

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO E DOUTORADO

PATRICIA LÚCIA VOSGRAU DE FREITAS

POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR (PAJEs) NO BRASIL:  
METAPESQUISA DE TESES E DISSERTAÇÕES

PONTA GROSSA  
2023

PATRICIA LÚCIA VOSGRAU DE FREITAS

POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR (PAJEs) NO BRASIL:  
METAPESQUISA DE TESES E DISSERTAÇÕES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na  
linha de pesquisa: História e Política Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Mainardes

PONTA GROSSA  
2023

FB66 Freitas, Patrícia Lúcia Vosgrau de  
Políticas de ampliação da jornada escolar (Pajes) no Brasil: metapesquisa de  
teses e dissertações / Patrícia Lúcia Vosgrau de Freitas. Ponta Grossa, 2023.  
265 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),  
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Mainardes.

1. Tempo escolar - ampliação. 2. Educação - tempo integral. 3. Política  
Educativa. I. Mainardes, Jefferson. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa.  
Educação. III.T.

CDD: 370.7



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

## TERMO

**PATRICIA LÚCIA VOSGRAU DE FREITAS**

### **POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR (PAJES) NO BRASIL: METAPESQUISA DE TESES E DISSERTAÇÕES.**

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

Prof. Dr. Jefferson Mainardes – UEPG (Presidente)

Profa. Dra Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho- UNIRIO

Profa. Dra Laélia Portela Moreira - UNESA

Profa. Dra. Paola Andressa Scortegagna - UEPG

Profa. Dra. Rosana de Castro Casagrande - UEPG

Profa. Dra. Silvana Stremel - UTFPR- Suplente Externa

Profa. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise - UEPG - Suplente Interno.



Documento assinado eletronicamente por **Jefferson Mainardes, Professor(a)**, em 02/06/2023, às 09:14, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Paola Andressa Scortegagna, Professor(a)**, em 02/06/2023, às 09:16, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Rosana de Castro Casagrande, Professor(a)**, em 02/06/2023, às 10:33, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

## AGRADECIMENTOS

Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.

(Guimarães Rosa – Grande Sertão: veredas)

Não estou terminada! E por isso sou grata...

A Deus e ao universo, por possibilitar estar neste momento de evolução...

Ao meu orientador, Professor Dr. Jefferson Mainardes, que compreendeu essa minha incompletude e sabe o quanto foram valiosas suas orientações e conversas neste processo de formação integral... continuo em meu processo de término...

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pelo acolhimento e por acreditar que é, também, a partir dos processos de estudo e pesquisa, de partilha contínua, que as pessoas afinam e desafinam...

Às professoras Dra. Paola Andressa Scortagagna, Dra. Rosana de Castro Casagrande, Dra. Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho e Dra. Laélia Portela Moreira, pelas contribuições valiosas neste estudo, as quais foram afinando minhas mudanças profissionais...

Aos funcionários do Núcleo de Tecnologia de Educação Aberta e a Distância NUTEAD/UEPG, que, mesmo com minhas incompletudes, sempre acreditaram nos meus processos de mudança. Grata pelo apoio e parceria...

Aos professores do Departamento de Pedagogia (DEPED) da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pelo apoio em meus processos de mudança...

Aos meus amigos, aqueles (que estando perto ou distante) realmente sabem que não estou terminada, que existe uma inquietude permanente em mim, Perla, Fátima, Viviane, Viridiana, Cristiane, Carlos Willians, Esméria...

À minha família maravilhosa, principalmente à minha mãe Vera e aos meus filhos Vitor e Fabricio, minha madrinha Sonia, minhas sobrinhas Catarina e Eloah... está jornada seria muito mais difícil se vocês não estivessem comigo, meu amor incondicional, meu aprendizado permanente...

Ao meu amor Fernando Costa, que soube entender com leveza minha busca pelo conhecimento e minha inquietação diante do mundo... que me equilibra espiritualmente... *NA MO A MI TUO FO*

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.

(Guimarães Rosa – Grande Sertão: veredas)

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

(Carlos Rodrigues Brandão, 1987, p. 7)

## RESUMO

FREITAS, P. L. F. **Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) no Brasil:** metapesquisa de Teses e Dissertações. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

A presente pesquisa tem como objetivo analisar aspectos conceituais e terminológicos da produção de conhecimento sobre Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) no Brasil, por meio da realização de uma metapesquisa de Teses e Dissertações. O referencial epistemológico é constituído por contribuições de Pierre Bourdieu (vigilância epistemológica e reflexividade) e Basil Bernstein (recontextualização do discurso pedagógico). A metapesquisa realizada permitiu explorar as principais tendências, perspectivas teórico-epistemológicas e aspectos conceituais e terminológicos das Teses e Dissertações sobre a temática (1992-2019). A primeira etapa da investigação envolveu o levantamento de Teses e Dissertações de Programas de Pós-Graduação brasileiros, realizada no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), resultando na catalogação e caracterização de 704 Teses e Dissertações. A segunda etapa envolveu a análise de 38 Teses selecionadas para a metapesquisa. Nesta Tese, argumenta-se que há cinco diferentes conceitos de PAJEs utilizados nas Teses e Dissertações, a saber: a) Escola de Tempo Integral; b) Jornada Ampliada; c) Educação Integral; d) Educação em Tempo Integral; e e) Educação Integral em Tempo Integral. Além disto, argumenta-se que a explicitação, pelo pesquisador, do conceito de PAJE sob investigação contribui para uma maior clareza do objeto em estudo. Em sua maioria, as produções sobre PAJEs são de cunho empírico, de abordagens qualitativas e abrangência local e de fundamentadas na perspectiva epistemológica pluralista (teorização combinada) de densidade epistemológica de superfície com nível descritivo analítico. Com relação ao trato conceitual/terminológico as Teses em sua grande maioria não apresentam o conceito de Política Educacional e um número significativo não demonstra coerência sobre os termos de estudo sobre as PAJEs. Como se trata de um subcampo da Política Educacional, ainda em construção, há uma série de incompletudes e incerteza nas terminologias e conceitos empregados na análise das Políticas de Ampliação da Jornada Escolar. Os resultados da pesquisa apontam a necessidade de: a) um diálogo permanente entre os agentes e pesquisadores que compõem o campo recontextualizador oficial (CRO) e o campo recontextualizador pedagógico (CRP); b) a definição de orientações para a implementação das PAJEs por meio de legislações educacionais em nível nacional, para que estas se estruturam enquanto política de Estado; e c) reflexões acerca do conceito de Educação Integral e sua prática contemporânea. Os resultados ainda apontam para a importância das pesquisas referentes às PAJEs e a necessidade da melhoria contínua das pesquisas sobre essa temática. Trata-se de um conjunto de políticas educacionais que são essenciais para tornar o processo de escolarização mais satisfatório e que demandam uma revisão de toda a concepção de currículo, distribuição do tempo, metodologias e avaliação.

**Palavras-chave:** Ampliação do tempo escolar. Educação em tempo integral. Política Educacional.

## ABSTRACT

FREITAS, P. L. F. **Policies Extending School Time in Brazil: Meta-research of Theses and Dissertations.** 265 p. Thesis (Education Doctoral program) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

This study aimed to analyze conceptual and terminological aspects of the knowledge production on Policies Extending School Time (PAJEs, Brazilian acronym for *Políticas de Ampliação da Jornada Escolar*) in Brazil based on meta-research of Theses and Dissertations. The epistemic and methodological framework included contributions by Pierre Bourdieu (epistemological surveillance and reflexivity) and Basil Bernstein (recontextualization of the pedagogic discourse). The meta-research developed enabled the exploration of the main trends, theoretical-epistemological perspectives, and conceptual and terminological aspects of Theses and Dissertations on the issue (1992-2019). The first stage of the investigation involved the search for Theses and Dissertations originated in Brazilian Postgraduate Programs carried out in the Coordination for the Improvement Higher Education Personnel (CAPES, Brazilian acronym for *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*) repository. This search resulted in the listing and characterization of 704 Theses and Dissertations. The second phase involved the analysis of 38 Theses selected for the meta-research. This study found out that there are five different concepts of PAJEs used in Theses and Dissertations, namely, a) Full Time School; b) Extended Time; c) Full Education; d) Full Time Education; and e) Full Time Full Education. In addition, we understand that the clarification of the PAJE concept under investigation by the researcher contributes to a better understanding of the object of study. Most productions addressing PAJEs are empirical, based on qualitative approach and local coverage, and are founded on a plural epistemological perspective (combined theorization) showing surface epistemological density and analytical descriptive level. Regarding the conceptual/terminological aspect, most Theses do not present a concept of Education Policy and a significant number does not show coherence in the use of terms related to studies on PAJEs. For being a sub-field of the Education Policy, which is still being built up, incompleteness and uncertainty are observed regarding the terminology and the concepts employed in the analysis of Policies Extending School Time. The research results revealed some of the needs to be considered in this area, which include: a) a permanent dialogue between agents and researchers who take part in the official recontextualizing field (ORF) and the pedagogic recontextualizing field); b) definition of guidelines for the implementation of PAJEs by means of education laws at the national level, so that they are structured as State policies; and c) reflection upon the concept of Full Education and its contemporary practice. Other findings refer to the importance of research on PAJEs and the need for continuous improvement of the studies on this theme. This is a set of education policies, which are vital to make the schooling process more satisfactory and which demand a review of all curriculum conception, time distribution, methodologies, and evaluations.

**Keywords:** Extending School Time. Full Time Education. Education Policy.



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Quantidade de Teses e Dissertações sobre a Política de Ampliação da Jornada Escolar - Brasil (1992 - 2019).....	77
Gráfico 2 –	Fluxo de Produção de Teses e Dissertações sobre as Políticas de Ampliação da Jornada Escolar - Brasil (1992 - 2019).....	79
Gráfico 3 –	Fluxo de Produção de Teses e sobre a Política de Ampliação da Jornada Escolar Brasil (1995 - 2019) .....	86
Gráfico 4 –	Fluxo de Produção de Teses da Metapesquisa que envolvem discussões sobre Política Educacional referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar - Brasil (1996 - 2019) .....	90
Gráfico 5 –	Perspectivas Epistemológicas dos Estudos das Teses da Metapesquisa que Envolvem Discussões Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) - Brasil (1996 - 2019).....	95
Gráfico 6 –	Total de Teses da Metapesquisa que Apresentam Coerência Conceitual/ Terminológica que Envolvem Discussões Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) - Brasil (1996 - 2019) .....	107
Gráfico 7 –	Quantidade de Teses e Dissertações, por Região, Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar - Brasil (1992 - 2019).....	148
Gráfico 8 –	Quantidade de Produção Dissertações Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar – Brasil Considerando sua Natureza (1992 - 2019) .....	149
Gráfico 9 –	Quantidade de Teses, por Região, Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar - Brasil (1995 - 2019).....	173
Gráfico 10 –	Quantidade de Teses, por Região, Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar Produzidas na Área de Conhecimento Educação – Brasil (195 - 2019).....	180
Gráfico 11 –	Quantidade de Teses Seleccionadas que Envolvem Discussões acerca de Políticas Educacionais, por Região, Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar - Brasil (1995 - 2019).....	186
Gráfico 12 –	Quantidade de Teses Seleccionadas que Envolvem Discussões acerca de Políticas Educacionais, por IES, Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar - Brasil (1995 - 2019).....	186
Gráfico 13 –	Percentual do Tipo de Pesquisas das Teses da Metapesquisa que Envolvem Discussões Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) - Brasil (1996 - 2019).....	191

Gráfico 14 –	Percentual da Abordagem das Pesquisas das Teses da Metapesquisa que Envolvem Discussões Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) - Brasil (1996 - 2019) .....	191
Gráfico 15 –	Percentual de Abrangência dos Estudos das Teses da Metapesquisa que Envolvem Discussões Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) - Brasil (1996 - 2019) .....	192
Gráfico 16 –	Percentual de Densidade Epistemológica das Teses da Metapesquisa que Envolvem Discussões Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) - Brasil (2010 - 2019) .....	192
Gráfico 17 –	Percentual dos Níveis de Abordagem dos Estudos das Teses da Metapesquisa que Envolvem Discussões Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) - Brasil (2010 - 2019).....	193
Gráfico 18 –	Percentual de Apresentação do Conceito de Política das Teses da Metapesquisa que Envolvem Discussões Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) - Brasil (2010 - 2019) .....	193
Gráfico 19 –	Percentual de Apresentação do Conceito de Política Educacional das Teses da Metapesquisa que Envolvem Discussões Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) - Brasil (2010 - 2019) .....	194
Gráfico 20 –	Fluxo de Produção das Teses que Compõem a Metapesquisa que Envolvem Discussões Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) - Brasil (2010 - 2019) .....	194
Gráfico 21 –	Percentual de Coerência Terminológica das Teses que Compõem a Metapesquisa que Envolvem Discussões Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) - Brasil (2010 - 2019).....	195
Gráfico 22 –	Percentual de Apresentação dos Conceitos das Terminologias Escolhidas das Teses que Compõem a Metapesquisa que Envolvem Discussões Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) - Brasil (2010 - 2019).....	195

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Quantidade de Teses e Dissertações, por Área de Conhecimento, Excluindo Educação, Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar - Brasil (1992-2019).....	80
Quadro 2 –	Quantidade de Teses e Dissertações Produzidas no Brasil na Categoria Terminológica Escola de Tempo Integral Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1992-2019).....	116
Quadro 3 –	Quantidade de Teses e Dissertações Produzidas no Brasil na Categoria Terminológica Jornada Escolar Ampliada Referentes à Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (2009-2019).....	120
Quadro 4 –	Quantidade de Teses e Dissertações Produzidas no Brasil na Categoria Terminológica Educação Integral Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1992-2019).....	124
Quadro 5 –	Quantidade de Teses e Dissertações Produzidas no Brasil na Categoria Terminológica Educação de Tempo Integral Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (2003-2019).....	127
Quadro 6 –	Quantidade de Teses e Dissertações Produzidas no Brasil na Categoria Terminológica Educação Integral em Tempo Integral Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (2014-2019).....	128
Quadro 7 –	Quantidade de Produção Acadêmica no Mestrado Profissional por Ano e Temática Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar – Brasil (2008-2019).....	148
Quadro 8 –	Distribuição de Produção Acadêmica Stricto Sensu por Região e Instituição de Ensino Superior no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1992-2019).....	150
Quadro 9 –	Quantidade de Teses Seleccionadas Produzidas no Brasil em Linhas de Pesquisa que Envolvem Discussões sobre Política Educacional Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1996-2019) .....	187
Quadro 10 –	Autores Utilizados nas Teses Seleccionadas para a Metapesquisa (PAJEs) - Brasil (1996-2019) .....	196
Quadro 11 –	Coerência entre os Termos Empregados nas Teses da Metapesquisa que Envolvem Discussões Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (pajes) - Brasil (1995-2019).....	201

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Configuração do Referencial Teórico-epistemológico.....	52
Figura 2 –	Conjunto de Regras do Dispositivo Pedagógico.....	64
Figura 3 –	Obtenção da Prática Pedagógica.....	68
Figura 4 –	Primeira Etapa de Seleção das Teses sobre PAJEs - Brasil (1995-2019)...	87
Figura 5 –	Segundo Processo de Seleção das Teses Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar - Brasil (1995-2019).....	88

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Produções das Pesquisas sobre Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJE) quanto à Natureza, Autor e Ano (2009-2019).....	44
Tabela 2 –	Quantidade de Teses e Dissertações, por Ano e Natureza, Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar - Brasil (1992-2019).....	78
Tabela 3 –	Quantidade de Teses e Dissertações, por Região, Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar - Brasil (1992-2019).....	80
Tabela 4 –	Quantidade de Teses e Dissertações Produzidas no Brasil por Categoria de Análise Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar – PAJEs (1992-2019).....	84
Tabela 5 –	Distribuição de Produção de Teses por Área de Conhecimento no Brasil sobre Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1995-2019).....	85
Tabela 6 –	Quantidade de Teses da Metapesquisa Produzidas no Brasil por Categoria de Análise Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar – PAJEs (1992-2019).....	91
Tabela 7 –	Distribuição de Produção Acadêmica Stricto Sensu por Área de Concentração de Pós-Graduação no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1992-2019) .....	149
Tabela 8 –	Distribuição de produção acadêmica Stricto Sensu por área de conhecimento de Pós-Graduação no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1992-2019) .....	150
Tabela 9 –	Distribuição de Produção Acadêmica Stricto Sensu por Programa de Pós-Graduação no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1992-2019) .....	153
Tabela 10 –	Distribuição de produção acadêmica Stricto Sensu por Programa de Pós-Graduação no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1992-2019) .....	154
Tabela 11 –	Distribuição de Produção Acadêmica Stricto Sensu por Linha de Pesquisa no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1992-2019) .....	155
Tabela 12 –	– Distribuição de Produção Stricto Sensu por Orientador ou Orientadora de Pós-Graduação no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1992-2019).....	162
Tabela 13 –	Quantidade de Teses Produzidas no Brasil por Categoria Terminológica com Base na Área de Conhecimento Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1995-2019).....	173

Tabela 14 – Distribuição de Produção de Teses por Área de Concentração no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1995-2019) .....	173
Tabela 15 – Distribuição de Produção de Teses por Área de Conhecimento no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1995-2019) .....	173
Tabela 16 – Distribuição de Produção de Teses por Instituição de Ensino Superior no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1995-2019) .....	174
Tabela 17 – Distribuição de Produção de Teses por Programa Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1995-2019).....	175
Tabela 18 – Distribuição de Produção de Teses por Linha de Pesquisa Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar - Brasil (1995-2019).....	175
Tabela 19 – Distribuição de Teses por Orientador ou Orientadora no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar - Brasil (1992-2019) .....	176
Tabela 20 – Quantidade de Teses por IES, referentes à Política de Ampliação da Jornada Escolar Produzidas na Área de Conhecimento Educação - Brasil (1995-2019) .....	180
Tabela 21 – Distribuição de Produção de Teses por Programa Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar na Área de Conhecimento Educação (1995-2019) .....	181
Tabela 22 – Distribuição de Teses por Orientador ou Orientadora na Área de Conhecimento Educação Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar - Brasil (1995-2019) .....	182
Tabela 23 – Distribuição de Teses por Orientador ou Orientadora na Área de Conhecimento Educação Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar - Brasil (1995-2019) .....	183
Tabela 24 – Quantidade de Teses Produzidas por Ano e Autor que Envolvem Discussões sobre Política Educacional Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar PAJEs - Brasil (1996-2019).....	188
Tabela 25 – Quantidade de Orientadores (as) das Teses Seleccionadas Produzidas no Brasil que Envolvem Discussões sobre Política Educacional Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1995-2019).....	189

## LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAIC	Centros de Atendimento Integral da Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CESGRANRIO	Fundação Cesgranrio
CIEP	Centro Integrados de Educação Pública
CPII	Colégio Pedro II
CRO	Campo Recontextualizador Oficial
CRP	Campo Recontextualizador Pedagógico
EEPE	Enfoque das Epistemologias da Política Educacional
EITI	Educação Integral e(m) Tempo Integral
ENCE	Escola Nacional de Ciências Estatísticas
FACCAT-RS	Faculdades Integradas de Taquara
FEEVALE	Universidade Feevale
FESP/UPE	Fundação Universidade de Pernambuco
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FPL	Faculdade Pedro Leopoldo
FUFPI	Fundação Universidade Federal do Piauí
FUFSE	Fundação Universidade Federal de Sergipe
FUPF	Fundação Universidade de Passo Fundo
FURB	Universidade Regional de Blumenau
FVC	Faculdade Vale do Cricaré
FVC	Fundação Visconde de Cairu
GPPEPE	Grupo de Pesquisa de Políticas Educacionais e Práticas Educativas
IES	Instituições de Ensino Superior
IFRJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
MA	Mestrado Acadêmico
MEC	Ministério da Educação
MP	Mestrado Profissional
NEEPHI	Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral

PAJEs	Políticas de Ampliação da Jornada Escolar
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUCCAMP	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC-GOIÁS	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC-MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
ReLePe	Red Latinoamericana de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TUIUTI	Universidade Tuiuti do Paraná
UCB	Universidade Católica de Brasília
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UCP	Universidade Católica de Petrópolis
UCPEL	Universidade Católica de Pelotas
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UCSAL	Universidade Católica do Salvador
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UESC	Universidade Estadual do Ceará
UFAC	Universidade Federal do Acre



UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio Grande
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal rural de Pernambuco
UFRRJ	Universidade Federal rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João Del-Rey
UFSM	Universidade Federal de Santa maria
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos vales do Jequitinhonha e Mucuri
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UNA	Centro Universitário Una
UNAMA	Universidade da Amazônia
UNASP	Centro Universitário Adventista de São Paulo
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESP/RC	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNIARA	Universidade de Araraquara
UNIC	Universidade de Cuiabá
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo
UNICSUL	Universidade Cruzeiro do Sul
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIFIEO	Centro Universitário FIEO
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNILASALLE	Centro Universitário La Salle
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAMPA	Fundação Universidade Federal do Pampa
UNIPLAC/SC	Universidade do Planalto Catarinense

UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNIRIO	Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNISO	Universidade de Sorocaba
UNITAU	Universidade de Taubaté
UNIUBE	Universidade de Uberaba
UNIVALE	Universidade Vale do Rio Doce
UNIVERSO	Universidade Salgado de Oliveira
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
UPE	Universidade de Pernambuco
UPM	Universidade Presbiteriana Mackenzie
URCA	Universidade Regional do Cariri
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do sul
USJT	Universidade São Judas Tadeu
USM	Universidade São Marcos
USP	Universidade de São Paulo
USP/ESALQ	Usp (Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz)
PNE	Plano Nacional de Educação

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
<b>CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DAS PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR</b>	28
1.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL: REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO INTEGRAL DO HOMEM.....	28
1.2 A PESQUISA DAS PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR: REVISÃO DA LITERATURA.....	43
<b>CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO PARA A ANÁLISE DE POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR</b>	52
2.1 CONFIGURAÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO- EPISTEMOLÓGICO.....	52
2.1.1 Contribuições dos Conceitos de Reflexividade e Vigilância Epistemológica de Pierre Bourdieu.....	54
2.1.2 Basil Bernstein e a Estruturação do Discurso Pedagógico: Campo Recontextualizador Oficial (CRO) e Campo Recontextualizador Pedagógico (CRP).....	62
2.1.3 A Metapesquisa no Campo da Política Educacional.....	69
<b>CAPÍTULO 3 – ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b>	75
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA O LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA.....	75
3.1.1 Levantamento de Produções Stricto Sensu sobre PAJEs no Brasil.....	76
3.1.2 A Seleção do Corpus Analítico da Metapesquisa.....	85
<b>CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DA METAPESQUISA DE TESES SOBRE AS POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR – PAJEs</b>	92
4.1 METAPESQUISA: DIÁLOGOS PERTINENTES PARA ANÁLISES SOBRE AS PAJEs.....	92
4.1.1 Elementos Comuns na Metapesquisa no Trato das PAJEs.....	93
4.1.1.1 Tipos de pesquisa, abordagens e abrangências nos estudos sobre as PAJEs.....	93
4.1.1.2 Perspectiva epistemológica nas pesquisas sobre PAJEs.....	94
4.1.2 Elementos adicionais na metapesquisa no Trato das PAJEs.....	100
4.1.2.1 Conceito de política e política educacional nas teses sobre PAJEs.....	101
4.1.2.2 Trato de conceitos e terminologias das PAJEs nas teses.....	105
4.2 OS DESAFIOS NA REALIZAÇÃO DE UMA METAPESQUISA SOBRE PAJEs.....	107
<b>CAPÍTULO 5 – CARACTERIZAÇÃO TERMINOLÓGICA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA (DISSERTAÇÕES E TESES) SOBRE POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR</b>	110
5.1 ASPECTOS TERMINOLÓGICOS DAS PAJEs.....	110
5.1.1 Trato Terminológico: Escola de Tempo.....	115

5.1.2	Trato Terminológico: Jornada Escolar Ampliada.....	119
5.1.3	Trato Terminológico: Educação Integral.....	122
5.1.4	Trato Terminológico: Educação de Tempo Integral.....	125
5.1.5	Trato Terminológico: Educação Integral em Tempo Integral.....	127
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>		<b>130</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>		<b>136</b>
<b>APÊNDICE A –</b>	<b>POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR (PAJES) – PRODUÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NO BRASIL (1992-2019).....</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICE B –</b>	<b>POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR (PAJES) – PRODUÇÃO DE TESES NO BRASIL (1995-2019).....</b>	<b>172</b>
<b>APÊNDICE C –</b>	<b>POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR (PAJES) – PRODUÇÃO DE TESES NO BRASIL (1995-2019) – ÁREA DE CONHECIMENTO EDUCAÇÃO.....</b>	<b>179</b>
<b>APÊNDICE D –</b>	<b>POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR (PAJES) – SELEÇÃO DO CORPUS ANALÍTICO DA METAPESQUISA.....</b>	<b>185</b>
<b>APÊNDICE E –</b>	<b>METAPESQUISA SOBRE PAJES – TESES (1996-2019) .....</b>	<b>190</b>
<b>APÊNDICE F –</b>	<b>REFERÊNCIAS DAS DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR (PAJEs) .....</b>	<b>213</b>

## INTRODUÇÃO

Viver – não é? – é muito perigoso. Porque ainda não se sabe.  
Porque aprender-a-viver é que é o viver, mesmo.

(Guimarães Rosa – Grande Sertão: veredas)

As discussões referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs)<sup>1</sup> não são recentes no cenário educacional brasileiro. Desde as primeiras décadas do século XX, elas já estavam presentes nos ideais de Anísio Teixeira, que defendeu a ampliação do tempo destinado à vida escolar como uma estratégia para uma formação cidadã e a constituição de uma sociedade mais democrática. Esta estratégia tinha como mote a construção de uma escola pública de dia inteiro, em que sua organização pedagógica oferecesse possibilidades de desenvolvimento cognitivo, estético, cultural, emocional e físico.

O pensamento anisiano correspondeu à luta pela renovação da escola brasileira, em um momento que surge a demanda de escolarização da classe popular como subsídio para qualificação de mão de obra atendendo a processos de urbanização e industrialização. Para acolher um número cada vez maior de matrículas, os governos diminuíram os horários de aulas e aumentaram a quantidade de turnos escolares (FREITAS; GALTER, 2007). Este movimento dificultou a materialização dos ideais propostos para uma escola de dia inteiro.

Apesar do ideal de organização escolar defendido por Anísio Teixeira corresponder ao conceito de Educação Integral, o termo não foi utilizado em suas obras<sup>2</sup>. Suas propostas educacionais foram vinculadas ao conceito por estudiosos da temática, e contribuíram para o desenvolvimento e discussão do termo. Tal vinculação é legítima, pois as “[...] bases de uma concepção de educação escolar que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania” (CAVALIERE, 2010, p. 250) estavam sempre asseguradas.

No contexto brasileiro, tem-se experiências significativas de organização escolar com ampliação da jornada escolar diária para oportunizar um desenvolvimento/formação integral

---

<sup>1</sup> Nesta tese, propomos a utilização do termo Políticas de Ampliação da Jornada Escolar, o qual pode ser considerado um conceito mais abrangente para incluir as seguintes políticas: a) Educação Integral; b) Escola de Tempo Integral; c) Jornada Escolar Ampliada. d) Educação em Tempo Integral; f) Educação Integral em Tempo Integral; e outras que não apareceram em nossas buscas de maneira tão recorrente.

<sup>2</sup> “[...] embora a ideia de uma educação escolar abrangente esteja presente em toda a obra de Anísio Teixeira, o autor não faz uso da expressão "educação integral", talvez por não considerá-la suficientemente precisa e, provavelmente, para evitar qualquer identificação com os Integralistas, que, como vimos, usaram abundantemente, durante os anos 1930, as expressões "homem integral", "Estado integral" e "educação integral"” (CAVALIERE, 2010, p. 250).

dos alunos. As Escolas Parques idealizadas por Anísio Teixeira, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) por Darcy Ribeiro, os Centros de Atendimento Integral da Criança (CAIC), no governo Itamar Franco e o Programa Mais Educação, no governo Lula, ilustram uma trajetória de tentativas de viabilizar processos escolares mais democráticos.

Essas experiências, assim como os estudos e as pesquisas sobre elas, corroboraram para o desenvolvimento de conceitos e/ou a utilização de terminologias que se referem às políticas educacionais de ampliação da jornada escolar; as quais nos últimos anos expõem as variações terminológicas e conceituais em políticas, estudos e pesquisas. Conceitos como Educação Integral, Escola de Tempo Integral, Jornada Escolar Ampliada, Educação de Tempo Integral e Educação Integral em Tempo Integral são os mais recorrentes. Encontramos outras terminologias associadas a essa política, citando, a título de exemplo, as seguintes: Escola Integrada, Ensino Integral, Atendimento Integral, Escola de Tempo Ampliado, entre outras.

Cavaliere (2002, p. 250) afirma que “[...] o tema ‘educação integral’ é vasto. Muitas vertentes poderiam ser trilhadas na exploração do mesmo”. Tal divergência na consolidação de um conceito ou terminologia comum pode ser resultado de distintos posicionamentos, opções teóricas, limites e estratégias de estudo e de pesquisa. Entretanto, ela contribuiu para a constituição de uma ótica comum nas discussões sobre a Educação Integral, associando esse conceito como sinônimo de demais Políticas de Ampliação da Jornada Escolar.

Dessa discussão, pode-se inferir que o conceito de Educação Integral, em alguns estudos e até mesmos em algumas políticas educacionais, encontra-se reduzido à denominação de ampliação de jornada escolar, ou ainda, à implantação de Escolas de/em Tempo Integral. Cumpre ressaltar, que, em nosso entendimento, as políticas de ampliação da jornada escolar abrigam em seu escopo toda política, programa ou projeto que vislumbre a ampliação, tanto do tempo de permanência dos alunos na escola como das possibilidades de desenvolvimento biopsicossocial de crianças e jovens.

Na mesma discussão, vale frisar que nem todas as propostas de ampliação da jornada escolar têm propósitos que validam o conceito de Educação Integral, sendo que o simples aumento do tempo na escola não garante processos de aprendizagem mais significativos, tampouco favorece o desenvolvimento de processos de Educação Integral. Seus propósitos devem estar ancorados em uma concepção mais abrangente e consequente de Educação Integral, que localiza a ampliação do tempo destinado à educação de crianças e jovens “[...] como parte integrante da mudança da própria concepção de educação escolar [...]” (CAVALIERE, 2007, p. 2).

A terminologia **Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs)**, utilizada nesta Tese, expressa nossa crença de que esse termo: a) atendem ao conceito de que estas são ações do Estado que procuram atender as demandas da população. No entanto, de forma geral, as políticas são fragmentadas, pontuais e incompletas e constituem-se em instrumentos de poder simbólico, sejam elas expressas na forma de textos legais ou discursos oficiais, pois são representações simbólicas dos interesses do Estado, embora dissimuladas de serem de interesse público (BOURDIEU, 2014); b) fazem referência ao conjunto de experiências analisadas sobre Políticas Educacionais que ampliam o tempo diário de permanência de crianças e jovens na escola; e c) não restringem a busca das Teses que compõem o *corpus* analítico deste estudo, no que se refere ao trato conceitual/terminológico e, dessa forma, possibilitando abarcar todas as terminologias empregadas pelos pesquisadores e pelo campo pedagógico oficial (Educação Integral, Escola de/em tempo Integral, Jornada escolar ampliada e Educação Integral de/em tempo integral, entre outras) encontradas no levantamento da produção acadêmica *Stricto Sensu*.

A partir dos estudos de Ana Maria Cavaliere, Ligia Martha Coelho, Janaína Specht da Silva Menezes e Lucia Velloso Mauricio, observa-se que as discussões empreendidas por essas pesquisadoras acompanharam a retomada do modo de pensar estas Políticas Educacionais no final do século XX, as quais contribuíram para a materialização de ações do governo federal e dos governos estaduais e municipais. Tal movimento também organizou a elaboração dos textos de orientação legal<sup>3</sup> sobre estas políticas em nosso país, que apesar de regulamentar procedimentos, não contribuiu, efetivamente, para uma unidade de utilização do termo ‘Educação Integral’.

Nesse sentido, compreende-se que as fortes relações conceituais/terminológicas existentes assinalam a necessidade de análises mais densas para a constituição de conceitos que atendam as demandas educacionais da contemporaneidade. Observa-se, ainda, que a falta dessa

---

<sup>3</sup> A Lei 9.394/96 (LDB) - Art. 1º diz: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. O Art. 34º, § 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. Lei 9.394/96 (LDB); Decreto 6253/2007 (FUNDEB), A educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares [...]. A partir disso, o Governo Federal estabeleceu coeficientes de verbas das matrículas levando em consideração tanto a modalidade e o nível da educação quanto a ampliação da jornada escolar; Decreto Lei n.º 6.094/2007 (PDE) Art. VII [...] ampliar possibilidade de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular; Art. XXIV, Integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento do educando com sua escola; Lei 13.005/2014 (PNE) Meta 06 – a oferta de educação em tempo integral para no mínimo 50% das escolas públicas e o atendimento de ao menos 25% dos estudantes de educação básica do Brasil. (BRASIL, 1996, 2007a, 2007b, 2014).



demarcação aliada à crise econômica e social corroborou para que as experiências de ampliação do tempo escolar implantadas em nosso país se consolidassem em políticas educacionais frágeis, extintas com a mudança de governo.

O interesse pela temática de ampliação da permanência das crianças e adolescentes na escola é latente em minha carreira profissional, primeiramente como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, atuando na rede municipal de Ponta Grossa - PR, a qual em 2002 ampliou o tempo escolar destinado ao Ensino Fundamental, incorporando a esta etapa o último ano da pré-escola. Neste movimento, as crianças iniciavam aos seis anos a escolarização obrigatória. Esta iniciativa, posteriormente, foi legitimada com a Lei n.º 11.274/2006, que alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 e da Lei 9.394/1996, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade (BRASIL, 2006).

Ao vivenciar a mudança de rotina no contexto escolar, várias inquietações surgiram referentes à adaptação dos profissionais a uma nova configuração trazida por uma nova política educacional que exigia alterações pedagógicas e estruturais para sua efetivação nas escolas. Tais inquietações deram origem a um projeto de mestrado apresentado e aprovado pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná – PPG/UFPR; no entanto, devido a questões internas da Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, a temática da dissertação constituiu-se em um estudo sobre Ensino Superior.

As inquietações adormecidas foram retomadas quando assumi a direção do Departamento de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa - PR que, a partir de 2014, decidiu intensificar a implementação de Escolas de Tempo Integral. Essa rede de ensino, em 2020, encerrou o ano letivo com 95% das escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental oferecendo a ampliação da jornada escolar.

Esta política educacional iniciou sua implementação a partir do entendimento que a essência da política de ampliação da jornada escolar é a permanência da criança na escola, “[...] atendendo-a integralmente em suas necessidades educacionais, ampliando as possibilidades de aprendizado através do trabalho em todas as áreas do conhecimento e nas oficinas pedagógicas, fortalecendo, com metodologias diversificadas, os conteúdos do currículo comum” (PONTA GROSSA, 2020, p. 32).

No entanto, surgiram questionamentos sobre sua efetivação nos contextos escolares da rede municipal de ensino ponta-grossense, pois quando as políticas educacionais apontam para medidas de ampliação da jornada de permanência das crianças na escola, é necessário que em suas práticas estejam incutidas ações que colaborem significativamente para o desenvolvimento

integral das crianças ou jovens. Isso porque, apenas a ampliação do turno escolar não significa necessariamente uma melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, ou seja, apenas sua implantação legal não garante que seu processo de implementação tenha sucesso e se torne reflexo positivo na educação no processo de escolarização (PARO, 2009).

As reflexões e leituras sobre a temática reforçaram o interesse que esses contextos e as influências associadas necessitam ser investigados, observados, analisados, uma vez que as pesquisas acadêmicas podem fomentar discussões sobre as PAJEs no Brasil, haja vista que sua realização obedece a critérios sistemáticos de produção epistemológica, seguindo padrões de rigorosidade científica e ética. Esta convicção reflete as inquietações perante a instabilidade de efetivação dessas políticas de extensão do tempo de permanência das crianças e jovens nas escolas brasileiras, a qual, apesar de tentativas de estudiosos e governantes, não se constituíram como uma política de Estado. Essa foi a motivação acadêmica e social propulsora para o ingresso no doutorado em Educação e objeto de estudo dessa tese.

A participação no Grupo de Pesquisa de Políticas Educacionais e Práticas Educativas (GPPEPE) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e em atividades do Núcleo de Estudos Escola Pública de Horário Integral, atualmente Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) permitiram o refinamento do objeto da pesquisa, pois encontramos no trato conceitual/terminológico/um indicador de fragilidade e possível contribuição para os processos de enfraquecimento das políticas de ampliação da jornada escolar.

Diante do exposto, a problemática central desta Tese é compreender quais são as convergências e as divergências conceituais/terminológicas na produção do conhecimento referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar nas pesquisas acadêmicas brasileiras, e em que medida os autores explicitam com clareza a concepção conceitual/terminológica destas políticas.

Dessa questão de pesquisa decorre o objetivo geral da tese: analisar aspectos conceituais/terminológicos da produção de conhecimento referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar no Brasil. A partir dessa proposta, os objetivos específicos foram assim definidos:

- Identificar a produção acadêmica (*Stricto Sensu*) em relação às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar no Brasil.
- Mapear as pesquisas que abordam as produções acadêmicas acerca das Políticas de Ampliação da Jornada Escolar no Brasil.

- Investigar em que medida os trabalhos analisados apresentam clareza conceitual sobre as Políticas de Ampliação da Jornada Escolar expressas nas pesquisas selecionadas.
- Analisar as características teórico-epistemológicas que corroboram para a escolha conceitual/terminológica das teses e dissertações, a fim de constituir um quadro referência para o trato conceitual acerca das Políticas de Ampliação da Jornada Escolar.

Nesta Tese, desenvolver-se-á o argumento de que o conceito/terminologia de PAJEs possui uma amplitude que permite abarcar toda a variedade de temáticas que têm sido exploradas nas pesquisas. Além disso, argumenta-se que nem sempre os pesquisadores demonstram clareza terminológica e, em alguns casos, há incongruências conceituais/terminológicas (confusões/profusões conceituais) que acabam por reduzir o espectro de análise dos pesquisadores. Adicionalmente, considera-se que as pesquisas sobre as PAJEs estão associadas a diversos campos, mas uma parte significativa associa-se ao campo da Política Educacional. Enquanto um subcampo da Política Educação, as pesquisas em relação às PAJEs carecem ainda de maior adensamento teórico-epistemológico e conceitual/terminológico. Um passo importante nessa direção é a realização de balanços críticos referente à produção, tarefa com a qual esta Tese pretende contribuir.

Compreende-se, no entanto, que a construção de consensos em torno da problemática demanda a realização de diversas metapesquisas, visto que são inúmeras as possibilidades de análise, de reflexão e de análise das produções a respeito das PAJEs.

De modo geral, pretendemos demonstrar, no decorrer desta tese, que:

a) a compreensão e explicitação, pelo autor, do conceito de Política Educacional e de seu objeto de estudo influencia a definição do projeto de pesquisa e das análises<sup>4</sup>.

b) além da necessidade de um estudo mais aprofundado sobre os conceitos que se referem às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar, é essencial que os pesquisadores explicitem com maior clareza o conceito que baliza sua pesquisa.

Expressar com clareza conceitual o objeto de estudo das Políticas de Ampliação da Jornada Escolar é uma tarefa desafiadora, porque este abarca o mesmo arcabouço das Políticas Educacionais, ou seja, contemplam diferentes dimensões de uma mesma problemática: a análise do processo de formulação de políticas; o conteúdo propriamente dito da política ou do programa; os possíveis processos de implantação/implementação, tradução e interpretação da política ou programa, no contexto das práticas e a avaliação de políticas, que pode abranger análise de resultados e suas consequências (MAINARDES, 2018).

---

<sup>4</sup> Esta formulação baseia-se em Ball (1994). Esta ideia será discutida mais adiante.

Para atender aos questionamentos deste estudo, a escolha metodológica encontrou os subsídios necessários na proposta da metapesquisa, a qual pode ser compreendida como a “pesquisa sobre pesquisas” e a sua própria produção (MAINARDES, 2021).

A metapesquisa, como percurso metodológico, tem como objetivo contribuir para a pesquisa sistemática das Teses que compõem o *corpus* analítico deste estudo, no que se refere ao trato conceitual. Tal metodologia foi escolhida porque a indicação de seus procedimentos pode colaborar para a melhoria das pesquisas que analisam as Políticas de Ampliação da Jornada Escolar.

A metapesquisa aqui proposta atende as seguintes etapas:

- levantamento de toda produção acadêmica (*Stricto Sensu*) da Política Educacional em estudo;
- organização e sistematização da amostra (conhecimento e registro em planilhas);
- seleção da amostra (*corpus*), composta por teses, a partir da definição de critérios considerando aspectos de ordem cronológica; de natureza teórica; de localidade regional; de amplitude física e de âmbito do objeto da Política;
- leitura sistemática (MAINARDES, 2018) das teses, considerando os conceitos de reflexividade e vigilância epistemológica (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999) e os conceitos de Campo Recontextualizador Oficial (CRO) e Campo Recontextualizador Pedagógico (CRP) da teoria da Estruturação do Discurso Pedagógico (BERNSTEIN, 1996, 1998);
- elaboração do quadro analítico comparativo (MAINARDES, 2021) referente às questões epistemológicas (MAINARDES, 2015), estruturação do discurso pedagógico (BERNSTEIN, 1996, 1998; BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999) e a escolha conceitual/terminológica realizada pelos pesquisadores e a terminologia do objeto desse estudo (CAVALIERE, 2002; COELHO, 2012; MENEZES, 2009).

Esta Tese está organizada em cinco capítulos. No Capítulo 1, apresentamos algumas discussões referentes à constituição do conceito de Educação Integral, desde a idade antiga até os dias atuais, a partir de uma revisão da literatura de pesquisas que tratam de pesquisas sobre PAJEs.

O Capítulo 2 trata especificamente do referencial teórico configurado para esta Tese, que está elaborado em três bases: a) os pressupostos teóricos que consideram as contribuições dos conceitos das teorias de Pierre Bourdieu e Basil Bernstein; b) a fundamentação metodológica escolhida que é a metapesquisa; e c) os elementos conceituais específicos,

ancorados nos estudos de Ana Maria Cavalieri, Ligia Martha Costa Coelho, Lucia Velloso Maurício e Vitor Paro, entre outros.

O Capítulo 3 descreve a trajetória e os procedimentos metodológicos para a escolha do *corpus* analítico da metapesquisa, com a finalidade de mapear as pesquisas que abordam as produções acadêmicas sobre as PAJEs no Brasil. Já as subseções que o compõem contemplam as etapas que culminaram na definição do *corpus* de estudos da temática, considerando a profusão terminológica abordada pelos pesquisadores da área.

No capítulo 4, analisamos o *corpus* analítico da metapesquisa, composta pelos seguintes elementos norteadores: tipo de pesquisa; abrangência; nível de abstração; perspectiva epistemológica; posicionamento epistemológico; enfoque epistemológico; perspectiva ética; perspectiva ontológica; conceito política; conceito Políticas Educacionais e terminologia utilizada para tratar as PAJEs.

No Capítulo 5, caracterizamos, a partir da metapesquisa, os conceitos/terminologia apresentados nas produções acadêmicas *Stricto Sensu* no Brasil, considerando 5 categorias: 1) Escola de Tempo Integral; (2) Jornada Ampliada; (3) Educação Integral; (4) Educação em Tempo Integral e (5) Educação Integral em Tempo Integral.

Os resultados dessa pesquisa apontam para a importância das pesquisas referentes às PAJEs e a necessidade da melhoria contínua das pesquisas sobre essa temática. Trata-se de um conjunto de políticas educacionais que são essenciais para tornar o processo de escolarização mais satisfatório e que demandam uma revisão de toda a concepção de currículo, distribuição do tempo, metodologias e avaliação, para atender apontam a necessidade de: a) um diálogo permanente entre os agentes e pesquisadores que compõem o CRO e CRP; b) a definição de orientações para a implementação das PAJEs por meio de legislações educacionais em nível nacional, para que estas se estruturam enquanto política de Estado; e c) reflexões acerca do conceito de Educação Integral e sua prática contemporânea.

## CAPÍTULO 1

### CONTEXTUALIZANDO AS PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR

A gente principia as coisas, no não saber por que, e desde aí perde o poder de continuação porque a vida é mutirão de todos, por todos remexida e temperada.

(Guimarães Rosa – Grande Sertão: veredas)

Nos trabalhos sobre PAJEs, nos campos oficial e pedagógico, observa-se que há profusão de termos para designá-las, a saber: Educação Integral, Escola de Tempo Integral, Educação Integral em Tempo Integral, Educação em Tempo Integral e Jornada Ampliada, entre outros. Esta profusão terminológica está também presente em documentos de Secretarias de Educação. Ao longo da Tese, as questões que envolvem os debates terminológicos serão abordados e constituem o tema central do Capítulo 5.

Em nossa perspectiva, há necessidade de considerar as análises da essência do conceito de Educação Integral. O objetivo do capítulo é apresentar primeiramente algumas discussões referentes à constituição do conceito de Educação Integral desde a idade antiga até os dias atuais a partir de reflexões de alguns teóricos, com base na produção epistemológica de Severino (2007) e, em seguida, a revisão de literatura de pesquisas que tratam de estudos sobre PAJEs, que acreditamos serem pertinentes para clarear a constituição dessa profusão terminológica.

#### 1.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL: REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO INTEGRAL DO HOMEM

Para compreender a produção de conhecimento acerca do conceito/terminologia de Educação Integral é necessário (re)visitar aspectos históricos e filosóficos, pois ela se encontra presente em vários períodos da história da educação e da formação do homem. Ao refletir acerca dos pensamentos que se formularam dos processos educativos da antiguidade e que influenciaram os conceitos presentes nas escolas ocidentais dos últimos séculos, é necessário um olhar que compreenda os aspectos sociais e políticos que foram constituindo as sociedades ao longo de nossa história.

A escolha da trajetória histórica que será apresentada neste estudo, teve aporte epistemológico pelos estudos realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, a partir da obra filosófica de Antônio Joaquim Severino (2007).

Para Sousa (2016), o pensamento a respeito de uma formação mais ampla do homem, como cidadão, atravessa séculos e causa divergências por onde foi concebido. É na Grécia Antiga que nasce a história do que é o ser humano hoje, e foi quando pela primeira vez pensou-se numa educação que estimulasse a formação humana em diversas potencialidades. Ao voltarmos nossos olhos para a Antiguidade, encontramos a Paideia Grega que, consubstanciando aquela formação humana mais completa, já continha o germe do que mais tarde se denominou Educação Integral – formação do corpo e do espírito (SILVA, 2018, p. 20). A autora afirma que para compreender a relação, o conceito grego de Paideia e a questão da formação integral, é necessário regressar à educação aristocrática dos tempos homéricos<sup>5</sup>.

Essa formação tinha sua base no desenvolvimento da *areté* de cada homem. Os poemas homéricos explicam que *areté* era um conjunto de características físicas, espirituais e morais que poderiam ser desenvolvidas para conseguir atingir a perspectiva de formação do “homem ideal” da Grécia antiga. Nesses poemas também fica explícito que tais características só poderiam ser desenvolvidas pela aristocracia, “a *areté* é o atributo próprio de nobreza” (JAEGER, 2013, p. 24). A compreensão de formação de um “homem ideal” foi tendo sua objetividade alterada ao longo da história e o conceito de *areté*, apesar de ter estado intimamente ligado à questão educativa, com o decorrer da história também sofreu alterações com as mudanças sociais (SOUSA, 2016).

E, apesar de defenderem uma educação que estivesse relacionada com as questões sociais e expressarem o desejo de educar a todos, faz-se necessário registrar que “desde o começo a finalidade do movimento educacional comandado pelos sofistas não era a educação do povo, mas a dos chefes. No fundo não era senão uma nova forma da educação dos nobres” (JAEGER, 2013, p. 339).

Segundo Sousa (2016), é também com a sofística que o Estado grego entra em crise, bem como a própria educação, pois a compreensão do Estado como um grande organizador educacional e, ao mesmo tempo, como participe da luta pelo poder, constitui um desequilíbrio nas formas de sua própria organização. O Estado foi materializando-se, em uma conjuntura de constante tensão entre os polos: educação e poder.

---

<sup>5</sup> Naquele tempo, ela corresponderia aos métodos utilizados para assegurar a transmissão às sucessivas gerações daqueles valores considerados essenciais – morais e religiosos principalmente – que servem de fundamento à sociedade. No grego, o vocábulo Paidéia se caracteriza por um duplo modo de emprego: como substantivo de ação e como característica final (produto, resultado) de um processo verbal. No primeiro caso pode-se encará-la como processo educacional em evolução (ação), e no segundo, como educação, já no sentido amplo de formação (SILVA, 2018, p. 20).

Diante desta conjuntura, reinos e territórios independentes constituíam a organização sociopolítica do Estado. Depois da polis, esse território tornou-se um aglomerado de *póleis*, das quais Esparta e Atenas se destacaram (MOURA, 2014), e permitiram pensar acerca da relação entre educação e poder, por sua predominância educativa de cidade-estado, pois cada uma seguiu caminhos distintos em relação aos métodos e práticas de educação, devido ao objetivo que queriam atingir.

Atenas opta, segundo Cambi (1999), por um modelo mais democrático, de uma democracia com modelos educativos que visavam um tipo de formação cultural e aberta, que valorizava o indivíduo e suas capacidades de construção do seu próprio mundo interior e social. Conforme destaca Moura (2014), Esparta sobressaiu com inovação porque, ao criar o Estado, o fez pela primeira vez de modo original, representando uma verdadeira fonte e força educadora. O Estado espartano esboçava uma política educacional relacionada ao projeto societário desejado e idealizado segundo seus interesses. Para isso, usava as três instituições básicas: a família, a escola e a sociedade, ou seja, o contexto sócio-histórico e existencial de cada indivíduo. O objetivo era que essa Educação Integral levasse “este indivíduo a uma formação que o conformasse ao ideal desejado de homem: o cidadão – o homem que, devidamente formado, assumiria seus compromissos e deveres como membro da sociedade e se doaria totalmente ao Estado, a ponto de lhe dar a vida” (MOURA, 2014, p. 20). Os relatos sobre a prática educativa espartana permitem vê-la como uma possível experiência de Educação Integral<sup>6</sup>.

Acreditamos que os processos educativos praticados nas duas *póleis* gregas possuem características fundantes do conceito de Educação Integral. Ao retomar o conceito defendido neste estudo, sob o viés biopsicossocial, é necessário considerar que a educação da época acompanhava as demandas da vida social, do desenvolvimento da mente (espírito) e do corpo.

Porém Moura (2014) destaca que é apenas no século IV a. C. que se percebe na experiência educacional ateniense traços da Educação Integral que concebemos hoje, pois enfatizava a autonomia do indivíduo relativa ao Estado. Larroyo (1982) descreve que em Atenas surgiu também um ideal da formação completa do homem, tanto a educação física quanto a intelectual foram entendidas como igualmente importantes. Com efeito, a formação educacional ateniense previa cuidar do corpo e do intelecto, da ética e da moral. O contexto da

---

<sup>6</sup> As ações integradas da família, da escola e da sociedade permitiam o desenvolvimento do corpo e do espírito para um fim maior, para atuar na polis, pois ela significa para seus cidadãos o fim último de sua existência; é ela que os possibilitam ser homens (MARROU, 1990). Com esse pensamento, acreditamos que o processo educativo que objetiva a formação integral ocorre em tempo integral e não apenas no tempo escolar.



época para Jaeger (2013) era a época clássica da Paideia, a Grécia está sob a hegemonia de Atenas, com toda a grandeza política, com a arquitetura imortalizada e com o esplêndido florescimento da Cidade-Estado.

No entanto, a perspectiva da formação do homem completo não se traduz linearmente em Educação Integral como a entendemos hoje. Este pensamento apresenta aproximações pertinentes ao desenvolvimento histórico do conceito, por imbricar discussões a respeito da formação humana ampla e do desenvolvimento de múltiplas potencialidades na formação do cidadão. Neste sentido, Lazarini (2007, p. 12-13) destaca ainda que:

[...] o conceito de paidéia supera [...] sua vinculação limitada à instrução da criança. É quando o termo aparece como educação integral: a formação do corpo pela ginástica, da mente pela filosofia e pelas ciências e da moral e dos sentimentos pela música e pelas artes. Foi então que os gregos realizaram a síntese entre educação e cultura: deram enorme valor à arte, à literatura, às ciências e à filosofia. [...] A paidéia vem a significar a cultura, entendida não no sentido ativo, preparatório de educação, mas no sentido perfectivo da palavra: o estado de um espírito plenamente desenvolvido, tendo desabrochado todas as suas virtualidades, o estado do homem tornado verdadeiramente homem. Aplica-se à vida adulta, à formação e à cultura, à sociedade e ao universo espiritual da condição humana.

Ainda lembrando que tal formação plena carrega em seu bojo aspectos sociais, históricos e políticas de uma sociedade aristocrática e escravocrata, o modelo de educação grego atravessou os séculos sem ser esquecido e, apesar de ainda nos servir em alguns momentos como referencial na construção do conceito de Educação Integral, é necessário superar alguns pontos, principalmente no que se refere ao direito de educação para todos.

As compreensões de Paideia expostas até o momento, embora perspectivassem a formação de um “Homem ideal” ou “Homem integral” num processo de educação plena, demonstraram serem sempre restritivas, ou seja, foram direcionadas a determinados grupos sociais, como afirma Sousa (2016); portanto, todas elas e cada uma, a seu modo, demonstram a conservação de determinadas conjunturas sociais que estão presentes nas sociedades até os dias atuais.

Posterior a esta discussão, segue-se à Paideia Romana, denominada como humanista, a qual se difere da anterior. Por se tratar de uma cultura predominantemente humanística e, sobretudo, cosmopolita e universal, buscando aquilo que caracteriza o homem, em todos os tempos e lugares. É uma concepção que não se restringe ao ideal de homem sábio, mas se estende à formação do homem virtuoso, como ser moral, político e literário (CAMBI, 1999).

Moura (2014) aponta que dentre as peculiaridades que diferiam gregos e romanos, incluía-se a tendência dos primeiros a ritmar a vida e suas ações segundo a busca do racional,

do intelectual, do subjetivo, da contemplação e do deleite estético; enquanto os romanos levavam suas vidas segundo o ritmo da prática, do útil, do eficaz. Luzuriaga (1984, p. 58-59) apresenta pontos que caracterizam divergências na cultura e educação:

1ª) No humano, a valorização da ação, da vontade, sobre a reflexão e a contemplação. 2ª) No político, a acentuação do poder, do afã de domínio, de império. 3ª) No social, a afirmação do individual e da vida familiar, ante ou junto ao Estado. 4ª) Na cultura, falta de uma filosofia, de investigação desinteressada, mas, em compensação, criação das normas jurídicas, do direito. 5ª) Na educação, acentuação do poder volitivo do hábito e do exercício, com atitude realista, ante a intelectual e idealista grega. 6ª) A necessidade do estudo individual, psicológico do aluno. 7ª) A consideração da vida familiar, e sobretudo do pai, no exercício da educação. 8ª) Não obstante isso, em época mais avançada, a criação do primeiro sistema de educação estatal, estendida a educação para fora de Roma aos confins do Império.

Tais características de vertentes utilitaristas aliadas a ações educativas para a vida no campo e ao declínio do Império Romano possibilitou, mesmo que incipiente, uma ampliação da educação cristã. De acordo com Monroe (1988, p. 91):

O grande mérito da adaptação romana tinha sido sua íntima relação com as necessidades práticas de vida política e institucional. [...] Quando a importância prática de uma educação prática se perde, nada mais fica. [...] A educação já não se destina a ser a educação prática de todo um povo, mas o ornamento de uma sociedade oca, superficial e geralmente corrupta.

Deste modo, podemos perceber, na organização romana de educação, que há um recuo para a concepção de integralidade da formação do homem. E com a queda do Império Romano, no século V, o pensamento sobre esta educação formal, assim como concepções sobre a formação do homem ficaram “obscurecidas” pelo majoritário poder da Igreja Católica (SOUSA, 2016).

Com este advento, inicia-se o período feudal, em que o pensamento conservador foi consolidado. A formação do homem passa a ter um fim religioso, em que seus princípios estavam voltados à garantia da manutenção do ideário cristão e, assim, à hierarquia católica. Para Moura (2016), o desenrolar do cristianismo seguiu o princípio conceitual denominado Paideia cristã, cuja formulação teórica e explicitação concreta tiveram seu ápice no confronto dos ideais cristãos com a tradição cultural greco-romana. Desse confronto, derivaram outra cosmovisão e outro ideal de homem, guiado pela perspectiva da imitação de Cristo.

Autores como Cambi (1999), Moura (2014), Sousa (2016), Nunes (2017), Silva (2018) afirmam, ainda, que a Paideia cristã se constituiu pela materialização de um projeto ideal para a sociedade da época, no qual o ser humano deveria ter um outro nascimento: despir-se do

homem velho – sair de uma vida pecaminosa e mundana – e revestir-se do homem novo – viver na graça, pela fé e obediência a Deus e pela imitação de Cristo.

Este novo pensamento de formação do homem teve bases doutrinárias, estruturando o cristianismo de forma, segundo Larroyo (1982), morosa e intensa. Como explica Moura (2014), os diversos segmentos intelectuais constituíram-se sob o conceito de Patrística, entre séculos I e VIII<sup>7</sup>. Santo Agostinho (354–430) teve atuação relevante nesse período, que é tido como o tempo dos padres teólogos.

As ideias de Santo Agostinho, segundo Silva (2018), inserem-se na Patrística retomando a pressuposição que prevalecera em Atenas, ou seja, retoma o ideal de formação do homem grego. Para ele, a razão é uma ferramenta ou uma mediação; o conhecimento se dá por uma especial iluminação interior, de natureza divina, Cristo é a verdade que se ensina interiormente. Influenciado pelas teses e pelos argumentos da filosofia de Platão opera a síntese entre o platonismo e o cristianismo apresentada em sua obra *De Magistro*.

A influência deste ideal Agostino perdurou por séculos, por toda a alta idade média, mas nos séculos XIV a XVI outro filósofo religioso, Tomás de Aquino (1225-1274), propõe uma renovação neste ideário, período histórico chamado Escolástica. Em seu posicionamento, o religioso expunha que toda a verdade é definida como a conformidade da coisa com a inteligência, ou seja, o conhecimento e a verdade não eram oriundos da divindade, mas que a razão aproximava o homem de Deus. Para Porto (2006), visando o aperfeiçoamento de cada indivíduo, Tomás de Aquino ainda apontava a um autoaprendizado, porém tal ideia não foi incorporada aos princípios da hierárquica Igreja, pois acreditava que “o método para se realizar essa tarefa, que consistiria basicamente em oferecer ao aluno problemas que possa resolver utilizando os princípios universais, que são aquilo que ele já sabe” (PORTO, 2006, p. 20).

Tais ideias não representaram uma ruptura com os ideais Agostinos, como afirma Nunes (2017), a Escolástica, que se traduziu no segundo movimento teológico e pedagógico da Idade Média, não rompera com as bases agostinianas. “A síntese platônica-agostiniana encontra agora paralelo com a síntese aristotélico-tomista. As universidades, criações medievais, desde os séculos XI e XII serão arena desse debate e enfrentamento” (NUNES, 2017, p. 59).

