

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

SABRINA CORRÊA DA SILVA

PESQUISAS SOBRE A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO DO
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: 2010 a 2017

PONTA GROSSA

2021

SABRINA CORRÊA DA SILVA

PESQUISAS SOBRE A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO DO
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: 2010 a 2017

Dissertação apresentada para a obtenção
do título de mestre na Universidade
Estadual de Ponta Grossa, Área de
Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Correia
de Paula Marcoccia.

PONTA GROSSA

2021

S586 Silva, Sabrina Corrêa da
Pesquisas sobre a educação de tempo integral no contexto do Programa
Mais Educação: 2010 a 2017. / Sabrina Corrêa da Silva. Ponta Grossa, 2021.
131 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Correia de Paula Marcoccia.

1. Educação - tempo integral. 2. Programa Mais Educação. 3. Teses -
dissertações. I. Marcoccia, Patrícia Correia de Paula. II. Universidade Estadual de
Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 370.115

TERMO DE APROVAÇÃO

SABRINA CORRÊA DA SILVA

EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL. PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.

TESES E DISSERTAÇÕES.

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:



Orientador (a) Prof. Dra. Patrícia Correia de Paula Marcoccia - UEPG



Prof. Dra. Maria Antônia de Souza - UTP



Prof. Dra. Mary Angela Brandalise - UEPG



Prof. Dra. Susana Soares Tozetto - UFPR

Ponta Grossa, 30 de abril de 2021.

Dedico esta dissertação aos meus pais Joelma e José Sérgio, fontes inesgotáveis de força, amor e carinho nesta jornada.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo dom da vida e da sabedoria, tão necessárias neste processo formativo.

Aos meus pais, Joelma e José Sérgio, grandes incentivadores da minha formação e da minha profissão. Por meio dos valores aprendidos, pude ter a capacidade e a coragem para enfrentar os desafios impostos neste processo. Minha gratidão a eles será eterna.

Ao Erick, meu companheiro de vida e de jornada, minha fortaleza nos momentos desafiadores, fonte inesgotável de amor e carinho neste processo. Esteve comigo em todas as etapas deste processo, desde a seleção, as orientações, as aulas, sempre com uma palavra, com um gesto carinhoso e cuidadoso de apoio e incentivo.

À minha família, em especial às minhas avós, Maria e Glaci, que com simplicidade e carinho sempre transmitiram muita sabedoria e cuidado comigo neste processo.

À banca examinadora, Profa. Dra. Maria Antonia de Souza, Profa. Dra. Susana Soares Tozetto e Profa. Dra. Mary Ângela Brandalise, pelas valorosas contribuições e sugestões ao texto.

À minha orientadora, professora Patrícia C. de P. Marcoccia, que, por meio o projeto inicial de pesquisa, me escolheu e permitiu que um grande objetivo e sonho se concretizasse. Serei sempre grata pelas trocas, aprendizados, pelos momentos de reflexão ao longo destes dois anos de mestrado.

A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras, para que, na ordem capitalista, o trabalho [...] não se conservasse servil, submetido e degradado, mas, igual ao capital na consciência de suas reivindicações e dos seus direitos.

Anísio Teixeira, 1956

TEIXEIRA, Anísio. A escola pública universal e gratuita. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.26, n.64, out./dez. 1956. p.3-27.

RESUMO

O presente estudo tem como objeto de pesquisa o cenário das pesquisas sobre a educação de tempo integral, no contexto do Programa Mais Educação. Nesse sentido, a problemática que orientou a pesquisa centrou-se na pergunta: como se caracteriza o cenário das pesquisas sobre a educação de tempo integral no Brasil, no contexto do Programa Mais Educação, no período de 2010 a 2017? Como objetivo geral, buscamos analisar as pesquisas sobre a educação de tempo integral no Brasil, no contexto do Programa Mais Educação, no período de 2010 a 2017, com base no enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE). A pesquisa se ancora na metapesquisa enquanto possibilidade de abordagem e análise de pesquisas em política educacional, realizada a partir do enfoque das EEPE, fundamentada nos estudos de Mainardes, Ferreira e Tello (2011), Tello e Mainardes (2012), Tello (2013), Tello e Mainardes (2015), Mainardes e Tello (2016), Stremel e Mainardes (2016), Mainardes, Stremel e Soares (2018) e Mainardes (2017, 2018, 2018). Com base no enfoque das EEPE, identificamos nas teses e dissertações a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e a abordagem metodológica. Com relação ao aspecto epistemológico das pesquisas analisadas, entendemos que, metade das 10 pesquisas trabalham com a perspectiva epistemológica da política educacional como campo teórico do conhecimento, bem como se utiliza de uma perspectiva Pluralista, e a outra metade, fez uso da abordagem Marxista, Weberiana e dos estudos de Nietzsche. Com relação ao posicionamento epistemológico, identificamos que a maioria das pesquisas apresentam um caráter crítico-analítico de estudo da política do Programa Mais Educação, bem como das realidades pesquisadas. A abordagem metodológica identificada revelou uma abordagem qualitativa de estudo e como tipos de pesquisas a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e o trabalho de campo. Por meio deste estudo, constatamos que o cenário das pesquisas sobre a educação de tempo integral no Brasil, no contexto do Programa Mais Educação apresentou o maior número de pesquisas no ano de 2017, identificando uma crescente de trabalhos. As pesquisas emergiram, em sua maioria, da região Sudeste, justificada pela vinculação com grupos e linhas de pesquisa oriundos dessa região. Com o estudo, observamos também que as pesquisas tensionam a política do Programa Mais Educação, mostrando suas contradições, como a insuficiência de recursos humanos, financeiros e a infraestrutura precária, que não permitem que a proposta seja implementada com qualidade.

Palavras-chave: Educação de Tempo Integral, Programa Mais Educação, Teses e dissertações.

ABSTRACT

This study has as object of the scenario of research on full-time education in Brazil, in the context of the More Education Program. In this regard, the problem that guided the research was centered on the question: how does the scenario research on full-time education in Brazil, in the context of the More Education Program (2010-2017) is characterized? As a general objective, we sought to analyze research on full-time education in Brazil, in the context of the More Education Program (2010-2017), based on the approach of the Epistemologies of Educational Policy (EEPE). The study is anchored on meta-research as a possibility of addressing and analyzing research in education policy, carried out from the EEPE approach, based on the referential of Mainardes, Ferreira and Tello (2011), Tello and Mainardes (2012), Tello (2013), Tello and Mainardes (2015), Mainardes and Tello (2016), Stremel and Mainardes (2016), Mainardes, Stremel and Soares (2018), and Mainardes (2017, 2018, 2018). Using the EEPE approach, we identified in the researches selected as data the epistemological perspective, the epistemological positioning, and the epistemological focus. Regarding the epistemological aspect of the analyzed productions, we understand that, in a half, they work with the epistemological perspective of educational policy as a theoretical and knowledge field, in a Pluralist perspective. Concerning the epistemological positioning, we identified that the researchs reveal a critical-analytical character of the study of the Mais Educação Program policy, as well as of the researched realities. The epistemological approach identified revealed a qualitative study approach and as types of research the bibliographic research, the documentary research, and the field research. Through this study, we found that the the scenario of research on full-time education in Brazil, in the context of the More Education Program, presented the largest number of productions in the year 2017, indicating a rising number of works. The researchs emerged mostly from the Southeast region, justified by the link with groups and lines of research coming from this region. With the study, we also observed that the researchs stress the Mais Educação Program policy, showing its contradictions, such as insufficient human and financial resources and precarious infrastructure, which do not allow the proposal to be implemented with enough quality.

Keywords: Full-time Education, More Education Program, Theses and Dissertations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Caracterização do título e do ano das pesquisas.....	17
Quadro 2 - Quadro orientador para realização da metapesquisa, com base no Enfoque das epistemologias da Política Educacional (EEPE).	31
Quadro 3 - Relação das teses e dissertações sobre a Educação de Tempo Integral no Brasil entre 2010 e 2017.	35
Gráfico 1 - Evolução das pesquisas sobre Educação de Tempo Integral por Ano...37	
Quadro 4 - Evolução das pesquisas sobre Educação de Tempo Integral por Ano. .40	
Quadro 5 - Perspectivas epistemológicas a partir do título das pesquisas.....	51
Quadro 6 - Posicionamento epistemológico identificado nas pesquisas.	74
Quadro 7 - Enfoque epistemológico identificado nas pesquisas.	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMEHIA	Centro de Estudos Marxistas em Educação e História na Amazônia
CIEPS	Centros Integrados de Educação Pública
CONAE	Conferência Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEPE	Enfoque das Epistemologias da Política Educacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GESTRADO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
GE-Quali	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gestão e Financiamento na Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEEPHI	Núcleo de Estudos- Tempos, Espaços e Educação Integral
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - METODOLOGIA DA PESQUISA E O CENÁRIO DAS PESQUISAS SOBRE A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL, NO CONTEXTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	21
1.1 REFLEXÕES ACERCA DA METAPESQUISA NO CONTEXTO DO ENFOQUE DAS EPISTEMOLOGIAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL E O DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	21
1.2 O CONJUNTO DE PESQUISAS EM ANÁLISE E ACARACTERIZAÇÃO DOS DADOS: UNIVERSIDADES, GRUPOS DE PESQUISA E REGIÕES	33
1.3 A PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL A PARTIR DO ANO DE PUBLICAÇÃO	38
1.4 OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E AS REGIÕES BRASILEIRAS NAS PESQUISAS ACERCA DA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRA, NO CONTEXTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	41
CAPÍTULO 2 - ANÁLISE DAS PESQUISAS SOBRE A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, NO PERÍODO DE 2010 À 2017, A PARTIR DAS PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS	51
2.1 PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS IDENTIFICADAS NAS PESQUISAS	51
2.2 ABORDAGEM DO POSICIONAMENTO EPISTEMOLÓGICO NAS PESQUISAS	74
2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS NAS PESQUISAS	80
CAPÍTULO 3 - OS NÍVEIS DE ABORDAGEM E ABSTRAÇÃO NAS PESQUISAS ACERCA DA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E A DIMENSÃO TEÓRICO-ANALÍTICA	98
3.1 NÍVEIS DE ABORDAGEM E ABSTRAÇÃO: AS CATEGORIAS COMO RESULTADOS DAS PESQUISAS	99
3.2 OS NÍVEIS DE ABORDAGEM E ABSTRAÇÃO DAS PESQUISAS: ANÁLISE E CLASSIFICAÇÃO	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	126

INTRODUÇÃO

Uma pesquisa se origina de um questionamento, de uma dúvida, de um ponto de interrogação insistente e sedento por respostas, ou por mais dúvidas a depender do objeto. Uma pesquisa se origina também de uma convicção, de acreditar verdadeiramente no objeto no qual se intenciona pesquisar e como ele pode contribuir para o avanço do conhecimento, sobretudo, para a transformação de uma realidade. Origina-se em uma crença de que o estudo realizado pode fazer a diferença na vida do pesquisador e do seu entorno. Pelo menos, é o que a autora da presente pesquisa acredita.

O caminho para se chegar nesta pesquisa, enquanto produto final não acabado, mas em constantes retomadas e mudanças de um processo formativo como o mestrado, não foi linear, tampouco fácil. No entanto, faz-me valorizar ainda mais o processo para se chegar até aqui. Este caminho, do interesse pela pesquisa sobre a educação de tempo integral no Brasil, tema que me acompanha há alguns anos, teve início ainda na graduação em Pedagogia, nesta mesma universidade, e tem relação direta com a minha vivência profissional, na ocasião, enquanto estagiária remunerada em uma escola de tempo integral. Somada à vivência profissional, está a experiência e o contato com a pesquisa, por meio da iniciação científica, realizada entre o segundo e o quarto ano da graduação.

A iniciação à pesquisa foi fundamental para a constituição da minha identidade enquanto pesquisadora, uma vez que pude começar a explorar e compreender um tema que era muito próximo à minha vivência profissional, que despontava como um programa governamental e, ao mesmo tempo, pude começar a produzir, mesmo que de modo simples, o conhecimento. No contexto da iniciação científica, pude aprender como se constrói uma pesquisa e os aspectos a serem contemplados, aprendido que direciona até hoje o modo como realizo a pesquisa científica. Atualmente, a partir da caminhada enquanto pesquisadora, baseada nas leituras realizadas, na participação em grupo de pesquisa, nos momentos de orientação, nas correções, erros e acertos, percebo que, com a contribuição de cada um desses aspectos, desenvolvi um olhar mais aguçado para a pesquisa. Este olhar me permite estabelecer relações e distanciamentos, mas, isso só foi possível porque, no passado, uma semente do apreço pela pesquisa foi plantada e hoje rende frutos imensuráveis, tanto no aspecto do crescimento profissional quanto pessoal.

O conhecimento produzido na iniciação científica influenciou e embasou o meu trabalho de conclusão de curso, que teve enfoque na implementação da educação de tempo integral na rede municipal de ensino de Ponta Grossa, orientado pela professora Simone de Fátima Flach. Neste trabalho, consegui explorar mais o tema, trazer a fundamentação teórica e legal, além de dados sobre as escolas municipais que ofertavam o tempo integral, buscando sempre uma perspectiva crítica de desvelamento da realidade e das intencionalidades. Com a pesquisa realizada no trabalho de conclusão de curso, referente aos resultados, conseguimos perceber que a educação de tempo integral nas escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa se efetivou em decorrência da adesão ao Programa Mais Educação e seus recursos.

Desse modo, percebemos e anunciamos que o grupo político da situação, na ocasião da pesquisa, utilizou a implantação da educação de tempo integral em Ponta Grossa como estratégia de campanha política, subentendendo que a proposta da educação de tempo integral seria implementada com recursos próprios do município. Entretanto, a nossa pesquisa evidenciou o oposto, na questão dos recursos, esclarecendo que eram oriundos da adesão ao Programa Mais Educação. A pesquisa também apontou que, historicamente, a iniciativa da educação de tempo integral, a partir de 2014, no município, não teria sido a pioneira na rede municipal, como o grupo político anunciava, tendo outras experiências anteriores, incluindo o Centro de Atenção Integral a Criança, o CAIC.

Com o meu ingresso no mestrado, veio o momento da redefinição do projeto e dos caminhos de pesquisa que iríamos trilhar. Junto à professora Patrícia, surgiram duas possibilidades, frentes de pesquisa: uma delas relativa à educação de tempo integral em escolas localizadas no campo, na região dos Campos Gerais; e outra sobre as pesquisas acerca da educação de tempo integral no Brasil. Ambas partindo do projeto inicial de pesquisa, sobre os entraves e desafios dessa proposta.

A possibilidade de pesquisa sobre a educação de tempo integral em escolas localizadas no campo, na região dos Campos Gerais, apresentou-se um estudo mais amplo, o qual requisitaria um tempo maior de análise e construção da pesquisa. Por isso, optamos em realizar o estudo sobre as pesquisas acerca da educação de tempo integral no Brasil. A partir do mapeamento e levantamento das teses e dissertações na CAPES, observamos que havia poucos estudos dedicados à análise das pesquisas relativas à educação de tempo integral no Brasil. Com o levantamento, também

entendemos que havia muitos trabalhos publicados dentro do objeto de estudo, a educação de tempo integral. Desse modo, consideramos que seria uma pesquisa relevante, devido ao volume expressivo de trabalhos sobre a educação de tempo integral, sendo identificados 47 trabalhos com esse descritor, no levantamento realizado na CAPES, e poucos destes dedicados à análise das pesquisas no tema. No levantamento realizado, identificamos duas dissertações, no ano de 2015, que trabalharam com o levantamento sobre a pesquisa acadêmica acerca da educação de tempo integral no Brasil. Por esse motivo, optamos pelo trabalho com as teses e dissertações neste objeto, visando a contribuição e crescimento de estudos nessa perspectiva de análise e levantamento de pesquisas.

Ao trabalhar, em um primeiro momento, com os resumos das teses e dissertações, percebemos algumas diferenças entre os termos *educação integral* e *educação de tempo integral*. Nessa direção, entendemos ser pertinente apresentar a abordagem dos autores considerados referências na área.

Iniciamos a discussão com uma primeira e necessária distinção entre educação de tempo integral e educação integral. Autores, como Coelho (2004), compreendem os termos como correlatos e associados para que sejam desenvolvidos com qualidade. Para Coelho (2004), a educação de tempo integral, entendida como o tempo escolar ampliado, pressupõe a educação integral como a formação que compreende a questão pedagógica, acrescida da formação para a cidadania. Esta concepção é ancorada no pensamento anarquista do século XX.

Na busca por relações entre os termos educação de tempo integral e educação integral, Coelho (2009), numa perspectiva de educação para a cidadania, afirma que ao mencionar a educação integral pressupõe-se a educação de tempo integral. Nas palavras da autora, a partir do tempo escolar ampliado, pode-se pensar uma educação voltada para a formação e informação humana, para a construção de um aluno cidadão, partícipe e responsável (COELHO, 2009).

No entanto, Coelho, Menezes e Bonato (2008), ao tentarem estabelecer uma relação entre a educação de tempo integral, enquanto tempo ampliado e a educação integral, afirmam que o fator tempo ampliado não implica necessariamente na qualidade do ensino. Ou seja, a extensão em quantidade do tempo nem sempre irá representar aumento na qualidade. De acordo com as autoras, os estudos e pesquisas indicam que a extensão quantitativa do tempo se ancora em atividades isoladas e não

no interesse em construir uma formação completa, na perspectiva da cidadania, em uma extensão qualitativa.

Ainda de acordo com Coelho (2009), alguns autores apontam na mesma direção, entendendo que a ampliação do tempo, na perspectiva da educação de tempo integral, a intensidade e a qualidade educativa não dependem da extensão do tempo, necessitando que a proposta educativa seja significativa, para então construir uma relação qualitativa entre tempo e educação integral.

Analisando os conceitos de forma separada, com relação ao conceito de educação integral, Coelho (2009), a partir de uma síntese de reflexões, afirma que este conceito objetiva a formação mais completa possível para o ser humano. A autora ressalta que não há um consenso sobre o que pode ser chamado de formação completa, no que tange aos aspectos e abordagens teóricas, mas que a educação integral está centrada na formação completa do ser, independente da corrente teórica que oriente a compreensão e o conceito dessa formação.

Leclerc e Moll (2012a) concebem educação integral como a formação das múltiplas dimensões que possibilitam o desenvolvimento humano, em uma direção semelhante à de Coelho (2004). As autoras entendem, de modo associado, a educação integral em jornada ampliada.

Sobre o conceito de educação de tempo integral, compreendemos como aquele que diz respeito a ampliação do tempo de permanência do aluno no espaço escolar, em uma perspectiva de jornada ampliada, com base em Leclerc e Moll (2012b). A jornada ampliada é outra expressão que pode ser utilizada como sinônimo de educação de tempo integral. No entanto, Leclerc e Moll (2012b) esclarecem que as políticas de ampliação da jornada levam à educação de tempo integral, por meio de marcos legais e de financiamento. Nesse sentido, é importante explanar sobre como se constitui a jornada escolar da educação de tempo integral, entendida como aquela com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante o ano letivo, correspondendo ao tempo total que o aluno permanece na escola (LECLERC; MOLL, 2012b).

Outra terminologia utilizada neste debate é a expressão atenção/atendimento integral, que traz consigo um caráter assistencialista e não educacional. Desse modo, também pode ser interpretada por um viés de educação compensatória (RODRIGUES; BRANDALISE, 1998).

A diferenciação entre os termos é necessária, na medida em que esclarece o sentido e o significado de cada um destes, permitindo que sejam compreendidos e empregados de maneira coerente. Esclarecemos ainda que essa diferenciação emerge nesta seção do texto, por conta do equívoco teórico que identificamos por meio da leitura dos resumos das teses e dissertações utilizadas neste estudo.

O trabalho com as pesquisas sobre a educação de tempo integral no Brasil, no contexto do Programa Mais Educação, permite percebermos como se caracteriza o cenário das pesquisas. Nesse aspecto, algumas percepções que tivemos, a partir da leitura das teses e dissertações, podem ser anunciadas para auxiliar o leitor na construção do entendimento de como está delineado o cenário.

O cenário das pesquisas no objeto tem se demonstrado amplo e com aproximações conceituais. Seu caráter amplo está na crescente do número de trabalhos publicados no período estudado, entre 2010 e 2017, e no fato de emergirem em quase todas as regiões brasileiras, com exceção da região Nordeste. Esta característica do cenário das pesquisas nesse objeto nos chamou a atenção, uma vez que foi na região Nordeste que as iniciativas de educação de tempo integral tiveram sua gênese, com as experiências de Anísio Teixeira.

As aproximações conceituais estão no entendimento de que as pesquisas trabalham com a perspectiva epistemológica da política educacional, enquanto campo teórico do conhecimento, e que essa opção impacta no modo como as pesquisas estão constituídas e como o aspecto metodológico será encaminhado.

A partir das pesquisas, também identificamos aproximações conceituais, como na concepção de educação de tempo integral. Por meio da leitura das pesquisas, percebemos que o sentido desta concepção corrobora com o que apontamos sobre o sentido e significado do termo educação de tempo integral. Dessa forma, para as pesquisas em estudo, a concepção de educação de tempo integral se refere à ampliação do tempo de permanência dos alunos no espaço escolar, assim como Leclerc e Moll (2012) em concordância com a discussão anterior.

Neste aspecto, da coerência dos significados do termo educação de tempo integral, tanto para as pesquisas quanto para os autores da área, observamos mais uma aproximação e também uma característica do cenário das pesquisas no objeto. Tal aproximação diz respeito ao fato de os pesquisadores entenderem o conceito a partir de um conjunto de autores semelhantes, uma vez que identificamos nas

pesquisas, o trabalho com autores contemporâneos para o debate da educação de tempo integral, para fundamentar, afirmar ou, até mesmo, criticar o tema.

Diante do exposto, esta pesquisa se orienta a partir da seguinte pergunta: como se caracteriza o cenário das pesquisas sobre a educação de tempo integral no Brasil, no contexto do Programa Mais Educação, no período de 2010 a 2017?

A partir dessa problemática, a pesquisa tem como objetivo geral analisar as pesquisas sobre a educação de tempo integral no Brasil no contexto do Programa Mais Educação, no período de 2010 a 2017, com base no enfoque das epistemologias da política educacional (EEPE).

Como objetivos específicos, visamos apresentar o cenário das pesquisas sobre a educação de tempo integral no Brasil, no contexto do Programa Mais Educação, no que tange ao ano da pesquisa, instituições e grupos de pesquisa; identificar os aspectos e o posicionamento teórico, metodológico e epistemológico das pesquisas; e caracterizar a dimensão teórico-analítica e as categorias que emergem como resultados das pesquisas, bem como os níveis de abordagem e abstração das teses e dissertações em análise.

Sobre a metodologia desta pesquisa, entendemos que expressa um caráter de estudo de pesquisas, a partir do uso da metapesquisa para o trabalho com as teses e dissertações selecionadas. A metapesquisa refere-se à:

Análise de um conjunto de artigos que resultaram de investigações de natureza teórica ou empírica, tendo como foco a análise do referencial teórico-epistemológico que a fundamentou e outros elementos teórico-epistemológicos relevantes. A metapesquisa diferencia-se dos estudos de revisão de literatura, revisão sistemática, estado da arte e estado do conhecimento (MAINARDES, 2018a, p. 3).

Assim, na metapesquisa o pesquisador busca entender e perceber os meandros, as entrelinhas das pesquisas e sua relação com os aspectos teóricos e epistemológicos, além da identificação das fragilidades, lacunas e pontos fortes dessas pesquisas.

Para o estudo das pesquisas, inicialmente, realizamos o levantamento das teses e dissertações com o descritor educação de tempo integral no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a fim de conhecer e transitar pelo cenário das pesquisas sobre a educação de tempo integral no Brasil, no contexto do Programa Mais Educação.

Nesse sentido, em um primeiro momento, localizamos 47 trabalhos entre teses e dissertações e, destes, por meio do resumo, selecionamos 23 trabalhos que apresentavam maior aderência à pesquisa. Ao definir como critério da pesquisa a seleção e trabalho com as pesquisas sobre a educação de tempo integral no Brasil, no contexto do Programa Mais Educação, delimitamos o trabalho com dez pesquisas, sendo oito dissertações e duas teses.

As pesquisas selecionadas estão apresentadas no quadro 1, o qual apresenta o título e o ano de cada pesquisa selecionada, no sentido de demonstrar a vinculação ao Programa Mais Educação, atendendo ao critério da pesquisa.

Quadro 1 - Caracterização do título e do ano das pesquisas.

Título/ Ano
A-Educação de Tempo Integral no Brasil: história, desafios e perspectivas/ 2010
B-Trabalho docente e Educação em Tempo Integral: um estudo sobre o Programa Escola Integrada e o Projeto Educação em Tempo Integral/2013
C- As políticas de Educação Integral em Ariquemes-Rondônia: uma análise do projeto Buraeiro de Educação Integral e do Programa Mais Educação/2014(*)
D- Programa Mais Educação: uma análise do projeto pedagógico/2015
E- A implementação do Programa Mais Educação no município de Dourados-MS: concepções e práticas/2016(**)
F-O Programa Mais Educação no município de Petrópolis-RJ/2016
G-Educação integral e educação de tempo integral: aproximações e distanciamentos na operacionalização do Programa Mais Educação nas escolas polos municipais rurais de Monte Negro – RO/2017
H- Educação Integral ou Educação de Tempo Integral? Uma análise da teoria e da prática do Programa Mais Educação nas experiências das escolas da rede estadual na Zona da Mata rondoniense/2017
I-A formação e o trabalho docente na escola de tempo integral/2017
J-A implantação da escola de tempo integral num município do interior Paulista: limites e possibilidades/2017

Fonte: Dados organizados pela autora (2020).

Notas: (*) A pesquisa C, aborda e trabalha com o Programa Mais Educação, atendendo ao critério do presente estudo. O decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação, apresenta que “Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (BRASIL, 2010). Nesse sentido, mesmo com o título da pesquisa C referindo-se à educação integral, aborda a discussão do referido programa, que trabalha em uma perspectiva da educação de tempo integral.

(**) Na pesquisa E, identificamos no título a menção ao Programa Mais Educação e reiteramos a sua relação com a educação de tempo integral, a partir do texto do decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, ao fazer referência à melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência do aluno, entendendo a educação de tempo integral como aquela com a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias (BRASIL, 2010).

Para o estudo dessas pesquisas, trabalhamos com a metapesquisa, como possibilidade de abordagem e análise de pesquisas em política educacional, realizada

a partir do EEPE, cuja metodologia de trabalho, de modo inicial, observamos o título e o ano de cada pesquisa. A metapesquisa pode ser desenvolvida por meio de algumas etapas. Nesse sentido, Mainardes (2018b, p.312) aponta que uma dessas etapas se refere à:

Organização e sistematização da amostra: É importante que os textos da amostra sejam registrados em uma planilha, a qual pode conter, entre outros dados: referência completa, resumo, palavras-chave e os itens que serão considerados na análise (e. g. perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico, procedimentos metodológicos, etc.).

Desse modo, na presente pesquisa, realizamos a referida organização e sistematização da amostra, ao trazer no quadro 1 a caracterização do título e do ano das pesquisas a serem analisadas. Esclarecemos que realizamos a leitura integral das dez pesquisas. Ainda com base no excerto anterior, no estudo das pesquisas, buscamos identificar a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemológico como abordagem metodológica, no contexto do EEPE.

Com base nisso, elegemos o referencial de Mainardes e Tello (2016), Tello (2013), Mainardes (2017, 2018), Mainardes, Ferreira e Tello (2011), Mainardes, Stremel e Soares (2018), Stremel e Mainardes (2016) e Tello e Mainardes (2012, 2015), para direcionar e fundamentar o debate abordado nesta dissertação. Esclarecemos que a contextualização e fundamentação teórica e metodológica do debate acerca da metapesquisa está presente no capítulo 1.

A partir da metapesquisa, caracterizamos os aspectos epistemológicos e metodológicos das pesquisas e estabelecemos relações, aproximações e distanciamentos entre elas. Por meio da análise das teses e dissertações, identificamos e discutimos os referenciais teóricos abordados, categorias que emergiram de acordo com o objeto de pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados nos trabalhos.

A presente dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo situamos o contexto metodológico e teórico da pesquisa e apresentamos as pesquisas selecionadas para análise. Neste capítulo, situamos o contexto de tais pesquisas e delimitamos claramente os critérios estabelecidos para a pesquisa, trazendo à tona as investigações acadêmicas sobre as pesquisas relacionadas à educação de tempo integral no Brasil. Trabalhamos com os dados gerais, como instituição, regiões, programa de pós-graduação, grupos de pesquisa e orientadores que cada pesquisa

apresentou. No segundo capítulo, identificamos as teses e dissertações quanto aos aspectos epistemológicos e metodológicos, com base no referencial que orienta a pesquisa, a partir EEPE.

No terceiro capítulo caracterizamos a dimensão teórico-analítica, as categorias emergentes, enquanto resultados das pesquisas, e os níveis de abordagem e abstração de cada pesquisa em análise.

CAPÍTULO 1

METODOLOGIA DA PESQUISA E O CENÁRIO DAS PESQUISAS SOBRE A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL, NO CONTEXTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Este capítulo caracteriza o cenário das pesquisas sobre a educação de tempo integral no Brasil, a partir dos dados das pesquisas, como universidades, grupos de pesquisa e regiões em que emergem as teses e dissertações, assim como as considerações acerca da metodologia da pesquisa. Esta contextualização, já no início do texto, é fundamental para o esclarecimento do caminho metodológico a ser tomado, conferindo o desenho e sustentação teórica e metodológica da pesquisa.

1.1 REFLEXÕES ACERCA DA METAPESQUISA NO CONTEXTO DO ENFOQUE DAS EPISTEMOLOGIAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL E O DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A perspectiva de análise desta pesquisa está diretamente relacionada ao caminho escolhido para o estudo e investigação das pesquisas selecionadas, a metapesquisa enquanto possibilidade de abordagem e análise de pesquisas em política educacional, realizada a partir do enfoque das epistemologias da Política Educacional (EEPE). Para ancorar esta discussão teórica e metodológica, utilizamos o referencial de Mainardes, Ferreira e Tello (2011), Tello e Mainardes (2012), Tello (2013), Tello e Mainardes (2015), Mainardes e Tello (2016), Stremel e Mainardes (2016), Mainardes, Stremel e Soares (2018) e Mainardes (2016, 2017, 2018). Em um primeiro momento, é importante trazer ao texto os conceitos de metapesquisa empregados pelo referencial utilizado, para então explicitar os motivos que levaram a opção de trabalho com a metapesquisa, a partir desse referencial.

Nesse sentido, de acordo com Mainardes (2017, p.7) “A metapesquisa é um procedimento no qual um conjunto de produções é selecionado para um exame sistemático e crítico”. A seleção é realizada sem especificar a sua natureza, com o objetivo de realizar uma análise, que procura desvelar todos os pontos do objeto em análise, seguindo o rigor, a sequência e a coerência metodológica (MAINARDES, 2017).

Segundo Mainardes e Tello (2016), a metapesquisa também diz respeito a um processo no qual se toma um conjunto de textos como objeto para reflexão e análise. O avanço neste conceito está no aspecto do andamento que a metapesquisa assume,

sendo realizada a partir de um passo a passo, requisitando reflexão e análise constantes.

Diante do conceito de metaesquisa no referencial abordado, como um conceito completo, entendemos que a metapesquisa é a “análise de um conjunto de artigos que resultaram de investigações de natureza teórica ou empírica, tendo como foco a análise do referencial teórico-epistemológico que a fundamentou e outros elementos teórico-epistemológicos relevantes” (MAINARDES, 2018a, p. 3).

Desse modo, a metapesquisa é realizada com base em um tema ou objeto e o conjunto de pesquisas sobre tais, sejam artigos, capítulos, teses, dissertações, para que se possa investigar e compreender o aspecto teórico e epistemológico que orientam o objeto analisado. Para tanto, a metapesquisa assume uma dimensão dupla, reflexiva e teórico-analítica (MAINARDES, 2016). A dimensão reflexiva está relacionada à identificação daquilo que tem sido pesquisado no objeto escolhido e das perspectivas teóricas que o baseiam, em um processo de reflexão. Já a dimensão teórico-analítica está relacionada aos resultados e conclusões das análises, uma vez que estas podem servir de subsídio e aprofundamento das pesquisas sobre o objeto em questão.

Vale ressaltar que a metapesquisa também se constitui como estratégia para a análise de pesquisas de um determinado campo ou temática, contribuindo para a ampliação do conhecimento e das pesquisas sobre o tema em análise. Quanto a isso, Mainardes (2016) chama a atenção para a contribuição que a metapesquisa pode trazer para a pesquisa, como a ampliação do conhecimento, o aumento da cientificidade, a intensificação de troca de informações por meio das pesquisas, que pode levar ao crescimento qualitativo da pesquisa em Política Educacional.

A contribuição da metapesquisa enquanto possibilidade de abordagem e análise de pesquisas em política educacional, como nesta dissertação, também está na ampliação do campo acadêmico. De acordo com Stremel e Mainardes (2016), a política educacional se afirma como um campo acadêmico específico e autônomo de investigação, a partir do contexto da ciência política, na década de 1940. Ainda conforme os autores, a política educacional é entendida como um campo acadêmico pelo fato de ser um espaço legitimado perante a criação de disciplinas, departamentos, grupos de pesquisa, associações e periódicos que se dedicam ao estudo e difusão do conhecimento em política educacional. Neste aspecto, reside a importância da realização de análise de pesquisas em política educacional, a

ampliação do campo, que está em constante processo de construção e consolidação (MAINARDES; STREMEL; SOARES, 2018).

A opção do trabalho com a metapesquisa enquanto possibilidade de abordagem e análise de pesquisas em política educacional, nesta dissertação, vai ao encontro de duas afirmações centrais apresentadas por Tello e Mainardes (2015) e Mainardes (2016).

A primeira afirmação, tomada aqui como justificativa, diz respeito a uma das grandes finalidades da metapesquisa, que está em compreender como o conhecimento vem sendo produzido (TELLO; MAINARDES, 2015). Para delinear o cenário da pesquisa sobre a educação de tempo integral no Brasil, é fundamental compreender a produção da pesquisa, nessa área, e como estase constitui nos aspectos epistemológicos e metodológicos.

A segunda afirmação, também tomada como justificativa, está relacionada ao fato da metapesquisa auxiliar na identificação de padrões de pesquisa, semelhanças, diferenças e tendências, que ajudam a desenhar o quadro teórico sobre o tema em estudo. A partir desses aspectos e com o estudo realizado, analisamos os avanços, as limitações sobre o tema, além de intencionar a ampliação do conhecimento, (MAINARDES, 2016).

