que se o tempo escolar é ampliado, faz-se necessário pensar nas condições de permanência dos estudantes no interior da escola ou mesmo no seu entorno, quando da realização de atividades que contemplem visitas fora do espaço escolar, aí está inserido a estrutura física, espaços da escola, tais como banheiro com chuveiros, espaço adequado para realização da alimentação escolar, além da própria existência da alimentação, espaço para o sono, salas climatizadas/arejadas.

As fragilidades organizacionais refletem na atuação dos gestores responsáveis pelas unidades de ensino, seu devido preparo para lidar com a equipe pedagógica, com os aspectos burocráticos de implementação dos programas, na promoção de formações/capacitações dos docentes, monitores, adequação dos espaços e tempos na

organização do trabalho pedagógico além da constante reflexão crítica acerca das ações desenvolvidas no cotidiano da escola.

Nessa perspectiva, compreende-se que o processo de operacionalização dos programas indutores da educação integral em tempo integral pautou-se em contradições operacionais ao não considerar tempos e espaços adequados nas escolas, formação adequada aos monitores e professores quanto ao desenvolvimento das atividades na perspectiva de integrar as ações da escola com os objetivos do programa, que no caso do PME constituiu-se numa tentativa de indução à educação integral em função dos aspectos já mencionados.

Além disso, as diferentes perspectivas apontadas pelos pesquisadores demonstram que a oferta da educação em tempo integral no estado sinalizou o interesse por parte dos educadores em cumprir com o disposto no aparato legal conforme estabelecido no atual plano nacional de educação que dispõe da ampliação gradativa da oferta da educação em tempo integral nas escolas públicas, embora devamos salientar que Aguiar (2016) detectou uma visão assistencialista presente no PNE anterior que estabeleceu a “prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas”, “para as crianças de idades menores”, enquanto os pais estão trabalhando, o que nos permite inferir que essa política educacional tem sido tratada no contexto da escola pública brasileira como uma política compensatória residindo aí possivelmente a justificativa de ausência por parte do Estado.

De todo modo, as pesquisas reivindicam o direito a oferta de uma educação pública qualitativa e a presença do Estado, ao demonstrarem que há o interesse por parte da escola pública em desenvolver programas educacionais cuja finalidade não seja apenas a ampliação do tempo, mas também a oferta de atividades educativas que contribuam para o pleno desenvolvimento dos educandos.

5.2.2 Escola de Tempo Integral (ETI)

Nesta categoria estão reunidas as produções que discutem a experiência da Escola de Tempo Integral (ETI) considerando as percepções de estudantes e egressos. As produções que relacionam-se são respectivamente as de: Silva (2019); Colares; Oliveira (2018).

Tabela 04 – Categoria temática: escola de tempo integral

Ano	Título	Autor(es)	Revista	Estrato Qualis
2019	Escolarização, profissionalização e desenvolvimento em escola do campo: o caso de egressos da CEPE na Ilha de Cotijuba, Belém, Pará.	SILVA, J. B. da	Revista Brasileira de Educação do Campo – RBEC	A4
2018	Educação integral em escola pública de tempo integral: percepções de estudantes.	COLARES, A. A.; OLIVEIRA, G. N. C.	Práxis Educacional	A2

Total: 02

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Conforme tabela 04 as duas produções tratam da temática da escola de tempo integral em suas investigações ainda que com certas nuances diferenciadas. A primeira diferenciação consiste nos objetivos, tendo em vista que Silva (2019) analisa o desenvolvimento socioeconômico e educacional de egressos escolarizados na Casa Escola da Pesca (CEPE), uma escola pública municipal do campo, em regime de tempo integral na modalidade EJA, com habilitação profissional técnica na área da pesca, correspondente aos níveis de ensino fundamental e médio.

Já a pesquisa de Colares; Oliveira (2018) visou ampliar as reflexões sobre educação integral de forma a contribuir para a compreensão – partindo do ponto de vista dos estudantes – das políticas educacionais voltadas para a ampliação da jornada escolar nas escolas públicas, analisando se estas têm corroborado para a efetivação da educação integral e emancipatória.

Outra diferenciação consiste na origem das pesquisas, sendo a de Colares; Oliveira (2018) resultado de uma pesquisa de iniciação científica desenvolvida na cidade de Santarém vinculada a UFOPA, enquanto Silva (2019) desenvolveu uma pesquisa com egressos da CEPE moradores da ilha de Cotijuba em Belém vinculada ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da UFPA.

A aproximação de ambas as pesquisas consiste no *locus* da pesquisa, consideradas no contexto da escola pública de tempo integral. Na pesquisa de Colares; Oliveira (2018) a escola localizada na zona urbana de Santarém recebeu o nome fictício de Valdomiro Gusmão, tendo como sujeitos participantes da pesquisa, estudantes do ensino fundamental. Silva (2019) investigou a Casa Escola da Pesca – CEPE, localizada no Distrito de Outeiro no município de Belém, contou a participação de estudantes egressos da EJA.

Outra similaridade consiste no emprego de técnicas utilizadas para a produção de dados para as pesquisas, tais como: a aplicação de questionários; a análise documental, em especial dos projetos político pedagógico das unidades escolares, metodologicamente as pesquisas apresentam semelhanças quanto às técnicas e os sujeitos da pesquisa.

Conforme Silva (2019) a CEPE pauta seu currículo considerando a proposta da pedagogia da alternância em que os estudantes permanecem durante uma quinzena desenvolvendo atividades na unidade, passando outra quinzena em sua comunidade realizando atividades que o permitam aliar suas práticas de trabalho com o saber formal.

Em relação à proposta pedagógica da CEPE, Aguiar; Santos (2018) enfatizam,

[...] a Casa Escola da Pesca foi fundada na Pedagogia da Alternância que busca ressignificar e trocar saberes tradicionais e populares com saberes da educação formal a partir de uma vivência alternada entre escola e comunidade, por meio de períodos quinzenais alternados [...] (2018, p. 2).

Outro aspecto sobre a CEPE que devemos ressaltar é que essa unidade foi criada em 2008 com o objetivo de atender aos ribeirinhos das regiões insulares²¹ de Belém que por conta do trabalho e da dificuldade de acesso na região, não tiveram acesso à educação escolar (AGUIAR; SANTOS, 2018). Além disso, a CEPE está vinculada a Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira (FNBOSQUE) configurando-se como sua instituição mantenedora.

A título de curiosidade destaca-se que a CEPE desde o ano de sua criação (2008) até o ano de 2014 não contava em seu quadro de estudantes as alunas mulheres, o que mudou no ano de 2015 a partir do ingresso do primeiro grupo composto por mulheres.

As pesquisas foram realizadas em períodos distintos: em Santarém, no ano de 2017, e, em Belém no ano de 2018, e estiveram associadas a outras pesquisas, o estudo de Colares; Oliveira (2018) integrou a pesquisa “As Experiências Pedagógicas das Políticas de Educação Integral na Amazônia: Rede de Pesquisa e Formação Acadêmica (PROCAD)”, e o estudo de Silva (2019) fez parte do projeto de pesquisa intitulado “Inovação escolar e escolas municipais de tempo integral em Belém do Pará: um estudo nas ilhas Mosqueiro e Caratateua (PROPESP/UFPA)”.

A respeito da constituição física das unidades de ensino pesquisadas, denota-se que a escola situada em Santarém apesar de ter sido criada, logo “pensada” como uma instituição de tempo integral, não contemplava em sua estrutura física de espaços e

²¹ O Município de Belém está dividido em 8 Distritos Administrativos e 71 bairros, com um território de 50.582,30 ha, sendo a porção continental correspondente a 17.378,63 ha ou 34,36% da área total, e a porção insular composta por 39 ilhas, que correspondem a 33.203,67 ha ou 65,64%. Informação disponível em: <<http://www.belem.pa.gov.br/planodiretor/paginas/brasao.php>>.

condições adequadas para o desenvolvimento de atividades extracurriculares no contra turno, tais como: vestiário com espaço para tomar banho já que os estudantes tem sua jornada estendida; dormitórios; salas específicas para o desenvolvimento de atividades relacionadas à música, dança e teatro, por exemplo.

A CEPE em função das atividades educativas desenvolvidas em períodos quinzenais alternados no formato de internato, até dispunha de dormitórios, camas, banheiros, todavia, as condições de uso demonstravam uma conjuntura de precariedade da escola onde há a necessidade de conserto, pintura, reposição de materiais dentre outros aspectos que visem garantir uma boa estadia dos estudantes na instituição.

De acordo com Silva (2019) a conjuntura de precariedade física da instituição pode ser explicada em função dos ordenamentos gerados na gestão escolar da CEPE que se relaciona diretamente ao “grupo instalado no poder governamental e local”, uma vez que a escolha da direção da unidade ocorre por indicação do gestor municipal de Belém, caracterizando-se assim um processo de ruptura de percepções e práticas pedagógicas que considerem a unidade escolar como prioridade.

Um diferencial da CEPE em função da sua singularidade como instituição consiste na diplomação dos estudantes ao fim do ensino fundamental e médio. Assim, em dois anos de formação os discentes do Ensino Fundamental podem concluir seu percurso formativo com a certificação em Pesca e Aquicultura, ou em nível de Ensino Médio integrado com habilitação técnica em Recursos Pesqueiros (SILVA, 2019). A unidade busca relacionar a formação em tempo integral com disciplinas propedêuticas e a qualificação profissional.