---

<sup>7</sup> No século I, atuaram pais apostólicos: escritores que deram as primeiras instruções de modo bastante simples. No século II, foram os padres apologistas que se esforçaram para defender os cristãos e combater as heresias. No século III, a patrística entrou em nova fase: aquela em que se buscou superar as tensões dos períodos anteriores e organizar a doutrina eclesiástica com os padres catequistas. Nos séculos IV e V, após o edito de Constantino (272–313), datado de 313, buscou-se organizar a teologia católica em um movimento de conciliação da filosofia pagã com os ideais cristãos (MOURA, 2014).

Pelos autores mencionados anteriormente, como evento portador de uma revolução educativa, não percebemos características de avanço na expressão ou a terminologia de Educação Integral, principalmente considerando a relatividade do conceito já mencionado no texto. Inclusive se mantém neste período histórico a lógica de uma educação excludente, o conhecimento era destinado a poucos, mantendo a hierarquia social.

A relação de interdependência entre Igreja e Educação, que se manteve durante a Idade Média, a partir do século XIV, passa por um processo de intensas transformações. Cambi (1999) o denomina como época de “fermentações”. Moura (2014) explica que este cenário se constituiu graças aos conflitos bélicos e a invenções e descobrimentos geográficos. E é, também, nessa época em que se erguem os fundamentos da modernidade, que vinham se constituindo para operar uma ruptura radical com a realidade oriunda da Idade Média, a qual modificou quase todos os segmentos estruturadores medievais: aspectos geográficos, econômicos, políticos, sociais, ideológicos, culturais, pedagógicos não ficaram ilesos a esse processo. Delinearam-se novos horizontes para o mundo de então; declinou o feudalismo; nasceu o capitalismo; ascendeu uma nova classe: a burguesia; impôs-se o Estado moderno; e o movimento da Reforma e da Contrarreforma enfraqueceu o poder da Igreja. Dentre outros, esses eventos foram centrais para construir outra ordem diversa daquela instituída no período anterior. A esse novo contexto estavam subjacentes os movimentos renascentistas e humanistas, que se firmaram nos próximos séculos.

Esta nova conjuntura arquitetou a formação de outro ideal de homem, representada neste momento por outro religioso, Martinho Lutero (1483-1546), monge da ordem de Santo Agostinho, que inicia um movimento de reforma da Igreja Católica. Tal movimento incide do pensamento educacional não mais voltado ao ensino religioso e eclesiástico, mas sim “sonhava com uma escola voltada para a vida, uma escola voltada para a produção de sentido, para o reconhecimento da grandeza de existência individual, e a sensibilidade ética e estética, para assumir as dimensões e deveres da vida particular e coletiva” (NUNES, 2017, p. 81).

Lutero e outros renascentistas/humanistas apesar de criticarem a educação da época preocupavam-se e valorizavam a educação formal. Entretanto, mesmo que contraditórios a tais pensamentos, estes influenciaram a busca de educar e instruir a criança de forma mais humana e mais culta. De acordo com Manacorda (2000, p. 179), “A pedagogia humanística’, especialmente italiana, teve seus tratados e suas escolas: talvez nenhuma outra época, nenhuma outra cultura tenha sido tão sensível aos problemas da formação humana”.

Os processos educativos pensados por estes prismas corroboraram sobremaneira para avançar o pensamento de Educação Integral semelhante como o compreendemos hoje. Essa

perspectiva também é encontrada no pensamento do filósofo tcheco Jan Amós Comenius (1592-1670), considerado um ícone da constituição da pedagogia moderna, que a partir de uma de suas máximas – talvez a mais importante – é a arte de ensinar tudo a todos.

Ao defender essa posição, Comenius postula que a arte de ensinar não prevê apenas o conhecimento de todas as ciências, mas a necessidade de conhecer as razões e os objetivos das coisas que fazem, ou farão parte de sua vida, então, a educação, assim, é considerada como produção humana, a qual seria meio e instrumento centrais para todos os homens a constituir sua humanidade e agir como sujeito ativo.

Porém, no cenário educacional da época, coexistiam vários tipos de correntes que irão propor ideias diferentes de formação do homem. Até porque o século XVII, início da modernidade, é marcada pelos ideais da Revolução Francesa e a constituição efetiva da escola pública, em que a Educação Integral ganha mais enfoque, desta vez concretizada sob a perspectiva jacobina de formação do homem completo – o que "significava abarcar o ser físico, o ser moral e o ser intelectual de cada aluno" (BOTO, 1996, p. 159). Mas é importante registrar que nem todas as correntes de pensamento sobre a produção do conhecimento abarcaram esse ideal (SILVA, 2018).

Foi na ebulição dessas correntes, em que são retratadas as transformações expressas tanto no campo filosófico como no científico, que surgiram outras formas de pensar o desenvolvimento do homem. Uma vez que o objetivo era a superação das incertezas deixadas pelo movimento Renascentista, surgem então duas grandes correntes metodológicas, uma com Francis Bacon (1561-1626), com o método indutivo experimental e outra com René Descartes (1596-1650), que busca na razão os recursos para a recuperação da certeza científica (GRANGER, 1999). Todavia, essa superação não podia ser parcial, era necessário um novo começo, trilhar um caminho certo capaz de conduzir à descoberta de verdades permanentes. Essa preocupação metodológica se generaliza a partir do linear do século XVI e irá caracterizar a investigação filosófica do século XVII.

Apesar de suas divergências, atuaram em conjunto para desbancar a filosofia escolástica que havia predominado na formação do homem até então. As obras de Bacon assentam-se sobre a importância de uma formação científica como elemento indispensável ao aprimoramento intelectual humano, uma metodologia adequada à apropriação da realidade pelo homem. Neste sentido, o conhecimento, como explica Hart (2001, p. 503): “não é algo com o que se comece para dele deduzir conclusões; é, na realidade, algo que finalmente se atinge. Para entender o mundo, ele deve ser antes observado. Primeiro coleciona os fatos, disse Bacon, e então tire as conclusões desses fatos por meio do raciocínio indutivo”. Já as obras de Descartes,

o fundador do racionalismo, critica o pensamento aristotélico de interpretação escolástica, institui e defende o método cartesiano, que cria uma fragmentação dos saberes, que ele julgava necessário a formação do homem.

Com esse e outros pensamentos, Descartes inaugura o pensamento moderno de aquisição do conhecimento a partir de um caminho metodológico em que a razão é tida como principal fonte para os saberes das ciências. No entanto, pondera Behrens (2005 p. 19) que

[...] ao mesmo tempo que esse novo pensar proporcionou ao mundo ser contemplado pela técnica, angariando um avanço material significativo, esta racionalidade levou o homem a ver o mundo de maneira compartimentalizada, separando a ciência da ética, a razão do sentimento, a ciência da fé, e em especial, separando mente e corpo.

Sousa (2016) pontua que dentre as formulações educacionais realizadas ao longo do período que paralelizou com a citada Revolução, alguns pensadores de correntes renovadoras descreveram suas formulações acerca de uma formação dos indivíduos. Uma dessas correntes foi o liberalismo, que teve como um dos grandes propulsores o inglês John Locke (1632-1704). Para Locke, a capacidade de conhecer é inata, mas o conhecimento é adquirido pela experiência, caracterizando um caráter empirista para a educação, posicionamento que fica explícito na obra *Ensaio sobre o Entendimento Humano*.

Oliveira e Silva (2018, p. 196) afirmam que:

[... Locke acredita que a educação deva estar direcionada para a dimensão integral humana. É na formação humana que a educação estabelece seu alicerce. Locke defende uma proposta educacional em que se considere tanto o aspecto físico quanto o aspecto psíquico do ser humano, o que significa que deve propiciar o desenvolvimento integral do homem, e, mais especificamente, a formação do homem burguês, com inspirações claras nos ideais do liberalismo. A educação desse gentleman deveria ser desenvolvida integralmente, em todos os sentidos: física, moral e intelectual e deveria ser completa, liberal.

Para Locke, segundo Oliveira e Silva (2018), as características da virtude, da educação, da prudência, da instrução eram os fundamentos do novo homem, este se encarregaria dos negócios individuais e do Estado na sociedade burguesa; “o propósito lockeano é estabelecer, via educação, a formação de homens úteis, sábios e morais, que exerçam seus direitos na coletividade e tenha no correto uso da razão como o regulador de suas ações políticas” (OLIVEIRA; SILVA, 2018, p. 198).

Outro expoente da época foi Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), suíço que concebe que os seres humanos são naturalmente livres. Considerado um representante do iluminismo e do liberalismo. Contudo, algumas de suas compreensões mostram-se divergentes das

encontradas nos escritos do fundador do liberalismo, sobretudo no que corresponde à educação. Diferente de Locke, por exemplo, Rousseau propunha uma coletividade maior no seu processo educacional, pois seu objetivo final, com tal projeto, era um Contrato Social (SOUSA, 2016).

A formação educacional do homem para Rousseau se mostra abrangente quanto ao desenvolvimento das possibilidades humanas. É com o exemplo de Emílio, seu filho fictício, que Rousseau explicita com maior densidade e clareza seus pensamentos educacionais para a formação de um ser humano autônomo, sociável e moral. No entanto, é necessário entender que os ideias rousseauianos, apesar de apresentarem esta amplitude de desenvolvimento, estavam imersos em questões emblemáticas para o contexto histórico pensado, pois, ao afirmar que o homem nasce bom e a sociedade que o corrompe, o filósofo valoriza as divindades natas em contraposição ao contexto real em que esse homem viveria.

É importante ponderar que Rousseau, ao propor uma formação pautada no desenvolvimento de faculdades intelectuais, físicas e morais do homem, aproxima-se dos ideais defendidos e já mencionados da Revolução francesa; porém, ao individualizar a educação da criança e não pontuar uma preocupação com uma educação institucionalizada, afasta-se das concepções deste movimento, pois, na concepção de educação trazida pelo pensamento revolucionário francês, os jacobinos instituem a escola primária pública para todas as crianças. Sousa (2016) nos chama atenção sobre a necessidade de levar em conta as limitações temporais e sociais que preenchem as concepções de Locke e Rousseau com um ar de fácil ação crítica pelos contemporâneos. Todavia nos convida a compreender que a concepção liberal que congregou durante os séculos XVII e XVIII foi uma falsa revolução, onde os bens deixaram de ser absolutos da monarquia e passaram a ser do novo Estado burguês, fazendo com que a hierarquização social deixasse de ser aristocrata e passasse a ser burguesa.

Nesta mesma linha naturalista de entendimento sobre formação do homem, o educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) também desenvolveu suas reflexões, afirmando que a educação tem como intuito a formação do homem na sua integralidade em seus aspectos morais, intelectuais e físicos. A instrução é um meio de manifestação dessas disposições, adquirindo assim as noções elementares de cada ciência e cada arte, ou seja “[...] toda verdadeira educação deve se basear, de uma parte, desde o seu início, sobre as disposições iniciais e as forças da natureza humana e, de outra parte, sobre os elementos particulares a cada ciência e a cada arte” (PESTALOZZI, 2009, p. 23, tradução nossa).

Sousa (2016) analisa que Pestalozzi tinha suas concepções educacionais de que todos os homens eram iguais, parecendo, portanto, desconsiderar a historicidade de cada indivíduo, bem como do próprio desenvolvimento histórico das sociedades, mesmo visando à formação

de homens integrais – ou seja, relativizando o divino com a natureza e humanidade – e aptos para o convívio social, de trabalho moralmente satisfatório. Também partilha de pensamentos liberais, por compreender que há uma liberdade e igualdade inatas dentre os indivíduos, os quais buscam o ideal de formação moral (pelo coração/religião/humanidade), físico (pela mão/natureza) e intelectual (cabeça). No entanto, é importante destacar que tal pensamento formulou uma teoria não crítica de educação, pois “[...] sua pedagogia procurava adequar os indivíduos ao novo modo de produção que começava a se consolidar: o modo de produção capitalista” (ARCE, 2002, p. 214).

Nesta mesma época, o filósofo iluminista alemão Immanuel Kant (1724 - 1804) registra seu pensamento de formação do homem, evidenciando a educação como processo que legitima esse homem. “O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz” (KANT, 1996, p. 15).

As contribuições de Kant para a questão do desenvolvimento do conceito de Educação Integral residem no entendimento que a formação do homem seja capaz de harmonizar dentro de si a sensibilidade e compreensão da ética e do mundo cotidiano, de se desenvolver em plena liberdade interior e de se organizar mediante uma viva relação com a cultura (tradição) e com o pensamento no futuro. Pois, a formação deste homem é a realização da sua própria natureza pela razão e pela liberdade. No entanto, é necessário que o homem tenha orientação da razão no uso do conhecimento e da ética.

É notável que existe um declínio, como explica Cambi (1999), do modelo metafísico de Pedagogia presente em Platão e predominante até o século XVII, que tinha sua base na filosofia especulativa como conhecimento da substância do real e com a elaboração metafísica de um modelo de homem, de cultura e de sociedade, portanto, de formação considerados universais, pois a Pedagogia como técnica deveria ser a aplicação. Esse pensamento

[...] tinha começado entre os séculos XVII e XVIII, com Locke, e aumentado depois com Rousseau e Kant, com o romantismo e o positivismo, para se expandir em nosso século, onde permaneceu como apanágio de posições que não eram de vanguarda, embora combativas e rigorosas. [...]. A centralidade da especulação filosófica como guia da pedagogia foi substituída no pensamento contemporâneo da ciência. (CAMBI, 1999, p. 403).

A partir dessa explicação, o pensamento sobre a formação do homem sofre mudanças e que são debatidas até os dias atuais. Entre o positivismo e socialismo, na pedagogia, a preocupação com a formação formal do homem fica mais explícita. Cambi (1999) afirma que no positivismo, ela é um momento da sociologia, pois cruza sua estática e sua dinâmica e tende



a conformar/socializar o homem às necessidades sociais. Do pensador positivista francês Auguste Comte (1798-1857) ao sociólogo francês David Émile Durkheim (1858 - 1917), temos o advento da sociedade positiva, em que o homem, pela educação, é socializado, conformado, integrado e se torna um sujeito socialmente produtivo.

Comte defendia que a reorganização da sociedade aconteceria por meio de uma reforma intelectual do homem, acreditava que era necessário que os homens tivessem novos hábitos de pensar que estivessem de acordo com a razão e a ciência, substituindo o pensamento feudal baseado na religião e na metafísica. Para Durkheim (1999), as consciências individuais são constituídas pela sociedade, e essa é moldada pelo "espírito" ou pela consciência humana, e

[...] constituir este ser em cada um de nós é o objetivo da educação. Sem a civilização, o homem seria apenas um animal. Foi através da cooperação e das tradições sociais que o homem se tornou homem. Moralidades, linguagens, religiões e ciências são obras coletivas, coisas sociais. Ora, é através da moralidade que o homem estabelece a força de vontade dentro de si, dominando o desejo; é a linguagem que o eleva acima da sensação pura; e primeiro nas religiões e depois nas ciências que se elaboram as noções cardeais das quais é feita a inteligência propriamente humana. (DURKHEIM, 1999, p. 11).

Em um ideal libertário, temos a ascensão dos movimentos contrários ao governo liberal e a economia capitalista. Sousa (2016) destaca que para pensar para além das ideias liberais se propôs uma outra matriz político-filosófica: a socialista. Surgiram duas correntes divergentes de pensamento: o anarquismo e o comunismo.

No socialismo, Cambi (1999, p. 140) afirma que a pedagogia:

[...] é desmascarada (isto é, criticamente reconhecida) como ideologia, mas assume como guia a ideologia (suposta como pós-ideológica, posto que científica, isto é amadurecida pela crítica da ideologia) da sociedade liberada, caracterizada pelo homem liberado, enquanto se realiza através do trabalho liberado e reconstrói a própria convivência social (em economia, em política, em sociedade civil) [...] o socialismo conjuga a pedagogia à ideologia da liberdade, mas entendendo-a como liberação/emancipação, como superação dos limites históricos de formação humana e sua potencialização para todos numa sociedade sem divisão de classes e trabalho alienado.

No ideário anarquista, este homem liberado é formado pela educação, e esta é uma Educação Integral, pois existe um forte entendimento que todo processo educacional não tem neutralidade. É indispensável, neste pensamento, a formação de homens que possam se autogerir e não pertençam a outros que comprem sua força de trabalho. Por isso, a escola deveria

ser igual para todos e ter como objetivo principal a transmissão de valores de solidariedade e liberdade, aliada a uma ética confrontante a vigente. (SOUSA, 2016).

Nessa esteira de pensamentos, os autores anarquistas Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865) e Paul Robin (1837-1912), o russo Mikhail Bakunin (1814-1876) e o espanhol Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909) entendiam a educação como um fator de desenvolvimento integral do homem e, sendo ela assim, é emancipadora, uma educação libertária que conseguisse mover-se na conjuntura da estrutura da sociedade. A questão da integralidade é entendida de várias maneiras neste ideário e pode assim ser explicada:

Por outro lado, a integralidade [...] tem como objetivo desenvolver todas as possibilidades da criança, tirar tudo o que ela traz dentro de si sem abandonar nenhum aspecto, mental ou físico, intelectual ou afetivo. Por outro lado, o ensino integral enfrenta diretamente o problema da divisão social e levanta a questão da necessidade de uma divisão entre trabalho braçal e trabalho intelectual que costuma reforçar e justificar a divisão em classes sociais, dominante e dominada. Por último, a teoria e a prática pedagógica anarquista rompem com os estreitos marcos da escola, tanto pelo desejo de integrar a vida social nas atividades e preocupações cotidianas dos alunos, como pela intenção de integrar toda a sociedade de um talante pedagógico, multiplicando os centros em que se tenta levar à prática todo um plano de educação permanente. (MORIYÓN, 1989, p. 21).

Ao retomar novamente o conceito de Educação Integral defendida neste estudo, é perceptível que o ideário anarquista de educação valida de forma densa a compreensão de desenvolvimento biopsicossocial. No entanto, a proposta de formação omnilateral, apresentada na obra de Karl Marx (1818 -1883), é o mais abrangente e completo conceito no que diz respeito à formação do homem.

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa assim a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação em todos os sentidos humanos, pois esses sentidos não são simplesmente dados pela natureza. (MÉSZAROS, 1984, p. 181 *apud* SILVA, 2018 p. 16, grifo nosso).

O modelo pedagógico e educativo defendido por Marx contribuiu para a pedagogia contemporânea com ao menos duas propostas de cunho revolucionário: a referência ao trabalho produtivo, que se abancava um contraste com toda uma tradição educativa intelectualista e espiritualista e a afirmação de uma permanente relação entre educação e sociedade, que se manifestou como consciência de uma valência ideológica da educação como projeto

“científico” de uma “sociedade liberada”, também no campo educativo (CAMBI, 1999, p. 485). Essa é uma vertente sócio-histórica que visa a emancipação do homem a partir de uma Educação Integral, que vai além de uma visão simplista de educação escolar, pois esta compõe um projeto mais amplo de sociedade, em que a formação omnilateral é compreendida em um tripé de Educação Integral – desenvolvimento intelectual, físico e moral.

Esse pensamento influencia o filósofo norte americano John Dewey<sup>8</sup>, que em seus estudos possibilita a abertura de um diálogo sobre o conceito de Educação Integral a partir de seus pensamentos expressos em seus livros: *A Escola e a Sociedade* (1899), *Democracia e Educação* (1916) e *Arte e Experiência* (1934). Tomaremos o último como referência, para o entendimento que Dewey defendia que o rompimento com os processos educativos que ocorrem em escolas tradicionais acontece quando crianças e jovens têm a oportunidade de experimentar vivências que os desafiem a pensar sobre o mundo em que estão inseridos. Para Freitas e Figueiredo (2020), a vinculação entre os processos escolares e a vida cotidiana relaciona-se com a ampliação do conceito de conteúdo escolar, sobretudo na direção de considerar as atitudes e os hábitos que estreitam a relação educação, escola e sociedade

Influenciado pelas ideias de Dewey, Anísio Teixeira<sup>9</sup> defendia a ampliação da jornada escolar diária das crianças, acreditando que a escola pública brasileira, comum e laica para todos, seria esta escola a formadora de uma sociedade democrática. Tais ideais fomentam o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova<sup>10</sup>. Incentivado também por educadores e pedagogos, como Maria Montessori e Decroly, tinha como umas de suas principais características uma escola de dia inteiro que possibilitasse um regime democrático e o desenvolvimento do homem integral.

Anísio Teixeira (1959) reconhecia que para esse trabalho de formação integral era necessário a construção de uma escola de dia inteiro, pois:

[...] não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola, sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de

---

<sup>8</sup> John Dewey é um dos principais teóricos da educação do século XX e seus estudos influenciam as práticas pedagógicas ainda no século XXI. Dewey é uma referência no movimento da Escola Nova (Educação Progressiva).

<sup>9</sup> Anísio Teixeira foi o primeiro tradutor brasileiro das obras de John Dewey, estas ideias estavam carregadas de um pragmatismo que possibilitou substituir velhos valores e realizar uma pesquisa educacional no país.

<sup>10</sup> No ano de 1924, foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE), instância responsável por planejar e promover reformas, debates e discussões educacionais em âmbito nacional. Foi nesse espaço que o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova ganhou força e corpo, movimento que teve grande participação de Anísio Teixeira. Em 1932, Anísio Teixeira participou da elaboração do “O Manifesto dos Pioneiros”, documento que expressa a posição política de um grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 para traçar as diretrizes de uma escola pública, laica e gratuita, para romper com os privilégios de classes e reconstruir o cenário educacional brasileiro.

trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão [...] Ler, escrever, contar e desenhar serão por certo técnicas a serem ensinadas, mas como técnicas sociais, no seu contexto real, como habilidades, sem as quais não se pode hoje viver. O programa da escola será a própria vida da comunidade, com o seu trabalho, as suas tradições, as suas características, devidamente selecionadas e harmonizadas. (TEIXEIRA, 1959, p. 78).

O pensamento anisiano influenciou e influencia todas as PAJEs planejadas ou implementadas nas últimas décadas, pois tem como matriz que os processos formativos se "[...] desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (GOHN, 2010, p.11)

Esse ideário de formação do homem é vislumbrado desde a antiguidade grega e, apesar de seus conceitos divergirem de acordo com as perspectivas político-filosóficas de cada época histórica, corresponde a perspectivas de conceitos de cada sociedade. Sousa (2016) aponta que algumas matrizes utilizam, inclusive, outros nomes para conceituar e orientar uma formação mais ampla do indivíduo. Entretanto, todas estas percepções educacionais, cada uma a seu modo, contribuíram para o que hoje se entende sobre educação integral.

Ao recorrer aos aportes sócio-históricos da evolução da humanidade, com o intuito de compreender quais foram as contribuições do pensamento sobre a formação do homem para a constituição do conceito de Educação Integral que temos hoje, é inevitável não perceber seus avanços e recuos. Da análise histórica empreendida, podemos inferir que:

- as concepções de formação de homem apresentadas eram representações de diferentes contextos ontológicos, econômicos e sociais; então, são impregnadas de limitações humanas e materiais que foram consideradas no estudo;

- essas concepções, mesmo que não denominassem a Educação Integral, contribuíram para a consolidação do conceito/terminologia que são utilizadas em vários cenários educacionais e políticos até os dias atuais, pois, até mesmo em um movimento de recuo percebido na idade média, a ausência de discussões sobre uma formação de homem no sentido integral fortalece as discussões no período histórico posterior;

- a relação densa entre os pressupostos de formação do homem e os meios econômicos de subsistência acompanha praticamente todos os períodos históricos, impondo um caráter segregador para os processos educativos e interfere na constituição das PAJEs demandadas no século XXI;

- a sistematização fragmentada dos saberes para a formação do homem não permite um diálogo com a realidade vivida por crianças e jovens, e está presente ainda na organização

dos processos escolares. Alguns teóricos e correntes pedagógicas retratadas aqui confrontam este pensamento; no entanto, pouco se utiliza desse conhecimento para fortalecer o conceito de Educação Integral e as terminologias derivadas e empregadas na atualidade.

As considerações históricas e políticas realizadas neste estudo permitem que possamos repensar a formação do homem em uma perspectiva de formação multidimensional que necessitam estar basiladas nas PAJEs, a partir de práticas educativas que estimulem seu desenvolvimento social, cultural, ético, intelectual, físico, afetivo e lúdico, para que este homem realmente saiba seu papel na sociedade em que vive.

Muitas discussões apresentadas nesta seção são pontuadas por pesquisadores em seus estudos, com maior ou menor abrangência. Elas contribuem para que a área ou subcampo de estudo se fortaleça. Na próxima seção, apresentamos algumas pesquisas que tratam de produções referentes às PAJEs, a partir de uma revisão de literatura.

## 1.2 PESQUISA DAS PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR: REVISÃO DA LITERATURA

O objetivo dessa seção é apresentar a revisão de literatura, no que diz respeito às pesquisas acadêmicas (Teses e Dissertações) sobre Políticas de Ampliação da Jornada Escolar, as quais podem ser classificadas, neste momento, em quatro categorias: a) Educação Integral; b) Escola de Tempo Integral; c) Jornada Escolar Ampliada; e d) Educação Integral em Tempo Integral. A partir do levantamento exaustivo realizado, constatou-se que há um número elevado de trabalhos sobre PAJEs. No entanto, até o presente, há poucos trabalhos que analisam as pesquisas acerca de PAJEs (revisões de literatura, análise dos fundamentos teórico-epistemológicos das pesquisas, balanços críticos sobre as pesquisas dessa temática).

Na produção acadêmica (*Stricto Sensu*), encontramos uma tese (ROSA, 2016) e um capítulo de dissertação (SANTOS, 2017). O levantamento realizado em outros repositórios, tais como: *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), *Google Scholar* (Google Acadêmico) e na Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), entre outros, encontramos um capítulo de livro e quatro artigos, totalizando sete trabalhos que atendiam aos critérios de inclusão: a) serem trabalhos de revisão ou de balanço acerca da pesquisa sobre PAJEs; e b) discutirem terminologias e conceitos referentes à constituição das PAJEs no Brasil. (Tabela 1).

Tabela 1 – Produções das Pesquisas sobre Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJE) quanto à Natureza, Autor e Ano (2009-2019)

Natureza	Autores /ano	Total
Artigos	Ribetto e Maurício (2009); Machado e Ferreira (2018); Silva (2019); Silva e Scherer (2023)	4
Tese	Rosa (2016)	1
Capítulo de dissertação	Santos (2017)	1
Capítulo de livro	Galian; Avalarse e Reis (2019)	1
<b>Total</b>		<b>7</b>

Fonte: Dados organizados pela autora (2023).

Para melhor expor a produção encontrada, apresentamos um recorte dos objetivos, do *corpus* analítico e das considerações e análises apresentadas pelos autores.

Alessandra Victor do Nascimento Rosa (2016) analisou em sua Tese de Doutorado, “Pesquisando a Relação Educação Integral e(m) Tempo Integral e Currículo no Brasil”, as teses e dissertações defendidas no país, no período de 2000 a 2012, que tratam da temática Educação Integral e(m) tempo integral, retratando, especialmente, como os pesquisadores apresentaram o currículo da experiência/programa ou política analisada.

A autora considera para sua investigação três eixos de estudo: a) Educação Integral; b) Tempo Integral; e c) Currículo. A análise dos dois primeiros eixos foi fundamentada em autores que tratam da educação integral a partir de uma ótica escolar e/ou social, como Coelho (2002), Paro (1988, 2009, 2011, 2012), Cavaliere (1996, 2007, 2009), Mauricio (2009), Guará (2009); e que a atrelam às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar – tempo integral, como é o caso de Cavaliere (2009), Coelho (2009), Maurício (2009). No que tange ao eixo curricular, a pesquisa utiliza as contribuições de Young (2007, 2011, 2014), Gimeno Sacristán (2000, 2013), Freire (1993, 1999, 2000, 2001), Silva (2011) e Moreira (1993, 2008, 2012).

Rosa (2016) demarca categorias de análises a partir do levantamento no servidor da CAPES defendidos entre os anos 2000 a 2012, por meio da palavra-chave educação integral, e, posteriormente, com as palavras tempo integral, horário integral e Programa Mais Educação, encontrou 179 trabalhos. As categorias foram: a) Concepções e aspectos teóricos referentes à educação integral; b) Formulação e (ou) implementação de orientações ou práticas curriculares; c) Trabalho e formação do docente; d) Resultados do programa ou da política e impacto na sociedade e no desempenho dos alunos.

Os resultados dessa pesquisa apontaram que diversas experiências de educação integral e(m) tempo integral vêm emergindo nos sistemas públicos de ensino do país. Além disso, as dissertações e teses publicadas entre os anos 2000-2012 revelaram que os currículos dessas experiências se organizam em jornada ampliada, na escola ou em espaços parceiros, com

práticas diversificadas (aulas ou atividades) e sujeitos formadores que não possuem poder enquanto grupo, e, em alguns casos, autonomia, como profissionais.

Com relação à pesquisa em tela, acreditamos que a autora contribui com a proposta da metapesquisa, pois, a partir da análise dos dados das produções levantadas por Rosa (2016), expõe um exercício de reflexividade entre os três eixos norteadores do seu estudo, pontuando que o “reconhecimento das especificidades dos distintos conceitos proporciona um clima de maior responsabilidade e exigência na elaboração de políticas de educação integral, bem como do(s) currículo(s) que possa(m) engendrar” (ROSA, 2016, p. 16). Tal afirmação contribui para a legitimação do objeto dessa tese.

Karin Cristina Santos (2017), em sua dissertação de mestrado intitulada “Educação de Tempo Integral: Condições de Qualidade e Financiamento das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba”, apresenta no primeiro capítulo uma visão detalhada sobre o que há de produção no Brasil em relação ao financiamento da Educação de Tempo Integral, bem como sua relação com a qualidade da educação. Realizou-se levantamento bibliográfico nas seguintes bases de dados: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), *Google Scholar* (Google Acadêmico), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a partir dos seguintes descritores: Educação de Tempo Integral, Condições de Qualidade, Financiamento da Educação, Educação Básica.

A autora selecionou 33 trabalhos. Considerando os que mais se aproximavam da discussão pretendida, Santos (2017) ainda aponta que em sua revisão bibliográfica não foi encontrada nenhuma publicação que versasse sobre condições de qualidade de escolas de tempo integral, tema de sua pesquisa.

Após o levantamento bibliográfico realizado, Santos (2017) afirma perceber que os estudos relativos à Educação de Tempo Integral no Brasil não são incipientes, porém, poucos se debruçam sobre o financiamento desta modalidade de ensino, sendo a maior parte deles dedicados à discussão da estrutura dos tempos e espaços escolares, numa perspectiva metodológica qualitativa.

O levantamento contribuiu com a constituição do objeto dessa proposta, ao apresentar sua análise pontuando que tais estudos relacionam a concepção de tempo integral à aprendizagem e não a outros ganhos sociais, como a permanência do estudante por mais tempo na escola; as oportunidades que esses estudantes têm em relação à cultura, ao esporte; ou seja, a qualidade aqui inferida se relaciona às aprendizagens específicas (medidas por uma avaliação) ou a resultados em avaliações de larga escala.

A autora considera importante conhecer o contexto em que estão inseridas as escolas ou unidades educativas, foco dessa pesquisa, a fim de subsidiar a discussão em relação à metodologia utilizada na pesquisa em questão, levando-se em consideração as concepções e os conceitos de condições de qualidade da educação (SANTOS, 2017).

Cláudia Valentina Assumpção Galian, Ocimar Munhoz Alavarse e Solange Feitoza Reis (2019) publicaram o capítulo “Levantamento e Análise da Produção Teórica Nacional e Internacional e da Legislação sobre Educação Integral e Escola de Tempo Integral no Brasil”, o qual compõe o livro “Educação Integral e Currículo Escolar: Análises e Proposições Baseadas no Debate Teórico e em Experiências em Redes Públicas”. Este capítulo está dividido em cinco seções, sendo que a primeira apresenta as origens da ideia de Educação Integral no Brasil, procurando situar as origens das concepções de Educação Integral presentes em discursos e práticas voltadas para a escola e seus agentes. A focalização dessas primeiras ideias em torno do tema pode ampliar a compreensão de algumas das características dessas iniciativas, em especial, no que se desdobra no currículo escolar. A segunda seção discute a função da escola e a Educação Integral como destaques da produção teórica nacional sobre Educação Integral a partir de Gert Biesta, que desenvolve uma discussão que pode ser interessante para a reflexão sobre Educação Integral, tendo como foco a função social da escola.

A terceira seção destaca a produção teórica nacional sobre Educação Integral. Já na quarta seção, os autores destacam a produção teórica internacional sobre a ampliação do tempo escolar. Para tal, foram reconhecidas algumas das características dos discursos e práticas em torno da Educação Integral, bem como as análises desenvolvidas no âmbito das pesquisas no Brasil.

Os autores afirmam, na quarta seção, que a produção teórica contemporânea internacional, de modo geral, não se refere especificamente ao conceito de Educação Integral e as reflexões que focalizam a ampliação do tempo escolar, tanto no que se refere à duração dos segmentos escolares e ao número de dias letivos por ano quanto à jornada diária a ser cumprida por alunos e professores são relevantes para as aqui desenvolvidas, uma vez que incidem sobre os discursos e as práticas que se constroem em torno do currículo escolar com vistas a responder a demandas distintas.

Na quinta seção, os autores tratam, ainda, das orientações legais em torno da Educação Integral no Brasil com o objetivo de identificar dispositivos e normas legais que deram sustentação a iniciativas de Educação Integral, quer para apoiar as que já estavam em curso, quer para ensejar sua implantação em redes de ensino, inclusive com implicações financeiras.



Sem desenvolver uma análise de todo o processo de elaboração, o que abarcaria as forças políticas que incidem sobre ele.

Os autores finalizam o capítulo pontuando que as gerações que se integram à Educação Básica, em todas as suas modalidades, merecem, como expressão democrática de seus direitos, uma escolarização com todas as condições materiais que a concepção de Educação Integral impõe, inclusive com o direito de participar da formulação dos projetos curriculares de suas escolas.

Anelice Ribetto e Lúcia Velloso Maurício (2009), no artigo “Duas Décadas de Educação em Tempo Integral: Dissertações, Teses, Artigos e Capítulos de Livros”, apresentam a produção em revistas, livros, dissertações e teses quanto a esta temática. Elas realizaram um levantamento quantitativo e temático sobre a escola pública de horário integral, completando e atualizando a revisão feita elaborada na tese “Escola Pública de Horário Integral: Demanda Expressa pelas Representações Sociais” (MAURÍCIO, 2001).

As autoras encontraram 43 dissertações, 11 teses e 44 monografias relativas ao tema escola de horário integral, as buscas foram feitas no banco de teses da CAPES e nos sítios de universidades localizadas em Estados brasileiros que relataram experiências de implantação dessa proposta de escola em tempo integral. Entre artigos, capítulos e livros foram encontrados 94 textos relativos ao tema escola de horário integral: 54 artigos em revistas acadêmicas impressas (algumas disponíveis na rede) e 1 em meio virtual; 16 capítulos de livros ou fascículos; 3 relatórios de pesquisa; 13 anais de eventos científico-acadêmicos; e 7 livros, dos quais 2 são institucionais. As buscas foram feitas principalmente pelo *Google* em sítios de revistas de relevância acadêmica (RIBETTO; MAURICIO, 2009).

Ribetto e Mauricio (2009) pontuaram três considerações depois da análise do material levantado: a) evidencia-se a conexão entre o vigor da política pública implementada e a produção acadêmica, como foi o caso do Rio de Janeiro, ao passo que, por outro lado, percebe-se a interferência de diferentes fatores, mesmo que ainda não identificados, como é o caso do Paraná, em que não há correspondência entre a dimensão quantitativa e de duração da experiência vivida no Paraná e a reduzida produção acadêmica; b) há que registrar a diferença de acolhimento ao tema por parte de universidades, podendo estimular ou desviar trabalhos da área; é uma hipótese a ser pesquisada no Paraná, por exemplo; c) por um lado, a intensa produção crítica do final da década de 1980 estava envolvida por um determinado contexto político-partidário e de eventos científicos nacionais na área de educação.

Tais considerações, além de demonstrar que os autores em seu exercício de reflexividade procuraram construir um cenário a partir das publicações levantadas e estabelecer

relações entre os elementos essenciais dos dados coletados para expor suas análises, assemelhando-se ao percurso da metapesquisa, consolida a necessidade do fortalecimento dos estudos da área.

Cristiane Machado e Larissa Barbosa Ferreira (2018) mapearam a produção científica sobre educação integral e escola de tempo integral nos artigos científicos de periódicos que constam no Portal de Periódicos CAPES, no período de 2008 a 2017. O propósito foi o de atualizar dados e informações sobre a produção científica em artigos relativa à última década, semelhante ao que foi feito por Ribetto e Maurício (2009).

O levantamento dos artigos realizados por Machado e Ferreira (2018) foi efetuado no primeiro semestre de 2017, referente aos anos de 2008 a 2016 e revisto e complementado no primeiro semestre de 2018, incluindo artigos de 2017, localizando 135 títulos. Para este mapeamento, as autoras classificaram os artigos selecionados de acordo com: a quantidade de artigo publicado em cada periódico; localização geográfica (país ou estado brasileiro) da revista que publicou o artigo; porcentagem de publicação por origem; distribuição das publicações por ano e país; origem dos periódicos conforme regiões brasileiras; distribuição das publicações por ano da amostra estudada, de 2008 a 2017 e o Qualis da revista, conforme avaliação do quadriênio 2013-2016. Ainda, a partir da leitura dos resumos dos artigos, foi mapeado o tipo de pesquisa que fundamentou o artigo; o cruzamento do tipo de pesquisa com o Qualis do periódico e o cruzamento do tipo de pesquisa com o ano de publicação.

As autoras afirmam com base em suas análises que houve aumento das produções sobre o tema em periódicos, constatado por Ribetto e Maurício (2009) em estudo anterior compreendendo um período de 23 anos (1984 a 2007), permanecendo na última década, de 2008 a 2017 (MACHADO; FERREIRA, 2018).

Bruno Adriano Rodrigues da Silva (2019), em seu artigo “Uma Proposta de Atividade Epistemológica no Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral: História Oral e Revisão Sistemática”, publicado pela *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, trata de duas pesquisas desenvolvidas simultaneamente no âmbito do Núcleo de Estudos: Tempos, Espaços e Educação Integral (Neephi), restringindo-se a investigar o papel desempenhado por esse grupo na formação continuada de professores, em nível de mestrado, cujo mote central se dedica à Política Educacional por intermédio do tema da EITI. Ambas possuem como tema a Educação Integral e(m) Tempo Integral (EITI), contudo, com objetos e, por efeito, caminhos teórico-metodológicos diferentes no cumprimento dos seus respectivos objetivos. Uma destas pesquisas, já finalizada, executou uma revisão sistemática das dissertações produzidas no Neephi, que estabelecem interface com os Programas e a Política

Educacional no Brasil (CAVALIERE, 2018a); enquanto que a outra produziu fontes, por intermédio da História Oral, e está construindo, já que ainda não foi concluída, uma referência de natureza histórica a respeito dos 25 anos de atuação do Neephi, retratando a memória de três professoras que inauguraram o referido núcleo, em meados dos anos 1990.

Nesse processo dialógico, Silva (2019) analisou a atividade epistemológica em curso no Neephi e afirmou que nas 50 dissertações analisadas por Cavaliere (2018a, p. 01), encontrou-se um “painel rico e original” de estudos sobre a temática da EITI. Trata-se de investigações que observavam escolas e redes de ensino públicas, tanto municipais quanto estaduais. Pontuou a partir da análise da segunda pesquisa que o fato de as três fundadoras do Neephi investirem em estudos relativos à temática da Educação Integral e(m) Tempo Integral, estando envolvidas com a implementação de Programas Educacionais, seja no lugar de implementação ou de análise destes processos, em alguma medida, serve como moldura (contexto) para um investimento similar por parte daqueles que produziram suas pesquisas, em nível de mestrado, no âmbito do núcleo. Em suas considerações finais, acentua que tal síntese apresentada no artigo, se bem entendida, permite direcionar o investimento em estudos e atividades de pesquisas futuras, com o intuito de conferir cientificidade às produções do Neephi, não que apresente fragilidade, porém, compreendendo a cientificidade como algo que precisa ser aperfeiçoado (SILVA, 2019).

Roberto Rafael Dias da Silva e Renata Porcher Scherer (2023) apresentam uma metapesquisa de periódicos que objetivou compreender os variados sentidos formativos advindos das políticas de Educação Integral implementadas pelo Estado brasileiro nas duas primeiras décadas do século XXI. Para analisar os trabalhos selecionados, os autores elencaram três categorias: a) Tempos escolares e integralidade educativa (5); b) Políticas e gestão da escola integral (18); e c) Currículo, saberes e práticas pedagógicas (11). Na primeira categoria, os estudos encontrados realizam críticas à tradução simplista da concepção de Educação Integral como apenas ampliação do tempo das crianças e adolescentes na escola, o que também é percebido nos trabalhos dessa tese. Ainda, nessa categoria, os autores relacionam a ampliação do tempo escolar como uma compreensão da garantia de um direito humano.

A segunda categoria trata com maior enfoque das pesquisas que abarcam discussões referentes às políticas e à gestão escolar. Pontuam o Programa Mais Educação (PME) como uma política que possui um conjunto significativo de estudos, o que para nosso estudo é um indicador importante, pois o documento orientador desse programa indica a terminologia Educação Integral para sua implementação. Nessa categoria, duas outras questões pertinentes são consideradas pelos autores, uma delas articulada ao financiamento, pois identificam como

principais desafios a carência de formação continuada para os profissionais que atuam no programa e a restrição de estrutura física; e, a outra, a dimensão explorada nos estudos dentro da categoria sob a perspectiva das políticas e da gestão, refere-se a tópicos específicos que atravessam as políticas de Educação Integral<sup>11</sup>, como a oferta de Atendimento Educacional Especializado e a forma e o momento em que esse atendimento deve ser oferecido dentro da Educação Integral (Sotero *et al.*, 2019), bem como as problematizações dentro da área da Educação Infantil, que interroga se os turnos prolongados nessa etapa da Educação Básica podem ser compreendidos como Tempo Integral ou como Educação Integral (BARBOSA *et al.*, 2015).

Na última categoria, é explorado pelos autores os artigos que tratam das articulações da elaboração de um currículo que atenda a dimensão da Formação Humana Integral, e que este precisa estar prescrito no Projeto Político Pedagógico (PPP).

Nessa revisão de literatura, percebemos que os autores que tratam sobre esta temática evidenciam a importância da ampliação do tempo escolar diário como uma estratégia para o desenvolvimento integral do aluno e da melhora das propostas curriculares que refletem em processos de ensino e de aprendizagem que influenciam com maior acuidade o desenvolvimento escolar da população brasileira, porém, várias pesquisas pontuam que “[...] não se amplia o tempo para poder ensinar e aprender mais e melhor, mas para poder experimentar relações e situações mais abrangentes (ARROYO, 1988, p. 65)”.

Esse debate expressa a vontade dos pesquisadores em entender as propostas de ampliação do tempo escolar como um caminho para a garantia de uma educação escolar mais democrática. Arroyo (1998) destaca que tal entendimento é praticamente impossível, se não compreendermos sua concepção social, ainda sua concepção de trabalho, de cultura, de adulto, de criança e, principalmente, as relações de classe que formam essas propostas, pois essas políticas, quando materializadas, influenciam diretamente na estruturação da sociedade.

A descrição dos trabalhos pontuados se torna necessária, pois os autores demonstram que nas três últimas décadas, as pesquisas se intensificaram e colocaram em destaque a temática na pauta educacional de nosso país, promovendo ao menos um redirecionamento do olhar dos agentes pesquisadores, técnicos e setores governamentais para estas Políticas Educacionais de ampliação do tempo escolar. Esse movimento permite uma reflexão sobre o papel da escola pública de tempo integral no desenvolvimento biopsicossocial das classes populares.

---

<sup>11</sup> Terminologia designada pelos autores do artigo.

É importante mencionar que o processo de levantamento e escolha dos trabalhos que compõem a revisão de literatura apresentada envolveu a indicação das terminologias/conceitos referente aos estudos das PAJEs nas últimas décadas em nosso país. Outra perspectiva encontrada nestes estudos está relacionada a elementos que estruturam de alguma maneira a metapesquisa proposta por nossa Tese. Consideramos que os trabalhos selecionados para a revisão de literatura desta Tese diferenciam-se dos demais, principalmente pela organização e análise sistêmica dos dados retratados, pois:

[...] no domínio da pesquisa científica, os pesquisadores ou as pesquisas dominantes definem o que é, num dado momento do tempo, o conjunto de objetos importantes, isto é, o conjunto das questões que importam para os pesquisadores, sobre as quais eles vão concentrar seus esforços e, se assim posso dizer, “compensar”, determinando uma concentração de esforços de pesquisa. (BOURDIEU, 2004, p. 25).

Os agentes pesquisadores, a partir da sua posição no campo, refletem sobre as possibilidades e impossibilidades das pesquisas que tratam sobre PAJEs, fortalecendo e acumulando capital científico em torno das políticas educacionais, que, segundo a teoria bourdiesiana, pode acontecer através de publicações, invenções ou descobertas (capital científico puro) e através de estratégias políticas (capital científico institucionalizado) (BOURDIEU, 2004).

O levantamento contribuiu para a constituição desta Tese, uma vez que a revisão de literatura auxiliou na delimitação e caracterização o objeto de estudo e, ainda, a contextualização da terminologia empregada pelos pesquisadores para se referirem à ampliação da jornada escolar. Em síntese, o levantamento realizado:

- permitiu uma visão da constância de produção acadêmica e como o tema tem sido tratado contribuiu para uma organização e análise na definição dessa área de estudo, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais” (ROMANOWSKI; ENS, 2006) e consolidação de concepções, conceitos, terminologias recorrentes à área;
- desvelou a necessidade de aumentar a produção de pesquisas que analisam outras pesquisas (metapesquisa) em seus aspectos epistemológicos e não apenas quantitativos;
- possibilitou constatar que poucos pesquisadores têm se dedicado a explorar as pesquisas de PAJEs, no que se refere ao trato conceitual das terminologias utilizadas;
- incentivou a análise das escolhas epistemológicas, conceituais e terminológicas das pesquisas de um campo, área ou disciplina, oportunizando direcionar o investimento em estudos e atividades de pesquisas futuras com o intuito de conferir cientificidade às produções (SILVA, 2019).

## CAPÍTULO 2

### REFERENCIAL TEÓRICO PARA A ANÁLISE DE POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR

Quem elegeu a busca não pode recusar a travessia.

(Guimarães Rosa – Grande Sertão: veredas)

Este capítulo tem como objetivo apresentar o referencial epistemológico<sup>12</sup> que contribuiu, tanto com a parte contextual do objeto de estudo, quanto – e especialmente –, para as análises realizadas na elaboração da metapesquisa. Adotamos o princípio epistemológico, no sentido de buscar uma organização coerente entre as escolhas epistemológicas, a metodologia, os procedimentos de coleta de dados e suas análises, a composição da argumentação e as conclusões referentes a esta pesquisa.

#### 2.1 CONFIGURAÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO-EPITEMOLÓGICO

Para a configuração do referencial teórico, levou-se em consideração a importância do diálogo entre os pressupostos teóricos, a fundamentação metodológica e os elementos conceituais específicos referentes ao objeto desta pesquisa, conforme Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Configuração do Referencial Teórico-epistemológico



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os pressupostos teóricos estão pautados pelos conceitos de reflexividade e vigilância epistemológica de Pierre Bourdieu e nos conceitos de Campo Recontextualizador Oficial

<sup>12</sup> “[...] o enfoque epistemológico está relacionado ao nível de coerência entre o referencial teórico, opções metodológicas, análises e conclusões. Pode ser analisado na existência ou não de um fio condutor que articula os elementos da pesquisa. Envolve a leitura sistemática e a análise da configuração textual” (MAINARDES, 2018, p. 6).

(CRO) e Campo Recontextualizador Pedagógico (CRP) que compõem a teoria da estruturação do discurso pedagógico elaborada por Basil Bernstein. Os dois sociólogos são considerados estruturalistas<sup>13</sup>, porque em seus estudos apresentam uma compreensão de que o estruturalismo, como vertente epistemológica, tem como objetivo estudar as estruturas que caracterizam os traços inerentes do ser humano (THIRY-CHERQUES, 2006).

Esses conceitos contribuirão para a análise das pesquisas que tratam sobre a materialidade das Políticas de Ampliação da Jornada Escolar considerando que:

A análise de políticas demanda levar em consideração uma multiplicidade de aspectos, tais como: a estrutura social; o contexto econômico, político e social no qual as políticas são formuladas; as forças políticas; e a rede de influências que atuam no processo de formulação de políticas e de tomada de decisões nas diferentes esferas. Considerar esse conjunto de influências implica levar em consideração o fenômeno da globalização em toda a sua complexidade, a influência das agências multilaterais, as arquiteturas político-partidárias nacionais e locais, bem como a influência de indivíduos, grupos e redes políticas. (MAINARDES, 2009, p. 10).

A fundamentação metodológica ancora-se na metapesquisa em Políticas Educacionais porque esta metodologia propõe um percurso investigativo que permite uma análise da coerência teórica-epistemológica e do trato conceitual apresentado nas pesquisas sobre Políticas de Ampliação da Jornada Escolar. Este movimento pode contribuir para o entendimento do desenvolvimento das terminologias que se referem a esta política e também para o fortalecimento das pesquisas, estudos e discussões sobre esta área.

Os elementos conceituais específicos são pontuados a partir da profusão conceitual e terminológica produzidas no escopo da política em estudo, considerando os aspectos discutidos por Coelho (2009), Paro (2009), Cavaliere (1996, 2007, 2009), Maurício (2009) e sua convergência com as teses que compõem o *corpus* analítico. As discussões sobre esses

---

<sup>13</sup> Bourdieu (1990) utiliza a terminologia estruturalismo construtivista para expressar a articulação dialética entre objetivismo e subjetivismo, ou seja, a articulação dialética entre estruturas mentais e sociais. Por estruturalismo ou estruturalista, quero dizer que existem, no próprio mundo social e não apenas nos sistemas simbólicos – linguagem, mito etc., estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, as quais são capazes de orientar ou coagir suas práticas e representações. Por construtivismo, quero dizer que há, de um lado, uma gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação que são constitutivos do que chamo de *habitus* e, de outro, das estruturas sociais, em particular do que chamo de campos e grupo, e particularmente do que se costuma chamar de classes sociais (BOURDIEU, 1990, p. 149). Atkinson (1991), Sadovnik (2006), Dowling (1998), Davies (2003), Muller (2004) são estudiosos que consideram Bernstein estruturalista. No entanto, Bernstein responde aos seus críticos que o estruturalismo é um termo de definição controversa, é importante esclarecer que ao considerar o determinismo a principal característica dessa perspectiva teórica, implica a concepção de um sistema de “relações causais entre estruturas e no qual as interações são dissolvidas pelas estruturas, perdendo assim seu poder de agência” (BERNSTEIN, 1996, p. 176). Porém “essa identificação do seu trabalho não o excluiria de outras influências” (SANTOS, 2003, p. 39).

elementos constituirão a agência reflexiva na análise sobre a explicitação, pelo pesquisador, do conceito central abordado em sua pesquisa e serão apresentadas a partir do segundo capítulo desta tese.

### 2.1.1 Contribuições dos Conceitos de Reflexividade e Vigilância Epistemológica de Pierre Bourdieu

Os conceitos de reflexividade e vigilância epistemológica em um processo de pesquisa têm objetivos convergentes nas ações de investigação científica e as ideias do sociólogo Pierre Bourdieu estão associadas à postura que o agente (pesquisador) assume frente ao seu objeto de estudo. Tal postura é reflexo de um processo formativo<sup>14</sup> de apreensão dos mecanismos e regras de funcionamento do campo e do desenvolvimento de um *habitus*.

O processo de formação do pesquisador ocorre no campo científico. De acordo com a teoria bourdieusiana, ele é constituído por relações entre as estruturas de uma determinada autoridade científica (constituída por posicionamentos, notoriedade, interesses, capitais representativos e científicos) e seus agentes (pesquisadores experientes e iniciantes). Com aporte nessa perspectiva teórica, entendemos o agente como sendo aquele que pertence ao campo e opera com o *habitus (modus operandi)* deste.

Para que o funcionamento do campo científico seja mantido, é necessário que os agentes mais experientes contribuam com a formação dos ingressantes; assim como, para que o conhecimento científico avance, esses necessitam de um *habitus* científico.

O *habitus* científico, para Bourdieu (1990), é desenvolvido à medida que o agente compreende a pesquisa como uma atividade racional, desmistificando *doxas* (verdades, crenças e opiniões incontestáveis que vão sendo superadas) e assume uma postura de duvidar das verdades cientificamente aceitas, optando por uma metodologia sistêmica que lhe oportunize uma rigorosidade epistemológica frente ao seu objeto de estudo. Compreende-se que o desenvolvimento da reflexividade crítica e a vigilância epistemológica contribuem para a formação deste *habitus* científico. A reflexividade é condição primeira para a transformação social, e nas obras de Pierre Bourdieu ocupa papel central. “Em Sociologia da Argélia”<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Por processo formativo, enquanto agente no campo científico, consideramos a estruturação, inculcação e conformação do *habitus* associada à apreensão do capital (herdado ou incorporado) simbólico, social e cultural, os quais serão mecanismos de estratégia (consciente ou inconsciente) para o estabelecimento das relações a serem sistematizadas neste espaço social.

<sup>15</sup> Esta obra evidencia a importância sobre a reflexividade para Bourdieu, pois foi “na fenomenologia que ele conheceu por intermédio de Sartre e Merleau-Ponty, os trabalhos de Husserl iriam influenciar seu pensamento, particularmente a apreensão da experiência primeira do mundo como evidente, e a importância da reflexão sobre



(1958), “Meditações Pascalinas”<sup>16</sup> (2001b [1997]) e “Para uma Sociologia da Ciência” (2004 [2001]) observa-se esse conceito em evolução no pensamento do sociólogo, pois as obras expressam a sua busca de explicar a aplicabilidade múltipla do seu significado, acompanhando as evoluções sociais e intelectuais (DEER, 2018).

Deer (2018 p. 253) expõe que “a reflexividade no trabalho empírico e teórico de Bourdieu é a representação em movimento de um objeto através da (re) formulação/expressão constantes do seu uso e de seu significado” no avanço do seu conhecimento. Tal condição foi formulada por Bourdieu a partir do momento em que ele experimentou a necessidade da reflexividade em uma pesquisa etnográfica, particularmente como uma resposta para seu desconforto em relação à dicotomia aceita entre aquilo que é considerado “familiar” ou percebido como “estranho”, digno de ser objeto de pesquisa (DEER, 2018). No que se refere ao campo intelectual,

Bourdieu não cessa de afirmar a possibilidade de uma economia unificada das práticas, e especialmente do poder simbólico, que funde a abordagem fenomenológica e a estrutural num modo de investigação social integrado, epistemológico coerente de aplicabilidade universal [...], mas o que distingue [esse modo] é que ele abrange explicitamente a atividade do próprio analista (BOURDIEU; WACQUANT, 2005 *apud* DEER, 2018, p. 253).

Compreendendo a reflexividade não só em uma perspectiva teórica, mas também como uma ferramenta metodológica, Bourdieu amplia seu conceito e sua aplicabilidade. Essa extensão permite aos agentes, além de examinar seu objeto de pesquisa, criar condições de pensar sobre sua elaboração (influências dos *doxas*, dos *habitus* e do campo).

A reflexividade como um conceito metodológico, neste sentido, é pautada pela compreensão de uma abordagem teórico crítica, que é “impulsionada por uma abordagem fenomenológica da construção do conhecimento: se, como e até que ponto um processo de pesquisa permite que o sujeito do conhecimento compreenda a parte essencial do objeto que escolher estudar” (DEER, 2018, p. 254).

E enquanto método científico, a noção de reflexividade:

---

o tempo, um conceito que está no cerne da pesquisa sobre a racionalização das condutas na Argélia” (GARCIA-PARPET, 2006, p. 337).

<sup>16</sup> Na obra em questão é reiterada, por Bourdieu, a noção de reflexividade como um exercício epistemológico permanente: “[...] acredito ser útil proceder a um exercício de reflexividade tentando evocar em traços amplos meus anos de aprendizado da filosofia [...] [e] ocorre por um esforço constante de reflexividade, único meio, ele também escolástico, de lutar contra as inclinações escolásticas” (BOURDIEU, 2001, p. 45-65). “O método adotado na pesquisa cujos resultados constam de *La Misère du monde* tinha a intenção primordial de tentar neutralizar, à custa de um esforço permanente de reflexividade, as distorções introduzidas na comunicação pela defasagem estrutural inerente a certas formas da relação de pesquisa” (BOURDIEU, 2001, p. 74, grifo nosso).

Pode ser definida como uma abordagem epistemológica crítica que consiste em objetivar a própria conceituação e o processo da objetivação científica. Isso significa que não é apenas o objeto da pesquisa que deve ser examinado e sobre o qual deve-se refletir, mas também a própria elaboração do objeto de pesquisa e as condições de sua elaboração. (DEER, 2018, p. 254).

Assumir uma postura reflexiva diante da pesquisa é uma estratégia intelectual que oportuniza, ao agente, a superação de uma reflexividade estruturada/estruturante decorrente do senso comum para uma reflexividade crítica. Desse modo, permite que a pesquisa não se restrinja às percepções imediatas dos fenômenos sociais em que as estruturas mantêm suas regularidades e consistências internas. Mesmo que considerem os processos de transformações sociais e criatividades humanas, existe um processo de naturalização desses fenômenos. Atingir uma reflexividade crítica reside na desnaturalização dos objetos de pesquisa, a partir de um processo de formação do agente. Assim:

Em vez de guiar-se por uma intenção puramente teórica, que seria seu próprio fim, o partido da reflexividade crítica se inspira em duas convicções, validadas pela experiência: primeiramente, o princípio dos erros ou das ilusões mais graves do pensamento antropológico (recorrentes tanto entre especialistas das classes sociais – historiadores, sociólogos, etnólogos- como entre filósofos), e em particular a visão do agente como indivíduo (ou “sujeito”) consciente, racional e incondicionado, reside nas condições sociais de produção do discurso antropológico, ou seja, na estrutura e no funcionamento dos campos em que se produz o discurso sobre ‘O homem’; em segundo lugar, e possível um pensamento sobre as condições sociais do pensamento que seja capaz de oferecer ao pensamento a possibilidade de uma verdadeira liberdade em relação a tais condições. (BOURDIEU, 2001, p. 144).

O exercício da reflexividade, assim compreendido, se torna visível, principalmente no campo científico, em um movimento de exploração e explicitação realizado pelo agente. A exploração sistemática e organizada dos seus pensamentos, conhecimentos, interesses, vivências e movimentos em um determinado campo, bem como das suas relações (conscientes ou inconscientes) com os mecanismos desse campo oportunizam um processo de objetivação do objeto de pesquisa, podendo então, nesta prática “renunciar ao absolutismo do objetivismo clássico sem se condenar ao relativismo” (BOURDIEU, 2001, p. 146).

As explicitações dos resultados dessa exploração contribuem para as discussões lógico-científicas no interior do campo, fortalecendo seu funcionamento e suas expressões frente a outros campos, bem como a própria movimentação de seus agentes. No entanto, no pensamento bourdieiano esses resultados serão válidos à medida que superarem o cientificismo e o positivismo, pois o “trabalho coletivo de reflexividade crítica deveria permitir à razão científica um controle cada vez mais apurado de si mesma, na e pela cooperação conflituosa e pela crítica recíproca” (BOURDIEU, 2001, p. 148).