Desse modo, por meio da metapesquisa enquanto possibilidade de abordagem e análise de pesquisas em política educacional, intencionamos perceber e transitar pelo cenário das pesquisas sobre a educação de tempo integral no Brasil, no contexto do Programa Mais Educação. Nesse sentido, buscamos identificar os aspectos e o posicionamento teórico, metodológico e epistemológico das pesquisas, sempre visando contribuir com a pesquisa acadêmica e o seu crescimento.

Ainda em concordância com Tello e Mainardes (2015), para se realizar a metapesquisa faz-se necessário realizar uma leitura de forma analítica e minuciosa de cada texto, trabalho ou artigo, a fim de captar as visões apresentadas, os posicionamentos dos autores, as perspectivas assumidas, no sentido de desvelar os detalhes e pormenores do texto.

Para tanto, após uma série de tentativas em estabelecer categorias teóricas que orientassem a análise do aspecto epistemológico dos textos, artigos e pesquisas, que pontuassem o que seria observado em cada um destes, Tello (2012) desenvolveu a categoria EEPE. O sentido da palavra *enfoque*, na categoria desenvolvida por Tello (2012, apud TELLO; MAINARDES, 2015; MAINARDES, 2018), pode ser entendido

como os elementos que são mais evidentes em um texto, buscando entender a perspectiva, o ponto de vista assumido pelo texto. Vale salientar que este enfoque se refere à metapesquisa na política educacional.

Destacamos, com base em Tello e Mainardes (2015, p. 155) que “A preocupação que impulsionou o desenvolvimento do EEPE teve motivo na mistura desordenada em que se encontravam diversos textos do campo da pesquisa”. Nesse sentido, o EEPE surge também para superar o aspecto descritivo da análise de pesquisas em política educacional, para compor categorias teóricas de estudo de pesquisas.

Além da tentativa em estabelecer categorias teóricas, o EEPE representa um esquema oposto ao modelo sem teoria e meramente descritivo que vinha sendo desenvolvido na pesquisa em Política Educacional. Dessa forma, o esquema se caracteriza como analítico, mas também flexível, ao buscar reflexão e solidez teórica, epistemológica (TELLO; MAINARDES, 2015). Ainda nesse sentido, Tello (2012) afirma que o eixo principal do enfoque das epistemologias da política educacional está na sua dimensão analítica, que intenciona a reflexividade e a vigilância epistemológica. Este último conceito está vinculado à teoria de Bourdieu (2008).

Entendemos que o EEPE está vinculado e possui bases teóricas em Bourdieu (2008), no que diz respeito ao conceito de vigilância epistemológica deste autor. Tello (2013) indica que o exercício da referida vigilância está relacionado ao próprio processo de investigação, contribuindo para que o posicionamento epistemológico do pesquisador esteja explícito. Ou seja, a vigilância epistemológica se refere aos fatos, aos dados e à teoria a serem vigiados, observados cautelosamente de acordo com a coerência da proposta de pesquisa, especialmente no que tange ao aspecto da epistemologia. Refere-se, também, ao cuidado e atenção do pesquisador em manter uma postura cautelosa com relação ao compromisso teórico e epistemológico assumido em sua pesquisa.

É neste ponto, da vigilância, da cautela e da coerência teórica e epistemológica que o EEPE se circunscreve, ao propor aos pesquisadores um esquema flexível, promovendo a reflexividade sobre os processos de investigação em política educacional (TELLO, 2013).

Para que o EEPE possa ser refletido, analisado e desenvolvido, são necessários três componentes principais, a saber, a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemológico. Tais componentes

podem ser usados em análises de metapesquisa pelo próprio pesquisador (MAINARDES, 2018b).

De acordo com Mainardes (2018, p. 6), “a perspectiva epistemológica é a perspectiva teórica que o pesquisador emprega em seu processo de investigação”. Ainda nesse sentido, “a perspectiva epistemológica também se refere à cosmovisão que o pesquisador assume para orientar a sua pesquisa (MAINARDES, 2017, p. 4)”.

O posicionamento epistemológico, por sua vez, decorre e é derivado da perspectiva epistemológica, exigindo coerência e consistência de investigação, por parte do pesquisador. O enfoque epistemológico é sobre como a pesquisa está construída no aspecto metodológico, com base na perspectiva e no posicionamento epistemológico (TELLO; MAINARDES, 2015; MAINARDES; TELLO, 2016).

Com relação à perspectiva epistemológica, reiteramos que esta se refere à “perspectiva teórica que o pesquisador emprega em seu processo de investigação (MAINARDES 2018, p. 6)”. Tello (2015, p. 141) apresenta alguns “exemplos de perspectivas [que] poderiam ser o marxismo, neo-marxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, existencialismo, humanismo, positivismo e pluralismo”. De forma fundamentada e mais esclarecedora para entendimento do leitor, Tello e Mainardes (2012), trabalham com alguns exemplos, como o Neo-Marxismo, o Pluralismo e o Pós-Estruturalismo.

Com relação ao Neo-Marxismo, Tello e Mainardes (2012) apontam que esta se origina de sua corrente principal, o Marxismo. Ambas partem do pressuposto de que para se compreender o sentido e as intencionalidades da política educacional, é necessário apreender de que forma determinado sistema de produção está organizado e que este faz parte de uma totalidade social. Além disso, para se compreender a política educacional, a partir desta perspectiva, é fundamental o estudo da gênese, movimento e contradições da política.

Ainda em um movimento de conceituação sobre o Neo-Marxismo, os autores também a situam como uma corrente de renovação do Marxismo, mas que preserva o seu eixo central, o materialismo e a dimensão histórica (TELLO; MAINARDES, 2012). Para os autores, a adesão à perspectiva Neo-Marxista para a análise da política educacional, na América Latina, surge na década de 1960, ao investigar a educação como reprodutora cultural e econômica das relações de produção (TELLO; MAINARDES, 2012).

Sobre o Pluralismo, Tello e Mainardes (2012) promovem uma análise da palavra pluralismo para entender as principais características desta perspectiva epistemológica. De acordo com os pesquisadores, a palavra *pluralismo* sugere que a política é entendida como um espaço de interesses diversos, com múltiplas intenções, princípios e atores. Desse modo, a perspectiva Pluralista diz respeito a um caminho para a análise da política educacional, baseada na possibilidade de compreensão das diversas interpretações que a política e a educação podem assumir (TELLO; MAINARDES, 2012). O Pluralismo trabalha com a perspectiva de binômios, como objetividade-subjetividade, sujeito-objeto, questões de fatos-questões de valores. Esse trabalho com binômios, na perspectiva Pluralista, advém da raiz na filosofia de Nietzsche e das posições dualistas da Metafísica (TELLO; MAINARDES, 2012). Os autores destacam que o Pluralismo na América Latina ainda é recente, pois observa-se que, nos últimos anos, há um maior desenvolvimento das investigações em política educacional nesta perspectiva.

Com relação ao Pós-Estruturalismo, Tello e Mainardes (2012) o consideram como uma das perspectivas epistemológicas do Estruturalismo, tendo como ponto convergente, a centralidade dada ao papel da estrutura. Esta última é entendida como uma rede de relações, correlações e oposições que vinculam e embasam os elementos de um sistema em sua totalidade.

Em síntese, o Pós-Estruturalismo aponta a urgência e a necessidade de analisar o discurso das políticas, considerando as ações dos sujeitos como um ponto central para tal análise e enfatizando o poder e a sua posse por tais sujeitos, entendidos como agentes (TELLO; MAINARDES, 2012).

Por meio do Pós-Estruturalismo, autores, como Stephen John Ball, formularam e construíram esquemas de abordagens para a análise de políticas educacionais. Essa análise está centrada no texto e no discurso, uma vez que a política, enquanto discurso, impõe limites sobre o que e como é permitido pensar, onde apenas algumas vozes desse discurso serão ouvidas e legitimadas. Assim, com base em Foucault, Ball aponta que na variedade dos discursos e dos regimes de verdade alguns discursos são mais dominantes que outros (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

Mainardes, Ferreira e Tello (2011) apontam as contribuições do Pluralismo e do Pós-Estruturalismo para a análise de políticas educacionais. Ambos proporcionam uma estrutura conceitual para a análise de políticas. Também permitem e estimulam

que o pesquisador analise de fato os contextos que permeiam a política investigada, no contexto mais amplo e nos microcontextos.

Ainda sobre as contribuições, os autores apontam que os referenciais relacionados ao Pluralismo e Pós-Estruturalismo permitem que as políticas sejam analisadas de forma crítica, com enfoque nos discursos, na forma de implementação e os resultados destas políticas (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011). As perspectivas Pluralistas e Pós-Estruturalistas colocam alguns desafios ao pesquisador, dentre eles, destacamos a necessidade da clareza sobre as concepções epistemológicas que as fundamentam, bem como as implicações da abordagem, do referencial que emprega em sua pesquisa. Algumas críticas são colocadas às perspectivas Pluralistas, Pós-Estruturalistas e aos pesquisadores que as utilizam. As críticas se direcionam ao entendimento do pluralismo enquanto legitimador da ideologia dominante e ao discurso reformista que propõe mudanças graduais e pontuais dentro do próprio sistema capitalista (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

Sobre o posicionamento epistemológico, de acordo com Mainardes (2017, p. 4):

está relacionado (ou deveria estar) à perspectiva epistemológica, em uma pesquisa consistente. O posicionamento epistemológico está vinculado ao campo de estudo, constituindo o posicionamento do pesquisador com relação ao objeto de estudo em investigação. Alguns exemplos de posicionamento epistemológico são os seguintes: crítico-radical, crítico-analítico, crítico-reprodutivista, crítico-normativo, reformista, neo-institucionalista, jurídico-legal, neoliberal, pós-moderno, etc.

Tal posicionamento classifica as pesquisas como crítico-analíticas, que contextualizam a política ou tema investigado e os autores buscam explicitar seu parecer. As pesquisas classificadas como crítico-normativas, além da análise, propõem alternativas ou soluções para os problemas ou fragilidades identificadas. Já as pesquisas classificadas como empiristas, de acordo com Mainardes (2017, p. 14), “são artigos que apresentam dados estatísticos ou dados de pesquisa, mas com pouca análise e pouca ou nenhuma teorização”. Além desta característica, o posicionamento empirista, “tende a permanecer na análise de eventos, ou seja, de aspectos mais singulares e locais de políticas específicas (MAINARDES, 2017, p. 15). Por fim, as pesquisas classificadas como crítico-radicais apresentam análises mais aprofundadas acerca da política investigada e buscam desvelar as contradições das políticas e suas consequências para as classes sociais e para o futuro da sociedade.

Esclarecemos que os tipos de posicionamento epistemológico explicitados neste parágrafo, se referem àqueles que Mainardes (2017) aborda, explica e exemplifica em seu estudo.

Sobre o enfoque epistemometodológico:

é o modo como se constrói metodologicamente a pesquisa, a partir de uma determinada perspectiva epistemológica e de um posicionamento epistemológico. Refere-se ao nível de coerência entre os diferentes aspectos da pesquisa (objetivos, referencial teórico, metodologia, análises, conclusões) (MAINARDES, 2017, p. 4).

Nesse sentido, o pesquisador precisa ter clareza de que nenhuma metodologia é neutra e, por esse motivo, deve explicitar uma coerência entre a metodologia e o aspecto epistemológico que orienta a sua pesquisa (TELLO; MAINARDES, 2015). Nesta pesquisa, trabalharemos com o termo abordagem metodológica, para se referir ao enfoque epistemometodológico. Por sua vez, compreendemos que a perspectiva trabalhada por Mainardes (2017) é muito mais ampla e não se reduz a abordagem metodológica.

No momento da leitura integral da amostra selecionada para análise, com o intuito de identificar os elementos essenciais nos aspectos teórico-epistemológicos, no que tange ao enfoque epistemometodológico, Mainardes (2018, p. 312) sugere algumas perguntas a serem feitas:

e) Enfoque epistemometodológico:
 Quais procedimentos de coleta de dados foram utilizados?
 Como foi definida a amostra?
 Há coerência interna (fio condutor) entre objetivos, referencial teórico, metodologia, análise de dados e conclusões?
 Há coerência entre problema, objetivos, hipóteses (principalmente em teses e dissertações)?
 A análise está coerente com a perspectiva teórico-epistemológica (como o autor opera com a teoria ou teorias que assumiu como fundamento para a sua pesquisa)?
 A configuração textual é coerente? É possível mapear os pontos-chave do texto?

Estas perguntas podem ser respondidas no momento da realização da leitura dos textos integrantes da amostra selecionada e as respostas variam de acordo com as características de cada pesquisa.

Diante do exposto, buscamos apresentar e esclarecer que os elementos do EEPE, proposto por Tello (2012) citado por Tello e Mainardes (2015), têm relação entre si, estando interligados, além de se constituírem como elementos centrais em uma pesquisa.

Além dos elementos descritos, o EEPE é composto por dois níveis de análise: níveis de abordagem e níveis de abstração. Os níveis de abordagem estão relacionados à tomada de decisões do pesquisador sobre o caminho e desenvolvimento de sua pesquisa, ou seja, como ele irá abordar a pesquisa que desenvolve. Já os níveis de abstração, de modo mais elevado, estão relacionados aos resultados da pesquisa, o quanto o pesquisador conseguiu concluir e abstrair de sua pesquisa (MAINARDES; TELLO, 2016).

O nível de abstração, segundo Mainardes e Tello (2016), refere-se aos resultados da pesquisa como um todo. Desse modo, a partir da leitura das pesquisas, algumas categorias emergem. Ainda segundo os autores, as categorias se referem às possibilidades de conteúdos, os quais requisitam sustentação e rigor teórico.

Os níveis de abordagem e abstração são compostos por três características principais, entendidas como os três níveis de abordagem e abstração. O primeiro deles diz respeito ao nível da descrição, aos estudos essencialmente descritivos, os quais apresentam os dados, as ideias e a empiria com uma análise reduzida do que foi apresentado. Os estudos identificados neste nível apresentam pouca integração entre a teoria e os dados, pontos fundamentais em uma pesquisa. Apresentam, também, argumentações e análises pouco originais e até desconexas da pesquisa. Além disso, há uma preocupação em apresentar os dados da pesquisa, com pouca análise desenvolvida, caracterizando um posicionamento epistemológico empirista (MAINARDES; TELLO, 2016).

O segundo se refere ao nível da análise, que apresenta alguns avanços em relação ao nível da descrição. O avanço das pesquisas que pertencem a este nível está na maior integração em que apresentam, sobre a teoria e os dados. Uma vez que estes são comparados, organizados e categorizados, o pesquisador trabalha e dialoga com os dados. As pesquisas deste nível se apresentam teoricamente mais consistentes, com argumentos melhor explorados e explicitados, conferindo originalidade ao estudo. Além disso, o posicionamento epistemológico da pesquisa fica muito claro, utilizado, de fato, como base teórica da pesquisa (MAINARDES; TELLO, 2016).

Por fim, o terceiro se refere ao nível da compreensão, entendido como o nível mais avançado de abstração em uma pesquisa. Este nível realiza uma combinação entre os dois anteriores, permitindo um nível de descrição breve, um bom conjunto de análises, que são ampliadas e discutidas pela compreensão. Caracteriza-se como um

nível mais avançado porque é capaz de realizar uma boa articulação entre os elementos do EEPE. As pesquisas identificadas com o nível de abstração conseguem demonstrar uma coerência significativa entre seus componentes principais, a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemológico.

As pesquisas que conseguem atingir o nível da compreensão trazem à tona, um “aspecto essencial no processo de produção de conhecimento: a geração de teoria” (MAINARDES; TELLO, 2016, p. 7). Desse modo, tais pesquisas conseguem abordar o processo de explicação e compreensão, em uma dupla dimensão, promovendo, então, novos conhecimentos para o objeto de pesquisa.

Diante dos três níveis de abordagem e abstração apresentados, entendemos que a metapesquisa enquanto possibilidade de abordagem e análise de pesquisas em política educacional, realizada a partir do EEPE, permite identificar, também, em quais níveis a pesquisa em Política Educacional tem pertencido, sendo possível identificar os avanços e, até mesmo, as fragilidades das pesquisas.

Ainda sobre a realização da metapesquisa enquanto possibilidade de abordagem e análise de pesquisas em política educacional no contexto do EEPE, visando identificar os componentes do enfoque e os níveis de abordagem e abstração, Mainardes (2018b) organizou uma proposta metodológica de metapesquisa no âmbito do EEPE. O autor alerta que se trata de um exercício teórico e flexível, desenvolvido em três etapas.

O primeiro momento da metapesquisa enquanto possibilidade de abordagem e análise de pesquisas em política educacional, realizada no contexto do EEPE, refere-se ao ato de definir o objetivo, o propósito da metapesquisa a ser realizada e a amostra que será analisada. É nesta etapa que o pesquisador tem clareza e deixa os leitores de sua pesquisa esclarecidos sobre os critérios que justificam a pesquisa, com quais objetivos ela será construída e quais serão os objetos de análise, se serão artigos, capítulos ou pesquisas. Esta etapa tem relevante importância para a pesquisa, pois se configura como ponto de partida da metapesquisa, sendo importante a clareza dos seus propósitos (MAINARDES, 2018b).

O segundo momento da metapesquisa enquanto possibilidade de abordagem e análise de pesquisas em política educacional, realizada no contexto do EEPE, está relacionado ao ato de organizar e sistematizar a amostra a ser trabalhada. Esta organização e sistematização pode ficar a critério de cada pesquisador, para realizar

da forma que fique mais clara e fácil para a consecução da próxima etapa. No entanto, alguns itens são centrais para a compreensão da amostra a ser analisada, como a referência completa, os aspectos do resumo, as palavras-chave e os itens que serão considerados na análise. Todas essas informações podem ser organizadas em planilhas, tabelas e que sejam suporte ao pesquisador (MAINARDES, 2018b).

O terceiro e último momento da metapesquisa enquanto possibilidade de abordagem e análise de pesquisas em política educacional, realizada no contexto do EEPE, refere-se à leitura sistemática. Esta leitura objetiva identificar os elementos que são essenciais em uma análise teórica e epistemológica. A leitura sistemática pode ser orientada por alguns passos sugeridos por Mainardes (2018b), como identificar a temática da pesquisa, o tipo de pesquisa (se bibliográfica, empírica, dentre outros), os aspectos do enfoque das epistemologias da Política Educacional (a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemológico), se o texto apresenta argumentações, qual a abrangência da pesquisa (se local, regional, nacional ou internacional) e, por fim, o nível de abordagem e abstração (descrição, análise e compreensão) (MAINARDES, 2018b).

Cada um desses passos, que podem ser acrescidos por outros a depender da pesquisa em análise, ajudam a delinear a pesquisa, a perceber as informações mais gerais e também os pormenores e as entrelinhas. O passo da leitura sistemática da metapesquisa enquanto possibilidade de abordagem e análise de pesquisas em política educacional, realizada no contexto do EEPE, apresenta-se como um ponto importante da análise, requisitando atenção, compromisso teórico e clareza de que não se deve julgar ou rotular os trabalhos, mas, sim, compreender as tendências, como a pesquisa em Política Educacional vem se constituindo no Brasil ao longo dos anos.

Com base nesses pressupostos, conduzimos nosso estudo, visando caracterizar o cenário das pesquisas sobre a educação de tempo integral no Brasil, no contexto do Programa Mais Educação, no período de 2010 a 2017. Isto é, utilizamos a metapesquisa enquanto possibilidade de abordagem e análise de pesquisas em política educacional, realizada com base no contexto do EEPE, proposto inicialmente por Tello (2012) e reiterado por Tello e Mainardes (2015).

Levamos em consideração os elementos do enfoque para orientar a metapesquisa enquanto possibilidade de abordagem e análise de pesquisas em política educacional, com base no contexto do EEPE (perspectiva epistemológica,

posicionamento epistemológico e enfoque epistemológico). Tais elementos serão extraídos de cada pesquisa, por meio da leitura sistemática das pesquisas selecionadas. Nesta direção, construímos o quadro 2 como instrumento orientador das pesquisas em análise.

Quadro 2 - Quadro orientador para realização da metapesquisa, com base no Enfoque das epistemologias da Política Educacional (EEPE).

Título da pesquisa/ Ano	Tipo da pesquisa/ Amplitude do estudo	Perspectiva epistemológica (*)	Posicionamento epistemológico	Enfoque epistemológico	Níveis de abordagem e abstração
O título supõe a opção por alguma perspectiva epistemológica?		Que autores são apresentados na fundamentação teórica da pesquisa? São autores que pertencem a uma mesma perspectiva epistemológica ou são próximos entre si? (Marxismo, Neomarxismo, Estruturalismo, Pós-estruturalismo, Existencialismo, Humanismo,	Crítico-analítico, Crítico-normativo, Empirista, Crítico-Radical, Crítico-reprodutivista, Reformista, Neoinstitucionalista, Jurídico-legal, Neoliberal, Pós-Moderno (**)	Abordagem metodológica	Descrição, Análise e Compreensão) Categorias enquanto resultados da pesquisa

Fonte: Tello e Mainardes (2015), Mainardes e Tello (2016), Mainardes (2017).

Notas: Informações organizadas pela autora (2020).

(*) De acordo com Mainardes (2017), a perspectiva epistemológica se refere à visão que o pesquisador assume para conduzir a sua pesquisa.

(**) Sobre o posicionamento epistemológico, Mainardes (2017) exemplifica e trabalha com quatro classificações, crítico-normativo, crítico-radical, crítico-analítico e empirista. As pesquisas analisadas nesta dissertação se ancoram nestas classificações de posicionamento. Reiteramos que, como colocado no quadro 2, o referencial de Mainardes (2017) não fecha a tipologia do posicionamento epistemológico.

Para a realização da metapesquisa enquanto possibilidade de abordagem e análise de pesquisas em política educacional, no contexto do EEPE, visamos atender ao critério de pesquisa, ao trabalhar com pesquisas relacionadas ao Programa Mais Educação, no âmbito da implementação de sua política enquanto ampliação do tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar.

Observamos que as teses e dissertações tensionam a política do Programa Mais Educação, mostrando as suas contradições, como a insuficiência de recursos humanos, financeiros e a infraestrutura precária, que não permitem que a proposta seja implementada com qualidade. Reiteramos que essa questão está melhor

delineada ainda neste capítulo. Com base no quadro 2, que orienta a realização da metapesquisa a partir de Tello e Mainardes (2015), Mainardes e Tello (2016), Mainardes (2017), selecionamos dez pesquisas.

O Programa Mais Educação conta com três legislações. A Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007, que o institui como forma de fomentar a educação integral e o Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que traz as disposições sobre o programa. Estas duas legislações trabalham com a perspectiva da formação integral em tempo integral para os alunos, por meio de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar. A terceira legislação, a Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016, diz respeito ao Programa Novo Mais Educação, que redireciona os objetivos, ementa e finalidades do Programa Mais Educação. O Novo Mais Educação adota a perspectiva da melhoria da aprendizagem nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, com a ampliação da jornada escolar, mediante a complementação da carga horária.

Em síntese, por meio da metapesquisa enquanto possibilidade de abordagem e análise de pesquisas em política educacional, realizada no contexto do EEPE, neste subtítulo, percebemos o percurso da pesquisa no conjunto de teses e dissertações em análise, os aspectos e o posicionamento teórico, metodológico e epistemológico das pesquisas, sempre visando a contribuição à pesquisa acadêmica e seu crescimento.

1.20 CONJUNTO DE PESQUISAS EM ANÁLISE E ACARACTERIZAÇÃO DOS DADOS: UNIVERSIDADES, GRUPOS DE PESQUISA E REGIÕES

Neste capítulo, apresentamos as teses e as dissertações sobre a Educação de Tempo Integral no Brasil vinculadas ao Programa Mais Educação, o qual foi instituído a partir da Portaria Administrativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. O documento apresenta instruções sobre a aplicação do programa, bem como seus objetivos, finalidades, formas de execução, diretrizes e atribuições. O Decreto n.7.083, de 27 de janeiro de 2010, sistematiza o programa com relação aos objetivos, finalidades, execução e princípios.

Ressaltamos que, mesmo com a Portaria Interministerial n. 17, de 24 de Abril de 2007, segundo informações disponíveis no Portal do Ministério da Educação- MEC,

as atividades do Programa Mais Educação tiveram início em 2008, com a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios nos 26 estados e no Distrito Federal, atendendo 386 mil estudantes (MEC, 2020).

Nesse sentido, este subtítulo caracteriza as pesquisas a partir do ano de 2010, quando começam a despontar estudos sobre o Programa Mais Educação. No que diz respeito às pesquisas, caracterizamos o ano das pesquisas, as regiões, os Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, as instituições nas quais foram realizados os estudos, os grupos de pesquisa vinculados às pesquisas, entre outros. O período das teses e dissertações analisadas, neste capítulo, concentra-se entre 2010 e 2017.

Para identificar as pesquisas, buscamos os dados no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES), por meio do descritor¹ educação de tempo integral. A opção por esse descritor justifica-se pela relação com o Programa Mais Educação e a implementação de sua política enquanto ampliação do tempo de permanência e da jornada dos alunos no ambiente escolar. Ao inserir esse descritor, sem colocar os filtros para pesquisa, foram identificados 47 trabalhos vinculados.

Em seguida, foram aplicados os seguintes filtros: Mestrado e Educação e Doutorado e Educação, separadamente, mas com o mesmo descritor mencionado. Por meio desses filtros, foram identificadas 23 pesquisas, sendo 21 dissertações e duas teses. Ressaltamos que o período não foi estipulado para a busca. Assim, a primeira dissertação data o ano de 2009 e a primeira tese o ano de 2016. Vale

¹ Na fase inicial da pesquisa e do levantamento das teses e dissertações, a intenção era trabalhar com dois descritores, **educação de tempo integral** e **educação integral**, sendo realizado o levantamento das pesquisas relacionadas aos dois descritores. Os dados obtidos sobre o descritor **educação de tempo integral** são apresentados neste capítulo. Sobre as pesquisas relativas ao descritor **educação integral**, na busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações, sem aplicar filtros, foram encontrados 836 trabalhos no total. Com a seleção do filtro Educação e depois Mestrado, foram encontradas 131 dissertações. E com a seleção do filtro Educação e depois doutorado, foram encontradas 33 teses, totalizando 164 pesquisas, entre teses e dissertações de 2013 a 2018. O cenário das pesquisas sobre a **educação integral**, a partir dos trabalhos mapeados, revela que a Região Norte possui o maior número de trabalhos e o ano de 2013 é o que desponta com o maior número de trabalhos. O trabalho com os dois descritores mencionados caracterizaria uma pesquisa mais completa para o tema, mas que assumiria uma amplitude de tempo e de estudo que não caberiam para uma pesquisa de mestrado, realizada em dois anos. Desse modo, optamos pelo descritor **educação de tempo integral**, devido à sua relação com o Programa Mais Educação que, inicialmente, não era o foco. Contudo, devido ao tempo da pesquisa e o número de pesquisas, optamos pelo descritor **educação de tempo integral**. A partir da leitura dos resumos das pesquisas, percebemos que a maioria estabelecia uma relação, ou seja, uma vinculação com o Programa Mais Educação. Com isso, definimos o critério da pesquisa, analisar somente as pesquisas sobre educação de tempo integral ligadas ao Programa Mais Educação, o qual trata da implementação de sua política enquanto ampliação do tempo de permanência, conforme o Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010 e da jornada dos alunos no ambiente escolar, em concordância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96).

ressaltar que nosso foco de estudo são as pesquisas a partir de 2010, devido ao Programa Mais Educação, mencionado no início do capítulo.

Após a identificação das 23 pesquisas, foi realizada a leitura dos resumos dessas teses e dissertações, com a finalidade de identificar, seja no título, nas palavras-chave ou no conteúdo do resumo, as palavras educação de tempo integral, que possuíssem relação direta com o Programa Mais Educação. Com base nisso, das 23 pesquisas foram selecionadas dez, as quais têm relação com o critério desse estudo, conforme supracitado.

O quadro 3 apresenta as dez pesquisas que foram selecionadas sobre a Educação de Tempo Integral no Brasil, entre 2010 e 2017, reiterando os critérios da pesquisa, a relação com o Programa Mais Educação, no âmbito da implementação de sua política enquanto ampliação do tempo de permanência, conforme o Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010, do Programa Mais Educação e da jornada dos alunos no ambiente escolar, em concordância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96).

No Quadro 3, as pesquisas estão ordenadas pelas letras do alfabeto, listadas em ordem cronológica, apresentando o título do trabalho, o tipo do trabalho (tese ou dissertação), a instituição e como as pesquisas, a partir do resumo, mencionam o aspecto da ampliação do tempo de permanência dos alunos, ou seja, quais termos utilizam para se referir a este aspecto, bem como de que maneira o descritor Educação de Tempo Integral aparece nas pesquisas. Por fim, como a pesquisa aborda a questão da implementação da Educação de Tempo Integral, se tem relação com programas de ampliação da jornada, tendo como base o Programa Mais Educação e o local de estudo da pesquisa.

Quadro 3 - Relação das teses e dissertações sobre a Educação de Tempo Integral no Brasil entre 2010 e 2017(*).

	Título	Tipo do trabalho (tese ou dissertação), ano e instituição	Onde o descritor de Educação de Tempo Integral está presente?	O resumo menciona a ampliação do tempo? Como e onde a pesquisa aborda a questão da implementação da Educação de Tempo Integral
A	Educação de Tempo Integral no Brasil: história, desafios e perspectivas.	Dissertação, 2010, Universidade de Passo Fundo.	Presente no título	Menciona ampliação da jornada escolar. Estudo realizado em 25 estados brasileiros.
B	Trabalho Docente e educação em tempo integral: um estudo sobre o programa escola integrada e o projeto educação em tempo integral	Dissertação, 2013, Universidade Federal de Minas Gerais	Presente no título (preposição em)	Menciona como ampliação de oportunidades, por meio do Programa Escola Integrada e Projeto Educação de Tempo Integral, da Rede Estadual de Minas Gerais.
C	As Políticas de Educação Integral em Ariquemes-Rondônia: uma análise do projeto Burareiro de Educação Integral e do Programa Mais Educação	Dissertação, 2014, Universidade Federal de Rondônia	Presente nas palavras-chave	O resumo não menciona a ampliação do tempo. Trata do Projeto Burareiro, em Ariquemes, no Pará, oriundo do Programa Mais Educação.
D	Programa Mais Educação: uma análise do projeto pedagógico	Dissertação, 2015, Universidade Estadual Paulista	Presente nas palavras-chave	Menciona apenas a implantação do Programa Mais Educação no estado de São Paulo.
E	A Implementação Do Programa Mais Educação No Município De Dourados-MS: Concepções E Práticas	Dissertação, 2016, Universidade Federal Da Grande Dourados	Presente no resumo	Menciona ampliação da jornada escolar, por meio da implementação do Programas Mais Educação em 45 escolas públicas de Dourados, Mato Grosso do Sul.
F	O Programa Mais Educação no município de Petrópolis	Tese, 2016, Universidade Federal do Rio de Janeiro	Presente nas palavras-chave	Menciona apenas a implementação do Programa Mais Educação em 6 escolas de Petrópolis, Rio de Janeiro.
G	Educação Integral e Educação de Tempo Integral: aproximações e distanciamentos na operacionalização do Programa Mais Educação nas escolas polos municipais rurais de Monte Negro – RO	Dissertação, 2017, Universidade Federal De Rondônia	Presente no título	Menciona como horário expandido, no Programa Mais Educação nas escolas polo (rurais) de Monte Negro, Rondônia.

Quadro 3 - Relação das teses e dissertações sobre a Educação de Tempo Integral no Brasil entre 2010 e 2017.

(conclusão)

	Título	Tipo do trabalho (tese ou dissertação), ano e instituição	Onde o descritor de Educação de Tempo Integral está presente?	O resumo menciona a ampliação do tempo? Como e onde a pesquisa aborda a questão da implementação da Educação de Tempo Integral
H	Educação Integral ou Educação de Tempo Integral? Uma análise da teoria e da prática do Programa Mais Educação nas experiências das escolas da rede estadual na Zona da Mata rondoniense	Dissertação, 2017, Universidade Federal De Rondônia	Presente no título e nas palavras-chave	Menciona a ampliação da jornada escolar , discutindo as condições de trabalho e execução do Programa Mais Educação na Zona da Mata de Rondônia
I	A formação e o trabalho docente na escola de tempo integral.	Tese, 2017, Universidade Federal de Juiz de Fora	Presente nas palavras-chave	O resumo não menciona a ampliação do tempo. Realiza análise do Programa Escolas de Educação em Tempo Integral no município de Juiz de Fora, oriundo do Programa Mais Educação.
J	A implantação da escola de tempo integral num município do interior paulista: limites e possibilidades	Dissertação, 2017, Centro Universitário Moura Lacerda	Presente no resumo.	Menciona a ampliação do tempo escolar, por meio do processo de implantação de uma escola de Tempo integral, no município de Catanduva, São Paulo.

Fonte: Dados organizados pela autora (2020).

Nota: (*) As pesquisas estão apresentadas em ordem cronológicas e ordenadas pelas letras do alfabeto.

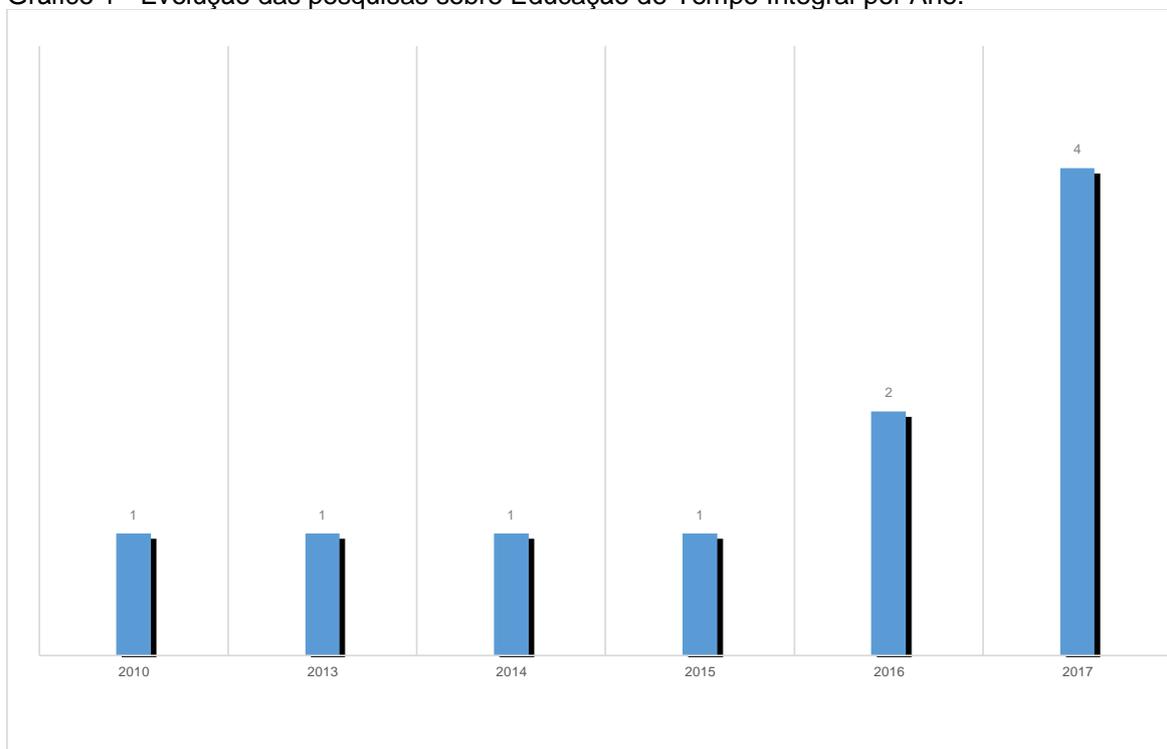
O Quadro 3 apresenta as pesquisas de educação de tempo integral, as quais analisam a Educação de Tempo Integral sob a perspectiva da implementação do Programa Mais Educação, seja sob a ênfase de uma abordagem macro ou local, no sentido da implementação nos municípios e estados.