A proposta pedagógica na unidade escolar situada em Santarém configurava o currículo de duas formas: 1) currículo pleno em consonância com as disciplinas dispostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais; 2) currículo eletivo composto pelas atividades extracurriculares que foram desenvolvidas em horário complementar ao currículo pleno. Dessa forma, as atividades e disciplinas eram ofertadas em horários distintos.

No quadro de numero 24 é possível verificar as atividades ofertadas dentre outros aspectos nas escolas pesquisadas por Silva (2019) e Colares; Oliveira (2018):

Quadro 24 – Comparativo entre as escolas Valdomiro Gusmão e CEPE

ESCOLAS	Escola Valdomiro Gusmão	Casa Escola da Pesca – CEPE
Disciplinas curriculares	Língua portuguesa; Matemática; Ciências; História e Geografia; Educação Artística; Educação Física.	Códigos e linguagens: português; artes; ed. Física; língua estrangeira moderna; Ciências da natureza: ciências naturais; matemática e química; Ciências da sociedade: educação cidadã; geografia e história.
Nível de ensino	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental (habilitação técnica em Pesca e Aquicultura) e Médio (habilitação técnica em Recursos Pesqueiros) na modalidade EJA.
Especificidade	Escola de Tempo Integral da zona urbana	Escola do campo em regime de tempo integral na modalidade EJA.
Mantenedora	SEMED-Santarém	FUNBOSQUE-Belém

Fonte: Elaborada pela autora a partir de Silva (2019) e Colares; Oliveira (2018).

Na escola Valdomiro Gusmão há um conjunto de atividades extracurriculares: Dança; teatro; xadrez; música; recreação; inglês que são desenvolvidas em horário alternativo as disciplinas curriculares, enquanto que na Casa Escola da Pesca Escola em contraposição as atividades extracurriculares a CEPE oferta qualificação profissional: pesca e aquicultura, em que os estudantes após concluírem o ensino fundamental e o médio possuirão duas habilitações técnicas.

No tocante aos resultados das pesquisas, verificou-se a relevância de ouvir os estudantes nas duas experiências desenvolvidas, demonstrando que o público-alvo das ações e projetos educacionais possui importância no processo de análise, afinal, estes sujeitos por terem experienciado as ações podem detectar as fragilidades e apontar possíveis caminhos para a resolução dos problemas apontados. Assim, considerá-los como sujeitos ativos, críticos e participantes do processo configura-se como um diferencial no que concerne aos objetivos dos projetos educacionais a serem postos em ação ou já desenvolvidos.

Silva (2019) em sua investigação ao analisar o desenvolvimento socioeconômico e educacional de egressos escolarizados na Casa Escola da Pesca, detectou que não houve o desenvolvimento educacional e econômico preconizado pela instituição. O estudo verificou que nenhum dos egressos participantes da pesquisa, que são moradores da ilha de Cotijuba ingressou no ensino superior, ou mesmo realizaram algum outro tipo de formação, com exceção de um egresso que realizou curso na Capitania dos Portos voltado à regularização dos condutores de pequenas embarcações.

O desenvolvimento econômico não foi observado, especialmente pelos egressos projetarem no turismo sua principal fonte de renda, ao desenvolverem atividades informais sazonais como prestadores de serviços variados, em geral como condutores de veículos automotores pertencentes a pequenos comerciantes locais da ilha, além de atividades ligadas a construção civil e ao extrativismo do açai.

O referido estudo sinaliza que o contexto observado em relação aos egressos é reflexo de uma proposta de educação profissionalizante baseada na ideologia do desenvolvimento capitalista, na qual a escola estaria reproduzindo na vida prática de seus egressos toda uma estrutura de exploração capitalista em que a formação ofertada objetiva atender as habilidades e competências exigidas pelo mercado, o que contrapõe o percurso formativo da CEPE pelas suas características específicas de atender populações ribeirinhas.

Silva (2019) sugere a inserção do associativismo ou cooperativismo no percurso formador da CEPE, como uma alternativa para que os estudantes atendidos por esta instituição possam alternativas de pensar o desenvolvimento educacional e econômico para além de práticas individualistas, na perspectiva de se evitar a precarização do trabalho dos egressos. Embora o desenvolvimento seja uma palavra recorrente no projeto político pedagógico da CEPE, observou-se que o desenvolvimento educacional e econômico não se efetivou na vida concreta dos egressos dessa unidade.

Colares; Oliveira (2018) deram voz aos estudantes que por vezes são invisibilizados no interior das escolas, e conseqüentemente na avaliação de programas e projetos educacionais. Os autores demonstram que os estudantes podem conceber uma análise crítica condizente com o nível de abstração e seleção compatível com sua experiência de vida, e merecedora de atenção. Os resultados da pesquisa denotam que as atividades oportunizadas no contra turno escolar são avaliadas de forma positiva pelos estudantes, ao indicarem as atividades favoritas em especial por seu aspecto descontraído, socializador.

Além disso, as atividades oportunizadas fora do ambiente escolar, como as atividades externas foram apontadas como experiências singulares para os estudantes, corroborando com o que expressa Gadotti (2009) ao mencionar que a educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, ou seja, em diferentes tempos e espaços.

Para Gadotti (2009) a educação integral envolve o entorno das escolas, ampliando a cultura da escola para além dos muros da unidade escolar. No contexto das escolas de tempo integral pesquisadas, considera-se que a oferta da educação em tempo integral por meio da ampliação da jornada escolar não necessariamente configura os elementos

necessários para a consecução da educação integral e até de uma formação integral, uma vez que ampliação do tempo não se confunde com o princípio da educação integral traduzidos pela integralidade que preconiza a possibilidade de desenvolvimento de todas as potencialidades humanas que irão envolver corpo, mente, sociabilidade, arte, cultura, a dança, a música, o esporte, etc.

Depreende-se que as escolas de tempo integral não podem se reduzir ao horário integral nas escolas, nem tão pouco ao aspecto socializador, devem considerar a oportunização de aprendizagem para todos os alunos, pois de acordo com Coelho (2009) as escolas de tempo integral podem ser eficazes em termos qualitativos da oferta de espaço, tempos, experiências, aprendizados, o que exige comprometimento político e engajamento dos atores escolares.

As pesquisas relacionadas apontam a configuração da escola de tempo integral no estado como uma política educacional instituída nos marcos normativos como: plano nacional de educação e resoluções normativas.

Ao evidenciarmos a escola de tempo integral é necessário considerarmos as intencionalidades no processo formativo dessas instituições por meio de seus documentos norteadores, na perspectiva de identificar possíveis descompassos entre o instituído e o praticado, tendo em vista que Paro *et al.* (1988) assinalam que a escola de tempo integral tem assumido funções que outrora não desenvolvia o que traz riscos para o real papel da escola, na medida em que a escola pode vir a desempenhar diversas tarefas, como: guardar, cuidar, alimentar, menos ensinar.

Outros estudos acerca da experiência da escola de tempo integral no estado revelam que a escola de tempo integral deve ter maior atenção na área pedagógica, contando com componentes curriculares articulados, atividades oferecidas no tempo integral, sem divisão de turnos e currículos, que poderiam ser denominadas de intracurriculares, e não de atividades extracurriculares, bem como com espaços físicos apropriados e fornecimento de alimentação adequada aos alunos, para que fiquem bem na escola por um período maior e desenvolvam as atividades que lhes são ofertadas (CASTRO, 2017).

Ferreira (2016) alerta que a função da educação em tempo integral, na perspectiva neoliberal consiste no assistencialismo, em que o caráter pedagógico da escola fica secundarizado, em detrimento da fragmentação das atividades, sem comprometimento real com o pedagógico. Consideramos necessário o rompimento da concepção da escola como solucionadora de problemas sociais, nas experiências das escolas de tempo integral, como na escola parcial, com vistas à promoção de uma “formação” humana menos

“ressocializadora”, tendo em vista que há autores que apontam o aspecto socializador inerente ao espaço escolar. Tal aspecto tem sido apontado como elemento importante no contexto das experiências das escolas de tempo integral, em especial, quando se quer destacar os aspectos positivos dessas experiências. Contudo, a socialização não é o aspecto principal, embora se constitua como relevante.

5.2.3 Educação Integral

A categoria educação integral reuniu exclusivamente o artigo de Silva; Colares (2020). A pesquisa é produto de uma dissertação de mestrado vinculada a Universidade Federal do Oeste do Pará, apresenta o estado do conhecimento da educação integral no oeste do Pará a partir das dissertações do PPGE-UFOPA, tendo como periodização os anos de 2016 a 2018.

A pesquisa objetivou apresentar as proposições obtidas a partir dos dados estudados nas dissertações. Observa-se que as autoras analisaram o total de nove dissertações associadas ao Programa de Cooperação Acadêmica – PROCAD, por meio do projeto “As experiências pedagógicas das políticas de educação integral na Amazônia: rede de pesquisa e formação”.

As pesquisadoras apresentam o quadro conceitual da educação integral e dos programas indutores argumentando que o entendimento da educação integral não deve estar dissociado da educação emocional e da formação para a cidadania, e nem restrito a oferta da educação em tempo integral conforme explicitam:

[...] a educação integral defendida nesta pesquisa não é aquela que se debruça apenas para ensino das disciplinas escolares de forma a preparar para o mercado no trabalho, mas a educação que não dissocia o corpo e o intelecto, que considera a formação humana para a emancipação em todos os seus aspectos. (Silva; Colares, 2020, p. 382)

Acerca dos resultados, Silva e Colares (2020) indicam que para ter uma concepção de educação integral, faz-se necessário distinguir algumas denominações, que por pertencerem ao mesmo campo semântico, por vezes podem ser tomadas como sinônimas.