Não obstante a esse entendimento, Bourdieu (2001) pontuou que praticar a reflexividade é trabalhar no intuito de oportunizar ao agente, enquanto sujeito empírico da prática científica, usufruir de uma consciência mais aguda e um domínio mais completo das influências que constituem suas subjetividades, as quais ele precisa romper para se reconstruir. No entanto, não se pode deixar de reconhecer que as escolhas que compõem essa ruptura são impregnadas por sua constituição histórica, inscrita nas suas estruturas cognitivas, princípios de visão, conceitos, teorias e métodos empregados. E, mesmo diante dessas considerações sobre exercício da reflexividade, o sociólogo denuncia que esse exercício pode ser utilizado como uma estratégia de falsa ruptura com os elementos pré-reflexivos constituídos pela *doxa*. Isso porque, ele pode ser reflexo de um posicionamento narcisista de razão autoritária e verdade única, herdada da cultura escolástica, ou ainda do desenvolvimento tardio das pesquisas em ciências sociais.

Para Deer (2018, p. 256), de acordo com a teoria de Bourdieu, a reflexividade significa:

[...] que todos os produtores de conhecimento devem se esforçar para reconhecer sua própria posição no campo intelectual e acadêmico. É por isso que os sociólogos, como os outros – possivelmente mais que os outros – devem se esforçar para objetivar sua prática. Para Bourdieu, essa objetivação do sujeito investigador é a condição *sine qua non* de qualquer tentativa científica de compreender o mundo social.

Esse esforço e compreensão perpassam por um processo de reflexão que destitua qualquer relação inconsciente entre o agente e seu objeto, tal relação precisa ser pontuada considerando as causas, as influências e as consequências fundantes da problemática do objetivo, que por vezes escapam a consciência do agente.

O conceito de não consciência desenvolvido por Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999), apresentado no livro *Ofício de Sociólogo*, pode corroborar para entendermos o desenvolvimento da reflexividade crítica. As constituições dos fenômenos sociais são demasiadamente complexas, estruturadas de modo racional e são obscuras a uma percepção imediata. O agente, ao assumir uma postura vigilante, toma consciência que a busca pela explicação linear desses fenômenos fortalece análises espontâneas do objeto.

As análises espontâneas legitimam o senso comum, que, por sua vez, consolidam uma *doxa* a partir de leitura simplista e reducionista do real, formando noções comuns acerca dos fatos sociais. Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999) pontuam que o pesquisador (sociólogo) dificilmente consegue eliminar a pesquisa (sociologia) espontânea, porém, precisa se posicionar intelectualmente e estabelecer ações de ruptura desse movimento que busca um saber imediato. Diante deste posicionamento, é necessária uma tomada de consciência das

causas mais profundas dos fenômenos sociais, a partir do rompimento com pré-conceitos, com definições pré-existentes e ideias subjogadas. Em outras palavras, para Bourdieu (2003, p. 87), é necessário romper com a *doxa*: “todo o conjunto do que é admitido como óbvio”, porque por ser tratado como tal pode ser reprodução do aparente, uma reflexividade estruturada por outrem ou *habitus* já superado/modificado pelo campo e seus agentes.

A ruptura consiste em uma constante vigilância, pelo agente, referente à produção de conhecimento, uma vez que, para que este se torne um novo saber científico, o processo de investigação de uma problemática social requer um entendimento profundo que elimine análises superficiais ou relações próximas, e promova uma nova organização de ideias que permita reconhecer variantes estruturantes do problema em questão, pois “uma pesquisa séria leva a reunir o que o vulgo separa ou a distinguir o que o vulgo confunde” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 25).

A expressão vigilância epistemológica, na obra de Bourdieu, é decorrente da influência dos estudos de Gaston Bachelard sobre o racionalismo aplicado, que defendia um diálogo contínuo entre racionalismo e empirismo, pois toda atividade científica, “se ela experimenta, é preciso raciocinar; se ela raciocina, é preciso experimentar” (BACHELARD, 1975, p. 13). Este pensamento está presente na teoria do conhecimento social de Bourdieu, a qual identifica os obstáculos epistemológicos<sup>17</sup> (noções de pré-reflexão; aproximação/distanciamento do objeto;) na atividade científica de exploração e explicitação das relações dos mecanismos, e, para que a ruptura seja efetivada, a vigilância epistemológica se torna elemento essencial.

Segundo Bachelard (1977, p. 93), “a vigilância é, pois, consciência de um sujeito que tem um objeto: e consciência tão clara que o sujeito e seu objeto se esclarecem ao mesmo tempo”. O autor identifica três níveis de vigilância:

A vigilância de primeiro grau, como expectativa do esperado, ou, até mesmo, atenção ao inesperado, continua sendo uma atitude de espírito empirista. A vigilância de segundo grau pressupõe a explicação dos métodos e a vigilância metódica indispensável à aplicação metódica dos mesmos; é a esse nível que se instaura o controle mútuo do racionalismo e do empirismo pelo exercício de um racionalismo aplicado que é a condição da explicação das relações adequadas entre a teoria e a experiência. É com a vigilância do terceiro grau que aparece a interrogação propriamente epistemológica, a única capaz de romper como o “caráter absoluto do método” como sistemas de censura da Razão e com os falsos absolutos da cultura tradicional que ainda possam estar em ação na vigilância de segundo grau. (BACHELARD, 2015, p. 108).

<sup>17</sup> Expressão bachelardiana tratada na obra *A Formação do Espírito Científico*, de 1938. Onde afirma que é a partir dos obstáculos epistemológicos “que mostraremos causas de estagnação e até de regressão, detectaremos causas da inércia às quais daremos o nome de obstáculos epistemológicos [...] o ato de conhecer dá-se contra um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos, superando o que, no próprio espírito, é obstáculo à espiritualização” (BACHELARD, 1996, p. 17).

A vigilância epistemológica consiste na postura que o pesquisador assume no decorrer de sua atividade científica, imprimindo na reflexividade do seu objeto questionamentos permanentes referentes ao confronto com sua postura epistemológica. Ela objetiva ampliar/melhorar o conhecimento sobre esse objeto, ou seja, passando de um conhecimento menos verdadeiro a um conhecimento mais verdadeiro, ou melhor, como afirma Bachelard “próximo, isto é, retificado” (BOURDIEU, CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 17).

Neste sentido, os autores propõem uma vigilância epistemológica que:

[...] impõe-se, particularmente, no caso das ciências do homem nas quais a separação entre a opinião comum e o discurso científico é mais imprecisa do que alhures [...] a familiaridade do universo social constitui, para o sociólogo, o obstáculo epistemológico por excelência. (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 23).

A partir desta constatação, encontramos duas questões a serem discutidas no entendimento da prática da vigilância epistemológica na pesquisa: a que diz respeito ao viés epistemológico e a que se refere à necessidade de, a partir dela, romper com a *doxa* para a conformação de um *habitus* que articule o subjetivo do agente com o objetivo do campo.

A primeira advém do entendimento, por parte do agente, de que para o fortalecimento do seu processo de vigilância epistemológica é importante sua compreensão que a produção de conhecimento apresentou diferentes concepções através dos tempos.

Desde o período dos grandes filósofos gregos até o século XVI, a vigilância epistemológica foi influenciada por questões metafísicas e teológicas, e por muito tempo ficou à mercê da influência da Igreja. No período iluminista, século XVII, surgem outros questionamentos sobre os saberes e suas verdades, preocupando-se não apenas com os procedimentos de conduzir a descobertas de conhecimento, mas também com a idoneidade de justificar esse novo saber como verdadeiro. Por isso, estudiosos da epistemologia demarcam o século XVII como o seu surgimento.

Para Castañon (2007, p. 6), a epistemologia pode ser definida como discurso racional (*logos*) da ciência (*episteme*): “A palavra grega *episteme* pode ser traduzida por conhecimento estabelecido, conhecimento seguro. A palavra grega *logos*, dona de várias acepções, pode ser aqui traduzida por ‘teoria racional’”. Para Japiassu (1979, p. 24), ela se caracteriza pelo “estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências”.

Sánchez Gamboa (2010) explica que o conceito de epistemologia significa o estudo da natureza do conhecimento, a sua justificação e seus limites. Essas três dimensões são representadas pelas controvérsias filosóficas acerca da possibilidade, das fontes, da essência e

dos critérios de validade de um conhecimento sistemático que por ter o imperativo de explicitar e justificar os métodos, seus caminhos e formas da elaboração dos seus resultados se diferenciam dos saberes fundados nas tradições e no senso comum e na razão mítica e nas religiões.

Badaró (2005, p. 49) argumenta que sua conceituação pode ser utilizada em duas abordagens: “uma para indicar o estudo da origem e do valor do conhecimento humano em geral [e outra] para significar o estudo das ciências”.

Japiassu (1979) corrobora com esta argumentação, ao destacar que independente da concepção de epistemologia, a verdade é que ela não pode e nem pretende impor dogmas. Seu papel é o de estudar a estrutura dos conhecimentos científicos e tentar pesquisar as leis reais de produção, tanto do ponto de vista lógico, quanto linguístico, sociológico, político e ideológico. E, como as ciências nascem e evoluem em circunstâncias históricas bem determinadas, cabe à epistemologia perguntar-se a respeito das relações existentes entre elas, a Ciência e a sociedade, e a Ciência e as instituições científicas.

No campo específico do estudo da Política Educacional:

[...] a expressão epistemologia das políticas educacionais estaria referindo-se à análise do caráter científico das políticas educacionais. Considerando que a teoria do conhecimento ou gnosiologia tem por objeto o estudo das condições de possibilidade, legitimidade, valor e limites do conhecimento humano, se deduz que a epistemologia tem por objeto o estudo das condições de possibilidade, legitimidade, valor e limites do conhecimento científico. Em consequência, a epistemologia das políticas educacionais apontaria ao estudo das condições de possibilidade, legitimidade, valor e limites do conhecimento científico que se pode produzir sobre as políticas educacionais. (SAVIANI, 2013, p. 497).

Nesta perspectiva, fica evidente que a epistemologia não possui uma definição única, porém as que foram apresentadas convergem na estruturação e validação de conhecimentos produzidos pelos agentes a partir de exercícios de reflexividade e vigilância epistemológica.

A segunda questão volta-se para a busca, por Bourdieu, da superação da oposição entre o “subjetivismo<sup>18</sup> e o objetivismo<sup>19</sup> mediante uma relação suplementar, vertical, que medeia entre o sistema de posições objetivas e disposições subjetivas de indivíduos e coletividades” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 36).

<sup>18</sup> [Subjetivismo] tendência a ver a ordem social como produto consciente e intencional da ação individual (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016, p. 19).

<sup>19</sup> “[Objetivismo] tendência a ver a reificar a ordem social, tomando-a como realidade externa, transcendente em relação aos indivíduos, e de concebê-la como algo que determina de fora para dentro, de maneira inflexível, as ações individuais” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016, p. 19).

As posições objetivas são estruturadas e hierarquizadas pelo ‘campo’ a partir da sua evolução histórica, desenvolvimento e disputas pelo capital (econômico, cultural, simbólico) no interior deste espaço social. As disposições subjetivas são reflexos das relações de reprodução, incorporação ou confronto individuais e coletivos entre agentes, instituições e estruturas do campo, expressa no exercício de reflexividade, ou em sua ausência. De acordo com Bourdieu (2001, p. 222), “só se consegue descrever verdadeiramente a relação entre os agentes e o mundo sob a condição de colocar em seu centro o corpo, e o processo de incorporação ignorado tanto pelo objetivismo como pelo subjetivismo marginalista”.

Nesta tentativa de superação da dicotomia desses enfoques encontra-se a base praxiológica de sua metodologia, que busca:

[...] integrar as ferramentas analíticas legadas por ambos os tipos de enfoque e escapar, ao mesmo tempo, às suas limitações, o sociólogo francês desenvolveu uma abordagem praxiológica cujo cerne é a relação dialética entre condutas individuais propelas por disposições socialmente adquiridas e reunidas em um habitus, de um lado, e estruturas objetivas ou “campos” de relações entre agentes diferencialmente posicionados e empoderados, de outro. (PETERS, 2013, p. 47).

Acreditamos que a vigilância epistemológica contribui na demarcação de cuidados nas atividades científicas, e para que as investigações pautadas a partir do pensamento de Bourdieu não fiquem restritas nem em variantes extremas do objetivismo e nem do subjetivismo.

Nessa perspectiva, consideramos que os entendimentos sobre conceitos bourdieusianos de reflexividade e vigilância epistemológica com relação à problemática elencada encaminha as seguintes análises:

- a explicitação clara, pelo agente, do conceito central abordado (Educação Integral, Educação em Tempo Integral, Escola de Tempo Integral, Educação Integral em Tempo Integral e Jornada Ampliada) em sua pesquisa, depende da medida em que este revisa o papel do exercício da reflexividade na produção, conhecimento e análise do seu objeto; a necessidade de aprofundar os conceitos/terminologias que tratam das PAJEs perpassa pela superação de uma reflexividade estruturada/estruturante (as influências subjetivas de agentes advindos dos contextos com tempos escolares ampliados, as interpretações individuais/coletivas sobre as orientações oficiais dessas Políticas Educacionais, a reflexão sobre as bases teóricas da constituição do conceito de Educação Integral, entre outras condicionantes) decorrente do senso comum para uma reflexividade crítica (que assume um posicionamento incessante de questionamento sobre as escolhas epistemológicas referentes aos conceitos/terminologias e sua aplicabilidade);

- a superação dessa reflexividade decorrente do senso comum permite uma maior clareza/objetivação do objeto da pesquisa, eliminando o *doxa* que é “o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro” (SAVIANI, 1984, p. 3), que contribui para superação da associação linear dos discursos e práticas de ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola ao conceito de Educação Integral;

- a ruptura com práticas de produção de conhecimentos simplistas sobre a temática abordada necessita de vigilância epistemológica, “seja para transformar continuamente as ferramentas sociológicas em prática científica, seja para refletir criticamente sobre as condições sociais e as operações concretas de construção do objeto” (WACQUANT, 2002, p. 97), oportunizando discussões mais profundas referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar a partir do trato conceitual das terminologias utilizadas pelos pesquisadores.

### 2.1.2 Basil Bernstein e a Estruturação do Discurso Pedagógico: Campo Recontextualizador Oficial (CRO) e Campo Recontextualizador Pedagógico (CRP)

A Teoria da Estruturação do Discurso Pedagógico<sup>20</sup> de Basil Bernstein assinala a intensa relação entre três conceitos explorados pelo autor: classe, código e controle<sup>21</sup>. Tal estruturação ocorre, tanto no campo econômico (recursos físicos), como no campo de controle simbólico (recursos discursivos)<sup>22</sup>, e este controle “faz com que as relações de poder sejam expressas em termos de discursos e o discurso em termo de relação de poder” (BERNSTEIN, 1990, p. 190). O autor acrescenta, ainda, que este discurso pode transformar as relações de poder, porque este é constituído por códigos, por formas diferentes de pensar, de agir, de se comunicar, mesmo que os agentes dominantes regulem a produção e a reprodução dos discursos.

<sup>20</sup> “A teoria do dispositivo pedagógico foi explicitada por Bernstein no Capítulo 5 do livro “A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle (Bernstein, 1996) e no Capítulo 2 de *Pedagogia, Control Simbólico e Identidad*, v. V (Bernstein, 1998)” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 31).

<sup>21</sup> “Os estudos de Bernstein colocam em questão o papel da educação na reprodução cultural das relações de classe, evidenciando que a pedagogia, o currículo e a avaliação são formas de controle social” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 31).

<sup>22</sup> “Importante destacar aqui o que Bernstein chama de controle simbólico. O controle simbólico é o meio pelo qual a consciência recebe uma forma especializada e é difundida por meio de formas de comunicação, as quais estão impregnadas de relações de poder e categorias culturais dominantes. O campo de controle simbólico é formado por um conjunto de agências e agentes que controlam os meios, contextos e possibilidades dos recursos discursivos nas agências do campo do controle simbólico. Exemplos de agências: reguladoras (religiosas, legais); reparadoras (serviços médicos, sociais, clínicas de orientação); reprodutoras (sistema escolar); difusoras (agências de comunicação); modeladoras (universidades, centros de pesquisa, fundações privadas) e executoras (administração pública, governo) (Bernstein, 1996)” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 42).



As relações entre o sistema educacional e os sistemas sociais, políticos, econômicos e culturais são permeados por discursos advindos das agências que orientam e/ou regulam, com maior ou menor intensidade a sua transmissão e/ou incorporação nos sistemas pedagógicos. Bernstein questionou: o que deles é transmitido ou transportado para as instituições de ensino? Em seu exercício de reflexividade, de acordo com Santos (2003, p. 30), ele mostra “que há uma clara distinção entre o dispositivo transmissor e aquilo que é transmitido. Partindo da conceituação do dispositivo linguístico como um dispositivo de regras formais que governam as várias combinações realizadas na fala e na escrita”. Isso significa que as pautas dos conteúdos dos discursos não são ideologicamente neutras, pois expressam os valores e os interesses dos agentes dominantes. “O dispositivo da transmissão, o transportador, é constituído por regras relativamente estáveis, enquanto o transmitido, a mensagem, se fundamenta em regras contextuais” (SANTOS, 2003, p. 31). A partir dessa análise, Bernstein (1996) propõe a teoria do dispositivo pedagógico e pontua que:

Embora existam diferenças, o dispositivo pedagógico se assemelha ao linguístico em diferentes aspectos. Sua estrutura formal é semelhante. O dispositivo pedagógico possibilita um grande conjunto potencial de resultados comunicativos semelhantes aos do dispositivo linguístico. As formas de realização do dispositivo pedagógico, bem como aquelas de realização do dispositivo linguístico, estão sujeitas a regras que variam com o contexto [...]. Ao mesmo tempo, existe uma diferença fundamental entre os dois. No caso do dispositivo pedagógico, o que não é o caso do linguístico, é possível obter um resultado, uma forma de comunicação que pode subverter as regras fundamentais do dispositivo. (BERNSTEIN, 1996, p. 58, tradução nossa).<sup>23</sup>

O autor considera que o dispositivo pedagógico proporciona a gramática interna do discurso pedagógico mediante três conjuntos de regras que possuem interações entre si: regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras avaliativas. Tais regras, relacionam-se de forma hierárquica a partir de uma interdependência, ou seja, as regras recontextualizadoras são demandadas pelas distributivas, enquanto as regras avaliativas derivam das recontextualizadoras.

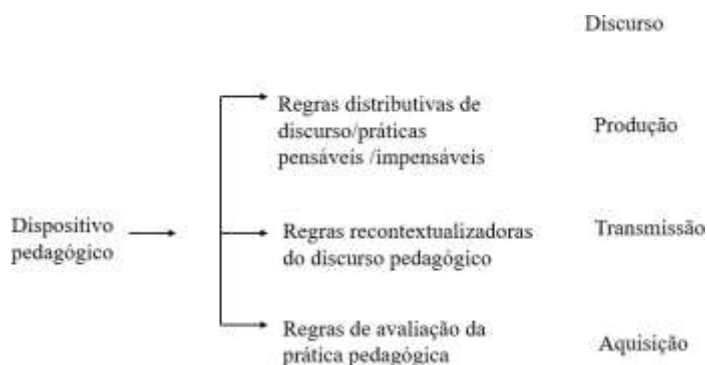
As regras distributivas têm a função de regular as relações de poder e tratam especificamente da produção acadêmica e sua distribuição para as classes sociais. Elas “regulam o tipo de conhecimento que os diferentes grupos sociais terão acesso, bem como o

---

<sup>23</sup> Traduzido da versão em espanhol: “*Aunque hay diferencias, el dispositivo pedagógico se parece al lingüístico en diversos aspectos. Su estructura formal es similar. El dispositivo pedagógico hace posible un gran conjunto potencial de resultados comunicativos semejantes a los del dispositivo lingüístico. Las formas de realización del dispositivo pedagógico, así como las de realización del dispositivo lingüístico, están sujetas a reglas que varían con el contexto. [...] Al mismo tiempo, hay una diferencia fundamental entre ambos. En caso do dispositivo pedagógico, cosa que no ocurre con el lingüístico, es posible obtener un resultado, una forma de comunicación que puede subvertir las reglas fundamentales del dispositivo*” (BERNSTEIN, 1996, p. 58).

modo pelo qual se dará a aquisição desses saberes (em quais condições)” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 42), conforme ilustra a Figura 2:

Figura 2 – Conjunto de Regras do Dispositivo Pedagógico



Fonte: Bernstein (1996, p. 267).

Nas regras distributivas se manifestam diversas formas de controle, resultantes das relações de poder dos agentes dominantes que elaboram orientações para as agências pedagógicas e demarcam territórios a partir de discursos pedagógicos específicos, que expressam conhecimentos de cunho pensável e impensável.

Para Bernstein (1996), o pensável é aquele conhecimento já produzido, sistematizado e selecionado para ser transmitido; o impensável é o conhecimento que está em processo de produção, que na maioria das vezes fica sob controle de um grupo reduzido de agentes que dominam o discurso específico. Santos (2003) analisa que Bernstein mostra que, essencialmente, mas não necessariamente, nas sociedades modernas, o controle do pensável e do impensável é realizado pelos sistemas educacionais, pois enquanto o pensável é trabalhado na educação básica, o impensável está, sobretudo, circunscrito às agências de ensino superior. Mainardes e Stremel (2010) destacam que é o dispositivo pedagógico, por meio das regras distributivas, que representa o controle sobre o impensável e o controle sobre os agentes que podem produzi-lo. Eles ainda pontuam que, para Bernstein, o dispositivo pedagógico não cria diferenciação entre pensável e impensável, apenas reproduz e tenta regular: “Sociologicamente falando, as regras distributivas criam um campo especializado para a produção do discurso com regras especializadas de acesso e formas de controle do poder também especializadas”. (BERNSTEIN, 1996, p. 46). Para Bernstein (1996), se as regras distributivas demarcam posicionamentos de produção (quem) e de distribuição (para quem) do conhecimento, as recontextualizadoras são tentativas de legitimar um discurso pedagógico que, por meio de

regras comunicativas especializadas, criam seletivamente as agências dos sujeitos pedagógicos que legitimam a recontextualização dos discursos.

Podemos entender que as regras recontextualizadoras constituem o discurso pedagógico que é definido por Bernstein (1996, p. 258) “como uma regra que embute dois discursos: um discurso de habilidades de vários tipos e suas relações mútuas e um discurso de ordem social, de uma forma tal que o último sempre domina o primeiro”. Por meio das regras recontextualizadoras, o discurso pedagógico original é deslocado de sua prática e contexto substantivo e é inserido em outros contextos e “seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (BERNSTEIN, 1996, p. 259). Neste processo de deslocamento, o conhecimento/orientação que foi produzido para constituir o discurso pedagógico original sofre transformações e incorpora outros sentidos e significados sociais, educacionais e culturais, ou seja, “o discurso real (original) passa por uma transformação, criando um discurso imaginário ou virtual (discurso recontextualizado)” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 13).

Desse modo, o discurso pedagógico é originado em um discurso recontextualizado a partir de suas próprias regras, pois, segundo Bernstein (1996), o princípio recontextualizador, em termos sociológicos, cria campos e agentes (com funções recontextualizadoras). Os agentes com essa capacidade se tornam um meio para a criação de um discurso pedagógico específico que expressam a uma ideologia específica. Neste sentido, o campo recontextualizador passa a ter uma função particular na educação: o desenvolvimento da autonomia. Porém é válido questionar o quanto ou até que ponto os “[...]agentes/agências estão preocupados com a manutenção e mudança da ordem através de meios discursivos e com aspectos de normalização (BERNSTEIN, 1996, p. 196).

Para o sociólogo, o discurso pedagógico é recontextualizado em dois campos<sup>24</sup>: o oficial e o pedagógico. O Campo Recontextualizador Oficial (CRO) é criado e é composto por agentes que correspondem ao Estado, divulgam o discurso pedagógico oficial, demarcando uma recontextualização dos textos e das relações sociais e de poder dominantes no interior dos campos econômico e de controle simbólico. Os discursos oficiais firmam “as regras oficiais que regulam a produção, distribuição, reprodução, interrelação e mudança dos discursos pedagógicos legítimos, bem como os conteúdos, as relações a serem transmitidas e o modo de transmissão” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 13).

---

<sup>24</sup> Terminologia de Bourdieu apropriada por Bernstein (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 13).

O Campo Recontextualizador Pedagógico (CRP) é constituído por agentes do interior das instituições de ensino, seja ela básica ou superior. Estes também estão preocupados com a produção e distribuição do saber, e, ainda, com os contextos de sua reprodução. Isso porque, o que é reproduzido pode ser afetado pelas relações de poder presentes neste campo, ou seja, entre as instituições de ensino e o contexto cultural primário (família/comunidade/relações de grupo de agente).

Bernstein (1996) evidencia que ambos os campos, oficial e pedagógico, são influenciados pelos campos de produção (economia) e de controle simbólico, à medida que as teorias, as práticas, o treinamento dos agentes (especialmente aqueles dominantes no campo de controle simbólico) e as relações sociais exercem influência sobre “o que” será transmitido do discurso pedagógico e “como”. Neste sentido, o conhecimento oficial, ou seja, o conhecimento educativo construído pelo Estado recentrado<sup>25</sup> e distribuído às instituições de ensino influenciam na constituição das identidades pedagógicas<sup>26</sup>, pelo processo de estruturação do discurso pedagógico nos campos recontextualizadores.

Neste movimento, a recontextualização “[...] gera as posições e oposições da teoria, da pesquisa e da prática pedagógica” (BERNSTEIN, 1996, p. 92). Ela pode ocorrer tanto no interior do campo como discurso, como no texto<sup>27</sup> já materializado em prática pedagógica. Tanto em um como em outro, pode apresentar indícios de transformação ou reprodução das orientações/interesses expressos pelo Estado. Para Lopes (2005), a ação recontextualizadora tem se evidenciado como produtiva para o entendimento das reinterpretações que sofrem os diferentes textos na sua circulação pelo meio educacional. Mainardes e Stremel (2010) destacam que para Bernstein (1996), de modo geral, quem produz o conhecimento não o recontextualiza, uma vez que uma pessoa só pode ocupar uma posição em qualquer momento dado. No entanto, no campo pedagógico, “ao nível da universidade ou de instituição equivalente, aqueles que produzem o novo conhecimento são também seus próprios recontextualizadores” (BERNSTEIN, 1996, p. 264). Cumpre mencionar que esta recontextualização absorve, com maior ou menor intensidade, as regras sociais da cultura

---

<sup>25</sup> *Estado re-centrado: se refiere esta expresión de las nuevas formas de reglamentación centralizada mediante las que el Estado descentraliza a través de: el establecimiento central de criterios y b) la evolución central de los outputs de las instituciones, recompensas los éxitos, económicamente o de otro modo, y castiga los fracasos: “elección. Selección, control y reproducción”* (BERNSTEIN, 1998, p. 105).

<sup>26</sup> Bernstein (1998) indica uma classificação para as identidades pedagógicas: retrospectiva, prospectiva, descentralizada (diferenciada) e descentralizada (integrada).

<sup>27</sup> Segundo Bernstein (1996, p. 243), texto é uma realização característica e particular do discurso pedagógico. Possui tanto um sentido literal quanto ampliado. “Ele pode designar o currículo dominante, a prática pedagógica dominante, mas também qualquer representação pedagógica falada, escrita, visual, espacial ou expressa na postura ou na vestimenta”.

educacional do período histórico vivido, imprimindo elementos nos discursos pedagógicos que os caracterizam como discursos reguladores, à medida que este orienta toda a organização do trabalho nas instituições de ensino.

Bernstein (1998) interpreta que o discurso pedagógico representa um discurso regulador<sup>28</sup> e que a problemática consiste em promover um processo de sua transformação em uma prática pedagógica que atinja os níveis mais abstratos, mas que também perpassa o contexto das salas de aula. Tal processo acontece a partir das regras de avaliação, pois são elas que “regulam a transformação do discurso em prática pedagógica e atuam no contexto secundário, constituído pelo campo da reprodução educacional” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 45).

As regras de avaliação são constituídas pela gramática interna do discurso pedagógico, e se transformam em regras da prática pedagógica pelo processo de regulação das regras de recontextualização. À medida que, para Bernstein (1996), todo discurso pedagógico é distribuído em tempos, e este em idades e ainda que essa produção temporal, muitas vezes arbitrária é destinada a um conteúdo específico em um contexto também específico:

O discurso pedagógico define tempos, espaços e textos que são concretizados na escola de tal forma que se produz uma divisão do tempo por meio da idade, o texto transforma-se em conteúdo específico e o espaço em contexto específico. Da mesma maneira, a idade se transforma em aquisição, o conteúdo em avaliação e o contexto em transmissão. É por meio da prática avaliativa contínua que se estabelece as formas e condições de transmissão e aquisição do conhecimento. (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 45).

Bernstein (1996) ressalta que é no processo de evolução da estruturação do discurso pedagógico, a partir da avaliação contínua, que está todo seu significado e sua finalidade, quando promove uma regra simbólica de consciência. É nas relações horizontais e verticais que se origina a prática pedagógica.

Essas relações existentes não são lineares, porque, mesmo o código demarcando uma gramática própria e articulando as regras distributivas, recontextualizadoras e de avaliação, podem ocorrer contradições e dilemas fomentados pelo movimento de materialização dessas mesmas regras no processo de transmissão/aquisição do teor do discurso pedagógico, conforme destaca a Figura 3:

---

<sup>28</sup> O discurso pedagógico representa “o aparelho pedagógico que, ao estabelecer a ligação entre o poder, o conhecimento e a consciência, funciona como um regulador simbólico para o posicionamento da consciência e para a especialização dos sujeitos” (DOMINGOS *et al.*, 1985, p. 286).

Figura 3 – Obtenção da Prática Pedagógica



Fonte: Bernstein (1996, p. 263).

Para Bernstein (1998), este discurso que compõe o dispositivo pedagógico atua como um regulador da consciência, e, a partir desta afirmação, o sociólogo questiona: o que ele regula? Que consciência e de quem? E a compreensão destes questionamentos nos levam a uma condição de produção, reprodução e transformação de uma cultura.

No que se refere à temática deste estudo, acreditamos que os conceitos de Campo Recontextualizador Oficial (CRO) e Campo Recontextualizador Pedagógico (CRP) encaminham as seguintes análises:

- por meio da recontextualização, o discurso das PAJEs se desloca do seu contexto original de produção (documentos legais e orientações curriculares, produções acadêmicas, livros) para outro contexto (escola), onde é modificado (através de seleção, simplificação, condensação e reelaboração), relacionado com outros discursos e depois é realocado (MAINARDES; STREMEL, 2010). Essa realocação produz várias terminologias para se referir a mesma política;

- o discurso pedagógico específico sobre as PAJEs, no Campo Recontextualizador Oficial (CRO), incorpora conceitos contemporâneos associados ao conceito de Educação Integral a partir das regras distributivas que constituem o dispositivo pedagógico e agregam um valor ideológico à educação escolar vinculado à qualidade;

- no Campo Recontextualizador Pedagógico (CRP), os agentes recontextualizadores procuram materializar as PAJEs a partir de conhecimentos prévios, da cultura histórico-social local e dos recursos administrativos e financeiros disponíveis;

- o conceito de recontextualização vinculado ao campo oficial e ao campo pedagógico contribui para que possamos compreender como as PAJEs estão sendo, ou foram orientadas e como foram acolhidas e realocadas a partir de aspectos políticos, sociais e culturais. Mesmo

que existam tensões entre estes campos, seus posicionamentos constituem a busca por autonomia no campo educacional;

- os pesquisadores, ao retratarem as PAJEs, colaboram para o entendimento: a) do processo de recontextualização da ampliação da jornada diária nos dois campos; b) do processo da participação de professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e comunidade enquanto agentes recontextualizadores; e c) da constituição dos discursos referentes à ampliação do tempo de permanência dos alunos nas escolas e as terminologias utilizadas para se referir a esta política.

### 2.1.3 A Metapesquisa no Campo da Política Educacional

O objetivo geral deste estudo é analisar aspectos teórico-epistemológicos da produção de conhecimento sobre Políticas de Ampliação da Jornada Escolar no Brasil em teses e dissertações. Desse modo, a adoção da metapesquisa permite um percurso teórico-metodológico consistente para a análise, discussão e compreensão do trato conceitual sobre o objeto estabelecido.

Mainardes (2021, p. 19) afirma que a metapesquisa refere-se a “pesquisa sobre pesquisas e à sua produção”. O autor ainda argumenta que a metapesquisa se diferencia de metaestudo e de outros processos de revisão de literatura<sup>29</sup>, pois pode assumir características próprias em cada campo de conhecimento, área ou disciplina. Outra afirmação citada por ele refere-se ao entendimento, pelo metapesquisador, dos objetivos da metapesquisa: avaliação e melhoria dos métodos e práticas de pesquisa.

A constituição do uso do termo metapesquisa<sup>30</sup> nos estudos de Políticas Educacionais está relacionada aos estudos dos pesquisadores da *Red Latinoamericana de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa* (ReLePe). Eles têm incentivado estudos que discutam os referenciais teóricos-epistemológicos da pesquisa deste campo, pois uma de suas principais características é possuir um “enfoque centrado na análise interpretativa para compreender quais

<sup>29</sup> Ver Mainardes (2018a, 2021).

<sup>30</sup> Tello e Mainardes (2015, p. 166) explicam que “Empregamos o termo de metapesquisa, uma vez que o termo de meta-análise pode ser confundido com o enfoque *systematic review* proveniente do enfoque baseado em evidência, empregado inicialmente nas ciências médicas e que em políticas educacionais é conhecido pela sigla EPBE (Enfoque das políticas baseadas em evidência). A categoria meta-análise é também empregada em estatística para sintetizar dados de grande magnitude. O termo meta-análise foi cunhado por Gene V. Glass (1976) dentro dos estudos estatísticos desde a década de 1930. Na atualidade, o termo é empregado para as pesquisas que têm uma preocupação particular por realizar sínteses estatísticas. Neste sentido, a meta-análise se concentra sobre os resultados de pesquisa, e é esse o elemento chave que se tenta sintetizar. Em contraste, a metapesquisa que empregamos é uma técnica qualitativa que busca observar analiticamente o processo de pesquisa presente em artigos, livros, teses, dissertações etc. em termos de análise de conteúdo”.

são os principais referentes teóricos, marcos teóricos e enfoques empregados nesse conjunto de produções acadêmicas” (TELLO; MAINARDES, 2015, p. 166).

Apesar de os estudos que utilizam a terminologia metapesquisa serem recentes, outros demarcam contribuições significativas no que se refere às pesquisas sobre Políticas Educacionais. Mainardes (2021) elenca que pesquisas como as desenvolvidas por Wittmann e Gracindo (2001) e Azevedo e Aguiar (2001) buscaram mapear produções e identificar tendências. As produções mais recentes apontam a importância de analisar a qualidade da pesquisa, os fundamentos teórico-epistemológicos, o papel da teoria na pesquisa, entre outros aspectos. O autor apresenta ainda que:

Há diferentes estilos de metapesquisa no campo da Política Educacional: a) análise de um conjunto de textos de Política Educacional para identificar características e tendências gerais [...]; b) apreciação crítica de um conjunto de pesquisas sobre uma temática específica, sem a utilização de um roteiro previamente definido [...]; e c) análise de um conjunto de pesquisas a partir de um roteiro de questões preestabelecidas [...]. (MAINARDES, 2021, p. 28).

Cumprir destacar que, mesmo em diferentes estilos de pesquisa, a importância da metapesquisa centra-se na “consolidação de seu campo acadêmico, na medida em que ela possibilita o desenvolvimento de autorreflexões sistemáticas e críticas das investigações” (MATTOS; VILLAÇA, 2012, p. 204).

A proposta de estudos de metapesquisa em Políticas Educacionais apresentada por Mainardes (2021), no livro “Metapesquisa no Campo da Política Educacional”, é reflexo de todo um percurso dos estudos sobre o “Enfoque das Epistemologia da Política Educacional” (EEPE), das discussões acerca do pluralismo como perspectivas e dos níveis de abordagem/abstração. Esse movimento contribuiu para estabelecer os objetivos desse percurso teórico metodológico:

a) identificar características, tendências, pontos fortes, fragilidades, obstáculos; e b) contribuir para o fortalecimento das pesquisas do campo, bem como para aumentar os níveis de rigor e de cientificidade, pois as conclusões da metapesquisa podem ser “reinvestidas no trabalho científico.”<sup>31</sup> (MAINARDES, 2021, p. 29).

---

<sup>31</sup> Mainardes explica que, segundo Bourdieu (2011, p. 38): “Quando a pesquisa tem por objeto o próprio universo onde ela se realiza, os resultados que procura podem ser reinvestidos imediatamente no trabalho científico a título de instrumento do conhecimento reflexivo das condições e dos limites sociais desse trabalho que é uma das armas principais da vigilância epistemológica. Talvez só se possa, efetivamente, fazer avançar o conhecimento do campo científico na condição de servir-se da ciência que se possa ter para descobrir e superar os obstáculos que lhe implica à ciência o fato de ocupar nesse campo uma posição, e uma posição determinada”.



As Políticas de Ampliação da Jornada Escolar são abarcadas pelo campo da Política Educacional, de modo que, ao optarmos pela metapesquisa, desenvolvemos um estudo que corrobora para o fortalecimento da área no que se refere à coerência teórica epistemológica, trato conceitual e uso de terminologias que correspondem a essa política. Nos propomos a efetivar as etapas sugeridas por Mainardes (2021):

#### 1ª) Definição dos propósitos da metapesquisa e da amostra

Nesta etapa, é necessário delimitar os propósitos da pesquisa e o levantamento de fontes. Para este estudo, propusemo-nos a compreender quais são as convergências e divergências conceituais na produção do conhecimento referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar nas pesquisas acadêmicas brasileiras, e em que medida os autores explicitam com clareza sua concepção teórico-epistemológica. Para este propósito, realizamos uma busca da produção acadêmica referente a essa Política nos dados abertos compilados pela CAPES, especificamente no banco de dados abertos. A partir deste levantamento<sup>32</sup>, constituímos um panorama geral referente às pesquisas que tratam da ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, o que oportunizou o conhecimento das terminologias mais utilizadas e uma análise prévia para a demarcação temporal e histórica que a metapesquisa abrangeria.

Segundo Mainardes (2021), a amostra da metapesquisa varia de acordo com os propósitos do estudo. Neste sentido, optamos pela análise de teses que tratem de Políticas, programas, projetos de ampliação da jornada escolar. A composição da amostra (*corpus* analítico) ocorreu a partir da definição de aspectos de ordem cronológica, natureza teórica, localidade regional, amplitude física e o âmbito do objeto da Política.

#### 2ª) Organização e sistematização dos textos da amostra

Os textos da amostra (*corpus* analítico), ao serem organizados em planilhas, permitem ao metapesquisador uma melhor visualização dos dados que precisam ser coletados e/ou refinados. Estas precisam ser compostas por elementos de análise que contribuam para o alcance do propósito principal e secundários da metapesquisa: “perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico, procedimentos metodológicos, etc.” (MAINARDES, 2021, p. 31).

#### 3ª) Leitura sistemática e análise

---

<sup>32</sup> O levantamento na íntegra será exposto no segundo capítulo da Tese.

A leitura sistemática busca identificar a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico, o nível de coerência interna (epistemologia), bem como seus marcos teóricos, nível de abstração, argumentação e a abrangência da pesquisa (MAINARDES, 2018).

O metapesquisador pode utilizar um esquema para identificar os elementos essenciais de sua análise, e Mainardes (2021) elenca itens que podem colaborar com a leitura sistemática e com essa análise, são eles:

- a) Temática da pesquisa;
- b) Tipo de pesquisa (pesquisa empírica, de natureza teórica, bibliográfica, comentários ou críticas);
- c) Perspectiva epistemológica<sup>33</sup>;
- d) Posicionamento epistemológico<sup>34</sup>;
- e) Enfoque epistemológico<sup>35</sup>;
- f) Análises e argumentações<sup>36</sup>;
- g) Abrangência: local, regional, nacional, internacional/global;
- h) Nível de abstração: descrição, análise, compreensão (MAINARDES; TELLO, 2016);
- i) Citações (trechos altamente relevantes que sintetizam a pesquisa).

---

<sup>33</sup> Mainardes (2021, p. 31) explica o que analisar na perspectiva epistemológica “O autor explicita a perspectiva epistemológica que fundamenta o seu estudo? (e.g. Marxismo, Neomarxismo, Estruturalismo, Pós-estruturalismo, Pluralismo etc.). Há evidências (explícitas ou implícitas) de epistemologia profunda ou de superfície? (ver BALL, 2011). Há evidências do emprego da teorização combinada, teorização adicionada ou ausência de teorização? (ver MCLENNAN, 1996 e MAINARDES 2017, 2018a). Há uma seção destinada à apresentação do referencial teórico ou este é apresentado ao longo das análises? Quais autores são citados no referencial teórico? Quais os marcos teóricos (conceitos) privilegiados na análise? Caso a perspectiva epistemológica não seja explicitada pelo autor, como esta poderia ser classificada? (Ver LOSADA; CASA, 2010)”.

<sup>34</sup> Mainardes (2021, p. 32) explica o que analisar no posicionamento epistemológico: “O autor explicita um posicionamento epistemológico específico (por exemplo, crítico- radical, crítico, empiricista, histórico-social, neoinstitucional, etc.)? Este posicionamento (implícito ou explícito) é coerente com a perspectiva epistemológica que fundamenta a pesquisa? Caso não tenha sido explicitado, como o posicionamento epistemológico do autor pode ser classificado? O autor explicita o seu conceito/concepção de política e de Política Educacional? Tais conceitos/concepções são coerentes com a perspectiva teórica assumida? O autor explicita o seu posicionamento com relação à política investigada?”.

<sup>35</sup> Mainardes (2021, p. 32) explica o que analisar no Enfoque epistemológico: “Há coerência interna (fio condutor) entre problema, objetivos, referencial teórico, metodologia, hipóteses, análise de dados e conclusões? As análises estão coerentes com a perspectiva teórico-epistemológica assumida (ou evidenciada)? 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?”.

<sup>36</sup> Mainardes (2021, p. 33) explica o que considerar nas análises e argumentações: Há evidências de reflexões sobre a base ontológica da política? (ver BALL, 2021). Há argumentos (e subargumentos) explícitos? (ver BOOTH; COLOMB; WILLIAMS, 2005). Há marcadores de linguagem explícitos que auxiliem na localização dos argumentos? (Exemplo: Argumentamos que [...]; Do nosso ponto de vista, a política investigada [...]; Em nossa perspectiva [...]; Em consonância com a perspectiva teórico-epistemológica assumida [...], etc.) Há indícios de originalidade, elaboração de novos conceitos ou categorias, de novas teorizações? Há evidências de que o autor apreendeu o fator decisivo principal (ou fatores) da política ou temática investigada? (Ver SILVA, 2006; MAINARDES; STREMELE, 2010)” (MAINARDES, 2021, p. 33).

Para esta metapesquisa sobre as Políticas de Ampliação da Jornada Escolar, adicionamos mais dois elementos: j) o trato conceitual (evidências que os autores explicitam com clareza o seu conceito sobre essa política, e ainda como este conceito é retratado na estruturação do discurso pedagógico apresentado nas teses (*corpus* analítico) referentes a essa política, a partir dos conceitos no Campo Recontextualizador Oficial (CRO) e no Campo Recontextualizador Pedagógico (CRP); e l). Terminologias utilizadas: (Quais terminologias são mais recorrentes nas teses (*corpus* analítico): se essas estão associadas ao conceito de Educação Integral; e de que maneira).

Mainardes (2021) pondera que o objetivo da metapesquisa não é o de julgamento sobre estudos e autores, mas de compressão das principais tendências do campo, a partir de um recorte, praticando um exercício teórico no campo da Política Educacional. A escolha dos elementos essenciais e suas classificações não pode levar a cristalizações ou esquemas rígidos de análises: o exercício deste percurso metodológico precisa ser entendido como tentativas de sistematização para a exploração, análise e conhecimento do objeto de pesquisa.

#### 4ª) Integração dos dados e redação do relatório

A partir dos registros das análises realizados, a organização e/ou elaboração de relatórios consolida o percurso da metapesquisa. Para o estudo em questão, tais registros subsidiarão o entendimento e a elaboração do quarto capítulo dessa Tese, o qual objetiva apresentar a coerência teórica-epistemológica referente à utilização dos conceitos das terminologias mais encontradas nas pesquisas sobre Políticas de Ampliação da Jornada Escolar. Essa proposta de percurso teórico-metodológico valida duas dimensões da metapesquisa apresentada por Tello e Mainardes (2015): reflexiva e teórico-analítica. Os autores as descrevem do seguinte modo:

Dimensão reflexiva: na metapesquisa, a produção científica do campo da política educacional é tomada como objeto de estudo. O EEPE é uma possibilidade de reflexão da pesquisa do campo, que se constitui como um modo de reflexão e mapeamento do que se está sendo pesquisado, bem como compreender de que modo a pesquisa tem sido realizada e quais são seus principais fundamentos. Alguns exemplos disto podem ser vistos em Tello e Mainardes (2012); Masson e Flach (2014); Souza (2014); Silva e Silva (2014); Arosa (2014); Deitos e Sobzinski (2014); Sossai, Grimm e Loureiro (2014). Dimensão teórico-analítica: as conclusões da metapesquisa podem ser “reinvestidas no trabalho científico”. (BOURDIEU, 2011, p. 38), bem como podem contribuir para aumentar as possibilidades de cientificidade da comunidade científica no seu conjunto, enquanto “as possibilidades que cada cientista tem de beneficiar-se com elas em função da posição que ocupa dentro da comunidade científica”. (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2008, *apud* TELLO; MAINARDES, 2015, p. 168-169).

Portanto, a metapesquisa sobre as Políticas de Ampliação da Jornada Escolar, a partir de um exercício de reflexividade constante e de vigilância epistemológica, pode oportunizar processos de pesquisas científicas mais densos, fortalecendo tanto a área de estudo quanto o campo da Política Educacional.

A metapesquisa aqui iniciada não tem a intenção de esgotar as análises e nem as possibilidades de pesquisas sobre este objeto, pois dela podem emergir novas problematizações. Desse exercício teórico-metodológico acreditamos possibilitar uma sistematização de contradições e implicações entre termos/conceitos que contribuirão para o fortalecimento do diálogo da Política Educacional aqui evidenciada, a qual será apresentada nos próximos capítulos.

## CAPÍTULO 3

### ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O real não está no início nem no fim, ele se mostra pra gente é no meio da travessia...

(Guimarães Rosa – Grande Sertão: veredas)

Situar a construção do objeto desta pesquisa é relevante para a compreensão de que a profusão terminológica utilizada nas pesquisas que tratam das PAJEs expressa as inúmeras tentativas de garantir que as orientações legais que discorrem sobre o direito a uma educação de qualidade sejam validadas nas escolas de nosso país, pois “a ampliação da jornada escolar tornou-se uma bandeira associada à luta pela qualidade da educação pública” (CAVALIERE, 2014, p. 169).

Este capítulo apresenta a trajetória e os procedimentos metodológicos para a escolha do *corpus* analítico da metapesquisa, com a finalidade de mapear as pesquisas que abordam as produções acadêmicas sobre PAJEs no Brasil. As subseções que o compõem contemplam as etapas que culminaram na definição do *corpus* de estudos da temática, considerando a profusão terminológica abordada pelos pesquisadores da área.

#### 3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA O LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

No encaminhamento metodológico dessa pesquisa, consideramos a epistemologia da construção das PAJEs como fio condutor na triagem das produções que constituíram o *corpus* analítico. A trajetória metodológica buscou, a partir do pensamento bourdiesiano praticar um exercício de reflexividade e vigilância epistemológica sobre os procedimentos empregados para poder confrontar, reavaliar e redirecionar a problemática elencada, pois:

[...] é necessário submeter a prática científica a uma reflexão que, diferentemente da filosofia clássica do conhecimento, aplica-se não à ciência já constituída, ciência verdadeira em relação à qual seria necessário estabelecer as condições de possibilidade e de coerência ou os títulos de legitimidade, mas à ciência *em vias de se fazer*. (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 17, grifo do autor).

A partir desse exercício, foi possível minerar os dados encontrados e organizar as análises (Quadro 1) e, para facilitar a compreensão, dividiremos a apresentação do percurso metodológico em duas etapas principais: a primeira reportará a busca do total de produções acadêmicas *Stricto Sensu* produzidas no Brasil sobre PAJEs e a segunda trará o percurso de

mineração dos metadados para a escolha das teses que formaram o *corpus* analítico da metapesquisa.

### 3.1.1 Levantamento de Produções *Stricto Sensu* sobre PAJEs no Brasil

A primeira etapa foi o levantamento das produções sobre PAJEs e a caracterização conceitual/terminológica da construção do objeto desta pesquisa, que foi o levantamento da produção de teses e dissertações que abordavam temáticas relacionadas às PAJEs. Lüdke e André (2012, p. 45) explicam que: “[...] A tarefa da análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes”. As tendências e padrões buscados nesse estudo estão relacionadas diretamente com o uso das terminologias/conceitos empregadas pelos autores para analisar uma ou várias PAJEs.

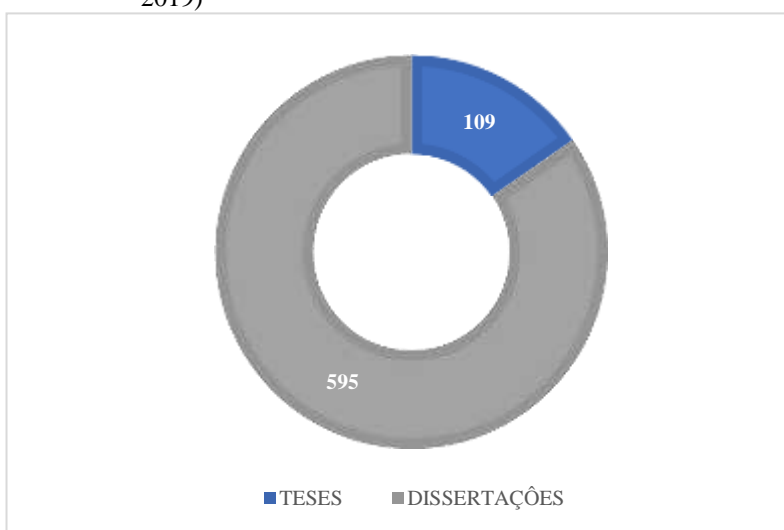
A busca foi realizada tomando como referência as publicações compiladas nos dados abertos da CAPES, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e das Bibliotecas Virtuais das universidades listadas pela Plataforma Sucupira e que possuem Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da área de Educação (Mestrado e Doutorado Acadêmico, Mestrado e Doutorado Profissional). Considerou os seguintes metadados<sup>37</sup>: a) Ano Base; b) Região; c) Unidade Federativa; d) Instituição de Ensino Superior; e) Nome do Programa; f) Grande Área de Descrição; g) Área de Conhecimento; h) Área de Avaliação; i) Autor; j) Título da Tese; l) Nível; m) Palavras-Chave; n) Biblioteca ou Depositório; o) Resumo da Tese; p) Linha de Pesquisa; q) Orientador; e r) Categorização quanto à terminologia utilizada para as PAJEs. A organização desses metadados estão dispostos em uma planilha do *Excel Office*, e foram coletados no período de maio de 2020 a agosto de 2021. Esse período foi necessário para incluir desde a primeira produção *Stricto Sensu* até 2019.

---

<sup>37</sup> Metadados são dados que servem para descrever a estrutura do conjunto de um dado principal, evidenciando a utilidade das informações dos dados. Para Barbedo *et al.* (2011) são observadas múltiplas categorias funcionais de tipos de metadados, que são assim entendidas: ▪ Metadados descritivos ou de identificação – visam à pesquisa, recuperação e identificação. Podem conter elementos como, por exemplo, título, autor, assunto e palavras-chave. ▪ Metadados estruturais – vinculam de forma hierárquica distintos objetos digitais (textos, imagens, áudios etc.) integrantes de um mesmo documento ou recurso informacional. ▪ Metadados administrativos – dispõem informações que suportam a gerência dos recursos arquivísticos eletrônicos. Incluem de que forma e em que ocasião os recursos foram gerados, espécie de ficheiro ou de arquivo de computador e demais informações técnicas, além dos titulares com direitos ou permissões de acesso. ▪ Metadados técnicos – especificam os aspectos técnicos dos arquivos e dos seus formatos. ▪ Metadados de preservação – incluem informações requeridas ao arquivamento e salvaguarda dos objetos digitais ao longo do tempo.

As palavras-chave utilizadas na pesquisa foram: Educação Integral, Tempo Integral, Jornada Ampliada e Mais Educação<sup>38</sup>. Na busca, foram encontrados 704 trabalhos, como é possível visualizar no Gráfico 1. O período considerado foi de 1992 a 2019. O ano de 1992 demarca as primeiras produções *Stricto Sensu* (dissertações) encontradas, e, 2019, que se apresenta como o ano com menor inconsistências<sup>39</sup> nos repositórios de busca.

Gráfico 1 – Quantidade de Teses e Dissertações sobre a Política de Ampliação da Jornada Escolar - Brasil (1992-2019)



Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do Portal da CAPES (2022).

Com relação à natureza de dissertações apresentadas, a quantidade é composta por produções resultantes do Mestrado Acadêmico (MA), com 465 Dissertações e do Mestrado Profissional (MP), com 130 Dissertações (Apêndice B). É importante considerar que os índices das produções do MP aqui apresentados são reflexos de um moroso processo de consolidação no contexto da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em nosso país<sup>40</sup>. Foi somente após um longo debate, nas últimas décadas do século XX e na primeira década do século XXI<sup>41</sup>, que o MP

<sup>38</sup> O Programa Mais Educação foi uma política educacional que ampliou a jornada escolar diária e será tratado com maior profundidade a seguir.

<sup>39</sup> O termo inconsistência é utilizado para contemplar a realidade da pandemia COVID-19 vivenciada principalmente nos anos de 2020 e 2021, o que dificultou a finalização de pesquisas e finalização de relatórios pelos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* das diversas Instituições de Ensino Superior do país, e também as instabilidades dos repositórios de estudos.

<sup>40</sup> Bispo (2014) explica que: O “Mestrado Profissional (MP) na pós-graduação brasileira é um fenômeno relativamente recente, datando de meados dos anos 1990, e sua institucionalização ocorreu apenas em 1998, por meio da publicação da portaria 080, de 16 de dezembro”. “Alguma desconfiança com relação a esta nova modalidade de curso de pós-graduação stricto sensu foi gerada à época” (BISPO, 2014, p. 2-3). “[...] Muitos temeram que, na contramão da elevação e da internacionalização da pós-graduação brasileira stricto sensu, o Mestrado Profissional exemplificasse a redução do nível de exigências que estaria permitindo a implantação de cursos de qualidade menor” (MENANDRO, 2010, p. 369).

<sup>41</sup> “Apenas em dezembro de 2009, após uma discussão profícua nas décadas de 1990 e 2000 sobre o futuro da pós-graduação no Brasil, que foi instituída a portaria 17, a partir da qual os objetivos do Mestrado Profissional são

reverbera em alguns espaços universitários como produtor de conhecimento, o que, para Fischer (2005), pode significar um processo de inovação e flexibilização do sistema existente.

As produções do MP referentes à temática desta pesquisa iniciam no ano de 2008, após 14 anos das primeiras produções no MA e seguem tímidas até 2014, como podemos observar na Tabela 2, abaixo.

Os objetos de pesquisas retratados por estas produções abordam temáticas como: Implementação da Política de Educação Integral; Gestão das Escolas de Tempo Integral; Formação Continuada de Professores e Desenvolvimento Infantil; Programa Mais Educação; Avaliação de Políticas Educacionais de Tempo Integral; Resultados de Fluxo e de Proficiência em Escolas de Tempo Integral; Macrocampos do Programa Mais Educação; Descentralização de Recursos do Programa Mais Educação; Relato de Práticas do Programa Mais Educação; Educação Integral do Campo; Educação Ambiental; Esporte; Horta Escolar, entre outras temáticas relacionadas às PAJEs (Quadro 8, no Apêndice A).

Tabela 2 – Quantidade de Teses e Dissertações, por Ano e Natureza, Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar - Brasil (1992-2019)

(continua)

ANO	Tese	Dissertação (MA)	Dissertação (MP)	Total
1992	0	2	0	2
1993	0	1	0	1
1994	0	1	0	1
1995	1	0	0	1
1996	1	0	0	1
1998	0	1	0	1
1999	1	0	0	1
2002	1	1	0	2
2003	1	3	0	4
2004	1	2	0	3
2006	2	2	0	4
2007	1	8	0	9
2008	1	7	1	9
2009	2	14	1	17

---

delimitados (BRASIL, 2009b): I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho; II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local; III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas de geração e aplicação de processos de inovação apropriados; IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas” (BISPO, 2014 p. 4).



Tabela 2 – Quantidade de Teses e Dissertações, por Ano e Natureza, referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar - Brasil (1992-2019)

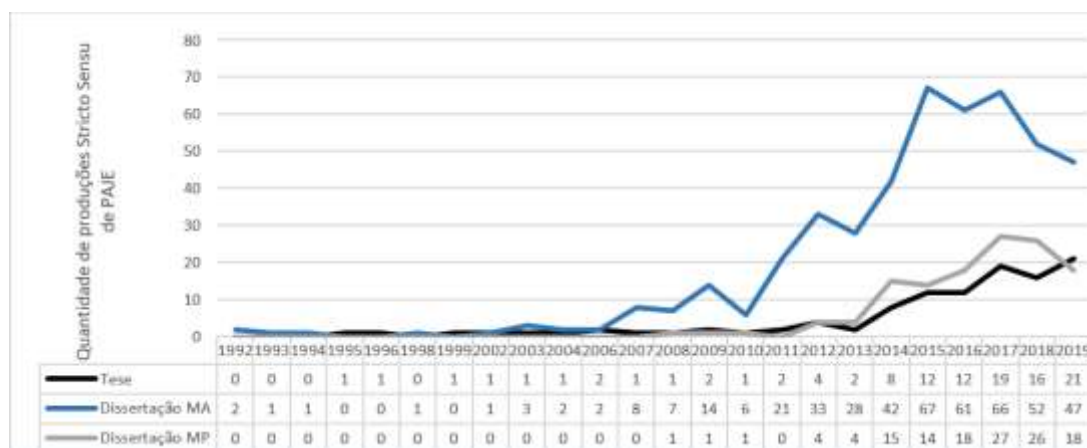
(conclusão)

ANO	Tese	Dissertação (MA)	Dissertação (MP)	Total
2010	1	6	1	8
2011	2	21	0	23
2012	4	33	4	41
2013	2	28	4	34
2014	8	42	15	65
2015	12	67	14	92
2016	12	61	18	92
2017	19	66	27	112
2018	16	52	26	95
2019	21	47	18	86
<b>Total</b>	<b>109</b>	<b>465</b>	<b>130</b>	<b>704</b>

Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do Portal da CAPES (2022).

O fluxo de produções do MA, assim como das teses, apesar de iniciar nos primeiros anos da década de 1990, foi expandido somente na metade da primeira década deste século. Esse aumento pode ser o reflexo da recorrência de discussões acerca da ampliação do tempo diário de permanência de crianças e jovens na escola. Mas acreditamos que o advento do Programa Mais Educação, apresentando todo um discurso relacionando o programa ao conceito de Educação Integral, influenciou sobremaneira as produções e discussões nos campos oficial e pedagógico. É evidente que o processo de consolidação das PAJEs foi, e ainda é moroso, pois sua representatividade esteve pautada por experiências isoladas de implementação e os diálogos recontextualizados nos discursos pedagógicos não reverberaram em uma política de Estado. O Gráfico 2, ao apresentar o fluxo de produção do objeto desta pesquisa, demarca o período em que houve mais pesquisas (2015 a 2018), seguindo ao encontro das nossas afirmações.

Gráfico 2 – Fluxo de Produção de Teses e Dissertações sobre as Políticas de Ampliação da Jornada Escolar - Brasil (1992-2019)



Fonte: Dados abertos da CAPES organizados pela autora (2022).