A partir da leitura destes trabalhos, primeiramente, optamos pela organização de algumas informações, como o ano de publicação, as regiões e as universidades as quais pertencem as pesquisas, a serem apresentadas e analisadas na sequência.

1.3A PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL A PARTIR DO ANO DE PUBLICAÇÃO

Considerando a proposta de apresentar as informações sobre as pesquisas em análise, analisamos o ano das pesquisas, o que gera uma percepção sobre o momento histórico constituído. Nesse momento, a análise do termo *Educação de Tempo Integral* tem o objetivo de perceber a evolução do número de pesquisas no período de 2010 à 2017. O gráfico 1 revela o crescimento do número de pesquisas ao longo do período estudado.

Gráfico 1 - Evolução das pesquisas sobre Educação de Tempo Integral por Ano.



Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2019).

O Gráfico 1 revela que, em 2010, há apenas uma pesquisa, bem como em 2013, 2014 e 2015. Em 2016, há duas pesquisas e quatro pesquisas em 2017, totalizando 10 trabalhos.

A dissertação produzida em 2010 trata de aspectos históricos, desafios e perspectivas sobre a temática, relacionados ao Programa Mais Educação. Depois, há um salto para o ano de 2013, com o trabalho que discute a prática pedagógica e o trabalho docente em uma escola de tempo integral que possui um programa de ampliação da jornada escolar, oriundo do Programa Mais Educação. Em 2014, foi identificado um trabalho que discute a Educação em Tempo Integral enquanto política

educacional, a partir de um programa de ampliação do tempo, também oriundo do Programa Mais Educação.

O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Administrativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007 e regulamentado pelo Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. O objetivo do programa é fomentar a educação integral por meio de atividades em contraturno escolar, configurando a ampliação do tempo de permanência dos alunos (BRASIL, 2007). Por razão da instituição da Portaria Interministerial nº 17, de 24 de Abril de 2007 e do Decreto nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010, do Programa Mais Educação, infere-se que isso contribuiu para a ampliação de estudos nesse campo.

Entre os anos de 2013 e 2014, emergem discussões acerca do Plano Nacional da Educação (PNE), que passa a vigorar a partir de 2014. O PNE faz menção, em uma de suas metas, ao aumento progressivo da oferta das vagas em tempo ampliado.

No ano de 2015, há uma pesquisa que discute e analisa o Programa Mais Educação e o seu projeto pedagógico. Em 2016, observa-se uma discreta crescente de trabalhos, dois no total, os quais discutem a implantação do Programa Mais Educação em regiões e municípios distintos.

Vale ressaltar que, no ano de 2016, emerge um novo programa sobre a educação de tempo integral, intitulado Programa Novo Mais Educação, instituído por Portaria Ministerial n. 1.144 de 10/10/2016, do Ministério da Educação (MEC). O objetivo do programa está na melhoria da aprendizagem nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, no ensino fundamental.

A partir da leitura da Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007, que institui sobre o Programa Mais Educação, do Decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação e da Portaria que institui o Programa Novo Mais Educação, expresso no parágrafo anterior, é possível perceber aproximações e diferenças entre as três legislações.

De forma breve, observamos que, no que se referem aos objetivos do Programa Mais Educação, tanto a Portaria de 2007, quanto o Decreto de 2010 apresentam textos semelhantes da lei, com enfoque na formação e educação básica em tempo integral. Com relação ao Programa Novo Mais Educação, percebe-se uma diferença com relação aos objetivos, visto que o foco está na melhoria na aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar.

Sobre as finalidades, a Portaria de 2007 apresenta a ampliação do tempo e do espaço educativo. O Decreto de 2010 visa contribuir para a melhoria da aprendizagem, por meio da ampliação do tempo de permanência e o Programa Novo Mais Educação, a melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática.

Desse modo, observamos que a principal diferença entre o Programa Novo Mais Educação e o Programa Mais Educação é que o primeiro objetiva a melhoria do desempenho em todas as áreas do conhecimento dos alunos, enquanto o segundo visa a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, ambos com a ampliação do tempo de permanência, em conformidade com a política do Programa Mais Educação.

Nesse sentido, observa-se uma tendência nas políticas educacionais de redução de “uma visão pedagógica centrada na aprendizagem, cuja materialização se expressa por meio de uma relação que subjuga o currículo à lógica da avaliação por desempenho” (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 40). Desse modo, os conceitos de aprendizagem e desempenho ficam cada vez mais próximos, uma vez que, nessa situação, o currículo visa a aprendizagem de conteúdos, que será comprovada por meio de testes de desempenho.

Por fim, em 2017, há um salto no número de teses e dissertações publicadas, totalizando quatro, sendo que duas pesquisas discutem a experiência de implantação do Programa Mais Educação na região Norte, uma publicação discute a formação e o trabalho docente na educação de tempo integral em escolas participantes do Programa Mais Educação e outra discute a implementação da educação de tempo integral, com os fundamentos e práticas do Programa Mais Educação, implantado nas escolas estaduais da Zona da Mata rondoniense.

Inferimos que a ampliação das pesquisas em 2017, sobre a Educação de Tempo Integral no Brasil, possa ter relação com a ampliação das legislações acerca da temática, desde o Programa Mais Educação, instituído em 2007 e regulamentado em 2010, passando pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024), e por fim, o Novo Mais Educação (2016). De certo modo, essas políticas impactam as pesquisas sobre a Educação de Tempo Integral no Brasil e, ao longo do texto, pretendemos demonstrar estes impactos, a partir da análise das pesquisas.

Em síntese, com base na análise do aspecto do ano das pesquisas, verificamos que houve um aumento da produção das pesquisas sobre a educação de tempo integral no Brasil, no contexto do Programa Mais Educação. Esse aumento foi

confirmado pelos dados trazidos no gráfico 1, que apontou o crescimento do número de pesquisas no período de 2010 a 2017. Na sequência, trabalharemos com os dados referentes aos programas de pós-graduação e às regiões do Brasil nas quais emergem as pesquisas em estudo.

1.4 OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E AS REGIÕES BRASILEIRAS NAS PESQUISAS ACERCA DA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRA, NO CONTEXTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Neste momento, a análise das informações das teses e dissertações traz o enfoque aos Programas de Pós-Graduação e às regiões nas quais emergem as pesquisas analisadas, sobre a educação de tempo integral no Brasil, vinculadas ao Programa Mais Educação.

No que diz respeito à dimensão continental do Brasil, considerando sua extensão, percebemos que a quantidade de Programas de Pós-Graduação não se espelha nessa dimensão, conforme aponta o Quadro 4, sobre a Relação do número de Programas de Pós-Graduação por Região.

Quadro 4 - Evolução das pesquisas sobre Educação de Tempo Integral por Ano.

Região	Quantidade de programas	Acadêmico		Profissional
		Mestrado	Mestrado/Doutorado	
Norte	14	8	3	3
Nordeste	28	4	12	12
Centro- Oeste	17	6	8	3
Sudeste	54	7	32	15
Sul	45	7	26	12
Total	158	32	81	45

Fonte: Informações retiradas da Plataforma Sucupira (CAPES, 2020).

Nota: Informações organizadas pela autora.

Por meio do Quadro 4, constatamos que a grande concentração dos Programas de Pós-Graduação em Educação está na Região Sudeste, com 54 programas, seguida da Região Sul, com 45 programas. Na Região Nordeste, identificou-se 28

programas, na Região Norte 14 e na Região Centro-Oeste 17. Ao identificar as regiões cujas teses e dissertações foram produzidas, verificamos que a maioria se concentra na Região Sudeste. Todavia, isso não significa que o objeto de estudo esteja vinculado a essa região, apenas que a pesquisa foi produzida no Sudeste.

Com relação ao número de pesquisas (teses e dissertações) por regiões brasileiras, sobre o tema Educação de Tempo Integral no Brasil, identificamos que a região Norte apresenta três trabalhos publicados, na região Nordeste não foram identificados trabalhos a partir do descritor mencionado, na região Centro-Oeste há um trabalho publicado, na região Sudeste há cinco trabalhos publicados e na região Sul há um trabalho.

Analisando a abrangência de cada região, percebemos que a região Sudeste concentra o maior número de trabalhos, cinco ao todo, seguida da região Norte, com três trabalhos ao todo. Desse modo, compreendemos que o grande número de pesquisas provém da região Sudeste, fato esse atribuído à existência de grupos de pesquisa influentes na temática, especialmente na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Nessa direção, algumas constatações podem ser feitas, já que os dados das pesquisas por região denotam uma abrangência dos trabalhos oriundos da região Sudeste. Com uma posterior análise dos trabalhos por regiões/universidades, fica evidente esse dado por conta do grande número de instituições nessa região e, também, por abarcar um grupo de estudiosos do tema, especialmente no estado do Rio de Janeiro. Essas pesquisas serão discutidas posteriormente com maior profundidade.

A Região Norte apresenta três dissertações, oriundas da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Os temas de pesquisa das três dissertações estão relacionados às políticas de implantação da Educação de Tempo Integral, vinculadas ao Programa Mais Educação e programas locais, bem como a operacionalização e análise da teoria e prática do referido programa.

Estabelecendo relações a partir dos orientadores dos trabalhos da referida instituição com o diretório de grupos de pesquisa do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) em uma rede de investigação, apurou-se que o trabalho orientado por Rosângela de Fátima Cavalcante França está relacionado ao grupo de pesquisa PRAXIS- UNIR. Tal grupo está em atividade desde 2004 e busca discutir o pensamento e a prática docente no âmbito da “sala de aula”

na educação superior e básica, identificando possíveis práticas inovadoras na Amazônia brasileira, bem como analisar as políticas públicas para a formação inicial e permanente, principalmente na área de políticas de formação de professores e gestores (CNPq, 2019). A referida professora orientou sete trabalhos dentro da temática da Educação de Tempo Integral, mas é importante salientar que ela se dedica aos estudos de formação docente, conforme apresentado.

O segundo trabalho, proveniente da região Norte, foi orientado pelo professor doutor Antônio Carlos Maciel, criador do Projeto Burareiro² de Educação Integral, oriundo do Programa Mais Educação. Além deste, orientou mais três trabalhos relativos à Educação de Tempo Integral e possui quatro trabalhos em andamento, também na temática. É líder do grupo Sustentabilidade, Agricultura Familiar e Políticas Públicas na Amazonia - UNIR, em atividade desde 2000. Dentre as linhas de pesquisa do grupo, há a discussão sobre a Política e Gestão da Educação Integral. O professor também coordenou diversos projetos de pesquisa e projetos de extensão dentro da temática da educação de tempo integral na perspectiva marxista, bem como produziu artigos, capítulos de livros, livros, resumos para eventos e periódicos na temática.

O terceiro trabalho, proveniente da região Norte, foi orientado pela professora doutora Marilsa Miranda de Souza, que possui projetos de pesquisa relacionados ao tema da Educação de Tempo Integral na perspectiva socialista, orientando o quarto trabalho na temática. Integra o grupo de pesquisa Centro de Estudos Marxistas em Educação e História na Amazônia (CEMEHIA), com as linhas de pesquisa Capitalismo Burocrático, trabalho docente e políticas educacionais e Pedagogia socialista e trabalho educativo. Possui publicações em periódicos, capítulos de livros, apresentações em congressos e eventos, participação em bancas de defesa e qualificação de teses e dissertações. Ainda, orientou três trabalhos na temática da educação de tempo integral.

A Região Nordeste não apresenta pesquisas na categoria/tema *Educação de Tempo Integral*, com o descritor supracitado entre o período 2010 e 2017. Por isso, questiona-se sobre os motivos para a ausência de pesquisa nessa região, devido à gênese da educação integral ter ocorrido na Bahia, com Anísio Teixeira.

²Embasado em uma educação marxista e partindo do conceito de educação politécnica, surge o Projeto Burareiro de Educação Integral no município de Ariquemes-Ro, criado no ano de 2005, pelo professor Dr. Antônio Carlos Maciel. O projeto vem do anseio de uma proposta diferenciada de educação ao encontro das necessidades da classe trabalhadora.

Na Região Centro-Oeste, também observamos um número reduzido de trabalhos. A única dissertação é oriunda da Universidade Federal da Grande Dourados e foi orientada por Elisângela Alves da Silva Scaff, que orientou dois trabalhos dentro da temática. De acordo com a pesquisa realizada no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil - Lattes, não foram encontrados resultados de vinculação da professora aos grupos de pesquisa.

Vale ressaltar que, na região Nordeste, foram identificados dois grupos de pesquisa relativos ao tema em consulta realizada ao CNPq (2019). No entanto, ao realizar o levantamento das teses e dissertações no Portal da Capes, com o descritor educação de tempo integral, não foram encontrados trabalhos.

A região Sudeste possui o maior número de trabalhos, cinco ao todo, os quais emergem de diferentes instituições, com um trabalho cada uma, a saber: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Centro Universitário Moura Lacerda. Vale ressaltar que foram identificadas três dissertações e duas teses, as duas teses que apareceram no levantamento desse estudo são dessa região, sendo uma da UFJF, produzida no ano de 2017, e a outra da UFRJ, produzida no ano de 2016.

A dissertação oriunda da Universidade Federal de Minas Gerais, orientada pela professora Dalila Andrade Oliveira está vinculada ao grupo de pesquisa do qual é líder, Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente - GESTRADO, em atividade desde o ano de 2002, e está vinculado à linha de pesquisa Políticas Públicas e Educação. É importante salientar que a professora doutora Dalila não estuda especificamente esse tema, a pesquisa em questão refere-se ao trabalho docente. Isto é, o estudo tem relação com a pesquisa dela, contudo, o contexto está vinculado a projetos de educação de tempo integral, em decorrência ao Programa Mais Educação.

O trabalho oriundo da UNESP foi orientado pelo professor doutor Romualdo Dias, que orientou dois trabalhos na temática. Também foi possível identificar que o referido professor desenvolve trabalhos em linhas de pesquisa correlatas ao tema, a saber, Escola de tempo integral: limites e possibilidades na Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos, bem como o projeto de extensão A dimensão pedagógica e política do Comitê Territorial de Educação Integral, além de seminários sobre a temática. Com relação ao grupo de pesquisa, é líder do Grupo de Estudos

“Tecnologias e Processos de Subjetivação”. Esta informação foi retirada de seu currículo Lattes, não sendo possível identificar o ano de formação do grupo de pesquisa.

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o trabalho foi orientado pelo professor doutor Antonio Jorge Gonçalves Soares, membro do grupo de pesquisa Centro de Pesquisa em História da Educação – GEPHE, em atividade desde 1996. Dentre as linhas de pesquisa, tem-se História da Educação Física, seus processos de escolarização e formação de professores/História da educação do corpo e das práticas corporais. No entanto, o referido professor dedica-se ao estudo da educação/escola de tempo integral, com dois projetos de pesquisa relativos ao tema, com pesquisas bibliográficas, apresentações de resumos e anais de congressos, bem como orientações em três trabalhos sobre o tema. Vale ressaltar que ele possui produção bibliográfica e participação em bancas junto a professora doutora Ana Maria Villela Cavaliere³, expoente do estudo da temática no Brasil.

Ressaltamos, ainda, que a Universidade Federal do Rio de Janeiro, no contexto da Educação de Tempo Integral, possui parceria com o NEEPHI - Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), em atividade desde 1995. Segundo informações disponíveis no portal do núcleo de pesquisa, a parceria entre as instituições se dá a partir das teses e dissertações defendidas, tanto na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) quanto na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/São Gonçalo). O núcleo é coordenado pela professora doutora Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho⁴, também expoente no estudo da temática no Brasil.

³Professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro onde atuou de 1994 a 2017. Atuou também como professora visitante na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) onde também integra o NEEPHI - Núcleo de estudos tempos, espaços e educação integral. Para Cavaliere (2014), a educação integral possui alguns elementos intrínsecos, dentre eles, a concepção de que o indivíduo é um ser complexo e indivisível, na escola se expressa por meio de um currículo, também integrado, e que não é dependente do tempo integral, embora possa se realizar melhor com ele e que a formação integral do indivíduo pressupõe os aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos.

⁴Professora associada da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO. Atua na área da Educação, investigando as seguintes temáticas: educação integral e(m) tempo integral; formação de professores; políticas de educação em tempo integral. Coordena o Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral (Neephi/UNIRIO). Para Coelho (2004), a concepção de tempo integral na escola pressupõe, a adoção de uma concepção de educação integral: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação; que compreenda outras atividades – não apenas as pedagógicas – para a construção da cidadania partícipe e responsável.

O grupo de pesquisa conta com as linhas História da educação integral e do tempo integral, Políticas públicas de educação e(m) tempo ampliado e/ou tempo integral e Práticas educativas e(m) tempo ampliado e/ou tempo integral.

Na Universidade Federal de Juiz de Fora, a professora doutora Maria da Assunção Calderano orienta a tese analisada e lidera o grupo de pesquisa Formação de Professores e Políticas Educacionais, em atividade desde 2003, com a linha de pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores. O referido grupo não apresenta relação com a temática da Educação de Tempo Integral. A professora doutora Maria da Assunção Calderano orientou uma tese relacionada ao tema educação de tempo integral.

No Centro Universitário Moura Lacerda, a dissertação foi orientada por Alessandra David, líder do grupo Currículo, História e Poder, em atividade desde 2001. Conta com a linha de pesquisa Currículo, cultura e práticas escolares. A professora orientou duas dissertações sobre o tema educação de tempo integral, além de sua participação em eventos, com apresentação de trabalhos, resumos e também em bancas de qualificação e defesa, relativos ao tema.

Por fim, a região Sul conta com um trabalho, dissertação oriunda da Universidade de Passo Fundo, orientada pela professora doutora Rosimar S. Siqueira Esquinsani, líder do grupo GE-Qual - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gestão e Financiamento da Educação Básica, em atividade desde 2006. Na linha de pesquisa, trabalha com as Políticas Educacionais. A professora doutora Rosimar S. Siqueira Esquinsani orientou duas dissertações e cinco trabalhos de conclusão de curso, dentro da temática da Educação de Tempo Integral, atuou com projetos de pesquisa sobre o tema, possui pesquisas para assessoria pedagógica para escolas com tempo ampliado, apresentou trabalhos em eventos também sobre a temática da educação de tempo integral.

Dentre os grupos de pesquisa relacionados aos temas educação integral e educação de tempo integral, identificamos um grupo. Esse levantamento foi feito com base nas informações apresentadas anteriormente, quanto aos professores orientadores, seus vínculos de pesquisa e os títulos dos grupos de pesquisa integrados por estes professores.

A partir do trabalho oriundo da Universidade Federal do Rio de Janeiro e informações do currículo Lattes do orientador do trabalho analisado, o professor doutor Antonio Jorge Gonçalves Soares, percebemos uma pareceria em pesquisas

com a professora doutora Ana Maria Villela Cavaliere que, por sua vez, integra o NEEPHI - Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), oriunda da região Sudeste. O grupo está em atividade desde 1995.

Com relação às linhas de pesquisa dos grupos mencionados por orientadores das pesquisas em análise, identificamos duas linhas de pesquisa relacionadas ao tema. A linha de pesquisa Política e Gestão da Educação Integral, do grupo Sustentabilidade, Agricultura Familiar e Políticas Públicas na Amazônia, da Universidade Federal de Rondônia, na Região Norte, é integrada pelo professor Antônio Carlos Maciel, em atividade desde o ano 2000. E as linhas de pesquisa História da Educação Integral e do Tempo Integral, Políticas públicas de educação e(m) tempo ampliado e/ou tempo integral e Práticas educativas e(m) tempo ampliado e/ou tempo integral, que compõem o NEEPHI - Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), na Região Sudeste, em atividade desde 1995.

Ainda na região Sudeste, foi possível identificar, a partir dos dados consultados no currículo Lattes, que o professor Romulado Dias desenvolve projeto de pesquisa na linha Escola de Tempo Integral: limites e possibilidades Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos.

Com relação aos estudiosos do tema da pesquisa, identificou-se na região Norte, na Universidade Federal de Rondônia, três pesquisadores: o professor doutor Antônio Carlos Maciel, criador de um projeto de educação de tempo integral e com linha de pesquisa correlata ao tema em seu grupo de pesquisa; a professora Marilsa Miranda de Souza, que pesquisa a educação de tempo integral na perspectiva marxista; e a professora Rosângela de Fátima Cavalcante França, que pesquisa e orienta trabalhos relacionados à educação integral na perspectiva da formação docente e continuada, da educação inclusiva, da educação de jovens e adultos, do currículo e da avaliação da aprendizagem.

Na região Sudeste, identificamos dois pesquisadores relacionados ao tema: na Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, percebeu-se a ligação do professor doutor Romualdo Dias com a temática, a partir da linha de pesquisa que desenvolve, Escola de Tempo Integral: limites e possibilidades na rede municipal de ensino de São José dos Campos; na Universidade Federal do Rio de Janeiro, percebeu-se a relação do professor doutor Antonio Jorge Gonçalves Soares com

expoentes da temática no Brasil, a partir do NEEPHI - Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Na região Sul, identificou-se uma estudiosa do tema, de acordo com a sua participação em eventos, bancas, produção de materiais relacionados com a Educação de Tempo Integral, a professora doutora Rosimar S. Siqueira Esquinsani, da Universidade de Passo Fundo.

Alguns professores não se apresentam como pesquisadores da área, tendo orientado poucos trabalhos dentro da temática da educação de tempo integral e participações remotas em eventos ou bancas de qualificação e defesa. Nestas características, foi possível identificar três professores na Região Sudeste, um professor na região Norte e um na região Centro-Oeste.

Na região Sudeste, na Universidade Federal de Minas Gerais, a professora orientadora pesquisa o trabalho docente, que foi relacionado com a Educação de Tempo Integral, mas não é objeto de pesquisa da orientadora. Na Universidade de Juiz de Fora, a professora orientadora pesquisa a formação de professores que, neste caso, também foi relacionada com o tema educação de tempo integral. No Centro Universitário Moura Lacerda, a professora orientadora pesquisa questões concernentes ao currículo e à história de educação.

Na região Centro-Oeste, foi identificado um trabalho, também orientado por uma professora não pesquisadora da área, da Universidade Federal da Grande Dourados. A professora orientou dois trabalhos dentro da temática, sem vínculos de grupos de pesquisa sobre o tema.

Para demonstrar como os grupos de pesquisa associados ao tema educação de tempo integral no Brasil estão distribuídos, acessamos o Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil. Destacamos que utilizamos o termo de busca educação de tempo integral e aplicamos buscas nos seguintes campos: nome do grupo, nome da linha de pesquisa e palavras-chave da linha de pesquisa. Procuramos trazer estes dados para concluir o aspecto da análise das pesquisas por regiões e instituições, a partir dos dados cruzados aos grupos de pesquisa dos quais pertencem.

Com base nos dados levantados na pesquisa realizada no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil, verificamos que a Região Sudeste é a que conta com o maior número de grupos de pesquisa, seis no total. Também conta com o maior número de Programas de Pós-Graduação em Educação, 54 ao todo. Em seguida, a Região

Nordeste conta com 2 grupos de pesquisa. Por fim, as regiões Norte, Centro-Oeste e Sul contam com um grupo cada.

Nesse sentido, sobre os grupos de pesquisa que os orientadores das pesquisas em análise integram, identificamos um grupo na região Sudeste, o NEEPHI - Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Em síntese, foram identificadas dez pesquisas, oito dissertações e duas teses. As pesquisas se concentram entre 2010 a 2017, sendo 2017 o ano que se destaca com o maior número de pesquisas, quatro no total.

Por meio do mapeamento das dez pesquisas selecionadas para análise, constatamos que a Região Sudeste apresenta o maior número de trabalhos, cinco ao todo. A Região Sudeste também possui o maior número de Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, 54 ao todo, entre acadêmico e profissional. Na Região Sudeste, também identificamos o maior número de grupos de pesquisa na temática educação de tempo integral no Brasil. Do total de onze grupos nesta temática no país todo, seis estão na Região Sudeste.

Contudo, a instituição que apresenta o maior número de trabalhos, dentre as dez em análise, é a Universidade Federal de Rondônia, oriunda da Região Norte, com três dissertações e com um grupo de pesquisa relativo a temática.

No que diz respeito aos temas de pesquisa dos trabalhos selecionados para análise, observamos que dos dez trabalhos, seis tem como temática principal o Programa Mais Educação, apresentando o nome do programa já no título, dois abordam a questão da formação e trabalho docente na educação de tempo integral no contexto do Programa Mais Educação, um aborda a implantação de política de educação de tempo integral, a partir dos pressupostos do Programa Mais Educação, e um aborda a educação de tempo integral em uma perspectiva histórica, destacando o Programa Mais Educação como uma política central na caminhada histórica da educação de tempo integral no Brasil.

Com relação ao descritor educação de tempo integral e o lugar que este aparece nas pesquisas, de acordo com o quadro 3, em três trabalhos está presente já no título, em quatro está nas palavras-chave do resumo, em um está presente no título e nas palavras-chave do resumo e em dois trabalhos aparece no resumo.

Quanto ao número de grupos de pesquisa por regiões, é importante retomar que na região Sudeste há seis grupos de pesquisa dentro da temática. Na região

Nordeste, há dois grupos e nas regiões Centro-Oeste, Norte e Sul um grupo cada, totalizando onze grupos sobre o tema. Estes dados ajudam a estabelecer relações entre o nome dos grupos e as linhas de pesquisa as quais pertencem os professores orientadores das pesquisas em análise.

Identificamos um grupo de pesquisa que tem em seu título a relação com os temas Educação Integral; Educação de Tempo Integral. Este grupo pertence à região Sudeste, oriundo da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Com relação às linhas de pesquisa ligadas ao tema, identificamos uma na região Norte, pertencente à Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e outra na região Sudeste, também na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Sobre os estudiosos do tema, identificamos cinco ao todo. Dois pesquisadores oriundos da região Norte, ambos da Universidade Federal de Rondônia. Dois pesquisadores da região Sudeste, um da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho e outro com vínculo à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. E um da região Sul, da Universidade de Passo Fundo.

No que concerne aos professores não pesquisadores do tema, identificamos cinco. Três na região Sudeste, na Universidade Federal de Minas Gerais, na Universidade de Juiz de Fora e no Centro Universitário Moura Lacerda. Um na região Norte, da Universidade Federal de Rondônia e um na região Centro-Oeste, da Universidade Federal da Grande Dourados.

Em suma, este capítulo buscou apresentar um mapeamento da pesquisa sobre educação de tempo integral no Brasil, vinculada ao Programa Mais Educação, entre 2010 a 2017, além de apresentar e discutir a perspectiva metodológica da pesquisa, a metapesquisa enquanto possibilidade de abordagem e análise de pesquisas em política educacional, realizada a partir do EEPE.

Uma real pesquisa não parte do desconhecimento de dados, de achismos acerca do que vem sendo estudado sobre educação em tempo integral, mas sim de um levantamento que possa fazer com que o pesquisador reflita suas possibilidades de pesquisa dentro de suas intenções, visando acrescentar e avançar na pesquisa em educação de tempo integral.

CAPÍTULO 2

ANÁLISE DAS PESQUISAS SOBRE A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, NO PERÍODO DE 2010 À 2017, A PARTIR DAS PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS

Esse capítulo analisa as pesquisas sobre a educação de tempo integral no contexto do Programa Mais Educação, no período de 2010 a 2017, com base nas perspectivas epistemológicas e metodológicas. Trabalharemos com os elementos do enfoque das epistemologias da Política Educacional (EEPE), para orientar a análise da perspectiva epistemológica, do posicionamento epistemológico e do enfoque epistemometodológico, como abordagem metodológica. Tais elementos serão extraídos de cada pesquisa por meio da leitura sistemática das pesquisas selecionadas.

2.1 PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS IDENTIFICADAS NAS PESQUISAS

Para fins de organização e análise das pesquisas selecionadas, em cada subtítulo deste capítulo, trabalharemos separadamente com cada eixo do EEPE. Neste subtítulo, a abordagem será sobre a perspectiva epistemológica que, conforme já apontado no capítulo 1, refere-se à visão assumida pelo pesquisador, determinando o modo como será conduzida e fundamentada a pesquisa. Desse modo, cada pesquisador fundamenta o seu trabalho com base em determinados paradigmas, os quais orientam o desenvolvimento de sua pesquisa e revelam a forma que compreendem a perspectiva e o posicionamento escolhidos e assumidos na pesquisa (MAINARDES, 2017).

A partir dessa conceituação, de que a opção teórica, epistemológica, assumida pelos pesquisadores nas pesquisas, é requisitada pelo objeto de pesquisa ou por uma opção relacionada à sua visão de mundo ou paradigmas pessoais, iniciamos o levantamento das perspectivas epistemológicas, que se refere ao primeiro movimento realizado, ao identificar o título das pesquisas. Reiteramos que realizamos a leitura integral das pesquisas selecionadas, a análise a partir do título compõe o primeiro momento de estudo das pesquisas.

Quadro 5 - Perspectivas epistemológicas a partir do título das pesquisas(*).

Título das pesquisas	Perspectiva Epistemológica
A- Educação de Tempo Integral no Brasil: história, desafios e perspectivas.	Pluralismo; Perspectiva sociológica de Norbert Elias; Estruturalismo.
B- Trabalho Docente e educação em tempo integral: um estudo sobre o programa escola integrada e o projeto educação em tempo integral	Pluralismo
C- As Políticas de Educação Integral em Ariquemes-Rondônia: uma análise do projeto Burareiro de Educação Integral e do Programa Mais Educação	Marxismo
D-Programa Mais Educação: uma análise do projeto pedagógico	Pós-Estruturalismo
E- A Implementação Do Programa Mais Educação No Município De Dourados-MS: Concepções E Práticas	Pluralismo
F-O Programa Mais Educação no município de Petrópolis	Estruturalismo
G- Educação Integral e Educação de Tempo Integral: aproximações e distanciamentos na operacionalização do Programa Mais Educação nas escolas polos municipais rurais de Monte Negro – RO	Marxismo
H- Educação Integral ou Educação de Tempo Integral? Uma análise da teoria e da prática do Programa Mais Educação nas experiências das escolas da rede estadual na Zona da Mata rondoniense	Marxismo
I- A formação e o trabalho docente na escola de tempo integral.	Pluralismo; Estruturalismo.
J- A implantação da escola de tempo integral num município do interior paulista: limites e possibilidades	Pluralismo.

Fonte: Informações organizadas pela autora (2020).

Nota: (*) Tello e Maindardes (2015) explicitam a possibilidade de análise do título das pesquisas como meio de identificação da opção por determinada perspectiva epistemológica. Esta proposta se refere a uma pergunta que pode ser realizada durante a leitura sistemática. A realização dessa pergunta tem como intuito auxiliar o pesquisador no momento da análise, a partir do enfoque das epistemologias da política educacional (EEPE).

No EEPE, os autores trabalham com as perspectivas epistemológicas do Pluralismo, Marxismo, Estruturalismo e Pós-Estruturalismo, como apresentado no Quadro 5.

Com relação à perspectiva epistemológica do Pluralismo, entendemos que esta diz respeito à uma opção consciente e reflexiva de diferentes autores, teorias ou perspectivas epistemológicas. No Pluralismo, há uma construção do referencial teórico, a partir de uma combinação consciente de diferentes perspectivas epistemológicas, que são apresentadas por meio de reflexões e justificativas acerca dessa escolha. No entanto, o quadro teórico construído na perspectiva do Pluralismo deve fazer sentido a política ou objeto investigado, tendo como produto uma formulação teórica com coerência (MAINARDES, 2018a).

Na perspectiva epistemológica do Marxismo, há uma defesa e um compromisso político com a transformação do real. Nesta perspectiva, é fundamental compreender o papel do Estado moderno e as suas transformações históricas e políticas, sempre com engajamento com a classe trabalhadora (SOARES, 2016).

Com relação a uma perspectiva epistemológica estruturalista, entendemos que:

tem como objetivo estudar as estruturas que caracterizam os traços inerentes do ser humano (THIRY-CHERQUES, 2006) e consideram o Estado e suas agências (ou aparelhos) como expressões máximas do poder capitalista que regula o discurso oficial, identificamos que as apropriações teórico-metodológicas para as análises em Política Educacional, a partir de uma perspectiva estruturalista, ficaram relacionadas à “Recontextualização do Discurso” em Bernstein e à “Violência Simbólica” em Bourdieu, com uma interpretação da política como exercício do monopólio da violência do Estado, porém, especificamente em relação à Política Educacional, consideram que pode ser recontextualizada de acordo com cada contexto educacional e agente que dela participe, assim mesmo, dentro de um sistema capitalista existe possibilidade de políticas emancipatórias e inclusivas (SOARES, 2016, p. 15-16).

Nesse sentido, na perspectiva epistemológica do Estruturalismo, o objetivo está em estudar as estruturas da sociedade, considerando o Estado e seus aparelhos, incluindo a escola, como uma forma de ação e expressão do poder capitalista. No Estruturalismo, a política educacional pode ser contextualizada dentro de cada realidade educacional (SOARES, 2016).

Na perspectiva epistemológica Pós-Estruturalista, há uma importância para análise do discurso das políticas, uma vez que, para esta, os sujeitos possuem voz e as políticas emergem de determinações de diferentes origens, ancoradas em um campo de forças, lutas e poderes (SOARES, 2016).

Com base no título, consideramos que as dez pesquisas denotam uma perspectiva epistemológica, fato que direciona a análise realizada neste trabalho. Identificamos que os 10 títulos denotam a opção epistemológica pelo trabalho com a

política da educação em tempo integral e do Programa Mais Educação. Nesse sentido, observamos que as pesquisas anunciam as correlações de forças e as contradições no âmbito da materialidade das políticas educacionais. A concepção da política educacional, enquanto campo acadêmico de conhecimento e, por conseguinte, perspectiva epistemológica, também se refere à característica do campo como um domínio de forças, lutas e uma estrutura objetiva dessas relações de forças, que podem ser preservadas ou transformadas (STREMEL; MAINARDES, 2016).