Essa proposição é corroborada por Araújo (2020) ao enunciar que a educação integral surge como concepção teórica e tem como base a formação integral do sujeito como possibilidade para o enfrentamento das desigualdades sociais, com participação cultural, inserção de tecnologias, com a disseminação dos saberes e dos conhecimentos que

contribuirão com o enriquecimento do ensino. Gadotti (2009) deixa claro que a educação integral é uma concepção da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral.

O estudo também apontou a importância de se considerar o contexto no qual estão inseridos os programas e que, a região Oeste do Pará contém especificidades como as dificuldades de deslocamento e precariedade na estrutura física das escolas, perspectiva esta corroborada por Gomes e Colares (2019), que esclarecem que é necessário conhecer a realidade das escolas que por sua diversidade, enfrenta desafios na efetivação da política educacional de educação integral em tempo integral como, por exemplo: adequação de tempo, espaço, metodologias, formação e a prática pedagógica desenvolvida no cotidiano da escola.

As pesquisas analisadas por Silva e Colares (2020) apontam no sentido da ampliação do debate sobre educação integral, uma vez que, os envolvidos no desenvolvimento dos programas de fomento a educação integral não têm clareza de suas concepções.

A respeito do desenvolvimento do PME nas dissertações investigadas observou-se o entendimento desse programa como uma política pública de cunho social, de base pragmatista. Sobre esse aspecto Libâneo (2015) esclarece as políticas públicas educacionais brasileiras, inserindo-se aí as políticas indutoras de educação integral, têm sobreposto as funções da escola de integração e acolhimento social às suas funções ligadas ao conhecimento e a aprendizagem.

Com relação ao desenvolvimento do PROEMI como política indutora da educação integral as autoras constataram que o programa foi operacionalizado sem acompanhamento dos responsáveis pela fiscalização do programa que deveriam inserir no sistema as informações referentes ao programa, o que acabou prejudicando o programa que não passou por avaliações externas.

Com base em Gomes e Colares (2019) acrescenta-se nesse sentido um entrave comumente encontrado no processo de implementações das políticas públicas, que é a desconstrução e/desconfiguração das propostas que em razão de problemas de ordem estrutural, financeira e até pedagógica, acabam por serem descaracterizadas, ocorrendo assim por vezes uma espécie de improvisação na efetivação dos referidos programas.

5.3 Formação Humana Integral

Compreende-se que a formação humana integral deve nortear às práticas educativas, em especial das políticas de fomento a educação integral. Entendendo-se aqui a formação humana integral como sendo a oportunização de uma educação direcionada para a *omnilateralidade* do sujeito que se contrapõe a formação unilateral. Pontua-se que a formação integral do estudante não está restrita as escolas de tempo integral, uma vez que a integralidade do ser humano considera a formação para a capacidade de pensar, de ter autonomia moral, a formação para o trabalho, a formação física e cultural, a formação para a defesa do meio ambiente, do desenvolvimento sustentável.

A concepção de formação humana tem mudado ao longo do tempo. A visão de integralidade do ser remonta a Antiguidade, conforme Coelho (2009) denota que a existência do entendimento da educação integral que considera a formação do corpo e do espírito foi herdada da Paidéia grega.

A ideia de integralidade da formação humana associada com o processo educacional é defendida por Moura (2014). Sendo a emancipação humana considerada como resultado dos processos formativos. Contudo, a formação humana no contexto da sociedade de classes diverge quanto à intencionalidade desses processos formativos, tendo em vista que a educação escolar tem servido as demandas do mercado, do capitalismo, na medida em que a política educacional tem sido influenciada por organismos internacionais que concebem na educação um mecanismo de adequação às novas demandas formativas.

Desse modo observa-se que os processos formativos na sociedade capitalista têm contribuído para um processo de escravidão moderna já que a relação capital-trabalho implicará sempre a exploração do homem pelo homem e, portanto, uma forma de escravidão (TONET, 2006).

Constatamos que a referida escravidão moderna tem sido reflexo de um sistema educacional que capacita o aluno para competir na busca de uma colocação no mundo do trabalho. O sistema de ensino se tornou um mero adestrador para satisfazer as necessidades do capitalismo, cuja preocupação não é formar para a emancipação humana, mas para satisfazer as necessidades imposta pelo capital (SILVA, 2014).

Frigotto (2012) esclarece que *omnilateral* é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões” (p. 16), explicitando sua compreensão de formação humana, como sendo,

Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. (p. 267).

Esse entendimento de formação no sentido de completude é uma constante nas produções mapeadas, cujos pesquisadores ao introduzirem a discussão no campo teórico de suas investigações, deixam evidente a compreensão da educação integral como uma concepção de educação plena, que não se vincula necessariamente a ampliação do tempo integral ou mesmo as escolas consideradas de tempo integral.

O ideal de formação humana integral que surge das experiências mapeadas denota uma aproximação teórica com a perspectiva oficial presente nos documentos que norteiam os programas indutores de educação integral.

De acordo com Siqueira (2016) a concepção de educação integral adotada pelo PME é inspirada principalmente nos ideais escolanovistas defendidos por Dewey, conforme o relato dos documentos publicados pelo MEC, que se referem a uma proposta de educação voltada para a integridade, presente em Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Desse modo, a autora evidencia que o PME como política governamental parte de uma visão pragmatista de educação integral adaptando-se ao contexto neoliberal contemporâneo.

Nos marcos normativos a educação integral é concebida como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, entretanto a intencionalidade por vezes ficou restrita aos documentos cabendo aos gestores e educadores a responsabilidade pela operacionalização efetiva dos programas, o que demonstrou as fragilidades dessa política ainda que tenham sido divulgados marcos normativos, como os manuais operacionais da educação integral.

Nessa perspectiva, a visão do governo pressupõe uma política de cunho social, compensatória, na medida em que direciona os programas e escolas a uma clientela específica, vulnerável, cujos participantes devem apresentar avanços educacionais configurados por meios estatísticos como a diminuição da evasão escolar, aumento nos indicadores educacionais a exemplo do IDEB, ou seja, aspectos quantitativos relegando outros aspectos que constituem a especificidade do ser humano e não se resumem a números.

As pesquisas que versavam a respeito das experiências de ampliação do tempo integral consideraram as contribuições de estudantes, professores, coordenadores

pedagógicos, gestores, pesquisadores, e sinalizam de forma unânime para a não concretização de uma formação integral, considerando que as experiências denotam ausência de condições operacionais e pedagógicas que implicaram no pensar de práticas escolares que qualificassem a oferta do tempo integral para a formação integral dos educandos.

Com base nas pesquisas analisadas os entraves que não permitiram a concreta efetivação das políticas indutoras da educação integral de tempo integral consistiram em aspectos relacionados ao espaço, ao tempo, a formação, a prática pedagógica desenvolvida no cotidiano da escola, além de dificuldades concernentes ao deslocamento por parte dos estudantes, e da ausência do apoio oficial devido, ficando a cargo dos educadores a sua efetiva realização (GOMES; COLARES, 2019; SILVA; COLARES, 2020; OLIVEIRA; SOUZA; CORREA; CARDOSO, 2020).

Houve pesquisas que demonstram que o Mais Educação Campo implementado nas escolas do campo configura-se como uma política em desenvolvimento constituindo-se num desafio em função da organização pedagógica diferenciada que deve refletir em práticas alinhadas a novas formas de concepção da relação espaço-tempo, conexão das atividades entre turnos, e currículo. (VASCONCELOS; XIMENES-ROCHA, 2020; 2017).

Considerando os objetivos do PME que consistiram em contribuir tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira, o que foi possível inferir a partir das pesquisas analisadas, é que esse programa na medida em que visou a oferta do tempo integral representou “uma ocupação para os alunos, no sentido de tirá-los da ociosidade, além de propiciar melhoras no rendimento acadêmico após participarem do programa” e revelou a necessidade de se combater o descompasso entre o que é pensado pela política e o que é executado pelos programas.

Siqueira (2016) aponta que as políticas públicas que tentam dar conta do fracasso escolar e dos problemas de integração social e escolar de determinados grupos sociais investem mais fortemente em uma concepção ampliada de educação escolar, aproximando-se do que seria uma proposta de educação integral.

Contudo, observamos que sob o modo de produção capitalista formar plenamente os sujeitos configura-se num desafio, em especial se considerarmos o contexto atual de busca pela formação de mão de obra barata para atender ao capital.

Especificamente sobre a escola de tempo integral, verificou-se que uma das produções analisou uma escola pública municipal do campo, em regime de tempo integral

na modalidade EJA, com habilitação profissional técnica na área da pesca, correspondente aos níveis de ensino fundamental e médio. A unidade de ensino pautou o currículo integrador considerando a pedagogia da alternância e o trabalho como um princípio educativo estruturante das relações entre professor e aluno, a partir de eixos temáticos e da pedagogia de projetos, tudo transversalizado pela Educação Ambiental (SILVA, 2019).

O trabalho como princípio educativo representa importante bandeira de luta para fortalecer o movimento de resistência em favor de uma formação humana de fato, que corrobore para a construção de uma sociedade mais democrática (MACIEL, 2014).

A percepção de Silva (2019) quanto percurso educacional que deveria integrar a formação básica com a profissional na CEPE, foi de que há um hiato muito grande entre os objetivos de desenvolvimento local, proposto pelo PPP desta escola, e a realidade vivida por seus egressos. Uma vez que não se percebeu a apropriação dos conceitos e métodos científicos levando em conta as dimensões intelectual e laboral, ou seja, teoria e prática.