Considerando as cinco regiões brasileiras e a distribuição das produções sobre a temática, temos uma expressiva contribuição para área de pesquisa da região Sudeste (327 pesquisas), e do Sul (136). As regiões Nordeste (97) e Centro-Oeste (94) apresentam uma produção equivalente e a região Norte (49) é a que possui o menor índice de pesquisas sobre o tema. A Tabela 3 detalha, por região, a natureza da pesquisa, no que diz respeito às PAJEs, no período analisado:

Tabela 3 – Quantidade de Teses e Dissertações, por Região, Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar - Brasil (1992-2019)

Região	Tese	Dissertação	Total
Sudeste	61	266	327
Sul	15	121	136
Nordeste	17	80	97
Centro-Oeste	13	81	94
Norte	02	47	49
<b>Total</b>	<b>109</b>	<b>594</b>	<b>704</b>

Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do Portal da CAPES (2022).

Na análise do *corpus* geral das pesquisas encontradas, observamos que as produções acadêmicas estão concentradas em seis áreas: Ciências Agrárias; Ciências da Saúde; Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Linguística, Letras e Artes e Multidisciplinar; e em 23 áreas de conhecimento, distribuídas em 122 Programas de Pós-Graduação e difundidas em 368 Linhas de Pesquisa (Apêndice A).

É importante ressaltar que a área de Educação é a que possui maior produção (558) e suas temáticas serão abordadas no decorrer desta pesquisa. As demais áreas apontam menor produção (146). Como vemos no Quadro 2, as temáticas apresentadas nestas áreas são mencionadas, neste levantamento, a partir das palavras-chave indicadas pelos pesquisadores.

Quadro 1 – Quantidade de Teses e Dissertações, por Área de Conhecimento, exceto Educação, referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar - Brasil (1992-2019)

(continua)

Área do Conhecimento	Tese	Mestrado Acadêmico	Mestrado Profissional	Temáticas Abordadas	Total
Administração	1	5	6	Eficiência escolar; infraestrutura escolar; avaliação de impacto; segurança alimentar e nutricional; desenvolvimento; pobreza; gestão pública, avaliação de impacto; desempenho escolar; perspectivas de cultura organizacional; implementação; incentivos institucionais; relações interorganizacionais;	12

Quadro 2 – Quantidade de Teses e Dissertações, por Área de Conhecimento, exceto Educação, Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar - Brasil (1992-2019)

(continuação)

Área do Conhecimento	Tese	Mestrado Acadêmico	Mestrado Profissional	Temáticas Abordadas	Total
				burocracia de médio escalão; avaliação de projeto social; terceiro setor; sinergia no processo de gestão; educação sustentável; formação pela avaliação.	
Arquitetura e Urbanismo	0	1	0	Conforto acústico; avaliação pós-ocupação; arquitetura escolar.	1
Artes	3	3	1	Cultura visual; visualidades; imagem; currículo de arte; educação musical, articulações pedagógicas em música, música na educação básica; canto coral; teatro de sombras contemporâneo.	7
Alimentos	0	1	0	Alimentação escolar.	1
Ciências Agrárias	0	1	0	Alimentação escolar.	1
Ciência Política	0	1	0	Política pública; qualidade da educação.	1
Ciências Ambientais	0	2	0	Políticas públicas; análise de conteúdo; educação ambiental.	2
Comunicação	0	2	0	Comunicação e educação; educomunicação; políticas públicas.	2
Demografia	0	1	0	Universalização da Educação Básica.	1
Economia	1	2	0	Capital humano; avaliação de impacto; metas combinadas; políticas públicas.	3
Educação Física	4	13	0	Esporte da escola; esporte educacional; avaliação; efetividade; validação; atividade física; saúde; educação física; políticas públicas; pedagogia do esporte; comunidade de prática; professores de educação física; professores como aprendizes; precariedade educação pública esporte; educação física escolar ginásio experimental olímpico; jogo; violência escolar; formação continuada; coordenador pedagógico de esporte; gestão educacional; gestão esportiva; corporeidade.	17
Ensino	3	16	13	Comunidade escolar; ensino de biologia; formação continuada de professores; sustentabilidade; desenvolvimento profissional docente; condições de trabalho docente; PROEMI; transição de políticas públicas; trabalho em equipe; narrativa alfabetização; científica no ensino da leitura e escrita na escola; ensino de ciências; tecnologia e sociedade; educação especial; estudante com deficiência; educação inclusiva; formação humana integral; ensino de ciências; lixo; consciência ambiental; CTS; ensino fundamental; ética; cultura de paz; atividades de contra turno, ensino fundamental; currículo de ciências; projeto político pedagógico; formação de docentes; e ensino e aprendizagem;	32

Quadro 2 – Quantidade de Teses e Dissertações, por Área de Conhecimento, Excluindo Educação, Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar - Brasil (1992-2019)

(continuação)

Área do Conhecimento	Tese	Mestrado Acadêmico	Mestrado Profissional	Temáticas Abordadas	Total
				valores socioculturais arquitetura escolar; planejamento arquitetônico; territórios educativos; comunidade de aprendizagem prática educativa; áreas livres; áreas verdes; educação ambiental; interdisciplinaridade; TIC (tecnologias da informação e comunicação); HQ (hagáquê); multidisciplinaridade; bibliometria; grupo colaborativo; educação matemática ação docente; arte e anos iniciais do ensino fundamental; consciência crítica; escola neutra; educação política; ensino de ciências; acústica; música; alimentação saudável; classes populares; aprendizagem por problemas, temas transversais em educação; aprendizagem ativa; escola plena; trabalho colaborativo representações sociais; práticas escolares; currículo integrado; cultura corporal; dança; cognição; afetividade ensino; materiais didáticos; portfólios; gestão escolar currículo; integração curricular; interdisciplinaridade.	
Geografia	1	1	0	Ensino da geografia; prática pedagógica; interdisciplinaridade; política pública; escolas plenas; poder público.	2
História	0	1	1	História e ensino; currículo; política pública educacional; história e ensino; professores do ensino de história; educação histórica.	2
Interdisciplinar	3	18	14	Políticas públicas de educação; cidadania; democracia; esporte; supervisor de ensino; pedagogia do esporte; arquitetura – educação; educação em direitos humanos; espaço escolar; diálogo; currículo escolar; aproveitamento escolar; educação física; capoeira; classes sociais; educação infantil; educação fundamental; relação familiar; educação ambiental; educador comunitário; política educacional cidade educadora; território educativo; bairro; relação com o saber; território escolar; arte-educação, territorialidade escolar; intersetorialidade afetividade; emoção; aprendizagem; arte na escola; qualidade da educação; projeto político pedagógico; avaliação de políticas públicas; intersetorialidade; inclusão educacional; avaliação; resultados; fluxo e proficiência escolar; escola de referência; ensino médio; formação; oficinas;	32

Quadro 2 – Quantidade de Teses e Dissertações, por Área de Conhecimento, Excluindo Educação, Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar - Brasil (1992-2019)

(conclusão)

Área do Conhecimento	Tese	Mestrado Acadêmico	Mestrado Profissional	Temáticas Abordadas	Total
				empreendedorismo solidário; autogestão, desenvolvimento local; educação; relação família-escola; teoria da complexidade; intersectorialidade; desenvolvimento local; intersectorialidade; Programa Mais Educação; currículo; abandono escolar; desenvolvimento humano; inclusão social; política educativa.	
Letras	2	3	0	Leitura literária; formação do leitor; mediação; discurso; significado cultural; etnografia; letramento; diversidade cultural; letramento literário; complexidade e interdisciplinaridade; língua; ensino; letramento; formação docente.	5
Letras/Linguística	0	1	0	Sujeito-aluno; discurso do novo; análise de discurso de inspiração foucaultiana.	1
Linguística	0	0	2	Linguagem escrita; linguística; letramentos; avaliação de projetos; análise do discurso; identidade profissional; professores.	2
Planejamento Urbano e Regional	0	2	1	Política pública; Programa Mais Educação; educação do campo.	3
Psicologia	0	4	0	Imagem corporal; educadores; insatisfação corporal; saúde; psicologia escolar; subjetividade; sentidos infância; risco; educação integral; práticas de governo.	4
Serviço social	0	2	0	Política; estado; sociedade; cidadania e política social; intersectorialidade; bolsa família.	2
Sociais e Humanidades	0	0	2	Ensino integral; avaliação. sistema de ensino; educadoras; consciência; crianças.	2
Sociologia	0	8	0	Educação; representações sociais; educação e Estado - Brasil; ensino em tempo integral; Habitus, contexto da prática; políticas educacionais. Políticas sociais; gestão da pobreza; produção do consenso; neoliberalismo; habitus e cultural; classe social; sociologia disposicional; neoliberalismo; educação; currículo; empreendedorismo; financeirização; Itaú Unibanco; mundialização do capital; programa jovem de futuro.	8
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>88</b>	<b>40</b>		<b>146</b>

Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do Portal da CAPES (2022).

Os Programas de Pós-Graduação e as Linhas de Pesquisa encontradas em nossa busca estão detalhadas no Apêndice A. Podemos observar que as orientações de pesquisa englobam 538 professores, sendo que os que orientaram mais pesquisas, e, portanto, merecem destaque<sup>42</sup> nesta temática são: Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho – UNIRIO (21); Janaina Specht da Silva Menezes – UNIRIO (10); Ney Cristina Monteiro de Oliveira – UFPA (7); Lúcia Velloso Maurício – (6); Paulo Sérgio de Andrade Bareicha – UNB (6); Cibele Maria Lima Rodrigues – FUNDAJ (5); Maria Lília Imbiriba Sousa Colares – UFOPA (5); Verônica Branco - UFPR (5). Os dados sobre PAJEs apresentados representam o comprometimento dos Programas de Pós-graduação, de Grupos de pesquisa e de pesquisadores em busca de uma melhor compreensão dessa política e que suas pautas sejam cada vez mais objeto de estudos para o fortalecimento desse subcampo da Política Educacional.

Dessa forma, entendemos que analisar a produção dessa temática inclui tomar como objeto o conhecimento já produzido pelos pesquisadores, a partir da compreensão de que não são apenas os aportes epistemológicos que o define, mas as relações de poder que engendram a estruturação das PAJEs. A partir desse pensamento, elencamos cinco categorias para classificação e análise das produções encontradas: a) Educação Integral; b) Escola de tempo integral; c) Educação Integral de tempo integral; d) Educação em tempo integral<sup>43</sup>; e) Jornada ampliada<sup>44</sup>. A Tabela 4 apresenta a produção encontrada em cada categoria:

Tabela 4 – Quantidade de Teses e Dissertações Produzidas no Brasil por Categoria de Análise Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar – PAJEs (1992-2019)

Categoria	Teses	Dissertações		Total
		Acadêmico	Profissional	
Escola de Tempo Integral	45	202	75	322
Jornada Ampliada	34	164	32	230
Educação Integral	16	45	11	72
Educação em tempo integral	11	44	11	66
Educação Integral em tempo integral	3	10	1	14
<b>Total</b>	<b>109</b>	<b>465</b>	<b>130</b>	<b>704</b>

Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do portal da CAPES (2022).

<sup>42</sup> Elencamos orientadores com pelo menos cinco orientações de pesquisa, pois compreendemos que esta quantidade representa um movimento de aprofundamento da temática. É importante ressaltar que o número de 538 professores que se dedicaram à orientação, demarca uma fragilidade de consolidação desse subcampo da Política Educacional para que este tenha notoriedade na disputa epistemológica dos campos.

<sup>43</sup> Essa categoria abarca as produções que usam, tanto as terminologias “Educação em Tempo Integral” como as que usam “Educação de Tempo Integral”.

<sup>44</sup> Nessa categoria incluímos o Programa Mais Educação implantado em 2008, que tem como principal objetivo a diminuição das desigualdades educacionais, concentrando-se na ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola com seus gestores, professores, estudantes e funcionários. Além disso, o programa inicialmente atendeu prioritariamente as escolas com baixo, essas escolas são aquelas que possuem notas abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais (CRISPIM,2016). Porém, em contrarresto não abarcava o total de matrículas da escola participante do programa. E pelo número expressivo de produções referentes ao PME, optamos por incluí-lo na categoria – Jornada ampliada.

### 3.1.2 A Seleção do *Corpus* Analítico da Metapesquisa

Para este estudo, optamos pela análise das teses sobre PAJEs, por compreender que estas compõem pesquisas mais densas, que apresentam um processo de maior reflexividade e vigilância epistemológica, uma vez que podem oportunizar olhares mais profundos para os diversos ângulos epistemológicos em que as PAJEs são constituídas. Essa escolha permite um aprofundamento do objeto em tela, no entendimento que a pesquisa apresentada no doutorado admite tanto ao pesquisador como aos seus leitores: a) uma tomada de consciência sobre as terminologias utilizadas no tratamento sobre PAJEs; b) uma captação/formação de agentes, tanto no campo oficial quanto no pedagógico, que se dedicam aos estudos dessa política; e c) a criação de um *habitus* e estratégias de pesquisa para que este subcampo expanda seu poder de discussão e alcance um espaço permanente de debate acerca das políticas educacionais necessárias para nosso país. Neste sentido, compreendemos que as teses representam um espaço de luta, criação/proposição, originalidade, diálogo, contestação e análise, em nosso caso, das PAJEs.

As teses de PAJEs, conforme Apêndice B, totalizam 109 pesquisas, sendo que a primeira pesquisa encontrada data de 1995, sendo 62 da região Sudeste; 17 do Nordeste; 13 do Centro-Oeste; 15 da região Sul e 2 da região Norte. Estão distribuídas em nove áreas de conhecimento (Administração, Artes, Economia, Educação, Educação Física, Ensino, Geografia, Interdisciplinar e Letras, conforme Tabela 5), em 17 Programas de Pós-Graduação, em 78 Linhas de pesquisa. A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo se destaca com 11 produções, seguida pela Universidade Estadual de Campinas, com 9 produções; Universidade Federal da Bahia com 7, e, com 6 pesquisas cada uma das seguintes universidades: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Tabela 5 – Distribuição de Produção de Teses por Área de Conhecimento no Brasil sobre Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1995-2019)

(continua)

Nº	Área de Conhecimento	Quant
1	Educação	91
2	Educação física	4
3	Artes	3
4	Ensino	3
5	Interdisciplinar	3

Tabela 5 – Distribuição de Produção de Teses por Área de Conhecimento no Brasil sobre às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1995-2019)

(conclusão)

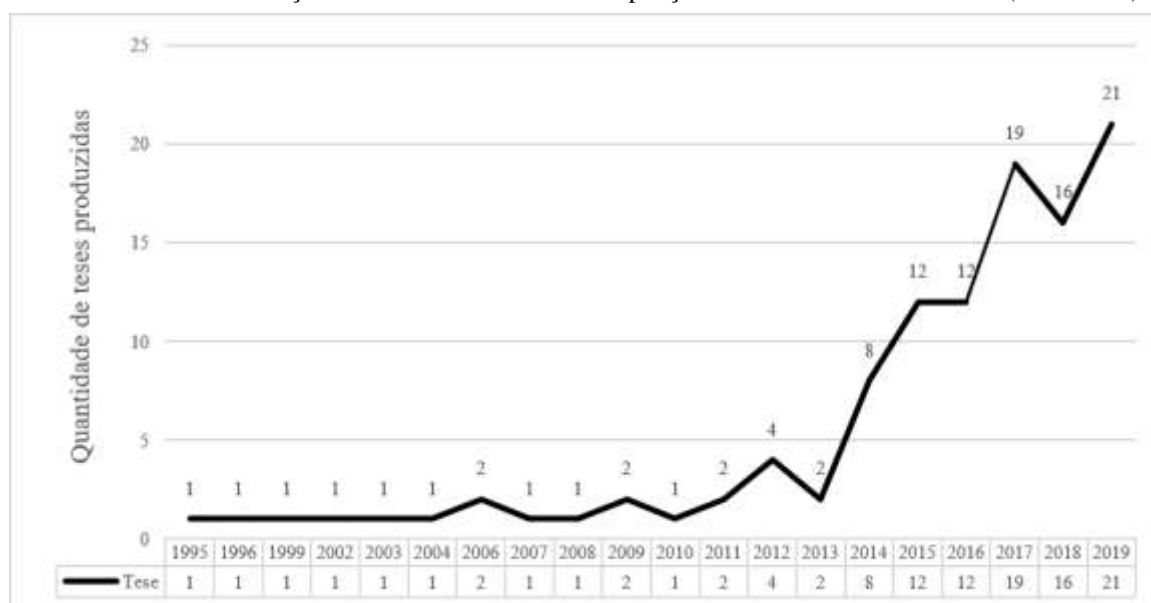
Nº	Área de Conhecimento	Quant
6	Letras	2
7	Economia	1
8	Administração	1
9	Geografia	1
<b>Total</b>		<b>109</b>

Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do portal da CAPES (2022).

As orientações das teses, detalhadas no Apêndice C, foram realizadas por 96 professores pesquisadores, sendo que o professor Severino Bezerra da Silva (UFPB) orientou três teses, outros doze professores orientaram duas e os demais apenas uma.

O fluxo de produção de teses sobre a temática não tem a mesma intensidade de pesquisa; no entanto, seguem a mesma prevalência de produção das dissertações (Gráfico 1), porque além de serem incentivadas pela movimentação das PAJEs, também são influenciadas pelos agentes que compõem o CRO e CRP. É possível observar que, a partir de 2014, houve um aumento expressivo na quantidade de estudos, possivelmente em decorrência de um processo de reflexividade dos agentes sobre a materialização das legislações das últimas décadas que tratam da ampliação do tempo diário escolar, somado às análises dos reflexos educacionais que essas políticas causaram nos contextos educacionais de ensino e das novas demandas geradas a partir deles, conforme evidencia o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Fluxo de Produção de Teses e a Política de Ampliação da Jornada Escolar - Brasil (1995-2019)



Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do Portal da CAPES (2022).



Foram consideradas como teses pertinentes à nossa pesquisa as 91 produções que estão relacionadas à área de conhecimento Educação. Dessas, 85 foram produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação; duas em Programas de Educação Ambiental; uma no Programa Educação Escolar e três em Programas de Educação: História, Política e Sociedade, conforme Apêndice C.

Ao compararmos a produção pelo metadado (Figura 4) área de conhecimento, percebemos que as teses na área de Educação seguem a prevalência da quantidade de produção em relação à totalidade de pesquisas realizadas e apresentadas.

Figura 4 – Primeira Etapa de Seleção das Teses sobre PAJEs - Brasil (1995-2019)



Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do portal da CAPES (2022).

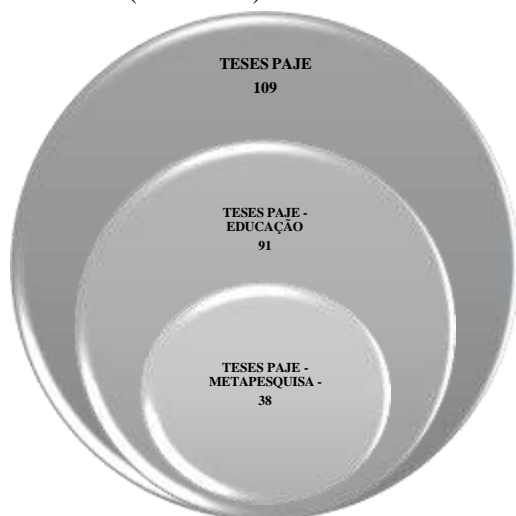
A orientação dessas teses segue a mesma dispersão da produção geral da temática, sendo 70 orientadores para as 91 teses. Tal dispersão pode demonstrar, em uma primeira análise, um enfraquecimento do subcampo da Política Educacional pesquisada devido à grande disseminação de orientadores, os quais, podemos inferir que não têm a PAJE como uma das discussões principais de seus estudos/pesquisa. Por outro ângulo de análise, pode ser vista como positiva, à medida que pode significar uma expansão dos estudos das PAJEs e possibilitar a produção de mais conhecimentos para esse subcampo. Neste estudo, entendemos que tal expansão é interessante, desde que esta ocorra a partir da superação de uma reflexividade

estruturada/estruturante<sup>45</sup>, decorrente do senso comum para uma reflexividade crítica, pois a reflexividade crítica<sup>46</sup> é:

[...] não mais do que a possibilidade existente em um campo (científico, sobretudo) gerado propositalmente para elaboração da crítica e como forma de se afastar do esquecimento de como emerge e se mantêm as condições acríticas do mundo social, tendo-o como objeto de compreensão. As práticas decorrentes daí são, manifestadamente, potencializadoras de colocar o agente como crítico de si mesmo, do mundo social que o criou e possibilitou suas práticas e suas percepções. (RAMOS; JANUÁRIO, 2007, p. 262).

Tal processo de reflexividade orientou a próxima ação de mineração dos dados. E, para melhor compreensão da ação, realizamos outra seleção de amostra no escopo das 91 teses na área de conhecimento Educação, realizando uma nova leitura dos resumos, e, em alguns casos, da introdução das teses. Nessa atividade, obtivemos como resultado a seleção de 38 teses que compuseram o escopo da metapesquisa, como demonstra a Figura 5.

Figura 5 – Segundo Processo de Seleção das Teses Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar - Brasil (1995-2019)



Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do portal da CAPES (2022).

Neste processo de seleção das 38 teses, consideramos quatro elementos que contribuíram para a identificação de possíveis respostas para a problemática pontuada neste estudo:

<sup>45</sup> Neste estudo seriam as influências subjetivas de agentes advindos dos contextos com tempos escolares ampliados, as interpretações individuais/coletivas sobre as orientações oficiais dessa Política Educacional, a reflexão da base teórica da constituição do conceito de Educação integral, entre outras condicionantes.

<sup>46</sup> Nos reportamos aos agentes pesquisadores que assumem um posicionamento incessante de questionamento sobre as escolhas epistemológicas referente aos conceitos que envolvem as PAJEs e sua aplicabilidade.

a) Pesquisas que trataram de Políticas Educacionais, pois os diferentes agentes que se dedicaram a estas investigações: “[...] Contribuem para delimitar e legitimar os objetos de estudo que vão compondo a agenda de investigação do campo acadêmico da política educacional” (STREMEL, 2016, p. 69), em nosso caso, os estudos sobre PAJEs;

b) Abrangência geográfica, pois esta permite perceber como as discussões sobre as PAJEs se compõem nas regiões do nosso país;

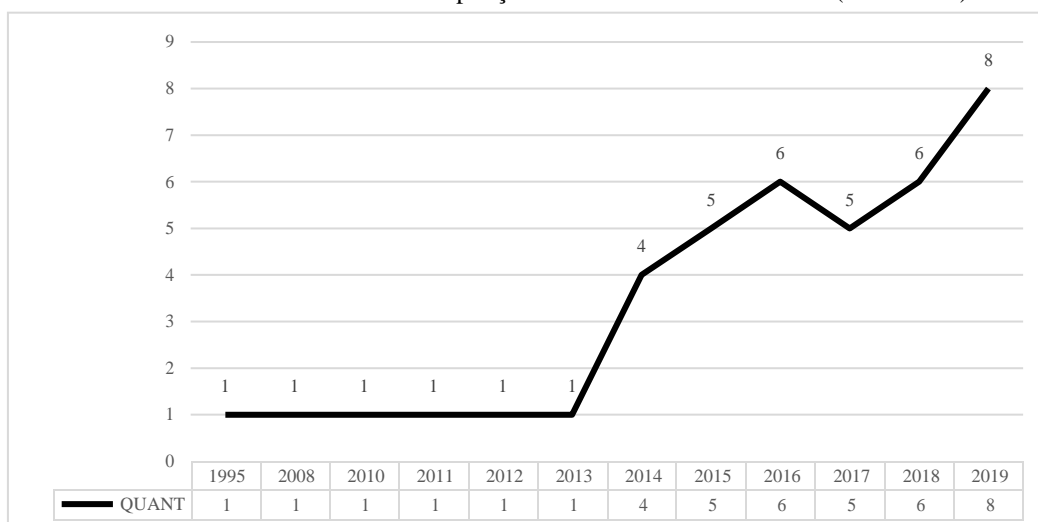
c) O período de produção das teses (últimas décadas), para que possamos compreender o processo de consolidação das PAJEs;

d) As terminologias utilizadas pelos pesquisadores referentes às PAJEs não são empregadas de forma isolada, porém “a imprecisão no uso dessas expressões parece ser fruto da emergência, no campo da educação, do crescimento das discussões e investigações em torno da ampliação da jornada escolar no Brasil nas últimas décadas” (ZAPLETAL, 2017, p. 36).

O conjunto de teses escolhidas produzidas por região segue a lógica expressa no montante de trabalhos encontrados. Na região Sudeste, temos vinte seis teses; na região sul, temos cinco teses; na região centro-oeste, temos três teses; e na região norte e nordeste, temos duas teses em cada (Apêndice E).

Referente ao período de produção escolhido, a metapesquisa engloba os anos de 1996 a 2019, apresentando algumas limitações para a análise do percurso de consolidação terminológica e conceitual, haja vista que, na primeira década (1991 a 2000), temos uma produção escolhida, e na segunda década (2001 a 2010) também com uma produção escolhida; somente na última década (2011 a 2019), temos um aumento significativo, atingindo 36 produções, como podemos observar no Gráfico 4, a seguir:

Gráfico 4 – Fluxo de Produção de Teses da Metapesquisa que Envolvem Discussões sobre Política Educacional Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar - Brasil (1996-2019)



Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do portal da CAPES (2022).

Conforme Apêndice F, as 38 teses estão vinculadas a 22 universidades brasileiras, sendo apenas duas da rede privada de ensino. A UNICAMP apresenta o maior número de produção (seis teses), seguida pela UFRJ com cinco teses e pela UFRGS com quatro teses. As demais IES têm de uma a três teses produzidas. As teses selecionadas estão abarcadas em 28 Linhas de Pesquisa; no entanto, é importante ressaltar que, devido à abrangência de algumas Linhas de Pesquisa e a proposta da pesquisa de pesquisas de algumas teses, nem todas as selecionadas estão vinculadas às linhas de Pesquisa de Políticas Educacionais; porém seus estudos investigam a ação política de alguma esfera governamental ou programas de ampliação da jornada escolar diária.

Entre as linhas de Pesquisas estão: Políticas de Formação, Políticas e Gestão da Educação (1); Conhecimento, Subjetividade e Práticas Educacionais (2); Cultura, Currículo e Formação de Educadores (1); Cultura, Currículo e Sociedade (1); Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas (1); Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional (1); Educação: Currículo, Epistemologia e História (1); Estado, Políticas e Gestão da Educação (1); Estado, Políticas e História da Educação (3); Estado, Políticas Públicas e Educação (1); Estado, Sociedade e Educação (4); Formação, Políticas e Práticas em Educação (1); Gestão de Políticas Públicas e Avaliação Educacional (2); História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais (1); Instituições, Práticas Educativas e História (1); Política e Gestão Educacional (1); Política Educacional, Administração de Sistemas Educativos e Unidades Escolares (1); Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação (1); Políticas e Gestão da Educação (1); Políticas e Instituições Educacionais (4); Políticas e Práticas em Educação (1); Políticas Públicas (1); Políticas Públicas e Gestão da Educação (1); Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares (1); Políticas, História e Cultura em Educação (1);

Práticas Educativas e Relações Sociais no Espaço Escolar e não Escolar (1); Processos Psicossociais na Formação e no Exercício Profissional de Educadores (1); Teorias e Práticas Pedagógicas (1); e três teses não informaram a Linha de Pesquisa vinculada.

Entre as teses resultantes da escolha para o escopo da metapesquisa, foi priorizado pelos pesquisadores o uso da terminologia ‘Jornada ampliada’, no entanto, é necessário verificar, após as análises realizadas neste escopo, se elas estão coerentes com o objeto proposto por cada estudo.

A Tabela 6, a seguir, apresenta o montante de teses elencado por categoria:

Tabela 6 – Quantidade de Teses da Metapesquisa Produzidas no Brasil por Categoria de Análise Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar – PAJEs (1992-2019)

<b>Categoria</b>	<b>Teses</b>
Jornada Ampliada	18
Escola de Tempo Integral	10
Educação Integral	2
Educação em tempo integral	7
Educação Integral em tempo integral	1
<b>Total</b>	<b>38</b>

Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do portal da CAPES (2022).

Em relação às categorias elencadas, é possível perceber que entre as teses selecionadas, em comparação ao montante de pesquisas *Stricto Sensu* encontradas, o número de trabalhos sofreu alterações e a categoria ‘Jornada ampliada’ é indicada na maioria dos trabalhos.

Na análise das teses escolhidas para a metapesquisa, consideramos os elementos pontuados por Mainardes (2021): a) tipo de pesquisa; b) abrangência; c) nível de abordagem/abstração; e d) perspectiva epistemológica. Além desses elementos, foram acrescentados os seguintes: conceito de Política e de Política Educacional empregado na tese e ainda a terminologia das PAJEs<sup>47</sup>. A análise desses metadados será apresentada no próximo capítulo.

<sup>47</sup> Neste elemento consideramos se é apresentada pelo pesquisador o conceito da terminologia utilizada, e se esta é coerente com as discussões e análises propostas.

## CAPÍTULO 4

### ANÁLISE DA METAPESQUISA DE TESES SOBRE AS POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR – PAJEs

Todo caminho da gente é resvaloso. Mas; também, cair não  
prejudica demais – a gente levanta, a gente sobe, a gente  
volta! Deus resvala? Mire e veja.

(Guimarães Rosa – Grande Sertão: veredas)

Este capítulo tem como objetivo apresentar a metapesquisa das teses escolhidas para o estudo dos conceitos/termos que tratam sobre as PAJEs, pois acreditamos que a explicitação, pelos pesquisadores, da sua concepção teórico-epistemológica de PAJEs pode ser um viés para que possamos fortalecer os estudos desse subcampo da Política Educacional em nosso país. Também serão expostos, neste capítulo, os desafios de realizar uma metapesquisa, as constituições dos elementos importantes para retratar a construção dessa temática.

#### 4.1 METAPESQUISA: DIÁLOGOS PERTINENTES PARA ANÁLISES SOBRE AS PAJEs

A metapesquisa, como já havíamos destacado anteriormente, tem como um dos enfoque a análise dos referenciais teóricos mobilizados pelas pesquisas em uma temática específica. Nesta tese o foco refere-se à ampliação do tempo diário de crianças e jovens no sistema escolar. Tello e Mainardes (2015, p. 169) apontam que a metapesquisa:

[...] a) permite a ampliação do conhecimento produzido no campo; b) ajuda na reflexão sobre as possibilidades dos critérios de cientificidade e de vigilância epistemológica e c) contribui para intensificar o intercâmbio de informação e críticas sobre a produção de conhecimento do campo.

Considerando que esta pesquisa teve primeiramente como objetivo inicial a realização fazer um mapeamento de todas as pesquisas *Stricto Sensu* que envolveram as discussões referentes às PAJEs, podemos afirmar que existe um número expressivo de estudos<sup>48</sup>, o que possibilitou a sua mineração e a constituição de um escopo para a realização desta metapesquisa.

---

<sup>48</sup> Apresentado no capítulo anterior.

#### 4.1.1 Elementos Comuns na Metapesquisa no Trato das PAJEs

##### 4.1.1.1 Tipos de pesquisa, abordagens e abrangências nos estudos sobre as PAJEs

Quanto aos tipos de pesquisa, ao realizar a análise, percebemos três tipos indicados pelos autores: I) pesquisas empíricas (29 teses); II) pesquisas documentais (5 teses); e III) pesquisas teóricas (4 teses) (Apêndice E). No entanto, é importante retomar que, ao realizarmos pesquisas "na prática, mesclamos todos acentuando mais este ou aquele tipo de pesquisa" (DEMO, 2000, p. 22).

As pesquisas empíricas encontradas possuem características de tratamento na produção e análise dos dados fatuais dos contextos do CRO e do CRP das PAJEs, pois o processo de recontextualização que esse tipo de pesquisa oportuniza oferece uma maior estruturação às argumentações que se propõem o estudo, e os dados coletados são legitimados a partir da opção do "referencial teórico, mas estes dados agregam impacto pertinente, sobretudo no sentido de facilitarem a aproximação prática" (Demo, 1994, p. 37). O processo de recontextualização apresentado por cada estudo estrutura um ou vários discursos sobre as PAJEs, e estes se deslocam do seu contexto original de produção para outro contexto em que é modificado<sup>49</sup> e relacionado com outros para se referir a essa política, ou a uma política semelhante, o que pode se tornar um indicador dessa profusão.

A produção do Campo de Recontextualização Oficial (CRO) sobre as PAJEs compõe, em sua maioria, o escopo dos materiais dos estudos anunciados pelos autores como pesquisas documentais. Entre esses documentos estão desde o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, as Constituições Federais, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, os Planos Nacionais de Educação e os documentos de orientações de implantação de programas e projetos de ampliação do tempo diário escolar nas esferas federal, estadual e municipal, entre outros. A análise desses documentos pelos pesquisadores da área promove, também, um processo de recontextualização que contribui para o deslocamento de conceitos e terminologias adotadas pelas PAJEs na contemporaneidade.

Nas pesquisas teóricas encontradas, foi possível percebermos que os autores expressam a necessidade de aprofundar os conceitos que tratam das PAJEs e procuram a superação dos desafios dessas políticas educacionais, partindo de um exercício de reflexividade estruturada/estruturante decorrente do senso comum para uma reflexividade crítica que assume um posicionamento permanente de questionamento sobre as escolhas epistemológicas para tratar os conceitos/terminologias.

---

<sup>49</sup> Essa modificação acontece por meio de processos de seleções, de simplificação, de condensação e de reelaboração (BOURDIEU, 1996).

Esse movimento assume uma postura de pesquisas que buscam reconstruir a teoria, os conceitos, as ideias, as ideologias, as polêmicas, com o objetivo de aprimorar fundamentos teóricos" (DEMO, 2000), as quais contribuem para um processo de observação atenta dos contextos escolares contemporâneos que ampliaram ou projetam a ampliação do tempo escolar diário.

A despeito das abordagens das pesquisas analisadas, temos no conjunto de teses que 89% dos estudos anunciados correspondem a pesquisas qualitativas e 11% a pesquisas quantitativas (Apêndice F). Pesquisas com essas abordagens qualitativas possibilitam um exercício de reflexividade, pois auxiliam: a) na compreensão da opção conceitual/terminológica dos pesquisadores; b) na exposição das possibilidades e dos desafios das PAJEs tanto no CRO quanto no CRP; c) na quantificação e qualificação de dados que legitimam as escolhas epistemológicas que balizam a implementações das políticas, programas ou projetos de ampliação do tempo escolar; e d) na articulação de dados objetivos e subjetivos que foram apresentados pelos autores e nos possibilitam um entendimento dos objetos propostos pelo conjunto de teses da nossa metapesquisa.

A análise das teses demonstrou que, no que se refere à abrangência dos estudos, a maioria tem uma abrangência local, totalizando 57% (22 teses), seguidos de abrangência nacional e regional de 19% (7 teses cada) e a abrangência internacional totaliza 5% (2 teses), relacionando Brasil e Portugal (Apêndice E).

A maioria dos estudos apresentou uma abrangência local devido à necessidade do próprio autor compreender seus contextos de estudo e/ou trabalho profissional, tanto as narrativas que compõem os discursos pedagógicos do CRO e do CRP. A tentativa superar os desafios que as PAJEs impõem em seus processos de implantação, sejam eles físicos (intersectorialidade, espaço escolar, financiamento, recursos humanos e materiais, entre outros) ou pedagógicos (retomada de um Projeto Político Pedagógico (PPP) específico para as PAJEs coerente com os anseios da comunidade escolar) – quanto à coerência conceitual/terminológica utilizada (a estruturação multidimensional do currículo, formação continuada das equipes gestoras de secretarias e escolas, formação continuada de professores e outros profissionais que fazem parte dessa política).

#### 4.1.1.2 Perspectiva epistemológica nas pesquisas das PAJEs

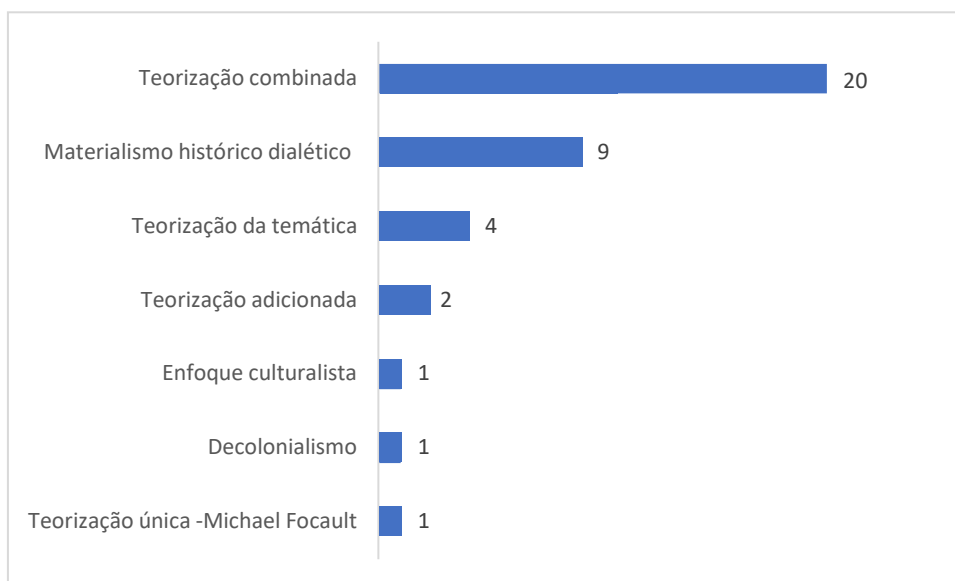
Ao analisar a perspectiva epistemológica nas teses escolhidas, procuramos compreender o entendimento dos pesquisadores sobre as suas perspectivas epistemológicas mesmo que não explicitadas.



Para Tello e Mainardes (2015), as perspectivas epistemológicas podem distinguir-se em marxismo, neomarxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, existencialismo, humanismo, positivismo, pluralismo, entre outras. Neste sentido, entende-se como perspectiva epistemológica, as teorias gerais assumidas pelo pesquisador para conduzir a investigação em suas pesquisas (MAINARDES, 2017, 2018a, 2018b).

Nas 38 teses analisadas, encontramos sete categorias, diferentes, como mostra o Gráfico 5 abaixo. Diante desse cenário, é importante destacar, como explica Mainardes (2018), que cada categoria elencada expressa uma classificação, e se constituiu a partir de sua natureza arbitrária e está relacionada a propósitos diversos. Além disso, em virtude de sua natureza, os mesmos objetos podem ser classificados de formas diferentes, dependendo da escolha e do teor subjetivo de cada pesquisador.

Gráfico 5 – Perspectivas Epistemológicas dos Estudos das Teses da Metapesquisa que Envolvem Discussões Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) - Brasil (1996-2019)



Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do Portal da CAPES (2022).

A perspectiva epistemológica denominada teorização combinada foi percebida na maioria das teses, e é conceituada como uma junção de teorias e conceitos advindos de diferentes encaminhamentos referentes à produção de conhecimentos, que juntos formam um quadro teórico consistente para fundamentação de determinada pesquisa (CARVALHO, 2019), refletindo no fortalecimento das discussões que envolvem o campo ou área em que a pesquisa está envolvida. No Apêndice E, é possível observar os autores utilizados pelos pesquisadores na constituição dos seus referenciais teóricos e nas discussões com seus objetos e temáticas pesquisadas.

A exemplo:

Tese 20 - Ciavatta (2005); Costa (2009); Duarte (2001, 2004); Frigotto (2007, 2010, 2011, 2014); Gallo (2002), Gramsci (1982, 2000); Manacorda (1990, 2010); Martins (2005); Marx (1998), Marx e Engels (1978, 2007b), Mészáros (2002, 2005); Nosella (1992, 2007, 2011); Ramos (2005, 2009, 2011); Saviani (2003, 2007a, 2007b, 2008, 2009a, 2009b) e Willis (1991); Ramos (2009); Orlandi (2007); Oliveira (2010); Marli André (2008); Mészáros (2006, 2008).

Tese 35 - Azevedo (1997); Duarte (2007, 2017); Harvey (2014); Fagnani (1997); Bobbio (2004,) Saviani (1997, 2013a, 2013b); Frigotto e Ciavata (2003); Yanaguaita (2011); Oliveira (2009); Leclerc e Moll (2012); Oliveira, Gouveia e Araujo (2018); Coelho (2016); Ganzeli (2017); Oliveira e Araújo (2005); Manacorda (2007); Aguillar (2013); Sacristán (1996); Altmann (2002); Souza (2014); Aguiar (2010); Dourado (2010); Garcia (2014); Carmo e Prazeres (2015); Pinto (2007); Cavaliere (2007, 2010); Pereira e Rocha (2006); Nunes (2009); Mignot (2001); Bomeny (2009); Coelho, Hora e Rosa (2013).

Mesmo que eclético no pensamento referente à produção de conhecimentos dos autores escolhidos pelos pesquisadores, existe uma convergência epistêmica que traz coerência para analisar o objeto proposto. A articulação realizada nas teses que classificamos nessa categoria possibilita aos pesquisadores um processo de alfabetização teórica, pois entendemos que:

A teoria é um veículo para “pensar diferente”, é uma arena para “hipóteses audaciosas”, e para “análises provocantes”. A teoria é destrutiva, disruptiva e violenta. Oferece uma linguagem para o desafio e formas de pensamento diferentes das articuladas para nós pelos dominantes. Oferece uma linguagem rigorosa e irônica para além do contingente. O propósito da teoria é desfamiliarizar práticas e categorias vigentes para fazê-las parecer menos evidentes e necessárias, abrindo espaço para a invenção de novas experiências (BALL, 2011, p. 93).

Quando a teoria é compreendida nesta vertente permite aos pesquisadores participarem ativamente dessa arena de hipóteses. No entanto, exige um exercício intenso de reflexividade e vigilância epistemológica para que a combinação teórica proposta seja responsável com a área ou campo a que o estudo pertence. Para as PAJEs, as combinações propostas incidem em subsidiar as análises que buscam à compreensão dos elementos que são estruturantes dessa política nos campos oficiais e pedagógicos, e que configuram narrativas de um determinado dispositivo pedagógico (BERNSTEIN, 1996), de ampliação do tempo diário escolar.

O materialismo histórico-dialético foi a perspectiva epistemológica que direcionou o segundo maior montante de teses analisadas. Os autores partem principalmente das discussões referentes à formação humana omnilateral e suas relações com os pensamentos postos até a atualidade sobre a noção situada na contemporaneidade referente ao conceito de Educação Integral, pois tal formação depende do acesso de forma universal aos conhecimentos produzidos historicamente, oportunizando a criação de condições concretas para a formação da individualidade livre e universal (SANTOS, 2015).

Para a perspectiva teórica denominada teorização da temática, foram consideradas quatro pesquisas que utilizaram na maioria do seu referencial teórico autores que tratam de PAJEs, ou que estão muito articulados com essa temática. Compreendemos nessa denominação que os pesquisadores optaram em evidenciar em seus estudos as discussões referentes à Educação Integral, ao Programa Mais Educação e a outros programas e projetos que dialogam com seus objetos de pesquisa.

A estruturação do referencial teórico nessa perspectiva epistemológica evidencia os debates e pensamentos referentes às PAJEs, a saber: a) apresentam noções diversas sobre o conceito de Educação Integral agregando demandas da sociedade contemporânea; b) demonstram as condições de avanços e recuos dessa política nas regiões brasileiras; c) dialogam com os itinerários legais na constituição da ampliação do tempo diário escolar; d) destacam elementos que permitem maior compreensão das relações existentes entre as terminologias /conceitos escolhidos pelos pesquisadores; entre outros aspectos relevantes nas pesquisas sobre as PAJEs.

Porém tal opção tem suas agruras, a centralidade apenas na temática inibe o pesquisador a operar com grandes teorias – *Big theories* – (MAINARDES, 2015) que têm amplitude e profundidade que permitem transpor e articular o objeto de pesquisa e sua complexidade, o que revela uma possível fragilidade epistemológica na constituição de terminologias/conceitos que fortaleçam as PAJEs como uma política de Estado.

A teorização adicionada foi visualizada em duas teses do conjunto analisado nesse metadado. Para MAINARDES (2018, p. 6), a teorização adicionada

[...] significa a adoção mais ou menos aleatória de teorias, conceitos, ideias de diferentes teorias e perspectivas epistemológicas, resultando em um conjunto de ideias e conceitos sem coerência, unidade e articulação teórica. O simples adição e a sobreposição de ideias de diferentes autores resultam em uma tentativa fracassada da definição de um referencial teórico, o qual pode ser considerado frágil, desarticulado e epistemologicamente pouco coerente.

Temos, então, como observado no Gráfico 5, anteriormente, que essas duas teses que correspondem ao pensamento de que para as argumentações de alguns pesquisadores pinçam ideias e conceitos de diversas teorias para legitimar seus objetos e pensamentos, o que pode ser um dos indicadores da profusão conceitual/terminológica que envolve as PAJEs. A exemplo:

Tese 1 - Eboli (1983); Ribeiro (1986, 1995); Paro (1988); Gomes e Dini (1994); Rosemberg e Campos (1994); Abreu (1993); Paiva (1991); Adorno (1995); Mello (1990); Larroyo (1974); Vovelle (1990); Foucault (1993); Ariès (1981, 1986); Goff (1990); Levi (1992); Bourdieu e Passeron (1975); Ilich (1988); Bukman (1973,1989);

Bourdieu (1991); Young (1989); Forquim (1993); Apple (1989); Moreira (1989); Giroux (1989, 1993); Willis (1991); Santos(1985); Habermas (1980, 1983, 1984, 1990); Baudrillard (1992); Arendt (1979, 1981); Mazzi (1992); Manacorda (1989, 1991); Pirenne (1977); Petitat (1994); Machado (1989); Kernschessteiner (1961, 1974); Marx e Engels (1992); Marx (1980); Marcuse (1979); Offe (1990); Santos (1988); Luzuriaga (1990); Saviani (1983); Monarcha (1990); Reboul (1985); Dantos (1984); Silva (1992).

Alguns autores que compõem o referencial teórico apresentado divergem no entendimento sobre como ocorre a produção de conhecimento e validam que o “resultado do simples adionamento e da sobreposição de ideias de diferentes autores resulta em uma tentativa fracassada da definição de um referencial teórico, o qual pode ser considerado frágil, desarticulado e epistemologicamente pouco coerente” (MAINARDES, 2018, p. 07).

Outras perspectivas teóricas foram encontradas, sendo apenas uma tese em cada uma das perspectivas a seguir: a) Teorização única: uma tese baseada em Michael Foucault; b) Decolonialismo:<sup>50</sup> esta foi a perspectiva teórica indicada pelo autor na composição do seu referencial teórico; e c) Enfoque culturalista<sup>51</sup>: referencial teórico indicado pelo autor.

Na análise da perspectiva epistemológica realizada nessa metapesquisa, considerou-se um pensamento de Bourdieu que, apesar de sempre considerar a filosofia das ciências, afirma que se “recusa a aplicar sistemas classificatórios aos objetos que investiga” (BOURDIEU, 1992a, p. 184). No entanto, Thiry-Cherques (2006) explica que Bourdieu:

[...]entende que toda tipologia cristaliza uma situação, isto é, que tende a ser arbitrária, na medida em que descarta os tipos que não se enquadram e os casos que se encontram na fronteira, os casos que não se distinguem claramente. Ele deve a Bachelard (1984), a ideia de que o pensamento opera como um movimento de pinça, que descobre, integra e supera as limitações das teorias em uma composição conceitual cada vez mais abrangente. (THIRY-CHERQUES 2006, p. 29).

Ao não cristalizar uma teoria, os pesquisadores em educação, enquanto agentes do seu campo, passam a operar a partir de uma vigilância epistemológica e um exercício de reflexividade que possibilita o entendimento das movimentações contemporâneas do campo da Política Educacional e atuar no sentido de produzir conhecimentos que contribuam com a

<sup>50</sup> A autora da pesquisa explica a opção por essa perspectiva epistemológica pela compreensão dos paradigmas que compõem a gramática dos direitos em torno da Educação Integral e toma como referência teórica autores do campo do pós ou decolonialismo, como Quijano, Lander, Grosfoguel, Sousa Santos.

<sup>51</sup> O autor da tese procura entender seu objeto a partir dos diferentes espaços tempos sociais produzidos e ocupados pelos sujeitos, a partir da pluralidade de experiências vividas oriundas das circunstâncias e possibilidades experimentadas nos, pelos e a partir dos cotidianos escolares numa relação de reciprocidade, circularidade e influências mútuas, corroboram processos formativos que ajudam a compreender as tessituras das redes de conhecimentos, a partir dos currículos pensados praticados na escola, como artefato cultural que (in)visibiliza práticas políticas plurais “[...] de criações anônimas e “perecíveis” que irrompem com vivacidade e não se capitalizam” (CERTEAU, 2011, p. 13).

transformação das narrativas que estruturam os discursos pedagógicos que integram o CRO e o CRP em relação às PAJEs.

Esse movimento dos agentes pesquisadores no campo expressa seu posicionamento epistemológico, que pode ser compreendido como um permanente questionamento da escolha de sua perspectiva epistemológica em um caminho de busca entre ir e vir na própria teoria com o objetivo de conhecer toda complexidade que nela existe, ou seja, um posicionamento de descrença que instiga a busca permanente de compreensões em seus campos de atuação. A perspectiva epistemológica quando expressada nas pesquisas sobre as PAJEs demonstram a inquietude dos pesquisadores na busca de melhor compreender as narrativas que estruturam o discurso pedagógico e a produção do conhecimento que envolve essa política.

Essas compreensões expõem o enfoque epistemológico, porque é a partir do entendimento do objeto de pesquisa e as articulações com o referencial epistemológico que tecemos uma coerência entre os dados coletados. Nesse estudo, buscamos a coerência conceitual/terminológica referente às PAJEs e percebemos que existe uma fragilidade, em algumas relações, expostas pelos autores, por exemplo, sobre a escolha das terminologias expostas no título, as quais não correspondem ao objeto de análise da tese<sup>52</sup>.

Outro dado relevante demonstrado pela metapesquisa está relacionado à densidade epistemológica explicitada pelas teses analisadas. As 38 teses foram classificadas em duas categorias: epistemologia profunda e epistemologia de superfície<sup>53</sup>. Os pesquisadores que se envolvem com a epistemologia profunda buscam esclarecer da forma mais completa possível como definiram a fundamentação teórica-epistemológica da sua pesquisa (MAINARDES, 2016). Temos então, 15 teses classificadas como de epistemologia profunda (38%) e 23 teses classificadas como epistemologia de superfície (62%) (Apêndice F).

Com referência aos níveis de abordagem/abstração, o conjunto de teses da metapesquisa foi classificado em três categorias a) descritivo analítico – 18 teses (43%); b) descritivo - 11 teses (33%) e c) compreensivo - 09 teses (24%) (Apêndice F). Os níveis de abordagem representam um fator importante para os estudos de metapesquisa principalmente por demonstrarem em virtude do seu nível de generalidade e coerência, representam avanços na produção do conhecimento do campo (MAINARDES; TELLO, 2016). No entanto, é importante registrar que apesar do percentual de compreensão encontrado nas teses ser bom, a

---

<sup>52</sup> O título do trabalho direciona o leitor para conceitos de Educação Integral, porém o objeto de análise é o currículo de uma Escola de tempo integral, as discussões referentes ao conceito de Educação Integral aparecem apenas na introdução, ou em alguns casos não aparecem. Ou ainda, projetos e programas em contraturno que não abarcam a totalidade de matrículas da escola sendo nominados como Educação Integral.

<sup>53</sup> Conceitos definidos Ball (2011) e Mainardes (2015).

articulação como o objeto ou problemática da pesquisa é raso. Talvez a ausência desta articulação possa também ser tomada como um indicador para a profusão terminológica apontada por nossas análises.

A ampliação de pesquisas que apresentam um nível de compreensão é um dos desafios para o campo da Política Educacional, pois segundo Mainardes (2016):

O nível da compreensão é o nível mais elevado e avançado de abstração. Esse nível pode conter algum nível de descrição e um conjunto significativo de análises, os quais são subsumidos pela compreensão. São estudos que apresentam uma dupla dimensão do processo de pesquisa: explicar e compreender (o caráter interpretativo e explicativo). São estudos que buscam abordar a temática (teórica ou empírica) de modo mais totalizante, explorando de forma aprofundada as relações e as determinações envolvidas na política investigada ou na questão que está sendo discutida. De modo geral, são estudos que apresentam maior riqueza e profundidade nas análises, podendo inclusive servir de base para outras pesquisas. Nesses estudos, podemos observar uma articulação forte e coerente entre a perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico e enfoque epistemológico, mesmo quando a perspectiva epistemológica não é apresentada de forma explícita. (MAINARDES, 2016, p. 5).

Explorar e investigar para explicar e compreender o que é uma PAJE se torna fator decisivo para que tenhamos claro o que realmente é ampliar o tempo diário de permanência de crianças e jovens na escola. E, para que esse movimento dos agentes pesquisadores aconteça, é necessário a abertura de um diálogo de caráter epistêmico entre aqueles que estão no CRO e os que estão no CRP, para que os discursos pedagógicos se desloquem entre os campos com o objetivo de transformação da realidade escolar vivenciada e atenda a demanda empreendida.

Tal movimento pode fomentar a garantia de algumas respostas que legitimam as terminologias escolhidas pelos agentes pesquisadores que envolvem as PAJEs, tais como: Qual o público alvo das PAJEs? Uma escola de tempo integral deve atender todas as matrículas? Um currículo multidimensional oportuniza uma formação escolar biopsicossocial? Entre outros questionamentos que, dependendo da resposta encontrada, podem contribuir para o entendimento dessa política pública, ou para fortalecer conceitos/terminologias que expressam noções de assistencialismo, ou de contraturno escolar para atender apenas uma determinada fatia da sociedade.

#### 4.1.2 Elementos adicionais na Metapesquisa no Trato das PAJEs

A profusão terminológica que envolve as PAJEs é um fator que dificulta sua consolidação como uma política de Estado e este entendimento advém das discussões expostas nos capítulos anteriores. As terminologias utilizadas pelos autores em suas pesquisas, em sua

maioria, não tratam de forma clara a relação estabelecida entre o objeto de estudo proposto e as atribuições da terminologia escolhida para investigá-la, o que ficou nítido após resultados obtidos na metapesquisa.

Para melhor apresentação das análises realizadas dos resultados da metapesquisa, tratamos, nessa subseção, dos dados obtidos a partir das relações explícitas entre os conceitos de política e de Política Educacional relacionadas à escolha terminológica que o pesquisador utiliza em sua investigação para o tratamento das PAJEs.

#### 4.1.2.1 Conceito de política e política educacional nas teses sobre PAJEs

A busca pelo conceito de política explicitado pelos autores teve como objetivo perceber se eles estabelecem relações das PAJEs investidas como uma política pública. No entendimento de que os estudos que se referem a políticas públicas precisam “[...] descobrir o que os governos fazem, porque fazem e que diferença isto faz” (DYE 1976, p. 1), ou, ainda, precisam procurar explicar as causas e consequências da ação governamental. Para Ham e Hill (1993), uma das categorias desse tipo de análise tem como objetivo desenvolver conhecimentos sobre o processo de elaboração de políticas (formulação, implementação e avaliação), em nosso caso das PAJEs.

A palavra política origina-se da palavra grega *polis*. O termo política engloba tudo que se relaciona à organização urbana e social de uma cidade e, posteriormente, às organizações que estruturam o Estado. Então, segundo Shiroma *et al.* (2007, p. 7), o termo política: “[...] passa a designar um campo dedicado ao estudo da esfera de atividades humanas articuladas às coisas do Estado”. Na mesma linha de pensamento, Gisi (2006) e Guareschi, *et al.* (2004) conceituam política pública como um conjunto de medidas que conformam uma ação governamental, em busca de atender a demandas de grupos de interesse<sup>54</sup>.

Alguns conceitos encontrados, mesmo que com posicionamentos epistemológicos diferentes, expressam um conceito de política que referênciam o que acreditamos atender as demandas das PAJEs. Em nossa metapesquisa temos um percentual de 66% de pesquisas (25 teses) que não apresentaram o conceito de política e 34% pesquisas (13 teses) apresentam.

---

<sup>54</sup> Neste conceito é pertinente questionar: A quais grupos de interesse as políticas públicas brasileiras têm atendido? Aos grupos que realmente necessitam da intervenção do Estado para ampliar seu capital humano ou aos grupos de interesse que atendem a um processo político que tem como projeto uma política de distinção severa de classes sociais.

Dentre essas que apresentam, seguem alguns conceitos explicitados que mais se assemelham com o pensamento defendido nesse estudo:

Tese 06 - A análise proposta assenta-se, inicialmente, no conceito de política pública explicitado por Höfling (2001), à luz dos estudos de Jobert e Muller (1987), entendido como o “Estado em ação”, ação está caracterizada pela intencionalidade e direcionada ao atendimento das demandas sociais da população inscrita em um espaço social, político e econômico específico.

Tese 09 - Entende-se por políticas públicas, de acordo com Pereira (2008), as ações elaboradas e formuladas para concretizar direitos sociais conquistados e atender a demandas sociais legítimas. Como não são o resultado apenas da atividade política do Estado ou governo, as políticas públicas envolvem a ação ativa da sociedade e, portanto, estão sujeitas a uma correlação de forças e conflitos de interesses. Ou seja, referem-se a “[...] um conjunto de decisões e ações que resulta ao mesmo tempo de ingerências do Estado e da sociedade [...]”.

Tese 11 - Do ponto de vista conceitual, política pública é toda ação pública, é o Estado em ação. Nesse sentido, uma política pública corresponde a cursos de ações e fluxos de informações relacionados com um objetivo público definido de forma democrática. Podem ser desenvolvidas pelo setor público e, frequentemente, com a participação da comunidade e do setor privado. Uma política pública de qualidade incluirá orientações ou conteúdos, instrumentos ou mecanismos, definições ou mudanças institucionais e a previsão de resultados (PARADA, 1981). Embora seja possível que a quantidade e a qualidade da participação pública difiram consideravelmente de um lugar para outro (PARADA, 1981).

Tese 12 - Buscamos perceber no interior do Estado a existência de uma multiplicidade de racionalidades concorrentes, analisando os atores das políticas públicas e as estratégias postas em ação. Distanciamos-nos, assim, tanto de uma concepção weberiana, como também da tradição marxista ortodoxa. Aproximamo-nos das contribuições da teoria neo- institucionalista, percebendo as políticas públicas como influenciadas não só por indivíduos ou grupos com força para fazê-lo, mas também por regras formais e informais que regem as instituições num Estado democrático (NORTH, 1990; MARCH, OLSEN, 1995 *apud* MULLER, SUREL, 2002; SOUZA, 2006).

Tese 14 - A política é entendida como uma construção contínua, desassociando-a, portanto, da ideia de que uma política é implementada e executada numa linearidade de ações (BALL, 2009). A política está sempre imersa numa rede de discursos com poderes, saberes e interesses que se apresentam rizomaticamente e se modificam de um contexto ao outro, produzindo híbridos culturais (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p. 37).

Tese 19 - A concepção de políticas públicas adotada assenta-se na compreensão de Azevedo (2001), de que política pública é a ação do Estado em determinado campo, a partir do interesse e das disputas de grupos e forças sociais e econômicas. Compreende-se, ainda, em consonância com Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), que as políticas públicas numa sociedade de classes antagônicas são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos de interesses e de projetos.

Tese 23 - No processo de definição de políticas públicas, sociedades e Estados complexos como os constituídos no mundo moderno estão mais próximos da perspectiva teórica daqueles que defendem que existe uma autonomia relativa do Estado, o que faz com que o mesmo tenha um espaço próprio de atuação, embora permeável a influências externas e internas. Essa autonomia relativa gera



determinadas capacidades, as quais, por sua vez, criam as condições para a implementação de objetivos de políticas públicas. A margem dessa autonomia e o desenvolvimento dessas capacidades dependem, obviamente, de muitos fatores e dos diferentes momentos históricos de cada país (SOUZA, 2006, p. 27).