Segundo Tello (2012), a política educacional se define como campo de conhecimento pela epistemologia contemporânea e também pela possibilidade de novos conceitos que permitem a troca múltipla entre os demais campos do conhecimento. Embora a política educacional, enquanto campo teórico, tenha origens nas Ciências Sociais e na Ciência Política, esta firma-se como um campo específico, autônomo e em permanente construção. O campo da política educacional representa, também, um campo acadêmico, entendido como um espaço de relações entre os pesquisadores cujo objetivo é a produção de conhecimento científico e acadêmico (STREMEL; MAINARDES, 2016).

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), a educação, assim como a saúde, cultura, previdência, habitação, dentre outros, circunscreve-se no campo das políticas públicas. Tais políticas, provenientes do Estado, anunciam uma correlação de forças, abrindo caminhos para implementar uma face social, estratégicas para o Estado capitalista. Ainda, pode-se afirmar que as políticas públicas, como a educação, são permeadas por lutas, pressões e conflitos entre si, empregadas de modo estratégico no interior dos conflitos sociais.

Sobre a política educacional, compreende-se que:

As políticas educacionais, mesmo sob semblante muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam sempre contradições. Não por mera casualidade. Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/innovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e à reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola é um dos seus locus privilegiado (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 9).

Entendemos que a política educacional, assim como as demais políticas públicas sociais, são mediadas por uma relação de lutas, conflitos e tensões e se adequam às demandas da conjuntura social, histórica, política e econômica

vivenciadas. Desse modo, tais políticas estão em constante movimento, empregadas de modo estratégico.

De acordo com Tello (2019), há diversas epistemologias da política educacional, enquanto análise científica dos fenômenos educativos, e que nas pesquisas seria ideal poder identificar uma perspectiva epistemológica coerente e sólida em cada trabalho ou artigo. Essa identificação ocorreria a partir dos componentes do EEPE, discutido anteriormente no texto.

Por meio da análise dos títulos das dez pesquisas, como já afirmado, entendemos que todas expressam a perspectiva epistemológica da política educacional de educação de tempo integral, como campo de conhecimento. O aspecto epistemológico das pesquisas será discutido na sequência deste subtítulo do capítulo 2. Neste momento, discutiremos as pesquisas que, mesmo sendo classificadas como aquelas que apresentam uma perspectiva epistemológica já no título, decorrente da perspectiva epistemológica da política enquanto campo de conhecimento, deixam evidente a opção por uma perspectiva epistemológica que visa fundamentar o texto e conduzir a análise dos dados.

Reiteramos que a análise da perspectiva epistemológica contemplada se deu a partir da leitura sistemática e integral do texto. Buscamos realizar uma leitura precisa e cuidadosa das pesquisas, uma vez que intencionamos identificar a perspectiva a partir do texto como um todo e não apenas de trechos ou determinados itens.

Iniciamos a análise pela pesquisa J, que utiliza autores contemporâneos os quais discutem a educação de tempo integral, como a perspectiva epistemológica da pesquisa, além da política educacional enquanto campo teórico do conhecimento. Desse modo, a pesquisa J pertence ao grupo que utiliza autores ligados à educação de tempo integral, numa perspectiva do Pluralismo. Com a leitura analítica, identificamos o grupo de autores utilizados, representado por Cavaliere (2007; 2009; 2010; 2014), Maurício (2004), Guará (2006), Moll (2008), Moll e Nunes (2009).

Com relação à pesquisa de Cavaliere (2010), destacamos o excerto a seguir:

Segundo Cavaliere (2010) as primeiras experiências de implantação de escolas de tempo integral na perspectiva da educação integral ocorreram no Brasil na década de 1950, essa concepção já se apresentava nos textos de Anísio Teixeira desde os anos 1930. Esse educador foi o primeiro a defender, no Brasil, a ideia da escola de turno integral como possibilidade qualitativa da escola pública (PESQUISA J, 2017, p. 20).

A partir deste excerto, percebemos que o referencial de Cavaliere atribui o pensamento de Anísio Teixeira como pioneiro do ideário da educação de tempo integral, na perspectiva da educação integral. Nessa perspectiva, entendemos ser relevante trazer alguns elementos teóricos e também históricos sobre Anísio Teixeira, seu papel, sua contribuição, suas ações e convicções, situadas no contexto histórico e político da educação de tempo integral no Brasil.

Considerando o exposto, é importante situar que Anísio Teixeira representa a figura de um liberal, por sua elaboração teórica e técnica, com vistas ao aumento das funções da escola, fortalecendo-a como instituição. Tal aumento das atribuições da escola se constitui como um dos seus pilares de pensamento, fundamentado no progresso e no desenvolvimento científico do país, ancorados na educação integral (MONTEIRO; SCAFF, 2015).

Desse modo, entendendo a figura liberal que representa, os ideais defendidos por Anísio Teixeira também estão ancorados na defesa da democracia e da educação pela democracia. Ele, assim como outros intelectuais do seu tempo, via na instrução pública, construída a partir de uma reforma educacional, uma forma de organizar a nação para o progresso e o desenvolvimento (NUNES, 2000).

Entendemos que o modo como Anísio Teixeira buscava defender uma educação pela democracia, pelo progresso e desenvolvimento é, em grande medida, justificado pelo contexto histórico vivenciado. O início da influência de Anísio Teixeira na educação ocorre entre as décadas de 1920 e 1930, período em que o Brasil vivia uma transição no aspecto econômico e social. Esta transição representa a alteração no modo de produção, agora focado na industrialização e por consequência no desenvolvimento do país. Portanto, nesse contexto, a escola e a educação eram elementos chave para o processo de industrialização, sobretudo, de modernização que o país vivenciava, requisitando uma nova organização (SAVIANI, 2008).

A partir deste contexto, começam a emergir ideias de ampliação do tempo e formação integral, com vistas a atender o momento econômico e social do país. É importante salientar que Teixeira defendia a educação integral em tempo integral (TEIXEIRA, 1971).

Na perspectiva de Anísio Teixeira, a educação integral assume a ideia de uma formação completa, baseada na formação intelectual, artística, profissional e filosófica. A concepção de educação integral defendida por Anísio Teixeira tem sua

base na formação para o progresso e desenvolvimento industrial, como já apontado (COELHO, 2004).

Esta discussão, pode ser referendada da seguinte forma:

Ao mencionar o livro “Educação não é privilégio” (1953), de Anísio Teixeira, Cavaliere (2010), destaca que para Teixeira, a importância da escola de tempo integral em detrimento à escola parcial, alcançaria os objetivos de educação escolar “não especializada, não intelectualista, isto é, educação para a formação comum”, porém, “não será apenas uma escola de letras, mas sim formação de hábitos de pensar, de fazer, de conviver e participar de uma sociedade democrática” (CAVALIERE, 2010, p.256) (PESQUISA J, 2017,p. 20).

Reiteramos que Anísio Teixeira se configurou como um grande defensor da educação integral em tempo integral e, por seguir a corrente de pensamento pragmatista, fica latente o desejo de uma formação voltada para a vida, como defendido por Dewey. A proposta de Anísio Teixeira, de uma educação integral em tempo integral, visava uma educação para a vida, assim como os preceitos pragmatistas. Assim, a primeira grande experiência de Educação Integral no Brasil acontece no contexto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, inaugurado em 1950, na Bahia, por Anísio Teixeira, então secretário de educação do estado (TEIXEIRA, 1971).

Ainda conforme Teixeira (1971), o referido centro educacional visava ofertar o dia completo de ensino, com formação nas áreas básicas e tradicionais, bem como em artes, música, dança, desenho. Para além, visava a formação de hábitos e atitudes, no sentido de preparar a criança para a vida em sociedade. Todas as atividades seriam no espaço escolar, contando com cuidados para saúde e alimentação completa. Essa primeira experiência de tempo integral objetivava a formação para a convivência social, a superação de mazelas sociais mediante uma prática mais assistencialista.

Com relação à formação e oferta, o Centro era destinado ao ensino fundamental, única etapa obrigatória da escolarização formal, até então, com currículo voltado à formação intelectual formalizada, com complementos culturais, artísticos e desportivos.

Sobre a figura e o impacto de Anísio Teixeira na educação de tempo integral no Brasil, consideramos que ele representa um defensor da escola pública e também de uma educação em tempo integral, confrontando com o modelo elitizado de educação das décadas de 1920 e 1930. Além da defesa da escola pública, é pioneiro

na oferta da proposta da educação de tempo integral, com o Centro Carneiro Ribeiro. Por fim, reconhecemos como um precursor da proposta e um dos seus principais representantes.

No excerto a seguir, Cavaliere (2009) propõe uma análise sobre como a educação de tempo integral vem sendo implementada:

Por fim, concluímos esta reflexão ressaltando que a ampliação do período de permanência diária das crianças na escola merece análises de diferentes naturezas, incorporando tanto fatores referentes à viabilidade econômica e administrativa quanto à forma de utilização pedagógica dessas horas adicionais (CAVALIERE, 2009) (PESQUISA J, 2017, p. 15).

É interessante observar que Maurício (2004), um referencial para a discussão sobre a educação de tempo integral, embasa-se no debate de Cavaliere (2009), referência no tema:

Além de assegurar um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo Maurício (2004) adverte que seria necessária uma escola que proporcionasse aos alunos uma formação integral, atendendo não só a questão educacional, mas, também social, conforme explicado por Cavaliere (2009, p.02): “onde as crianças deveriam permanecer durante todo o dia, participando de atividades curriculares variadas e recebendo alimentação e cuidados básicos” (PESQUISA J, 2017, p. 27).

O posicionamento da autora, apresentado a seguir, resume a perspectiva presente no seu texto e nos excertos anteriores. Segundo ela:

A ampliação do tempo na escola necessita de um olhar mais apurado, visto que a jornada de 7 horas exige da escola e equipe escolar uma organização diferenciada, pensando não apenas no tempo, mas também de que maneira este tempo irá auxiliar no processo de ensino e aprendizagem do aluno (PESQUISA J, 2017, p. 63).

A partir dos excertos anteriores, entendemos a perspectiva epistemológica da pesquisa J baseada também em uma discussão sobre a cidadania e democracia.

A pesquisa E também trabalha com autores contemporâneos ao utilizar Cavaliere (2009), Coelho (2009), Guará (2009), Gadotti (2009), Leclerc e Moll (2012), Moll (2004;2012), Paro (1988) como autores ligados à educação de tempo integral. Nas páginas iniciais do texto, a autora explicita que, para a realização da pesquisa:

Adota-se a perspectiva teórica metodológica de Palumbo (1989, p.38), no qual “[...], define-se política como o princípio orientador por trás de regulamentos, leis e programas; sua manifestação visível é a estratégia adotada pelo governo para solucionar os problemas públicos’. Entende-se ainda que ‘uma política é o que se *pretende* realizar através de uma ação

governamental' (PALUMBO, 1989, p. 48, grifo do autor) (PESQUISA E, 2016, p. 20).

Desse modo, observamos que a perspectiva epistemológica da pesquisa está centrada no Pluralismo, pela combinação coerente do quadro de autores que auxiliam na compreensão da política educacional em estudo.

De acordo com Gusmão e Ribeiro (2016), Palumbo (1989) escreve sobre as políticas públicas, que precisam ser apreendidas por meio dos processos que a constituem, visto que possuem um caráter fluido, difícil de delimitar para estudo. Os processos que a constituem são relativos à agenda, formulação, implementação e avaliação.

A autora da pesquisa E utiliza demais referenciais que discutem políticas públicas, para corroborar com a perspectiva assumida, a respeito dos processos constitutivos das políticas, conforme discutido no parágrafo anterior:

De acordo com os estudos realizados por Rus Perez (2010) é importante considerar as distintas fases de uma política, isto é, agenda, formulação, implementação e avaliação. No caso, a fase de implementação, momento que a política é colocada em prática é aquela menos prestigiada pelos analistas, visto que sua atenção está mais voltada para a formulação da política e os resultados, negligenciando o processo de implementação (PESQUISA E, 2016, p. 21).

Com este excerto, entendemos que a pesquisa se dedica ao estudo da implementação de políticas, pois, ainda segundo o texto da pesquisa E:

Conforme Höfling (2001) é necessário um grande esforço ao se analisar e avaliar políticas implementadas por um governo; fatores de diferentes natureza e determinação se revestem de grande importância, principalmente quando se analisa o "sucesso" ou "fracasso" de determinada política pública (PESQUISA E, 2016, p. 21).

Quanto aos autores relativos à educação de tempo integral, destacamos os excertos de Coelho (2009) e Paro (2009) apresentados na pesquisa E:

As expressões "educação integral" e "educação em tempo integral" vêm ganhando destaque nas discussões educacionais atuais, principalmente devido ao aumento, nas últimas décadas, de experiências neste âmbito enquanto políticas públicas municipais, estaduais e/ou federais, bem como ao crescimento de produções acadêmicas. Neste viés, Coelho (2009) admite que embora sejam temáticas semelhantes, não são sinônimas, pois o fato de oferecer uma educação em tempo integral não significa a oferta de educação integral (PESQUISA E, 2016, p. 86).

Aqui, fica evidente a diferenciação entre educação integral e educação de tempo integral, denotando, também, uma opção teórica. A autora, tomando como base

o referencial de Paro (2009), apresenta um viés mais crítico da compreensão sobre a educação de tempo integral e educação integral:

Paro (2009) vai além nessa discussão e admite que toda educação já é integral; caso não seja educação integral não se configura como educação. Além desta observação, o autor ainda traz discussões acerca de tempo, espaço e concepção de educação integral (PESQUISA E, 2016, p. 87).

Em síntese, percebemos a perspectiva epistemológica da pesquisa E, mesmo não utilizando referenciais clássicos, partindo do princípio de análise e discussão do conceito de política e seus desdobramentos, assentada em uma perspectiva Pluralista.

A pesquisa D ainda na introdução revela a opção epistemológica assumida, a Filosofia da Diferença, ancorada em Nietzsche (2009; 2011), conforme excerto a seguir:

Quanto aos aspectos metodológicos, convém destacar que a pesquisa recorre inicialmente à abordagem de suas três dimensões: na primeira, teoria do objeto, estudamos a política de educação em tempo integral; na segunda, teoria geral do conhecimento, situamos nosso estudo no campo da Filosofia da Diferença, fundamentalmente apoiado na obra de Nietzsche (2009, 2011) (PESQUISA D, 2015, p. 32).

Para contextualizar a Filosofia da Diferença e apresentar uma de suas características, Aguirre e Monteiro (2017, p.3) apresentam que:

Das inúmeras características que possui, a filosofia da diferença se destaca por ser uma disciplina rigorosa que provoca a invenção de conceitos. Não obstante, os novos conceitos são, de fato, novos na medida em que, durante o processo de sua criação, sejam remetidos a outros conceitos, tornando-se conectados à sua história e ao devir de suas conexões presentes. Daí porque o conceito não surge do nada e o conceito de diferença pura tenha suas relações estreitas com um conjunto complexo de outros conceitos, inferindo, pois, que o conceito não é criado do nada.

A partir desta citação, entendemos a característica da Filosofia da Diferença em atribuir conceitos. É pertinente lembrar que esta Filosofia parte do princípio da multiplicidade e não da unidade, superando a Filosofia da Representação que remete sempre à unidade. A Filosofia da Diferença recusa o uno, a unidade e enxerga o mundo como múltiplo, conferindo novo sentido para o outro.

De acordo com o texto da pesquisa D, a opção epistemológica pela Filosofia da Diferença se justifica pela compreensão da diversidade de opiniões, pontos de vistas diferenciados e a forma como o mundo se organiza, conforme excerto a seguir:

Por isso, podemos dizer que, na perspectiva de uma análise oferecida pela Filosofia da Diferença, fica um pouco mais fácil entender que não existem princípios absolutos e objetivos. Há na materialidade da cultura uma diversidade de opiniões, pontos de vistas e forças intensas ou menos intensas. No entanto, o fato de aceitar que existem formas singulares de ser e de pensar não quer dizer aceitar tudo como válido. Justamente por compreender que o mundo é um caos errante, desordenado, desequilibrado e nada definitivo, a Filosofia da Diferença entende que todos temos uma potência de Ser que precisa estar sempre livre e disponível (PESQUISA D, 2015, p.22).

No entanto, nas páginas seguintes, a autora afirma ter delimitado as leituras nas obras de Arendt (2009) e suas reelaborações do pensamento de Kant, além de Foucault (1995, 2008), na abordagem da Filosofia Política e da Psicanálise (PESQUISA D, 2015).

Ao tentar estabelecer relações entre o objeto de estudo da pesquisa D, o Programa Mais Educação e a Filosofia da Diferença, perspectiva que ancora o estudo, encontramos dificuldades em identificar estas relações. Com o auxílio do excerto a seguir, procuramos elucidar esta relação:

Mensurar o desempenho de forma cartesiana não corresponderá à realidade. Todo ser humano possui o capital cultural, o currículo oculto, que contribui para sua formação. Dessa forma, demonstrar o resultado de um programa apenas pelos índices é pensar que a educação é matemática, sem subjetividade; é imaginar que o contexto histórico-social não influenciará no processo formativo do educando (PESQUISA D, 2015, p.103).

Relacionamos o trecho anterior com a perspectiva da Filosofia da Diferença, pelo fato desta considerar a gama de opiniões, pontos de vista e aspectos da subjetividade. A partir disso, compreendemos que a autora realiza uma crítica ao formato do Programa Mais Educação, pois, na sua visão, medir o desempenho dos alunos, desconsiderando a realidade vivenciada, desconsidera também o processo subjetivo de construção de cada aluno.

Mesmo que o autor afirme que o texto se apoia fundamentalmente na obra de Nietzsche (2009, 2011) ao longo da pesquisa, não foram identificadas citações ou excertos referentes a este autor. Esta situação nos leva à reflexão da importância e do compromisso epistemológico em utilizar de forma coerente a perspectiva epistemológica anunciada. No entanto, destacamos que a pesquisa se assenta na perspectiva Pós- Estruturalista, pois busca, a partir desta, analisar e compreender as diversas opiniões presentes no discurso da política em estudo.

As pesquisas H, C e G trabalham com o Marxismo. Na pesquisa H, a opção pelo Marxismo, segundo a autora, é utilizada para interpretar a análise do fenômeno

investigado, para compreender a sua essência, com base nos principais autores do Materialismo, como Engels (1880), Marx e Engels (1998; 2011), Lênin (1979), Kosik (1976), Pistrak (2000; 2015). O excerto a seguir apresenta o método escolhido, bem como as categorias as quais se propõe trabalhar:

Utilizou-se o método materialismo-histórico dialético com suas categorias de análise totalidade, contradição, práxis e imperialismo como categoria histórica e política para a compreensão das relações da educação na esfera socioeconômica (PESQUISA H, 2017 p. 6).

Com relação às categorias totalidade e contradições, de acordo com a autora:

Foram utilizadas para estudar os determinantes econômicos e políticos da educação atual, assim como seus aspectos históricos. Por meio dos estudos passou-se a compreender o micro espaço escolar como sendo reflexo de contradições existentes na totalidade das relações sociais e econômicas dominantes (PESQUISA H, 2017, p. 19).

A categoria práxis é discutida na pesquisa H, com base em Vásquez, como uma atividade que busca a transformação do real, de modo que possa atender a determinada necessidade humana. Já a categoria imperialismo é baseada em Lênin, na afirmativa de que atualmente se vive a etapa superior do desenvolvimento do capitalismo, em uma fase de elevada concentração da pesquisa, vivenciando uma contradição entre imperialismo e países semicoloniais dominados (PESQUISA H, 2017).

Com o entendimento de que essa pesquisa também expressa a perspectiva epistemológica da política educacional enquanto campo teórico do conhecimento, é pertinente trazer à tona os embates da política do Programa Mais Educação no contexto da pesquisa H:

O programa Mais Educação evidencia como sendo mais uma das políticas educacionais que vão de acordo aos ditames ideológicos do Banco Mundial. As características de voluntariado, de não investimento na estrutura física da escola, o caráter de não autonomia da escola diante da escolha dos macrocampos, a prioridade em determinadas disciplinas, a precarização do trabalho docente, demonstram os predicados disseminados pelas políticas do Banco Mundial.

O Mais Educação demonstrou ser um programa assistencialista que prioriza o atendimento a determinada classe, aqueles que recebem algum benefício do governo. A prioridade a tal público, diz respeito a uma ação preventiva, em que levando esses indivíduos para a escola estarão fora de risco social, ou seja, a educação passa a ser um instrumento preventivo direcionada a neutralizar possíveis movimentos contestadores da ordem capitalista. Além disso, também possibilita, por meio dos macrocampos oferecidos, um reforço nas disciplinas obrigatórias, além de desenvolver algumas habilidades que servirão para a atuação no mercado de trabalho (PESQUISA H, 2017, p. 204).

A autora faz um movimento de desvelamento das reais intencionalidades do Programa Mais Educação, a aproximação deste programa com os ideais do Banco Mundial e o que esta aproximação acarreta, além de trazer a real característica do programa, no aspecto assistencialista. Todo esse debate promovido pela autora denota os embates que a política do Programa Mais Educação carrega e que, aos olhos menos atentos, poderia passar despercebido. No entanto, é necessário voltar o olhar mais crítico e perceber que uma política não se efetiva apenas com total sucesso; ou é colocada em prática apenas visando atender uma demanda específica ou um bem comum. Há muitos embates velados pela própria política e que necessitam ser expostos e discutidos.

A partir da perspectiva epistemológica assumida, a autora discute a educação politécnica e a educação integral omnilateral. Com relação à educação politécnica, parte de alguns princípios marxistas, os quais definem características importantes, como a participação direta das crianças no trabalho produtivo e o conhecimento teórico e prático. Sobre a educação integral na perspectiva omnilateral, a autora nos coloca que a própria educação integral é uma concepção proveniente do ideário marxista, pois busca formar um homem completo, omnilateral, agregando conceitos científicos, tecnológicos, físicos. Nessa formação, é imprescindível o “desenvolvimento do pensamento coletivo com a finalidade de almejar uma nova sociedade e superar essa sociedade capitalista” (PESQUISA H, 2017).

Na sequência, a pesquisa C utiliza autores relativos à educação de tempo integral, como Cavaliere (2002), Coelho (2009), Ribeiro (1984; 1986), Teixeira (1959) e autores que representam a teoria Marxista, como Marx (2011), Marx e Engels (2011), Saviani (1999; 2001; 2008) e Maciel (2005; 2007; 2013), este último, sendo orientador da pesquisa C e autor do projeto discutido no texto, também se relaciona à perspectiva do Marxismo, ao propor a educação integral de base politécnica.

Para elucidar a perspectiva epistemológica da pesquisa C, o autor busca uma diferenciação entre os termos educação integral e educação de tempo integral, a partir do referencial do Materialismo Histórico-Dialético:

Outro conceito destacado se relaciona à educação integral e educação de tempo integral, pois toda orientação atual caminha para o tempo integral. Neste sentido, destaca-se a diferença entre “educação integral” e “tempo integral”, tendo como categoria de análise a base da formação humana completa entendida em Marx (2011, p.53) (PESQUISA C, 2014, p. 15).

Por meio deste excerto, percebemos a perspectiva epistemológica da pesquisa C, a partir da menção da categoria formação humana completa e da discussão com base no referencial de Marx (2011). A perspectiva epistemológica é referendada pelo autor, a seguir:

Para compreender esse conceito é preciso recorrer à concepção marxista de formação humana omnilateral. Pois, a educação pensada na concepção marxiana seria o caminho para a elevação da classe trabalhadora a níveis acima dos da burguesia. Assim para Karl Marx seria necessário criar essas condições, pois as escolas não cumpriam o papel que era o de ensinar a ler, escrever e contar (PESQUISA C, 2014, p.39).

A concepção de educação integral defendida pelo autor corrobora com a perspectiva epistemológica identificada na pesquisa C, a formação humana omnilateral embasada em Marx. O posicionamento do autor, explicitado a seguir sintetiza a discussão:

O que se observa, é que todo esse processo de expansão, que no discurso se deu como um benefício para as classes menos privilegiadas estava impregnado de um ideal neoliberal, onde mais uma vez seriam dadas aos filhos da pobreza, apenas uma sombra da real educação integral (PESQUISA C, 2014, p. 72).

É pertinente apresentar a perspectiva de Maciel (2007), orientador da pesquisa C, fator que também justifica e exprime a opção epistemológica da pesquisa:

Em oposição a esses modelos, Maciel (2007) propõe uma educação integral de base politécnica, onde a formação do aluno se dá pela associação entre trabalho intelectual, as atividades corporais trabalhadas a partir da educação física e atividade tecnológica, acrescentando a esses a própria politecnia como concepção pedagógica, através da relação direta entre teoria e prática. Fundamentada numa concepção marxiana de educação o Projeto Burareiro de Educação Integral propõe estimular as habilidades e potencialidades humanas, num movimento educacional que trabalhe o ser humano completo (PRODUÇÃO C, 2014, p.20).

Ao mencionar a oposição a determinados modelos de educação de tempo integral, o autor se refere aos modelos com base no escolanovismo. A proposta do Projeto Burareiro, de autoria do orientador da pesquisa C, vai em direção contrária, ao defender os princípios de uma formação humana completa.

A pesquisa C também expressa a perspectiva epistemológica da política educacional enquanto campo teórico do conhecimento. Então, entendemos ser pertinente trazer à tona os embates da política do Programa Mais Educação denunciados por esta pesquisa:

Vale salientar que a oferta de tempo integral promovida pelo Programa Mais Educação, não garante a qualidade de ensino como se promove em seus documentos. É preciso agregar a esta proposta outros fatores que contribuem diretamente para o sucesso ou insucesso desta. Dessa forma, é preciso atentar para como essas políticas chegam às escolas, uma vez que, falta infraestrutura, recursos pedagógicos, recursos humanos e principalmente, conhecimento dos objetivos da educação integral (PESQUISA C, 2014, p. 45).

Com base no trecho anterior, percebemos que um dos embates da política do Programa Mais Educação está no conceito da qualidade que este se propõe a ofertar, pois para que se efetive uma educação de tempo integral com qualidade, são necessários alguns determinantes que fazem a política acontecer. No entanto, como aponta o próprio excerto, tais determinantes, como infraestrutura e recursos em geral, são escassos, o que compromete a consecução com qualidade da proposta. Perceber estes embates da política do programa é fundamental, para que se possa discutir e buscar soluções para a questão.

A pesquisa G, trabalha com os autores Arroyo (2012), Coelho (2009; 2014) e Moll (2012), para embasar a discussão sobre educação de tempo integral, e trabalha com autores do referencial marxista, Marx (2008; 2011), Marx e Engels (2007); Manacorda (2007) e Gadotti (1995, 2000, 2013), que também colaboram com a discussão da educação de tempo integral.

O autor da pesquisa G não deixa clara a perspectiva, mas, por meio da leitura analítica, identificamos o excerto a seguir, que apresenta a opção assumida:

A teoria marxista compreende o homem como um ser social histórico e que possui capacidade de trabalhar e desenvolver a produtividade do trabalho, condição que o diferencia de outros animais, o que possibilita o progresso de sua emancipação e proporciona o desenvolvimento da potencialidade humana (PESQUISA G, 2017, p. 21).

Há também a menção da concepção de educação integral, a partir da perspectiva epistemológica marxista:

Atendendo à lógica de que para pensar a educação integral é de fundamental relevância refletir acerca da conjuntura social, no horizonte de que projeto de sociedade se objetiva consolidar ou transformar, recorreremos a Marx para compreendermos a relação entre sociedade e educação e suas implicações. (PESQUISA G, 2017, p. 20).

O posicionamento do autor corrobora com o excerto a seguir:

A compreensão da educação integral ou omnilateral passa necessariamente pela análise da teoria Marxista, que tem sua concepção fundada no materialismo histórico, sustentada pela tese de que a evolução histórica da humanidade ocorre dentro de um constante confronto entre as classes

sociais, decorrente da exploração do homem pelo homem (PESQUISA G, 2017, p. 21).

Os três excertos anteriores apresentam e explicitam a perspectiva epistemológica identificada na pesquisa G, por meio da leitura analítica.

A pesquisa G, ao utilizar o referencial de Gadotti (1995), une a discussão acerca da educação integral e de Tempo Integral com a perspectiva epistemológica marxista:

A Educação na visão marxista deve ter como premissa a defesa da emancipação do homem através da integração entre ensino e trabalho, promovendo assim uma formação omnilateral, constituindo-se em uma ampla formação em todos os seus aspectos dimensionais. Essa se constitui em condição primordial para '[...] superar a alienação crescente, reunificando o homem e a sociedade, devendo esta unidade ser a base (desde a infância) de uma educação para todos' (GADOTTI, 1995, p. 54-55) (PESQUISA G, 2017, p. 23).

O autor da pesquisa G utiliza de forma coerente os autores que pertencem à perspectiva marxista para embasar sua pesquisa, deixando explícita a sua perspectiva epistemológica.

A pesquisa F utiliza Cavaliere (2002; 2007), Coelho (2009), Leclerc e Moll (2012), Moll (2012) e Guará (2006; 2009) para referenciar a discussão sobre a educação de tempo integral. Com a leitura analítica, foi possível identificar, no texto, a perspectiva epistemológica de Weber (1966) e Lipsky (1980), caracterizando esta pesquisa com a perspectiva Estruturalista, ao trabalhar com a política educacional do Programa Mais Educação, contextualizada à realidade estudada e estudar as estruturas do programa em estudo pelo viés dos monitores.

O autor da pesquisa F, na perspectiva epistemológica Estruturalista, utiliza Weber e Lipsky para discutir o estudo da burocracia, conforme excerto a seguir:

Max Weber foi um dos pioneiros e também considerado uma referência no estudo da burocracia. Para Weber, a burocracia é um modelo eficiente de organização em que existe um respeito às regras e às leis estabelecidas por parte de todos os funcionários envolvidos no funcionamento do sistema. Seu tipo ideal de modelo burocrático indica que os funcionários são fiéis cumpridores dessas normas, existindo uma organização dos cargos determinada por uma hierarquia claramente expressa, devendo haver respeito dos que estão em posições inferiores aos seus superiores. Não existe espaço para a manifestação das vontades pessoais, e o que orientará a atuação dos funcionários são as regras e as normas definidas. O modelo burocrático de Weber é pautado pela impessoalidade, disponibilizando um tratamento igualitário para todos (WEBER, 1966) (PESQUISA F, 2016, p.22).

O autor utiliza Weber porque, ao longo do texto, especialmente na parte empírica da pesquisa, faz referência aos monitores do Programa Mais Educação

enquanto burocratas do nível de rua. Para justificar, apresenta o referencial de Lipsky (1980):

Como exemplo desses profissionais, podemos citar os professores, os policiais e os enfermeiros como os funcionários responsáveis por fazer com que as políticas públicas voltadas para a educação, segurança e saúde, respectivamente, cheguem até a população. Michael Lipsky (1980) foi um dos primeiros autores a levantar a importância desses funcionários para o sucesso das políticas. Lipsky (1980) cunhou o termo “Street-Level bureaucracy” ou “burocracia do nível de rua” para definir a atuação profissional desses trabalhadores responsáveis pelo contato direto com os cidadãos (PESQUISA F, 2016, p. 22).

Dessa forma, os burocratas do nível de rua são aqueles que possuem contato direto com a população:

Nesse sentido, devemos considerar a discricionariedade dos “burocratas de nível de rua”, pois, é de acordo com a compreensão que eles possuem acerca dos direcionamentos e objetivos das propostas, juntamente com as suas referências sociais, culturais e profissionais que será conduzida a tradução dos programas para a população (PESQUISA F, 2016, p. 22).

No entanto, este é o único momento no texto em que o autor faz referência a Weber (1966), o que justifica o termo que utiliza ao longo do texto.

Com relação aos autores relativos à educação de tempo integral, destacamos o excerto que aborda as considerações de Moll (2012), acerca do Programa Mais Educação, foco de estudo da pesquisa F e critério da presente pesquisa:

O ano de 2007 foi um marco na pauta da educação em tempo integral, pois o governo federal inaugura a maior proposta de ampliação da jornada escolar dos alunos já vista no Brasil, propondo ainda um aumento progressivo ano a ano nesse atendimento. Essa proposta foi nomeada de Programa Mais Educação e, inicialmente, além de dedicar-se a localizar os projetos de educação em tempo integral em desenvolvimento no Brasil, impulsionou a consulta de fontes históricas e publicações referentes a esse modelo de educação no país, como objetivo de ampliar e mostrar diferentes possibilidades de trabalho e organização frente à divisão escolar em turnos, enraizada em nosso modelo educacional. Nesse primeiro momento também havia a intenção de sugerir um novo mecanismo que possibilitasse as escolas trazerem e administrarem a educação integral dentro do seu esquema de gestão (MOLL,2012) (PESQUISA F, 2016, p. 56).

O excerto esclarece a compreensão de Moll (2012) acerca do Programa Mais Educação, portanto, da pesquisa F, enquanto ampliação da jornada escolar dos alunos.

A pesquisa F, em uma perspectiva da política educacional enquanto campo teórico do conhecimento, discute os embates da política do Programa Mais Educação, como a seguir:

Como determina o programa, as escolas devem buscar parceiros locais para o desenvolvimento das oficinas. Em todas as escolas pesquisadas, essa prática não foi observada. Nenhuma das escolas possuía uma parceria efetiva para o funcionamento das oficinas em virtude da falta de espaços ou instituições, públicas ou privadas no entorno das escolas para contribuir com essa função (PESQUISA F, 2016, p.171).

De acordo com o trecho anterior, um dos embates enfrentados e denunciados pela própria política do programa está na questão do espaço e da infraestrutura. O texto da política do Programa Mais Educação abre margem para o estabelecimento de parcerias públicas e privadas, no que diz respeito ao aspecto do espaço e infraestrutura. O embate da política está justamente nesta questão, a desresponsabilização do Estado do seu papel de oferta das condições mínimas para que a proposta seja executada. A partir do trecho anterior, percebemos que as escolas pesquisadas não estabeleceram tais parcerias pela falta de espaços próximos à escola, então as atividades acabaram sendo realizadas nas condições já existentes na escola.

A pesquisa A utiliza Cavaliere (2002), Coelho (2008), Moll (2009) Nunes (2009) e Ribeiro (1986) como autores para referendar a discussão da educação de tempo integral e aborda a perspectiva sociológica de Norbert Elias, para discutir a categoria tempo. Desse modo, entendemos que a pesquisa trabalha em uma linha Estruturalista, com o estudo das estruturas da política da educação de tempo integral, pelo viés do entendimento dos dirigentes municipais de educação sobre a política.