Para Frigotto (2012) as possibilidades do desenvolvimento humano *omnilateral* e da educação *omnilateral* estão inseridas no contexto de um novo projeto societário (projeto socialista) que intencione libertar o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura e as relações humanas em seu conjunto dos grilhões da sociedade capitalista.

Com base no exposto, entende-se que as experiências analisadas não demonstraram a possibilidade de formação humana integral, embora tenham destacado aspectos positivos como melhora no rendimento acadêmico dos alunos e a possibilidade de enriquecimento da proposta pedagógica se considerada a ampliação da participação dos sujeitos da comunidade escolar na elaboração/revisão do projeto pedagógico na perspectiva de detectar fragilidades e possíveis alternativas.

Assim, diante dos desafios apontados no desenvolvimento das experiências de tempo integral, é possível pensar em atividades de base emancipatórias como um caminho viável quanto às intencionalidades de uma educação integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação integral constitui-se em temática recorrente de estudos e reflexões desde o movimento dos pioneiros da escola nova na década de 1930, posteriormente a partir da ampliação de experiências e análises sobre o tema, configurou-se nos marcos normativos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e os Planos Nacionais de Educação sendo integrada como política pública. Justificando assim os estudos e análises sobre o tema em diferentes regiões do país, na perspectiva de implementar uma política indutora de educação integral na rede pública.

No estado do Pará a política de educação integral consolidou-se a partir do ano de 2009 por intermédio do Programa Mais Educação; e posteriormente no ano de 2012 com a implantação do projeto da escola de tempo integral e do PROEMI.

Esta pesquisa investigou a escola de tempo integral do estado do Pará, orientando-se pelas seguintes questões: O que se têm produzido sobre a escola de tempo integral referente ao estado do Pará, por meio de artigos publicados em periódicos nacionais, no período de 2010 a 2020? Qual é o ideal de formação humana integral a partir das experiências sintetizadas nas produções mapeadas?

Considerando os objetivos propostos optou-se pelo desenvolvimento do Estado da Questão (EQ) a fim de mapear e analisar as produções veiculadas em periódicos nacionais que discutissem a experiência da escola de tempo integral, educação integral e o tempo integral desenvolvida sobre o estado do Pará. Para tanto, foi necessário o desenvolvimento de 2 etapas realizadas no último trimestre de 2020: num primeiro momento procedemos a identificação de periódicos na área da educação nas cinco regiões brasileiras considerados Qualis A. Para identificação dos periódicos da área de educação utilizou-se como parâmetro de busca o site do “Diretório de Periódicos Nacionais em Educação” que abriga os periódicos da área de educação, cujo formato eletrônico resulta da organização dos editores de Educação na criação do Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação (FEPAE).

Com base nesse levantamento inicial realizado no Diretório de Periódicos Nacionais em Educação, detectamos o total de 164 periódicos vinculados à área da educação, sendo distribuídos por região da seguinte forma: região norte (6); região nordeste (21); região centro-oeste (12); região sudeste (72); e, região sul (23).

No segundo momento empreendemos busca nos 164 periódicos vinculados à área da educação com a finalidade de identificar entre os periódicos selecionados, quais deste

possuíam como indexadores: o Educ@ e o Web of Science. Verificando-se assim que apenas 52 revistas possuíam os indexadores, distribuídos por região da seguinte forma: região norte (2); região nordeste (5); região centro-oeste (5); região sudeste (24); e, região sul (16), totalizando 52 periódicos. Posteriormente procedemos à seleção dos artigos vinculados à temática nos 52 periódicos por meio dos descritores: escola de tempo integral, educação integral, e educação em tempo integral, com delimitação do recorte temporal (2010-2020). Desse modo, foi selecionado o total de 10 artigos para composição do foco de análise dessa pesquisa. Observou-se que as produções selecionadas são oriundas de periódicos de 03 regiões brasileiras: região nordeste com 04 artigos; região norte com 03 artigos, e a região sudeste também com 03 artigos. Da região sul, nenhuma produção e revista foram selecionados após aplicarmos os critérios de inclusão e exclusão.

O processo de elaboração do Estado da Questão (EQ) possibilitou uma visão panorâmica das pesquisas que discorrem acerca da educação de tempo integral, em especial as pesquisas que buscaram analisar os programas indutores da política de educação integral. A produção mapeada e selecionada foi analisada por meio de três agrupamentos temáticos: educação de tempo integral; escola de tempo; educação integral.

As produções que integraram a categoria da educação de tempo integral centraram análise no PME e PROEMI concebidos como programas do governo federal de indução a educação integral por meio do tempo integral. Os referidos programas destinavam-se a níveis de ensino diferentes, o PME foi destinado a atender estudantes do ensino fundamental, e o PROEMI a estudantes do ensino médio.

Todas as produções alinhadas nesta categoria temática apresentam uma sólida discussão teórica em relação à educação integral e de tempo integral, de forma unânime indicam a relevância das políticas educacionais instituídas no estado por meio dos programas indutores de educação integral.

Contudo, os estudos também revelam fragilidades quanto ao processo de implementação em função de diversos aspectos: pedagógicos, estruturais, organizacionais. No caso dos programas, em especial do PME, pontua-se a necessidade de investimentos financeiros para viabilizar o desenvolvimento qualitativo do programa.

Nessa perspectiva, compreende-se que o processo de operacionalização dos programas indutores da educação integral em tempo integral pautou-se em contradições operacionais ao não considerar tempos e espaços adequados nas escolas, formação adequada aos monitores e professores quanto ao desenvolvimento das atividades na perspectiva de integrar as ações da escola com os objetivos do programa, que no caso do

PME constituiu-se numa tentativa de indução à educação integral em função dos aspectos já mencionados.

Além disso, as diferentes perspectivas apontadas pelos pesquisadores demonstra que a oferta da educação em tempo integral no estado sinalizou o interesse por parte dos educadores em cumprir com o disposto no aparato legal conforme estabelecido no atual plano nacional de educação que dispõe da ampliação gradativa da oferta da educação em tempo integral nas escolas públicas, embora devamos salientar que Aguiar (2016) detectou uma visão assistencialista presente no PNE anterior que estabeleceu a “prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas”, “para as crianças de idades menores”, enquanto os pais estão trabalhando, o que nos permite inferir que essa política educacional tem sido tratada no contexto da escola pública brasileira como uma política compensatória residindo aí possivelmente a justificativa de ausência por parte do Estado.

As pesquisas reivindicam o direito a oferta de uma educação pública qualitativa e a presença do Estado, ao demonstrarem que há o interesse por parte da escola pública em desenvolver programas educacionais cuja finalidade não seja apenas a ampliação do tempo, mas também a oferta de atividades educativas que contribuam para o pleno desenvolvimento dos educandos.

Na categoria escola de tempo integral, as produções tratam da temática da escola de tempo integral em suas investigações ainda que com certas nuances diferenciada. Já que as pesquisas analisadas foram realizadas em locais distintos, sendo uma concebida como uma escola de tempo integral da zona urbana direcionada aos estudantes do ensino fundamenta, e outra configurada como escola do campo em regime de tempo integral na modalidade EJA, com habilitação profissional técnica na área da pesca, correspondente aos níveis de ensino fundamental e médio.

Depreende-se que as escolas de tempo integral não podem se reduzir ao horário integral nas escolas, nem tão pouco ao aspecto socializador, devem considerar a oportunidade de aprendizagem para todos os alunos, pois de acordo com Coelho (2009) as escolas de tempo integral podem ser eficazes em termos qualitativos da oferta de espaço, tempos, experiências, aprendizados, o que exige comprometimento político e engajamento dos atores escolares.

As pesquisas relacionadas apontam a configuração da escola de tempo integral no estado como uma política educacional instituída nos marcos normativo como: PNE (2014-2024) e resoluções normativas (nº 002/2012-SEDUC).

Ao evidenciarmos a escola de tempo integral é necessário considerarmos as intencionalidades no processo formativo dessas instituições por meio de seus documentos norteadores, na perspectiva de identificar possíveis descompassos entre o instituído e o praticado, tendo em vista que Paro *et al.* (1988) assinalam que a escola de tempo integral tem assumido funções que outrora não desenvolvia o que traz riscos para o real papel da escola, na medida em que a escola pode vir a desempenhar diversas tarefas, como: guardar, cuidar, alimentar, menos ensinar.

Consideramos necessário o rompimento da concepção da escola como solucionadora de problemas sociais, nas experiências das escolas de tempo integral, como na escola parcial, com vistas à promoção de uma “formação” humana menos “ressocializadora”, tendo em vista que há autores que apontam o aspecto socializador inerente ao espaço escolar. Tal aspecto tem sido apontado como elemento importante no contexto das experiências das escolas de tempo integral, em especial, quando se quer destacar os aspectos positivos dessas experiências. Contudo, a socialização não é o aspecto principal, embora se constitua como relevante.

O estudo que integrou a categoria da educação integral demonstrou importância de se considerar o contexto no qual estão inseridos os programas e que, a região Oeste do Pará contém especificidades como as dificuldades de deslocamento e precariedade na estrutura física das escolas, perspectiva esta corroborada por Gomes e Colares (2019), que esclarecem que é necessário conhecer a realidade das escolas que por sua diversidade, enfrenta desafios na efetivação da política educacional de educação integral em tempo integral como, por exemplo: adequação de tempo, espaço, metodologias, formação e a prática pedagógica desenvolvida no cotidiano da escola.

Denota-se que a educação integral enquanto política pública tem sido referenda no contexto brasileiro a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e dos Planos Nacionais de Educação. Especificamente no estado do Pará consolidou-se a partir do ano de 2009.