Os conceitos apresentados referentes às políticas públicas pelos pesquisadores no contexto geral dos estudos foram basilares para a apresentação de seus conceitos de Política Educacional, já que, nas discussões apresentadas pelos autores, podemos perceber que, além do entendimento referente à política pública, é necessário compreender a distinção entre política educacional e políticas educacionais. Para Stremel (2016, p. 65):

[...] A expressão “política educacional” possui um sentido mais amplo e é empregada para referir-se ao campo da política educacional (em geral) ou à área de conhecimento. Já “políticas educacionais” refere-se a algo mais específico. Diz respeito a políticas e programas que são formulados no âmbito da política educacional, desenvolvidas pelos governos, organizações intergovernamentais e corporações (RIZVI; LINGARD, 2010). Além dessas duas expressões, no Brasil, outros termos têm sido empregados para fazer referência às políticas educacionais, como: políticas públicas de/para/em educação, políticas públicas educacionais, políticas de/para educação, políticas educativas, entre outras.

Os autores que apresentam o termo Política Educacional em seus estudos representam 26% (10 teses das 38 selecionadas) que utilizam várias expressões para se referir ao objeto relacionado às PAJEs. Embora saibamos da amplitude dos estudos da Política Educacional, a expressão utilizada nesse metadado pode se tornar um indicador da profusão terminológica das próprias PAJEs vivenciada nas últimas décadas, pois, mesmo com inúmeras ações de ampliação da jornada escolar desenvolvidas em nosso país, não conseguimos um *status* de política de Estado.

Para compreender essa afirmação, apresentamos alguns conceitos explicitados pelos autores em suas teses:

Tese 04 - Toda política educacional, assim como a prática pedagógica, é intencional, orientada a um projeto político-pedagógico na escola, ao mesmo tempo em que revela uma ontologia e, conseqüentemente, as demais convicções que a norteiam. O sujeito histórico que a pratica a manifesta em sua práxis cotidiana.

Tese 10 - Educação é um conceito muito amplo para se tratar em políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (OLIVEIRA, 2006, p. 96).

Tese 12 - As políticas educacionais como políticas setoriais são realizadas dentro das possibilidades e da lógica geral que sustenta o tipo de Estado e de sociedade em se instituem.

Tese 17 - As políticas públicas para a educação são compreendidas neste trabalho como os resultados instáveis da correlação de forças sociais em disputa, envolvendo o Estado em sentido estrito, e a sociedade civil -- entendemos que as políticas públicas em educação correspondem a um circuito de poder que envolve a elaboração e execução de ações educacionais, através do qual o Estado e suas estruturas desempenham tarefa fundamental e específica, variável apenas quanto ao alcance e à modalidade. Essas políticas desenrolam-se em diversos níveis espaciais, indicando que uma abordagem que os articule, em suas distintas temporalidades, possa refinar a compreensão das ações do Estado em direção à educação.

Tese 20 - Ela é denominada de Política de Responsabilização Educacional” (OLIVEIRA, 2014, p. 24).

Tese 21 - Entende-se políticas educacionais como “a ação do Estado com vistas à ordenação de um sistema de educação ou formação e se realizam por meio da prestação de serviços educacionais, tendo as escolas como o meio principal” (JESUS; FARENZENA, 2013, p.88).

Tese 24 - As políticas educacionais vêm sendo concebidas com a intenção proclamada de promover a superação ou minimização das desigualdades a partir de ações desencadeadas em âmbito escolar, prevendo, muitas vezes, o estabelecimento de parcerias com a sociedade civil por meio de organizações não governamentais e voluntariado.

Tese 29 - A política educacional apresenta características que podem ser sintetizadas nas palavras: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação, cujo resultado pode ser definido como a precarização do ensino público (SAVIANI, 2014).

Tese 30 - No tocante a política educacional, Stremel (2016) compreende-a enquanto campo teórico e acadêmico.

Tese 32 - A política educacional definida como policy – programa de ação – é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na politics – política no sentido da dominação – e, portanto, no contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade e no nosso objeto (AZEVEDO, 2004, p. VIII).

Embora alguns estudos sem enquadrem no campo das política educacionais, 74% das pesquisas (28 das 38 selecionadas teses) não apresentaram o conceito de Política e Política Educacional de maneira explícita, ao passo que 26% das pesquisas (10 teses das 38 selecionadas) apresentaram de forma alguma. (Apêndice E). Em que pese a importância dos conceitos discutidos nessa subseção, observa-se que o entendimento de que as PAJEs, sob uma perspectiva de política transformadora da ampliação da jornada diária escolar, possibilitam avançar a prescrição exposta em alguns estudos e a viabilizar propostas educacionais trazidas por outros estudos, que buscam compreender que o tempo escolar ampliado precisa ser destinado à formação multidimensional de crianças e jovens e não para impor a ampliação do mesmo currículo já existente nas escolas ou, ainda, atender apenas um grupo de matrículas de caráter social ou de *déficit* de aprendizagem.

Contudo, entendemos, em nosso estudo, ser fundamental a articulação entre esses conceitos, pois esse agente do CRO, ao apresentar em sua pesquisa tal articulação, reverbera em outras instâncias desse mesmo campo e também se desloca para o CRP, corroborando para o adensamento dos estudos que envolvem as PAJEs, consolidando uma rede de estudos deste objeto de pesquisa.

#### 4.1.2.2 Trato de conceitos e terminologias das PAJEs nas teses

A discussão conceitual/terminológica sobre PAJEs, a priori, é pautada pelos princípios de Educação Integral que está associada histórica e socialmente à formação integral do homem. No entanto, esses princípios parecem perder a centralidade das preocupações no cenário educacional brasileiro nas últimas décadas, mesmo com os debates no CRO e no CRP, os programas, projetos e políticas implementadas em algumas situações não retratam o que realmente entendemos por Educação Integral.

Alguns pesquisadores, em seus estudos, trazem conceitos que norteiam os entendimentos sobre as PAJEs. Lima e Almada (2013), a exemplo, apresentam conceitos para quatro terminologias que correspondem às pesquisas que tratam de PAJEs nas duas últimas décadas:

a) Educação integral: refere-se a cada estudante ter uma formação mais completa possível, formação essa que vá além dos conhecimentos tradicionalmente veiculados pela escola e possa abranger as dimensões intelectual, artística, físico-corporal e tecnológica, o que demanda maior tempo e possivelmente articulação com outros espaços educativos. b) Educação de Tempo Integral: refere-se à ideia de ampliação da jornada escolar, inclusive para além do espaço da escola, mas não necessariamente que nessa jornada se implemente uma educação integral. c) Escola de Tempo Integral: refere-se à ampliação da jornada, restrita ao espaço da escola, mas não implica na implementação de uma educação integral. d) Educação Integral de Tempo Integral: refere-se à ideia de educação integral, já explicitada, só pode ser desenvolvida em tempo integral. (LIMA; ALMADA, 2013, p. 103).

Os conceitos expressos pelas autoras correspondem às discussões que acontecem no CRO e no CRP e que são apresentadas nas pesquisas encontradas, pois “cada proposta de ampliação do tempo de permanência das crianças e de jovens na escola merece análise de diferentes naturezas” (CAVALIERE, 2009, p. 51). Porém, neste estudo, coadjuvamos a partir da metapesquisa e de um exercício de reflexividade apresentando algumas contribuições para as propostas conceituais elaboradas pelas autoras no capítulo cinco.

A implementação de propostas de Educação Integral<sup>55</sup> precisam transcender a mera ampliação do tempo diário das crianças e jovens na escola para que se possa validar o conceito defendido nesta tese. O que percebemos, na metapesquisa, é que essa terminologia é utilizada para se referir a outras intencionalidades relacionadas apenas a ampliação do tempo de educação escolar, mesmo considerando os aspectos sócio-históricos e educacionais da contemporaneidade e:

nos mais diferentes enfoques político-ideológicos, a expressão integral, quando situada de forma epistemológica e histórica, quer dizer (e almejar) algo mais sobre a (e para a) Educação, atribui-lhe outro(s) significado(s) e sentido(s). Assim, a concepção de educação integral que sustenta política e teoricamente o ideário de aperfeiçoamento do gênero humano pode não ter nenhuma conexão com as identificações: educação de (em) tempo integral, ensino em jornada ampliada e política de atenção/proteção integral, pois se compreende que essas práticas podem estar fundamentadas por princípios que corroboram a fragmentação sociocultural das escolas públicas. (SILVA, 2016, p. 54).

Ainda que consideremos os díspares contextos sociais brasileiros e os dados das avaliações em larga escala sobre a aprendizagem das crianças e dos jovens, é importante a estruturação de políticas que contemplem as demandas reais, (re)significando os processos do ensinar e do aprender e materializem uma proposta curricular ampla em que se estruture um novo discurso pedagógico sobre as PAJEs, validando recursos físicos e recursos discursivos (BERNSTEIN, 1996) que atendam as demandas escolares de cada região do país.

O deslocamento dos discursos entre o CRO e o CRP seguem, muitas vezes, uma tendência legal, ou uma demanda social extrema de ampliação do tempo diário escolar e esse movimento de deslocamento é analisado como sinônimo de Educação Integral, como podemos observar na metapesquisa. No metadado, ‘Terminologia da PAJE’<sup>56</sup>, utilizamos as cinco categorias de terminologias apresentadas em capítulo anterior e seus resultados. Para a retomada das discussões, classificamos os estudos da seguinte forma: a) Jornada Ampliada (18 teses); b) Escola de Tempo Integral (10 teses); c) Educação em tempo Integral (7 teses); d) Educação Integral (2); e e) Educação Integral em Tempo Integral (1 tese).

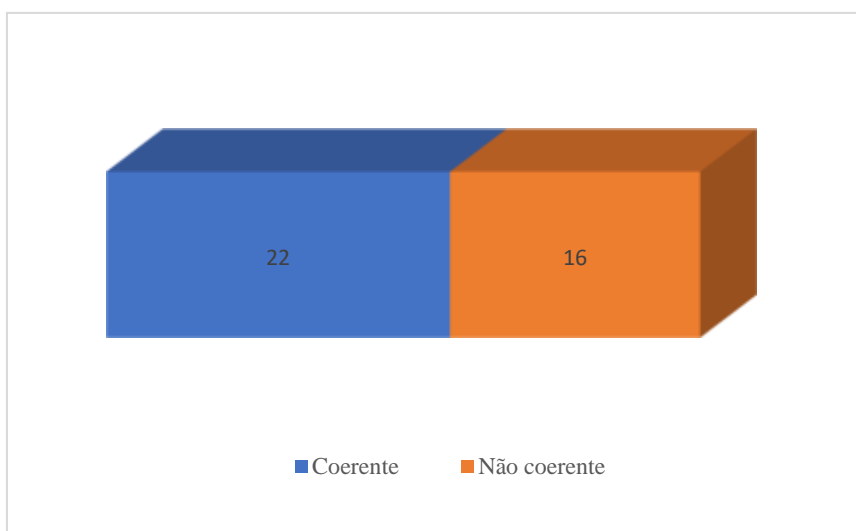
Para análise das teses, organizamos um quadro de coerência terminológica (apêndice E) a partir da proposição da pesquisa e da apresentação e análise do seu objeto. Em nossa

<sup>55</sup> Muito utilizada nas pesquisas como sinônimos de Educação Integral em tempo integral, Jornada ampliada, contraturno, Educação em tempo integral, Escola de tempo integral.

<sup>56</sup> Esse metadado refere-se a busca pela opção do pesquisador em demonizar a PAJE em sua pesquisa. É relevante ressaltar que este dado se torna importante para a compreensão dos autores sobre a política analisada e sua articulação com o conceito de Educação Integral.

metapesquisa, o percentual de coerência entre o conceito/terminologia<sup>57</sup> utilizado pelos autores é de 56%, totalizando 22 teses. Desse modo, 16 teses (44%), conforme Gráfico 6 a seguir, não apresentam uma coerência entre a terminologia escolhida e o objeto analisado e apresentado pela tese. Vale ressaltar que entendemos que alguns estudos utilizam as terminologias dos documentos do CRP, como é o caso do Programa Mais Educação, que está vinculado ao conceito de Educação Integral.

Gráfico 6 – Total de Teses da Metapesquisa que Apresentam Coerência Conceitual/terminológica que Envolvem Discussões Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) - Brasil (1996-2019)



Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do Portal da CAPES (2022).

Apesar de termos classificado como coerentes a terminologia utilizada em 22 teses, acreditamos que o número de teses que não apresentam coerência terminológica é expressivo e, pode ser, também, um indicador da profusão terminológica constituída que envolvem as PAJEs, principalmente no que se refere aos discursos pedagógicos acerca da ampliação do tempo escolar diário, contraturno, matrículas escolares, intersetorialidade, currículo multidimensional, entre outras temáticas que estão postas na arena de discussões que envolvem estas políticas.

#### 4.2 OS DESAFIOS NA REALIZAÇÃO DE UMA METAPESQUISA SOBRE PAJES

A proposta de estruturar uma metapesquisa sobre as PAJEs teve como objetivo fortalecer os estudos que tratam dessa temática. Porém é relevante destacar os desafios

<sup>57</sup> A contribuição para mensuração dessa coerência está em Zapletal (2017).

encontrados na escolha desse percurso metodológico. Alguns desafios são postos pelo percurso estabelecido pela metapesquisa e outros são pontuados pelo objeto de estudo.

Os desafios referentes a esta metodologia são inerentes a seu próprio conceito, pesquisar outras pesquisas com foco na estruturação epistemológica requer do pesquisador um processo de vigilância constante e, em nossa opinião, esta ação é o cerne dos desafios de todas as metapesquisas, ou seja:

- a) A postura do pesquisador se torna um desafio à medida que esta precisa estar disposto a (re)elaborar sempre que necessário sua coleta de dados e as interpretações sugeridas por eles;
- b) A busca pela temática em vários repositórios de pesquisa a partir de critérios pré-estabelecidos, e se necessário (re)organizar a busca com outras palavras-chave que envolvem a temática;
- c) A elaboração de planilhas com a seleção de metadados que contribuam para o alcance dos objetivos propostos pela pesquisa;
- d) A disposição dos dados coletados nas planilhas para facilitar o entendimento do objeto de pesquisa, tanto das pesquisas que estão sendo analisadas como da sua própria pesquisa;
- e) A interpretação dos dados requer do pesquisador uma compreensão epistemológica ampla, devido à complexidade de análise que os metadados apresentam e do contexto contemporâneo que o objeto apresenta;
- f) Tornar a metapesquisa realizada uma contribuição para a área ou o campo de estudo, pois, para algumas comunidades acadêmicas, a metapesquisa ainda é vista apenas como um levantamento quantitativo sobre alguma temática.

O percurso que realizamos na metapesquisa, além de apresentar os desafios postos que envolvem o planejamento, organização de planilhas e revisões periódicas dos metadados e, algumas vezes, o (re)planejamento do percurso metodológico e critérios de seleção dos próprios metadados e de mineração para chegar ao *corpus* analítico, também gerou, devido à variação terminológica e à pandemia da COVID-19<sup>58</sup>, outros desafios, a saber:

- a) A busca por produções *Stricto Sensu* sobre as PAJEs nos repositórios necessitou de várias trocas de palavras-chave para que abarcasse toda a produção que o objeto de pesquisa propõe;

---

<sup>58</sup> Ver [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/manejo\\_clinico\\_covid-19\\_atencao\\_especializada.pdf](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/manejo_clinico_covid-19_atencao_especializada.pdf)

- b) A escolha dos metadados que organizaram a coleta de dados das produções que se referem às PAJEs, pois devido a algumas variantes como o período de pandemia da COVID-19, impôs limitações para todas as pesquisas, principalmente para a organização dos repositórios, o que nos fez optar por finalizar nossa busca no ano de 2019, que se mostrou mais consistente;
- c) Um rigor científico para organizar as categorias de análise a partir das terminologias mais encontradas nos trabalhos, pois, ao pesquisar sobre as produções acerca de PAJEs, ficou nítido a profusão terminológica/conceitual existente;
- d) Elaboração de vários tipos de quadros, tabelas e gráficos que expressassem para os leitores do nosso estudo as informações coletadas de forma clara e objetiva;
- e) A metapesquisa exigiu um exercício permanente de reflexividade e vigilância epistemológica (ainda em processo) para que os dados fossem minerados e refletissem em interpretações coerentes das pesquisas analisadas;
- f) A valorização de todas as pesquisas que compõem o *corpus* analítico, à medida que as análises realizadas na metapesquisa demonstraram a necessidade da área ou campo do saber sobre as produções em sua área;
- g) Escolher como os dados seriam apresentados para que os pesquisadores das PAJEs, percebam que o percurso metodológico da metapesquisa possibilita uma maior e melhor compreensão da pesquisa sobre determinado tema, ao passo que a integridade de cada estudo é preservada (LITTELL *et al.*, 2008; RANDOLPH, 2009; SCRUGGS *et al.*, 2007).

É sabido que a metapesquisa tem como objetivo propor uma arena de reflexões acerca de pesquisas que têm objetos de estudos em comum, e acreditamos que sua importância no campo metodológico “é essencial para se compreender como os pesquisadores têm empregado os referenciais teóricos e como esse campo vem avançando no que diz respeito a termos teórico-metodológicos e epistemológicos” (MAINARDES, 2018a, p. 6). Neste sentido, a metapesquisa não se resume na mera busca de dados quantitativos, haja visto que a mesma possibilita qualificar esses dados e metadados à medida que opera em um exercício constante de reflexividade e vigilância epistemológica.

## CAPÍTULO 5

### CARACTERIZAÇÃO TERMINOLÓGICA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA (DISSERTAÇÕES E TESES) SOBRE POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR (1992-2019)

Para que conto isto ao senhor? Vou longe. Se o senhor já viu disso, sabe; se não sabe, como vai saber? São coisas que não cabem em fazer idéia.

(Guimarães Rosa – Grande Sertão: veredas)

Neste capítulo, com base nas discussões apresentadas no terceiro capítulo referente a busca das produções *Stricto Sensu* brasileiras sobre PAJEs e as análises dos dados realizados a partir da metapesquisa, apresentados no quarto capítulo, referente à escolha do trato conceitual/terminológico. E, ainda, relacionando-os aos movimentos que ocorrem no CRO e no CRP apresentados pelos pesquisadores em suas pesquisas retomando as questões referentes ao adensamento os conceitual/terminológico das PAJEs. Esse aprofundamento visa contribuir para maior clareza dos termos empregados nas pesquisas e nos documentos do CRO.

#### 5.1 ASPECTOS TERMINOLÓGICOS PERCEBIDOS SOBRE AS PAJEs DESCRITA PELOS PESQUISADORES

A imprescindibilidade de aprofundamento dos conceitos que se referem às PAJEs deve-se à constatação de que diversos trabalhos sobre essa temática apresentam conceitos poucos claros ou tomam como sinônimos termos que possuem um significado específico. A necessidade de maior clareza conceitual e teórica é indicada por Ball (1994, p. 15, tradução nossa)<sup>59</sup> quando afirma que:

Um dos problemas conceituais atualmente observados em muitas pesquisas de políticas e de sociologia das políticas é que, frequentemente, os analistas não conseguem definir conceitualmente o que eles entendem por política. [...] Não é difícil encontrar o termo política sendo usado para descrever ‘coisas’ muito diferentes, em diferentes pontos de um mesmo estudo. Para mim, muitas questões repousam no significado ou possíveis significados que damos à política, algo que afeta ‘como’ nós pesquisamos e como nós interpretamos o que encontramos.

---

<sup>59</sup> Citação no original: “*One of the conceptual problems currently lurking within much policy research and policy sociology is that often analysts fail to define conceptually what they mean by policy. [...] It is not difficult to find the term policy being used to describe very different ‘things’ at different points in the same study. For me, much rests on the meaning or possible meanings that we give to policy, it affects ‘how’ we research and how we interpret what we find.*” (BALL, 1994, p. 15).



Parafraseando Ball (1994), neste estudo argumentamos que o conceito apresentado pelos pesquisadores de políticas que tratam sobre a extensão do tempo de permanência das crianças e jovens na escola é um aspecto fundamental no desenvolvimento da pesquisa, bem como para o fortalecimento desse subcampo da Política Educacional. Ao considerar que o ponto de partida deste estudo metodológico se deriva de uma questão terminológica/conceitual sobre PAJEs, faz-se necessário definir tal conceito, observando como ele tem sido explorado em outros estudos. Ball, em entrevista publicada em 2021 (MAINARDES, 2021), afirma que é preciso pensar sobre a base ontológica das políticas educacionais e isso significa questionar: para que esta política? Para quem foi formulada? Com quais finalidades? Com base em quais fundamentos?

As discussões que compõem o debate sobre PAJEs no Brasil também são balizadas por conceitos/terminologias expressos em documentos curriculares oficiais do Ministério da Educação (MEC) e secretarias estaduais e municipais de educação (CRO), bem como pelos conceitos empregados nas pesquisas acadêmicas reverberadas nos/pelos contextos escolares (CRP), culminado na estruturação de um discurso pedagógico (BERNSTEIN, 1996) controverso sobre as Políticas Educacionais que ampliam o tempo escolar em cada contexto escolar.

Ao considerar os questionamentos de Ball (MAINARDES, 2021) e o movimento de recontextualização das PAJEs, nas terminologias empregadas nos campos oficial e pedagógico, é importante ponderar as relações entre os agentes e o mundo, entre o objetivismo e o subjetivismo, configurando uma nova forma de produção do conhecimento sobre um fato real já existente. Uma possibilidade para esse movimento é expressa por Bourdieu (1990), a partir de uma articulação dialética entre objetivismo e subjetivismo, ou seja, a articulação dialética entre estruturas mentais e sociais. Nessa esteira de pensamento, Boa Ventura Souza Santos (1989, p. 45) contribui, ao propor em sua teoria, conciliar “o caráter prático e prudente do senso comum com o caráter segregador e elitista da ciência”.

A epistemologia das PAJEs é demonstrada no trato reflexivo e na escolha terminológica que os pesquisadores propõem em suas pesquisas, as quais apresentam subjetividade incorporada dos contextos vivenciados, tanto pelos pensamentos dos agentes que estão colocados no CRO como pelos pensamentos dos agentes e pelos recursos financeiros que compõem o CRP. E, é neste sentido que a escolha terminológica assertiva pelo pesquisador proporciona a) um conhecimento sobre as PAJEs que identifique o real contexto de sua implementação, apresentando os desafios de ampliar a jornada escolar diária; b) a visualização do objetivo da formação humana expressada pelas PAJEs, objeto de pesquisa do estudo do

pesquisador que auxilia no atendimento, ou não, de uma demanda social ou educacional; c) organizar as próximas pesquisas referentes às PAJEs; e d) fortalecer os estudos sobre PAJEs nos Programas de Pós-graduação, grupos de estudos, órgãos educacionais das esferas governamentais.

Neste estudo, fica evidenciado a importância de os pesquisadores apresentarem, com clareza, a sua escolha terminológica no que se refere às PAJEs, e como esses influenciam na constituição da produção de conhecimentos da área e na materialização das políticas pautadas por seus estudos.

Entendemos que a prerrogativa de expressar o conceito/terminologia com clareza indica que tipo de sociedade se está falando nas pesquisas, e as concepções que as norteiam (FERREIRA, 2016) fortalecendo o pensamento explorado nos estudos referentes às PAJEs e sua materialização. Sendo assim, é relevante discutirmos o que entendemos por tempo escolar.

Ao buscar o conceito de ‘tempo escolar’, é relevante a compreensão que sua constituição se deu a partir de um processo histórico, cultural e político. O tempo escolar é um processo histórico, pois a partir do século XIX, juntamente com disseminação da instituição escola, passou a ser considerado um importante marco no processo civilizatório da humanidade.

É, também, um processo cultural porque concentra, em sua subtemporalidade, hábitos, costumes e regras de determinados momentos históricos contribuindo para sua reprodução e/ou transformação. E também é um processo político, porque atende as demandas e interesses do Estado e da sociedade.

O tempo escolar impõe sua lógica à organização social e econômica das famílias. Muitas famílias organizam-se para apoiar as crianças/adolescentes em função do tempo escolar que lhes é imposto, no entanto, nem todas têm essa possibilidade; são assim complexas as relações entre o tempo escolar, a cultura da escola e o tempo e cultura das famílias (MOURA, 2009).

Ao tratar o tempo escolar como objeto de estudo no campo das pesquisas em educação, algumas investigações são relevantes para sua conceituação: Souza (1998), Cavaliere (2002; 2007), Elias (1998), Arroyo (2012), Moura (2009), Faria Filho e Vidal (2000), Ponce (2016), Chizzotti e Bocchi (2016). Para Elias (1989), foi o processo civilizatório que, ao impor aos indivíduos uma maior quantidade de atividades, gerou maior dependência e complexidade nas relações sociais, e o tempo foi o denominador comum que regulou tais relações.

O tempo escolar demarca temporalidades políticas, temporalidades pedagógicas e temporalidades humanas. E essa demarcação o consolida como um tempo social, ou seja, como um dos organizadores da vida dos indivíduos. As demarcações da temporalidade políticas são

apresentadas por Políticas Educacionais. No Brasil, as primeiras prescrições do Estado em relação ao tempo escolar recaíram sobre a instrução obrigatória, em 1824. O princípio foi estabelecido na Constituição, fixando a frequência dos 7 aos 12 anos de idade (SOUZA, 1998). Desde então, o tempo de permanência na escola é direcionado pela obrigatoriedade de ensino, com algumas mudanças históricas e temporais. Atualmente, o Plano Nacional de Educação (PNE Lei n.º 13005/14) define que a Educação Básica é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade estipulada. Há também outras legislações suportes, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), bem como programas, como o Bolsa Família, que incentivam o cumprimento do tempo escolar como direito de todo o cidadão.

Outra demarcação temporal política está presente na organização curricular: a) na organização do calendário escolar que segue uma cronologia anual, civil, religiosa e cívica, de forma unificada e institucionalizada. Conforme confirma Moura (2009), a organização do tempo escolar mantém características centenárias, em que o ano escolar e as características de horário são estabelecidos centralmente, segundo uma lógica burocrática, igual para todas as escolas; b) nas prescrições curriculares que estabelecem conteúdos mínimos para cada tempo escolar, ou seja, determinando o que cada aluno, por faixa etária deve aprender em um período representativo de tempo; c) nas jornadas de trabalho docente, que são orientadas por uma legislação específica que regulamenta o tempo de trabalho com o aluno e o tempo de planejamento e formação em serviço, pois as temporalidades inscritas da atividade docente, sob relações de produção pautadas na compra e venda do tempo de trabalho docente, fazem dos professores trabalhadores assalariados como outras categorias de trabalhadores (TEIXEIRA, 2010).

As demarcações de temporalidade pedagógica materializam as de temporalidade política, pois estabelecem uma rotina escolar que atende tanto as orientações advindas dos órgãos governamentais, como o contexto educativo da escola, posto que o tempo escolar é compreendido como o tempo em que os alunos estão sob a responsabilidade da escola. Situam-se, então, subtemporalidades para atender as demandas de ensino, de aprendizagem, de alimentação, de higiene, entre outras que constituem o tempo da escola. As demandas de ensino são reguladas temporalmente pela prescrição curricular e pelas unidades do livro didático que conferem limites temporais para cada ação de ensino docente. Essa organização pode desencadear práticas educativas no interior das salas de aula que preveem um ritmo único para que os alunos aprendam, ou seja, são práticas de “tempo igual” para todos, um tempo controlado

pelo professor, em situações planejadas e apoiadas nas orientações de seleção de conteúdos curriculares para que todos os alunos realizem as mesmas atividades ao mesmo tempo.

Todavia, já existem práticas docentes que utilizam abordagens que permitem a diferenciação pedagógica, com atividades mais sistêmicas e intencionais, com trabalho em grupo, com trabalho por projetos oferecendo situações variadas de ensino, oportunizando uma outra organização do tempo de ensino mais individualizada. As demandas de aprendizagem são bem mais subjetivas, porque envolvem condições e ritmos individuais que precisam ser respeitados no tempo da escola, haja visto que as condições externas e materiais relativizam esse tempo de aprender. No entanto, o professor, ao optar por tempos de ensino que caminhem ao encontro do protagonismo do aluno, corrobora para que o tempo de aprendizagem seja um potencializador da aquisição dos conhecimentos.

Nas demarcações de temporalidade humana em relação à organização do tempo escolar ultrapassam-se as questões de ensino e aprendizagem, isto é, da instrução escolar propriamente dita, condicionando um espectro muito mais amplo da vida das crianças e adolescentes. Os deslocamentos, a alimentação, o sono, o lazer, as convivências familiares orbitam a organização temporal da jornada escolar (CAVALIERE, 2002). O tempo escolar também é determinante na vida de vários adolescentes, pois ele também influencia o tempo do trabalho, marca um período de transição entre estudo-trabalho ou, ainda, o abandono do tempo escolar pelo tempo do trabalho.

Segundo Matos e Chaves (2010), a escola e trabalho constituem-se em duas dimensões relevantes para a configuração das oportunidades dadas aos jovens no nosso país, especialmente no que se refere aos percursos ou às trajetórias possíveis de inserção social e profissional, pois evidencia as possibilidades que cada um pode encontrar de realização pessoal em seu percurso de tempo na escola. Neste sentido, o tempo escolar e o tempo de trabalho, dependendo das condições socioeconômicas de cada adolescente, podem ter relevâncias diferenciadas e constituírem projetos de vida que se sobrepõem um ao outro, muitas vezes ocasionando o abandono do tempo escolar.

O acompanhamento do tempo vivido na escola, segundo Chizzotti e Bocchi (2016), é revelador tanto da necessidade quanto das possibilidades de se criar dimensões de vida, e mostra como as oportunidades de criar um tempo de trabalho virtuoso esgotam-se no exercício de ajustamentos formais, comprometendo, assim, o significado existencial de cada momento de vida dos atores educacionais.

E é nesta esteira de reflexões sobre tempo escolar constituído por uma cultura social, histórica e pedagógica que reside a necessidade de compreensão sobre qual o papel das PAJEs, pois:

A proliferação de ideias e conceitos divergentes sobre educação (integral) em tempo integral se explica ainda pela vigência de propostas e projetos educacionais em “disputa” na realidade brasileira, protagonizadas entre os defensores de uma política de Estado e os que reforçam o papel de protagonista de instituições privadas ou autodenominadas de interesse da sociedade civil na implementação de políticas e programas governamentais. (COSTA, 2019, p. 122).

As discussões sobre o tempo integral no processo de ampliação de permanência dos alunos na escola são descontextualizadas a partir das subjetividades e/ou interesses dos agentes científicos que utilizam terminologias diferenciadas para analisar a implantação dessas políticas nos contextos educacionais brasileiros e as terminologias que identificam tal ampliação.

### 5.1.1 Trato Terminológico: Escola de Tempo Integral

Entendemos como a instituição de ensino que amplia o tempo de permanência de todos os alunos matriculados em um único turno escolar. Para estruturar a definição descrita, é necessária a compreensão etimológica da origem das palavras que compõem tal terminologia.

A palavra ‘escola’, segundo o Dicionário Etimológico, é um vocábulo usado pelos gregos. Na língua dos helenos, o vocábulo *skholê* (ês) significava "descanso, repouso, lazer, tempo livre; estudo; ocupação de um homem com ócio, livre do trabalho servil, que exerce profissão liberal, ou seja, ocupação voluntária de quem, por ser livre, não é obrigado a; escola, lugar de estudo"<sup>60</sup>; para comentários do ponto de vista semântico. Passou para a língua latina, em que era encontrado como *schòla*, *scholae*, significando "lugar nos banhos onde cada um espera a sua vez; ocupação literária, assunto, matéria; escola, colégio, aula; divertimento, recreio". A palavra ‘tempo’ tem origem no latim. Ela é derivada de *tempus* e *temporis*, que significam a divisão da duração em instante, segundo, minuto, hora, dia, mês, ano etc. A palavra ‘integral’, de origem no latim *integrare*, “tornar inteiro, fazer um só”, de *integer*, “inteiro, completo, correto”, literalmente “intocado”.

A Escola de tempo integral, neste sentido, constitui-se em um espaço escolar que oferece uma ampliação da jornada escolar em turno único para todos os alunos matriculados, garantindo os princípios constitucionais que tratam da igualdade e da equidade, o que demanda

---

<sup>60</sup> Dicionário Etimológico: Etimologia e Origem das Palavras. Disponível em: <https://www.dicionario-etimologico.com.br/busca/?q=skhol%C3%AA>

uma (re)organização completa do currículo visando desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, estético, ético e físico. No levantamento apresentado no capítulo três, foram localizados 322 trabalhos sobre esta terminologia, como mostra o Quadro 2:

Quadro 2 - Quantidade de Teses e Dissertações Produzidas no Brasil na Categoria Terminológica Escola de Tempo Integral Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1992-2019)

(continua)

Ano	Escola de Tempo Integral		
	Doutorado	Mestrado	Total
1992		Guimarães.	1
1993		Caldeira.	1
1994		Fonseca.	1
1995	Costa		1
1996	Cavaliéri		1
1999	Cortez		1
2002	Azevedo		1
2003		Vieira; Cafeli.	2
2004		Lunkes; Daher.	2
2006		Germani.	1
2007		Marques; Dorigão; Santos; Goullart; Rosa; Almeida; Schievano.	7
2008	Bahia	Barros; Silva; Mota; Chaves Junior.	5
2009	Silva	Silva; Silva; Azevedo; Kirchner; Gomes Rochatriñanes; Freitas; Castro; Pasquali; Freitas.	11
2010	Dib	Almeida; Moraes; Rocha.	4
2011	Valadares	Canelada; Mota; Freitas; Silva; Figueiredo; Bertolim; Andrade; Withers; Vettorazzi; Fiorelli; Vale; Bandeira.	13
2012	Ramos; Mattos	Ferreira; Martins; Amaral; Fialho; Gonçalves; Barros; Lemos; Necyk; Antolino; Ferreira; Barreto; Pinheiro.	14
2013		Alves; Lopes; Almeida; Faveri.	4
2014	Soares; Pacheco; Moura	Gonçalves; Gonçalves; Alves; Soares; Buciolli; Franco; Silva; Rezende; Melo; Pavin; Kohler; Magalhaes; Jacomini; Garcia; Santos; Morales; Ciodaro; Macena; Silva; Silva; Silveira.	24
2015	Souza; Freitas; Alves Santaiana; Vivian	Almeida; Honorato; Dias; Lourenco; Silva; Jesus; Dias; Souza; Berzoini; Mussato; Moraes; Vieira; Souza; Costa; Costa; Chaves; Schellin; Cava; Freitas; Veloso; Panzenhagen; Bellucci; Gambeta; Lima; Baptista; Brandao; Silva; Rafaela; Gigante; Santos; Alves; Dutra; Chudzij; Guimaraes; Quaresma.	40
2016	Silva	Castro; Sampaio; Silva; Sousa; Martins; Cherry; Lourenço; Dourado; Souza; Seretnei; Rodrigues; Santo; Oliveira; Nunes; Adriano; Junior; Netto; Brito; Cardoso Silva; Cardoso; Ventura; Lopes; Moraes.	25
2017	Paiva; Corsi; Marques; Deodato; Oshiro; Lima; Baiersdorf; Alves; Machado	Silva; Nascimento; Castro; Costa; Leite; Rocha; Braga; Castro; Soares; Melo; Cantuario; Santos; Fonseca; Salim; Perez; Cortes; Scansetti; Oliveira; Frey; Filho; Barbosa; Greve; Rodrigues; Santos; Silazaki; Oliveira; Claro; Abreu; Costa; Filho; Rivera; Rodrigues; Rodrigues; Figueiredo; Silva; Junior; Sousa; Candido; Tavares; Fernandes; Sonogo; Santos; Agostinho; Luz; Pessente; Kohatsu.	55

Quadro 2 – Quantidade de Teses e Dissertações Produzidas no Brasil na Categoria Terminológica Escola de Tempo Integral Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1992-2019)

(conclusão)

Ano	Doutorado	Mestrado	Total
2018	Silva; Genuncio; Costa; Carli; Silva; Pereira	Damasio; Silva; Velloso; Santos; Arguelho; Balbino; Crespam; Oliveira; Marques; Pereira; Ferreira; Rodaski; Reis; Santos; Silva; Martins; Ricarte; Souza; Cabreira; Carvalho; Ramos; Andrade; Penteado; Barbosa; Alves; Bauch; Valentim; Borges; Gonçalves; Oliveira; Pugas; Bogea; Almeida; Lima; Magalhaes; Pereira; Santos; Silva; Silvano; Vasconcelos; Oliveira; Lima; Rodrigues; Silva; Luz; Lima; Santos; Vieira; Paulo; Pinelli; Estevão.	57
2019	Costa; Ferreira; Silva; Gomes; Nunes; Campos; Lacerda; Silva; Silva; Oliveira; Martins	Rodrigues; Vieira; Bassam; Mendes; Nunes; Silva; Lima; Cassins; Silva; Gebert; Simões; Bandeira; Falqueto; Vasconcelos; Dill; Van Ham; Zambelli; Maranhão; Kasper; Miranda; Muniz; Cheroti; Grava; Jesus; Medeiros; Santiago; Moreira, Simões, Neto, Menezes, Mendonça; Carvalho; Gavioli; Moura; Santos; Santos; Oliveira; Cisi; Amicci; Santos; Silva.	51
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>277</b>	<b>324</b>

Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do Portal da CAPES (2022).

Para a constituição desse conceito, consideramos algumas perspectivas que contribuem para o debate contemporâneo sobre PAJEs que vislumbram a Escola em tempo Integral.

Anísio Teixeira (1959), no início do século passado já reconhecia que para o trabalho de formação integral era necessário a construção de uma escola de dia inteiro, pois não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola, sobretudo, prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão “[...] Ler, escrever, contar e desenhar serão por certo técnicas a serem ensinadas, mas como técnicas sociais, no seu contexto real, como habilidades, sem as quais não se pode hoje viver. O programa da escola será a própria vida da comunidade, com o seu trabalho, as suas tradições, as suas características, devidamente selecionadas e harmonizadas” (TEIXEIRA, 1959, p. 78).

Para Moll (2012), a ampliação do horário e do espaço escolares seria uma das formas mais eficazes de “superar” aqueles modelos pedagógicos, o que a tornaria revolucionária, porque, segundo argumentam, até os dias atuais prevalecem nas escolas públicas concepções e práticas enraizadas na pedagogia tradicional.

Coelho (2002) pontua que uma escola que funcione em tempo integral não pode ser apenas uma escola de dupla jornada, com repetição de tarefas e metodologias. Se assim o for, decretaremos a falência dessa concepção de ensino. Ao defendermos o tempo integral, fazemo-lo a partir também de uma concepção de educação que se fundamenta na formação integral do ser humano, onde todas as suas dimensões sejam enaltecidas; que se alicerça em atividades variadas, incluindo esportes, cultura, trabalho, artes em geral; que experiencia metodologias diversas, e ocupa todos os espaços existentes no ambiente escolar.

Para Cavaliere (2007), a visão predominante, de cunho assistencialista, vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária. Outra visão, também presente nos discursos de profissionais e autoridades, é a autoritária, na qual a escola de tempo integral é uma espécie de instituição de prevenção ao crime. Estar “preso” na escola é sempre melhor do que estar na rua. Já a concepção democrática de escola de tempo integral imagina que ela possa cumprir um papel emancipatório. O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. As atividades das escolas de Tempo Integral podem ser desenvolvidas dentro do espaço escolar ou em outras instituições/espacos e sua existência baseia-se no pressuposto de que “(...) uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não-governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade” (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

Para Felício (2012), a Escola de Tempo Integral se apoia em uma concepção de ser humano que está para além das concepções redutoras que, em geral, predominam no contexto educacional, quando enfatizam apenas o aspecto cognitivo do ser humano.

Guimarães (2018) comenta que o termo “escola de tempo integral” se refere a uma oferta de ensino que visa a ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, por meio de atividades diversificadas ou não.

A defesa por um turno único nas Escolas de Tempo Integral compõe a busca por processos escolares mais equitativos, pois uma escola que oferece ampliação de tempo escolar em contraturno estabelece um “*status quo*” interno e, como afirma Rosa (2012), essa dinâmica de organização é um momento mais social, do que propriamente escolar. Para a autora, a divisão do tempo integral em turnos também contribui para a segmentação das práticas/atividades – um turno com atividades obrigatórias para todos os alunos da escola e outro com atividades



diversificadas, para os alunos que precisam ficar sob os cuidados da escola, como vimos na seção anterior.

Ao estabelecer esse movimento de contraturno, entendemos que a escola não pode ser considerada uma Escola de Tempo Integral, pois a divisão do tempo não considera a totalidade de alunos matriculados, nem outros atendimentos necessários à perspectiva de uma escola de dia inteiro.

Vale ressaltar que o simples aumento do tempo na escola não garante processos de aprendizagem mais significativos, e, tampouco favorece o desenvolvimento de aspectos subjetivos e sociais dos indivíduos, pois “caso a Escola de Tempo Integral apenas reproduza a escola convencional, o efeito será a potencialização dos problemas de inadaptação” (CAVALIERE, 2007, p. 1020); e isso “pode ser extremamente perigoso, porque nós podemos simplesmente estar aumentando a desgraça, dando mais da mesma coisa” (PARO, 2009, p. 13).

### 5.1.2 Trato Terminológico: Jornada Escolar Ampliada

O termo ‘jornada escolar ampliada’ refere-se ao aumento diário do tempo escolar dedicado ao processo de escolarização dos alunos, oferecido em mais de um único turno diário. A palavra *jornada* do provincial significa caminho que se pode percorrer em um dia, do latim *diurnus*, *a*, *um* 'feito durante o dia, ao dia'. A palavra escolar do latim *scholaris.e.* que se pode referir à escola: horário escolar. A palavra ampliada, originada da palavra ampliar que no latim *Amplio.as, āvi, ātum, āre* 'aumentar, acrescentar, alargar'.

No entanto, os estudos brasileiros sobre PAJEs que utilizam essa terminologia ganharam visibilidade a partir de 2009, e localizamos 230 trabalhos acadêmicos que apresentam pesquisas referentes à ampliação do tempo escolar, entre os quais, 207 retratam estudos específicos sobre o Programa Mais Educação<sup>61</sup>.

---

<sup>61</sup> O Programa Mais Educação foi uma política educacional que viabilizou uma ampliação do tempo de permanência na escola, de acordo com Silva (2017), é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para o ensino fundamental e sua instituição se deu pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e corresponde à estratégia do Governo Federal de ampliar a jornada escolar e a organização curricular tendo como perspectiva a educação integral no ensino fundamental. Trata-se de uma ação que busca integrar diversos setores governamentais aglutinando políticas públicas educacionais e sociais. Tal programa tem como prioridade atender escolas, cujos resultados no IDEB foram baixos, “situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacionais” (BRASIL/MEC, 2011b, p. 8). O Programa Mais Educação tinha 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” (Art. 1º, BRASIL, 2010). Quando um programa do Governo Federal estabelece em seu discurso de orientações de implementação da política de ampliação da jornada escolar em contraturnos escolares denominando “Educação Integral” corrobora sob maneira para os equívocos conceituais postos na construção do conhecimento acerca da temática. Sendo assim,

Os demais trabalhos apresentam estudos referentes a outras experiências que caracterizam a expansão da jornada escolar, em que aparecem no título as palavras ‘jornada ampliada’, como pode ser observado, a seguir, no Quadro 3:

Quadro 3 – Quantidade de Teses e Dissertações Produzidas no Brasil na Categoria Terminológica Jornada Escolar Ampliada Referentes à Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (2009-2019)

Ano	Jornada Escolar Ampliada		
	Doutorado	Mestrado	Total
2009		Moraes; Silva; Santos	3
2011	Aquino.	Silva; Gomes; Matos; Pereira.	5
2012		Miguel; Ferreira; Costa; Felix; Godoy; Ferreira; Vialich; Ferreira; Saboya; Klein; Xerxenevsky.	11
2013	Silva.	Cruz; Sousa; Machado; Ponce; Rodrigues; Neto; Santos; Felix; Mendes; Pestana; Silva; Kawai; Mendes; Soares; Moreira; Araujo; Moreira; Prospero; Camurca; Cunha; Garcia; Silva.	25
2014	Silva; Oliveira; Mosna;	Jesus; Mascarenhas Schwarzberg; Oliveira; Silva; Thiecker; Garcia; Strasburg; Santos; Kempp; Mancini; Fernandes; Oliveira; Leite; Pio; Cerqueira; Frutuoso; Bizarro; Santos; Lima; Santana; Oliveira; Souza; Reis.	28
2015	Pires; Abdulmassih; Andrade.	Silva; Formiga Barbosa Gomes; Mello; Santana; Lima; Santos; Moll; Souza; David; Ferreira; Grando; Sousa; Boldrini; Brasil; Morgan; Costa; Borges; Duso; Nascimento; Portela; Altmayer; Becker; Santos; Lislayne; Oliveira; Souza; Mathias; Miguel; Lima; Meireles; Viana; Costa; Costa; Rodrigues.	39
2016	Gomes; Withers; Rosa; Brandolin; Costa; Crispim; Olibon; Barbosa.	Costa; Seemann; Assis; Weitzel; Santos; Santos; Monteiro; Buose; Aguiar; Siqueira; Sousa; Castro; Souza; Bianchini; Silva; Martins; Weirich; Tavares; Gigante; Santos; Aguiar; Bertollo; Pacheco; Fischer; Moraes; Pereira; Ribeiro Costa Magalhaes; Gadelha; Carvalho; Santos; Jesus; Alvariz; Treichel.	43
2017	Silva; Mendonca; Cavalcanti; Sanches; Ribeiro; Souza.	Vicente; Silva; Santana; Tavares; Borges; Bezerra; Amorim; Lopes; Silva; Viana; Neto; Pereira; Coutinho; Brito; Santos; Silva; Felix; Galdino; Silva; Trentini; Cassales; Verdun; Wandscheer; Pereira; Almeida; Martinelli; Guabiraba; Esteves; Arruda; Nascimento; Lopes; Santos.	38
2018	Marques; Araujo; Santos; Spindola; Peruzzo; Silva.	Silva; Pinto; Matheus; Cardoso; Viana; Oliveira; Najjar; Araujo; Junior; Diaz; Manganotte; Saquelli; Rodrigues; Franca; Silva; Pereira.	22
2019	Domingos; Persiani; Almeida; Silva; Lima; Queiroz.	Setti; Verri; Fonseca; Melo; Farias; Ribeiro; Barbosa; Iglesias; Oliveira; Costa; Silva.	17
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>193</b>	<b>230</b>

Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do portal da CAPES (2022).

correspondem à ampliação de tempo escolar, experiências educacionais como o Programa Mais Educação, ou outras propostas que são efetivadas em dois, ou mais turnos, que não atendem todos os alunos da mesma escola, ou ainda que selecionam apenas os alunos por vulnerabilidade social.

As discussões sobre ampliação da jornada escolar remetem ao aumento de tempo de permanência da criança e do adolescente na escola. Algumas discussões contribuíram para nosso posicionamento referente a essa terminologia.

Arroyo (2012) explica que a ampliação da jornada escolar responde a uma tomada de consciência social do direito à educação e, assim, a escola sendo um dos setores populares, cresceu também a consciência de que o tempo de escola em nossa tradição é muito curto, neste sentido, o direito à educação levou ao direito a mais educação e a mais tempo na escola.

Coelho (2012) compreende a ampliação da jornada como um fator demandado pela própria natureza e função da escola.

[...] se entendemos ser essa função a de apresentar, constituir e construir os conhecimentos sócio historicamente consolidados, quanto maior for o tempo dedicado a esse processo, obviamente dentro de uma organização curricular própria à escola e a essa meta, além de presente no projeto pedagógico da instituição, maiores serão as possibilidades de que essa construção aconteça, com qualidade. (COELHO, 2012 p. 81).

A autora ainda pontua que a ampliação da jornada escolar são tentativas históricas de materializar uma concepção de Educação Integral, “vêm criando lógicas e práticas diferenciadas nos espaços educativos, bem como impactando o trabalho de professores e a vida das crianças e jovens que, na situação de alunos, frequentam as instituições escolares pública” (COELHO, 2012, p. 81).

Cavaliere (2014) expõe que a ampliação da jornada escolar pela anexação de um turno adicional ou um “contraturno”, entendido como “complementar”, fundamentalmente distinto do tempo regular e destinado a apenas alguns alunos, pode ser um passo em falso na busca da melhoria da qualidade da educação brasileira.

Conforme Perrude (2013), a ampliação da jornada escolar, que propõe o aumento de tempo de permanência de uma população pobre na escola, também se torna uma forma de transformar essas ausências do Estado em uma estratégia de antecipar e prevenir conflitos e tensões na esfera educacional.

Rosa (2016) alerta que este conceito, jornada escolar ampliada, não está definido em nenhum ordenamento legal. Porém acreditamos que ele se refira a um tempo menor que sete horas, que corresponde ao tempo integral, e maior que quatro horas diárias, que é o tempo regular expresso na Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Isso significa dizer que se a jornada escolar diária tiver quatro horas e meia, cinco horas, cinco horas

e meia, seis horas ou seis horas e meia, ela pode ser caracterizada como jornada ampliada. Se for ampliada para sete horas, passa a ser classificada como tempo integral.

As propostas de ampliação da jornada escolar no Brasil estão ancoradas em um processo de busca pela legitimação da Educação Integral, haja vista as experiências das Escolas Parque idealizadas por Anísio Teixeira, dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) por Darcy Ribeiro, os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs) instituídos no governo Fernando Collor, as quais são propostas de jornada de turno único.

É nesse contexto e em sintonia com as premissas apontadas na legislação brasileira, pontuando primeiramente a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96, que prevê em seu Art. 34 a ampliação gradativa da jornada escolar. As propostas que visam este acréscimo do tempo de permanência na escola, segundo Leclerc e Moll (2012), são estabelecidas a partir do marco legal da política educacional, tais Políticas de Ampliação da Jornada Escolar estão cobertas pelo financiamento da educação, conforme o que estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – Lei n.º 11.494/2007, que prevê, em seu Art. 10, valores diferenciados aos alunos com matrícula em tempo integral. Deste modo, passou a ser considerada “educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2007).

Para Cavaliere e Maurício (2012), esse movimento expandiu as propostas de ampliação das jornadas escolares pelo país, algumas experiências são baseadas em argumentos que vão desde as práticas democráticas, visando a uma educação reformadora, até ideais eleitoreiros, com predomínio da preocupação assistencial sobre a pedagógica.

### 5.1.3 Trato Terminológico: Educação Integral

Educação integral refere-se aos processos educativos que visam o desenvolvimento dos seres humanos em todas as suas dimensões: cognitiva, social, física, afetiva, ética, estética, ou seja, seu desenvolvimento multidimensional. A palavra, segundo o Dicionário Etimológico, ‘Educação’, em português, vem de ‘Educar’, a origem desta, por sua vez, é do latim *educare* que é um derivado de *ex*, que significa ‘fora’ ou ‘exterior’ e *ducere*, que tem o significado de ‘guiar’, ‘instruir’, ‘conduzir’. Ou seja, em latim, educação tinha o significado literal de “guiar para fora” e pode ser entendido que se conduzia tanto para o mundo exterior quanto para fora de si mesmo, e, vinculada à palavra ‘integral’, traz uma série de diálogos em

torno dos cotidianos escolares dos sistemas públicos e particulares de ensino nas últimas décadas.

Para compreender a produção de conhecimento acerca do conceito de Educação Integral, é necessário (re)visitar aspectos históricos e filosóficos, pois ela se encontra presente em vários períodos da história da educação e da formação do homem. Ao refletir sobre os pensamentos que se formularam dos processos educativos da antiguidade e que influenciaram os conceitos presentes nas escolas hoje, é necessário um olhar que compreenda os aspectos sociais e políticos que foram constituindo os conceitos/terminologias ao longo da história da educação escolar. Neste sentido, algumas reflexões corroboram para as discussões apresentadas nesse estudo.

Para Sousa (2016), o pensamento sobre uma formação mais ampla do homem, como cidadão, atravessa séculos e causa divergências por onde foi concebido. E foi na Grécia antiga que nasceu o sentido do que é o ser humano hoje, e também foi quando pela primeira vez pensou-se uma educação que estimulasse a formação humana em diversas potencialidades.

Conforme Gonçalves (2006), o conceito de Educação Integral considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, mas também na compreensão de um sujeito histórico, que também é um sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações sociais, considerando, assim, seu desenvolvimento biopsicossocial.

Guará (2006) afirma que a concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se a ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de homem integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade. Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. O mesmo autor (2009) expõe que a Educação Integral também está em aproximação com os conceitos de proteção integral e inclusão social, embasada em artigos da CF de 1988 e, principalmente, no ECA. Assim, parte daí a íntima ligação da tríade educação integral, tempo integral e proteção integral/inclusão social.

Maurício (2009) explica que a Educação Integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se

constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstância. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente.

Paro (2009) esclarece que o homem, ao se apropriar de toda a cultura produzida em outros momentos históricos, faz-se histórico. E é essa apropriação da cultura que nós chamamos de educação, agora em um sentido mais amplo, muito mais rigoroso, muito mais complexo. Agora sim, podemos falar de educação integral.

Para Moll (2012), a ampliação do horário e do espaço escolares seria uma das formas mais eficazes de “superar” aqueles modelos pedagógicos, o que a tornaria revolucionária, porque, segundo argumentam, até os dias atuais prevalecem nas escolas públicas concepções e práticas enraizadas na pedagogia tradicional.

Lombardi (2010) trata a Educação Integral como um processo que deve propiciar aos homens um desenvolvimento integral de todas as suas potencialidades.

Coelho (2014) reconhece a Educação Integral como o trabalho educativo que entretece as várias possibilidades de conhecimento e saberes que consolidam, sócio historicamente falando, a formação humana. Essa formação se dá não só, mas também na escola e, nesse espaço, ela é formal e intencional.

Esta reflexão proposta por Coelho (2014) se torna o ponto essencial para este estudo. Argumentamos, também, que a Educação Integral depende de outras instâncias sociais para que realmente se efetive, que apenas a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola não garante uma formação multidimensional.

Essas reflexões estão presentes, em sua maioria, nas 72 pesquisas encontradas, conforme Quadro 4, porém é relevante ressaltar que algumas pesquisas que utilizam a terminologia Educação Integral não correspondem ao conceito de Educação Integral.

Quadro 4 – Quantidade de Teses e Dissertações Produzidas no Brasil na Categoria Terminológica Educação Integral Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1992-2019)

(continua)

Ano	Educação Integral		
	Doutorado	Mestrado	Total
1992		Zilli.	1
1998		Scherer	1
2002		Santos	1
2003	Arco-verde.		1
2004	Barreto.		1
2006	Scarpato; Saldanha.	Portilho.	3
2007	Borba.	Cíntra.	2
2008		Raposo; Rodrigues; Souza; Freitas.	4
2009	Branco.	Freitas; Correia.	3
2010		Gonçalves; Souza; Góes.	3
2011		Nunes.	1

Quadro 4 – Quantidade de Teses e Dissertações Produzidas no Brasil na Categoria Terminológica Educação Integral Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1992-2019)

(conclusão)

Ano	Educação Integral		
	Doutorado	Mestrado	Total
2012	Oliveira; Vasconcelos.	Pereira; Dolabella; Leão; Tomaz; Mendes; Santos; Mecca; Passos.	10
2013		Lima; Alves; Silva; Silva	4
2014	Rocha.	Silva; Carvalho; Burzlaff.	4
2015	Blatt; Geber.	Bezerra; Miguel; Oliveira; Junior; Urbini	7
2016	Braga.	Sampaio; Palhares; Santos; Fernandes; Sousa; Narsizo; Rosa; Souza; Ribeiro; Justino; Santin.	12
2017	Matos; Bittencourt.	Aleprandi; Souza; Vassoler; Mateus.	6
2018	Dietz; Almeida.	Rocha; Silva; Silva; Camargo.	6
2019		Silva; Silva.	2
Total	16	56	70

Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do portal da CAPES (2022).

Os aspectos sociais, históricos e políticos presentes nas pesquisas permitem que possamos repensar a formação do homem numa perspectiva de formação multidimensional, a partir de práticas educativas que estimulem seu desenvolvimento social, cultural, intelectual, físico, afetivo e lúdico.

Existe uma relação densa entre os pressupostos de formação integral do homem associada ao conceito de Educação Integral e os meios econômicos de subsistência que acompanham praticamente todos os períodos históricos, impondo um caráter segregador para os processos educativos, e esta observação não se refere apenas ao espaço escolar, pois a palavra integral, ao adjetivar a palavra educação, fortalece a perspectiva de formação completa do homem, a qual, em nosso entendimento, não se refere apenas à educação escolar, memo na contemporaneidade.

#### 5.1.4 Trato Terminológico: Educação de Tempo Integral

Compreendemos por Educação em tempo integral todos os processos educativos que envolvem a comunidade interescolar e extraescolar, que objetiva o desenvolvimento multidimensional dos alunos, assumindo um caráter inclusivo.

Etimologicamente, nas subseções anteriores, explicamos o significado das palavras ‘Educação’, ‘tempo’ e ‘integral’. A articulação entre elas prevê um processo de educação que considere as vivências em outros espaços não escolares. Noutros termos, "é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares – para a construção da cidadania partícipe e responsável" (COELHO, 2009, p. 83).

O caráter inclusivo exposto aqui abarca todos os agentes e os campos em que as PAJEs se desenvolvem, a partir de reflexões, diálogos e lutas, que visam a compreensão do tempo escolar ampliado como uma estratégia real nos processos educativos da sociedade. Figueiredo (2017) chama atenção dos pesquisadores, no sentido de que a Educação em Tempo Integral pode se materializar como Políticas Educacionais de conotação inclusiva que merecem investigação e verificação de como vem sendo implantada nas escolas públicas como alternativa da melhoria da qualidade da educação em tempos de globalização.

A terminologia Educação de Tempo Integral é constantemente utilizada como uma expressão que traduz para a atualidade o mesmo sentido de Educação Integral e, por vezes, consideramos que esse uso pode se tornar profuso caso não haja entendimento de que é necessário incluir outros setores da sociedade para que essa constitua um discurso pedagógico incluyente.

As discussões que constituem a terminologia de Educação de Tempo Integral adotam a ampliação do tempo escolar como uma estratégia pedagógica curricular intersetorial para garantir a qualidade de ensino ofertada nas escolas públicas brasileiras. No entanto, no viés legal, todo esse movimento depende da vontade e do entendimento dos agentes governamentais, do financiamento da educação pública e da mobilização da sociedade para que a lei possa transpor-se do legal para o real (MENEZES, 2012).

Souza (2019) enfatiza que, em uma sociedade desigual como a que prevalece no Brasil, a Educação em Tempo Integral pode se tornar uma possibilidade efetiva de construção de justiça social por meio da instituição escolar, motivação quase suficiente para instituí-la enquanto política de Estado e enquanto direito de todos os estudantes.

Cavaliere (2007) demonstra que identificou outras concepções de Educação de Tempo integral: a de cunho assistencialista, a autoritária, a democrática e a multissetorial<sup>62</sup>.