Na pesquisa A, a autora utiliza o referencial de Cavaliere (2007; 2009; 2010; 2014), que se constitui como um dos referenciais utilizado com frequência nesta pesquisa, e nas demais também, como base teórica para a discussão sobre a educação de tempo integral no Brasil. A autora menciona a perspectiva sociológica de Norbert Elias para discutir a categoria tempo, conforme apresentado anteriormente. Porém, as citações que estão no texto da pesquisa não dão conta de sustentar a perspectiva epistemológica:

De acordo com Elias (1998), numa perspectiva sociológica, o tempo ultrapassa o sentido quantitativo para se construir como algo derivado de exigências sociais, ou seja, tem-se o tempo como uma instância de regulação social que ordena os acontecimentos sociais. Especialmente com a urbanização e o fortalecimento do comércio, tornou-se fundamental encontrar referências simbólicas para medir e determinar o tempo, não mais dependendo de escalas naturais (PESQUISA A, 2010, p. 23).

Desse modo, a autora da pesquisa A realiza uma pertinente contextualização teórica acerca da categoria tempo, uma vez que, ao discutir a educação de tempo integral e a relação com o tempo, é relevante a postura da autora em trazer à tona esta associação. Nessa direção, ela estabelece a conexão entre o tempo, na perspectiva sociológica de Norbert Elias, e a educação de tempo integral, na perspectiva de Chaves (2002):

Elias (1998, p.37) afirma que o tempo é um dos elementos que acompanham a evolução da humanidade, mas a simples passagem do tempo não representa desenvolvimento e progresso, pois no decorrer do tempo ocorrem muitos retrocessos e retomadas. Segundo Chaves (2002, p. 43), vista dessa forma, a “Educação de Tempo Integral passa a ser vista como uma demanda dos nossos dias que coloca a necessidade da criança permanecer na escola em um tempo ‘total’ ou ‘inteiro’, ou seja, tendo uma média de oito horas de atividades escolares por dia” (PESQUISA A, 2010, p. 23-24).

A pesquisa I anuncia como perspectiva epistemológica o Realismo Crítico, de Roy Bhaskar, trabalhando numa perspectiva estruturalista. Identificamos a perspectiva estruturalista, ao adentrar a realidade educacional estudada, contextualizando-a a partir de novos elementos a serem observados e seus efeitos na estrutura da sociedade. A questão central do pensamento de Roy Bhaskar está na concepção e percepção da realidade, como afirma o autor:

O Realismo Crítico é uma abordagem filosófica desenvolvida a partir dos princípios estudados pelo teórico Roy Bhaskar. Como afirma outro estudioso do realismo, Outhwaite (1983), o princípio central do realismo é a sua concepção de realidade. Nessa perspectiva, a realidade não se limita aos fatos empíricos observáveis, ela considera também elementos não observados diretamente, mas que podem ser verificados pelos efeitos que produzem (CALDERANO,2008) (PESQUISA I, 2017, p. 25).

Para auxiliar na compreensão desta perspectiva, além do que é apresentado na pesquisa I, Hamlin (2000) apresenta que o Realismo Crítico é um termo filosófico que se aplica a um grande número de abordagens que guardam entre si apenas uma vaga relação. A versão de Roy Bhaskar, autor que embasa a perspectiva da pesquisa I, constitui-se como contemporânea, como a combinação de “realismo transcendental” e “naturalismo crítico”.

Retomando o texto da I, o autor afirma que o Realismo Crítico enfatiza o rigor científico, desse modo:

No Realismo Crítico, o objeto de pesquisa deve ser analisado com rigor científico, mas este não se limita apenas aos fatos empíricos, deve-se investigá-los em sua complexidade, que pode ser expressa pelos domínios já citados: *real*, *actual* e *empírico* (PESQUISA I, 2017, p. 26).

Nesse sentido, o real é entendido como a essência, o domínio mais abrangente, palpável dos eventos. O “actual” é entendido como menos abrangente e um evento que pode não ser percebido. E o empírico se refere a eventos que podem ser percebidos ou verificados direta ou indiretamente. Esses domínios se referem ao modo como pode-se entender os fenômenos, para além dos dados empíricos (PESQUISA I, 2017).

Relacionando os domínios do Realismo Crítico com a pesquisa realizada pela pesquisa I, especialmente na parte da coleta de dados, percebemos que o real diz respeito aos significados da formação e trabalho docente assinalados pelos professores no contexto de escolas que aderiram ao Programa Mais Educação. O “actual” percebemos a partir do excerto a seguir:

Ao analisar, de forma geral, os conjuntos de dados sobre a formação e a experiência anterior, com a opinião sobre o tempo integral, vejo algumas tendências e levanto alguns questionamentos (PESQUISA I, 2017, p. 150).

O excerto selecionado justifica o domínio “actual”, porque se refere a algo que não pode ser percebido diretamente. A partir dos dados coletados, a autora realizou algumas conclusões, identificou tendências, elaborando questionamentos. No domínio “actual”, houve a busca pela compreensão do significado que os professores conferem ao seu trabalho e formação.

O domínio empírico se refere ao trabalho com os dados da pesquisa, o qual utilizou documentos oficiais, análise de questionários e entrevistas. O excerto a seguir elucida a questão:

Os dados que apontam o total das três escolas demonstram que 24% do total de professores participantes da pesquisa tiveram experiência anterior em outra escola de tempo integral e 76% não apresentam essa experiência. No meu entendimento, esse dado reflete, em parte, a realidade do tempo integral no Brasil. Desde que a LDB 9.394/96 foi promulgada, o tempo integral tem sido desenvolvido a partir de algumas experiências realizadas por municípios e estados. Em Juiz de Fora, por exemplo, o trabalho que pode ser caracterizado como tempo integral iniciou-se a partir de 2006, com o Programa Escola de Educação em Tempo Integral, e foi desenvolvido em cinco escolas; nas demais, somente em 2010, com o Programa Mais Educação. Importa ressaltar que o Programa Mais Educação objetiva atender grupos de alunos da escola que possuem determinadas características (PESQUISA I, 2017, p. 147).

No domínio empírico, as questões são percebidas direta ou indiretamente. No caso da pesquisa I, a autora trouxe à tona o que era direto, os dados da realidade sobre a experiência anterior dos professores em outra escola de tempo integral. E o

que era indireto diz respeito à relação que a autora fez com a política da educação de tempo integral no Brasil, incluindo o Programa Mais Educação, e em Juiz de Fora. Ao longo do texto, a autora trabalha com um conjunto de dados extenso. Optamos por trazer um excerto que elucida como é feita a análise dos dados, a partir dos domínios do Realismo Crítico:

Para além da questão do rigor científico, ao trabalhar com o Realismo Crítico, o cientista deve descobrir, mergulhar nas camadas profundas da realidade que é investigada, a fim de compreender as estruturas do objeto em investigação (PESQUISA I, 2017).

Ao longo do texto, o autor estabelece uma relação com a perspectiva epistemológica assumida e o objeto de pesquisa, a formação e o trabalho docente, ao afirmar que:

Estudar a formação dos professores na escola em tempo integral na perspectiva teórica do Realismo Crítico significa buscar entender o fenômeno para além dos dados empíricos encontrados. Para tanto, faz-se necessário especificar quais são as propriedades internas que serão objeto de análise da escola de tempo integral. (PESQUISA I, 2017, p. 28/ 29).

Neste excerto, o autor reafirma a perspectiva assumida e o seu significado, ao analisar a formação docente para além dos dados empíricos colhidos na realidade estudada. Neste sentido, embora a discussão sobre a metodologia adotada nos trabalhos seja discutida na seção seguinte, é pertinente trazer o excerto em que o autor explicita os domínios para estudo e entendimento do Realismo Crítico:

Para realizar uma aproximação do desenho metodológico apresentado com a abordagem do Realismo Crítico, citarei os níveis de estratificação da realidade formulada por Roy Bhaskar como parâmetro de análise: *real*, *actual* e *empírico*, tendo como foco de análise a temática aqui escolhida (PESQUISA I, 2017, p. 36).

A partir da análise da pesquisa I, ancorada em Roy Bhaskar, não conseguimos encontrar citações, excertos da obra deste autor. A pesquisa faz menção ao autor no decorrer do texto e utiliza um comentador, estudioso da teoria do Realismo Crítico de Roy Bhaskar. Esse fato nos leva a refletir sobre a importância, o compromisso teórico, a coerência em buscar excertos, em estudar o referencial teórico escolhido na sua base e origem. Os autores comentadores, como utilizado na pesquisa I, auxiliam na compreensão da teoria, mas é fundamental trazer o autor base.

As pesquisas B e I trazem a questão do trabalho docente no cenário da educação de tempo integral. Ao utilizar este termo, que também pode ser entendido como uma categoria, os autores expressam uma posição do trabalho desenvolvido

pelos professores no contexto social vivenciado. A pesquisa B discute o trabalho docente na perspectiva de Nóvoa (2008), Tardif e Lessard (2008), Tardif (2002) e Oliveira (2004), em uma perspectiva Pluralista.

Os excertos a seguir, retirados das pesquisas B e I, apresentam a perspectiva assumida pelos autores sobre o trabalho docente. Com relação à conceituação do termo, a pesquisa B apresenta que:

O trabalho docente deixa de ser definido apenas como atividade em sala de aula, incorporando atividades de gestão da escola tais como planejamento, elaboração do projeto político pedagógico, discussão do currículo e avaliação (PESQUISA B, 2013, p.144).

A partir deste excerto, emerge o conceito de trabalho docente assumido na pesquisa B, relacionado às atividades que o professor assume na escola, para além da sala de aula:

A compreensão atual do trabalho docente ainda perpassa pela diversidade das atribuições e tarefas que os professores têm assumido na escola. O acúmulo de papéis atribuídos aos docentes na atualidade pode ser considerado consequência das mudanças empreendidas pelas reformas educativas no Brasil e América Latina, a partir da década de 1990, o que demarcou uma nova regulação das políticas educacionais, trazendo consequências significativas para a organização e a gestão escolar, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, alterando, inclusive, sua natureza e definição (PESQUISA B, 2013, p.144).

Nessa direção, Tumolo e Fontana (2008), em uma análise realizada sobre a pesquisa acadêmica relacionada ao trabalho docente, na década de 1990, no Brasil, apontam que, ainda no final década de 1980, as pesquisas sobre esse objeto começaram a se dedicar ao estudo dos aspectos culturais e da formação docente. Esse redirecionamento do foco da pesquisa sobre trabalho docente, uma vez que anterior a esse período o objeto de estudo eram as relações de trabalho, a partir do final da década de 1980, reformas educacionais davam ênfase a um novo professor, profissional dotado de competências requisitadas pelo mercado.

A afirmativa de Tumolo e Fontana (2008) fundamenta os excertos retirados da pesquisa B, pois o fato de o professor incorporar e assumir cada vez mais atribuições altera a natureza do seu trabalho, em resposta à uma exigência do contexto do modo de pesquisa capitalista. O trabalho docente passa a ser fragmentado, com pouca autonomia, precarizado e, muitas vezes, desqualificado. Essa questão, acompanhada de outros entraves, intensifica-se no contexto da educação de tempo integral, como

afirma a autora da pesquisa B, ao estabelecer relações entre os dados coletados em sua pesquisa, com o trabalho docente e a educação de tempo integral:

Com base nos relatos, percebemos as diversas dificuldades encontradas na realização do trabalho docente na educação em tempo integral, algumas delas comuns as duas redes e outras específicas. Problemas como a falta ou inadequação dos espaços, ausência de tempo para o planejamento das atividades, incompatibilidade entre a carga excessiva de trabalho com a remuneração percebida, acúmulo de atribuições dos docentes, pouca ou nenhuma formação continuada disponibilizada e o distanciamento dos docentes dos demais trabalhadores da escola estavam presentes no PROETI e PEI estudados (PESQUISA B, 2013, p. 142-143).

Ainda nessa direção, do trabalho docente enquanto acúmulo de atribuições e tarefas como uma resposta às exigências do modo de produção capitalista, a pesquisa I aponta alguns exemplos de ações que o professor precisa desenvolver na escola, a saber:

O fato de a atividade docente não se realizar somente no local de trabalho é outro aspecto que a diferencia. São necessárias ações anteriores à atividade na escola, como o planejamento e a preparação de materiais, e ações posteriores, como a correção e a avaliação de tarefas. Além desta extensão de horário, a atividade docente está condicionada aos diversos saberes do professor. Por isso, todas as atividades relacionadas à apropriação de conhecimentos que o professor realiza podem contribuir com o enriquecimento das ações desenvolvidas em sua prática cotidiana (PESQUISA I, 2017, p. 142).

No excerto anterior, a autora lista as ações que o professor assume e desempenha dentro e fora do contexto escolar, percebendo-as como uma forma de impulsionar o desenvolvimento docente, fato que deve ser considerado e analisado com cautela, para que não haja uma naturalização dessas ações. Nessa direção, trazendo o trabalho docente para o contexto e desafios da educação de tempo integral:

Entendo o fato de os elementos pedagógicos aparecerem como referência principal como uma valorização do trabalho e do conhecimento do professor, uma vez que o aspecto pedagógico constitui uma especificidade da sua formação e do seu trabalho. Mas, por outro lado, vejo com preocupação essa referência, na medida em que centra na figura do professor a responsabilidade pela superação dos desafios. Ou seja, muitas coisas que não funcionam bem na escola de tempo integral acabam sendo 'culpa' do professor: ele não trabalhou coletivamente, ele não modificou sua prática diária, ele não frequentou uma formação sobre o tempo integral (PESQUISA I, 2017, p. 164).

Neste excerto, a autora corrobora com o discutido anteriormente, sobre as atribuições do professor no contexto da educação de tempo integral. Entretanto, traz uma crítica à centralidade das ações na figura do professor, recaindo na

responsabilização e culpabilização docente. Estas últimas são entendidas como características do trabalho docente no modo de produção capitalista e nas atuais relações sociais da organização do trabalho.

Em síntese, com este subtítulo procuramos identificar e discutir a perspectiva epistemológica de cada pesquisa em análise, a partir do referencial analítico do EEPE, proposto por Tello e Mainardes (2015). Com base neste referencial, entendemos que as dez pesquisas em análise exprimem a perspectiva epistemológica já no título, ao discutir a política educacional, uma vez que esta se constitui como campo teórico do conhecimento. Além da perspectiva epistemológica da política educacional enquanto campo teórico do conhecimento, as pesquisas revelaram demais perspectivas. A perspectiva Marxista foi identificada em três pesquisas, a perspectiva Estruturalista também em três e a perspectiva Pós-Estruturalista em uma pesquisa. Também verificamos que as pesquisas, em sua maioria, utilizam autores contemporâneos para embasar a discussão teórica. Entendemos que esta análise realizada auxilia na compreensão sobre as perspectivas epistemológicas utilizadas nas pesquisas.

2.2.ABORDAGEM DO POSICIONAMENTO EPISTEMOLÓGICO NAS PESQUISAS

Neste subtítulo, abordamos o posicionamento epistemológico identificado nas pesquisas. Em concordância com o que foi apontado na introdução, reiteramos que o posicionamento epistemológico é derivado da perspectiva epistemológica e requer coerência e consistência de investigação, por parte do pesquisador (TELLO; MAINARDES, 2015; MAINARDES; TELLO, 2016).

A classificação deste posicionamento utiliza o referencial de Mainardes (2017) e busca identificar se as pesquisas se enquadram nos aspectos crítico-analíticos, crítico-radicais, crítico-normativos ou empirista. Esta classificação foi utilizada no quadro 2, para leitura analítica e realização da metapesquisa aqui proposta. A conceituação acerca do posicionamento epistemológico foi anteriormente apontada no capítulo 1. Todavia, é pertinente lembrar que este está relacionada à posição do pesquisador com relação ao seu objeto e campo de estudo.

Quanto à classificação do posicionamento epistemológico das pesquisas analisadas, temos:

Quadro 6 - Posicionamento epistemológico identificado nas pesquisas.

Posicionamento epistemológico	Quantidade	Pesquisas
Crítico- analítico	6	B, D, E, F, I e J
Crítico- radical	3	C, G e H
Crítico-normativo	1	A

Fonte: Informações organizadas pela autora (2020).

Com relação às classificações, as pesquisas identificadas como crítico-analíticas são aquelas em que o pesquisador busca contextualizar o tema investigado, além de deixar clara a sua posição com relação ao tema pesquisado. Nesta classificação, identificamos seis pesquisas, sendo estas as pesquisas B, D, E, F, I e J.

Em comum, todas estas pesquisas têm o posicionamento do autor sobre a política estudada, o Programa Mais Educação, e apresentam uma contextualização de caráter histórico sobre o tema, além de seu posicionamento. Para justificar tal afirmativa, trazemos alguns excertos de algumas destas pesquisas pertencentes ao posicionamento crítico-analítico.

Na pesquisa D, identificamos o posicionamento do autor, ao considerar o Programa Mais Educação como uma política indutora, de ensino integral:

Ao falar que o PME é indução de uma política de ensino integral, referimo-nos à meta-regulação estatal, denominação dada para regulação da sociedade pelo Estado por estratégias indutoras da ação, em que há um controle da sociedade sem ser de forma impositiva, mas participativa, tornando-a corresponsável pela implantação e pelo desenvolvimento do programa (PESQUISA D, 2015, p. 87).

Decorrente deste excerto, percebemos que o autor realiza a sua posição a partir do texto da política do Programa Mais Educação. A Portaria Interministerial e o Decreto que regulamentam o programa o caracterizam como uma política indutora da educação integral. Identificamos o posicionamento crítico-analítico por meio caracterização do Programa Mais Educação como uma estratégia indutora, o que torna a sociedade também responsável pela sua execução. Contudo, encarregar a sociedade nesse papel de execução do programa desresponsabiliza o Estado, no que diz respeito à implementação e ao cumprimento da política do Programa Mais Educação.

Na pesquisa E, percebemos o posicionamento da autora com relação à implementação do Programa Mais Educação e as suas dificuldades:

Compreende-se que as dificuldades que o PMed (Programa Mais Educação) enfrenta advém da própria estruturado sistema educacional brasileiro, pois, ao considerar como princípio a descentralização do sistema educacional nacional, a implementação de um Programa em âmbito nacional e que traz como pilar a intersectorialidade torna-se algo desafiador. Neste viés, para uma proposta de educação integral que atenda os princípios da legislação brasileira é necessária uma mudança estrutural da educação brasileira; mudanças que passa por prédios escolares construídos e equipados numa perspectiva de educação integral, profissionais qualificados e com salários justos, currículo integrado, e outras (PESQUISA E, 2016, p. 96).

Com este excerto, percebemos que, além do posicionamento da autora ao reconhecer os entraves do Programa Mais Educação, ela propõe alternativas para a resolução do problema.

Na pesquisa F, identificamos dois excertos que abordam as duas características das pesquisas classificadas como crítico- analíticas, o posicionamento do autor e a questão da contextualização da política. Sobre o posicionamento do autor:

A partir dessa perspectiva, levantamos a hipótese de que o Programa Mais Educação vem sendo justificado e implementado a partir do argumento moral e legal da necessidade de ampliarmos o tempo de permanência dos alunos na escola, sem diagnóstico preciso, sem experimentações controladas e sem avaliação de sua eficácia. Se essa hipótese fizer sentido, poderemos ter o efeito perverso, nesse ciclo de governo, de estar aumentando os problemas existentes nas escolas e nos sistemas educacionais com esse programa (PESQUISA F, 2016, p. 21).

O posicionamento do autor advém da hipótese que levanta acerca da implementação do Programa, sem uma avaliação cuidadosa das reais necessidades, o que acabaria aumentando ao invés de sanar os problemas enfrentados pelas escolas.

A questão da contextualização histórica da política pode ser percebida a seguir:

Vale ressaltar, que a educação em tempo integral abrange não apenas a educação realizada dentro dos muros escolares, mas também parcerias com entidades, que, com o aval da escola, formalizam algum tipo de atividade de caráter socioeducacional, podendo ser ministrada em outros ambientes no contraturno escolar. Essas atividades são consideradas como extensões da escola já que muitas instituições não possuem espaço nem horário disponíveis para oferecer outras formas educativas, como a escola pensada por Anísio Teixeira (PESQUISA F, 2016, p. 54).

A referência à contextualização histórica da política da educação de tempo integral está na menção à Anísio Teixeira e a escola idealizada por ele.

Na pesquisa I, identificamos que a autora utiliza o referencial de Cavaliere (2007) para embasar o seu posicionamento sobre a política da educação de tempo integral:

Me identifico nesse estudo, com a concepção democrática de tempo integral, apresentada por Cavaliere (2007), que entende a escola de tempo integral como 'um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas' (CAVALIERE, 2007, p.1029) (PESQUISA I, 2017, p. 50).

O posicionamento epistemológico crítico-analítico está presente em grande parte das pesquisas em análise e denota como os autores têm se posicionado em suas pesquisas, sobre o modo como analisam a política em estudo, retomam o contexto histórico e, em alguns casos, propõem soluções e reflexões às situações encontradas nas pesquisas.

As pesquisas identificadas como crítico-radical são aquelas que apresentam análises aprofundadas sobre a política em investigação, ao desvelar as contradições presentes nestas políticas, bem como as suas consequências para a sociedade. Com estas características, percebemos três pesquisas, C, G e H.

A pesquisa C apresenta, ao longo do texto, uma abordagem crítico-radical, grandes críticas à política em investigação, o Programa Mais Educação, e também desvela o real objetivo do programa:

Em meio a esse cenário surgem propostas como a do Programa Mais Educação, que aos olhos menos atentos inicialmente aparenta ser uma proposta de educação integral. Essa visão perde todo o encanto à medida que se percebe o real objetivo do programa, que busca manter o sistema como está não alterando o seu *status quo* (PESQUISA C, 2014, p. 41).

O excerto a seguir, da pesquisa G, elucida o posicionamento crítico-radical:

Nesse contexto, a educação que deveria ser instrumento voltado a subverter essa ordem de exploração do homem pelo homem, de um modelo que concentra bens e distribui a miséria, que exclui a maioria das pessoas dos bens culturais e científicos, na verdade, historicamente, esteve voltada a atender aos interesses do sistema dominante, sendo uma educação dualista: uma escola que atende aos interesses de uma camada privilegiada e uma escola assistencialista voltada à classe popular. Nesse sentido, pode-se afirmar que o sistema escolar dentro de uma sociedade de classes, organiza-se de forma fragmentada, e o acesso ao conhecimento ocorre de forma desigual e seletista. (PESQUISA G, 2017, p. 22).

A partir deste trecho, visualizamos a análise aprofundada da educação e de como ela deveria ser utilizada para alterar a atual ordem, organização e o

desvelamento ao reconhecer o sistema escolar fragmentado, dualista, desigual, voltado apenas a uma classe.

A pesquisa H apresenta um texto extremamente crítico e reflexivo, bem fundamentado teoricamente, configurando a pesquisa com o posicionamento crítico radical mais contundente:

Diante de tudo o que foi exposto, com relação à educação integral ou formação total de cada concepção, compreende-se que o Programa Mais Educação possui princípios da corrente pragmática, porém com novas abordagens, o neopragmatismo, que apesar de aparentemente demonstrar a necessidade de universalização da educação e levantar a bandeira de uma educação integral do ser humano, na prática se torna incapaz de formar integralmente o indivíduo, pois a formação total destinada à população que abarca esse programa é desigual da formação que é destinada a crianças de classes social mais elevadas. O discurso usado pelo governo enfatizando a educação integral se torna um meio ideológico e que reproduz os interesses da classe dominante (PESQUISA H, 2017, p. 113).

Neste trecho, a autora realiza uma análise aprofundada sobre o Programa Mais Educação e a concepção que o programa busca transmitir, por meio dos discursos governamentais, e o que se materializa na prática, um programa desigual, baseado no interesse das classes dominantes.

Na sequência, a autora analisa de forma crítica a concepção da educação de tempo integral, enquanto meio para atenuar a vulnerabilidade social e as crianças em situação de risco:

Não há possibilidade de se resolver um problema quando não se chega as suas reais causas. O aumento das horas educacionais apenas enquanto política assistencialista, ocupação do tempo dos educandos, não resolverá a questão do aumento da criminalidade e muito menos a questão baixa desenvolvimento educacional. A desigualdade existente entre as classes sociais tem contribuído muito para o recrutamento de muitos jovens para o mundo da criminalidade. Esses problemas são questões de ordem estrutural e não específicas da educação (PESQUISA H, 2017, p. 197).

O posicionamento da autora deixa clara a sua crítica à utilização da extensão das horas da jornada escolar, com o intuito de diminuir a vulnerabilidade social ou situações correlatas, quando a raiz do problema é histórica e social.

As três pesquisas que compõem o grupo do posicionamento crítico-analítico, coincidentemente, foram identificadas com a perspectiva epistemológica do Materialismo Histórico Dialético, utilizando o referencial de Karl Marx. Como uma das grandes características do método materialista se embasa na crítica, no desvelamento das contradições sociais, o posicionamento epistemológico crítico-radical denota a

concordância entre a perspectiva e o posicionamento assumido pelos autores e emerge da opção epistemológica das pesquisas.

As três pesquisas, identificadas com a perspectiva marxista e o posicionamento epistemológico crítico-radical, emergem da mesma instituição, a Universidade Federal de Rondônia.

Por fim, as pesquisas classificadas como crítico-normativas, analisam a política em enfoque. Neste grupo, identificamos uma pesquisa, A.

O trecho a seguir, proveniente da análise dos dados empíricos da autora, exemplifica a classificação como crítico-normativa, embora a autora apresente as soluções e alternativas, características desta classificação, nas considerações finais do trabalho:

Os questionários respondidos pelos dirigentes municipais de educação permitem que se faça uma leitura das principais dificuldades encontradas pelos gestores na concretização de propostas de educação de tempo integral. A insuficiência de recursos é uma questão que preocupa os dirigentes e isso é justificável. Os municípios têm que dar conta de uma série de responsabilidades e o orçamento de que dispõem normalmente não sofre muitas alterações, mantém-se de maneira constante. **Para que seja possível melhorar os investimentos em educação localmente, os municípios necessitam que mais recursos partam do governo federal para os municípios, incrementando os orçamentos das áreas consideradas vitais para o desenvolvimento da nação** (grifos do autor) (PESQUISA A, 2010, p. 88).

O trecho que justifica a classificação enquanto pesquisa normativa está em destaque no excerto, no qual a autora traz alternativas, sugestões para a solução das dificuldades apontadas pelos respondentes do trabalho de campo realizada pela autora.

Ainda segundo Mainardes (2017), há a classificação das pesquisas enquanto empiristas, como aquelas que se referem a “artigos que apresentam dados estatísticos ou dados de pesquisa, mas com pouca análise e pouca ou nenhuma teorização (MAINARDES, 2017, p.14)”. E se referem também a “análise de eventos, ou seja, de aspectos mais singulares e locais de políticas específicas (MAINARDES, 2017, p. 15)”. No conjunto de pesquisas em análise, não identificamos pesquisas totalmente alinhadas com esse eixo.

Em síntese, dentre as dez pesquisas analisadas, encontramos seis pesquisas classificadas como crítico-analíticas, três pesquisas crítico-radicais e uma pesquisa crítico-normativa. O exercício de identificação do posicionamento epistemológico contribui para a construção da análise das pesquisas em questão, pois, a partir disso,

percebemos como os autores se posicionam perante ao objeto de estudo. O posicionamento epistemológico, junto com a perspectiva epistemológica expressam as concepções e visões assumidas pelos autores. Destacamos como aspecto positivo o número expressivo de pesquisas classificadas como crítico-analíticas na amostra estudada. Essas pesquisas realizam uma contextualização e análises mais aprofundadas do objeto. Para o crescimento e expansão do campo teórico da política educacional, almejamos que mais pesquisas sejam consideradas como crítico-radicais, uma vez que estas denotam uma posição crítica e bastante aprofundada sobre o objeto estudado.

2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS NAS PESQUISAS

Nesta seção, dedicamo-nos a apresentar e explorar a abordagem adotada na pesquisa, o tipo de pesquisa e os instrumentos de pesquisa utilizados nas pesquisas, contemplando os aspectos do quadro 2.

Esses aspectos, no EEPE, referem-se ao enfoque epistemometodológico. De acordo com Tello e Mainardes (2015), este diz respeito ao modo como a pesquisa é metodologicamente construída, a partir da perspectiva epistemológica e do posicionamento epistemológico. Desse modo, a discussão do enfoque epistemometodológico demanda a análise do texto pesquisado em sua totalidade, identificando a coerência interna do texto entre os níveis do EEPE.

Nesse sentido, a partir das dez pesquisas em estudo, no que tange à abordagem, ao tipo de pesquisa e ao instrumento de pesquisa utilizado, temos:

Quadro 7 - Enfoque epistemometodológico identificado nas pesquisas.

Abordagem/ Quantidade/Pesquisas	Tipo de Pesquisa/Quantidade/ Pesquisas	Instrumentos de pesquisa/ Quantidade/Pesquisas
Qualitativa (7) C, D, E, F, G, H, J	Pesquisa Bibliográfica (8) A, B, C, D, G, H, I, J	Entrevista (5) B, C, F, H, I
Quantitativa-qualitativa (3) A, B, I	Pesquisa Documental (8) A, B, C, D, E, F, H, J	Questionário (4) A, E, G, I
Quantitativa (0)	Trabalho de campo (7) B, C, E, F, G, H, I e J	Observação (2) B, C

Fonte: Informações organizadas pela autora (2021).

De acordo com o quadro acima, das dez pesquisas estudadas, sete realizam uma abordagem qualitativa de pesquisa que, ao trabalhar com dados descritivos, buscam a percepção do fenômeno estudado em seu contexto. A pesquisa E apresenta ainda no resumo a opção pela abordagem de pesquisa, como vemos a seguir:

Para tanto, realiza-se pesquisa de natureza qualitativa, tendo como campo empírico as 45 escolas públicas municipais de Dourados – MS. Como instrumento de coleta de dados aplica-se questionário junto aos integrantes do Programa Mais Educação no âmbito escolar (professores comunitários e monitores), que são responsáveis pelo acompanhamento das ações do referido programa. (PESQUISA E, 2016, p. 4).

Com relação à abordagem quantitativa-qualitativa, três pesquisas utilizam esse enfoque. Tal abordagem se refere a uma combinação entre as características das pesquisas qualitativas e quantitativas. A pesquisa I apresenta a sua opção com base nas discussões de Gatti (2001):

Ao analisar a abordagem do Realismo Crítico, encontro sintonia com alguns princípios metodológicos apontados por Gatti (2001) ao investigar o uso de modelos qualitativos e quantitativos nas pesquisas em educação (PESQUISA I, 2017, p. 28).

A partir do excerto anterior, entendemos que a pesquisa realizada pela pesquisa E procura relacionar a perspectiva epistemológica escolhida, o Realismo Crítico, com a abordagem de pesquisa quantitativa-qualitativa. Este fato corrobora com o proposto por Tello e Mainardes (2015), ao defender que haja uma coerência entre a perspectiva epistemológica e o enfoque epistemológico.

Sobre o tipo de pesquisa, oito pesquisas utilizam a pesquisa bibliográfica, a saber, A, B, C, D, G, H, I e J.

Na pesquisa A, a autora esclarece a opção pela pesquisa bibliográfica:

Do ponto de vista da pesquisa bibliográfica, foram selecionadas produções teóricas que deram suporte aos entendimentos e análise dos dados levantados. Esta pesquisa é fundamental para que possamos recuperar as publicações existentes e sua contribuição no desenvolvimento deste tema (PESQUISA A, 2010, p. 65).

Por meio deste excerto, entendemos que a pesquisa bibliográfica também representa uma forma de fundamentar não apenas a momento teórico do texto, mas, principalmente, os dados coletados nas análises que os pesquisadores realizam. Considera-se que toda pesquisa utiliza a pesquisa bibliográfica, nesse sentido, a pesquisa I,

Para apresentar os conjuntos de análises realizadas, optei por estratificar o conjunto de aspectos teóricos e empíricos seguindo a organização que fiz a partir do levantamento bibliográfico. Por isso, considero importante explicitar o trabalho realizado nesse processo. Realizei o levantamento bibliográfico a partir das teses e dissertações disponíveis no banco de dados da Capes e de artigos que se encontram no grupo de periódicos do Portal Educ@ e Scielo (PESQUISA I, 2017, p. 37).

Ainda que a autora utilize o termo levantamento bibliográfico para se referir à pesquisa que realizou, entendemos que podem ser termos sinônimos. Segundo o excerto anterior a autora trabalhou com teses, dissertações e artigos que se caracterizam como materiais anteriormente elaborados, o que configura uma pesquisa bibliográfica.

Com exceção das pesquisas A e I, as quais realizam uma abordagem mais detalhada sobre a opção em relação ao tipo de pesquisa bibliográfica, as demais pesquisas apresentam uma breve menção a esta opção. As pesquisas B, C, D, G, H e J trazem o termo pesquisa bibliográfica desacompanhado de uma fundamentação ou justificativa. Por este motivo, trouxemos excertos das pesquisas A e I.

Ainda sobre o tipo de pesquisa, oito pesquisas utilizam a pesquisa documental, a saber, A, B, C, D, E, F, H, J.

Na pesquisa A, a autora sinaliza a utilização da pesquisa documental e os tipos de documentos que são explorados ao longo da pesquisa: “Na pesquisa documental foram analisados decretos, leis, censos e demais documentos que contribuíram na construção dessa pesquisa” (PESQUISA A, 2010, p. 65).

Na mesma direção, a autora da pesquisa B utiliza:

Documentos referentes à elaboração e implementação do Programa Escola Integrada (PEI) e Projeto Educação em Tempo Integral (PROETI) disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de Minas Gerais através de seus sites ou por contatos diretos (PESQUISA B, 2013, p. 19).

A pesquisa C trabalha com a análise de legislações da educação brasileira, no aspecto da educação de tempo integral, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a saber:

A garantia da oferta de mais tempo na escola está definida desde a reformulação da LDB nº 9394/96, que estendeu o calendário letivo de 180 para 200 dias garantindo uma jornada mínima. Neste sentido, buscando garantir o tempo de permanência na escola o art. 34 da LDB diz que: ‘A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola’ (PESQUISA C, 2014, p. 80).

Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a pesquisa C trabalha com as legislações que regulamentam o Programa Mais Educação, “Criado pela Portaria Ministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083/2010 o Programa Mais Educação busca integrar os planos de ação do governo no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE” (PESQUISA C, 2014, p. 42).

Na pesquisa D, a pesquisa documental foi utilizada para o estudo da política de educação em tempo integral:

Quanto aos aspectos metodológicos, convém destacar que a pesquisa recorre inicialmente à abordagem de suas três dimensões: na primeira, teoria do objeto, estudamos a política de educação em tempo integral (PESQUISA D, 2015, p. 32).