O ideal de formação humana integral que surge das experiências mapeadas denota uma aproximação teórica com a perspectiva oficial presente nos documentos que norteiam os programas indutores de educação integral.

As pesquisas demonstraram que nos marcos normativos a educação integral é concebida como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, entretanto a intencionalidade por vezes ficou restrita aos documentos cabendo aos gestores e educadores a responsabilidade pela operacionalização

efetiva dos programas, o que demonstrou as fragilidades dessa política ainda que tenham sido divulgadas marcos normativos, como os manuais operacionais da educação integral.

As pesquisas que versavam a respeito das experiências de ampliação do tempo integral consideraram as contribuições de estudantes, professores, coordenadores pedagógicos, gestores, pesquisadores, e sinalizam de forma unânime para a não concretização de uma formação integral, considerando que as experiências denotam ausência de condições operacionais e pedagógicas que implicaram no pensar de práticas escolares que qualificassem a oferta do tempo integral para a formação integral dos educandos.

A análise das produções mapeadas nos permite inferir a importância das redes de pesquisa que agregam pesquisadores da graduação, pós-graduação e docentes de diversas instituições cujo interesse consiste na produção do conhecimento por meio do fomento a produção local, regional, nacional.

Compreendemos que as escolas precisam ser de educação integral, ou seja, devem promover uma educação integral aos seus educandos, embora possam não se caracterizar como uma escola de tempo integral. Assim, educação integral não deve ser confundida com a escola de tempo integral.

Desse modo, pensar em práticas educativas emancipatórias pressupõe o repensar do tempo ampliado quanto a sua finalidade, ou seja, pensar em estratégias de uso qualitativo do tempo a mais no espaço escolar na oferta de atividades estéticas, artísticas, esportivas, e etc do interesse dos estudantes, a fim de que os estudantes possam desfrutar de atividades diversificadas, atrativas, científicas que contribuam para o desenvolvimento de um ser social, crítico, curioso, que compreenda o mundo e suas relações e tenha condições de intervir nele.

Faz-se necessário destacar que a pesquisa realizada considerou o contexto da experiência da escola de tempo integral no estado do Pará a partir de uma delimitação específica, cujos critérios de escolha dos artigos, nos permitem apontar os limites das análises empreendidas no corpo dessa produção textual, assim, há a necessidade da realização de novos estudos que abarquem outras produções que permitam até mesmo um estudo comparativo entre a realidade de diferentes estados brasileiros no contexto da escola pública de tempo integral.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. S. **Educação em tempo integral**: estudo da trajetória do Programa Mais Educação (PME) nas escolas estaduais de Santarém-PA no período de 2009 a 2015. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santarém, 2016.
- AGUIAR, R.; SANTOS, R. CASA ESCOLA DA PESCA: práticas educativas e direitos LGBTQ. **Anais XX Encontro Internacional da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre Mulher e Relações de Gênero (REDOR)** 2018.
- AMARAL, H. S. do; GODINHO, C. de S. Os desafios da educação integral e do Programa Mais Educação na rede municipal de Santarém. *In*: COLARES, M. L. I. S. **Escola de tempo integral**: registros, análise e perspectivas em Santarém/PA. Curitiba, PR: CRV, 2015. p. 89-101.
- AMARAL, N. C.. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **RBP**AE - v. 32, n. 3, p. 653 - 673 set./dez. 2016.
- ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2019. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf>. Acessado em: 15, Mai, 2020.
- APPLE, M. W. A luta pela Democracia na Educação Crítica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.4, p. 894-926 out./dez. 2017.
- ARAÚJO, D. P. de. **A Implantação do Programa Mais Educação No Município de Itaituba-Pa**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Santarém, Pará, 2020. 166p.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 27.08.2019
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atualizada até março de 2017**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.58 p.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em: 27.08.2019
- BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2007.

BRASIL, Plano Nacional de Educação (PNE/ 2001-2011). **Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 27.08.2019

BRASIL, Plano Nacional de Educação (PNE/ 2014-2024). **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 27.08.2019

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acessado em: 14, Mai, 2020.

BARBOSA, L. L.; COLARES, M. L. I. S. REFORMA DO ENSINO MÉDIO: Desafios e possibilidades da educação integral. **Cadernos de pesquisa**, v. 26, p. 295-316, 2019.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 071/2013.** Procad. Brasília, DF, 2013.

Castro, A. S. de. **A educação integral em tempo integral na perspectiva da equipe gestora:** a realidade de uma escola municipal de Santarém/PA. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santarém, 2017.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, pág. 247-270, dezembro de 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: set, 2019. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100013>.

COELHO, L. M. C. da C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420/2159>>. Acesso em: jul, 2019. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.21i80.2222>

COLARES, M. L. I. S. (Org.). **Escola de tempo integral:** registros, análise e perspectivas em Santarém/PA. 1ed. Curitiba - PR: CRV, 2015.

COLARES, M. L. I. S.; JEFFREY, D. C.; MACIEL, A. C.; (Orgs.) **A educação integral como objeto de estudo:** mais que um tempo... além dos espaços. Santarém, Pa, 2018.

COLARES, M. L. I. S.; JEFFREY, D. C.; MACIEL, A. C.; (Orgs.) **A educação integral como objeto de estudo:** mais que um tempo... além dos espaços. Santarém, Pa, 2019. v. 2.

COLARES, A. A.; OLIVEIRA, G. N. C. Educação integral em escola pública de tempo integral: percepções de estudantes. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 312-329, 2018. DOI: 10.22481/praxis.v14i30.4376. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4376>>. Acesso em: set. 2020.

COSTA, S. A. da; COLARES, M. L. I. S. **Educação integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais.** Curitiba: CRV, 2016.

COSTA, C. N. da. **O projeto de escola de tempo integral no Pará: o caso da Escola Miriti.** 2015. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

DALBOSCO, C. A. Metamorfoses do conceito de formação: da teleologia fixa ao campo de força. In: DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H.; FLICKINGER, H-G. (orgs.). **Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento?** São Paulo: Cortez, 2019. p.35-64.

EDITORA NAVEGANDO. Disponível em: <<https://www.editoranavegando.com/>>. Acesso em: Mai/2019.

EDITORA CRV. Disponível em: <<https://editoracrv.com.br/>>. Acesso em: Mai/2019.

ENGUITA, M. F. Do lar a fábrica, passando pela sala de aula: a gênese da escola de massas. In: ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p.105-131.

FERREIRA, C. M. P. dos S. **Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade?** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007.

FERREIRA, G. V. **Educação de tempo integral em Santarém: ações da secretaria municipal de educação no período de 2008 a 2014.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santarém, 2016.

FERREIRA, G. V.; COLARES, M. L. I. S. Educação de tempo integral em Santarém: ações da secretaria municipal de educação. **Educação: Teoria e Prática.** Rio Claro, SP, vol. 27, n.56, p. 457 – 474, set/dez 2017. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11926/8>>. Acesso em: set, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol27.n56.p457-474>

FIALHO, L. M. F. **A experiência socioeducativa de internação na vida de jovens em conflitos com a lei.** 2012. 361f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2012.

FIALHO, L. M. F.; SOUSA, F. G. A. de. Juventudes em políticas públicas: o estado da questão em pesquisas cearenses (2010-2016). **Revista Atos de Pesquisa em Educação / Blumenau**, v.15, n.1, p.163-185, jan./abr. 2020. Disponível em: <<http://www.furb.br/atosdepesquisa/>>. Acesso em: jul, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2020v15n1p163-185>

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p. 17-34.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In: CALDART, R. S PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo** – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, São Paulo, 2009. (Educação Cidadã, 4).

GOMES, T.C.; COLARES, M. L. I. S. **A educação integral e o Programa Ensino Médio Inovador - PROEMI**: Singularidades desta política. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2018. v. 1. 158p.

GOMES, T.C; COLARES, M. L. I. S. A política de educação integral em tempo integral: a perspectiva dos professores. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 15, n. 31, p. 313-332, 2019. DOI: 10.22481/praxis.v15i31.4675. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4675>>. Acesso em: abr. 2019.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 1, n. 2, ago. 2006. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>>. Acesso em: set. 2019. Doi: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.136>.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores Educacionais 2019**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/ideb/resultados>>. Acessado em: 14, Mai, 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019** [recurso eletrônico]. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

JAEGER, W. W. Lugar dos gregos na história da educação. In: JAEGER, W. W. **Paidéia**: a formação do homem grego. [tradução: Artur M. Parreira; adaptação para a edição brasileira: Monica Stahel; revisão do texto grego: Gilson Cesar Cardoso de Souza] 3ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994, p. 3-20.

LEÃO, G. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e177494, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100126&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: set, 2019. <https://doi.org/10.1590/0102-4698177494>.

LECLERC, G. de F. E.; MOLL, J. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? In: LECLERC, G. de F. E.; MOLL, J. (Orgs.). Políticas de educação integral em jornada ampliada. **Em aberto**, Brasília, v.25, n. 88, p.17-49, jul./dez. 2012.

LEITE, S. F.; GUERREIRO, J. A. O conceito de educação integral, educação em tempo integral: desafios para o Plano Nacional de Educação. In: COSTA, S. A. da; COLARES, M. L. I. S.. **Educação integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais.** (Orgs.). Curitiba: CRV, 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensinoaprendizagem?** Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/home/disciplina.asp?key=5146&id=3552>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

MACIEL, A. C.; JACOMELI, M. R. M.; BRASILEIRO, Tania S. A. Fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática. *Educ. Soc.* [online]. 2017, vol.38, n.139, pp.473-488. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017158639>.