---

<sup>62</sup> “A concepção assistencialista é a predominante dentre as escolas em tempo integral, que a identifica como “uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária” (CAVALIERE, 2007, p. 1028). A concepção autoritária, na qual a escola de tempo integral é vista como uma instituição de prevenção ao crime, a partir da visão de estar “preso” na escola é sempre melhor do que estar na rua. Uma concepção já posta desde o século de XVIII, aproximadamente, que utilizavam os reformatórios para conter atrocidade e criminalidade. Tendo como características rotinas rígidas e ênfase ao mundo do trabalho, como ainda hoje acontece em alguns presídios e espaços socioeducativos (CAVALIERE, 2007, p. 1029). Na concepção democrática de escola de tempo integral é compreendida como capaz de cumprir um papel emancipatório, pois caracteriza o 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). A multissetorial, que seria aquela que independe da estruturação de uma escola de horário integral e que esta educação pode e deve se fazer também fora da escola. O tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição. As estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não-governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade (CAVALIERE, 2007, p. 1029).



Em nossa busca, localizamos 66 trabalhos que se associam à terminologia Educação de Tempo Integral, conforme apresenta o Quadro 5.

Quadro 5 – Quantidade de Teses e Dissertações Produzidas no Brasil na Categoria Terminológica Educação de Tempo Integral Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (2003-2019)

Ano	Educação de Tempo Integral		
	Doutorado	Mestrado	Total
2003		Camargo.	1
2010		Cella.	1
2011		Cospo; Guidoni; Rosa; Rodermel.	4
2012		Santos; Nazari; Gnisi; Soares; Rocha; Henriques.	6
2013	Carvalho.	Mota.	2
2014		Nascimento; Santiago; Donde; Leandro; Silva; Silva; Fernandes; Souza.	8
2015	Ricardo; Figueiredo.	Velame; Ficanha; Barrochelo;	5
2016		Furtado; Magrin; Gaspar; Pereira; Paixão; Alves. Medeiros; Senra;	8
2017	Schimonek; Vilauta.	Junior; Sirino; Almeida; Albuquerque; Paula; Provin; Jaeger; Alves.	10
2018	Batista.	Silva; Silva; Neves; Franco; Garcia; Santana;	7
2019	Costa; Abbiati, Oliveira; Costa	Guilarducci; Ciappina; Assis; Oliveira; Barbosa; Silva; Ribeiro; Dias Junior; Leite; Silva;	14
<b>Total</b>	10	56	66

Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do portal da CAPES (2022).

A educação em tempo integral no Brasil, segundo Fernandes Souza (2016), não pode estar unicamente no discurso de proteção e cuidado e nem apenas no viés do reforço escolar, suprimindo as dificuldades de aprendizagem. Essas experiências, afirma o pesquisador, tendem a não dar certo, pois o estudante ficará preso somente ao espaço escolar, não havendo tempo para sua inventividade e o exercício da cooperação, da sociabilidade, para o estabelecimento de vínculos que vão além do conhecimento trabalhado de forma tradicional dentro dos muros da escola.

### 5.1.5 Trato Terminológico: Educação Integral em Tempo Integral

Entendemos que a terminologia Educação Integral em tempo integral se refere ao desenvolvimento multidimensional dos agentes em todos os espaços e tempos sociais a que pertencem e os quais produzem processos educativos diversos.

Esta terminologia, nas pesquisas encontradas, está associada a ampliação do tempo diário escolar. No entanto, ao analisarmos sua etimologia, essa expressão possui uma abrangência complexa. Reiteramos que os processos educativos não ocorrem apenas nos espaços escolares, ao contrário estão presentes em toda a sociedade, pois “Não há educação

fora das sociedades humanas e não há homem no vazio [...] e indispensável uma ampla conscientização das massas brasileiras por uma educação que as colocasse numa postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço” (FREIRE, 2014, p. 51-52).

Leclerc e Moll (2012) defendem a concepção de que a ampliação do tempo escolar não pode estar vinculada somente ao espaço interescolar. Para as autoras, é necessário integrar os ambientes externos, como parques, os movimentos sociais, as organizações não-governamentais, os grupos sociais a que os alunos pertencem, pois é nas relações da escola como território educativo e seus equipamentos públicos que oportunizam o desenvolvimento da Educação Integral, incentivando mudanças na perspectiva de organização do trabalho escolar (MOLL, 2012).

Os estudos que mostram o trato terminológico Educação Integral em tempo integral apresentam outros elementos que correspondem, em nosso entendimento, a outras terminologias.

As pesquisas localizadas, apresentadas no Quadro 6, retratam discussões, em sua maioria, referentes às Escolas de Tempo Integral ou, ainda, da Jornada Escolar Ampliada.

Quadro 6 – Quantidade de Teses e Dissertações Produzidas no Brasil na Categoria Terminológica Educação Integral em Tempo Integral Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (2014-2019)

Ano	Educação Integral de Tempo Integral		
	Doutorado	Mestrado	Total
2014		Maciel.	1
2015		Baldanca; Inacio.	2
2016	Pereira; Pizani.	Czegelski.	3
2017		Vasconcelos; Loureiro; Duque.	3
2018	Paiva.	Brito; Cardoso.	3
2019		Silva; Sostisso.	2
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>11</b>	<b>14</b>

Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do portal da CAPES (2022).

A associação do termo ‘tempo integral’ ao conceito de “Educação Integral” pode ter significado uma estratégia para garantir que a ampliação do tempo dos alunos na escola promovesse uma (re)organização curricular que atendesse aos princípios de escolas de dia inteiro.

Essa associação pode ser entendida também pela necessidade de alguns sistemas escolares alinharem suas propostas pedagógicas contemporâneas com as demandas das comunidades que atendem e garantem tanto o direito à educação quanto às necessidades básicas de desenvolvimento educacional e social.

Paiva (2018) pontua que “as diferentes concepções de educação integral em tempo integral, em disputa no contexto educacional brasileiro, ao se materializarem na prática, revelam-nos diferentes dinâmicas organizacionais, de acordo com as condições do contexto em que são desenvolvidas” (PAIVA, 2018, p.114).

Ao considerarmos nesta tese as terminologias/conceitos utilizadas pelos autores das pesquisas que analisamos, consideramos também que o conceito de Educação integral sofreu alterações históricas, sociais e educacionais e carrega alguns pressupostos que corroboram para melhor compreensão de sua utilização nas PAJEs. E, talvez, o pressuposto mais basilar desse contexto é a contemporaneidade que, apesar de retratar os ideais anisianos, abarca todas as demandas sociais estruturadas e estruturantes dos sistemas escolares, incluindo processos educativos inclusivos e equitativos.

Acreditamos que “Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação” (BRANDÃO, 1986, p. 7). Então, somente a educação escolar não irá proporcionar Educação Integral, porém é na escola que temos a possibilidade de integrar os saberes para contribuir com o desenvolvimento integral do homem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu sou é eu mesmo. Divêrjo de todo o mundo... Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa.

(Guimarães Rosa – Grande Sertão: veredas)

O objetivo desta Tese foi analisar aspectos teórico-epistemológicos da produção de conhecimento sobre Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) no Brasil, a partir de uma metapesquisa com Teses defendidas no período de 1995-2019. Uma das questões que desencadeou este estudo foi o interesse em compreender as convergências e as divergências conceituais/terminológicas na produção do conhecimento referentes às PAJEs nas pesquisas acadêmicas brasileiras, e, em que medida os autores explicitam com clareza a concepção teórico-epistemológica destas políticas foi a inquietação que moveu nosso estudo.

Para abordar essa problemática, a escolha epistemológica, buscamos subsídios necessários nos conceitos de reflexividade e vigilância epistemológica de Pierre Bourdieu e nos conceitos de Campo Recontextualizador Oficial (CRO) e Campo Recontextualizador Pedagógico (CRP) que compõem a teoria da estruturação do discurso pedagógico elaborada por Basil Bernstein. A fundamentação metodológica foi ancorada na metapesquisa em Políticas Educacionais, porque esta metodologia propõe um percurso investigativo que permitiu uma análise da coerência teórica-epistemológica e do trato terminológico/conceitual apresentado nas pesquisas referentes às PAJEs. Foi relevante apresentar os elementos conceituais específicos da profusão conceitual e terminológica produzidas no escopo da política em estudo e sua convergência nas teses que compuseram o *corpus* analítico.

Ao optarmos por este percurso epistemológico, recorreremos a um constante exercício de vigilância epistemológica, que é considerada como uma prática crítica que visa analisar as condições sociais e políticas que moldam a produção e circulação do conhecimento, especialmente nas Ciências Humanas e Sociais (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999). Os referidos autores argumentam que o conhecimento não é produzido em uma proteção social, mas sim em um contexto histórico e cultural específico, marcado por relações de poder e desigualdade. Eles sugerem que é importante questionar as pressuposições subjacentes às teorias e aos métodos utilizados na produção de conhecimento, bem como as posições de poder que sustentam essas pressuposições.

Simultaneamente, o conceito de reflexividade permitiu o questionamento das próprias crenças, valores e hábitos, bem como as formas como essas crenças, valores e hábitos foram moldados pelas estruturas sociais e pelos sistemas de poder em que essas Políticas de

Ampliação da Jornada Escolar diária se encontram atualmente em nosso país. A reflexividade, assim entendida, é uma prática crítica que visa tornar explícitas as estruturas de poder subjacentes às posições e práticas, a fim de transformar essas estruturas e criar condições mais justas e igualitárias.

Este movimento nos auxiliou na busca pelo alcance do objetivo do estudo apresentado, pautado em analisar os aspectos teórico-epistemológicos da produção de conhecimento referentes às PAJEs no Brasil. E, a partir dessa proposta, foi necessário: a) identificar a produção acadêmica (*Stricto Sensu*) em relação às PAJEs; b) mapear as pesquisas que abordam as produções acadêmicas acerca das PAJEs no Brasil; c) investigar em que medida os trabalhos analisados apresentam clareza conceitual sobre as PAJEs expressas nas pesquisas selecionadas; e d) analisar as características teórico-epistemológicas das teses (*corpus* analítico), a fim de constituir um quadro referência para o trato conceitual referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar.

Nesta tese desenvolvemos o argumento de que o conceito de PAJEs possui uma amplitude que permite abarcar uma variedade de temáticas que têm sido exploradas pelos agentes, tanto do campo oficial quanto do campo pedagógico. Observou-se que nem sempre os pesquisadores demonstram clareza terminológica e, em alguns casos, realmente há incongruências conceituais/terminológicas que acabam por reduzir o espectro de análise dos pesquisadores e dificultar uma análise mais apropriada e aprofundada da política que constitui o foco principal da investigação.

Consideramos que as pesquisas sobre as PAJEs estão associadas a diversos campos, mas uma parte significativa está associada ao campo da Política Educacional e, enquanto subcampo da Política Educação, as pesquisas em relação às PAJEs carecem ainda de maior adensamento teórico-epistemológico e conceitual/terminológico, como é demonstrado no Quarto Capítulo desta pesquisa.

Entendemos que a construção de consensos terminológicos/conceituais em torno da problemática permite inúmeras possibilidades de reflexão e de análise das produções a respeito das PAJEs. No entanto, em nosso estudo, a explicitação, pelo autor, do conceito de política e Política Educacional e a relação com seu objeto de estudo mostrou-se um fator decisivo para a o emprego mais assertivo dos termos e a ampliação das possibilidades de compreensão do tema ou política investigada.

A síntese apresentada, a seguir, indica os principais aspectos que confirmam a argumentação desenvolvida nesta Tese:

a) As concepções de formação integral do homem apresentadas no Primeiro Capítulo desta tese retrataram que os contextos ontológicos, econômicos e sociais são impregnados de limitações humanas e materiais, que foram consideradas nesta pesquisa e estas corroboraram para a constituição de conceitos/terminologias que são utilizadas em vários cenários educacionais e políticos atualmente. Porém, a relação densa entre os pressupostos de formação integral do homem e os meios econômicos de subsistência impõem, além da sistematização fragmentada dos saberes necessários a essa formação, um distanciamento com a realidade social vivida por crianças e jovens de apresentar um caráter segregador para os processos educativos, os quais interferem nas PAJEs até os dias atuais.

b) A escolha terminológica/conceitual pelo pesquisador (Educação Integral, Educação em Tempo Integral, Escola de Tempo Integral, Educação Integral em Tempo Integral e Jornada Ampliada) explicitada em sua pesquisa depende do seu próprio exercício de superação de uma reflexividade estruturada/estruturante (as influências subjetivas de agentes advindos dos contextos com tempos escolares ampliados) decorrente do senso comum para uma reflexividade crítica (que assume um posicionamento incessante de questionamento sobre as escolhas epistemológicas referentes aos conceitos/terminologias e sua aplicabilidade) interrompendo uma associação linear dos discursos e práticas de ampliação do tempo de permanência de crianças e jovens na escola ao conceito de Educação Integral, oportunizando discussões mais densas a partir do trato conceitual das terminologias utilizadas pelos agentes pesquisadores;

c) As análises da metapesquisa possibilitaram uma percepção de que, por meio da recontextualização, o discurso das PAJEs se desloca do seu contexto original de produção (documentos legais e orientações curriculares, produções acadêmicas, livros) para outro contexto (escola), onde é modificado (através de seleção, simplificação, condensação e reelaboração) e relacionado com outros discursos escolares e depois é realocado nas narrativas que envolvem as práticas escolares propostas por cada PAJE. Essa realocação produz várias terminologias para se referir a mesma política, incorporando conceitos contemporâneos associados ao conceito de Educação Integral a partir das regras distributivas, que constituem o dispositivo pedagógico (BERNSTEIN, 1996) e agregam um valor ideológico à educação escolar vinculado à qualidade;

d) A compreensão de como as PAJEs estão sendo ou foram orientadas e como foram acolhidas, deslocadas e realocadas a partir de aspectos políticos, sociais e culturais perpassa pelo CRP, em que agentes recontextualizadores procuram materializar as PAJEs a partir de conhecimentos prévios, da cultura histórico-social local e os recursos administrativos e financeiros disponíveis, mesmo que existam tensões entre estes campos, seus posicionamentos constituem a busca por autonomia no campo educacional. Os agentes pesquisadores dos campos oficial e pedagógico, ao explicitarem sua escolha terminológica/conceitual das PAJEs, colaboram para o entendimento: I - do processo de recontextualização da ampliação da jornada diária nos dois campos; II - do processo da participação de professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e comunidade enquanto agentes recontextualizadores; e III - da constituição dos discursos referentes à ampliação do tempo de permanência dos alunos nas escolas e às terminologias utilizadas para se referir a esta política.

Os resultados advindos da metapesquisa realizada, de modo geral, demonstram a necessidade de um adensamento nas pesquisas sobre as PAJEs, a fim de obter um conhecimento mais completo e preciso referente às questões epistemológicas que constituem as terminologias e os conceitos que abordam a temática. Além disso, evidenciam as seguintes necessidades:

a) **Da ampliação do diálogo permanente entre os agentes e pesquisadores que compõem o campo oficial e o campo pedagógico:** Observou-se que há uma interação permanente entre os campos oficial e pedagógico na configuração das PAJEs. No entanto, diante da profusão de conceitos e da falta de clareza na sua utilização, consideramos que é necessário ampliar a relação dos campos oficial e pedagógico. A partir da discussão de ideias, é possível definir alguns consensos terminológicos, bem como os aspectos que devem ser considerados na implementação de PAJEs. Por exemplo, uma universidade pode fomentar debates permanentes acerca da temática para a publicação de trabalhos acadêmicos que colaborem com um pensamento contemporâneo referente às PAJEs, enquanto uma agência governamental pode estabelecer relações com essas universidades para e com o CRP para a elaboração de diretrizes curriculares que garantam uma proposta educacional pautada pelos princípios do direito humano e do bem público (FREITAS, 2019). Já o CRP, que se refere às práticas pedagógicas dos agentes no interior das unidades escolares que têm o poder de estruturar e transmitir o conhecimento na educação formal, é caracterizado

por regras recontextualizadoras específicas que determinam como o conhecimento é organizado, transmitido e interpretado pelos alunos. As regras recontextualizadoras no campo recontextualizador pedagógico podem afetar a acessibilidade e permitir determinadas formas de conhecimento, bem como a forma como os alunos aprendem e interpretam o conhecimento. O deslocamento das orientações referente às PAJEs entre um campo e outro, se subsidiado por este diálogo permanente, possibilitará, em nosso entendimento, uma diminuição da profusão terminológica reverberando em uma PAJE que torne a educação escolar basilar na Educação Integral.

**b) Da definição de orientações para a implementação das PAJEs por legislações educacionais em nível nacional:** o deslocamento dos debates entre os campos oficial e pedagógico para a implementação das PAJEs em nosso país carece de documentos legais que a estruturam enquanto uma política de Estado e não política de governo, como percebemos nas descrições dos estudos nas análises da metapesquisa apresentada. Entendemos ser prudente que este deslocamento do CRO e do CRP seja expresso por uma legislação educacional que defina de maneira clara e específica o objetivo da ampliação do tempo diário de permanência das crianças e jovens na escola atendendo a todo o território nacional, porém considerando os contextos regionais e locais. Esse movimento reflete em um processo de acolhimento e realocação que pode diminuir as divergências conceituais e terminológicas postas nesses campos da educação escolarizada. É importante salientar que a legislação educacional vigente, que discorre e orienta sobre a ampliação da jornada escolar, como a LDB 9.394/96, os dois Planos Nacionais de Educação, Lei 10.172/01 e a Lei 13.005/14 e legislações específicas para programas e projetos nas esferas municipais, estaduais e federais de nosso país não conseguiram convergir-se em uma legislação educacional robusta a ponto de tornarem as PAJEs consenso entre agentes pesquisadores tanto do campo oficial quanto do campo pedagógico.

**c) De ampliar as reflexões acerca do conceito de Educação Integral e sua prática contemporânea:** compreendemos que a busca pela formação integral do homem, considerando aspectos cognitivos, sociais, físicos e emocionais, que valoriza a diversidade cultural e o protagonismo cidadão, perpassa a educação escolar. Os processos educativos que constituem a Educação Integral estão ancorados em instituições nas quais as crianças, jovens e até mesmo adultos participam (a família, as instituições religiosas, os grupos de amigos modo que a integralidade entre estes grupos constitui um capital cultural e representativo que reverbera na formação



integral de cada ser humano. É indiscutível que a escola atualmente tem inúmeras atribuições e realoca e recontextualiza questões históricas, sociais e culturais na tentativa de fundamentar com qualidade esta formação. No entanto, esse processo ainda é a educação escolar, uma fatia de um processo mais amplo denominado Educação Integral. A educação escolar corrobora, ou irá corroborar de maneira mais coerente quando acolher as orientações advindas do CRO realocadas a partir de um currículo integrado e articulado que atenda as demandas da sua comunidade escolar, posicionando as PAJEs em suas terminologias e conceitos que encontrem sentido e significado para a formação escolar de suas crianças e jovens.

Os resultados dessa pesquisa apontam para a importância da pesquisa sobre as PAJEs e a necessidade da melhoria contínua das pesquisas referentes a essa temática. Trata-se de um conjunto de políticas educacionais que são essenciais para tornar o processo de escolarização mais satisfatório e que demanda uma revisão de toda a concepção de currículo, distribuição do tempo, metodologias e avaliação.

## REFERÊNCIAS

- ARCE, A. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, N. (org.) **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2000.
- ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In: MOLL, J. et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.
- ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 30-10, maio 1988.
- ASSIS, A. E. S. Q. et al. Estado e educação integral: concepções e desafios. *In: MACIEL, A. C. et al. Sentidos da educação integral: conceitos, programas e implicações da realidade educacional*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 7.
- ATKINSON, P. **Language, structure, and reproduction: an introduction to the Sociology of Basil Bernstein**. London: Methuen, 1985.
- BACHELARD, G. **Le Rationalisme appliqué**. Paris: PUF. 1975.
- BACHELARD, G. **O racionalismo aplicado**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.
- BACHELARD, G. Os três graus de vigilância. *In: BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 108-111.
- BADARÓ, C. E. **Epistemologia e ciência: reflexão e prática na sala de aula**. Bauru: EDUSC, 2005.
- BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J. Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. *In: MAINARDES, J. (org.). Metapesquisa no campo da Política Educacional*. Curitiba: CRV, 2021b. p. 223-236.
- BALL, S. J. et al. Policy actors: Doing policy work in schools. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 32, n. 4, p. 625-639. 2011a.
- BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. *In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.). Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011b. p. 78-99
- BARBEDO, F.; CORUJO, L.; SANT'ANA, M. **Recomendações para a produção de planos de preservação digital**. Lisboa: Direção-Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas (DGLAB), nov. 2011.
- BEHRENS O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica. 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, código, controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, B. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata, 1998.

BERNSTEIN, B. **The structuring of the pedagogic discourse**: class, codes, and control. London: Routledge, 1990.

BISPO, A. C. K. A. A trajetória dos mestrados profissionais em administração no Brasil: uma abordagem dinâmica e multidimensional. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 38., 2014, Rio de Janeiro. **Anais** [...] Rio de Janeiro, 2014.

BOOTH, W. C.; COLOMB, G. G.; WILLIAMS, J. M. **A arte da pesquisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BOTO, C. A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia Silveira e Denise Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. **Economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, R. (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003. p. 39-72.

BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. **Ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 33 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007b.

BRASIL. Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 nov. 2007a.

BRASIL. Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula

obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 fev. 2006.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Portaria normativa n.º 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2009.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CARVALHO, M. V. **Educação integral integrada em uma escola do interior de Minas Gerais**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

CASTAÑON, G. **Introdução à epistemologia**. São Paulo: EPU, 2007.

CAVALIERE, A. M. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, A. M. Entre disputas e concepções: o horário integral nas escolas municipais do Rio de Janeiro. *In*: BARRA, V. M. L. da (org.). **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: Gráfica UFG, 2014. p. 169-185.

CAVALIERE, A. M. Notas sobre o conceito de educação integral. *In*: COELHO, L. M. DA COSTA. (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP ET Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 41-51.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, A. M. V. **Balanco crítico das dissertações de mestrado defendidas no âmbito do Neephi (2006-2018)**. (Relatório de pesquisa) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018a.

CAVALIERE, A. M. V. **Escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

CAVALIERE, A. M. V.; MAURÍCIO, L. V. A ampliação da jornada escolar nas regiões Nordeste e Sudeste: sobre modelos e realidades. **Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 251-273, jan./abr. 2012.

CERTEAU, M. **A Escrita da História**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

CHIZZOTTI, A. BOCCHI R. M. B. O tempo da escola: organização, ampliação e qualificação do tempo do ensino escolar. **Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 42, p. 65-89, set./dez. 2016.

COELHO, L. M. C. C. Integração escola-território: “saúde” ou “doença” das instituições escolares? *In*: MAURÍCIO, L. V. **Tempos e espaços escolares**: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2014. p. 181-197.

COELHO, L. M. C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COLARES, M. L. *et al.* Educação integral e formação docente: questões conceituais e legais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 1529-1546, jun. 2021.

COSTA, L. M. D. da. **O papel do FNDE no arranjo federativo brasileiro**: uma compreensão a partir da análise da implementação do Programa Mais Educação. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

DAVIES, B. Bernstein, Durkheim e a sociologia da educação na Inglaterra. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 51- 74, 2003.

DEER, C. Reflexividade. *In*: GRENFELL, M. (org.) **Pierre Bourdieu**: conceitos fundamentais. Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 253-269.

DOMINGOS, A. M. *et al.* **A teoria de 130 Bernstein em sociologia da educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

DOSSE, F. **História do estruturalismo**. Tradução de Álvaro Cabral. Bauru: EDUSC, 2007.

DOWLING, P. **The sociology of mathematics education**: mathematical myths/ pedagogic texts. London: Falmer Press, 1998.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. [tradução: Paulo Neves; revisão da tradução Eduardo Brandão]. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DYE, T. R. **The policy analysis**. Alabama: The University of Alabama Press, 1976.

ELIAS, N. **Sobre el tiempo**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 1989.

FARIAS FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, may/aug. 2000.

FELÍCIO, H. M. S. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-18, abr. 2012.

FERREIRA, D. de F. T. **Política de Educação (em tempo) Integral**: uma análise do discurso de atores participantes do Programa Mais Educação. 2015. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

FIGUEIREDO, W. L. L. **Projeto escola de tempo integral como política pública em escolas de educação básica de diamantina**: mais tempo de uma outra educação?. 2017. 181 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017.

FISCHER, T. Mestrado profissional como prática acadêmica. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 2, n. 4, p. 24-29, jul. 2005.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 36. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2012

FREITAS, C. R. FIGUEIREDO, I. M. Z. **As concepções de educação integral e integrada em John Dewey**. *Trabalho & Educação*, v. 29, n. 2, p. 197-215, 2020. <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2020.19618>

FREITAS, C. R.; GALTER, M. I. Reflexões sobre a Educação em Tempo Integral no decorrer do século XX. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 2, n. 3, p. 123-138, jan./jun. 2007.

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

GALIAN, C. V. A.; ALAVARSE, O. M.; REIS, S. F. (orgs.). **Educação integral e currículo escolar: análises e proposições baseadas no debate teórico e em experiências em redes públicas de ensino**. São Paulo: Cenpec, 2019.

GARCIA-PARPET, M-F. A gênese social do homo-economicus: a Argélia e a sociologia da economia em Pierre Bourdieu. **Mana**, v. 12, n. 2, p. 333-357, out. 2006.

GISI, M. L. Políticas Públicas, Educação e Cidadania. *In: ZAINKO, M. A.; GISI, M. L. Políticas e Gestão da Educação*. Curitiba: Champagnat; Florianópolis: Insular, 2003. p. 171-179.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. London: Aldine Transaction, 1967.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 129-135, jul./dez. 2006.

GUARÁ, M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 15-24, jul./dez. 2006.

GUARESCHI, N. *et al.* Problematizando as práticas psicológicas no modo de entender a violência. *In: STREY, M. N.; AZAMBUJA, M. P. R.; JAEGER, F. P. (orgs.). Violência, gênero e políticas públicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p.117-214.

GUIMARÃES, K. R. C. **Ampliação do tempo escolar: a organização do trabalho pedagógico na Escola Rio Tapajós, no município de Belém – Pará**. 2018. 204 f. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

HART, M. H. **As 100 maiores personalidades da história**. São Paulo: Difel, 2001.

JAEGER, W. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JAPIASSU, H. F. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1979.

JEFFREY, D. C. A educação integral na perspectiva do Programa Mais Educação: uma análise do marco legal. *In*: MACIEL, A. C. *et al.* (orgs.). **Sentidos da educação integral: conceitos, programas e implicações na realidade educacional**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 69-84.

KANT, I. **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

LARROYO, F. **História geral da pedagogia**. Tradução de Luiz Aparecido Caruso. Mestre Jou: São Paulo, 1982.

LAZARINI, A. L. **Platão e a educação: um estudo do Livro VII de A República**. 2007. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

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

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

LIMA, A.; AZEVEDO, M. L. Processo de institucionalização da política nacional e estadual de formação docente: proposições e resistências no Paraná. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 12, p. 124-147, set./dez. 2019.

LIMA, F. C. S.; ALMADA, J. U. P. S. Educação Integral: concepções, experiências e a sinalização do projeto de lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020. *In*: LIMA, F. C. S. *et al.* **Educação integral: ideário pedagógico, políticas e práticas**. São Luís: Edufma, 2013. p. 83-107.

LOMBARDI, J. C. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 11, n. 41e, p. 347-366, abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639914/7477>. Acesso em: 21 fev. 2022.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005.

LOSADA, R. L.; CASAS CASAS, A. **Enfoques para el análisis político: história, epistemología y perspectivas de la ciencia política**. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Editora Nacional, 1984.

MACHADO, C.; FERREIRA, L. B. Educação integral e escola de tempo integral: mapeamento da produção científica em periódicos (2008 a 2017). **Revista Exitus**, Santarém, v. 8, n. 3, p. 87-112, set./dez. 2018.

MACIEL, A. C.; SILVA, S. A. da. Fundamentos das concepções de educação integral: uma análise das políticas, entre 1996 a 2014. *In*: MACIEL, A. C.; GANZELI, P.; COSTA, S. A. da. (orgs.). **Sentidos da educação integral**: conceitos, programas e implicações na realidade educacional. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 31-47.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009.

MAINARDES, J. Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. **Olh@res**, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171, 2015.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-25, 2017.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230034, p. 1-20, 2018a.

MAINARDES, J. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018b.

MAINARDES, J. A metapesquisa no campo da Política Educacional: aspectos teórico-conceituais e metodológicos. *In*: MAINARDES, J. (org.). **Metapesquisa no campo da Política Educacional**. Curitiba: CRV, 2021. p. 19-43.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, J; STREMEL, S. A teoria de Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/ago. 2010.

MANACORDA, M. A. **História da educação da Antiguidade aos nossos dias**. 8. ed. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 2000.

MATTOS, E.; CHAVES, A. M. Trabalho e escola: É possível conciliar? A perspectiva de jovens aprendizes baianos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 30, n. 3, p. 540-555, 2010.

MENANDRO, P. R. M. Documentos e debates: réplica 2 - mestrado profissional, você sabe com quem está falando? **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 14, n. 2, p. 367-371, mar./abr. 2010.



MENEZES, J. S. S. Educação integral & tempo integral na educação básica. *In*: COELHO, L. M. C. C. (org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MÉSZÁROS, István. **Marx: A Teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MOLL, J. Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral?. *In*: BRASIL, MEC – **TV Escola** – Salto para o Futuro, Educação Integral, Ano XVIII, boletim 13, ago. 2008. p. 11-16.

MONROE, P. **História da educação**. 19. ed. Tradução de Idel Becker. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1988.

MORIYÓN, F. G. (org.). **Educação libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

MOURA, A. F. Tempo de escola e tempo de vida. Sentidos do tempo escolar – da exclusão à inclusão. **Medi@ções**, v. 1, n. 1, p. 6-21, 2009.

MOURA, M. C. **Organização do espaço**: contribuições para uma educação de qualidade. 2009. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MOURA, R. M. de. **Uma leitura histórico-contextual da escola de tempo integral**. 2014. 102 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2014.

MULLER, J.; DAVIES, B.; MORAIS, A. (Eds.). **Reading Bernstein, researching Bernstein**. London: Routledge & Falmer, 2004.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a educação**. 4. ed. [Pensadores & Educação]. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

NUNES, G. A. N. **Escola de tempo integral**: os sentidos e significados atribuídos pela criança. 2013, 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

OLIVEIRA, J. A, SILVA, Y. F. O. **As concepções educacionais e pedagógicas de Locke e a educação profissional**. ISSN 1984-3879, SABERES, Natal RN, v. 19, n. 2, Agosto, 2018, 188-205.

PAIVA, F. R. S. **Parcerias entre escolas públicas e instituições religiosas no contexto da educação integral e(m) Tempo integral: a experiência do Programa Escola Integrada em Belo Horizonte (MG) e suas implicações para a laicidade na educação**. 2018. 314f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2018.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a Modernidade. *In*: COELHO, L. M. C. da C. (org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2009. p. 13-20.

PERRUDE, M. R. da S. **Política educacional e inclusão social**: um estudo dos programas de ampliação da jornada escolar. 2013. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

PESTALOZZI, J. H. **Ecrits sur la Méthode**: Industrie, pauvreté et éducation. Le-Mont-sur-Lausanne: LEP Editions, 2009.

PETERS, G. Habitus, reflexividade e neo-objetivismo na teoria da prática de Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 28, n. 83, p. 47-71, out. 2013.

PONCE, B. J. O tempo no mundo contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1141-1160, out./dez. 2016.

PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Educação. **Referenciais Curriculares para os anos iniciais do Ensino Fundamental**. Ponta Grossa: SME, 2020.

PORTO, L. S. **Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

RAMOS, F.; JANUÁRIO, S. S. Reflexividade e constituição do mundo social: Giddens e Bourdieu (breves interpretações). **Ciências Sociais Unisinos**, v. 43, n. 3, p. 259-266, set./dez. 2007.

RIBETTO, A.; MAURÍCIO, L. V. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSA, A. V. N. **Pesquisando a relação Educação integral e Currículo no Brasil - período 2000-2012**: o que revelam as pesquisas de mestrado e doutorado? 2016. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SADOVNIK, A. Toward a sociology of educational change: an application of Bernstein to the US “No Child Left Behind Act”. In: MOORE, R. *et al.* **Knowledge, power, and educational reform**: applying the sociology of Basil Bernstein. London: Routledge, 2006. p. 196-210.

SÁNCHEZ GAMBOA. S. **Epistemologia da Educação Física**: as inter-relações necessárias. 2. ed. Maceió: Edufal, 2010.

SANTOS, K. C. Educação de Tempo Integral: condições de qualidade e financiamento das escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 11, p. 1-4, 2017.

SANTOS, L. L. C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 15-49, nov. 2003.

SANTOS, P.A.D. **Omnilateralidade e as concepções burguesas de Educação Integral**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº65, p.218-227, out2015–ISSN:1676-2584.

SAVIANI, D. Epistemología de las políticas educativas: algunas precisiones conceptuales. In:

TELLO, C. (org.). **Epistemologías de la política educacional**: posicionamientos, perspectivas y enfoques. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 495-500.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 3, n. 22, p. 1-6, jul./ago. 1984.

SEVERINO, A. J. **Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, E. O. *et al.* **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, A. G. **Ensino (em tempo) integral**: as propostas oficiais na dinâmica do real. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2016

SILVA, M. C. G. **A educação integral na escola de tempo integral**: as condições históricas, os pressupostos filosóficos e a construção social da política de Educação Integral como direito no Brasil. 2018. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

SOUSA, G. J. A. **Educação integral**: percursos e ideias sobre formação humana. 2016. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

SOUZA, E. A. M. **Educação de tempo integral**: uma análise das implicações da política de ampliação da jornada escolar na rede estadual de Montes Claros/MG (2011-2014). 2019. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

SOUZA, E. Os sinais da educação integral (1960) **Educação: Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 41, n. 1, p. 27-39, 2016.

SOUZA, R. F. de. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 127-143, jul./dez. 1999.

STREMEL, S. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

TELLO, C. Las epistemologías de la política educacional como enfoque y la vigilancia y el posicionamiento epistemológico del investigador. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jun. 2012.

THIRY-CHERQUES, H. R. O primeiro estruturalismo: método de pesquisa para as Ciências da Gestão. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 137-156, abr./jun. 2006a.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-55, 2006b.

VOSGERAU, D. S. A. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

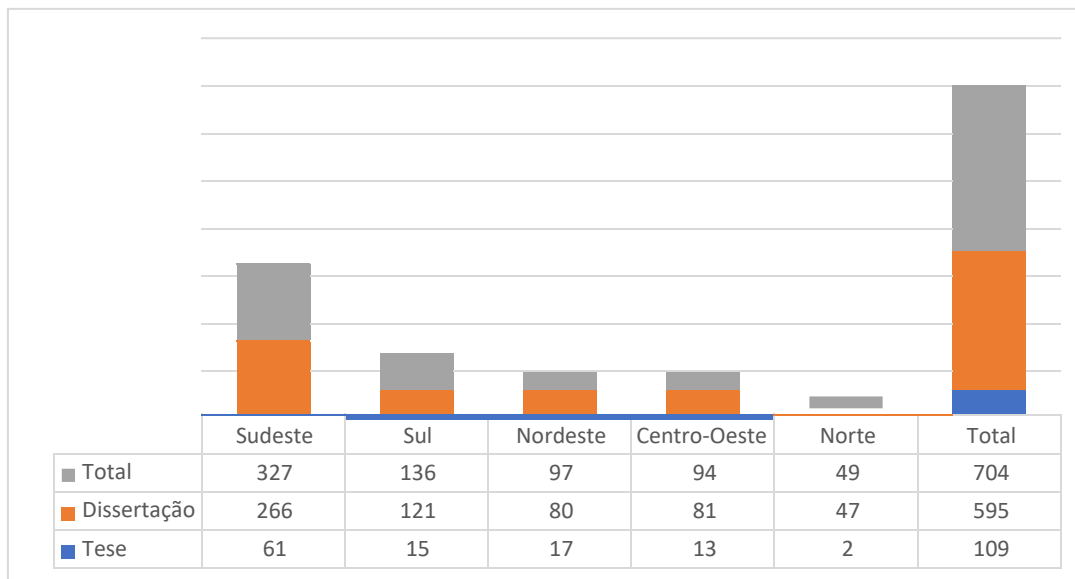
WACQUANT, L. J. D. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. **Revista Sociologia e Política**, Curitiba, n. 19, p. 95-110, nov. 2002.

WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (coords.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília: ANPAE; Campinas: Autores Associados, 2001.

ZAPLETAL, P. P. **Ampliação da jornada escolar: mais aprendizagem de quê?** 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

**APÊNDICE A – POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR (PAJES) –  
PRODUÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NO BRASIL (1992-2019)**

Gráfico 7 – Quantidade de Teses e Dissertações, por Região, Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar - Brasil (1992-2019)



Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do Portal da CAPES (2022).

Quadro 7 – Quantidade de Produção Acadêmica no Mestrado Profissional por Ano e Temática Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar – Brasil (2008-2019)

(continua)

Ano	Quantidade	Temáticas envolvidas
2008	1	Formação de Professores e Desenvolvimento Infantil.
2009	1	Sistema de Ensino Integral e Avaliação.
2010	1	Implementação de Políticas de Tempo Integral de uma Rede Pública.
2012	4	Implementação da Política de Educação Integral; Gestão da Escola de Tempo Integral; Gestão de Recursos e Escola de Tempo Integral.
2013	4	Programa Mais Educação; Avaliação de Políticas Educacionais de Tempo Integral; Gestão em Escolas do Programa Mais Educação.
2014	15	Gestão de Escolar; Formação de Professores; Resultados de Fluxo e de Proficiência em Escolas de Tempo Integral; Organização de Tempos e Espaços; Macrocampos do Programa Mais Educação; Avaliação e Análise de Programa Mais Educação.
2015	14	Relato de Práticas do Programa Mais Educação; Educação Integral e Cidadania; Formação Continuada de Professores; Gestão Democrática na Escola de Ensino Integral; Educação Especial; Coordenação Pedagógica; Organização Curricular.
2016	18	Implementação de Programas de Educação de Tempo Integral; Educação no Campo; Organização Curricular; Organização de Tempos e Espaços; Educação Ambiental; Programa Mais Educação; Macrocampos; Descentralização de Recursos do Programa Mais Educação; Formação continuada de Professores.
2017	27	Trabalho Docente; Programas de Tempo Integral; Relação Escola e Família; Projetos de Escola de Tempo Integral; Organização Curricular; Políticas Educacionais; Processos de Ensino Aprendizagem; Práticas Escolas; Macrocampo; Avaliação de Desempenho Docente; Educação do Campo; Cidade Educadora.

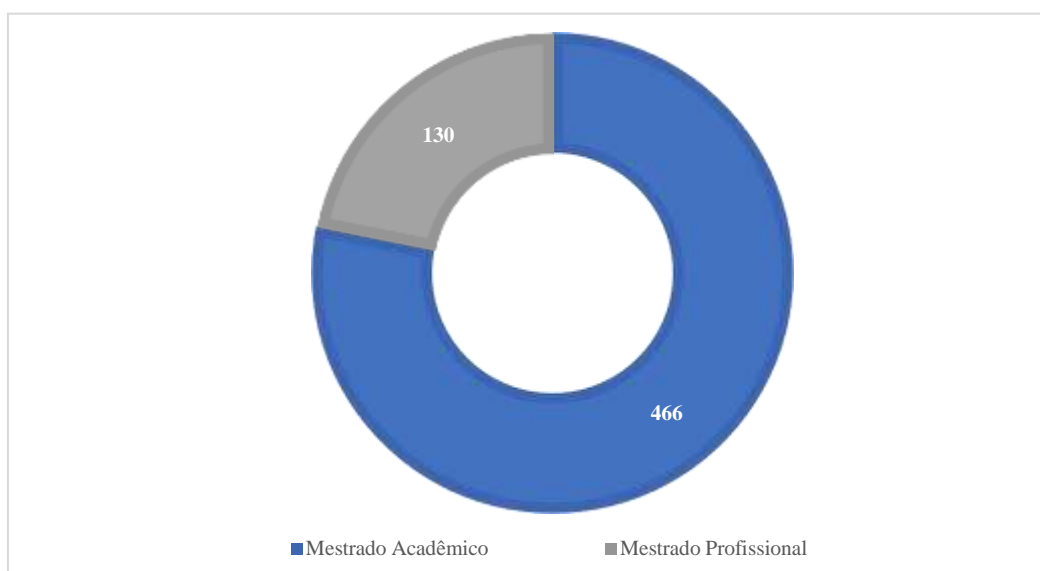
Quadro 7 – Quantidade de Produção Acadêmica no Mestrado Profissional por Ano e Temática Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar – Brasil (2008-2019)

(conclusão)

Ano	Quantidade	Temáticas Envolvidas
2018	26	Formação Continuada; Políticas Públicas de Educação Integral; Projetos de Escolas de Tempo Integral; Infrequência dos Alunos; Desafios da Ampliação do Tempo Integral; Gestão Escolar; Perfil Estudantil; Educação Musical; Conselho Escolar; Esporte; Horta Escolar; Programa Mais Educação.
2019	18	Currículo Integrado; Programa Mais Educação; Formação Continuada; Cultura Corporal; Educação Emocional; Organização Curricular, Tempos e Espaços; Educação Ambiental; Avaliação Externa; Programa Novo Mais Educação.
<b>Total</b>	<b>130</b>	

Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do Portal da CAPES (2022).

Gráfico 8 – Quantidade de Produção de Dissertações Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar – Brasil – Considerando sua Natureza (1992-2019)



Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do Portal da CAPES (2022).

Tabela 6 – Distribuição de Produção Acadêmica Stricto Sensu por Área de Concentração de Pós-Graduação no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1992-2019)

Nº	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	QUANT
1	CIÊNCIAS AGRÁRIAS	1
2	CIÊNCIAS DA SAÚDE	17
3	CIÊNCIAS HUMANAS	576
4	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	24
5	LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES	16
6	MULTIDISCIPLINAR	70
<b>TOTAL</b>		<b>704</b>

Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do portal da CAPES (2022).

Tabela 7 – Distribuição de produção acadêmica Stricto Sensu por área de conhecimento de Pós-Graduação no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1992-2019)

Nº	ÁREA DE CONHECIMENTO	QUANT
1	ADMINISTRAÇÃO	12
2	ARQUITETURA E URBANISMO	1
3	ARTES	7
4	CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALIMENTOS	1
5	CIÊNCIA POLÍTICA	1
6	CIÊNCIAS AMBIENTAIS	2
7	COMUNICAÇÃO	2
8	DEMOGRAFIA	1
9	ECONOMIA	3
10	EDUCAÇÃO	558
11	EDUCAÇÃO FÍSICA	17
12	ENSINO	32
13	GEOGRAFIA	2
14	HISTÓRIA	3
15	INTERDISCIPLINAR	34
16	LETRAS	5
17	LETRAS / LINGUÍSTICA	1
18	LINGUÍSTICA	3
19	PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL	3
20	PSICOLOGIA	4
21	SERVIÇO SOCIAL	2
22	SOCIAIS E HUMANIDADES	2
23	SOCIOLOGIA	8
<b>TOTAL</b>		<b>704</b>

Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do portal da CAPES (2022).

Quadro 8 – Distribuição de Produção Acadêmica Stricto Sensu por Região e Instituição de Ensino Superior no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1992-2019)

(continua)

REGIÃO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES)	UF	PRODUÇÕES	TOTAL
<b>CENTRO-OESTE</b>	Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC - Goiás	GO	9	94
	Universidade Católica de Brasília - UCB	GO	8	
	Universidade Católica Bom Bosco - UCDB	GO	4	
	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - UEMS	GO	8	
	Universidade Federal de Goiás - UFG	GO	22	
	Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD	MS	2	
	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS	MS	11	
	Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT	MT	7	
	Universidade de Brasília	DF	18	
	Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT	DF	4	
	Universidade de Cuiabá - UNIC	MT	1	
<b>NORDESTE</b>	Fundação Universidade de Pernambuco – FESP/UPE	PE	1	97
	Fundação Universidade Federal do Piauí - FUFPI	PI	7	
	Fundação Universidade Federal de Sergipe - FUFSE	SE	4	
	Fundação Visconde de Cairu - FVC	BA	2	
	Universidade Católica do Salvador - UCSAL	BA	1	
	Universidade Estadual do Ceará - UECE	CE	1	
	Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS	BA	1	
	Universidade Estadual da Paraíba - UEPB	PB	2	
	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN	RN	4	
	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB	BA	3	
	Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC	BA	4	



Quadro 8 - Distribuição de Produção Acadêmica Stricto Sensu por Região e Instituição de Ensino Superior no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1992-2019)

(continuação)

REGIÃO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES)	UF	PRODUÇÕES	TOTAL
	Universidade Federal da Bahia - UFBA	BA	20	
	Universidade Federal do Maranhão - UFMA	MA	5	
	Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa – UFPB-JP	PB	11	
	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	PE	11	
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	RN	6	
	Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE	PE	7	
	Universidade do Estado da Bahia - UNEB	BA	5	
	Universidade de Pernambuco - UPE	PE	1	
	Universidade Regional do Cariri - URCA	CE	1	
NORTE	Universidade do Estado do Amazonas - UEA	AM	2	49
	Universidade Estadual de Roraima - URRO	RO	1	
	Universidade Federal do Acre - UFAC	AC	1	
	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	AM	3	
	Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA	PA	11	
	Universidade Federal do Pará - UFPA	PA	11	
	Universidade Federal do Tocantins - UFT	TO	6	
	Universidade da Amazônia - UNAMA	AM	2	
	Universidade Federal do Amapá - UNIFAP	AP	1	
Universidade Federal de Rondônia – UNIR	RO	11		
SUDESTE	Fundação Cesgranrio - CESGRANRIO	RJ	1	328
	Colégio Pedro II - CPII	RJ	1	
	Centro Universitário Moura Lacerda - CUMML	SP	2	
	Escola Nacional de Ciências Estatísticas - ENCE	RJ	1	
	Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ	RJ	2	
	Faculdade Pedro Leopoldo - FPL	MG	1	
	Faculdade Vale do Cricaré - FVC	ES	1	
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ	RJ	1	
	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG	MG	5	
	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP	SP	28	
	Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC/CAMP	SP	6	
	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RIO	RJ	3	
	Universidade Católica de Petrópolis – UCP/RJ	RJ	4	
	Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG	MG	2	
	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	RJ	19	
	Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	ES	10	
	Universidade Federal Fluminense - UFF	RJ	4	
	Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF	MG	45	
	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	MG	11	
	Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP	MG	2	
	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	RJ	11	
	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ	RJ	1	
	Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR	SP	7	
	Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ	MG	2	
	Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM	MG	3	
	Universidade Federal de Uberlândia - UFU	MG	2	
	Universidade Federal de Viçosa - UFV	MG	3	
	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM	MG	2	
	Universidade Metodista de São Paulo - UMESP	SP	4	
	Centro Universitário Una - UNA	MG	3	
	Centro Universitário adventista de São Paulo - UNASP	SP	2	
	Universidade Estácio de Sá - UNESA	RJ	1	
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP	SP	23		

Quadro 8 - Distribuição de Produção Acadêmica Stricto Sensu por Região e Instituição de Ensino Superior no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1992-2019)

(continuação)

REGIÃO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES)	UF	PRODUÇÕES	TOTAL
SUDESTE	Universidade de Araraquara - UNIARA	SP	2	136
	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	SP	14	
	Universidade Cidade de São Paulo - UNICID	SP	3	
	Universidade Cruzeiro do Sul - UNICSUL	SP	1	
	Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL	MG	1	
	Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP	SP	2	
	Centro Universitário FIEO - UNIFIEO	SP	1	
	Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP	SP	4	
	Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES	SP	3	
	Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES	MG	1	
	Universidade Nove de Julho - UNINOVE	SP	5	
	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO	RJ	35	
	Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL	SP	2	
	Universidade Católica de Santos - UNISANTOS	SP	2	
	Universidade de Sorocaba - UNISO	SP	2	
	Universidade de Taubaté - UNITAU	SP	5	
	Universidade de Uberaba - UNIUBE	SP	2	
	Universidade Vale do Rio Doce - UNIVALE	MG	3	
	Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO	RJ	1	
	Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE	SP	5	
Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM	SP	1		
Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS	SP	3		
Universidade São Judas Tadeu - USJT	SP	2		
Universidade São Marcos - USM	SP	1		
Universidade de São Paulo - USP	SP	14		
SUL	Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT	RS	1	
	Universidade Feevale - FEEVALE	RS	2	
	Fundação Universidade de Passo Fundo - FUPF	RS	2	
	Universidade Regional de Blumenau - FURB	SC	1	
	Universidade Federal do Rio Grande - UFRG	RS	4	
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS	RS	1	
	Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC/PR	PR	6	
	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS	RS	3	
	Universidade Católica de Pelotas - UCPEL	RS	1	
	Universidade de Caxias do Sul - UCS	RS	1	
	Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC	SC	2	
	Universidade Estadual de Londrina - UEL	PR	7	
	Universidade Estadual de Maringá - UEM	PR	4	
	Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG	PR	4	
	Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS	RS	4	
	Universidade Federal de Pelotas - UFPEL	RS	2	
	Universidade Federal do Paraná - UFPR	PR	16	
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	RS	13	
	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	SC	11	
	Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	RS	4	
	Universidade Luterana do Brasil - ULBRA	RS	1	
	Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC	SC	2	
	Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO	PR	3	
	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ	RS	5	
	Centro Universitário La Salle - UNILASALLE	RS	3	
	Centro Universitário Internacional - UNINTER	PR	1	
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE	PR	5		
Fundação Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA	RS	3		
Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC	SC	4		

Quadro 8 - Distribuição de produção acadêmica Stricto Sensu por região e instituição de ensino superior no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1992-2019)

(conclusão)

REGIÃO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES)	UF	PRODUÇÕES	TOTAL
	Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS	RS	5	
	Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ	SC	4	
	Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC	SC	4	
	Universidade Norte do Paraná – UNOPAR	PR	1	
	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI	RS	2	
	Universidade Tuiuti do Paraná – UTP	PR	5	
<b>TOTAL</b>	134 Instituições de Ensino Superior		704	

Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do portal da CAPES (2022).

Tabela 8 – Distribuição de Produção Acadêmica Stricto Sensu por Programa de Pós-Graduação no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1992-2019)

(continua)

Nº	PROGRAMA	QUANT
1	ADMINISTRAÇÃO	6
2	ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA EM REDE NACIONAL	2
3	AMBIENTE CONSTRUÍDO	1
4	ARTE E CULTURA VISUAL	1
5	ARTES	1
6	AVALIAÇÃO	1
7	AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	4
8	CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALIMENTOS	1
9	CIÊNCIAS (ECONOMIA APLICADA)	1
10	CIÊNCIAS AMBIENTAIS	1
11	CIÊNCIAS DA ATIVIDADE FÍSICA	1
12	CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO	1
13	CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO	2
14	CIÊNCIAS SOCIAIS	2
15	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	1
16	COMUNICAÇÃO	1
17	CRÍTICA CULTURAL	1
18	CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA	3
19	DESENVOLVIMENTO HUMANO E RESPONSABILIDADE SOCIAL	2
20	DESENVOLVIMENTO HUMANO: FORMAÇÃO, POLÍTICAS E PRÁTICAS SOCIAIS	2
21	DESENVOLVIMENTO REGIONAL	1
22	DESENVOLVIMENTO SOCIAL	1
23	DIFUSÃO DO CONHECIMENTO IFBA - SENAI/CIMATEC - LNCC - UNEB - UEFS	1
24	DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS	1
25	DIRETO, RELAÇÕES INTERNACIONAIS E DESENVOLVIMENTO	1
26	DIVERSIDADE CULTURAL E INCLUSÃO SOCIAL	2
27	DOCÊNCIA E GESTÃO EDUCACIONAL	3
28	ECONOMIA	2
29	EDUCAÇÃO	430
30	EDUCAÇÃO - PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS	8
31	EDUCAÇÃO (CURRÍCULO)	6
32	EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)	10
33	EDUCAÇÃO AMBIENTAL	3
34	EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA	1
35	EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA	4
36	EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE	1
37	EDUCAÇÃO E CULTURA	1
38	EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE	1
39	EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA	2
40	EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS	1
41	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	1
42	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA	2
43	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE (UFMS - FURG)	5

Tabela 9 – Distribuição de produção acadêmica Stricto Sensu por Programa de Pós-Graduação no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1992-2019)

Nº	PROGRAMA	(continuação)
		QUANT
44	EDUCAÇÃO ESCOLAR	2
45	EDUCAÇÃO FÍSICA	13
46	EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE	1
47	EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS	5
48	EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA	1
49	EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA E A MATEMÁTICA	1
50	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	2
51	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE	1
52	EDUCAÇÃO, ADMINISTRAÇÃO E COMUNICAÇÃO	1
53	EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA	1
54	EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES	1
55	EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO	2
56	EDUCAÇÃO, CULTURA E TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS	1
57	EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES	5
58	EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES	4
59	EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE	7
60	EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO	4
61	ENSINO	2
62	ENSINO DE CIÊNCIAS	3
63	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	2
64	ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS	1
65	ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA	1
66	ENSINO E PROCESSOS FORMATIVOS	1
67	ENSINO EM BIOCÊNCIAS E SAÚDE	1
68	ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA	4
69	ESTUDOS LINGÜÍSTICOS	1
70	ESTUDOS POPULACIONAIS E PESQUISAS SOCIAIS	1
71	FORMAÇÃO DE GESTORES EDUCACIONAIS	1
72	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	1
73	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	5
74	GEOGRAFIA	1
75	GEOGRAFIA (GEOGRAFIA HUMANA)	1
76	GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	1
77	GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	1
78	GESTÃO DO DESENVOLVIMENTO LOCAL SUSTENTÁVEL	1
79	Gestão e Avaliação da Educação Pública	3
80	GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	34
81	GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS	1
82	GESTÃO EDUCACIONAL	1
83	GESTÃO EM ORGANIZAÇÕES APRENDENTES	1
84	GESTÃO INTEGRADA DO TERRITÓRIO	3
85	GESTÃO PÚBLICA	1
86	GESTÃO PÚBLICA PARA O DESENVOLVIMENTO DO NORDESTE	2
87	GESTÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO LOCAL	3
88	GESTÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL	1
89	HISTÓRIA	1
90	HISTÓRIA SOCIAL	2
91	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	1
92	LETRAS E LINGÜÍSTICA	2
93	LÍNGUA E CULTURA	1
94	LINGÜÍSTICA	1
95	LINGÜÍSTICA E ENSINO	2
96	MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO REGIONAL	1
97	MESTRADO INTEGRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL	1
98	METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	1
99	MÚSICA	4
100	PERFORMANCES CULTURAIS	1
101	PLANEJAMENTO E ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS	1
102	PLANEJAMENTO E POLITICAS PÚBLICAS	1
103	POLÍTICA SOCIAL	2
104	POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO HUMANA	2

Tabela 9 – Distribuição de produção acadêmica Stricto Sensu por Programa de Pós-Graduação no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1992-2019)

		(conclusão)
Nº	PROGRAMA	QUANT
105	POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL	2
106	POLÍTICAS PÚBLICAS, ESTRATÉGIAS E DESENVOLVIMENTO	1
107	POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA	1
108	POLÍTICAS SOCIAIS E DINÂMICAS REGIONAIS	1
109	PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA	1
110	PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL	3
112	PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E INOVAÇÃO	2
113	PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES	2
114	PROFARTES	1
115	PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO	1
116	PSICOLOGIA	2
117	PSICOLOGIA EDUCACIONAL	1
118	PSICOLOGIA INSTITUCIONAL	1
119	SOCIOLOGIA	4
120	SOCIOLOGIA E ANTROPOLOGIA	1
121	SOCIOLOGIA POLÍTICA	1
122	TECNOLOGIA E GESTÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	1
<b>TOTAL</b>		<b>704</b>

Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do portal da CAPES (2022).