Ainda na pesquisa D, há a menção dos documentos presentes na legislação educacional brasileira, que regulamentam a educação integral e a educação de tempo integral:

A educação integral está presente na legislação educacional brasileira, assim como na Constituição Federal (CF), nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei9089/1990); na Lei de Diretrizes e Bases (LDB– Lei 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (PNE – Lei10.179/2001) e no FNDE (Lei 11.494/2007) (PESQUISA D, 2015, p. 36).

Na pesquisa E, segundo a autora, “No primeiro capítulo analisa-se a legislação que embasa o Programa Mais Educação e a concepção de educação integral que a fundamenta” (PESQUISA E, 2015, p. 22). A utilização de legislação no texto também configura uma pesquisa documental.

Ainda sobre a documentação do Programa Mais Educação, a pesquisa F, sinaliza que “Na primeira etapa da pesquisa, como dito acima, foram consultados os documentos de referência do Programa Mais Educação” (PESQUISA F, 2016, p. 27).

A pesquisa H, ainda na introdução, apresenta a pesquisa documental acerca do Programa Mais Educação:

Ainda nessa investigação realizou-se pesquisa documental em que se averiguaram as normas de implantação do programa, documentos, diretrizes dos organismos internacionais, módulos, entre outros necessários (PESQUISA H, 2017, p. 19).

Na mesma direção do Programa Mais Educação, a pesquisa H realiza a correlação deste com outros documentos, como o Plano Nacional de Educação:

No que concerne ao Programa Mais Educação, constatou-se tratar-se de um desdobramento do plano executivo de organização PDE. Nesse plano fazem parte mais de quarenta programas e ações que objetivam atingir metas quantitativas estabelecidas no PNE. Sua instituição foi pela Portaria Normativa Interministerial nº 17 de em 24 de abril de 2007, e regulamentada pelo Decreto nº. 7.083 em janeiro de 2010. Essas disposições legais versam sobre a oferta da educação integral no contraturno para crianças, jovens e adolescentes (PESQUISA H, 2017, p. 148).

Por fim, na pesquisa J, a autora lista os documentos que utiliza ao longo da pesquisa:

Para tanto, pesquisamos as políticas públicas referentes à escola fundamental pública de tempo integral e seus reflexos na ampliação do tempo escolar, utilizando os seguintes documentos oficiais federais como fontes para essas análises, Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA nº 8069/90), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/96), Plano Nacional de Educação (PNE nº 10172/01), [...],o Programa Mais Educação (Portaria Interministerial nº17/200712) (PESQUISA J, 2017, p. 6).

Por identificarmos as pesquisas que utilizam a pesquisa documental e abordam as principais legislações acerca da educação integral e de tempo integral em seus textos, entendemos ser pertinente trazer estas legislações de modo mais aprofundado. Por isso, abordaremos alguns aspectos da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), do Plano Nacional de Educação 2001-2011, do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e do Programa Mais Educação, no que tange ao aspecto da educação integral e de tempo integral.

A Constituição Federal de 1988, no que tange à educação, sinaliza que esta é entendida como um direito de todos, um dever do Estado e da família, visando o desenvolvimento pleno da pessoa, o exercício para a cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Desse modo, entendemos que, a partir da Constituição de 1988, um dos objetivos da educação está no pleno desenvolvimento da pessoa. Tal desenvolvimento pode ter proximidade aos conceitos de Anísio Teixeira, no que diz respeito a um desenvolvimento das capacidades individuais do aluno, o qual influenciaria no pleno exercício da participação e cidadania, uma vez que Teixeira defende os preceitos democráticos (CHAVES, 1999).

Com a busca e a leitura da Constituição de 1988, não identificamos uma menção direta ao termo integral, como nas políticas anteriormente discutidas no capítulo. A maior proximidade com a questão está expressa no parágrafo anterior, na busca de uma correlação entre o artigo sobre a educação na Constituição e os

preceitos de Anísio Teixeira. No entanto, a Constituição de 1988 representa um avanço no aspecto da garantia de direitos e, em tese, inaugura um novo momento histórico do país.

O texto do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990), aborda a doutrina da proteção integral e diz respeito à introdução de direitos e o reconhecimento da criança e do adolescente enquanto um sujeito que requer proteção e amparo. Assim, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) trabalha na perspectiva de um desenvolvimento integral, mas sem mencionar questões de tempo ampliado. Seguindo a orientação constitucional, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) centra as atenções para assegurar os direitos de crianças e adolescentes, além de sua proteção, de modo integral (SILVA; SILVA, 2013).

Quanto à Educação Integral, o Estatuto da Criança e do Adolescente afirma que para a criança e ao adolescente estão garantidos os direitos fundamentais, as oportunidades para o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social. Todas essas garantias estão pautadas na defesa da proteção integral das crianças e dos adolescentes (BRASIL, 1990).

Parece cada vez maior a contradição entre a legislação que menciona o direito à educação, o pleno desenvolvimento do indivíduo e a proteção integral das crianças e adolescentes. No caso, esses direitos sociais devem estar em conformidade com a doutrina do neoliberalismo, atrelado ao desenvolvimento do capital humano e não com as necessidades humanas de todos.

Com relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, situamos que esta foi sancionada após intensos debates entre as partes envolvidas e que possuíam interesses por detrás da lei, como a Câmara Federal, o governo, partidos políticos, professores e, até mesmo, o empresariado. A proposta de educação, defendida no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nos anos seguintes, correspondia em atender aos objetivos dos programas mundiais que visavam o acesso/permanência na escola e a erradicação do analfabetismo.

Com o foco na discussão sobre a educação integral/de tempo integral, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aponta no parágrafo 2º: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Vale destacar que é na LDB (BRASIL, 1996), que o termo tempo integral aparece pela primeira vez.

Corroborando com o art. 34: “§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL,1996). As escolas nas áreas rurais ficaram ausentes desse debate.

Os artigos abordados anteriormente, concernentes à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, são promotores de diversas reflexões e discussões. A ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola tem um fundamento solidificado, não sendo apenas uma tendência no interior da educação, mas uma previsão legal que, portanto, deve ser cumprida e efetivada.

Entretanto, para se concretizar tal previsão, são necessárias bases teóricas e práticas também muito claras, incluindo as realidades educacionais em que se pretende materializar esta política. Isso porque, com a demanda, e até mesmo exigência, o tempo integral vai se solidificando como uma política educacional.

É importante salientar que a escola em tempo integral, cujo tempo de permanência dos alunos é ampliado, visa atender uma necessidade da classe trabalhadora. Em grande parte, o público dessa escola é constituído pelos filhos de pais trabalhadores em tempo integral, que precisam de um espaço visto como seguro para deixar os seus filhos. É neste ponto que a escola de tempo integral assume uma perspectiva de assistência à classe trabalhadora.

O Plano Nacional de Educação, que vigorou de 2001 até 2011, foi promulgado em 9 de janeiro de 2001. A elaboração do PNE 2001-2011 surge, em primeira instância, para atender ao artigo 87 da LDB 9394/96, que prevê o estabelecimento de um Plano Nacional de Educação com diretrizes e metas para os dez anos seguintes (SAVIANI, 2016).

Sobre o aspecto da educação de tempo integral, o plano trabalha com a terminologia e o significado de tempo integral. Ao abordar os objetivos e prioridades, com relação ao ensino fundamental, o texto do plano sinaliza que o tempo integral deve ser voltado às camadas sociais mais necessitadas. Essa afirmação permite inferir que, nesse contexto, o tempo integral se direciona aos filhos da classe trabalhadora, reforçando o aspecto do assistencialismo.

No que concerne aos objetivos do plano e a educação em tempo integral, prevê o atendimento progressivo em tempo integral, para as crianças de zero a seis anos de idade. Considerando que, na época do plano, o ensino fundamental era obrigatório

para crianças a partir de sete anos, o objetivo apresentado diz respeito ao atendimento de tempo integral de alunos da Educação Infantil.

Ainda com relação aos objetivos, o plano sinaliza a ampliação progressiva da jornada escolar, conforme aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa ampliação se refere a expansão da educação de tempo integral, em um período mínimo de sete horas diárias, com número suficiente de professores e funcionários. Para o plano, há a intenção de ampliar o tempo de permanência, sem haver menção, até aqui, sobre a ampliação da formação.

Em outro objetivo, o plano sinaliza que a educação de tempo integral deve ser direcionada para crianças oriundas de família de menor renda, ofertando refeições, apoio pedagógico, prática de esportes e atividades culturais (BRASIL, 2001). Novamente, o plano deixa claro qual é o público alvo da educação em tempo integral, reforçando, com a questão da merenda e demais atividades, a perspectiva assistencialista assumida pelo documento.

O Plano Nacional de Educação discutido vigorou de 2001 até 2011 e reforça a perspectiva da oferta de educação de tempo integral nos moldes assistencialistas, voltados para uma classe específica. No entanto, há que se considerar o aspecto da ampliação do acesso dos alunos, mesmo que de modo inicial, ao contemplar os alunos do ensino fundamental.

Como afirmado, este plano vigorou até 2011 e apenas em 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação seguinte, em vigência até 2024. Convém destacar que a sua promulgação acontece posterior a uma série de debates e conferências, realizadas ainda em 2009, as quais influenciaram de maneira positiva na 1ª Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010. A conferência serviria como base para o texto do plano, uma vez que o produto final das discussões seria o norteador do documento do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (ABBIATI; GANZELI, 2017).

No que diz respeito à educação de tempo integral, o PNE apresenta a meta concernente ao aumento progressivo da sua oferta, Meta 6: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”. (BRASIL, 2014).

Considerando que o Plano Nacional de Educação (2014-2024) ainda está em vigência, não é possível afirmar com veemência se a referida meta foi atingida. No

entanto, para atingir tal meta, o plano estabelece nove estratégias para a sua consolidação.

Em linhas gerais, as estratégias contemplam adequações de ordem arquitetônica e estrutural do espaço escolar, articulação com espaços culturais, educativos e esportivos, atendimento às comunidades quilombolas, indígenas e do campo, garantia de educação em tempo Integral para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (BRASIL, 2014).

Todas as estratégias relacionadas à meta 6 tem seu grau de importância, pois viabilizam sua consolidação. Todavia, algumas estratégias merecem destaque e explanação, dada sua importância no processo de implementação desta política educacional.

A estratégia 6.1 aponta a oferta da educação básica em tempo integral, com atividades pedagógicas, culturais, esportivas e multidisciplinares. Essas atividades devem ser distribuídas em sete horas diárias mínimas, com ampliação progressiva da jornada dos professores (BRASIL, 2014). Esta estratégia pode ser considerada como aquela que melhor exprime a união de uma educação integral em tempo integral, na perspectiva do modo de produção capitalista, pois ao mencionar as atividades pedagógicas multidisciplinares acrescidas da parte cultural e esportiva, tem-se algumas pistas de uma preocupação com uma formação integral combinada ao tempo de permanência de 7 (sete) horas, o qual propulsiona uma educação integral mais ampla, em decorrência do tempo.

A ampliação perpassa, também, o trabalho docente que, neste contexto, pode atuar em apenas uma instituição, aumentando sua dedicação e vínculo com um espaço escolar apenas, além de uma possível diminuição do esgotamento, por transitar em locais diferentes, por vezes, distantes.

Já a estratégia 6.2 apresenta a questão da adequação arquitetônica, ao prever a oferta de mobiliário adequado para o atendimento em tempo integral, com prioridade para as comunidades pobres ou em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2014). Com esta estratégia, dois aspectos ficam claros e chamam a atenção para reflexão e discussão. O primeiro está na questão arquitetônica de adequação do espaço escolar para a projeto, fato que faz rememorar a proposta dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) do Rio de Janeiro. Na ocasião da implementação da proposta, o arquiteto Oscar Niemeyer foi escalado para projetar os

prédios dos CIEPS. Mais uma vez, percebe-se o empréstimo e o retorno de ideias de experiências de educação integral e de tempo integral já realizadas no Brasil. Um segundo aspecto está na indicação do local onde as escolas devem ser construídas, em locais de grande vulnerabilidade social, afirmando a ideia de que a política de educação integral, de tempo integral é feita e pensada para as classes empobrecidas.

Desse modo, entendemos que a escola pública elementar, ao incorporar os mais pobres, também se empobreceu. No sentido de materiais e, principalmente, de objetivos, porque estes se tornam cada vez mais restritos e utilizados para solucionar os problemas sociais que a afetam, desqualificando, assim, o ensino (ALGEBAILLE, 2009).

Mais adiante, a estratégia 6.9 coloca a adoção de “medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais” (BRASIL, 2014). A ênfase dada pelas estratégias sobre a abordagem de atividades de cunho cultural e áreas afins é bastante clara, já que, ao ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola, atividades deste caráter são mais que necessárias, caso contrário, a otimização do tempo não será atingida de forma satisfatória e realizar apenas as atividades desenvolvidas na escola parcial seria mais do mesmo. Reiteramos que essas atividades devem permear a educação em tempo parcial ou integral, sem distinções, a diferenciação está no enfoque dado e nas demandas de cada forma de organização do tempo.

Como a estratégia 6.2 nos fez lembrar a questão dos CIEPS, entendemos ser pertinente trazer uma breve menção à esta proposta. Na década de 1980, surgem os CIEPS (Centros Integrados de Educação Pública), que representaram a implementação de 500 escolas de tempo integral no estado do Rio de Janeiro. A proposta foi idealizada por Darcy Ribeiro e esta implementação ocorreu em um cenário de tensão e embates político-ideológicos em nosso país, dado o contexto histórico da Ditadura Militar.

Assim, no estado do Rio de Janeiro, os CIEPS (Centros Integrados de Educação Pública) surgem também como um modo de melhorar o sistema de ensino do estado. Porém, o objetivo desses centros era proporcionar uma escola que, além de ensinar em tempo integral, auxiliaria a famílias precarizadas pelo modo de vida da sociedade capitalista. Isso porque, a partir do momento que a criança permanece na escola por mais tempo, a família estaria, por um período, despreocupada com o

sustento, alimentação e proteção dessa criança (FRUTUOSO; TEIXEIRA; MACIEL, 2016).

Com relação à proposta pedagógica, nos CIEPS (Centros Integrados de Educação Pública) foram testadas duas concepções diferentes de horário de atividades. Uma delas consistia em atividades realizadas em sala de aula, com a mediação de um professor; e a outra, na realização de atividades complementares, relacionadas à cultura, esporte e lazer (KIRCHNER, 2009).

Se por um lado os CIEPS (Centros Integrados de Educação Pública) apresentavam excelentes estruturas e um projeto administrativo e pedagógico que visava melhorar a qualidade da educação no estado, de outro lado, a implementação desses centros apresentava muitas contradições, pois realizavam ações de uma escola de horário ampliado, que não se qualificaria como educação integral. A partir da discussão sobre o impacto de Anísio Teixeira, nas propostas de educação de tempo integral, a proposta de Darcy Ribeiro se assemelhava, também, aos preceitos de Anísio. Especialmente, acerca da escola pública de tempo integral, mesmo que em tempos históricos diferenciados.

Por fim, o Programa Mais Educação é entendido como uma grande expressão da educação de tempo integral nos anos 2000, desenvolvido pelo Ministério da Educação, em regime de colaboração entre estados e municípios. O programa surge em 2007, oriundo das ações do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), com a Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007, e é regulamentado pelo Decreto n. 7.083, de 27 de Janeiro de 2010 (LECLERC; MOLL, 2012a).

Na ementa da Portaria, há a afirmativa da instituição do Programa Mais Educação, enquanto programa de fomento da educação integral de crianças, adolescentes e jovens. O programa funciona como base em atividades socioeducativas, realizadas em contraturno escolar (BRASIL, 2007). A ementa do Decreto sinaliza apenas que o documento dispõe sobre o Programa Mais Educação, sem detalhes.

Com relação aos objetivos, a Portaria aponta que o programa visa contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens. O texto do objetivo não deixa clara qual a perspectiva de formação integral, afirma apenas a articulação das ações do governo para execução da proposta (BRASIL, 2007).

O Decreto apresenta cinco objetivos, dos quais destacamos o primeiro, ao afirmar que o programa objetiva a formulação de política nacional de educação básica em tempo integral (BRASIL, 2010). A partir deste objetivo, evidencia-se a concepção assumida pelo programa, a educação de tempo integral.

O Decreto ainda apresenta a finalidade do programa, a melhoria da aprendizagem que se dá pela ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens, por meio da oferta de educação básica em tempo integral (BRASIL, 2010).

Ainda nessa direção, de acordo com o Decreto, a educação básica em tempo integral é aquela com jornada de duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, sendo o tempo que o aluno permanece na escola ou em outros espaços educacionais (BRASIL, 2010). O Programa Mais Educação abre margem para parcerias privadas com espaços e instituições para o desenvolvimento das atividades, desobrigando a escola e o próprio governo federal de ofertar as atividades no espaço escolar.

Na Portaria, identificamos mais de uma finalidade, diferente do texto do Decreto. Dentre elas, destacamos a ampliação do tempo e do espaço educativo, por meio de contraturno escolar (BRASIL, 2007). Nesta finalidade, percebemos um avanço do texto do Decreto com relação à Portaria, pois, como sinalizado anteriormente, o Decreto trabalha com a educação básica na perspectiva do tempo integral. Já o texto da Portaria trabalha com a questão do contraturno escolar, denotando uma diferença de proposta e de concepção.

Não obstante, o texto da Portaria detalha as finalidades do programa, contemplando o aspecto do atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, nas escolas de ensino regular. A Portaria ainda menciona como finalidade a redução da evasão escolar, reprovação e distorção de idade e série, a partir das ações do Programa Mais Educação (BRASIL, 2007).

Mesmo com as diferenças entre o texto da Portaria e do Decreto, avanços e maiores detalhes entre um documento e o outro, lembramos que ambos fundamentam a execução da proposta do Programa Mais Educação nas escolas.

Por fim, fica perceptível que a implantação do Programa Mais Educação é vista como uma estratégia para aliar a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência, representando que estes dois últimos estabelecem uma relação de interdependência: uma melhora nos índices de

aprendizagem seria possível apenas por meio do tempo integral. A ampliação do tempo de permanência pode apresentar grandes possibilidades de melhora na aprendizagem, demonstrando um caminho, mas é necessário analisar que o tempo ampliado precisa significar qualidade, atingida mediante uma construção coletiva, que possa unir todos os entes da escola, a fim de ofertar uma efetiva educação de qualidade aos alunos.

Esta breve contextualização, do modo como a educação de tempo integral é abordada nos principais documentos que regulamentam a educação brasileira, fez-se necessária para situar o leitor sobre o contexto, o significado e a evolução do entendimento do conceito de educação de tempo integral nesses documentos.

A partir da discussão realizada nesta seção, percebemos que pode haver certa relação entre a pesquisa documental e a pesquisa em políticas educacionais. No entanto, entendemos que se configura como uma possibilidade, não se caracterizando como uma regra entre o tipo de pesquisa e o campo da política educacional.

Identificamos que 7 pesquisas utilizam o trabalho de campo, a saber, B, C, D, E, F, G e H. Na sequência, apresentamos trechos de como algumas pesquisas abordam esse tipo de pesquisa.

A pesquisa B utiliza o trabalho de campo como fonte de análise e explicação das realidades estudadas, afirmando que:

Apesar disso, a pesquisa de campo demonstrou que o projeto ainda mantém firme o foco na aprendizagem dos alunos e a priorização dos ambientes internos da escola para o desenvolvimento das práticas educativas, diferentemente do PEI. Desse modo, o PROETI, pelo menos na *Escola A*, enquadra-se ainda no formato [...] como Escola de Tempo Integral, caracterizado pela priorização da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem (PESQUISA B., 2013, p. 153).

A pesquisa H menciona a articulação entre os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa e a intenção destes diante do fenômeno estudado:

O trabalho de campo com os sujeitos escolares possibilitou articular a prática social concreta e a ampla pesquisa documental e bibliográfica, tornaram possível uma síntese que nos levou a compreender o fenômeno e formular propostas com vistas a transformá-lo (PESQUISA H, 2017, p. 15).

Com relação aos instrumentos de pesquisa utilizados pelos autores, como forma de coleta de dados e inserção na realidade pesquisada, identificamos que 5

pesquisas utilizaram a entrevista, B, C, F, H e I. Na pesquisa B, a autora utiliza a entrevista semiestruturada:

A terceira etapa contou com a realização de entrevistas semiestruturadas com seis categorias de análise, com os novos sujeitos docentes dos PEI e PROETI das duas escolas observadas com o intuito de traçar o perfil dos mesmos e as condições em que trabalham. Foi acrescentada uma quarta etapa que contou com entrevistas semiestruturadas com a diretora e a vice-diretora (coordenadora do PROETI) da escola estadual e com a vice-diretora e a professora comunitária (coordenadora do PEI) da escola municipal (PESQUISA B, 2013, p. 19).

Em algumas pesquisas, é comum o pesquisador utilizar duas técnicas de pesquisa, a fim de uma complementar a outra, como acontece na pesquisa C:

A partir de um roteiro de entrevista semiestruturado buscou-se captar informações que não foram possíveis verificar na observação. As questões propostas estavam em perguntas abertas que proporcionaram durante a entrevista coletar informações sobre funcionamento, dificuldades, participação dos envolvidos e inclusive características ideológicas, pedagógicas, econômicas e sociais que permitiram um olhar ainda mais abrangente sobre o projeto (PESQUISA C, 2014, p. 50).

Na pesquisa F, o autor também utiliza a técnica de entrevista semiestruturada:

Adotamos os seguintes procedimentos: entrevista semiestruturada aplicada aos diretores, aos professores coordenadores e aos monitores do Programa Mais Educação de cada uma das escolas. As entrevistas foram construídas com base nos seguintes blocos de conteúdos: adesão da escola ao Programa Mais Educação; características da escola; recursos humanos; seleção, organização e conteúdo das oficinas; participação dos alunos; gestão e funcionamento do programa; possíveis dificuldades para o desenvolvimento do programa. O guia de perguntas das entrevistas foi o mesmo para todos os participantes do estudo, entretanto algumas questões foram suprimidas em cada grupo de entrevistados uma vez que não havia sentido em perguntar para os monitores, por exemplo, como foi o processo de adesão da escola ao programa. Algumas questões eram direcionadas somente para os diretores visto que os demais participantes da pesquisa não teriam conhecimento para respondê-las por não terem participado de todo o processo de implementação (PESQUISA F, 2016, p. 31).

Neste excerto, chama a atenção o direcionamento que a entrevista pode assumir, realizando perguntas diferentes para cada grupo de entrevistados. Esta característica emerge a partir do objetivo da pesquisa e das diferenciações entre os entrevistados.

No texto da pesquisa H, identificamos um trecho que apresenta umas das características da entrevista, a interação social: “As entrevistas possibilitaram investigar a prática social concreta dos sujeitos envolvidos” (PESQUISA H, 2017, p. 6).

Na sequência, a autora da pesquisa H explicita como ocorreu a coleta de dados da pesquisa:

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas individuais, com 04 (quatro) diretores, 04 (quatro) professores responsáveis pela coordenação do programa, 02 (dois) monitores, 03 (três) alunos e 03 (três) membros da comunidade de cada escola pesquisada, totalizando 40 (quarenta) sujeitos envolvidos no programa. **Optou-se por uma entrevista semiestruturada, por ter nessa maior liberdade para as complementações necessárias aos questionamentos previamente elaborados** (PESQUISA H, 2017, p. 19).

O trecho destacado no excerto anterior elucida a grande característica da entrevista semiestruturada, ou também chamada de entrevista parcialmente estruturada, ser “guiada por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo do seu curso” (GIL, 2002, p. 117). As pesquisas B, C, F e H possuem em comum o aspecto de abordarem a técnica de entrevista semiestruturada.

Por fim, a pesquisa I esclarece os momentos da coleta de dados: “O tempo médio das entrevistas foi de 20 minutos, variando de acordo com a característica do entrevistado, e seguiu o roteiro descrito no apêndice” (PESQUISA I, 2017, p. 36). A partir deste excerto, percebemos que se trata de uma entrevista estruturada, porque a autora menciona a utilização de roteiro.

Já as pesquisas que utilizam o questionário como instrumento de pesquisa são quatro, a saber, A, E, G e I.

Na pesquisa A, a autora realiza a “coleta de dados através da aplicação de questionários pelo Método de pesquisa survey, ou seja, uma amostragem” (PESQUISA A, 2010, p. 13).

Na sequência, a autora utiliza uma citação para explicar o que é o método de pesquisa survey: “Segundo Babbie (2001, p. 78) ‘os surveys são muito semelhantes a censos, sendo a diferença principal entre eles é que um survey examina uma amostra da população, enquanto o censo, a população toda’” (PESQUISA A, 2010, p. 65).

Sobre os questionários, na pesquisa A, o grupo de respondentes era composto por dirigentes municipais de educação:

Questionário de pesquisa, direcionado a dirigentes municipais de educação, foi elaborado na forma de seis questões fechadas, cada qual com diversas opções de resposta e algumas delas exigindo resposta por ordem de relevância [...]. Inicialmente, os questionários foram aplicados durante o 12º Fórum Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, ocorrido no período de 4 a 7 de maio de 2009, na cidade de Curitiba (PR), que reuniu cerca de

2.500 dirigentes de todo o Brasil. Durante o evento, responderam os questionários de pesquisa, 348 dirigentes e técnicos de secretarias municipais de educação de municípios de 25 estados brasileiros (PESQUISA A, 2010, p.66).

Na pesquisa A, a autora realiza o questionário com a forma de questões fechadas, conforme o excerto anterior. Na pesquisa E, o autor também sinaliza a utilização do questionário:

A primeira etapa foi desenvolvida por meio de levantamento, organização e análises da legislação vigente, documentos escritos de autoria do Ministério da Educação – MEC que abordam a temática educação integral e o PMEd; a segunda etapa consistiu na aplicação de um questionário aos coordenadores e monitores escolares do PMEd; a terceira etapa consistiu na análise dos documentos e dos dados levantados no questionário (PESQUISA E, 2016, p. 21).

Porém, ao acessar os anexos da pesquisa E, observamos que o roteiro do questionário possui a forma de questões abertas e fechadas, de forma mista. Na pesquisa E, as questões abertas eram relativas à concepção de educação integral, pontos positivos e negativos do Programa Mais Educação.

Na pesquisa G, o autor sinaliza que “em consideração ao exposto acima, a coleta de dados realizou-se por meio da aplicação de questionários abertos no intuito de oportunizar a livre manifestação do pensamento dos participantes da pesquisa” (PESQUISA G, 2017, p. 63). Esse trecho demonstra a característica principal dos questionários abertos, em que os respondentes exprimem a sua opinião, com respostas próprias. Em alguns casos, as perguntas dos questionários são diferentes, direcionadas a cada grupo de respondentes, a depender do objetivo que se pretende e da natureza da atividade dos mesmos.

Na pesquisa G, os questionários tem o mesmo teor para todos os respondentes:

Na sequência, prosseguimos com a entrega do questionário contendo sete (07) questões discursivas de mesmo conteúdo para todos os atores envolvidos no Programa (diretor, coordenador e monitores). Procedemos à leitura de todas as questões esclarecendo dúvidas e em seguida iniciaram o preenchimento das mesmas, os quais utilizaram aproximadamente um período de duas (02) horas (PESQUISA G, 2017, p. 67).

Na pesquisa I, os questionários apresentavam questões abertas e fechadas aos respondentes. O objetivo desse instrumento, além da inserção na realidade pesquisada, estava em estabelecer categorias a partir das respostas dos participantes:

Os questionários foram construídos com questões fechadas e abertas, divididas entre dois campos: Dados de identificação e Educação em Tempo Integral. Após seu recebimento, eles foram agrupados por escola e as respostas abertas foram digitadas em tabela do Word. O conteúdo dos depoimentos foi lido por mim e os elementos centrais de cada resposta, destacados em negrito. Realizei uma segunda leitura para, a partir das ideias centrais, elaborar as categorias principais de cada resposta. Em seguida, fiz um processo de refinamento das categorias, agrupando aquelas que possuíam elementos comuns ou que estivessem relacionados a temas mais amplos. A partir desse refinamento, revisei a categorização realizada anteriormente (PESQUISA I, 2017, p. 34-35).

Percebemos que autora da pesquisa I descreve detalhadamente o trabalho com as respostas do questionário e o seu objetivo com estas.

Por fim, a observação foi o último instrumento de pesquisa identificado, conforme o quadro anterior. Esse instrumento está presente nas pesquisas B e C.

Na pesquisa B, a autora esclarece que as observações foram utilizadas para perceber as condições e o trabalho docente na realidade pesquisada, buscando responder ao objetivo da pesquisa, atendendo à finalidade da técnica da observação, conforme explicitado no parágrafo anterior:

Por meio das observações, buscamos conhecer o funcionamento na prática do PEI e PROETI, destacando a organização do trabalho docente e as condições em que as atividades estavam sendo realizadas. O principal objetivo foi registrar e acumular informações, contribuindo para a identificação da estrutura dos mesmos. Aspectos como a organização dos tempos e espaços, condições físicas e materiais, trabalho dos docentes e coordenação, relação entre o turno e contraturno escolar, e comportamento dos alunos puderam ser observados (PESQUISA B, 2013, p. 100).

Na pesquisa C, o autor explicita que: “A descrição dos dados aconteceu em dois momentos específicos, o primeiro com a contextualização das principais políticas de educação integral no Brasil, e segundo com a observação da base empírica” (PESQUISA C, 2014, p. 16).

Com relação às pesquisas B e C, que utilizam a técnica da observação, ao longo do texto não há menção sobre o tipo de observação realizada, se é simples e participante. Todavia, por meio dos textos, podemos inferir que se tratam de observações simples.

Em síntese, com relação ao aspecto metodológico das pesquisas, no que tange à abordagem das pesquisas, identificamos que a maior parte delas utiliza uma abordagem qualitativa de trabalho. Mesmo tratando de pesquisas de natureza empírica, pelo trabalho com dados, estes permitem que o pesquisador se insira, compreenda e reflita sobre a realidade do fenômeno estudado. Com relação ao tipo

de pesquisa, a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica foram as mais recorrentes, sendo abordadas em oito pesquisas cada. Sobre o instrumento de pesquisa adotado, a entrevista foi amais recorrente entre as dez pesquisas, abordada em cinco pesquisas. Diante da análise realizada, verificamos que oito pesquisas se caracterizam como pesquisa empírica, ao utilizarem instrumentos que permitem a imersão na realidade estudada, e duas como pesquisa teórica, ao se dedicarem ao estudo teórico e documental acerca da Educação de Tempo Integral. As pesquisas A, B, C, E, E, F, G, H e I se caracterizam como pesquisa empírica e as pesquisas D e J como pesquisas de natureza teórica.

CAPÍTULO 3

OS NÍVEIS DE ABORDAGEM E ABSTRAÇÃO NAS PESQUISAS ACERCA DA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E A DIMENSÃO TEÓRICO-ANALÍTICA

De acordo com a discussão apresentada no capítulo 1, situamos o leitor sobre as reflexões e os significados da metapesquisa, no contexto do enfoque das epistemologias da política educacional (EEPE). Nessa discussão, em concordância com Mainardes e Tello (2016), apresentamos a dupla dimensão da metapesquisa, a reflexiva e a teórico-analítica. A dimensão reflexiva realiza um mapeamento do que vem sendo pesquisado e análise das perspectivas teóricas assumidas. Esta dimensão foi abordada e debatida no capítulo 2, com a discussão acerca dos entes do EEPE, a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemológico.

Já a dimensão teórico-analítica se refere às análises e às conclusões que a metapesquisa permite que sejam feitas, as quais contribuem para o crescimento, aprofundamento e fortalecimento do campo da política educacional. Neste capítulo, procuramos abordar a dimensão teórico-analítica das pesquisas em análise.

Com relação aos níveis de abordagem e abstração, na mesma direção de Mainardes e Tello (2016, p. 2), “entendemos como abordagem as decisões do pesquisador com relação ao desenvolvimento da pesquisa e elaboração de relatórios. Os níveis de abstração estão relacionados ao desenvolvimento da investigação como um todo”. Tais níveis permitem que as pesquisas sejam classificadas em descrição, análise ou compreensão. As pesquisas entendidas no nível da descrição são aquelas que apresentam as ideias e dados empíricos com pouca análise. Nas pesquisas situadas no nível da análise, há categorização e comparação dos dados, cuja perspectiva epistemológica fica evidente na análise. Por fim, as pesquisas do nível da compreensão são aquelas que explicam e compreendem o objeto, com maior riqueza e profundidade de análise dos dados, com boa articulação entre a perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico e enfoque epistemológico (MAINARDES; TELLO, 2016).

Isto posto, neste capítulo nos dedicamos a apreender a dimensão teórico-analítica das pesquisas, bem como os níveis de abordagem e abstração, com foco nos níveis de abstração enquanto resultado das teses e dissertações em análise, a partir da perspectiva metodológica da metapesquisa, no contexto do EEPE.

3.1 NÍVEIS DE ABORDAGEM E ABSTRAÇÃO: AS CATEGORIAS COMO RESULTADOS DAS PESQUISAS

Como já discutido, os níveis de abstração se referem aos resultados atingidos com a pesquisa, identificando uma coerência entre a pergunta que a pesquisa se propõe a responder e os resultados identificados. Uma forma de organizar, perceber e analisar estes dados está em estabelecer categorias de análise que emergem das próprias pesquisas.

Assim, por meio da leitura analítica orientada pelo referencial utilizado, foi possível perceber alguns temas que são recorrentes dentro de cada pesquisa e que possuem uma relação com o objetivo e a problemática que orientam a pesquisa, como forma de resposta e resultados à pergunta que direciona a pesquisa. Estes temas emergem de cada uma das pesquisas, mas, dentro da temática em estudo, foi possível perceber que muitos deles aparecem em mais de uma pesquisa, sendo temas chave da temática.

Nesta pesquisa, tais temas são entendidos como categorias, “palavra que se refere a um conceito que abrange elementos com aspectos comuns, que se relacionam entre si” (MINAYO *et al*, 1994, p. 70). Ao trabalhar com categorias, podemos agrupar elementos, ideias em torno de um único conceito que abrange todo esse conjunto (MINAYO *et al*, 1994).

De acordo com Gil (2008), o estabelecimento de categorias integra a análise e interpretação dos dados levantados, pois as respostas ou temas fornecidas pelos elementos pesquisados, neste caso as teses e dissertações, são variados. Convém, então, organizar tais elementos, para que possam ser analisados de maneira adequada, por meio do agrupamento em categorias.

Com a clareza de que as dez pesquisas em análise trabalham com a perspectiva epistemológica da política educacional, enquanto campo teórico do conhecimento, em uma perspectiva pluralista, entendemos que a partir do objeto de pesquisa, objetivo, problemática e resultados, emergem três categorias centrais, concordantes com o objeto de estudo dessa dissertação. Desse modo, as categorias concepção de educação integral, concepção de educação de tempo integral e política de educação de tempo integral serão analisadas e discutidas nesta seção.