MACIEL, A. C.; JACOMELI, M. R. M.; BRASILEIRO, T. S. A. Planejamento curricular e metodologia da educação integral politécnica: aportes experimentais. In: MACIEL, A. C.; RACHEL, A.; MOURÃO, B. (orgs.). **Currículo e metodologia da Educação Integral Politécnica: aportes ao trabalho pedagógico coletivo.** 1ª Ed. Temática Editora. Porto Velho: RO, 2016. p.13-40.

MACIEL, A. C.; BRAGA, R. M.; RANUCCI, A. M. C.. **Projeto Burareiro de Educação Integral: Original.** Ed. Temática. Porto Velho, RO, 2016.

MACIEL, A. C.; Ganzeli, P.; Costa, S. A. da. **Sentidos da educação integral: conceitos, programas e implicações na realidade educacional – Uberlândia: Navegando Publicações,** 2018.

MACIEL, L. A. A concepção de educação integral em tempo integral do IPUFRJ: uma proposta em construção sob a ótica do trabalho como princípio educativo. In: XVII Encontro Nacional de Prática de Ensino – ENDIPE, 2014, Fortaleza. Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola, **Anais Eletrônicos**, 2014.

MAZZA, *et al.* (Org.). **Educação integral: concepções e práticas no Brasil.** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2017. II. Seminário de Educação Integral: concepções e práticas no Brasil. (2.: 2017: Campinas, SP).

MENEZES, J. S. da S.; BRASIL, R. S. Gestão democrática na escola: a participação no contexto da prática de um programa de educação em tempo integral. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 137–158, 2018. DOI: 10.22633/rpge.v22.nesp1.2018.10787. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10787>. Acesso em: Out. 2020.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005. p. 19-77.

MOURA, R. M.. **Uma leitura histórico-contextual da escola de tempo Integral.** Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba. São Paulo, 2014.

MONTEIRO, E. S.; SCAFF, E. A. da S. A pesquisa em educação integral no âmbito das políticas públicas no Brasil. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 12-26, 2016. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/55>. Acesso em: 13 mar. 2021.

MÜHL, E. H.; MARANGON, M. L. Da Paideia à Bildung pelo trajeto do “cuidado de si”: formação como autoformação. In: DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H.; FLICKINGER, H-G. (orgs.). **Formação humana (Bildung):** despedida ou renascimento? São Paulo: Cortez, 2019. p.93-112.

NETA, A. A.de C.; CARDOSO, B. L. C. de Castro; NUNES, C. P. Reformas educacionais no contexto pós-golpe de 2016. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 40, nº 77 - set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/703/446>. Acesso em: set, 2019. <http://dx.doi.org/10.24882/eemd.v40i77.703>

OLIVEIRA, , E.H.C. Redes de colaboração em pesquisa e intercâmbio de conhecimento científico. **Rev Pan-Amaz Saude**, Ananindeua , v. 9, n. 4, p. 7-9, dez. 2018. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-62232018000400001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 06 abr. 2020. <http://dx.doi.org/10.5123/s2176-62232018000400001>.

OLIVEIRA, T. L. M. M. **Educação Integral:** análise da implementação das políticas educacionais para cumprimento da Meta 6 do PME de Santarém-PA. Dissertação (Mestrado). Santarém, Pará, 2019.157p.

SOUZA, O. N. B. de; ; SOUZA, O. N. B. de; CORREA, I. M. ; CARDOSO, C. A. Q. Experimentações escolares da política de educação integral e(m) Tempo Integral: uma análise das práticas efetivadas em escolas públicas de Belém - PA. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, p. e10868, 4 dez. 2020.

PARÁ. Governo do Estado do Pará. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. **Documento Base do Plano Estadual de Educação**. Belém, 2015. Disponível em:<http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/PLANO%20ESTADUAL%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O06052015_0.pdf>. Acessado em: 14, Mai, 2020.

PARÁ. SEDUC. **Resolução nº 002, de 25 de abril de 2012**. Dispõe sobre o projeto de escola de tempo integral. Disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/36529677/doepa-caderno-5-27-04-2012-pg-22>>. Acesso em: 25 de maio. 2020.

PARÁ. SEDUC. **Resolução nº 003, de 25 de abril de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento da escola de tempo integral. Disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/36529677/doepa-caderno-5-27-04-2012-pg-22>>. Acesso em: 25 de Maio. 2020.

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

PRODUÇÃO. **Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil**. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/histedbrufopa/?page_id=49>. Acesso em: mai/2019.

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

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. *In*: SAVIANI, D. **História do tempo e tempo da história: estudos de historiografia e história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. (Coleção Memória da Educação). p.105-130.

SANTOS, C. A. T. dos; CHAVES, M. F. (Orgs.). **Guia para a elaboração e apresentação da produção acadêmica da Ufopa**. 2. ed., rev. e atual. – Santarém: UFOPA, 2019. 90 fls.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo, Cortez 2016.

SILVA, J. B da. Escolarização, profissionalização e desenvolvimento em escola do campo: o caso de egressos da CEPE na Ilha de Cotijuba, Belém, Pará. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 4, p. e6247, 28 maio 2019.

SILVA, N. F.; COLARES, M. L. I. S. A educação integral no oeste do Pará: o estado do conhecimento a partir das dissertações do PPGÉ-UFOPA. **Práxis Educacional**, [S.l.], v. 16, n. 39, p. 379-394, abr. 2020. Disponível em:<<https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i39.6386>>.

SIQUEIRA; A. O. dos S. **O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: Concepções e desafios para a gestão escolar**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Santarém, Pará, 2016. 154p.

SOARES, N. F. **O Projeto Escola de Tempo Integral da Rede Estadual do Pará na Perspectiva do Financiamento**. Dissertação (Mestrado). Belém, 2017. 141p.

SOUSA, E. C. de V. T. **Programa de Fomento à Educação Integral no Ensino Médio: Análise da Implantação na Rede Estadual do Município de Santarém-PA**. Dissertação (Mestrado). Santarém, PA. 2019.

SOUZA, C. R. G. de. **Um estudo sobre as abordagens à aprendizagem em escolas de educação integral em tempo integral e parcial do município de Campinas**. Tese. (Doutorado em Educação). Campinas: PUC-Campinas, 2020.

SOUZA, C. de F. L. As reformas na educação básica a propostas neoliberais para a educação. *In*: OLIVEIRA, J. F. de; LIMA, D. da C. B. P. (org.). **Política e gestão da educação básica I**. Série Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. [Livro Eletrônico]. Brasília: ANPAE, 2019. p. 241-245.

SOUZA, M. de F. M. de; SILVA, L. M. da; ROSÁRIO, M.J. A. do. Educação integral: de um ideário dos precursores do manifesto dos pioneiros da educação ao amparo legal. *In: COLARES, M. L. I. S. **Escola de tempo integral**: registros, análise e perspectivas em Santarém/PA. Curitiba, PR: CRV, 2015. p. 193-210.*

SOUZA, M. M. de; ALEPRANDI, R. T.; TRENTINI, S.S. A. As concepções filosóficas e pedagógicas de educação integral no Brasil e as políticas educacionais. *In: COSTA, S. A. da; COLARES, M. L. I. S. **Educação integral**: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais. Curitiba: CRV, 2016. p. 33-61.*

SOUZA, M. F. M.; GUIMARAES, K. R.. EDUCAÇÃO INTEGRAL: As experiências de escola pública de tempo integral no Brasil. *In: II Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação, 2017, Natal. II Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Anais da II Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação. Natal: Even3, 2017. v. 1. p. 981-993.*

SOUZA, M. de F. M. de; ROSÁRIO, M. J. A. do; LIMA, M. C. de. O cenário da educação do campo no estado do Pará e a política nacional de educação em tempo integral: uma realidade complexa. *In: COSTA, Sinara A. da; COLARES, M. L. I. S. **Educação Integral**: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais. Curitiba: CRV, 2016. (p. 139 – 162).*

SOUZA, R. R.. **Educação e diversidade**: interfaces e desafios na formação de professores para a escola de tempo integral. 2015. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Oeste do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santarém, 2015.

TERRIEN, J.; NÓBREGA-TERRIEN, S. M. Os Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: Reflexões Teórico-Metodológicas. *In: TERRIEN, J., & NÓBREGA-TERRIEN, S. “Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas”. **Estudos em avaliação educacional**, v.15, n.30, jul.-dez. 2004.*

TONET, I. Educação e formação humana. **Ideação**, [S.l.], v. 8, n. 9, p. p. 09-21, out. 2007. ISSN 1982-3010. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/852>>. Acesso em: Out. 2019. DOI: <https://doi.org/10.48075/ri.v8i9.852>.

VASCONCELOS, C. R. A.; XIMENES-ROCHA, S. H.. Reflexões sobre a escola do campo em tempo integral no município de Santarém-Pará. **Educação: Teoria e Prática**, v. 27, p. 475-492, 2017. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11953>>. Acesso em: Out, 2020.

VASCONCELOS, C. R.; ROCHA, S. H. X. A política de educação em tempo integral, perspectivas e aproximações com a Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, p. e6632, 28 out. 2020.