Tabela 10 – Distribuição de Produção Acadêmica Stricto Sensu por Linha de Pesquisa no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1992-2019)

		(continua)
Nº	LINHA DE PESQUISA	QUANT
1	A INTERVENÇÃO EDUCATIVA SOCIOCOMUNITÁRIA: LINGUAGEM,	1
2	ABORDAGENS TEÓRICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA.	1
3	ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	2
4	ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E POLÍTICAS PÚBLICAS	1
5	ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS DAS CLASSES POPULARES	1
6	AMBIENTES EDUCACIONAIS, DESENVOLVIMENTO HUMANO E PRÁTICAS DE	1
7	ANÁLISE HISTÓRICA DA PRÁXIS EDUCATIVA NAS EXPERIÊNCIAS	1
8	ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - EFII	1
9	APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES	1
10	APRENDIZAGEM, ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS E	1
11	AQUISIÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	1
12	ASPECTOS SOCIOCULTURAIS DA ATIVIDADE FÍSICA	1
13	ATIVIDADE FÍSICA RELACIONADA À SAÚDE	1
14	AVALIAÇÃO DE INSTITUIÇÕES, PROGRAMAS E PROJETOS INSTITUCIONAIS	1
15	AVALIAÇÃO, CURRÍCULOS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE	22
16	AVALIAÇÃO, CURRÍCULOS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE	1
17	COGNIÇÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO	5
18	COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO	1
19	CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E PRÁTICAS DOCENTES	3
20	CONHECIMENTO E PRÁTICAS ESCOLARES.	1
21	CONHECIMENTO, SUBJETIVIDADE E PRÁTICAS EDUCACIONAIS	4
22	CONTEXTO ESCOLAR E TRABALHO DOCENTE	1
23	CONTEXTOS, PRÁTICAS SOCIAIS E DESENVOLVIMENTO HUMANO	2
24	CORPO, EDUCAÇÃO E ESCOLA	1
25	COTIDIANO E CULTURA ESCOLAR	1
26	CRESCIMENTO E ECONÔMICO E EQUIDADE	1
27	CULTURA	1
28	CULTURA E PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	1
29	CULTURA E PROCESSOS EDUCACIONAIS	2
30	CULTURA, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES	2
31	CULTURA, CURRÍCULO E SOCIEDADE	1
32	CULTURA, ESCOLA E ENSINO	3

Tabela 10 – Distribuição de Produção Acadêmica Stricto Sensu por Linha de Pesquisa no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1992-2019)

(continuação)

Nº	LINHA DE PESQUISA	QUANT
33	CULTURA, ÉTICA, AÇÃO EDUCATIVA E DESENVOLVIMENTO HUMANO	1
34	CULTURA, PODER E SOCIEDADE	1
35	CULTURAS DA IMAGEM E PROCESSOS DE MEDIAÇÃO	1
36	CULTURAS E ARTES NA CONTEMPORANEIDADE	1
37	CULTURAS, MEMÓRIAS E LINGUAGENS EM PROCESSOS EDUCATIVOS	1
38	CULTURAS, PRÁTICAS E PROCESSOS NA EDUCAÇÃO	1
39	CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	1
40	CURRÍCULO NAS ÁREAS DO SABER ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA	1
41	CURRÍCULO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS	1
42	CURRÍCULO, CULTURA E PRÁTICAS ESCOLARES	1
43	CURRÍCULO, CULTURA E PRÁTICAS ESCOLARES	1
44	CURRÍCULO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SABERES DOCENTES	2
45	CURRÍCULO, FORMAÇÃO DOCENTE E DIVERSIDADE	1
46	CURRÍCULO: SUJEITOS, CONHECIMENTO E CULTURA	2
47	CURRÍCULOS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS.	1
48	CURRÍCULOS, AVALIAÇÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DE	1
49	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE LÍNGUAS, INSTITUIÇÃO E ENSINO	1
50	DESENVOLVIMENTO E PLANEJAMENTO SOCIOECONÔMICO	1
51	DESENVOLVIMENTO HUMANO, PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO	1
52	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO FORMADOR E PRÁTICAS	2
53	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, TRABALHO DOCENTE E PROCESSO DE	1
54	DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	1
55	DESENVOLVIMENTO, ENSINO E APRENDIZAGEM	6
56	DESIGUALDADES SOCIAIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS	1
57	DESIGUALDADES SOCIAIS, DIVERSIDADES SOCIOCULTURAIS E PRÁTICAS	1
58	DESIGUALDADES, DIVERSIDADES, DIFERANÇAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS	1
59	DIDÁTICA, TEORIAS DE ENSINO E PRÁTICAS ESCOLARES	1
60	DIFUSÃO DO CONHECIMENTO: INFORMAÇÃO, COMUNICAÇÃO E GESTÃO	1
61	DINÂMICA CURRICULAR E ENSINO-APRENDIZAGEM	1
62	DINÂMICA CURRICULAR E ENSINO-APRENDIZAGEM	1
63	DINÂMICA DO TREINO DESPORTIVO: DA INICIAÇÃO AOS PROCESSOS DE	1
64	DISCURSOS E PRODUÇÃO DE SABERES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	2
65	DIVERSIDADE E PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS.	1
66	DOCÊNCIA E GESTÃO DE PROCESSOS EDUCATIVOS	1
67	ECONOMIA DO BEM ESTAR	1
68	ECOSSISTEMAS E DINÂMICAS SOCIOAMBIENTAIS	1
69	EDUCAÇÃO AMBIENTAL	1
70	EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO (EAEC)	1
71	EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ENSINO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS) -	3
72	EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E APROPRIAÇÃO	2
73	EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: AS TECNOLOGIAS EDUCATIVAS NO PROCESSO DE	1
74	EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA	2
75	EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: PRODUÇÃO CIENTÍFICA E AVALIAÇÃO DE	1
76	EDUCAÇÃO DO CAMPO	2
77	EDUCAÇÃO DO CAMPO, EDUCAÇÃO INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE	1
78	EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO LOCAL	1
79	EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE	1
80	EDUCAÇÃO E INFÂNCIA	1
81	EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO REGIONAL	1
82	EDUCAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO BRASIL	1
83	EDUCAÇÃO E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NOS PROCESSOS	1
84	EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	1
85	EDUCAÇÃO E TRABALHO	2
86	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	1
87	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, COGNIÇÃO E CURRÍCULO	1



Tabela 10 – Distribuição de Produção Acadêmica Stricto Sensu por Linha de Pesquisa no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1992-2019)

(continuação)

Nº	LINHA DE PESQUISA	QUANT
88	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E ESPAÇOS NÃO	1
89	EDUCAÇÃO ESCOLAR: INSTITUIÇÕES, SUJEITOS E CURRÍCULOS	1
90	EDUCAÇÃO ESCOLAR: POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES, COTIDIANO	4
91	EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROCESSOS INCLUSIVOS	1
92	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	2
93	EDUCAÇÃO PARA CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO	1
94	EDUCAÇÃO POPULAR	3
95	EDUCAÇÃO POPULAR EM MOVIMENTOS E ORGANIZAÇÕES SOCIAIS	1
96	EDUCAÇÃO SUPERIOR	1
97	EDUCAÇÃO, CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO HUMANO	1
98	EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIA	1
99	EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO, LINGUAGENS E MOVIMENTO	1
100	EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E CULTURA	1
101	EDUCAÇÃO, CULTURA CORPORAL E LAZER	1
102	EDUCAÇÃO, CULTURA E DIVERSIDADE	1
103	EDUCAÇÃO, CULTURA, MOVIMENTOS SOCIAIS E AÇÕES COLETIVAS	4
104	EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E ENSINO	3
105	EDUCAÇÃO, ESCOLA E SEUS SUJEITOS SOCIAIS	2
106	EDUCAÇÃO, ESTADO E DIVERSIDADE	3
107	EDUCAÇÃO, ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS	1
108	EDUCAÇÃO, ESTADO E SOCIEDADE	1
109	EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	1
110	EDUCAÇÃO, GESTÃO E DESENVOLVIMENTO LOCAL SUSTENTÁVEL	1
111	EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E POLÍTICAS	2
112	EDUCAÇÃO, LINGUAGENS E IDENTIDADES	1
113	EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS	2
114	EDUCAÇÃO, POLÍTICA E PRÁXIS EDUCATIVAS	1
115	EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E CIDADANIA	2
116	EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO REGIONAL	3
117	EDUCAÇÃO, POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO	1
118	EDUCAÇÃO, PRÁXIS PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO EDUCADOR	1
119	EDUCAÇÃO, PROCESSOS SOCIOCULTURAIS E SUSTENTABILIDADE	2
120	EDUCAÇÃO, PSICOLOGIA E PRÁTICA DOCENTE	4
121	EDUCAÇÃO, SUJEITOS, SOCIEDADE, HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS	1
122	EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS E COMUNICAÇÃO (ETEC)	3
123	EDUCAÇÃO, TRABALHO E MOVIMENTOS SOCIAIS	1
124	EDUCAÇÃO, TRABALHO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	1
125	EDUCAÇÃO: CURRÍCULO, EPISTEMOLOGIA E HISTÓRIA	1
126	EDUCAÇÃO: DIREITO À EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA OS	1
127	EDUCAÇÃO: DIVERSIDADE, DIFERENÇA E DESIGUALDADE SOCIAL	1
128	EDUCAÇÃO: POLÍTICAS, GESTÃO E O SUJEITO CONTEMPORÂNEO	4
129	ENSINO APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL	3
130	ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	1
131	ENSINO E APRENDIZAGEM	2
132	ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	1
133	ENSINO E APRENDIZAGEM EM BIOCÊNCIAS E SAÚDE (F)	1
134	ENSINO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES	3
135	ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	1
136	ENSINO, APRENDIZAGEM ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO HUMANO	1
137	ENSINO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	2
138	EQUIDADE, GOVERNANÇA E POLÍTICAS PÚBLICAS	1
139	EQUIDADE, POLÍTICAS E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	8
140	ESCOLA E CULTURA: PERSPECTIVAS DAS CIÊNCIAS SOCIAIS	2
141	ESCOLA PÚBLICA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	1
142	ESCOLA, APRENDIZAGEM, AÇÃO PEDAGÓGICA E SUBJETIVIDADE NA	6

Tabela 10 – Distribuição de Produção Acadêmica Stricto Sensu por Linha de Pesquisa no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1992-2019)

(continuação)

Nº	LINHA DE PESQUISA	QUANT
143	ESCOLA, CULTURA E DISCIPLINAS ESCOLARES	1
144	ESCOLA, FORMAÇÃO E TRABALHO	1
145	ESPAÇOS E TEMPOS EDUCATIVOS	1
146	ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS	1
147	ESTADO E SISTEMAS SÓCIO POLÍTICOS	1
148	ESTADO, MERCADO, EMPRESARIADO E SISTEMA FINANCEIRO	1
149	ESTADO, POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	1
150	ESTADO, POLÍTICAS E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	4
151	ESTADO, POLÍTICAS E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS	1
152	ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO	5
153	ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO	3
154	ESTADO, TERRITÓRIO E POLÍTICAS PÚBLICAS	1
155	ESTADO, SOCIEDADE E PRÁTICAS EDUCATIVAS	3
156	ESTRUTURA SOCIAL, PODER E MOBILIDADES	1
157	ESTUDOS PEDAGÓGICOS SOBRE O CORPO E O MOVIMENTO HUMANO	2
158	ÉTICA, DESENVOLVIMENTO HUMANO E APRENDIZAGEM	1
159	FENÔMENO ESPORTIVO	1
160	FILOSOFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	1
161	FILOSOFIA E SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	1
162	FILOSOFIA, LINGUAGEM E PRÁXIS PEDAGÓGICA	1
163	FORMAÇÃO DA DOCÊNCIA E FUNDAMENTOS DA PRÁTICA EDUCATIVA	4
164	FORMAÇÃO DE EDUCADORES	5
165	FORMAÇÃO DE EDUCADORES E DIVERSIDADE	1
166	FORMAÇÃO DE EDUCADORES: SABERES E COMPETÊNCIAS	2
167	FORMAÇÃO DE GESTORES, PROCESSOS EDUCATIVOS E AVALIAÇÃO	1
168	FORMAÇÃO DE PESSOAS PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL	1
169	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	1
170	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AÇÃO DOCENTE EM SITUAÇÕES DE ENSINO	1
171	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIVERSIDADE	2
172	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA	1
173	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCATIVAS	1
174	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	2
175	FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CURRÍCULO E ENSINO	1
176	FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CURRÍCULO E PRÁTICAS INOVADORAS	1
177	FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	1
178	FORMAÇÃO DE PROFESSORES, HISTÓRIA, MEMÓRIA E PRÁTICAS	2
179	FORMAÇÃO DE PROFESSORES, HISTÓRIA, MEMÓRIA E PRÁTICAS	1
180	FORMAÇÃO DE PROFESSORES, INSTITUIÇÕES E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	1
181	FORMAÇÃO DE PROFESSORES, POLÍTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	3
182	FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E	2
183	FORMAÇÃO DE PROFESSORES, RENOVAÇÃO CURRICULAR E AVALIAÇÃO	1
184	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TENDÊNCIAS E DILEMAS	1
185	FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	1
186	FORMAÇÃO DO PROFESSOR, CURRÍCULO E ENSINO SUPERIOR	1
187	FORMAÇÃO DOCENTE	3
188	FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	3
189	FORMAÇÃO DOCENTE E NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO	1
190	FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA EDUCATIVA	2
191	FORMAÇÃO DOCENTE E PROFISSIONALIDADE	1
192	FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	1
193	FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, POLÍTICAS EDUCATIVAS E	5
194	FORMAÇÃO E AÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE E PRÁTICAS EDUCATIVAS.	1
195	FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	1
196	FORMAÇÃO HUMANA E CIDADANIA	1
197	FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	1



Tabela 10 – Distribuição de Produção Acadêmica Stricto Sensu por Linha de Pesquisa no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1992-2019)

(continuação)

Nº	LINHA DE PESQUISA	QUANT
198	FORMAÇÃO, POLÍTICAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO	1
199	FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E TRABALHO EDUCATIVO	2
200	FUNDAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICOS E ABORDAGENS CURRICULARES	1
201	FUNDAMENTOS DOS PROCESSOS EDUCATIVOS	2
202	FUNDAMENTOS E ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E	1
203	FUNDAMENTOS E ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DE	1
204	FUNDAMENTOS E MODELOS PSICO-PEDAGÓGICOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS	1
205	FUNDAMENTOS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS	1
206	GEOGRAFIA, EDUCAÇÃO E ENSINO	1
207	GESTÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES NA DIVERSIDADE CULTURAL E	2
208	GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	4
209	GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA BÁSICA	3
210	GESTÃO E PRODUÇÃO DE CONTEÚDO PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	1
211	GESTÃO EDUCACIONAL	2
212	GESTÃO ESCOLAR E UNIVERSITÁRIA	1
213	GESTÃO PEDAGÓGICA E CONTEXTOS EDUCATIVOS	2
214	GESTÃO POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	1
215	GESTÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO LOCAL	1
216	GESTÃO, AVALIAÇÃO E REFORMA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	3
217	GESTÃO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS	1
218	GESTÃO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS	2
219	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	1
220	HISTÓRIA E ENSINO	2
221	HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	1
222	HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA: POLÍTICAS E PRÁTICAS ESCOLARES	1
223	HISTÓRIA E POLÍTICA EDUCACIONAIS	6
224	HISTÓRIA, CULTURA E CIDADANIA	1
225	HISTÓRIA, FILOSOFIA E SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	1
226	HISTÓRIA, POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL NA AMAZÔNIA	11
227	HISTÓRIA, POLÍTICAS E EDUCAÇÃO	2
228	HISTÓRIA, POLÍTICAS EDUCACIONAIS, TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA	1
229	HISTÓRIA, SOCIEDADE E PRÁTICAS EDUCATIVAS	1
230	HISTÓRIA, SOCIEDADE, CULTURA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS	4
231	IDÉIAS E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS	1
232	INCLUSÃO SOCIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS	2
233	INFÂNCIA E EDUCAÇÃO	1
234	INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL	1
235	INOVAÇÃO E ORGANIZAÇÕES	1
236	INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO	1
237	INSTITUIÇÃO ESCOLAR: ORGANIZAÇÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E	2
238	INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	3
239	INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS, HISTÓRIA, POLÍTICA E PROCESSOS DE	1
240	INSTITUIÇÕES ESCOLARES, SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS	3
241	INSTITUIÇÕES, ORDENAMENTO TERRITORIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA	1
242	INSTITUIÇÕES, PRÁTICAS EDUCATIVAS E HISTÓRIA	2
243	INTERVENÇÕES AVALIATIVAS EM ESPAÇOS EDUCATIVOS	2
244	LETRAMENTO, IDENTIDADES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	1
245	LÍNGUA, TEXTO E DISCURSO	1
246	LINGUAGEM, CONHECIMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	2
247	LINGUAGENS E LETRAMENTOS NO ENSINO BASICO	1
248	LINGUAGENS, CURRÍCULO E TECNOLOGIAS	2
249	LINGUAGENS, SUBJETIVAÇÕES E PRÁXIS PEDAGÓGICA	1
250	LINHA DE PESQUISA E DE INTERVENÇÃO METODOLOGIAS DA	1
251	LINHA DE PESQUISA POLÍTICAS EDUCACIONAIS (LIPED)	3
252	MARXISMO, EDUCACAÇÃO E LUTA DE CLASSES	1

Tabela 10 – Distribuição de Produção Acadêmica Stricto Sensu por Linha de Pesquisa no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1992-2019)

(continuação)

Nº	LINHA DE PESQUISA	QUANT
253	MELHORIA DO ENSINO DE 1 E 2 G	1
254	METODOLOGIA ESTATÍSTICA PARA CENSOS, PESQUISAS AMOSTRAIS E	1
255	MÉTODOS QUANTITATIVOS, AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS E FINANÇAS	1
256	MÍDIA E IDENTIDADES CONTEMPORÂNEAS	1
257	MODELOS, INSTRUMENTOS E MEDIDAS EDUCACIONAIS	1
258	MOVIMENTOS SOCIAIS E CULTURA	1
259	MOVIMENTOS SOCIAIS, POLÍTICA E EDUCAÇÃO POPULAR	2
260	MÚSICA, EDUCAÇÃO E SAÚDE	1
261	NÃO INFORMADO	34
262	NOVAS TECNOLOGIAS EM EDUCAÇÃO	1
263	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO	4
264	ORGANIZAÇÃO E MEMÓRIAS DE ESPAÇOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO	1
265	ORGANIZAÇÕES E SOCIEDADE	1
266	PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS, HISTÓRICAS E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO	1
267	PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS, HISTÓRICAS E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO	2
268	PESQUISA EM PROCESSOS PEDAGÓGICOS, POLÍTICAS E GESTÃO	3
269	PLANEJAMENTO AMBIENTAL E DESENVOLVIMENTO REGIONAL	1
270	PLANEJAMENTO E GESTÃO E GESTÃO TERRITORIAL	1
271	POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	7
272	POLÍTICA EDUCACIONAL, ADMINISTRAÇÃO DE SISTEMAS EDUCATIVOS E	1
273	POLÍTICA EDUCACIONAL, PLANEJAMENTO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	3
274	POLÍTICA SOCIAL, ESTADO, SOCIEDADE, DIREITOS E MOVIMENTOS SOCIAIS	1
275	POLÍTICA SOCIAL, PROCESSOS PARTICIPATIVOS E CIDADANIA SOCIAL	1
276	POLÍTICA, GESTÃO E ECONOMIA DA EDUCAÇÃO	6
280	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO, POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	1
281	POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	17
282	POLÍTICAS E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS	6
283	POLÍTICAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO	8
284	POLÍTICAS E PROCESSOS FORMATIVOS EM EDUCAÇÃO	1
285	POLÍTICAS E PROCESSOS FORMATIVOS EM EDUCAÇÃO -	1
286	POLÍTICAS EDUCACIONAIS	7
287	POLÍTICAS EDUCACIONAIS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	1
288	POLÍTICAS EDUCACIONAIS, GESTÃO DA ESCOLA E FORMAÇÃO DOCENTE	1
289	POLÍTICAS EDUCACIONAIS, GESTÃO DE SISTEMAS E ORGANIZAÇÕES,	2
290	POLÍTICAS EDUCACIONAIS, HISTÓRIA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	2
291	POLÍTICAS EDUCACIONAIS, HISTÓRIA E SOCIEDADE	1
292	POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO	6
293	POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO	1
294	POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	6
295	POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	2
296	POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO ESCOLAR: PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO	1
297	POLÍTICAS PÚBLICAS E MUDANÇAS SOCIAIS	3
298	POLÍTICAS PÚBLICAS E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCACIONAL	1
299	POLÍTICAS PÚBLICAS E REFORMAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES	3
300	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	6
301	POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO	6
302	POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	1
303	POLÍTICAS PÚBLICAS, PLANEJAMENTO E GESTÃO DO TRABALHO, DA	1
304	POLÍTICAS PÚBLICAS, TERRITÓRIO E CULTURA	1
305	POLÍTICAS SOCIAIS UNIVERSAIS, INSTITUCIONALIZAÇÃO E CONTROLE	5
306	POLÍTICAS, GESTÃO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES - PGFE	1
307	POLÍTICAS, GESTÃO E FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO	1
308	POLÍTICAS, HISTÓRIA E CULTURA EM EDUCAÇÃO	10
309	POLÍTICAS, PRÁTICAS INSTITUCIONAIS E EXCLUSÃO/INCLUSÃO SOCIAL.	2
310	POLÍTICAS, PROGRAMAS E GESTÃO DE PROCESSOS EDUCATIVOS E	6

Tabela 10 – Distribuição de Produção Acadêmica Stricto Sensu por Linha de Pesquisa no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1992-2019)

(continuação)

Nº	LINHA DE PESQUISA	QUANT
311	PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL	1
312	PRÁTICAS DISCURSIVAS E SUBJETIVIDADES	1
313	PRÁTICAS EDUCACIONAIS	1
314	PRÁTICAS EDUCATIVAS E RELAÇÕES SOCIAIS NO ESPAÇO ESCOLAR E NÃO	2
315	PRÁTICAS EDUCATIVAS, LINGUAGENS E TECNOLOGIA	3
316	PRÁTICAS EM SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA	1
317	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DO EDUCADOR	2
318	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SUAS RELAÇÕES COM A FORMAÇÃO DOCENTE	2
319	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ELEMENTOS ARTICULADORES	2
320	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ELEMENTOS ARTICULADORES	1
321	PROBLEMÁTICAS REGIONAIS E POLÍTICAS SOCIAIS	1
322	PROCESSOS ARTÍSTICOS, EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS E MEDIAÇÃO	1
323	PROCESSOS CULTURAIS, INSTÂNCIAS DE SOCIALIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO	1
324	PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER	1
325	PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA	1
326	PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA, NA UNIVERSIDADE E	1
327	PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM E PRODUÇÃO DE MATERIAL	1
328	PROCESSOS DE ENSINO, APRENDIZAGEM E CRIAÇÃO EM ARTES	1
329	PROCESSOS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO SOCIAL E POLÍTICO	1
330	PROCESSOS EDUCACIONAIS, HISTÓRIA E CIDADANIA	1
331	PROCESSOS EDUCACIONAIS: TECNOLOGIAS SOCIAIS E DESENVOLVIMENTO	1
332	PROCESSOS EDUCATIVOS	2
333	PROCESSOS EDUCATIVOS	1
334	PROCESSOS FORMATIVOS, ENSINO E APRENDIZAGEM	1
335	PROCESSOS PSICOSSOCIAIS NA FORMAÇÃO E NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL	4
336	PROCESSOS, PRÁTICAS E MÉTODOS PARA FORMAÇÃO EM MÚSICA	1
337	PROFISSÃO DOCENTE, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO (PDCA)	1
338	PROFISSÃO DOCENTE, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO (PDCA)	1
339	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: PROCESSOS EDUCATIVOS E	2
340	PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO	2
341	PSICOLOGIA ESCOLAR E PROCESSOS EDUCATIVOS	1
342	RECONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO	1
343	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO MOVIMENTO HUMANO	1
344	SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS	1
345	SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRIÇÃO APLICADA	1
346	SOCIEDADE, CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO	3
347	SOCIEDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO	1
348	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	1
349	SOCIOLOGIA DO ESPORTE E LAZER	1
350	SUBJETIVIDADE, CULTURA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	3
351	SUBJETIVIDADES COLETIVAS, MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO	1
352	SUJEITOS, FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM	1
353	SUJEITOS, SABERES E PROCESSOS EDUCATIVOS	1
354	TÉCNICA DO AMBIENTE CONSTRUÍDO	1
355	TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE E FORMAÇÃO: FUNÇÃO SOCIAL DA	1
356	TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	1
357	TEORIA LINGÜÍSTICA E MÉTODOS	2
358	TEORIAS DA EDUCAÇÃO E PROCESSOS PEDAGÓGICOS	7
359	TEORIAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS	1
360	TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	1
361	TEORIAS SOBRE CORPO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES	2
362	TEORIAS SOBRE O CORPO, MOVIMENTO HUMANO, ESPORTES E LAZER	2
363	TERRITÓRIO, MIGRAÇÕES E CULTURA	2
364	TRABALHO E FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	1
365	TRABALHO, HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS	1

Tabela 10 – Distribuição de Produção Acadêmica Stricto Sensu por Linha de Pesquisa no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1992-2019)

(conclusão)

Nº	LINHA DE PESQUISA	QUANT
366	TRABALHO, POLÍTICAS SOCIAIS E DESENVOLVIMENTO.	1
367	UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO	1
368	VIOLÊNCIA, TERRITORIALIDADES E MORALIDADES	1
<b>TOTAL</b>		<b>704</b>

Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do portal da CAPES (2022).

Tabela 11 – Distribuição de Produção Stricto Sensu por Orientador ou Orientadora de Pós-Graduação no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1992-2019)

(continua)

G	ORIENTADOR OU ORIENTADORA	QUANT
1	ADRIANA SALETE LOSS	1
2	AGOSTINHO POTENCIANO DE SOUZA	1
3	ALBERTO DE MELLO E SOUZA	1
4	ALCIDES FERNANDO GUSSE	1
5	ALDA DE JESUS OLIVEIRA	1
6	ALDA JUNQUEIRA MARIN	2
7	ALESSANDRA DAVID	1
8	ALESSANDRA DAVID MOREIRA DA COSTA	1
9	ALEXSANDRA ZANETTI	1
10	ALFREDO CESAR ANTUNES	1
11	ALICE FÁTIMA MARTINS	1
12	ALICE RIBEIRO CASIMIRO LOPES	1
13	ALVARO JOAO MAGALHAES DE QUEIROZ	2
14	ANA DE FATIMA PEREIRA DE SOUSA ABRANCHES	1
15	ANA LUCIA KASSOUF	1
16	ANA LUCIA OLIVO ROSAS MOREIRA	1
17	ANA MARIA BORGES DE SOUZA	1
18	ANA MARIA DE ALBUQUERQUE VASCONCELLOS	1
19	ANA MARIA DE MOURA SCHAFFER	1
20	ANA MARIA FALSARELLA	1
21	ANA MARIA IORIO DIAS	1
22	ANA MARIA MARTINS DA COSTA SANTOS	1
23	ANA MARIA VILLELA CAVALIERE	4
24	ANAMARIA SANTANA DA SILVA	1
25	ANDERSON DE CARVALHO PEREIRA	1
26	ANDRE SILVA MARTINS	1
27	ANEGLEYCE TEODORO RODRIGUES	1
28	ANGELA DERLISE STUBE	1
29	ÂNGELA MARIA DIAS FERNANDES	1
30	ANGELO RICARDO DE SOUZA	1
31	ANNA MARIA LUNARDI PADILHA	1
32	ANSELMO ALENCAR COLARES	3
33	ANTONIA DALVA FRANCA CARVALHO	2
34	ANTONIO CARLOS CARUSO RONCA	4
35	ANTONIO CARLOS MACIEL	2
36	ANTONIO CHIZZOTTI	2
37	ANTONIO DIAS NASCIMENTO	1
38	ANTONIO FLAVIO BARBOSA MOREIRA	1
39	ANTONIO FLUMINHAN JUNIOR	1
40	ANTONIO JORGE GONÇALVES SOARES	2
41	ANTONIO LISBOA LEITAO DE SOUZA	1
42	ANTONIO PAULINO DE SOUSA	1
43	ANTÔNIO VILLAR MARQUES DE SÁ	1
44	ARIANE FRANCO LOPES DA SILVA	1
45	ARICLE VECHIA	1

Tabela 11 – Distribuição de Produção Acadêmica Stricto Sensu por Orientador ou Orientadora de Pós-Graduação no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1992-2019)

(continuação)

<b>G</b>	<b>ORIENTADOR OU ORIENTADORA</b>	<b>QUANT</b>
46	ARIZA MARIA ROCHA	1
47	ARLI RAMOS DE OLIVEIRA	1
48	ARMINDA RACHEL BOTELHO MOURÃO	1
49	ARY CESAR MINELLA	1
50	AUREA DE CARVALHO COSTA	1
51	AURINO LIMA FERREIRA	1
52	BALDUINO ANTONIO ANDREOLA	2
53	BEATRIZ APARECIDA ZANATTA	4
54	BEATRIZ DE BASTO TEIXEIRA	1
55	BENTO SELAU DA SILVA JUNIOR	1
56	BERENICE CORSETTI	1
57	BERNARDETE ANGELINA GATTI	1
58	BRANCA JUREMA PONCE	1
59	BRUNO DE VASCONCELOS CARDOSO	1
60	CANDIDO ALBERTO DA COSTA GOMES	2
61	CARLOS ALBERTO LOPES DE SOUSA	1
62	CARLOS ALBERTO VIDAL FRANÇA	1
63	CARLOS ANTONIO GIOVINAZZO JUNIOR	1
64	CARLOS BAUER DE SOUZA	1
65	CARLOS FERNANDO FERREIRA DA CUNHA JUNIOR	1
66	CARLOS RAUL ETULAIN	1
67	CARLOS ROBERTO JAMIL CURY	1
68	CARMEM LUCIA SUSSEL MARIANO	1
69	CARMEN LUCIA DE OLIVEIRA CABRAL	1
70	CARMEN LUCIA FORNARI DIEZ	1
71	CATIA WANDERLEY LUBAMBO	2
72	CECILIA OLIVIERI	1
73	CELEIDA MARIA COSTA DE SOUZA	1
74	CELI CORREA NERES	1
75	CELI NELZA ZULKE TAFFAREL	1
76	CELIA FRAZAO SOARES LINHARES	1
77	CELIA REGINA TEIXEIRA	1
78	CÉLIO DA CUNHA	1
79	CELMA BORGES GOMES	1
80	CELSO DO PRADO FERRAZ DE CARVALHO	3
81	CENIO BACK WEYH	1
82	CESAR APARECIDO NUNES	1
83	CESAR ROMERO AMARAL VIEIRA	1
84	CEZAR LUIZ DE MARI	1
85	CIBELE MARIA LIMA RODRIGUES	5
86	CIDOVAL MORAIS DE SOUSA	1
87	CIPRIANO CARLOS LUCKESI	1
88	CLARICE SALETE TRAVERSINI	2
89	CLARILZA PRADO DE SOUSA	1
90	CLAUDIA ARAUJO DE LIMA	1
91	CLAUDIA LEME FERREIRA DAVIS	1
92	CLAUDIA VALENTINA ASSUMPCAO GALIAN	1
93	CLEBER ANTONIO LINDINO	1
94	CLEITON DE OLIVEIRA	1
95	CLELIA DE FREITAS CAPANEMA	1
96	CLÉLIA DE FREITAS CAPANEMA	2
97	CLESIO ACILINO ANTONIO	2
98	CONCEICAO PALUDO	1
99	CRISTIANA TRISTAO RODRIGUES	1
100	CRISTINE JAQUES RIBEIRO	1
101	CYNTHIA GREIVE VEIGA	1
102	CYNTHIA PAES DE CARVALHO	1
103	DALILA ANDRADE OLIVEIRA	1

Tabela 11 – Distribuição de Produção Acadêmica Stricto Sensu por Orientador ou Orientadora de Pós-Graduação no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1992-2019)

(continuação)

<b>G</b>	<b>ORIENTADOR OU ORIENTADORA</b>	<b>QUANT</b>
104	DANIEL ALVARES RODRIGUES	1
105	DANIEL FERRAZ CHIOZZINI	2
106	DANIELE SAHEB	1
107	DANTE AUGUSTO GALEFFI	1
108	DAYSE MARTINS HORA	4
109	DEBORA CRISTINA JEFFREY	2
110	DENISE HELENA PEREIRA LARANJEIRA	1
111	DENISE VIEIRA FRANCO	2
112	DERNIVAL VENÂNCIO RAMOS JÚNIOR	1
113	DESIREE GONÇALVES RAGGI	1
114	DILENO DUSTAN LUCAS DE SOUZA	1
115	DILYS KAREN REES	1
116	DINORA TEREZA ZUCCHETTI	2
117	DIOGO ONOFRE GOMES DE SOUZA	1
118	DOMINGOS ANTONIO GIROLETTI	1
119	DORALICE APARECIDA PARANZINI GORNI	1
120	EDELICIO MOSTACO	1
121	EDELIR SALOMAO GARCIA	1
122	EDIL VASCONCELLOS DE PAIVA	1
123	EDIMEIA MARIA RIBEIRO DE MELLO	1
124	EDISON ROBERTO DE SOUZA	2
125	EDITE MARIA SUDBRACK	1
126	EDLEISE MENDES OLIVEIRA SANTOS	1
127	EDNA LOPES HARDOIM	1
128	EDSON PANTALEAO ALVES	2
129	EDSON SCHROEDER	1
130	EDUARDO ANTONIO SALOMAO CONDE	2
131	EDUARDO ANTONIO SALOMÃO CONDÉ	1
132	ELAINE PRODOCIMO	1
133	ELIANDA FIGUEIREDO ARANTES TIBALLI	2
134	ELIANE CLEIDE DA SILVA CZERNISZ	2
135	ELIANE GIACHETTO SARAVALI	1
136	ELIANE GREICE DAVANCO NOGUEIRA	1
137	ELIE GEORGE GUIMARAES GHANEM JUNIOR	1
138	ELINE DECCACHE MAIA	1
139	ELIONE MARIA NOGUEIRA DIOGENES	2
140	ELISABETE FERREIRA ESTEVES CAMPOS	1
141	ELISABETH DOS SANTOS TAVARES	1
142	ELISABETH GONÇALVES DE SOUZA	3
143	ELISANDRO SCHULTZ WITTIZORECKI	1
144	ELISANGELA ALVES DA SILVA SCAFF	1
145	ELISANGELA DA SILVA BERNADO	4
146	ELIZABETH ADORNO DE ARAUJO	2
147	ELMA JULIA GONÇALVES DE CARVALHO	1
148	EMILIA PEIXOTO VIEIRA	1
149	ENEAS DE ARAUJO ARRAIS NETO	1
150	ERIVA GARCIA VELASCO	1
151	ETTIENE CORDEIRO GUERIOS	1
152	EULÁLIA HENRIQUE MAIMONI	1
153	FABIANY DE CASSIA TAVARES SILVA	1
154	FELIPE ZIOTTI NARITA	1
155	FERNANDA ALBERNAZ DO NASCIMENTO GUIMARAES	1
156	FERNANDO JAIME GONZÁLEZ	1
157	FERNANDO JOSE DE ALMEIDA	1
158	FERNANDO MARINHO MEZZADRI	1
159	FLAVIO HENRIQUE ALBERT BRAYNER	1
160	FRANCISCA DAS CHAGAS SILVA LIMA	1
161	FRANCISCA TEREZINHA DE OLIVEIRA ALVES	1



Tabela 11 – Distribuição de Produção Acadêmica Stricto Sensu por Orientador ou Orientadora de Pós-Graduação no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1992-2019)

(continuação)

<b>G</b>	<b>ORIENTADOR OU ORIENTADORA</b>	<b>QUANT</b>
162	FRANCISCO ARI DE ANDRADE	1
163	FRANCISCO EVANGELISTA	1
164	FRANCISCO ROBERTO PINTO MATTOS	1
165	GABRIEL HUMBERTO MUNOZ PALAFOX	1
166	GELSA KNIJNIK	1
167	GENYLTON ODILON REGO DA ROCHA	1
168	GEOVANA MENDONCA LUNARDI MENDES	1
169	GERMANO BRUNO AFONSO	1
170	GIL CÉSAR COSTA DE PAULA	1
171	GILBERTO DE CASTRO	1
172	GILDA CARDOSO DE ARAUJO	2
173	GILDA FIGUEIREDO PORTUGAL GOUVEA	1
174	GILEAD MARCHEZI TAVARES	1
175	GILMAR DE CARVALHO CRUZ	1
176	GILSON RICARDO DE MEDEIROS PEREIRA	1
177	GIONARA TAUCHEN	1
178	GISELLE CRISTINA MARTINS REAL	1
179	GLADIS FRANCK DA CUNHA	1
180	GLORIA DA ANUNCIACAO ALVES	1
181	HARRYSON JUNIO LESSA GONÇALVES	1
182	HEDI MARIA LUFT	2
183	HEIKE SCHMITZ	3
184	HELENA MARIA DOS SANTOS FELICIO	1
185	HELOISA SALLES GENTIL	2
186	ICLEIA ALBUQUERQUE DE VARGAS	1
187	IDEMAR VIZOLLI	1
188	IEDA PARRA BARBOSA RINALDI	1
189	IEDA VIANA	1
190	ILKA SCHAPPER SANTOS	2
191	ILMA PASSOS ALENCASTRO VEIGA	1
192	INES BARBOSA DE OLIVEIRA	1
193	INES FERREIRA DE SOUZA BRAGANCA	1
194	INÊS MARIA MARQUES ZANFORLIN PIRES DE ALMEIDA	2
195	INGRID HOTTE AMBROGI	1
196	IRAIDE MARQUES DE FREITAS BARREIRO	2
197	IRENI MARILENE ZAGO FIGUEIREDO	1
198	IRME SALETE BONAMIGO	1
199	ISABEL PAULINE HILDEGARD GEORGES	1
200	ISABEL PORTO FILGUEIRAS	1
201	ISAURO BELTRAN NUNEZ	1
202	ISAURORA CLAUDIA MARTINS DE FREITAS	1
203	ISMAR DE OLIVEIRA SOARES	1
204	IVAN LUIZ NOVAES	1
205	IVO RIBEIRO DE SA	1
206	IVONALDO NERES LEITE	1
207	IZABEL CRISTINA FEIJO DE ANDRADE	1
208	IZABELLA MENDES SANT ANA	1
209	JACIRA DA SILVA CÂMARA	1
210	JAMERSON ANTONIO DE ALMEIDA DA SILVA	2
211	JANAINA SPECHT DA SILVA MENEZES	10
212	JANE SOARES DE ALMEIDA	1
213	JANETE MAGALHAES CARVALHO	2
214	JANETE MARIA LINS DE AZEVEDO	1
215	JAQUELINE MOLL	3
216	JASON FERREIRA MAFRA	1
217	JEANES MARTINS LARCHET	1
218	JEANNE SILVA	1
219	JEFFERSON MARCAL DA ROCHA	1

Tabela 11 – Distribuição de Produção Acadêmica Stricto Sensu por Orientador ou Orientadora de Pós-Graduação no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1992-2019)

(continuação)

<b>G</b>	<b>ORIENTADOR OU ORIENTADORA</b>	<b>QUANT</b>
220	JERUSA VILHENA DE MORAES	1
221	JOÃO BAPTISTA DE ALMEIDA JUNIOR	1
222	JOAO CARDOSO PALMA FILHO	1
223	JOÃO GUALBERTO DE CARVALHO MENESES	1
224	JOAQUIM GONÇALVES BARBOSA	1
225	JOCYLEIA SANTANA DOS SANTOS	2
226	JORGE LUIZ BARCELLOS DA SILVA	1
227	JORGE NASSIM VIEIRA NAJJAR	1
228	JOSE ALBERTINO CARVALHO LORDELO	1
229	JOSE ALBERTO BARROSO CASTANON	1
230	JOSE ALCIDES FIGUEIREDO SANTOS	2
231	JOSE CARLOS LIBANEO	1
232	JOSÉ CARLOS ROSA PIRES DE SOUZA	1
233	JOSE DAMIAO TRINDADE ROCHA	1
234	JOSÉ GERALDO SILVEIRA BUENO	1
235	JOSE LUIZ ZANELLA	1
236	JOSE MOREIRA DA SILVA NETO	1
237	JOSE PEREIRA DE MELO	3
238	JOSE PEREIRA PEIXOTO FILHO	1
239	JOSE ROBERTO GOMES RODRIGUES	1
240	JOSE WELLINGTON MARINHO DE ARAGAO	1
241	JOSEFA JACKLINE RABELO	1
242	JOSEFA SONIA PEREIRA DA FONSECA	2
243	JOSELIA SCHWANKA SALOME	2
244	JOYCE MARY ADAM DE PAULA E SILVA	1
245	JUARES DA SILVA THIESEN	2
246	JUAREZ TARCISIO DAYRELL	1
247	JUCIREMA QUINTEIRO	1
248	JULIANA CESARIO HAMDAN	1
249	JULIO CESAR GODOY BERTOLIN	1
250	JULIO CESAR TORRES	1
251	JULIO GOMES ALMEIDA	1
252	JULVAN MOREIRA DE OLIVEIRA	1
253	KALLINE PEREIRA AROEIRA	1
254	KARLA CUNHA PADUA	1
255	KARLA SCHUCK SARAIVA	1
256	KATHARINE NINIVE PINTO SILVA	1
257	KATIA CRISTINA NASCIMENTO FIGUEIRA	2
258	KATIA SIQUEIRA DE FREITAS	1
259	KHALED OMAR MOHAMAD EL TASSA	1
260	LAURA MARISA CARNIELO CALEJON	1
261	LAURINDA RAMALHO DE ALMEIDA	1
262	LEANDRA BOER POSSA	1
263	LEANDRA INES SEGANFREDO SANTOS	1
264	LEIA TEIXEIRA LACERDA	1
265	LEILA CHALUB-MARTINS	1
266	LELIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES	1
267	LENIR BASSO ZANON	1
268	LENY RODRIGUES MARTINS TEIXEIRA	1
269	LEONEL PIOVEZANA	1
270	LEVINDO DINIZ CARVALHO	1
271	LEVINO BERTAN	1
272	LIA CIOMAR MACEDO DE FARIA	1
273	LIA CIOMAR MACEDO DE FARIA	1
274	LIGIA GOMES ELLIOT	1
275	LIGIA MARTHA COIMBRA DA COSTA COELHO	21
276	LILIAN MARIA GHIURO PASSARELLI	1
277	LINCOLN TAVARES SILVA	1



Tabela 11 – Distribuição de Produção Acadêmica Stricto Sensu por Orientador ou Orientadora de Pós-Graduação no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1992-2019)

(continuação)

G	ORIENTADOR OU ORIENTADORA	QUANT
278	LISETE REGINA GOMES ARELARO	1
279	LIVIA FAGUNDES NEVES DORINI	1
280	LÍVIA FREITAS FONSECA BORGES	1
281	LUANA CARRAMILLO GOING	2
282	LUCIA HELENA ALVAREZ LEITE	3
283	LÚCIA HELENA RINCÓN AFONSO	1
284	LUCIA HELENA TIOSSO MORETTI	1
285	LÚCIA MARIA GOMES CORRÊA FERRI	1
286	LUCIA VELLOSO MAURICIO	6
287	LUCIANA DE OLIVEIRA MIRANDA GOMES	1
288	LUCIANA MARIA GIOVANNI	2
289	LUCIANA MARIA LUNARDI CAMPOS	1
290	LUCIANA PACHECO MARQUES	2
291	LUCIANO BARBOSA JUSTINO	1
292	LUCIANO MENEZES BEZERRA SAMPAIO	1
293	LUCÍLIA REGINA DE SOUZA MACHADO	1
294	LUCINETE GADELHA DA COSTA	1
295	LÚCIO KREUTZ	1
296	LUCRECIA STRINGHETTA MELLO	1
297	LUIS ARMANDO GANDIN	1
298	LUIS CARLOS SALES	1
299	LUIS ENRIQUE AGUILAR	1
300	LUIS FERNANDO MINASI	1
301	LUIZ ALBERTO RIBEIRO RODRIGUES	1
302	LUIZ BEZERRA NETO	1
303	LUIZ FLAVIO NEUBERT	2
304	LUIZA HELENA DALPIAZ	1
305	LYGIA DE SOUSA VIEGAS	1
306	MANOEL NELITO MATHEUS NASCIMENTO	1
307	MARCELA ALEJANDRA PRONKO	1
308	MARCELO LEANDRO EICHLER	1
309	MARCIA ELISA TETE RAMOS	1
310	MARCIA FINIMUNDI	1
311	MARCIA KARINA DA SILVA	1
312	MARCO ANTONIO DE OLIVEIRA GOMES	1
313	MARCO ANTONIO FERREIRA DA COSTA	1
314	MARCO AURELIO KISTEMANN JUNIOR	1
315	MARCO PAULO STIGGER	1
316	MARCOS EDGAR BASSI	1
317	MARCUS VINICIUS FONSECA	1
318	MARGARITA VICTORIA RODRIGUEZ	1
319	MARIA ABÁDIA DA SILVA	1
320	MARIA ALICE DE LIMA GOMES NOGUEIRA	1
321	MARIA ALICE MELO	1
322	MARIA ANGELA MATTAR YUNES	1
323	MARIA ANTÔNIA DE SOUZA	1
324	MARIA APARECIDA CAMPOS DINIZ DE CASTRO	1
325	MARIA APARECIDA CIAVATTA PANTOJA FRANCO	1
326	MARIA APARECIDA TREVISAN ZAMBERLAN	1
327	MARIA AUGUSTA MARTIARENA DE OLIVEIRA	1
328	MARIA BEATRIZ PAUPERIO TITTON	1
329	MARIA CECÍLIA DE PAULA SILVA	1
330	MARIA CELESTE REIS FERNANDES DE SOUZA	3
331	MARIA COUTO CUNHA	1
332	MARIA CRISTINA DANTAS PINA	1
333	MARIA CRISTINA LIMA PANIAGO LOPES	1
334	MARIA CRISTINA MENÉZES	1
335	MARIA CRISTINA SOARES DE GOUVEA	1

Tabela 11 - Distribuição de produção acadêmica Stricto Sensu por orientador ou orientadora de Pós-Graduação no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1992-2019)

(continuação)

<b>G</b>	<b>ORIENTADOR OU ORIENTADORA</b>	<b>QUANT</b>
336	MARIA DA ANUNCIACAO PINHEIRO BARROS NETA	1
337	MARIA DA ASSUNCAO CALDERANO	1
338	MARIA DA GLORIA SOARES BARBOSA LIMA	1
339	MARIA DA SALETE BARBOZA DE FARIAS	1
340	MARIA DAS GRACAS CAMPOS	1
341	MARIA DAS GRACAS SA PEIXOTO PINHEIRO	2
342	MARIA DE FATIMA ALMEIDA MARTINS	2
343	MARIA DE FÁTIMA BARBOSA ABDALLA	1
344	MARIA DE FATIMA DA CUNHA	1
345	MARIA DE FATIMA GOMES DA SILVA	1
346	MARIA DE LOURDES RANGEL TURA	1
347	MARIA DE NAZARE TAVARES ZENAIDE	1
348	MARIA DILNEIA ESPINDOLA FERNANDES	1
349	MARIA DO PERPETUO SOCORRO DE LIMA COSTA	1
350	MARIA DO ROSARIO SILVA RESENDE	1
351	MARIA ELISABETH BLANCK MIGUEL	1
352	MARIA ELISABETH BLANCK MIGUEL	1
353	MARIA ELIZA GAMA SANTOS	1
354	MARIA GUIOMAR CARNEIRO TOMMASIELLO	1
355	MARIA HELENA LAVINAS DE MORAIS	1
356	MARIA HELENA MICHELS	1
357	MARIA INES GALVAO FLORES MARCONDES DE SOUZA	1
358	MARIA INEZ SALGADO DE SOUZA	1
359	MARIA ISABEL DA SILVA AZEVEDO ALVIM	1
360	MARIA ISABEL DA SILVA AZEVEDO ALVIM	1
361	MARIA JOSE DE PINHO	1
362	MARIA LILIA IMBIRIBA SOUSA COLARES	5
363	MARIA LUCIA MIRANDA AFONSO	1
364	MARIA LUISA MERINO DE FREITAS XAVIER	1
365	MARIA MANUELA MARTINS SOARES DAVID	1
366	MARIA MARGARIDA MACHADO	1
367	MARIA NILZA DA SILVA	1
368	MARIA RAQUEL CAETANO	1
369	MARIA SILVIA ROSA SANTANA	1
370	MARIA SIMONE VIONE SCHWENGBER	1
371	MARIA TERESA DE MOURA RIBEIRO	1
372	MARIA TERESA ESTEBAN DO VALLE	1
373	MARIBEL OLIVEIRA BARRETO	1
374	MARILANE MARIA WOLFF PAIM	1
375	MARILDA DE OLIVEIRA COSTA	1
376	MARILDA PASQUAL	1
377	MARILENE DE SOUZA CAMPOS	1
378	MARILIA ANDRADE TORALES CAMPOS	2
379	MARILIA COSTA MOROSINI	1
380	MARILIA GOUVEA DE MIRANDA	2
381	MARILSA MIRANDA DE SOUZA	3
382	MARINA PATRICIO DE ARRUDA	1
383	MARINA VIEIRA DA SILVA	1
384	MÁRIO VASCONCELLOS SOBRINHO	1
385	MARISA IRENE SIQUEIRA CASTANHO	1
386	MARISA SCHNECKENBERG	1
387	MARIZETE LUCINI	1
388	MARK CLARK ASSEN DE CARVALHO	1
389	MARLENE LUCIA SIEBERT SAPELLI	1
390	MARLI LUCIA TONATTO ZIBETTI	1
391	MARTA CHAVES	1
392	MARTA LEANDRO DA SILVA	1
393	MAURA LUCIA FERNANDES PENNA	2

Tabela 11 - Distribuição de produção acadêmica Stricto Sensu por orientador ou orientadora de Pós-Graduação no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1992-2019)

(continuação)

<b>G</b>	<b>ORIENTADOR OU ORIENTADORA</b>	<b>QUANT</b>
394	MAURICIO AIRES VIEIRA	1
395	MAURICIO ROBERTO DA SILVA	1
396	MAURO GOMES DA COSTA	1
397	MICHELE VIVIENE CARBINATTO	1
398	MILTON LUIZ TORRES	1
399	MIRIAM FABIA ALVES	3
400	MITSUKO APARECIDA MAKINO ANTUNES	1
401	MOEMA DE POLI TEIXEIRA	1
402	MONICA PICCIONE GOMES RIOS	2
403	MYRTES DIAS DA CUNHA	1
404	NADIR CASTILHO DELIZOICOV	1
405	NALU FARENZENA	1
406	NEIDE DE AQUINO NOFFS	1
407	NELLY DE MENDONCA MOULIN	1
408	NELSON ANTONIO SIMAO GIMENES	1
409	NELSON CARDOSO AMARAL	1
410	NEWTON FREIRE MURCE FILHO	1
411	NEY CRISTINA MONTEIRO DE OLIVEIRA	7
412	NILMA MARGARIDA DE CASTRO CRUSOE	1
413	NÍVEA MARIA FRAGA ROCHA	1
414	NONATO ASSIS DE MIRANDA	1
415	NORINÊS PANICACCI BAHIA	1
416	NYRMA SOUZA NUNES DE AZEVEDO	1
417	ODETE DA CRUZ MENDES	1
418	OKCANA BATTINI	1
419	OTILIA MARIA ALVES DA NOBREGA ALBERTO DANTAS	1
420	OTO JOAO PETRY	1
421	PATRICIA COELHO DA COSTA	1
422	PATRICIA UNGER RAPHAEL	1
423	PAULO DE ANDRADE JACINTO	1
424	PAULO MEIRELES BARGUIL	2
425	PAULO SERGIO DE ANDRADE BAREICHA	6
426	PEDRO GANZELI	2
427	RAIMUNDA ABOU GEBRAN	1
428	RAIMUNDA ALVES MOREIRA DE ASSIS	1
429	RAMON DE OLIVEIRA	1
430	RANILCE MASCARENHAS GUIMARAES IOSIF	1
431	RAQUEL FONTES BORGHI	1
432	RAQUEL MARQUES VILLARDI	1
433	REGIANE HELENA BERTAGNA	1
434	REGINA CELIA DO COUTO	1
435	REGINA LUCIA GIFFONI LUZ DE BRITO	1
436	REGINA MARIA LEITE GARCIA	1
437	REGINA MARIA ROVIGATI SIMOES	1
438	REGINA VINHAES GRACINDO	1
439	REGIS HENRIQUE DOS REIS SILVA	1
440	RENATA DE SÁ OSBORNE DA COSTA	1
441	RENATA PORTELA RINALDI	4
442	RENATA PRENSTTETER GAMA	1
443	RENATA SIEIRO FERNANDES	1
444	RENATO DE SOUSA ALMEIDA	2
445	RITA DE CASSIA FRENEDOZO	1
446	ROBERTO PEROBELLI DE OLIVEIRA	5
447	ROBERTO RODRIGUES PAES	1
448	ROBINSON MOREIRA TENORIO	1
449	ROBSON CORREA DE CAMARGO	1
450	RODRIGO MANOEL DIAS DA SILVA	1
451	ROGERIA CAMPOS DE ALMEIDA DUTRA	1

Tabela 11 - Distribuição de produção acadêmica Stricto Sensu por orientador ou orientadora de Pós-Graduação no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1992-2019)

(continuação)

G	ORIENTADOR OU ORIENTADORA	QUANT
452	ROGERIA CAMPOS DE ALMEIDA DUTRA	1
453	ROGÉRIO ADOLFO DE MOURA	1
454	ROGERIO DE SOUZA MEDEIROS	1
455	ROGERIO DRAGO	1
456	ROMILDA TEODORA ENS	2
457	ROMUALDO DIAS	1
458	RONALDO MARCOS DE LIMA ARAUJO	1
459	RONEI COELHO DE LIMA	1
460	ROQUE STRIEDER	2
461	ROSA MARIA FILIPPOZZI MARTINI	1
462	ROSANA CARLA GONÇALVES GOMES CINTRA	1
463	ROSANA EVANGELISTA DA CRUZ	2
464	ROSANA MARIA GESSINGER	1
465	ROSANA MARIA OLIVEIRA GEMAQUE	1
466	ROSANE ROSA	1
467	ROSANGELA DE FATIMA CAVALCANTE FRANCA	3
468	ROSANGELA GAVIOLI PRIETO	1
469	ROSE CLEIA RAMOS DA SILVA	1
470	ROSELENE MOREIRA GOMES POMMER	1
471	ROSELI ESQUERDO LOPES	1
472	ROSELI FISCHMANN	1
473	ROSEMARY SEGURADO	1
474	ROSILEY APARECIDA TEIXEIRA	1
475	ROSIMAR SERENA SIQUEIRA ESQUINSANI	1
476	RUBENS BARBOSA DE CAMARGO	1
477	RUTH PAVAN	1
478	SAMIRA SAAD PULCHERIO LANCILLOTTI	1
479	SAMUEL MENDONCA	1
480	SANDRA DE FATIMA PEREIRA TOSTA	1
481	SANDRA DE FÁTIMA PEREIRA TOSTA	1
482	SANDRA MARIA SAWAYA	2
483	SANDRA REGINA KIRCHNER GUIMARÃES	1
484	SANDRA VALERIA LIMONTA	2
485	SANDRO EDUARDO MONSUETO	1
486	SANNY SILVA DA ROSA	1
487	SANTINHA NEUDA ALVES DO LAGO	1
488	SARAH JANE ALVES DURÃES	1
489	SERGIO LUIS BOEIRA	1
490	SERGIO LUIZ LOPES	1
491	SEVERINO BEZERRA DA SILVA	3
492	SHEILA APARECIDA PEREIRA DOS SANTOS SILVA	1
493	SILKE WEBER	1
494	SILVIA CHRISTINA DE OLIVEIRA MADRID	1
495	SIMONE CABRAL MARINHO DOS SANTOS	1
496	SIMONE DE FATIMA FLACH	1
497	SIRLEY TEREZINHA FILIPAK	1
498	SOLANGE HELENA XIMENES ROCHA	3
499	SONIA DA CUNHA URT	1
500	SONIA DA CUNHA URT	2
501	SONIA REGINA MENDES DOS SANTOS	1
502	SONIA SANTANA DA COSTA	1
503	SORAYA CORREA DOMINGUES	1
504	SUELY ALDIR MESSEDER	1
505	SUL BRASIL PINTO RODRIGUES	1
506	SUSANA INES MOLON	1
507	SUZANA LOPES SALGADO RIBEIRO	1
508	TAGLIEBER JOSE ERNO	1
509	TANIA MARIA DE LIMA	1

Tabela 11 - Distribuição de produção acadêmica Stricto Sensu por orientador ou orientadora de Pós-Graduação no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1992-2019)

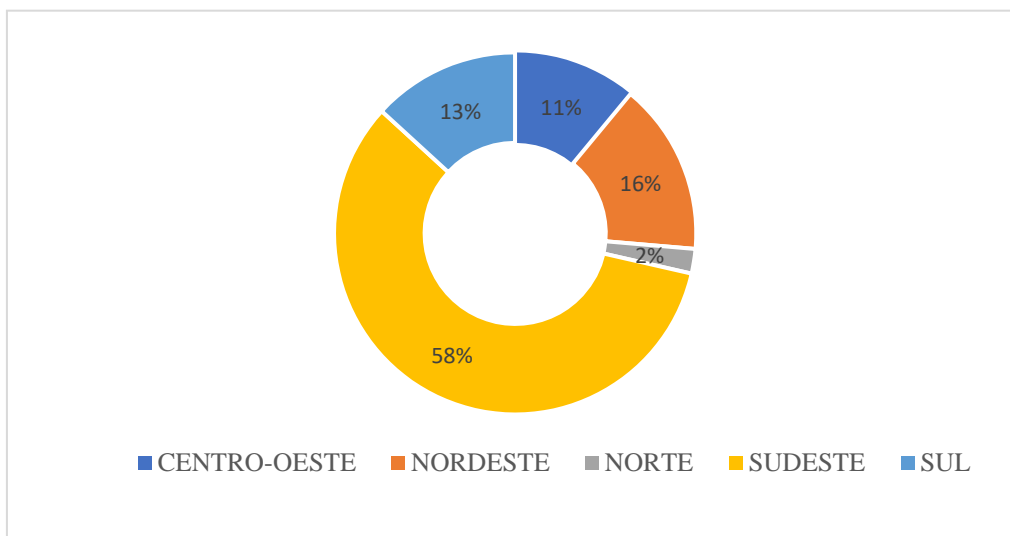
(conclusão)

<b>G</b>	<b>ORIENTADOR OU ORIENTADORA</b>	<b>QUANT</b>
510	TARCISIO JORGE SANTOS PINTO	3
511	TEISE DE OLIVEIRA GUARANHA GARCIA	1
512	TEODORO ADRIANO COSTA ZANARDI	1
513	THERESA MARIA DE FREITAS ADRIAO	1
514	TUFI MACHADO SOARES	1
515	URSULA CUNHA ANECLETO	1
516	VALDELAINÉ DA ROSA MENDES	1
517	VALERIA LERCH LUNARDI	1
518	VALERIA MILENA ROHRICH FERREIRA	1
519	VANDA MOREIRA MACHADO	1
520	VANDRE GOMES DA SILVA	1
521	VANIA CARVALHO DE ARAÚJO	1
522	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	1
523	VANIA REGINA BOSCHETTI	1
524	VERA MARIA NIGRO DE SOUZA PLACCO	1
525	VERONICA BRANCO	5
526	VIDALCIR ORTIGARA	1
527	VILMA MIRANDA DE BRITO	1
528	VIVIANE MOURA DA ROCHA	1
529	WAGNER WEY MOREIRA	2
530	WANDA MARIA JUNQUEIRA DE AGUIAR	1
531	WANDERLEY CARDOSO DE OLIVEIRA	1
532	WANIA REGINA COUTINHO GONZALEZ	2
533	WANIA TEDESCHI	1
534	WELLINGTON FERREIRA DE JESUS	1
535	WILSON ALVIANO JUNIOR	4
536	WILSON SANDANO	1
537	ZACARIAS JAEGGER GAMA	1
538	ZELIA MILLEO PAVAO	1
<b>TOTAL</b>		<b>704</b>

Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do portal da CAPES (2022).

**APÊNDICE B – POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR(PAJES) –  
PRODUÇÃO DE TESES NO BRASIL (1995-2019)**

Gráfico 9 – Quantidade de Teses, por Região, Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar-Brasil (1995-2019)



Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do Portal da CAPES (2022).

Tabela 12 – Quantidade de Teses Produzidas no Brasil por Categoria Terminológica com Base na Área de Conhecimento Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1995-2019)

CATEGORIA	TESES
EDUCAÇÃO INTEGRAL	15
EDUCAÇÃO DE/EM TEMPO INTEGRAL	10
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	46
JORNADA AMPLIADA	35
EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL	3
<b>TOTAL</b>	<b>109</b>

Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do portal da CAPES.

Tabela 13 – Distribuição de Produção de Teses por Área de Concentração no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1995-2019)

Nº	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	QUANT
1	CIÊNCIAS DA SAÚDE	4
2	CIÊNCIAS HUMANAS	92
3	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	2
4	LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES	5
5	MULTIDISCIPLINAR	6
	<b>TOTAL</b>	<b>109</b>

Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do portal da CAPES (2022).

Tabela 14 – Distribuição de Produção de Teses por Área de Conhecimento no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1995-2019)

(continua)

Nº	ÁREA DE CONHECIMENTO	QUANT
1	ADMINISTRAÇÃO	1
2	ARTES	3

Tabela 14 – Distribuição de Produção de Teses por Área de Conhecimento no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1995-2019)

(conclusão)

Nº	ÁREA DE CONHECIMENTO	QUANT
3	ECONOMIA	1
4	EDUCAÇÃO	91
5	EDUCAÇÃO FÍSICA	4
6	ENSINO	3
7	GEOGRAFIA	1
8	INTERDISCIPLINAR	3
9	LETRAS	2
<b>TOTAL</b>		<b>109</b>

Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do portal da CAPES (2022).

Tabela 15 – Distribuição de Produção de Teses por Instituição de Ensino Superior no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1995-2019)

	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	QUANT
1	FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ)	1
2	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	1
3	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	2
4	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS	2
5	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	1
6	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	11
7	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	2
8	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	2
9	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	1
10	UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO	1
11	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA	1
12	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	2
13	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	4
14	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	4
15	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	9
16	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	1
17	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	1
18	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	1
19	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO	6
20	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	7
21	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (JOÃO PESSOA)	3
22	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	6
23	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	3
24	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	6
25	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	1
26	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	1
27	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	1
28	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	2
29	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	3
30	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	2
31	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	2
32	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	2
33	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	6
34	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	2
35	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	2
36	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	6
37	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	1
38	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA	2
<b>TOTAL</b>		<b>109</b>

Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do portal da CAPES (2022).



Tabela 16 – Distribuição de Produção de Teses por Programa Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1995-2019)

Nº	PROGRAMA	QUANT
1	ADMINISTRAÇÃO	1
2	ARTE E CULTURA VISUAL	1
3	ARTES	1
4	CIÊNCIAS	1
5	DIFUSÃO DO CONHECIMENTO	1
6	EDUCAÇÃO	87
7	EDUCAÇÃO AMBIENTAL	3
8	EDUCAÇÃO ESCOLAR	1
9	EDUCAÇÃO FÍSICA	3
10	EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE	1
11	EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA	1
12	EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE	3
13	ENSINO EM BIOCÊNCIAS E SAÚDE	1
14	GEOGRAFIA (GEOGRAFIA HUMANA)	1
15	LETRAS E LINGUÍSTICA	2
16	MÚSICA	1
17	POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO HUMANA	2
<b>TOTAL</b>		<b>109</b>

Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do portal da CAPES. (2022).