Com relação à categoria concepção de educação integral, percebemos que emerge em três pesquisas, E, G e I. Esta é uma categoria de suma importância por

revelar como as escolas e os profissionais têm entendido essa concepção que permeia a educação de tempo integral.

Como as teses e dissertações se dedicam a estudar o Programa Mais Educação e seus desdobramentos, é pertinente trazer o recorte da concepção de Educação Integral assumida pelo programa:

Em relação à concepção de educação integral, o PMEd evidencia a formação mais completa possível em todas as dimensões humanas: intelecto, físico, afetivo, político e outras. Portanto, na concepção de Educação Integral do PMEd há uma aproximação com o pragmatismo de Anísio Teixeira, enfatizando a impossibilidade do ensino único em uma sociedade complexa e de naturezas diversas (PESQUISA E, 2016, p. 32).

De acordo com a pesquisa E, a concepção assumida pelo Programa Mais Educação se aproxima com o pensamento de Anísio Teixeira. E esta concepção reflete nos dados coletados pelo autor da pesquisa E:

Por fim, no tocante à concepção de educação integral dos sujeitos participantes da pesquisa, os resultados apontam três diferentes vertentes, a saber: ampliação da jornada escolar, concepção assistencialista e de formação integral do ser humano. Constata-se que, para a maioria dos sujeitos a concepção de educação integral presente no Programa Mais Educação está relacionada à questão da ampliação da jornada escolar; conseqüentemente, tal concepção está em consonância com a proposta preconizada pelo Programa que considera como educação integral, além de outros fatores, a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias (PESQUISA E, 2016, p. 4).

Os dados levantados pela pesquisa G revelam, também, que há a compreensão da educação integral como formação plena, assim como foi identificada na pesquisa E, “as falas dos sujeitos referenciados apontam para a compreensão da educação integral como uma formação plena, contemplando todos os aspectos do desenvolvimento humano” (PESQUISA G, 2017, p. 73).

A concepção de Educação Integral expressa nas pesquisas revela uma proximidade na compreensão do conceito, pelos sujeitos das diferentes pesquisas.

Sobre a categoria concepção de educação de tempo integral, percebemos a sua presença na maioria das teses e dissertações, sendo uma categoria central na temática dessa pesquisa. Na sequência, apresentamos como algumas pesquisas têm entendido essa categoria e conceito, percebendo aproximações e também distanciamentos sobre tal.

Na pesquisa D, identificamos a concepção de educação de tempo integral na perspectiva da ampliação do tempo de permanência dos alunos, promovendo, então, a ampliação do aprendizado:

Observamos que se concebe como educação básica em tempo integral as atividades realizadas em diferentes espaços educativos, articulados com espaços públicos e privados, ampliando as possibilidades de aprendizado dos alunos. Compreende-se, assim, o tempo integral como o tempo total que o aluno permanece tanto na escola como em atividades escolares (PESQUISA D, 2015, p. 37).

Na mesma direção, da ampliação do tempo de permanência enquanto melhoria do aprendizado, a pesquisa E aponta a seguinte concepção de educação de tempo integral:

A compreensão é que a ampliação do tempo escolar de quatro horas para, no mínimo, sete horas diárias seja uma alternativa viável para a melhora da qualidade educacional brasileira. Entretanto, além da ampliação do tempo, são necessários mais recursos financeiros para adequação da infraestrutura das escolas, aquisição de material didático e uma política pública efetiva de educação integral para todos os estudantes da educação básica (PESQUISA E, 2016, p. 88).

A partir do excerto anterior, percebemos que a pesquisa E assume uma concepção que direciona a ampliação do tempo como melhoria da qualidade da educação, uma pressupondo a outra. No entanto, para que esta dupla ampliação ocorra, é necessária uma série de fatores que permitam que uma educação de tempo integral com qualidade, que resulta melhoria da qualidade da educação, seja efetivada.

Além da melhoria da aprendizagem, da qualidade educacional brasileira, as pesquisas apontam uma concepção de educação de tempo integral enquanto desenvolvimento de novas habilidades, como visto na pesquisa F:

A ampliação do tempo escolar possibilita o desenvolvimento de novas habilidades que provavelmente não teriam espaço adequado para as suas práticas dentro do modelo escolar tradicional. Esportes ou atividades físicas, danças típicas, músicas ou movimentos culturais representativos de cada comunidade têm na educação de tempo integral uma porta aberta para a sua entrada nessa instituição. Nessas propostas, o reforço escolar também figura com importância na medida em que ele prioriza os conhecimentos de leitura, escrita e matemática (PESQUISA F, 2016, p. 53).

O trecho anterior também apresenta uma concepção de educação de tempo integral como aquela diferente do modelo escolar tradicional, organizado em tempo parcial, com atividades mais restritas e também como uma concepção de uma educação que combina atividades de expressão cultural e artística com os componentes curriculares de Matemática e Língua Portuguesa.

Em uma direção oposta da discussão das pesquisas anteriores, a pesquisa G discute que:

Apesar do referido autor concordar que a expansão do tempo é decisiva para a promoção da formação plena, ele tece duras críticas às políticas e programas que enxergam que apenas ampliar o tempo já seria suficiente para se garantir a qualidade do processo educativo (PESQUISA G, 2017, p. 29).

Com esse trecho, entendemos que dentro de uma mesma concepção, os autores podem assumir posições congruentes e também divergentes. Essa percepção é possibilitada pelo trabalho de metapesquisa realizado nesta dissertação, que permite este olhar mais apurado para as pesquisas.

Com relação à categoria política de educação de tempo integral, as teses e dissertações trabalham com uma abordagem de análise e resgate histórico das políticas anteriores ao Programa Mais Educação e do próprio programa. A pesquisa A realiza esse movimento de retomada histórica das políticas de educação de tempo integral ao afirmar que:

Pensar uma política de Educação de Tempo Integral é um projeto arrojado, e as experiências históricas têm muito a contribuir na construção de um novo tempo para a educação. Além da necessidade de construção de um projeto integrado de educação de tempo integral, que funcione dentro das escolas públicas e que seja aceito pela comunidade, existem muitos desafios que se colocam ante esta proposta (PESQUISA A, 2010, p. 17).

A partir disso, fica evidenciada a importância da retomada e do resgate histórico das experiências históricas acerca da educação de tempo integral, para que se possa entender o movimento e desenvolvimento desta política ao longo dos anos.

A pesquisa B também direciona a discussão para a questão das experiências anteriores da educação de tempo integral e do Programa Mais Educação, enquanto uma possível política de educação de tempo integral, a saber:

É nesse cenário que se observa o surgimento de programas e/ou projetos de educação em tempo integral que, além de pretenderem a melhoria da qualidade da educação, tornaram-se instrumentos importantes de proteção e promoção social ao ampliarem a jornada escolar dos alunos prioritariamente de áreas de maior vulnerabilidade social. Procuramos conhecer parte da normativa brasileira que vem propiciando a ampliação da jornada educativa das escolas, assim como as principais concepções de educação integral e experiências de educação em tempo integral que se destacaram no Brasil ao longo do século passado e que influenciam a tentativa atual de formulação de uma política nacional de educação básica em tempo integral por meio do Programa Mais Educação (PESQUISA B, 2013, p. 24-25).

O excerto anterior aponta uma das características e finalidades da política de educação de tempo integral, a melhoria da qualidade da educação, ampliação da jornada, como visto nos trechos acerca da concepção de educação de tempo integral.

Outra característica está na defesa dessa política enquanto meio para proteção social e diminuição da vulnerabilidade social. Essa parte sintetiza o que se tem visto nas pesquisas sobre a concepção, finalidades e características de uma possível política de educação de tempo integral.

Percebemos que as pesquisas entendem o Programa Mais Educação como, de fato, uma política de educação de tempo integral:

A necessidade de aumento do tempo atrelado a questões de aprendizagem traz ao Programa Mais Educação um destaque nacional, uma vez que foi pensado como política de educação de tempo integral, porém com adesão voluntária a partir de 2010 (PESQUISA C, 2014, p. 42).

O fato de as pesquisas entenderem o Programa Mais Educação como uma política de educação de tempo integral vai ao encontro da concepção de que uma política deve surgir para atender uma demanda, uma necessidade e, até mesmo, a resolução de um problema. No caso do referido programa e de acordo com o excerto anterior, a demanda estaria na ampliação do tempo e melhoria da qualidade da aprendizagem. Esta demanda também é social e representa a necessidade da classe trabalhadora, uma vez que o Programa Mais Educação é desenvolvido nas escolas públicas, atendendo, em grande parte, esta classe.

Ainda nesta direção, observamos que as pesquisas também trabalham com a defesa da instituição de uma política pública de educação de tempo integral, que tenha continuidade e resista às mudanças governamentais e político-partidárias. A pesquisa D entende que:

Situamos o PME em um marco maior no qual percebemos duas linhas de exercício do poder, assentadas em uma prática de reinvenção do papel do Estado, que consiste em formular uma política de educação em tempo integral ao mesmo tempo em que, no confronto com outras instâncias de cooperação, o governo federal atua deliberadamente como indutor de desenvolvimento econômico, político e cultural (PESQUISA D, 2015, p. 30).

Por fim, sobre o Programa Mais Educação, a pesquisa F entende que este programa:

[...] propõe uma política de indução da educação de tempo integral no Brasil. Por ser uma iniciativa do governo federal, com uma perspectiva de abrangência nacional, existe todo um aparato legal e documental servindo como diretriz para a implementação e o desenvolvimento desse programa (PESQUISA F, 2016, p. 24).

Com base nisso, compreendemos que o Programa Mais Educação se refere e representa uma política de educação de tempo integral e, como tal, é fundamentada e amparada no aspecto legal para que possa ser executado.

Nos parágrafos anteriores, apresentamos as três categorias que entendemos ter centralidade e que emergiram das pesquisas acerca da educação de tempo integral no Brasil, em consonância com o entendimento da política educacional como campo teórico do conhecimento. Como o objeto desta dissertação se refere a uma política educacional, a educação de tempo integral e o Programa Mais Educação, essas três categorias sintetizam o que nos propomos a analisar. No entanto, por tratar-se de uma política educacional, outras categorias secundárias emergem e precisam ser anunciadas, permitindo que a proposta de educação de tempo integral se efetive.

Na sequência, discutimos as categorias financiamento, infraestrutura, formação continuada e ampliação, como um desdobramento da discussão sobre as três categorias centrais, trazidas anteriormente. Entendemos que essas categorias secundárias estão inseridas e implícitas na discussão dessas categorias centrais.

Desse modo, a categoria financiamento emerge em cinco pesquisas, A, D, E, F e H. Na pesquisa A, identificamos um excerto que conceitua o financiamento:

O financiamento se dá pela garantia de condições mínimas de qualidade da educação, considerando-se a estrutura física das escolas, professores, materiais didáticos, transporte escolar, merenda, dentre outras demandas que a escola tem para o sucesso do processo educativo (PESQUISA A, 2010, p. 42).

Para que estas condições mínimas de qualidade da educação sejam garantidas, o governo federal possui algumas iniciativas, programas ligados ao financiamento da educação, que permitem que os recursos cheguem até a escola. Nas pesquisas, identificamos duas iniciativas, o Fundo de Manutenção da Educação Básica (FUNDEB) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Enquanto conceituação do FUNDEB, a pesquisa E, contribui ao trazer:

Outros marcos legais também são considerados avanços no contexto educacional brasileiro, tais como a Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006), que amplia o ensino fundamental de 8 para 9 anos, com matrícula obrigatória a partir de 6 anos de idade e a Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e garante o aumento nos recursos financeiros para o atendimento da educação infantil ao ensino médio, ou seja, todas as etapas da educação básica (BRASIL, 2007 c) (PESQUISA E, 2016, p. 14).

Com relação à implantação do referido fundo, a pesquisa A esclarece que:

O Fundeb foi criado com prazo estabelecido para início e término, ou seja, vigora do período de 2007 a 2020. Sua implantação foi gradativa, tendo demorado três anos para vigorar plenamente. O critério para distribuição dos recursos é a quantidade de alunos matriculados na educação básica da rede pública, devidamente cadastrados no censo escolar (PESQUISA A, 2010, p.58).

É importante salientar que o FUNDEB, em vigor a partir do ano de 2007, possui um programa antecessor, com a mesma natureza do financiamento, o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental):

A criação do FUNDEF, implementado em 1998, tinha como meta aperfeiçoar a destinação de recursos para a educação em todos os estados e municípios. Com a criação desse fundo, além de se estabelecer um valor mínimo de gasto por aluno em todo o país, os recursos para a educação passariam a ser calculados com base no número de matrículas em cada rede de ensino (PESQUISA F, 2016, p. 42).

A diferença entre o FUNDEB e o FUNDEF está na destinação de recursos para toda a educação básica, no caso do FUNDEB e não apenas para o Ensino Fundamental, como no FUNDEF (PESQUISA F, 2016).

Com relação ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), de acordo com a pesquisa F, assim como identificado na pesquisa D, entendemos que este representa o recurso financeiro que viabiliza o Programa Mais Educação:

O responsável pelo financiamento do Programa Mais Educação será o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O FNDE presta assistência financeira ao Programa Mais Educação por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/Educação Integral) (PESQUISA F, 2016, p. 82).

A operacionalização do programa é feita por meio do PDDE, do FNDE, que prevê assistência financeira às escolas, para cobertura de despesas de capital e custeio, conforme as atividades indicadas, no ressarcimento de transporte e na alimentação aos monitores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades, além de recurso para manutenção do programa, seja adequação de espaços, reposição de materiais ou saídas pedagógicas. A escola recebe os recursos com base no número de alunos e de atividades indicadas no sistema (PESQUISA D, 2015, p. 45).

Os recursos financeiros, recebidos pelas escolas que possuem adesão ao Programa Mais Educação, devem ser empregados a determinadas despesas, conforme excerto a seguir:

No que diz respeito ao custeio das despesas desse Programa, será realizado de acordo com o montante de alunos que cada escola compõe. O recurso será repassado pela escola por intermédio do —Programa Dinheiro Direto na Escola — PDDE/ Educação Integral, que terá uma conta específica para esse fim, aberta pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Esse dinheiro deverá ser destinado a despesas de transporte e alimentação dos monitores, aquisição de materiais pedagógicos para a realização das atividades, aquisição de outros materiais de consumo e contratação de serviços necessários ao desenvolvimento das atividades (PESQUISA H, 2017, p. 154-155).

O repasse de verbas para o financiamento do Programa Mais Educação também representa rupturas de tais recursos provenientes do PDDE para as escolas:

O que constatamos é que a verba do PDDE – Educação Integral, responsável por financiar o Programa Mais Educação com recursos aplicados diretamente nas escolas para o desenvolvimento do programa, vem caindo ano a ano a partir de 2012. Sendo assim, há um aumento no número de escolas aderindo ao Programa Mais Educação, sendo acompanhado por uma queda no volume de repasse das verbas, com rupturas diagnosticadas nesse processo em algumas escolas no período de vigência do programa (PESQUISA F, 2016, p. 93).

O aspecto do financiamento perpassa cinco das dez pesquisas analisadas, o que sinaliza a importância dos recursos financeiros para a consecução da proposta de educação de tempo integral e do Programa Mais Educação. É primordial a questão dos recursos para que se garantam as condições mínimas de qualidade da educação.

Na sequência, a categoria infraestrutura aparece em quatro pesquisas, F, G, H e I. O aspecto da infraestrutura é fundamental para que se desenvolva um projeto de educação de tempo integral com qualidade, mas as teses e dissertações revelam que este aspecto é insuficiente.

A pesquisa F revela, a partir dos dados empíricos, que foi possível:

Levantar a precariedade da infraestrutura das escolas para receber uma proposta de ampliação da jornada escolar. Em todas as escolas pesquisadas a infraestrutura foi considerada ruim para a maior parte dos entrevistados. A única exceção foi a escola 3, que, apesar de a maior parte dos entrevistados avaliar como boa a infraestrutura para o desenvolvimento do programa, destacamos a fala da diretora sobre a dificuldade de gestão do Programa Mais Educação quando o número de alunos era maior, fato que levou a direção a reduzir o número de matrículas no programa (PESQUISA F, 2017, p. 171).

O excerto aponta a unanimidade da precariedade da infraestrutura dos locais pesquisados, dado que se repete nas demais pesquisas. Na pesquisa G, a partir das falas dos entrevistados, o autor reitera esta precariedade:

Dessa forma, verifica-se que as escolas carecem de infraestrutura básica, pois não dispõem de banheiros e refeitórios adequados, as salas são insuficientes para recepção das oficinas, falta quadra poliesportiva coberta para as atividades físicas. Essa realidade gera grandes entraves ao processo de ensino e aprendizagem, considerando que suas ações ficam na dependência da criatividade e capacidade de improviso por parte dos

educadores, conforme infere-se das falas do coordenador A e monitor 1-B (PESQUISA G, 2017, p. 86).

Para conseguir executar a proposta do tempo ampliado e com os espaços físicos limitados, algumas escolas realizam improvisos para poder ofertar as atividades:

Nos diversos depoimentos, a arrumação do espaço para atender os alunos participantes do Mais Educação foi uma das maiores dificuldades. Muitas instituições não estavam preparadas para atender um número elevado de alunos e isso, resultou em dificuldade para as instituições. Houve improviso, tanto que até cabanas foram construídas, banheiros coletivos, o que causava constrangimento a professores e alunos, aulas foram ministradas debaixo de arvoredos por falta de salas desocupadas para a realização das atividades. Nesse sentido, a indisponibilidade dos espaços atingiu mesmo a instituição que afirmara ter espaço para o atendimento do programa (PESQUISA H, 2017, p. 186).

Os improvisos que as escolas acabam realizando para implementar a proposta geram questionamentos, como aponta a pesquisa I:

Ao ver as improvisações no espaço físico que a escola organiza para conseguir atender a mais alunos da escola no Programa Mais Educação, começo a questionar a validade delas para a educação. Se, por um lado, a escola resolve um problema de atendimento imediato, com vistas a possibilitar o aumento de recursos, o aumento de profissionais, o aumento de oportunidades educacionais diferenciadas para os alunos, por outro, a escola alimenta uma face negativa da política educacional (PESQUISA I, 2017, p. 158).

A questão da falta de infraestrutura nas escolas, especialmente aquelas que atendem em tempo ampliado, revela:

A falta de investimentos do Estado nas questões envolvendo estrutura física é compreendida por Saviani (2007b) como sendo resultado da adesão da política de redução do Estado e das iniciativas do setor público. Assim, há um —[...] empenho em reduzir custos, encargos, e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los [...] com a iniciativa privada e as organizações não governamentais (SAVIANI, 2007b, p. 438) (PESQUISA H, 2017, p. 186).

Complementando a discussão, a pesquisa G demonstra a necessidade de preparar melhor a escola que irá atender em tempo ampliado:

Nessa direção, torna-se urgente reestruturar, reformar e ampliar as escolas que trabalharão com a educação integral, adequando-as para receber esse tipo de educação. Isto, posto, os governantes devem preparar a escola de forma adequada para receber educação integral, equipar a escola com cozinha, refeitório, banheiros com chuveiros, quadras esportivas, salas ambientes próprias para atividades culturais, jogos, música, leitura e escrita, cinema, dança, dentre outras opções, as quais facilitariam a aplicação da educação integral em tempo integral (PESQUISA G, 2017, p. 29-30).

Conforme já discutido, o aspecto da infraestrutura é primordial na educação de tempo integral. Porém, as pesquisas revelaram os entraves com relação ao espaço físico das escolas.

A categoria ampliação emergiu em 2 pesquisas, A e J. No entendimento da pesquisa A, a mudança da composição e da estrutura das famílias requer a ampliação:

Então, se o tempo parcial da escola não é suficiente para o desenvolvimento das demais potencialidades dos sujeitos, a ampliação da jornada escolar é uma possibilidade de escola para um novo tempo, no qual a composição e o funcionamento das famílias mudou, o mundo do trabalho exige novos perfis, a sociedade requer um cidadão que exerça seus direitos e cumpra suas obrigações, e mais, que o cidadão tenha equilíbrio, formação humana e solidária (PESQUISA A, 2010, p. 42).

Nesta direção, a pesquisa J contribui com a discussão, ao trazer a discussão do Programa Mais Educação, enquanto estratégia indutora da ampliação da jornada:

O programa Mais Educação tem sido uma das principais ações do governo federal para ampliar a oferta de educação em tempo integral, um programa para que o aluno permaneça por mais tempo na escola em atividades extracurriculares (PESQUISA J, 2017, p. 58).

A ampliação do tempo de permanência, da jornada escolar e da oferta de Educação de Tempo Integral é um tema que permeia a proposta da Educação de Tempo Integral. Entretanto, no conjunto de pesquisas analisadas, houve pouca abordagem, em duas das dez pesquisas.

Em síntese, neste subtítulo, discutimos os resultados das pesquisas em análise em formato de categorias. Esta discussão auxilia no entendimento, no estabelecimento das aproximações e distanciamentos de um mesmo tema, permitindo uma leitura mais abrangente de como o pesquisador desenvolve a sua pesquisa, ou seja, qual é o seu nível de abordagem e como apresenta os resultados e conclusões de sua pesquisa, correspondendo aos níveis de abstração. Tendo em vista esse debate, na seção seguinte apresentamos e discutimos em quais níveis de abordagem e abstração as pesquisas se encaixam.

3.2 OS NÍVEIS DE ABORDAGEM E ABSTRAÇÃO DAS PESQUISAS: ANÁLISE E CLASSIFICAÇÃO⁵

Com base no debate já realizado neste capítulo, que discute os níveis de abordagem e abstração no contexto do EEPE, entendemos que é pertinente apresentar e analisar como as teses e dissertações em questão tem trabalhado com os níveis de abordagem e abstração. Então, pretendemos classificar, a partir da leitura analítica e, também, tomando como base as categorias que emergem dos resultados das pesquisas, em quais níveis, de descrição, de análise ou de compreensão, as pesquisas se aproximam. Esclarecemos que a classificação a ser realizada nesta seção é arbitrária e possui propósitos específicos, pois um mesmo objeto pode ser classificado de formas diferentes, a partir de diferentes leituras (MAINARDES; TELLO, 2016).

Retomando o significado dos três níveis que compõem os níveis de abordagem e abstração, discussão fundamentada no capítulo 1, o primeiro nível é o da descrição. As pesquisas caracterizadas pelo nível da descrição são aquelas que visam definir o objeto de estudo selecionado por meio da descrição das ideias ou dos dados, sem realizar uma análise ou correlação entre estes. Dentre as dez pesquisas analisadas, não identificamos pesquisas no nível da descrição, fato que deve ser entendido como favorável, uma vez que, para o crescimento e fortalecimento do campo da política educacional, pesquisas que se dedicam a descrever dados, sem a realização de uma análise aprofundada e teoricamente ancorada, apresentam pouca contribuição ao campo.

O segundo nível, de análise, refere-se às pesquisas que explicitam seus argumentos, comparam e categorizam os dados à luz da perspectiva teórica, considerando que o referencial teórico é elemento chave para a realização de um processo de fato analítico das pesquisas. Neste nível, identificamos oito pesquisas, A, B, D, E, F, G, I e J. Na sequência, discutimos como estas pesquisas expressam o nível de abordagem e abstração da análise.

⁵Com base nas proposições de Mainardes e Tello (2016), esclarecemos que toda classificação é arbitrária e guarda objetivos específicos, sendo possível que um mesmo objeto possa ser classificado de forma diferente. Desse modo, as classificações apresentadas nesta seção caracterizam uma dinâmica teórica para crescimento e fortalecimento das pesquisas em políticas educacionais, sem a pretensão de julgar ou taxar determinada pesquisa.

Na pesquisa A, identificamos que, a partir do instrumento de pesquisa, a autora realiza um apanhado geral dos dados obtidos e uma análise voltada à resposta da sua problemática de pesquisa, centrada na questão relativa ao modo como os dirigentes municipais de educação percebem a implantação da educação de tempo integral, considerando o seu percurso histórico no Brasil:

As respostas obtidas dos dirigentes municipais de educação evidenciam a necessidade de maiores investimentos da educação, aproximação dos governos estaduais e do governo federal em relação aos municípios, que são locais onde o processo de melhoria da qualidade da educação deve começar. As secretarias municipais de educação estão muito mais próximas fisicamente das escolas e essa é uma variável muito interessante, pois todo investimento e resultados podem ser acompanhados de perto.

Foi uma pesquisa por amostragem, mas ficam evidentes os percalços que a ampliação do tempo de escola tem pela frente. Os dirigentes municipais de educação conhecem bem os desafios que precisam superados para fazer a gestão dos recursos da educação dos municípios, que não há uma sobra de recursos financeiros, que a educação é cara, precisa de muitos insumos e tem muitas variáveis envolvidas. É preciso remunerar bem o professor, garantir uma merenda excelente, garantir o transporte escolar para todos os alunos. Além disso, os materiais de consumo também encarecem o processo. Somente o incremento de recursos financeiros pode garantir ampliação de tempo escolar, mas junto desse incremento deve vir o acompanhamento da gestão desses recursos, de maneira que eles sejam efetivamente investidos e tragam o retorno em aprendizado e satisfação dos envolvidos, sejam eles alunos, equipe escolar, pais ou comunidade (PESQUISA A, 2010, p. 85).

Entendemos essa pesquisa como nível de análise, porque a partir das respostas dos dirigentes municipais, público alvo dessa pesquisa, a autora elenca os entraves identificados, a fim de que a educação de tempo integral se efetive e, em um movimento analítico, sugere as ações que devem ser tomadas, com base nos desafios enfrentados. Em outros momentos do texto, a autora explora este lado de análise das dificuldades que os dirigentes municipais vivenciam, apontadas por estes nas respostas obtidas.

Na pesquisa B, identificamos uma das características dos estudos do nível de análise, a geração de categorias a partir do referencial e dos dados obtidos (MAINARDES; TELLO, 2016). Nesta pesquisa, com base nas respostas das entrevistas, a autora organiza um quadro de categorias de análise:

As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro semiestruturado organizado em torno de seis categorias de análise descritas a seguir: Atividades realizadas/Planejamento do trabalho, Orientações e acompanhamento da realização do trabalho, Relação com os pares e com os pais, Formação continuada, Condições de trabalho e Percepção sobre os programas. Cada categoria contou com um grupo de questões que nortearam o debate (PESQUISA B, 2013, p. 119).

Esta pesquisa se caracteriza como nível de análise, porque os dados obtidos são trabalhados de forma comparada e categorizada, uma vez que a autora analisa duas propostas de educação de tempo integral. A partir da comparação e das categorias, realiza uma análise fundamentada por autores que discutem o aspecto do trabalho docente. A articulação com o referencial teórico é fundamental para que o processo de análise se efetive.

Na pesquisa E, identificamos o nível de abordagem e abstração de análise ao longo do texto como um todo, em especial, no momento de discussão dos dados obtidos a partir do questionário como instrumento de pesquisa:

Esta situação tem ocorrido anualmente na Escola Municipal Prefeito Álvaro Brandão, a primeira escola a implementar o PMEd em Dourados. Desde o ano de implementação do PMEd em 2009, em todos os anos subsequentes houve substituição do professor comunitário; isto gera falta de continuidade do trabalho, já que a experiência deste profissional não tem sido considerada como importante pela escola. A substituição do professor comunitário, com menos frequência, tem ocorrido em outras escolas da REME. De acordo com Sampaio e Marin (2004), a precarização do trabalho do professor nos aspectos salariais e a falta de definição de políticas públicas que priorizem a valorização enquanto sujeitos importantes no processo educativo afetam diretamente as condições do trabalho dos professores. Neste sentido, o trabalho docente é submetido a um processo de perda de qualidade decorrente das condições do exercício de sua atividade (PESQUISA E, 2016, p. 76).

Nesse excerto, o foco de discussão do autor estava centrado em demonstrar a questão dos professores comunitários que atuavam no Programa Mais Educação, na escola pesquisada. Além de explicar a questão, o autor traz o aspecto da fundamentação teórica para tal, ao abordar a precarização do trabalho docente e as dificuldades da realização desta atividade. Com a apresentação dos dados e a articulação com o referencial teórico, a fim de fundamentar e referendar a discussão, o autor exprime o nível de abordagem e abstração de análise em sua pesquisa. De acordo com Mainardes e Tello (2016), ao identificar a explicitação dos argumentos do autor, a partir de uma relação entre a teoria e os dados, gerando novos elementos teóricos por meio destes dados, entende-se que esta pesquisa pertence ao nível da análise.

Na pesquisa F, identificamos novamente uma articulação entre os dados de pesquisa e o referencial teórico, configurando a construção de um processo analítico, como afirmam Mainardes e Tello (2016). Com o trecho a seguir, justificamos o nível de abordagem e abstração de análise, da pesquisa F:

Poder-se-ia interpretar que a escola, na visão dos nossos entrevistados, passa a assumir o papel de redentora ao tentar minimizar os problemas decorrentes da estrutura desigual de nossa sociedade. Observemos que o debate sobre a educação compensatória, seus limites e suas possibilidades, foi um tema recorrente nos anos de 1980. Saviani argumentava na época:

Daí porque a educação compensatória compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas etc. Tais programas acabam colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade. Assim, se a educação se revelou incapaz de redimir a humanidade através da ação pedagógica, não se trata de reconhecer seus limites, mas alargá-los: atribui-se à educação um conjunto de papéis que no limite abarcam as diferentes modalidades de política social. A consequência é a pulverização de esforços e de recursos com resultados praticamente nulos do ponto de vista propriamente educacional (SAVIANI, 2009, p. 30-31).

A crítica de Saviani dos anos de 1980, republicada em 2009, faz certo sentido se trabalharmos com a visão de como deveria ser a escola numa sociedade mais justa e igualitária. Todavia, diante de nossa realidade social injusta e desigual, esse tipo de crítica, ainda que pertinente, cria mais impotência do que um caminho para pensar como a escola pode fazer diferença na vida daqueles que estariam, pela origem social, condenados a permanecer nas posições sociais de origem (BOURDIEU; PASSERON, 2013) (PESQUISA F, 2016, p. 184).

Entendemos a pesquisa F como integrante do nível de análise, pela forma como o autor conduz o debate em seu texto. No trecho anterior, o autor traz um dos aspectos levantados na entrevista realizada com os profissionais participantes do Programa Mais Educação, o entendimento da educação como algo compensatório. Para elucidar a questão e elucidar a sua crítica, ele cita Saviani (2009). No entanto, o autor dialoga com mais um referencial, para contrapor a primeira discussão. Esse movimento, da crítica e da apreciação da mesma, denota o nível de análise desta pesquisa, além da integração entre a teoria e os dados, uma das características deste nível, apontadas por Mainardes e Tello (2016).

Na pesquisa G, também identificamos uma articulação entre o trabalho com os dados e o referencial teórico abordado. Por esta razão, e as demais que serão esclarecidas na sequência, compreendemos que esta pesquisa se refere ao nível de abordagem e abstração de análise. O trecho a seguir elucidada a compreensão:

As falas dos sujeitos referenciados apontam para a compreensão da educação integral como uma formação plena, contemplando todos os aspectos do desenvolvimento humano. Tal entendimento sobre a temática vem ao encontro do pensamento de Gadotti (2013, p. 97) ao tratar a educação integral tendo por princípio geral a integralidade: '[...] o conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada.' (PESQUISA G, 2017, p. 73).

Com base na leitura integral da pesquisa no trecho abordado, entendemos a pesquisa G como correspondente ao nível de análise, pela relação estabelecida entre os dados obtidos com o questionário e a teoria, representada pelo referencial de Gadotti (2013). Este referencial permeia a pesquisa como um todo, utilizado com frequência para a fundamentação do estudo realizado com os dados. A relação mencionada também permitiu que o autor da pesquisa G chegasse a determinadas conclusões de pesquisa, a partir da fala dos sujeitos, nesse caso de que a educação integral diz respeito a uma formação plena e que essa conclusão pode ser estendida em outros estudos ou contextos. O fato de gerar novas conclusões e significados, passíveis de aplicação em demais estudos, a relação entre teoria e dados, são características do nível de análise, apontadas por Mainardes e Tello (2019). Além destas, o autor trabalha com os dados organizados em categorias e subcategorias, outra característica deste nível. Tais categorias orientam a forma de análise empregada pelo autor.

Na pesquisa I, identificamos o nível de abordagem e abstração de análise, a partir do texto como um todo, e justificamos esta percepção com o trecho a seguir:

Pelas definições de Dalben (2004) e Imbernón (2016), compreendi que a formação interativo-reflexiva está inserida nas ações da pesquisa-ação na formação continuada. A ideia que está no centro desses dois termos é a ação colaborativa entre os professores, uma equipe refletindo conjuntamente sobre as demandas que encontram em seu campo de trabalho. Pude observar referências a essa questão no depoimento de uma professora, escrito no questionário 'Houve formação em contexto semanal com professores e reuniões mensais na universidade' (Professora Sueli–Escola Ômega) e também na entrevista: 'Muitas leituras, muitas discussões, muitas trocas de experiências'(Coordenadora Jenifer –Escola Ômega).

Por meio do debate realizado no trecho anterior, percebemos que a autora relacionou os dados obtidos do questionário realizado com o referencial teórico que direciona a discussão do texto. A pesquisa I aborda o trabalho e a formação docente, englobando a questão da formação continuada, observada no excerto. Então, concebemos a pesquisa I como pertencente ao nível de abordagem e abstração de análise, uma vez que a perspectiva epistemológica da pesquisa fica expressa a partir deste trecho. As características apontadas, segundo Mainardes e Tello (2016), justificam o nível de abordagem e abstração de análise.

Na pesquisa J, que aborda o estudo e a análise do projeto político pedagógico e os documentos que regulamentam a educação de tempo integral no município

estudado, identificamos o nível de abordagem e abstração de análise, justificado pelo trecho a seguir:

De acordo com as considerações contidas na referida Resolução PMC (2008), a educação desempenha um papel relevante na dinâmica das sociedades, pois, por meio da oferta do Ensino Fundamental com extensão do tempo escolar, os estudantes participarão de atividades que ampliem suas possibilidades de aprender, atendendo a necessidade e às expectativas da comunidade intra e extraescolar, ao desenvolver ações que integram a política de inclusão. Assim sendo, para Arroyo (1987, p.4) a ampliação do tempo escolar enquanto instituição total vale-se: '[...] para poder experimentar relações e situações mais abrangentes: alimentar-se, assear-se, brincar, relaciona-se, trabalhar, produzir coletivamente na escola. Acredita-se na força educativa de experimentar, vivenciar uma ordem, uma organização social o mais total possível' (PESQUISA J, 2017, p. 72-73).