VASCONCELOS, M. O. de; GOERGEN, P. A escola de tempo integral sob a perspectiva de professores. *In: COLARES, M. L. I. S. **Escola de tempo integral**: registros, análise e perspectivas em Santarém/PA. Curitiba, PR: CRV, 2015. p. 65-77.*

VASCONCELOS, M. O.; NUNES, M. C. X. M.; XIMENES-ROCHA, S. H. Educação integral de tempo integral: diagnóstico da implantação em escola do campo. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 15, n. 32, p. 337-357, 2019. DOI: 10.22481/praxis.v15i32.5058. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5058>. Acesso em: Set. 2020

PERIÓDICOS CONSULTADOS

REGIÃO NORTE

EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação. Disponível em: <https://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA>>. Acesso em: Out, 2020.

REVISTA AMAZÔNIDA. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/about>>. Acesso em: Out, 2020.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/about>>. Acesso em: Out, 2020.

REVISTA COCAR. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/issue/view/170>>. Acesso em: Out, 2020.

REVISTA COMMUNITAS. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/about>>. Acesso em: Out, 2020.

REVISTA EXITUS. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/about>>. Acesso em: Out, 2020.

REGIÃO NORDESTE

CADERNOS DE PESQUISA. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>>. Acesso em: Out, 2020.

DEBATES EM EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao>>. Acesso em: Out, 2020.

GERMINAL: MARXISMO E EDUCAÇÃO EM DEBATE. . Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/about/>>. Acesso em: Out, 2020.

PLURAIS REVISTA MULTIDISCIPLINAR. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais>>. Acesso em: Out, 2020.

REVASF - Revista de Educação do Vale do São Francisco. Disponível em:
<<https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/abou>>. Acesso em: Out, 2020.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Disponível em:
<<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos>>. Acesso em: Out, 2020.

REVISTA CENAS EDUCACIONAIS. Disponível em:
<<https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/index>>. Acesso em: Out, 2020.

REVISTA EDUCAÇÃO & FORMAÇÃO. Disponível em:
<<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/about>>. Acesso em: Out, 2020.

REVISTA EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO. Disponível em:
<<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao>>. Acesso em: Out, 2020.

REVISTA EDUCAÇÃO EM DEBATE. Disponível em:
<<http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/index>>. Acesso em: Out, 2020.

REVISTA DA FAEEDA - Educação e Contemporaneidade. Disponível em:
<<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about>>. Acesso em: Out, 2020.

REVISTA EDUCAÇÃO EM QUESTÃO. Disponível em:
<<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/about>>. Acesso em: Out, 2020.

REVISTA ENTREIDEIAS: EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE. Disponível em:
<<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/index>>. Acesso em: Out, 2020.

REVISTA ESPAÇO DO CURRÍCULO. Disponível em:
<<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. Acesso em: Out, 2020.

REVISTA INFORMAÇÃO EM CULTURA. Disponível em:
<<https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/ric/about>>. Acesso em: Out, 2020.

REVISTA INTERFACES CIENTÍFICAS EDUCAÇÃO. Disponível em:
<<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao>>. Acesso em: Out, 2020.

REVISTA LABOR. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/labor/Indexadores>>. Acesso em: Out, 2020.

REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL. Disponível em:
<<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/about>>. Acesso em: Out, 2020.

REVISTA TEMAS EM EDUCAÇÃO. Disponível em:
<<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo>>. Acesso em: Out, 2020.

REVISTA TEMPOS E ESPAÇOS EM EDUCAÇÃO. Disponível em:
<<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/index>>. Acesso em: Out, 2020.

TÓPICOS EDUCACIONAIS. Disponível em:
<<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais>>. Acesso em: Out, 2020.

REGIÃO CENTRO-OESTE

EDUCATIVA. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/index>>. Acesso em: Nov, 2020.

EM ABERTO. Disponível em:
<<http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/about>>. Acesso em: Nov, 2020.

INTER-AÇÃO. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/about>>. Acesso em: Nov, 2020.

RETRATOS DA ESCOLA. Disponível em:
<<https://www.revistas.ufg.br/interacao/about>>. Acesso em: Nov, 2020.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Disponível em:
<<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/about>>. Acesso em: Nov, 2020.

REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae>>. Acesso em: Nov, 2020.

REVISTA DA ABPN. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/about>>. Acesso em: Nov, 2020.

REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNEMAT. Disponível em:
<<https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu>>. Acesso em: Nov, 2020.

REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA. Disponível em:
<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_serial&lng=pt&pid=2238-2097>. Acesso em: Nov, 2020.

REVISTA EDUCAÇÃO E FRONTEIRAS ON LINE. Disponível em:
<<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao>>. Acesso em: Nov, 2020.

REVISTA POIÉSIS PEDAGÓGICA. Disponível em:
<<https://www.revistas.ufg.br/poiesis>>. Acesso em: Nov, 2020.

REVISTA SÉRIE-ESTUDOS. Disponível em: <<https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos>>. Acesso em: Nov, 2020.

REGIÃO SUDESTE

@RQUIVO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO. Disponível em:
<<http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao>>. Acesso em: Dez, 2020.

ARGUMENTOS PRÓ-EDUCAÇÃO. Disponível em:
<<http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao?>>. Acesso em: Dez, 2020.

CADERNOS CEDES. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622019000300269&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: Dez,2020.

CADERNOS CENPEC. Disponível em:
<<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/about/editorialPolicies#custom-0>>. Acesso em: Dez, 2020.

CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Disponível em:
<<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/about>>. Acesso em: Dez, 2020.

CADERNOS DE PESQUISA (FCC). Disponível em:
<<https://periodicos.ufes.br/educacao/about>>. Acesso em: Dez,2020.

CADERNOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Disponível em:
<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0100-1574&lng=pt&nrm=iso%20>. Acesso em: Dez, 2020.

CHILDHOOD & PHILOSOPHY. Disponível em:
<<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/about>>. Acesso em: Dez,2020.

COMUNICAÇÕES (UNIMEP). Disponível em:
<<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/index>>. Acesso em: Dez,2020.

CRÍTICA EDUCATIVA. Disponível em:
<<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa>>. Acesso em: Dez,2020.

DIALOGIA. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia>>. Acesso em: Dez, 2020.

DESIdades. Disponível em: <<http://desidades.ufrj.br/indexadores/>>. Acesso em: Dez, 2020.

EccoS - REVISTA CIENTÍFICA. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos>>. Acesso em: Dez, 2020.

EDUCAÇÃO E FILOSOFIA. Disponível em:
<<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/about>>. Acesso em: Nov, 2020.

EDUCAÇÃO & PESQUISA. Disponível em: <<http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br>>. Acesso em: Dez,2020.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/revistas/es/paboutj.htm>>. Acesso em: Dez,2020.

EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EM DEBATE. Disponível em:
<seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/about>. Acesso em: Dez,2020.

EDUCAÇÃO EM FOCO (UEMG).
Disponível em: <<https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco>>. Acesso em: Dez, 2020.

EDUCAÇÃO EM FOCO (UFJF).
Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/about>>. Acesso em: Dez, 2020.

EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA. Disponível em:
<<https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/indexing>>. Acesso em: Dez, 2020.

EDUCAÇÃO EM REVISTA. Disponível em:
<<https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista>>. Acesso em: Dez,2020.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DEBATE. Disponível em:
<<https://www.periodicosdeminas.ufmg.br/periodicos/educacao-matematica-debate/>>. Acesso em: Nov, 2020.

EDUCAÇÃO ONLINE. Disponível em: <<http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline>>. Acesso em: Dez, 2020.

EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA. Disponível em:
<<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/about>>. Acesso em: Dez, 2020.

ENSAIO PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. Disponível em:
<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1983-2117&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: Dez, 2020.

ENSAIO: AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0104-4036&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: Dez, 2020

ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. Disponível em:
<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0103-6831&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: Dez, 2020.

EVIDÊNCIA OLHARES E PESQUISA EM SABERES EDUCACIONAIS.
Disponível em: <<https://www.periodicosdeminas.ufmg.br/periodicos/evidencia-olhares-e-pesquisa-em-saberes-educacionais/>>. Acesso em: Dez, 2020.

ETD - EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL. Disponível em:
<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/indexa>>. Acesso em: Dez, 2020.

FILOSOFIA & EDUCAÇÃO. Disponível em:
<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/indexa>>. Acesso em: Dez, 2020.

FORMAÇÃO DOCENTE - REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Disponível em:
<<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp>>. Acesso em: Dez, 2020.

HORIZONTES. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes>>. Acesso em: Dez, 2020.

INSTRUMENTO - REVISTA DE ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/about>>. Acesso em: Dez, 2020.

LAPLAGE EM REVISTA. Disponível em:
<<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg>>. Acesso em: Dez, 2020.

MOVIMENTO: REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO DA UFF. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/about>>. Acesso em: Dez, 2020.

PEDAGOGIA EM AÇÃO. Disponível em:
<<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/about>>. Acesso em: Dez, 2020.

PENSAR A EDUCAÇÃO EM REVISTA. Disponível em:
<<http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/>>. Acesso em: Dez, 2020.

PLURES HUMANIDADES. Disponível em:
<<http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/about/editorialPolicies#focusAndScop>>. Acesso em: Dez, 2020.

PRO-POSIÇÕES. Disponível em: <<https://www.scielo.br/revistas/pp/iaboutj.htm>>. Acesso em: Dez, 2020.

QUAESTIO - REVISTA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO. Disponível em:
<<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/about>>. Acesso em: Dez, 2020.

RBEC - Revista Brasileira de Educação Comparada.
Disponível em: <<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/rbec/indexadores>>. Acesso em: Dez, 2020.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Disponível em:
<<https://anped.org.br/site/rbe>>. Acesso em: Dez, 2020.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/revistas/rbee/iaboutj.htm>>. Acesso em: Dez, 2020.

REVISTA BRASILEIRA DE TERAPIA COMPORTAMENTAL E COGNITIVA.
Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/revistas/rbtcc/paboutj.htm>>. Acesso em: Dez, 2020.

REVISTA CIENTÍFICA E-CURRICULUM. Disponível em:
<<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: Dez, 2020.

REVISTA CONTEMPORÂNEA DE EDUCAÇÃO. Disponível em:
<<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/index>>. Acesso em: Dez,2020.

REVISTA DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1414-4077&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: Dez, 2020.

REVISTA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. Disponível em:
<<http://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/about>>. Acesso em: Dez,2020.

REVISTA DE EDUCAÇÃO PUC-CAMPINAS. Disponível em: <<https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao>>. Acesso em: Dez, 2020.

REVISTA DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL.
Disponível em:
<<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/search/search?csrfToken=a3614218ae36b6e7a32457fdb876bf83&query=indexadores>>. Acesso em: Dez, 2020.

REVISTA DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS. Disponível em:
<<http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/issue/view/1195>>. Acesso em: Dez, 2020.

REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO. Disponível em:
<www.reveduc.ufscar.br/index.php/reeduc/index>. Acesso em: Dez, 2020.

REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA. Disponível em:
<<https://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca>>. Acesso em: Dez, 2020.

REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEBATE. Disponível em:
<<https://periodicos.ufes.br/reed/issue/view/1210>>. Acesso em: Dez,2020.

REVISTA HISTEDBR ON-LINE. Disponível em:
<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/indexa>>. Acesso em: Dez, 2020.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO. Disponível em:
<<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana>>. Acesso em: Dez, 2020.

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Disponível em:
<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/indexa>>. Acesso em: Dez, 2020.

REVISTA OBSERVATÓRIO. Disponível em:
<<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/index>>. Acesso em: Nov, 2020.

REVISTA OLH@RES. Disponível em:
<<https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares>>. Acesso em: Dez,2020.

REVISTA ONLINE DE POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL. Disponível em:
<<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge>>. Acesso em: Dez, 2020.

REVISTA PRÓ-DISCENTE. Disponível em:
<<https://periodicos.ufes.br/prodiscente/about>>. Acesso em: Dez, 2020.

REVISTA PROFISSÃO DOCENTE. Disponível em:
<<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/index>>. Acesso em: Dez, 2020.

REVISTA TEIAS. Disponível em:
<<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias>>. Acesso em: Dez, 2020.

REVISTA TRABALHO & EDUCAÇÃO. Disponível em:
<<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/about>>. Acesso em: Dez, 2020.

REVISTA TRIÂNGULO. Disponível em:
<<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/about/editorialPolicies#custom-1>>. Acesso em: Dez, 2020.

RIDPHE_R REVISTA IBEROAMERICANA DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO-EDUCATIVO. Disponível em:
<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/about>>. Acesso em: Dez, 2020.

TEMAS EM EDUCAÇÃO E SAÚDE. Disponível em:
<<https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/index>>. Acesso em: Dez, 2020.

TRABALHO NECESSÁRIO. Disponível em:
<<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario>>. Acesso em: Dez, 2020.

VERAS. Disponível em:
<<http://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/about/editorialPolicies#focusAndScope>>. Acesso em: Dez, 2020.

ZETETIKÉ. Disponível em:
<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/indexa>>. Acesso em: Dez, 2020.

REVISTA DOCÊNCIA E CIBERCULTURA. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/about>>. Acesso em: Dez, 2020.

LEITURA: TEORIA & PRÁTICA. Disponível em:
<<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/about/editorialPolicies#focusAndScope>>. Acesso em: Dez, 2020.

REGIÃO SUL

ACTA SCIENTIARUM. EDUCATION. Disponível em:
<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc>>. Acesso em: Dez, 2020.

AMBIENTE & EDUCAÇÃO. Disponível em:

<<https://www.seer.furg.br/ambeduc/about>>. Acesso em: Dez, 2020.

ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Disponível em:

<<http://www.furb.br/atosdepesquisa/>>. Acesso em: Dez, 2020.

CADERNOS DE EDUCAÇÃO. Disponível em:

<<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/>>. Acesso em: Dez, 2020.

CADERNOS DE PESQUISA PENSAMENTO EDUCACIONAL. Disponível em:

<<https://seer.utp.br/index.php/a/Index2>>. Acesso em: Dez, 2020.

CONJECTURA: FILOSOFIA E EDUCAÇÃO. Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/index>>. Acesso em: Dez, 2020.

CONTEXTO & EDUCAÇÃO. Disponível em:

<<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/about>>. Acesso em: Dez, 2020.

CONTRAPONOTOS. Disponível em:

<<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/about/editorialPolicies#custom-1>>. Acesso em: Dez, 2020..

CRIAR EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/criaredu/index>>.

Acesso em: Dez,2020.

EDUCAÇÃO. Disponível em:

<<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/issue/view/1444>>. Acesso em: Dez, 2020.

EDUCAÇÃO (UFSM). Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>>. Acesso

em: Dez,2020.

EDUCAÇÃO & REALIDADE. Disponível em:

<<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/about/editorialPolicies#custom-12>>. Acesso em: Dez, 2020.

EDUCAÇÃO EM ANÁLISE. Disponível em:

<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/about/editorialPolicies#focusAndScope>>. Acesso em: Dez, 2020.

EDUCAÇÃO ESPECIAL (CENTRO DE EDUCAÇÃO). Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/pages/view/indexadores>>. Acesso em: Dez, 2020.

EDUCAÇÃO UNISINOS. Disponível em:

<<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/pages/view/indexada>>. Acesso em: Dez, 2020.

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/about/editorialPolicies#custom-0>>. Acesso em: Dez, 2020.

EDUCAR EM REVISTA. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar>>. Acesso em: Dez, 2020.

EDUCERE ET EDUCARE. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare>>. Acesso em: Dez, 2020.

ENTREVER - REVISTA DAS LICENCIATURAS. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer>>. Acesso em: Dez, 2020.

ESPAÇO PEDAGÓGICO. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep>>. Acesso em: Dez, 2020.

FINEDUCA: REVISTA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/fineduca/about/editorialPolicies#custom-2>>. Acesso em: Dez, 2020.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe>>. Acesso em: Dez, 2020.

IMAGENS DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc>>. Acesso em: Dez, 2020.

JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS. Disponível em: <<http://jpe.ufpr.br/>>. Acesso em: Dez, 2020.

MOMENTO: DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento>>. Acesso em: Dez, 2020.

MOVIMENTO. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento>>. Acesso em: Dez, 2020.

OLHAR DE PROFESSOR. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br//index.php/olhardeprofessor>>. Acesso em: Dez, 2020.

ORGANON. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/organon/about>>. Acesso em: Dez, 2020.

PERCURSOS. Disponível em: <<https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos>>. Acesso em: Dez, 2020.

PERSPECTIVA. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva>>. Acesso em: Dez, 2020.

POIÉSIS. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis>>. Acesso em: Dez, 2020.

PRÁXIS EDUCATIVA. Disponível em:

<<https://revistas2.uepg.br//index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: Dez, 2020.

REFLEXÃO E AÇÃO. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex>>.

Acesso em: Dez, 2020.

REMEA: REVISTA ELETRÔNICA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AMBIENTAL. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/remea>>. Acesso em: Dez, 2020.

REEMAT: REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA.

Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat>>. Acesso em: Dez, 2020.

REVISTA LIBERATO. Disponível em:

<http://revista.liberato.com.br/ojs_lib/index.php/index/about>. Acesso em: Dez, 2020.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS DA PRESENÇA. Disponível em:

<<https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca>>. Acesso em: Dez, 2020.

REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Disponível em:

<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe>>. Acesso em: Dez, 2020.

REVISTA DE ENSINO, EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS. Disponível em:

<<https://revista.pgsskroton.com/index.php/ensino>>. Acesso em: Dez, 2020.

REVISTA DE ESTUDIOS TEÓRICOS Y EPISTEMOLÓGICOS EN POLÍTICA

EDUCATIVA. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/indexadores>>.

Acesso em: Dez, 2020.

REVISTA DE GESTÃO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/regae/index>>. Acesso em: Dez, 2020.

REVISTA DEBATES. Disponível em:

<<https://seer.ufrgs.br/debates/about/editorialPolicies#custom-0>>. Acesso em: Dez, 2020.

REVISTA DIÁLOGO EDUCACIONAL. Disponível em:

<<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd99=issue&dd0=332>>. Acesso em:

Dez, 2020.

REVISTA DIGITAL DO LAV. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/index.php/revislav/about/editorialPolicies#custom-1>>. Acesso em: Dez, 2020.

REVISTA EDUCAÇÃO E LINGUAGENS. Disponível em:

<<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/>>. Acesso em: Dez, 2020.

REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/pages/view/indexadores>>. Acesso em: Dez, 2020.

REVISTA INTERSABERES. Disponível em:

<<https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/about>>. Acesso em: Dez, 2020.

REVISTA LINHAS. Disponível em: <<https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linha>>.

Acesso em: Dez, 2020.

REVISTA PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. Disponível em:

<<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/rpem>>. Acesso em: Dez, 2020.

REVISTA PEDAGÓGICA. Disponível em:

<<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/about>>. Acesso em: Dez, 2020.

ROTEIRO. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/index>>.

Acesso em: Dez, 2020.

TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO. Disponível em:

<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc>>. Acesso em: Dez, 2020.

TEXTURA. Disponível em:

<<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/about/editorialPolicies#custom-1>>. Acesso em: Dez, 2020.