A partir do trecho anterior, identificamos duas características das pesquisas pertencentes ao nível de análise, em concordância com Mainardes e Tello (2016). A primeira característica está na relação entre a teoria, representada na pesquisa pela fundamentação teórica baseada em Arroyo (1987), e os dados obtidos na pesquisa, a partir da análise da resolução da prefeitura do município estudado. Com esta relação, emerge a segunda característica, uma vez que, por meio desta, é possível que conclusões e descobertas mais gerais sejam geradas e possam ser aplicadas em outro contexto ou pesquisas. Nesta característica, encaixa a afirmativa da autora, baseada em Arroyo (1987), de que a extensão do tempo escolar requer e também permite a extensão das atividades desenvolvidas no espaço escolar. A geração de novas conclusões e teorias, a partir das próprias pesquisas, também se caracteriza como uma forma de fortalecimento e ampliação do campo da política educacional, assertiva defendida pela presente dissertação.

As pesquisas discutidas anteriormente, pertencentes ao nível de abordagem e abstração de análise, também apresentam uma característica em comum, ao organizar os dados e as ideias obtidas em forma de categorização e/ou comparação. Por meio do conteúdo extraído destes dados ou ideias, os autores organizaram quadros, tabelas, gráficos e categorias que facilitaram a análise e discussão pretendidas. Essa característica de categorização e comparação é proposta por Mainardes e Tello (2016) como forma de identificar o nível de abordagem e abstração de análise.

O terceiro nível de abordagem e abstração, de compreensão, refere-se àquele que expressa a dupla dimensão do processo de pesquisa, a explicação e

compreensão. Essa dupla dimensão exprime o caráter interpretativo e explicativo das pesquisas, o que possibilita uma análise mais aprofundada do objeto em estudo. Também exprime interpretações e explicações com fundo de reflexão e afirmação. Com o nível da compreensão, os entes do EEPE, perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico e enfoque epistemológico estão bem estruturados e coerentes entre si.

No conjunto de teses e dissertações em análise, identificamos duas pertencentes ao nível de abordagem e abstração de compreensão. As pesquisas C e H expressam este nível e serão analisadas na sequência.

A pesquisa C, que analisa uma proposta de educação integral em tempo integral, no município de Ariquemes-RO, evidencia ao longo do texto o nível de abordagem e abstração da compreensão, revelando uma leitura mais crítica da realidade estudada, pautada em um embasamento teórico sólido. O trecho a seguir expressa esta leitura do contexto em estudo:

Um fator importante deve ser destacado na concepção do Projeto Burareiro, pois inicialmente seria propício que um partido identificado com as causas populares como o PT quisesse implantar uma proposta educacional, diga-se aqui, contra-hegemônica, ou seja, que vai contra os interesses da classe dominante. Em Ariquemes esse fato ocorre na ordem inversa, uma vez, que o partido ligado a visão liberal que dá todo suporte para a implantação desta política de educação integral revolucionária, no caso o PMDB. O que se questiona é o que levou um partido de direita cujo referencial se baliza ao estado neoliberal como o PMDB, a assegurar uma proposta, com uma concepção pedagógica do movimento de esquerda? E um partido que se diz alinhado com a esquerda rejeitar esta proposta? (PESQUISA C, 2014, p. 92).

Além do aspecto da crítica, a pesquisa C consegue trabalhar com a dinâmica de dupla dimensão do nível de abordagem e abstração de compreensão, o caráter interpretativo e explicativo em suas análises. O ato de explicar e compreender, identificado no texto como um todo, especialmente, no trecho anterior, está no fato do autor expressar a contradição na concepção do projeto em questão. Ao perceber e expor ao leitor o contraste entre o partido que tem o ideário que vai ao encontro da proposta do projeto, numa perspectiva de formação humana integral, que deveria implantá-lo e o partido de viés oposto, com ideário e finalidades diferentes, mas que coloca este projeto em prática, o autor dá conta de explicar e compreender o contexto. Essa leitura realizada pelo autor exprime o fundo assertivo e reflexivo do texto, acrescida de uma forma de explorar as relações e determinações da política em estudo, com a discussão das ideias e finalidades partidárias diante dessa proposta.

As características levantadas nesse parágrafo, identificadas na pesquisa C, são oriundas e apontadas por Mainardes e Tello (2016), para o estudo e percepção de pesquisas entendidas como pertencentes ao nível da compreensão.

A pesquisa H, que também ancora seu texto em uma perspectiva crítica, com o intuito de analisar e desvelar a realidade, realizada por meio de uma forte e coerente perspectiva epistemológica, é entendida como pertencente ao nível de compreensão. Diante da leitura integral do texto e com a exposição do trecho a seguir, buscamos trazer as características que justificam a classificação neste nível, pautadas no referencial de Mainardes e Tello (2016):

Apesar de inúmeras dificuldades por parte da escola em pôr em prática o programa, pelos relatos constata-se que houve melhora de alguns alunos nas disciplinas de Português e Matemática. Na Escola B, descreve-se que os índices positivos chegaram a cerca de 40% (quarenta por cento) dos alunos inscritos no programa. A justificativa por este resultado não ter sido maior foram as contínuas faltas dos alunos nas atividades do programa. De alguma forma, as equipes envolvidas no Mais Educação conseguiram melhora no desempenho dos alunos. No entanto, a prioridade, no desenvolvimento do aluno, nas disciplinas de Português e Matemática, centrada nesse programa, decorre de outras finalidades. Sobre isso, Silva (2017) pondera que essa prioridade se dá pela nova exigência do mercado. O autor afirma que, em 1989, grandes empresas imperialistas se reuniram com a finalidade de se estabelecer um impulso a novas políticas que influenciariam na formação do sujeito, esse debate gerou a denominada —obsessão das competências que, posteriormente, apareceriam nas políticas educacionais. No relatório oriundo dessa reunião aparece a intencionalidade em substituir a qualificação por competências.

A busca por competências é a lógica do capital no processo de formação buscando o aumento da produtividade. A competência busca mascarar as formas de exploração reforçando comportamentos rotineiros e normativos que neutralizam as divergências entre as classes. Nas competências procura-se desenvolver aspectos relacionados à capacidade em trabalhar em equipe, com o objetivo de atingir um bem comum; atitude de liderança, disposição para o trabalho, atitude em aprender e a resolver problemas, capacidade de se comunicar e atender clientes, além de capacidade de análise (SILVA, 2017). A intencionalidade por trás da priorização de determinadas disciplinas nesse programa, vão ao encontro da lógica do mercado econômico (PESQUISA H, 2017, p. 183-184).

A pesquisa H, no texto como um todo, contempla a dupla dimensão do processo de pesquisa, a explicação e a compreensão, evidenciada pelo trecho anterior. Ao trabalhar com os dados obtidos empiricamente pela pesquisa, a autora apresenta tais dados e realiza uma compreensão assertiva e crítica acerca do contexto estudado, trazendo, também, uma fundamentação teórica para a questão. Esta é uma das características do nível de compreensão identificadas nesta pesquisa.

Na pesquisa H, percebemos uma articulação forte e coerente entre a perspectiva epistemológica da pesquisa, o Materialismo Histórico-Dialético, o

posicionamento epistemológico, crítico-radical e o enfoque epistemológico, realizado por meio de entrevistas. No excerto apresentado, a articulação com a perspectiva epistemológica é evidenciada pela menção do referencial de Silva (2017) e sua tese ancorada na discussão do referencial do Materialismo Histórico-Dialético. O posicionamento crítico-radical está na análise e na relação aprofundada sobre a exigência do mercado e do capital, em uma formação baseada nas competências, ao desvelar as contradições e intencionalidades desta exigência. O enfoque epistemológico, por meio das entrevistas, permite que a realidade do contexto estudado seja denunciada e analisada pela autora à luz do referencial teórico utilizado. O texto da pesquisa H apresenta uma densidade teórica e de análise bastante assertiva e reflexiva, além de explorar de forma incisiva as determinações que permeiam a política do Programa Mais Educação.

O nível de abordagem e abstração de compreensão revela um caráter elevado e avançado das pesquisas, ao demonstrar um trabalho de intensa reflexão, com afirmativas feitas a partir de uma análise mais aprofundada do contexto estudado, baseadas na interpretação e explicação das relações e dos determinantes que permeiam a política em estudo. Estudos pertencentes a este nível expressam análises profundas que podem basear outros estudos e debates dentro o tema. As duas pesquisas que pertencem ao nível da compreensão, coincidentemente, trabalham com a perspectiva epistemológica do Materialismo Histórico-Dialético, expressando o caráter de desvelamento crítico da realidade e das relações estabelecidas no contexto do modo de produção capitalista, bem como as suas intencionalidades no campo da política educacional.

Em síntese, neste capítulo, discutimos os níveis de abordagem e abstração, no contexto do EEPE, identificados nas pesquisas analisadas. Por meio dos níveis de abstração, que dizem respeito aos resultados das pesquisas, apresentamos e debatemos como categorias emergentes das teses e dissertações.

Partindo do entendimento de que as dez pesquisas expressam a perspectiva epistemológica da política enquanto campo teórico do conhecimento, percebemos três categorias centrais extraídas das pesquisas: concepção de educação integral, concepção de educação de tempo integral e política de educação de tempo integral.

Com relação à categoria concepção de educação integral, observamos que as pesquisas revelam e se aproximam do significado desta categoria, enquanto formação plena do sujeito, com base nas proposições de Anísio Teixeira. Na categoria

concepção de educação de tempo integral, as pesquisas revelam uma aproximação com a perspectiva de ampliação do tempo de permanência. Além da perspectiva anunciada, o significado desta categoria vem como forma para melhoria do aprendizado, da qualidade da educação e do desenvolvimento de habilidades. Na categoria política de educação de tempo integral, as pesquisas trabalham com a análise e resgate histórico das experiências, programas e políticas governamentais anteriores ao Programa Mais Educação. As pesquisas também apontam a defesa da instituição de uma política pública de educação de tempo integral.

Como estas categorias estão voltadas ao objeto educação de tempo integral/ educação integral e como as teses e dissertações anunciavam nos resultados mais temas, abordamos as categorias secundárias. Estas categorias são entendidas como desdobramento das categorias centrais e permitem que a proposta de educação de tempo integral se efetive. As categorias secundárias, de desdobramento, são: financiamento, infraestrutura, formação continuada e ampliação.

Por fim, neste capítulo procuramos identificar as pesquisas quanto aos três níveis de abordagem e abstração, de descrição, de análise e de compreensão. Dentre as dez pesquisas, verificamos que oito destas pertencem ao nível de análise, devido ao conjunto de pesquisas selecionado se tratar, em grande parte, de dissertações, apresentando um certo grau de análise, mas com aprofundamento limitado, e duas ao nível da compreensão. Entendemos como um cenário favorável o fato de a maior parte das pesquisas pertencer ao nível de análise, correspondendo a pesquisas que relacionam os dados e a teoria estudados, gerando categorias, conclusões ou descobertas que podem ser estendidas a outros estudos e contextos. Outro fator também favorável são as duas pesquisas do nível da compreensão, que revelam um caráter analítico, reflexivo, interpretativo e explicativo das pesquisas, procurando desvelar as relações, contradições e as determinações que permeiam a política em estudo. Não observamos pesquisas totalmente descritivas.

A partir desse capítulo, intencionamos contribuir com o crescimento e fortalecimento do campo da política educacional, no que tange aos níveis de abordagem e abstração da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi analisar as pesquisas sobre a educação de tempo integral, no contexto do Programa Mais Educação, no período de 2010 a 2017. Para tanto, trabalhamos com teses e dissertações relacionadas ao tema, selecionadas no banco de teses e dissertações da CAPES, com base no descritor educação de tempo integral. A partir de uma leitura integral dos trabalhos, orientada pelo enfoque das epistemologias da política educacional (EEPE), visto que nosso entendimento é de que a educação de tempo integral se refere a uma política educacional⁶, portanto compreendemos que, se constitui como um campo de estudo. Nesse sentido, identificamos a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e a abordagem metodológica das pesquisas. Com base na metodologia que orientou a análise das teses e dissertações, conseguimos apontar algumas considerações.

Em um primeiro momento, a pesquisa evidenciou que, em relação ao ano da publicação das pesquisas, o ano de 2017 aparece com o maior número de trabalhos. Atribuímos essa questão ao contexto da política educacional, com a implementação e o surgimento de novas políticas educacionais em um contexto de embates políticos, econômicos e sociais. O conjunto de teses e dissertações analisado contou com dez trabalhos, sendo oito dissertações e duas teses. Entendemos a predominância das dissertações por se referirem a um objeto de estudo em constante movimento e construção. Essas pesquisas emergiram, em sua maioria, da região Sudeste, devido à existência de grupos de estudo, linhas de pesquisa sobre o objeto nesta região. No entanto, ressaltamos que essa predominância não quer dizer que o tema esteja associado a essa região, mas que a pesquisa foi feita na região Sudeste. Ainda nesse sentido, destacamos a necessidade da criação de mais linhas de pesquisa e grupos de estudo na temática.

Em um segundo momento, com base no enfoque das epistemologias da política educacional, identificamos a perspectiva epistemológica das teses e dissertações. Nessa direção, entendemos que metade das pesquisas revelaram a perspectiva do Pluralismo. Isto significa que os pesquisadores utilizaram um quadro teórico amplo,

⁶Com base no excerto a seguir, oriundo do Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação, afirmamos o entendimento da educação de tempo integral como uma política educacional. De acordo com o artigo 3º do decreto, “Art. 3º São objetivos do Programa Mais Educação: I - formular política nacional de educação básica em tempo integral (BRASIL, 2010).

com autores de diferentes perspectivas, mas que, combinadas com coerência e reflexão teórica, orientaram a análise da política educacional, quanto à educação de tempo integral no contexto do Programa Mais Educação. Desse modo, a maioria das pesquisas utilizaram autores contemporâneos, especialmente para a discussão sobre a educação de tempo integral, como Cavaliere (2007, 2009, 2010, 2014), Coelho (2004, 2008, 2009, 2014), Moll (2004, 2008, 2009, 2012), Paro (1988, 2009), Teixeira (1959). Destacamos que três pesquisas trabalharam com a perspectiva marxista, como matriz teórica, combinada com outras referências.

Entendemos, a partir da análise realizada, que o fato destas pesquisas trabalharem na perspectiva do Pluralismo impacta na forma como os pesquisadores vêm construindo as suas pesquisas e a leitura que fazem de uma determinada política educacional. Ao revelarem esta opção epistemológica, também demonstram que talvez uma única teoria não seja suficiente e contemple todos os elementos necessários para uma análise, demandando, assim, uma combinação coerente e clara de perspectivas teóricas, como observamos nas pesquisas. Vale ressaltar que três pesquisas apontaram a matriz teórica marxista, uma apontou a abordagem com base nos estudos de Nietzsche e outra a abordagem nos estudos de Weber.

Ainda com base no enfoque das epistemologias da política educacional, percebemos, ainda, o posicionamento epistemológico das pesquisas. Nesse sentido, o posicionamento crítico-analítico foi identificado em seis trabalhos. Isso expressa que essas pesquisas apresentaram um grau de análise da política estudada, combinada com uma contextualização das realidades estudadas e da posição dos pesquisadores. A partir do posicionamento epistemológico crítico-analítico, percebemos que as pesquisas tensionaram e denunciaram as dificuldades da política educacional do Programa Mais Educação, mas, também, revelaram aspectos favoráveis ao programa.

No aspecto da denúncia, em um viés de crítica, as pesquisas identificaram o programa com fragilidades, como a precariedade da formação dos profissionais atuantes, a necessidade de uma mudança estrutural da educação brasileira, que perpassa desde a adequação da infraestrutura das escolas até valorização dos profissionais. Além destes aspectos, as pesquisas expuseram a concepção de educação integral e de tempo integral do Programa Mais Educação, pautada em um caráter assistencialista, ao atrelar a participação obrigatória e prioritária dos alunos inscritos no Programa Bolsa Família. Todos esses aspectos denotaram as

dificuldades da implementação com qualidade de uma política educacional do alcance do Mais Educação. As pesquisas reconheceram a dimensão do programa, que:

tem o mérito de colocar na agenda uma experiência de ampliação da jornada escolar em nível nacional, mas temos de ter a devida noção que as boas intenções podem gerar efeitos perversos se não tiverem acompanhamento e avaliação na correção dos seus rumos (PESQUISA F, 2016, p. 191).

Todavia, entendemos que as políticas educacionais apresentam falhas e entraves para que sejam colocadas em prática, embora existam aspectos que são fundamentais para uma política de qualidade ser realizada nas escolas. Este exercício, de desvelar a realidade do programa, realizado pelos pesquisadores, permitiu-nos visualizar certas aproximações entre os estudos, no que tange às dificuldades do programa.

Um dos aspectos favoráveis do programa, demonstrado pelas pesquisas esteve no entendimento de que, além de indutor da educação de tempo integral, este também se caracterizou como fortalecedor da gestão democrática e participativa, ao dar destaque aos órgãos colegiados. Porém, mesmo representando a defesa da educação de tempo integral, com a ampliação da jornada escolar, o programa caracterizou um instrumento de proteção social, com o objetivo de cuidar dos alunos em situação de vulnerabilidade social. As teses e dissertações apontaram uma crítica para esse aspecto, de responsabilização da escola e promoção social, uma vez que, por meio do contraturno escolar, acontece esse atendimento de viés assistencialista, sem uma finalidade pedagógica e educacional.

Com base no enfoque das epistemologias da política educacional, identificamos, também, a abordagem metodológica, o que nos permitiu relacionar a perspectiva epistemológica e o posicionamento epistemológico, ao aspecto metodológico da pesquisa, com a política e as realidades estudadas. Nesse sentido, a abordagem qualitativa emergiu de sete pesquisas. Isso significa que os pesquisadores se propuseram a aproximar os sujeitos da pesquisa, em sua maioria professores, gestores, monitores e comunidade escolar, ao objeto de estudo, em torno do Programa Mais Educação, com uma dimensão histórica e social. Desse modo, esses pesquisadores intencionaram compreender o objeto e as realidades pela visão dos sujeitos das pesquisas, o que é de fundamental relevância no contexto da pesquisa em política educacional. Assim, houve a intenção de relacionar, conectar o

aspecto documental e teórico do Programa Mais Educação com a implementação da política no contexto da prática.

Nessa direção, a maior parte das pesquisas trabalharam com a pesquisa documental e com o trabalho de campo. Com isso, percebemos a relação entre o documento e a realidade, como observado na pesquisa E. Nesta pesquisa, o autor relacionou a adesão das escolas ao Programa Mais Educação com os dados expressos no Censo Escolar do município estudado e com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), trabalhando com dados e documentos, para selecionar as escolas a serem pesquisadas. A pesquisa F, na mesma direção, abordou a discussão do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), discutindo o aumento de repasse de verbas ao município estudado e uma possível relação com o crescimento das matrículas da educação em tempo integral, para que as escolas recebessem mais recursos. A partir destes dois exemplos, percebemos o esforço dos autores em mergulhar nas realidades e em buscar relações entre o texto dos documentos e o contexto vivenciado nas escolas que tiveram adesão ao Programa Mais Educação.

No contexto do EEPE, trabalhamos com a dimensão teórico-analítica das teses e dissertações, a fim de compreender como os autores articularam o aspecto teórico das perspectivas e posicionamento epistemológico com a análise dos dados e o tipo de pesquisa realizado. Além desta dimensão, caracterizamos os níveis de abordagem e abstração, discutindo algumas categorias que emergiram das pesquisas e classificando os níveis de cada pesquisa.

No aspecto das categorias levantadas a partir das pesquisas, identificamos algumas aproximações. A maioria das pesquisas apresentou a concepção de educação de tempo integral⁷, a qual expressou a ideia de ampliação do tempo e possibilidade de aprendizagem. O desenvolvimento de novas habilidades e a melhoria do aprendizado, a partir de uma jornada ampliada, também foram expressos. No entanto, todos estes significados precisam ser analisados com certa cautela, pois para que as ideias que a concepção de educação de tempo integral representa sejam implementadas, são necessários alguns aspectos de ordem prática. Dentre eles,

⁷Destacamos que algumas pesquisas também trouxeram a categoria educação integral, no entanto este não era o foco do estudo realizado.

destacamos a urgência de recursos financeiros, humanos e de infraestrutura. Estes aspectos foram apresentados pelas pesquisas.

Outras categorias levantadas, que possuem impacto para a política de educação de tempo integral no Brasil e para o Programa Mais Educação, são o financiamento e a infraestrutura. O financiamento emergiu em cinco pesquisas, com o significado de garantia de condições mínimas de qualidade para a implementação da proposta, como a infraestrutura, professores e demais recursos materiais. Esta categoria também se referiu ao Fundo de Manutenção da Educação Básica (FUNDEB) ao significar um aumento de repasse de recursos para as matrículas em escolas com o funcionamento em tempo integral. Outra iniciativa do financiamento da educação básica que emergiu das pesquisas foi o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), recurso que viabiliza e possibilita o Programa Mais Educação. Em comum, a adesão das escolas ao Programa Mais Educação representaria um maior repasse de recursos oriundos dos dois fundos de financiamento mencionados. De acordo com teses e dissertações, grande parte das escolas aderiu ao programa com foco no recebimento de mais recursos e não na implementação da proposta da educação de tempo integral nas escolas.

A infraestrutura emergiu em quatro pesquisas, como significado comum de ser insuficiente, precária, representando entraves no processo de ensino aprendizagem. A falta de uma infraestrutura adequada, nas escolas que trabalham na perspectiva da educação de tempo integral, permite que um trabalho improvisado seja realizado. Os autores das pesquisas, em sua maioria, questionaram e criticaram esse improviso, uma vez que isso coloca em discussão a validade e o objetivo do Programa Mais Educação. Nessa perspectiva, o espontaneísmo e o improviso criticado pelos autores trouxeram à tona outra face do programa, de uma política que permite e cria novos espaços escolares, que deixa para a escola a responsabilidade de encontrar uma infraestrutura adequada dentro de um contexto de insuficiência de espaços. A pesquisa F sintetiza essa discussão das categorias, ao denunciar que:

O que temos de real, mascarado por uma falsa ideia de que a solução está a caminho, é a falta de investimento em questões básicas do cotidiano escolar, tais como: infraestrutura; formação docente; formação continuada dos professores; valorização da carreira do magistério (PESQUISA F, 2016, p.192).

Desse modo, a partir do estudo das pesquisas, observamos que elas tensionam a política do Programa Mais Educação, mostrando as contradições, como a

insuficiência de recursos humanos, financeiros e a infraestrutura precária que não permitem que a proposta seja implementada com qualidade.

Diante da análise realizada, a partir da metapesquisa, com os dados levantados e os resultados das pesquisas, podemos propor caminhos para a resposta da problemática que orientou esta pesquisa. Portanto, em vias de conclusão, consideramos que o cenário das pesquisas sobre a educação de tempo integral, no contexto do Programa Mais Educação, no período de 2010 a 2017, mostrou-se amplo e complexo. A amplitude esteve no fato das pesquisas emergirem em quase todas as regiões, exceto o Nordeste. Isto demonstrou que o objeto de pesquisa despertou interesse e inquietações em pesquisadores de todas as partes do país, ampliando o campo dessa política educacional no Brasil. Para além, demonstrou que, mesmo em regiões e realidades diferentes, as dificuldades, os entraves e os possíveis êxitos do programa são semelhantes, mesmo que os autores tenham realizado diferentes leituras sobre o programa.

A complexidade esteve na questão de que os estudos apontaram e denunciaram as mesmas fragilidades do Programa Mais Educação, como o financiamento, a infraestrutura e a insuficiência de recursos das mais diferentes naturezas, como discutido no aspecto das categorias das pesquisas. Essas fragilidades destacaram os entraves do programa. Contudo, as pesquisas também mostraram uma outra face favorável do programa, ao representar o caminho para a indução e implementação da educação de tempo integral no Brasil.

Por outro lado, precisamos ter um olhar cauteloso para esta face favorável, pois para que a proposta de educação de tempo integral no Brasil, a partir do Programa Mais Educação, seja implementada com o compromisso de uma educação de qualidade, existem aspectos primordiais, como revelado pelas próprias pesquisas.

A presente dissertação intencionou, acima de tudo, abrir caminhos para que mais pesquisas no campo da política educacional realizem análises sobre a política a partir da metapesquisa. Entendemos que os estudos que trabalham com a metapesquisa auxiliam no crescimento do campo, ao discutirem, à luz da teoria, quais os sentidos, perspectivas, posicionamentos, metodologias, resultados e possíveis conclusões os pesquisadores e as pesquisas têm apontado. Por isso, esses estudos representam uma evolução, porque percebem como a pesquisa em política educacional tem sido realizada, quais os êxitos, as fragilidades e, principalmente, em quais aspectos precisam de maior estudo e dedicação para um real avanço nas

pesquisas. Dentre esses aspectos, destacamos a perspectiva epistemológica e como esta se articula na pesquisa realizada, bem como a escolha de um quadro teórico consistente, que ofereça condições para que a política educacional em estudo, seja analisada de forma coerente e consistente. Esperamos que o estudo realizado nesta dissertação represente uma contribuição ao campo e que auxilie na sua ampliação.

REFERÊNCIAS

ABBIATI, Andreia Silva; GANZELI, Pedro. Nova roupagem da Educação Integral: da Conferência Nacional de Educação ao Plano Nacional de Educação. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESTADO, POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO*, 28., 2017. **Anais [...]**. João Pessoa: ANPAE, 2017. Disponível em: <https://anpae.org.br/XXVIIIISIMPOSIO/publicacao/AnaisXXVIIIImposio2017.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

AGUIRRE, Elisabet; MONTEIRO, Silas Borges. A filosofia da diferença: reterritorializando alguns conceitos deleuzianos no campo da educação. **Revista Educação e (Trans)formação**, Garanhuns, v. 02, n. 02, jul./dez. 2017.

ARROYO, Miguel *et al.* Educação e exclusão da cidadania. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão**, v. 11, p. 31-80, 1987.

BRANDOLIN, Fabio. **O Programa Mais Educação no município de Petrópolis**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 18 mar. 2019.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. **Centro de Documentação e Informação**. Brasília: Edições Câmara, 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 mar. 2019.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Portal do MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 18 mar. 2019.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**.

Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial, nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL. **Portaria nº1.144, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 jul. 2020.

CALDERANO, Maria da Assunção. Entre aspirações e satisfação educacional docente: uma análise a partir do Realismo Crítico. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 31., 2008. **Anais [...]**. Caxambu, 2008. Disponível em: <http://www.31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT08-4621--Int.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

CAPES. Plataforma Sucupira. **Coleta Capes**. Dados Cadastrais do Programa. 2020. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/listaPrograma.jsf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

CAVALIERE, Ana Maria. Notas sobre o conceito de educação integral. *In: COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. (Org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: Faperj, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X2010000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 jan. 2019.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 1015-1035, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>. Acesso em: 21 jan. 2019.
CELLA, Rosenei. **Educação de Tempo Integral no Brasil: história, desafios e perspectivas**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2010.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. A afinidade eletiva entre Anísio Teixeira e John Dewey. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, p. 86-98, mai./jun./jul./ago. 1999.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. *In: COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria. (Org.). Educação brasileira e(m) tempo integral*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CLEMENTINO, Ana Maria. **Trabalho docente e educação em tempo integral: um estudo sobre o Programa Escola Integrada e o Projeto Educação em Tempo**

Integral. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. Educação Integral: concepções e práticas na Educação Fundamental. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27.*, 2004. **Anais [...]**. Caxambu, p. 1-19, 2004. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/t137.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa; MENEZES, Janaina Specht da Silva; BONATO, Nailda Marinho da Costa. Tempo integral e Educação Integral no Ensino Fundamental: uma pesquisa no âmbito do Observatório da Educação (CAPES/INEP). **Revista Contemporânea de Educação**, v.3, n.5, p. 184-189, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1536>. Acesso em: 10 maio 2021.

COELHO, Ligia Martha Da Costa. História(s) da Educação Integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420>. Acesso em: 10 maio 2021.

DOURADO, Luis Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior. p. 38-43. *In: AGUIAR, Marcia Angela da S.; DOURADO, Luis Fernandes. (Org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas [Livro Eletrônico]*. Recife: ANPAE, 2018.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FRUTUOSO, Claudinei. **As políticas de educação integral em Ariquemes-Rondônia**: uma análise do Projeto Burareiro de Educação Integral e do Programa Mais Educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.

FRUTUOSO, Claudinei; MACIEL, Antonio Carlos; TEIXEIRA, Eliane de Araujo. Princípios e concepções de educação integral no Brasil. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR, 10.*, 2016, UNICAMP. **Anais [...]**. Campinas, p. 1-22, 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/1023-2792-1-pb.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013.

GATTI, Bernadete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, jul. 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GUSMÃO, Joana Buarque de; RIBEIRO, Vanda Mendes. A política educacional do Acre e os resultados do Ideb. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 472-489, set./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/277933612>. Acesso em: 10 maio 2021.

HAMLIN, Cynthia Lins. Realismo Crítico: um programa de pesquisa para as Ciências Sociais. **Dados**, v. 43 n. 2, Rio de Janeiro, 2000.

HÖFLING, Eloisa de Matos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, a. XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

KIRCHNER, Elenice Ana. **Educação em Tempo Integral**: um repensar do agir educativo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2009.

LECLERC, Gesuina de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012a.

LECLERC, Gesuina de Fatima Elias; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul./dez. 2012b.

LIPSKY, Michael. **Street-level bureaucracy**: dilemmas of the individual in public service. New York: Russell Sage Fundation, 1980.

MACIEL, Antonio Carlos; BRAGA, Rute Moreira. Projeto Burareiro: politécnica e educação integral à luz da pedagogia histórico-crítica. *In*: SANTOS, Nilson (Org.). **Alinhavos em ciências humanas**. Porto Velho: EDUFRO, 2007.

MAINARDES, Jefferson. A Pesquisa Sobre Política Educacional No Brasil: Análise De Aspectos Teórico-Epistemológicos. **Educação Em Revista** (Online), v. 33, p. 1-25, 2017.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-20, 2018a.

MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, v. 34, p. 303-319, 2018b.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana; SOARES, Solange Toldo. Aspectos Teórico-Epistemológicos da Pesquisa em Política Educacional no Brasil: mapeamento e reflexões. **Movimento** - Revista De Educação, v. 5, p. 43-74, 2018.

MAINARDES, Jefferson; TELLO, Cesar. A Pesquisa no Campo da Política Educacional: Explorando Diferentes Níveis de Abordagem e Abstração. **Archivos Analíticos De Políticas Educativas**, v. 24, p. 1-17, 2016.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Marcia dos Santos; TELLO, Cesar. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, Glaucia Fabri Carneiro. **A formação e o trabalho docente na escola de tempo integral**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação- Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

MARX, Karl. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MAURÍCIO, Lucia Veloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 40-56, set./dez. 2004.

MIGUEL, Katia Cristina Deps. **Programa Mais Educação**: uma análise do projeto pedagógico. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, p. 9-29, 1994.

MONTEIRO, Espedito Saraiva. **A implementação do Programa Mais Educação no município de Dourados-MS**: concepções e práticas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourado, 2016.

MONTEIRO, Espedito Saraiva; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. A pesquisa em Educação Integral no âmbito das políticas públicas no Brasil. **Revista Exitus**, Santarém, v. 5, n. 2, p. 12-26, 2015.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim Falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Tradução de: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A Genealogia da moral**. Tradução de: Mario Ferreira dos Santos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez. 2000.

PALUMBO, Dennis J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político da América. *In*: Ministério da Educação e Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro (org.). **Política de capacitação dos profissionais da educação**. Belo Horizonte: Departamento Técnico-Pedagógico; Divisão de Produção de Materiais e Publicações; FAE/IRHJP, 1989.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. *In*: COELHO, Ligia Martha Coimbra Da Costa. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alli. p. 13-20, 2009.

REPISSO, Elisandra Barbosa. **A implantação da escola de tempo integral num município do interior: limites e possibilidades**. Ribeirão Preto, 2017. Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário Moura Lacerda.

RUS PEREZ, José Roberto. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out./dez. 2010.

RODRIGUES, Marli de Fatima; BRANDALISE, Mary Angela. **Escolas especiais e visão classista: as bases históricas das concepções de atenção integral à criança e ao adolescente das classes populares**. 1.ed. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG. 1998.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do Trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Revista Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, Campinas, SP, set./dez. 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Celia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida; SILVA, Katharine Ninive Pinto. **Educação Integral no Brasil de hoje**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013.

SILVA, Cintia Adelia. **O sistema público de Educação de Tempo Integral em Manaus e as possibilidades da Educação Integral Politécnica**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal De Rondônia, Rondônia, 2017.

SILVA, Paulo Aparecido Dias da. **A falácia da educação integral sob o domínio imperialista: um estudo do Programa Mais Educação em Rondônia**. 2017. 223 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, 2017.

SILVA, Isac Rocha. **Educação integral e educação de tempo integral: aproximações e distanciamentos na operacionalização do Programa Mais Educação nas escolas polo municipais rurais de Monte Negro- RO**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

SOARES, Nilene Fernandes. **O Projeto Escola de Tempo Integral na rede estadual do Pará na perspectiva do financiamento**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.

SOARES, Solange Toldo. Concepções de Estado e Política Educacional: uma análise comparativa a partir das perspectivas epistemológicas. **Política e Gestão Educacional** (Online), v. 20, p. 6-20, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v20.n1.2016.9389>. Acesso em: 10 maio 2021.

STREMEL, Silvana; MAINARDES, Jefferson. A emergência do campo acadêmico da política educacional em diferentes países. **Tópicos Educacionais**, Recife, n.1, jan./jun. 2016.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Nacional, 1971.

TELLO, Cesar. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa: UEPG, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jul. 2012.

TELLO, Cesar Geronimo. La producción de conocimiento en política educacional: entre los nuevos modos de producción de conocimiento y el EEPE. **Revista Diálogo Educativo**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 749-770, maio/ago. 2013.

TELLO, Cesar. O campo teórico da política educacional: modelos, abordagens e objetos de estudo. **Revista de Ciências Humanas** – Educação, v. 16, n. 26, p. 140-158, Jul. 2015.

TELLO, Cesar. Notas históricas y epistemológicas sobre el campo de la política educativa en Latinoamérica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.40, e0205680, 2019.

TELLO, Cesar; MAINARDES, Jefferson. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa** (Impresso), v. 10, p. 153-178, 2015.

TRENTINI, Simone Silva Alves. **Educação integral ou educação de tempo integral?** Uma análise da teoria e da prática do Programa Mais Educação nas experiências das escolas da rede estadual da Zona da Mata rondoniense. Porto Velho, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008.

WEBER, Max. Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. *In*: CAMPOS, Edmundo. (Org.). **Sociologia da burocracia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.