Tabela 17 – Distribuição de Produção de Teses por Linha de Pesquisa Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar - Brasil (1995-2019)

(continua)

Nº	LINHA DE PESQUISA	QUANT
1	ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS DAS CLASSES POPULARES	1
2	ATIVIDADE FÍSICA RELACIONADA À SAÚDE	1
3	COGNICÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO	1
4	CONHECIMENTO, SUBJETIVIDADE E PRÁTICAS EDUCACIONAIS	3
5	CULTURA, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES	2
6	CULTURA, CURRÍCULO E SOCIEDADE	1
7	CULTURA, ESCOLA E ENSINO	1
8	CULTURAS DA IMAGEM E PROCESSOS DE MEDIAÇÃO	1
9	DESENVOLVIMENTO HUMANO, PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO	1
10	DESENVOLVIMENTO, ENSINO E APRENDIZAGEM	2
11	DIFUSÃO DO CONHECIMENTO: INFORMAÇÃO, COMUNICAÇÃO E GESTÃO	1
12	DINÂMICA DO TREINO DESPORTIVO: DA INICIAÇÃO AOS PROCESSOS DE	1
13	ECONOMIA DO BEM ESTAR	1
14	EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ENSINO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS) -	2
15	EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA	1
16	EDUCAÇÃO ESCOLAR: INSTITUIÇÕES, SUJEITOS E CURRÍCULOS	1
17	EDUCAÇÃO ESCOLAR: POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES, COTIDIANO	1
18	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	1
19	EDUCAÇÃO POPULAR	3
20	EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO, LINGUAGENS E MOVIMENTO	1
21	EDUCAÇÃO, CULTURA, MOVIMENTOS SOCIAIS E AÇÕES COLETIVAS	2
22	POLÍTICA, GESTÃO E ECONOMIA DA EDUCAÇÃO	1
23	EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E ENSINO	1
24	EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO REGIONAL	1
25	EDUCAÇÃO, PSICOLOGIA E PRÁTICA DOCENTE	1
26	EDUCAÇÃO: CURRÍCULO, EPISTEMOLOGIA E HISTÓRIA	2
27	ENSINO E APRENDIZAGEM	1
28	ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	1
29	ENSINO E APRENDIZAGEM EM BIOCÊNCIAS E SAÚDE (F)	1
30	ENSINO, APRENDIZAGEM ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO HUMANO	1
31	ESCOLA E CULTURA: PERSPECTIVAS DAS CIÊNCIAS SOCIAIS	1

Tabela 17 – Distribuição de Produção de Teses por Linha de Pesquisa Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar - Brasil (1995-2019)

(conclusão)

Nº	LINHA DE PESQUISA	QUANT
32	ESCOLA, APRENDIZAGEM, AÇÃO PEDAGÓGICA E SUBJETIVIDADE NA	1
33	ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS	1
34	ESTADO, POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	1
35	ESTADO, POLÍTICAS E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	3
36	ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO	4
37	ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO	1
38	FILOSOFIA E SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	1
39	FILOSOFIA, LINGUAGEM E PRÁXIS PEDAGÓGICA	1
40	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TENDÊNCIAS E DILEMAS	1
41	FORMAÇÃO DO PROFESSOR, CURRÍCULO E ENSINO SUPERIOR	1
42	FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA EDUCATIVA	2
43	FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, POLÍTICAS EDUCATIVAS E	1
44	FORMAÇÃO HUMANA E CIDADANIA	1
45	FORMAÇÃO, POLÍTICAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO	1
46	FUNDAMENTOS E MODELOS PSICO-PEDAGÓGICOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS	1
47	GEOGRAFIA, EDUCAÇÃO E ENSINO	1
48	GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	2
49	HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	1
50	HISTÓRIA E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO	2
51	HISTÓRIA, SOCIEDADE, CULTURA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS	1
52	IDÉIAS E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS	1
53	INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL	1
54	INSTITUIÇÃO ESCOLAR: ORGANIZAÇÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E	1
55	INSTITUIÇÕES, PRÁTICAS EDUCATIVAS E HISTÓRIA	2
56	LÍNGUA, TEXTO E DISCURSO	1
57	LINGUAGEM, CONHECIMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	1
58	MÉTODOS QUANTITATIVOS, AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS E FINANÇAS	1
59	NÃO INFORMADO	7
60	POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL	1
61	POLÍTICA EDUCACIONAL, ADMINISTRAÇÃO DE SISTEMAS EDUCATIVOS E	1
62	POLÍTICA EDUCACIONAL, PLANEJAMENTO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	1
63	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO, POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	1
64	POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	2
65	POLÍTICAS E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS	4
66	POLÍTICAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO	1
67	POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO (POGE)	1
68	POLÍTICAS PÚBLICAS E REFORMAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES	3
69	POLÍTICAS, HISTÓRIA E CULTURA EM EDUCAÇÃO	1
70	PRÁTICAS EDUCATIVAS E RELAÇÕES SOCIAIS NO ESPAÇO ESCOLAR E NÃO	1
71	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SUAS RELAÇÕES COM A FORMAÇÃO DOCENTE	1
72	PROCESSOS ARTÍSTICOS, EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS E MEDIAÇÃO	1
73	PROCESSOS PSICOSSOCIAIS NA FORMAÇÃO E NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL	3
74	PROCESSOS, PRÁTICAS E MÉTODOS PARA FORMAÇÃO EM MÚSICA	1
75	TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE E FORMAÇÃO: FUNÇÃO SOCIAL DA	1
76	TEORIAS DA EDUCAÇÃO E PROCESSOS PEDAGÓGICOS	2
77	TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	1
78	TRABALHO E FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	1
<b>TOTAL</b>		<b>109</b>

Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do portal da CAPES (2022).

Tabela 18 – Distribuição de Teses por Orientador ou Orientadora no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar - Brasil (1992-2019)

(continua)

Nº	ORIENTADOR OU ORIENTADORA	QUANT
1	AGOSTINHO POTENCIANO DE SOUZA	1

Tabela 18 – Distribuição de Teses por Orientador ou Orientadora no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar - Brasil (1992-2019)

(continuação)

Nº	ORIENTADOR OU ORIENTADORA	QUANT
2	ALBERTO DE MELLO E SOUZA	1
3	ALDA DE JESUS OLIVEIRA	1
4	ALICE FÁTIMA MARTINS	1
5	ANA LUCIA KASSOUF	1
6	ANA MARIA IORIO DIAS	1
7	ANA MARIA VILLELA CAVALIERE	2
8	ANNA MARIA LUNARDI PADILHA	1
9	ANTONIO CARLOS CARUSO RONCA	1
10	ANTONIO CHIZZOTTI	2
11	ANTONIO FLAVIO BARBOSA MOREIRA	1
12	ANTONIO JORGE GONÇALVES SOARES	2
13	ARLI RAMOS DE OLIVEIRA	1
14	BEATRIZ DE BASTO TEIXEIRA	1
15	BERNARDETE ANGELINA GATTI	1
16	BRANCA JUREMA PONCE	1
17	CARLOS ALBERTO VIDAL FRANÇA	1
18	CARLOS ANTONIO GIOVINAZZO JUNIOR	1
19	CARMEN LUCIA DE OLIVEIRA CABRAL	1
20	CÉLIO DA CUNHA	1
21	CELMA BORGES GOMES	1
22	CESAR APARECIDO NUNES	1
23	CESAR ROMERO AMARAL VIEIRA	1
24	CIPRIANO CARLOS LUCKESI	1
25	CLARICE SALETE TRAVERSINI	2
26	CLELIA DE FREITAS CAPANEMA	1
27	DALILA ANDRADE OLIVEIRA	1
28	DANTE AUGUSTO GALEFFI	1
29	DEBORA CRISTINA JEFFREY	1
30	DILYS KAREN REES	1
31	DIOGO ONOFRE GOMES DE SOUZA	1
32	ELIANDA FIGUEIREDO ARANTES TIBALLI	2
33	ENEAS DE ARAUJO ARRAIS NETO	1
34	GABRIEL HUMBERTO MUNOZ PALAFOX	1
35	GENYLTON ODILON REGO DA ROCHA	1
36	GILDA CARDOSO DE ARAUJO	1
37	GILMAR DE CARVALHO CRUZ	1
38	GLORIA DA ANUNCIACAO ALVES	1
39	IEDA PARRA BARBOSA RINALDI	1
40	INÊS MARIA MARQUES ZANFORLIN PIRES DE ALMEIDA	1
41	IRAÍDE MARQUES DE FREITAS BARREIRO	1
42	JANETE MAGALHAES CARVALHO	2
43	JOAO CARDOSO PALMA FILHO	1
44	JOSE ALBERTINO CARVALHO LORDELO	1
45	JOSÉ GERALDO SILVEIRA BUENO	1
46	JOSE PEREIRA DE MELO	1
47	JOYCE MARY ADAM DE PAULA E SILVA	1
48	JUAREZ TARCISIO DAYRELL	1
49	LIA CIOMAR MACEDO DE FARIA	2
50	LIGIA MARTHA COIMBRA DA COSTA COELHO	2
51	LUCIA HELENA ALVAREZ LEITE	1
52	LUCIANA MARIA GIOVANNI	1
53	LUCIANA MARIA LUNARDI CAMPOS	1
54	LUCIANA PACHECO MARQUES	1
55	LUCIANO MENEZES BEZERRA SAMPAIO	1
56	LUCRECIA STRINGHETTA MELLO	1
57	LUIS ENRIQUE AGUILAR	1

Tabela 18 - Distribuição de Teses por Orientador ou Orientadora no Brasil Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar - Brasil (1992-2019)

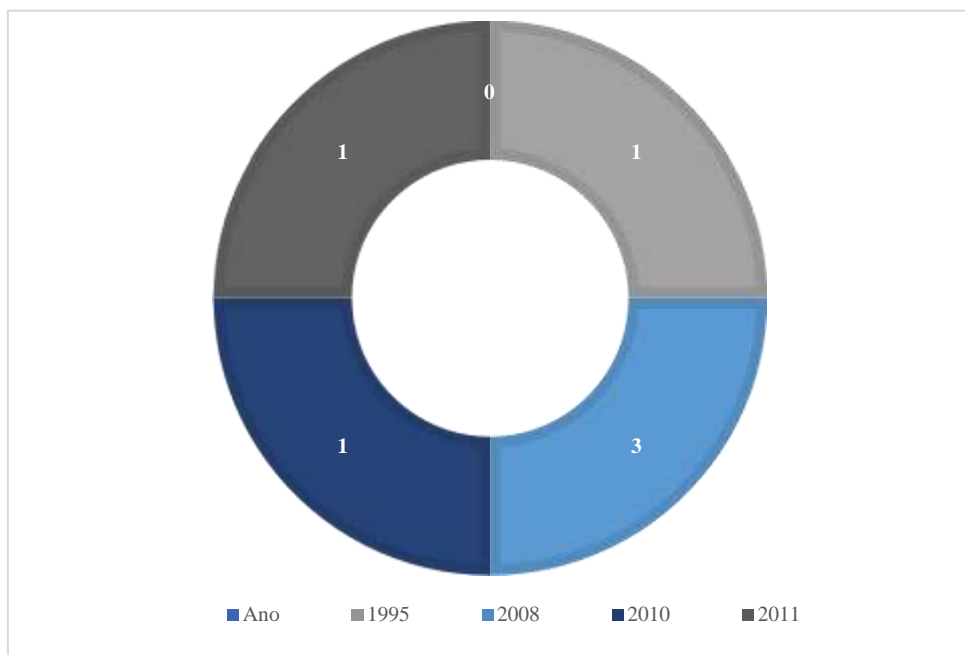
(conclusão)

Nº	ORIENTADOR OU ORIENTADORA	QUANT
58	MARCO ANTONIO FERREIRA DA COSTA	1
59	MARIA ALICE DE LIMA GOMES NOGUEIRA	1
60	MARIA APARECIDA TREVISAN ZAMBERLAN	1
61	MARIA CECILIA DE PAULA SILVA	1
62	MARIA CRISTINA MENÉZES	1
63	MARIA CRISTINA SOARES DE GOUVEA	1
64	MARIA DA ASSUNCAO CALDERANO	1
65	MARIA DA GLORIA SOARES BARBOSA LIMA	1
66	MARIA DAS GRACAS SA PEIXOTO PINHEIRO	1
67	MARIA INES GALVAO FLORES MARCONDES DE SOUZA	1
68	MARIA LUISA MERINO DE FREITAS XAVIER	1
69	MARIA MANUELA MARTINS SOARES DAVID	1
70	MARILIA ANDRADE TORALES CAMPOS	1
71	MARILIA COSTA MOROSINI	1
72	MICHELE VIVIENE CARBINATTO	1
73	MIRIAM FABIA ALVES	2
74	MITSUKO APARECIDA MAKINO ANTUNES	1
75	NALU FARENZENA	1
76	NELSON CARDOSO AMARAL	1
77	PATRICIA COELHO DA COSTA	1
78	PEDRO GANZELI	2
79	RAMON DE OLIVEIRA	1
80	RAQUEL MARQUES VILLARDI	1
81	REGINA MARIA LEITE GARCIA	1
82	RENATA PORTELA RINALDI	1
83	ROBERTO RODRIGUES PAES	1
84	ROBINSON MOREIRA TENORIO	1
85	ROMILDA TEODORA ENS	1
86	ROSA MARIA FILIPPOZZI MARTINI	1
87	ROSANGELA GAVIOLI PRIETO	1
88	RUTH PAVAN	1
89	SANDRA DE FATIMA PEREIRA TOSTA	1
90	SANDRA REGINA KIRCHNER GUIMARÃES	1
91	SEVERINO BEZERRA DA SILVA	3
92	SUSANA INES MOLON	1
93	THERESA MARIA DE FREITAS ADRIAO	1
94	VALERIA LERCH LUNARDI	1
95	VERA MARIA NIGRO DE SOUZA PLACCO	2
96	ZACARIAS JAEGER GAMA	1
<b>TOTAL</b>		<b>109</b>

Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do portal da CAPES (2022).

**APÊNDICE C – POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR(PAJES) –  
PRODUÇÃO DE TESES NO BRASIL (1995-2019) – ÁREA DE CONHECIMENTO  
EDUCAÇÃO**

Gráfico 10 – Quantidade de Teses, por Região, Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar Produzidas na Área de Conhecimento Educação - Brasil (1995-2019)



Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do Portal da CAPES (2022)

Tabela 19 – Quantidade de Teses por IES, referentes à Política de Ampliação da Jornada Escolar Produzidas na Área de Conhecimento Educação - Brasil (1995-2019)

(continua)

Nº	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	QUANT
1	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	1
2	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	2
3	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS	2
4	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	1
5	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	11
6	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	1
7	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	2
8	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	1
9	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA	1
10	UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO	1
11	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	2
12	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	2
13	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	1
14	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO	3
15	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	8
16	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	1
17	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO	1
18	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	5
19	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	3
20	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	3
21	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	3
22	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	6
23	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	1
24	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	1
25	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	1
26	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	2
27	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	3
28	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	2

Tabela 19 – Quantidade de Teses, por IES, referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar Produzidas na Área de Conhecimento Educação - Brasil (1995-2019)

(conclusão)

Nº	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	QUANT
29	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	1
30	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	2
31	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	6
32	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	2
33	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	1
34	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	5
35	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	1
36	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA	2
<b>TOTAL</b>		<b>91</b>

Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do portal da CAPES (2022).

Tabela 20 – Distribuição de Produção de Teses por Programa Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar na Área de Conhecimento Educação (1995-2019)

Nº	PROGRAMA	QUANT
1	EDUCAÇÃO	85
2	EDUCAÇÃO AMBIENTAL	2
3	EDUCAÇÃO ESCOLAR	1
4	EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE	3
<b>TOTAL</b>		<b>91</b>

Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do portal da CAPES (2022).

Tabela 20 – Distribuição de Produção de Teses por Linha de Pesquisa Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar na Área de Conhecimento Educação (1995-2019)

(continua)

Nº	LINHA DE PESQUISA	QUANT
1	ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS DAS CLASSES POPULARES	1
2	COGNIÇÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO	1
3	CONHECIMENTO, SUBJETIVIDADE E PRÁTICAS EDUCACIONAIS	2
4	CULTURA, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES	2
5	CULTURA, CURRÍCULO E SOCIEDADE	1
6	CULTURA, ESCOLA E ENSINO	1
7	DESENVOLVIMENTO HUMANO, PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO	1
8	DESENVOLVIMENTO, ENSINO E APRENDIZAGEM	2
9	EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ENSINO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS)	2
10	EDUCAÇÃO ESCOLAR: INSTITUIÇÕES, SUJEITOS E CURRÍCULOS	1
11	EDUCAÇÃO ESCOLAR: POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES, COTIDIANO	1
12	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	1
13	EDUCAÇÃO POPULAR	3
14	EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO, LINGUAGENS E MOVIMENTO	1
15	EDUCAÇÃO, CULTURA, MOVIMENTOS SOCIAIS E AÇÕES COLETIVAS	2
16	EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E ENSINO	1
17	EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO REGIONAL	1
18	EDUCAÇÃO, PSICOLOGIA E PRÁTICA DOCENTE	1
19	EDUCAÇÃO: CURRÍCULO, EPISTEMOLOGIA E HISTÓRIA	1
20	ENSINO E APRENDIZAGEM	1
21	ENSINO, APRENDIZAGEM ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO HUMANO	1
22	ESCOLA E CULTURA: PERSPECTIVAS DAS CIÊNCIAS SOCIAIS	1
23	ESCOLA, APRENDIZAGEM, AÇÃO PEDAGÓGICA E SUBJETIVIDADE NA	1
24	ESTADO, POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	1
25	ESTADO, POLÍTICAS E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	3
26	ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO	4
27	ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO	1
28	FILOSOFIA E SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	1

Tabela 20 – Distribuição de Produção de Teses por Linha de Pesquisa Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar na Área de Conhecimento Educação (1995-2019)

(conclusão)

Nº	LINHA DE PESQUISA	QUANT
29	FILOSOFIA, LINGUAGEM E PRÁXIS PEDAGÓGICA	1
30	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TENDÊNCIAS E DILEMAS	1
31	FORMAÇÃO DO PROFESSOR, CURRÍCULO E ENSINO SUPERIOR	1
32	FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA EDUCATIVA	2
33	FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, POLÍTICAS EDUCATIVAS E	1
34	FORMAÇÃO, POLÍTICAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO	1
35	GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	2
36	HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	2
37	HISTÓRIA, SOCIEDADE, CULTURA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS	1
38	IDÉIAS E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS	1
39	INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL	1
40	INSTITUIÇÃO ESCOLAR: ORGANIZAÇÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E	1
41	INSTITUIÇÕES, PRÁTICAS EDUCATIVAS E HISTÓRIA	2
42	LINGUAGEM, CONHECIMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	2
43	NÃO INFORMADO	6
44	POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL	1
45	POLÍTICA EDUCACIONAL, ADMINISTRAÇÃO DE SISTEMAS EDUCATIVOS E	1
46	POLÍTICA EDUCACIONAL, PLANEJAMENTO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	1
47	POLÍTICA, GESTÃO E ECONOMIA DA EDUCAÇÃO	1
48	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO, POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	1
49	POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	2
50	POLÍTICAS E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS	4
51	POLÍTICAS E PRATICAS EM EDUCAÇÃO	1
52	POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO (POGE)	1
53	POLÍTICAS PÚBLICAS E REFORMAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES	3
54	POLÍTICAS, HISTÓRIA E CULTURA EM EDUCAÇÃO	1
55	PRÁTICAS EDUCATIVAS E RELAÇÕES SOCIAIS NO ESPAÇO ESCOLAR E NÃO	1
56	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SUAS RELAÇÕES COM A FORMAÇÃO DOCENTE	1
57	PROCESSOS PSICOSSOCIAIS NA FORMAÇÃO NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL	3
58	TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE E FORMAÇÃO: FUNÇÃO SOCIAL DA	1
59	TEORIAS DA EDUCAÇÃO E PROCESSOS PEDAGÓGICOS	2
60	TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	1
<b>TOTAL</b>		<b>91</b>

Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do portal da CAPES (2022).

Tabela 21 – Distribuição de Teses por Orientador ou Orientadora na Área de Conhecimento Educação Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar - Brasil (1995-2019)

(continua)

Nº	ORIENTADOR OU ORIENTADORA	QUANT
1	ALBERTO DE MELLO E SOUZA	1
2	ANA MARIA IORIO DIAS	1
3	ANA MARIA VILLELA CAVALIERE	2
4	ANNA MARIA LUNARDI PADILHA	1
5	ANTONIO CARLOS CARUSO RONCA	1
6	ANTONIO CHIZZOTTI	2
7	ANTONIO FLAVIO BARBOSA MOREIRA	1
8	ANTONIO JORGE GONÇALVES SOARES	2
9	BEATRIZ DE BASTO TEIXEIRA	1
10	BERNARDETE ANGELINA GATTI	1
11	BRANCA JUREMA PONCE	1
12	CARLOS ALBERTO VIDAL FRANÇA	1
13	CARLOS ANTONIO GIOVINAZZO JUNIOR	1
14	CARMEN LUCIA DE OLIVEIRA CABRAL	1
15	CÉLIO DA CUNHA	1
16	CELMA BORGES GOMES	1



Tabela 22 – Distribuição de Teses por Orientador ou Orientadora na Área de Conhecimento Educação Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar - Brasil (1995-2019)

(continuação)

Nº	ORIENTADOR OU ORIENTADORA	QUANT
17	CESAR APARECIDO NUNES	1
18	CESAR ROMERO AMARAL VIEIRA	1
19	CIPRIANO CARLOS LUCKESI	1
20	CLARICE SALETE TRAVERSINI	2
21	CLELIA DE FREITAS CAPANEMA	1
22	DALILA ANDRADE OLIVEIRA	1
23	DEBORA CRISTINA JEFFREY	1
24	ELIANDA FIGUEIREDO ARANTES TIBALLI	2
25	ENEAS DE ARAUJO ARRAIS NETO	1
26	GABRIEL HUMBERTO MUNOZ PALAFOX	1
27	GENYLTON ODILON REGO DA ROCHA	1
28	GILDA CARDOSO DE ARAUJO	1
29	GILMAR DE CARVALHO CRUZ	1
30	INÊS MARIA MARQUES ZANFORLIN PIRES DE ALMEIDA	1
31	IRAÍDE MARQUES DE FREITAS BARREIRO	1
32	JANETE MAGALHAES CARVALHO	1
33	JANETE MAGALHÃES CARVALHO	1
34	JOSE ALBERTINO CARVALHO LORDELO	1
35	JOSÉ GERALDO SILVEIRA BUENO	1
36	JOSE PEREIRA DE MELO	1
37	JOYCE MARY ADAM DE PAULA E SILVA	1
38	JUAREZ TARCISIO DAYRELL	1
39	LIA CIOMAR MACEDO DE FARIA	2
40	LIGIA MARTHA COIMBRA DA COSTA COELHO	2
41	LUCIA HELENA ALVAREZ LEITE	1
42	LUCIANA MARIA GIOVANNI	1
43	LUCIANA PACHECO MARQUES	1
44	LUCRECIA STRINGHETTA MELLO	1
45	LUIS ENRIQUE AGUILAR	1
46	MARIA ALICE DE LIMA GOMES NOGUEIRA	1
47	MARIA APARECIDA TREVISAN ZAMBERLAN	1
48	MARIA CECILIA DE PAULA SILVA	1
49	MARIA CRISTINA MENÊZES	1
50	MARIA CRISTINA SOARES DE GOUVEA	1
51	MARIA DA ASSUNCAO CALDERANO	1
52	MARIA DA GLORIA SOARES BARBOSA LIMA	1
53	MARIA DAS GRACAS SA PEIXOTO PINHEIRO	1
54	MARIA INES GALVAO FLORES MARCONDES DE SOUZA	1
55	MARIA LUISA MERINO DE FREITAS XAVIER	1
56	MARIA MANUELA MARTINS SOARES DAVID	1
57	MARILIA ANDRADE TORALES CAMPOS	1
58	MARILIA COSTA MOROSINI	1
59	MIRIAM FABIA ALVES	2
60	MITUKO APARECIDA MAKINO ANTUNES	1
61	NALU FARENZENA	1
62	NELSON CARDOSO AMARAL	1
63	PATRICIA COELHO DA COSTA	1
64	PEDRO GANZELI	2
65	RAMON DE OLIVEIRA	1
66	REGINA MARIA LEITE GARCIA	1
67	RENATA PORTELA RINALDI	1
68	ROBINSON MOREIRA TENORIO	1
69	ROMILDA TEODORA ENS	1
70	ROSA MARIA FILIPPOZZI MARTINI	1
71	ROSANGELA GAVIOLI PRIETO	1
72	RUTH PAVAN	1

Tabela 22 – Distribuição de Teses por Orientador ou Orientadora na Área de Conhecimento Educação Referente às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar - Brasil (1995-2019)

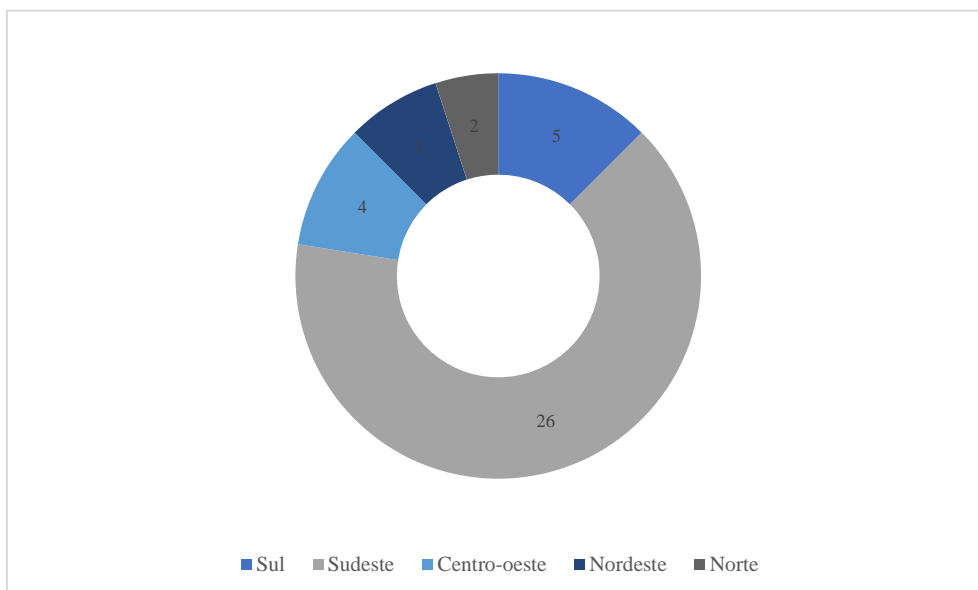
(conclusão)

<b>Nº</b>	<b>ORIENTADOR OU ORIENTADORA</b>	<b>QUANT</b>
73	SANDRA DE FATIMA PEREIRA TOSTA	1
74	SANDRA REGINA KIRCHNER GUIMARÃES	1
75	SEVERINO BEZERRA DA SILVA	3
76	SUSANA INES MOLON	1
77	THERESA MARIA DE FREITAS ADRIAO	1
78	VALERIA LERCH LUNARDI	1
79	VERA MARIA NIGRO DE SOUZA PLACCO	2
<b>TOTAL</b>		<b>91</b>

Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do portal da CAPES. (2022).

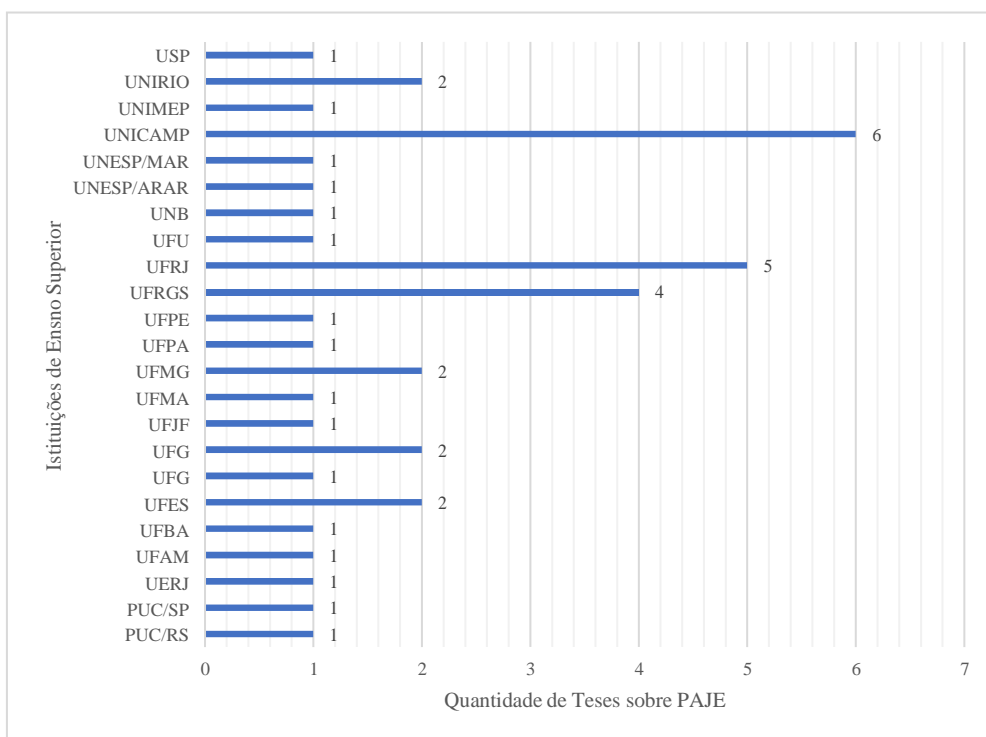
**APÊNDICE D – POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR(PAJES) –  
SELEÇÃO DO *CORPUS* ANALÍTICO DA METAPESQUISA**

Gráfico 11 – Quantidade de Teses Selecionadas que Envolvem Discussões acerca de Políticas Educacionais, por Região, Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar - Brasil (1995-2019)



Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do Portal da CAPES (2022).

Gráfico 12 – Quantidade de Teses Selecionadas que Envolvem Discussões acerca de Políticas Educacionais, por IES, Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar - Brasil (1995-2019)



Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do Portal da CAPES (2022).

Quadro 9 – Quantidade de Teses Selecionadas Produzidas no Brasil em Linhas de Pesquisa que Envolvem Discussões sobre Política Educacional Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1996-2019)

(continua)

Nº	ANO	UF	IES	LINHA PESQUISA
1	1996	RJ	UFRJ	Teorias e Práticas Pedagógicas
2	2010	SP	UNESP/MAR	Política educacional, administração de sistemas educativos e unidades escolares.
3	2011	SP	UNESP/ARAR	Política e Gestão Educacional
4	2012	DF	UNB	Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE)
5	2013	RJ	UFRJ	Políticas e instituições educacionais
6	2014	RS	UFRGS	Políticas de formação, políticas e gestão da educação
7	2014	RS	UFRGS	Cultura, currículo e sociedade
8	2014	SP	USP	Estado, sociedade e educação
9	2014	MG	UFJF	Gestão de políticas públicas e avaliação educacional
10	2015	RS	UFRGS	Conhecimento, subjetividade e práticas educacionais
11	2015	RS	UFRGS	Conhecimento, subjetividade e práticas educacionais
12	2015	ES	UFES	Cultura, Currículo e Formação de Educadores.
13	2015	ES	UFES	História, sociedade, cultura e políticas educacionais
14	2015	SP	UNIMEP	Práticas educativas e relações sociais no espaço escolar e não escolar
15	2016	GO	UFG	Estado, políticas e história da educação
16	2016	PE	UFPE	Política educacional, planejamento e gestão da educação
17	2016	RJ	UFRJ	Políticas e instituições educacionais
18	2016	RJ	UFRJ	Políticas e instituições educacionais
19	2016	RJ	UFRJ	Políticas e instituições educacionais
20	2016	SP	PUC/SP	Processos psicossociais na formação e no exercício profissional de educadores
21	2017	MG	UFMG	Educação, cultura, movimentos sociais e ações coletivas
22	2017	AM	UFAM	Educação, políticas públicas e desenvolvimento regional
23	2017	PA	UFPA	Educação: currículo, epistemologia e história
24	2017	SP	UNICAMP	Estado, políticas públicas e educação

Quadro 9 – Quantidade de Teses Seleccionadas Produzidas no Brasil em Linhas de Pesquisa que Envolvem Discussões sobre Política Educacional Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1996-2019)

(conclusão)

Nº	ANO	UF	IES	LINHA PESQUISA
25	2017	RS	PUC/RS	Formação, políticas e práticas em educação
26	2018	RJ	UERJ	Instituições, práticas educativas e história
27	2018	SP	UNICAMP	Não informado
28	2018	SP	UNICAMP	Não informado
29	2018	MA	UFMA	Políticas públicas
30	2018	SP	PUC/SP	Políticas públicas e reformas educacionais e curriculares
31	2018	RJ	UNIRIO	Políticas, história e cultura em educação
32	2019	MG	UFU	Estado, políticas e gestão da educação
33	2019	GO	UFG	Estado, políticas e história da educação
34	2019	SP	UNICAMP	Estado, políticas públicas e educação
35	2019	SP	UNICAMP	Estado, políticas públicas e educação
36	2019	SP	UNICAMP	Estado, políticas públicas e educação
37	2019	MG	UFMG	Não informado
38	2019	RJ	UNIRIO	Políticas e práticas em educação

Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do portal da CAPES (2022).

Tabela 23 – Quantidade de Teses Produzidas por Ano e Autor que Envolvem Discussões sobre Política Educacional Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar PAJEs - Brasil (1996-2019)

ANO	AUTOR OU AUTORA	QUANT
1996	Cavaliere	1
2010	Dib	1
2011	Valadares	1
2012	Vasconcelos	1
2013	Silva	1
2014	Oliveira; Pacheco; Mosna; Silva	4
2015	Figueiredo; Pires; Vivan; Santaiana; Andrade	5
2016	Costa, Bradolin; Crispim; Gomes; Silva; Barbosa	6
2017	Silva; Bittencourt; Schimonek; Mendonça; Ribeiro	5
2018	Marques; Paiva; Genuncio; Monteiro; Batista; Silva	6
2019	Persiane; Souza; Costa; Ferreira; Silva; Abiatti; Oliveira	7
<b>TOTAL</b>		<b>38</b>

Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do portal da CAPES (2022).

Tabela 24 – Quantidade de Orientadores (as) das Teses Seleccionadas Produzidas no Brasil que Envolvem Discussões sobre Política Educacional Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (1995-2019)

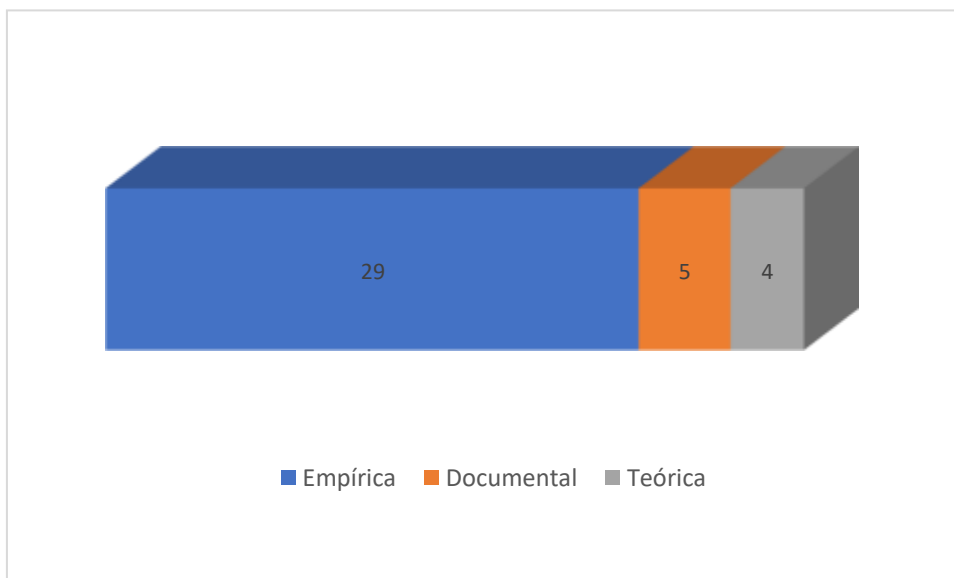
Nº	ORIENTADOR OU ORIENTADORA	QUANT
1	ANA MARIA VILLELA CAVALIERE	2
2	ANNA MARIA LUNARDI PADILHA	1
3	ANTONIO FLAVIO BARBOSA MOREIRA	1
4	ANTONIO JORGE GONÇALVES SOARES	2
5	BEATRIZ DE BASTO TEIXEIRA	1
6	BRANCA JUREMA PONCE	1
7	CÉLIO DA CUNHA	1
8	CELMA BORGES GOMES	1
9	CESAR APARECIDO NUNES	1
10	CLARICE SALETE TRAVERSINI	2
11	DALILA ANDRADE OLIVEIRA	1
12	DEBORA CRISTINA JEFFREY	1
13	GABRIEL HUMBERTO MUNOZ PALAFOX	1
14	GENYLTON ODILON REGO DA ROCHA	1
15	GILDA CARDOSO DE ARAUJO	1
16	IRAÍDE MARQUES DE FREITAS BARREIRO	1
17	JANETE MAGALHÃES CARVALHO	1
18	JOYCE MARY ADAM DE PAULA E SILVA	1
19	LIA CIOMAR MACEDO DE FARIA	1
20	LIGIA MARTHA COIMBRA DA COSTA COELHO	2
21	LUCIA HELENA ALVAREZ LEITE	1
22	LUIS ENRIQUE AGUILAR	1
23	MARIA DAS GRACAS SA PEIXOTO PINHEIRO	1
24	MARIA LUISA MERINO DE FREITAS XAVIER	1
25	MARILIA COSTA MOROSINI	1
26	MIRIAM FABIA ALVES	2
27	NALU FARENZENA	1
28	NELSON CARDOSO AMARAL	1
29	PEDRO GANZELI	2
30	RAMON DE OLIVEIRA	1
31	ROSANGELA GAVIOLI PRIETO	1
32	THERESA MARIA DE FREITAS ADRIAO	1
33	VALERIA FERREIRA SANROS ALAMADA LIMA	1
34	VERA MARIA NIGRO DE SOUZA PLACCO	1
<b>TOTAL</b>		<b>40</b>

Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do portal da CAPES (2022).

**APÊNDICE E – METAPESQUISA SOBRE PAJES – TESES (1996-2019)**

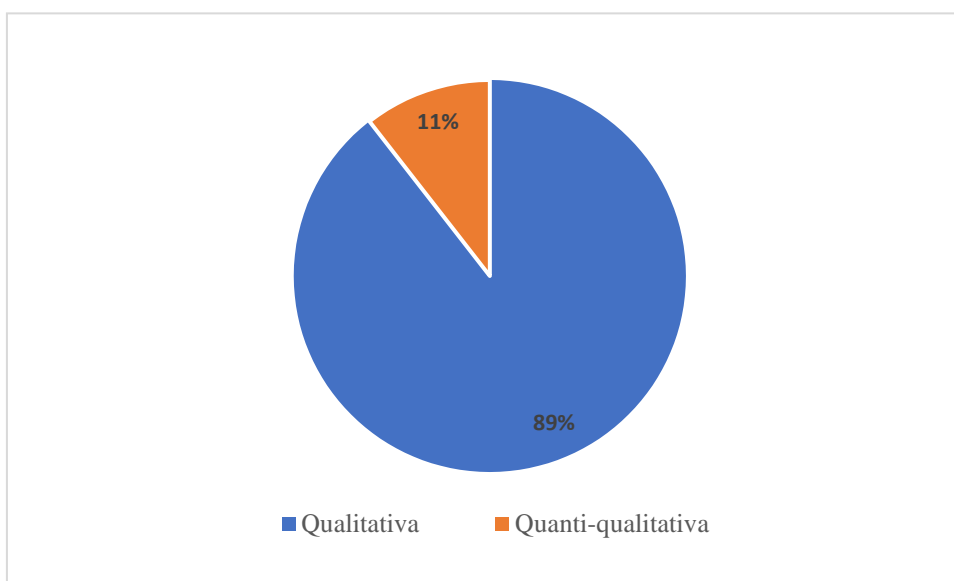


Gráfico 13 – Percentual do Tipo de Pesquisas das Teses da Metapesquisa que Envolvem Discussões Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) - Brasil (1996-2019)



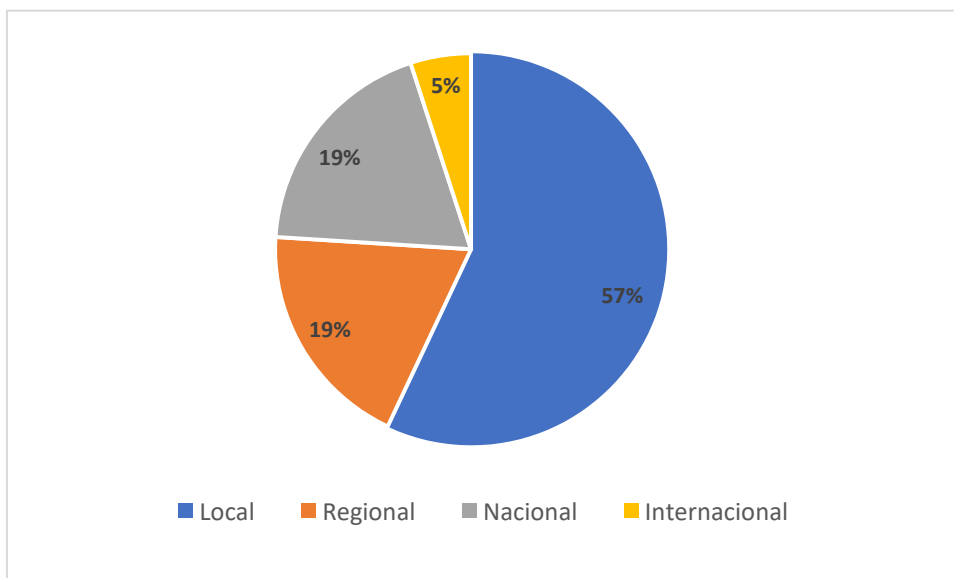
Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do Portal da CAPES (2022).

Gráfico 14 – Percentual da Abordagem das Pesquisas das Teses da Metapesquisa que Envolvem Discussões Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) - Brasil (1996-2019)



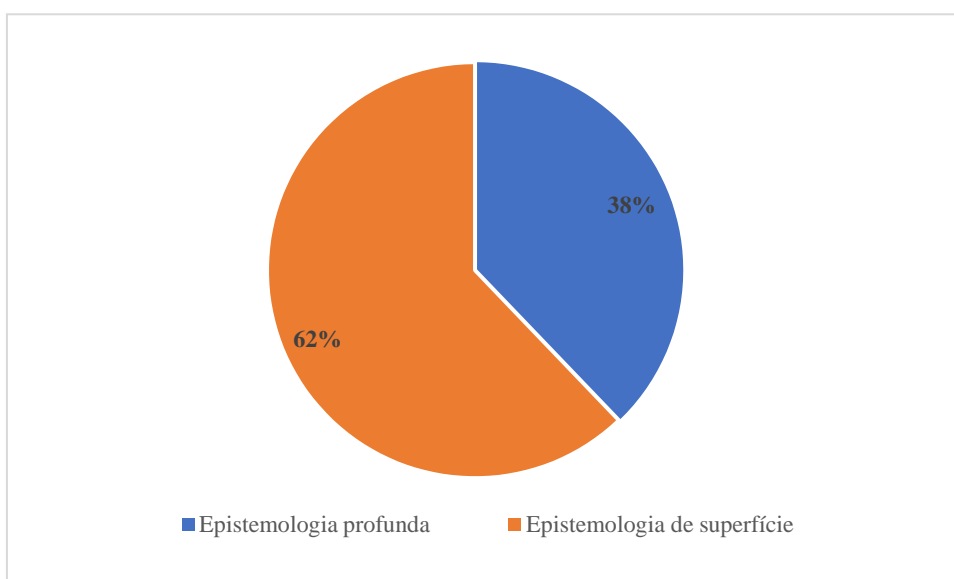
Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do Portal da CAPES (2022).

Gráfico 15 – Percentual de Abrangência dos Estudos das Teses da Metapesquisa que Envolvem Discussões Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) - Brasil (1996-2019)



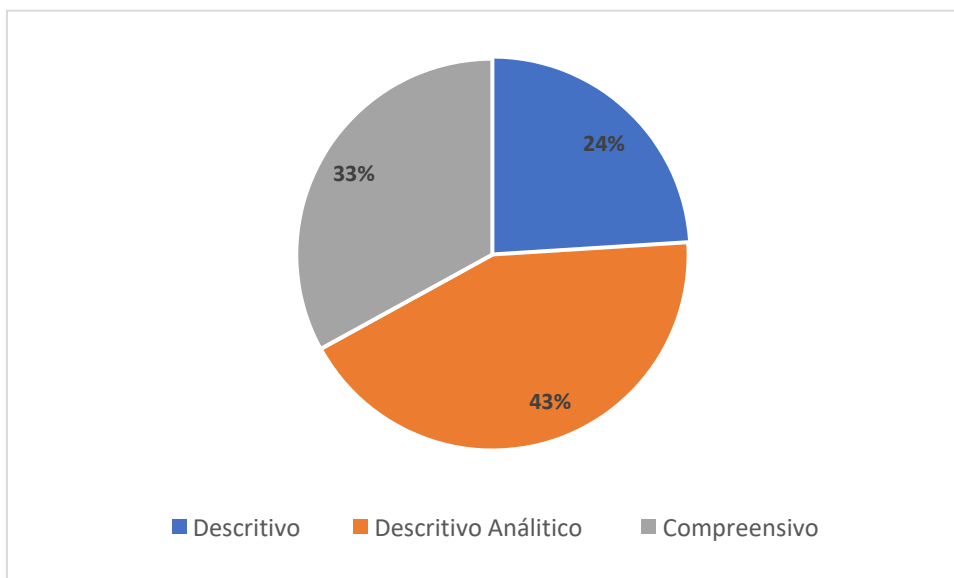
Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do Portal da CAPES (2022).

Gráfico 16 – Percentual de Densidade Epistemológica das Teses da Metapesquisa que Envolvem Discussões Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) - Brasil (2010-2019)



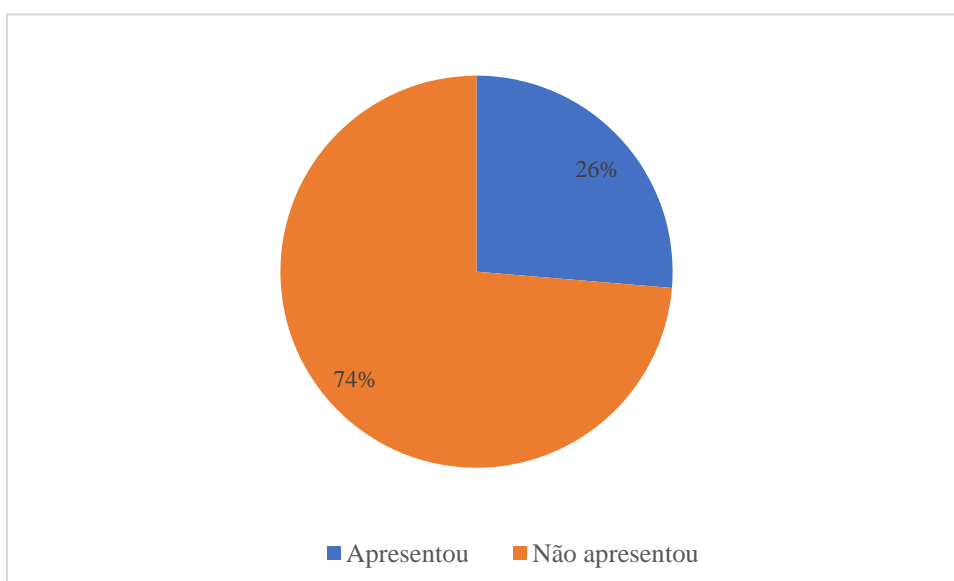
Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do Portal da CAPES (2022).

Gráfico 17 – Percentual dos Níveis de Abordagem dos Estudos das Teses da Metapesquisa que Envolvem Discussões Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) - Brasil (2010-2019)



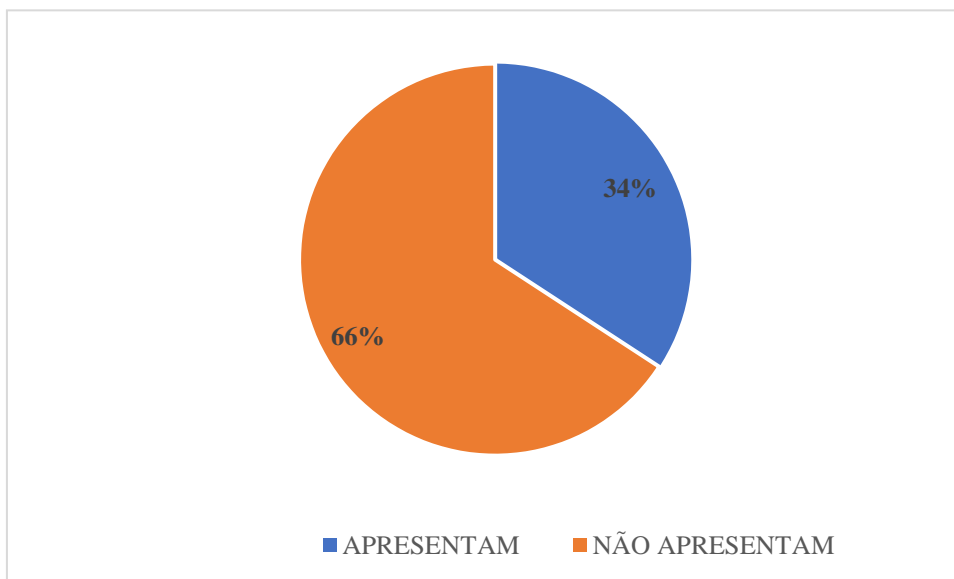
Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do Portal da CAPES (2022).

Gráfico 18 – Percentual de Apresentação do Conceito de Política das Teses da Metapesquisa que Envolvem Discussões Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) - Brasil (2010-2019)



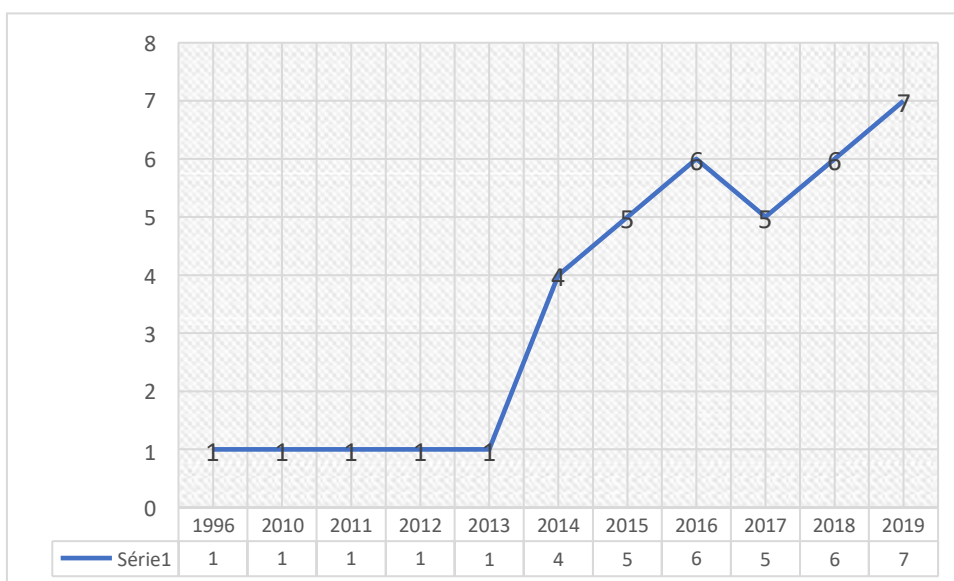
Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do Portal da CAPES (2022).

Gráfico 19 – Percentual de Apresentação do Conceito de Política Educacional das Teses da Metapesquisa que Envolvem Discussões Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) - Brasil (2010-2019)



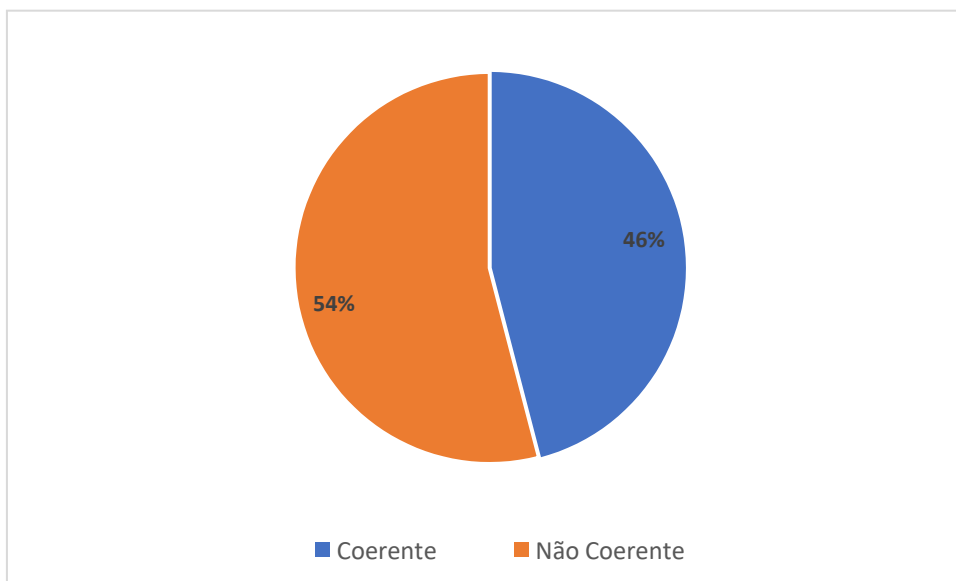
Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do Portal da CAPES (2022).

Gráfico 20 – Fluxo de Produção das Teses que Compõem a Metapesquisa que Envolvem Discussões Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) - Brasil (2010-2019)



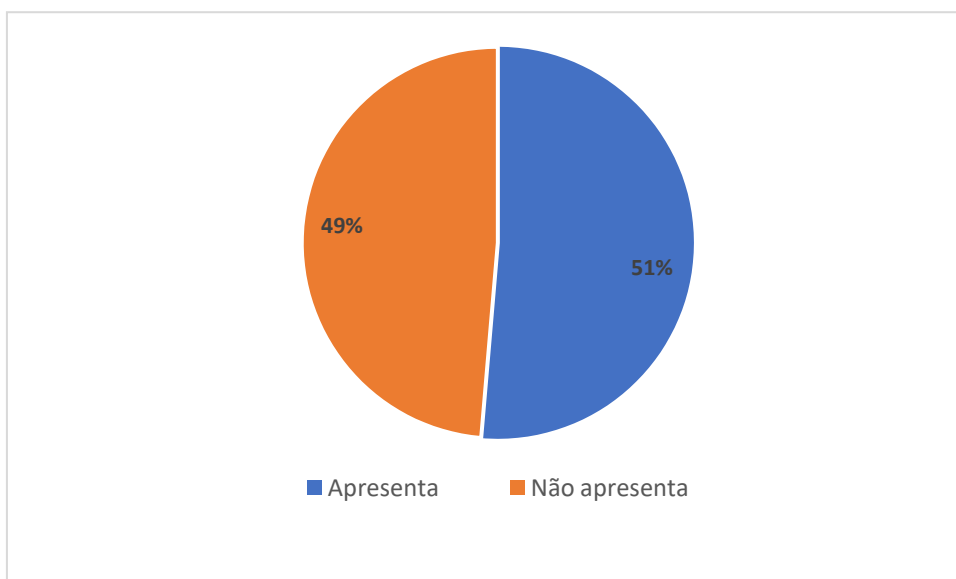
Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do Portal da CAPES (2022).

Gráfico 21 – Percentual de Coerência Terminológica das Teses que Compõem a Metapesquisa que Envolvem Discussões Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) - Brasil (2010-2019)



Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do Portal da CAPES (2022).

Gráfico 22 – Percentual de Apresentação dos Conceitos das Terminologias Escolhidas das Teses que Compõem a Metapesquisa que Envolvem Discussões Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) - Brasil (2010-2019)



Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do Portal da CAPES (2022).

Quadro 10 – Autores Utilizados nas Teses Seleccionadas para a Metapesquisa (PAJEs) - Brasil (1996-2019)

(continua)

Teses da Metapesquisa	Autores
Tese 01	Eboli (1983); Ribeiro (1986, 1995); Paro (1988); Gomes e Dini (1994); Rosemberg e Campos (1994); Abreu (1993); Paiva (1991); Adorno (1995); Mello (1990); Larroyo (1974); Vovelle (1990); Foucault (1993); Ariès (1981, 1986); Goff (1990); Levi (1992); Bourdieu e Passeron (1975); Ilich (1988); Bukman (1973,1989); Bourdieu (1991); Young (1989); Forquim (1993); Apple (1989); Moreira (1989); Giroux (1989, 1993); Willis (1991); Santos(1985); Habermas (1980, 1983, 1984, 1990); Baudrillard (1992); Arendt (1979, 1981); Mazzi (1992); Manacorda (1989, 1991); Pirenne (1977); Petitat (1994); Machado (1989); Kernschessteiner (1961, 1974); Marx e Engels (1992); Marx (1980); Marcuse (1979); Offe (1990); Santos (1988); Luzuriaga (1990); Saviani (1983); Monarcha (1990); Reboul (1985); Dantos (1984); Silva (1992).
Tese 02	Coelho (2002, 2007,2009); Cavaliere (2002, 2007, 2009);Calefi (2003);Maurício (2004); Hernandez (2008); Gallo (2002,2004, 2009); Lakatos e Marconi (1996, 2003); Gil (1999); Lüdke e André (2005); Queiroz (1991); Szymanski (2004); Teixeira (1959, 1961, 1994, 1999); Gonçalves (2006); Viñao-Frago (2004); Gadotti (2009); Saviani (2008); Romanelli (1978); Jacobucci (2002)Jacobucci (2002); Paiva (1987); Paro (1988); Freitas e Galtier (2007); Cavaliere e Maurício (2004); Moreira (1998); Nagle (1974); Ferreira (2007); Tamberlini (2001).
Tese 03	Mínayo (2000);Gentili (1994); Gómez (1999); Denzin e Lincoln (2006); Denzin e Lincoln (2006), Ludke & André (1986), Triviños (1989); Krueger (1991); Paro (1988); Cavaliere (1997, 2002, 2007); Sacristán (1999); Carmo (1996), Dourado (1990); Silva (2000); Valadares (2002); Fernandes (1995); Machado (1995);, Cury (1992); Moraes (2000); Fonseca (1997); Aguiar (1991); Soares (1998); Torre (1998); Coraggio (1996); Miranda (1997); Deloires (2001); Fogaça (1999); Santos (2009); Bernard (2005); Puellas-Benitez (1986); Arroyo (1988); Dewey (1959).
Tese 04	Gutierrez (1988); FRIGOTTO (2001); Marx e Engels (xxxx); Paulo Netto (2010); Gramsci (2000).
Tese 05	Gadotti (1995); (2009), Gramsci (2002); (2006) (2007); Glucksmann (1990); Coutinho (2002) (2003); (2006); (2010); Francisco de Oliveira (2010); Carvalho (2006); Guará (2006); Moll (2009, 2012); Cavaliere e Coelho (2002).
Tese 06	Spósito (2008); Muller e Surel (2002); Abrucio (2005); Souza (2005), (2006); Frey (2000); Ball (1994); Giovanni e Souza (1999); Coelho, Menezes e Bonato (2008); Gadotti (2009).
Tese 07	Fonseca e Oliveira (2003); Fonseca, Toschi e Oliveira (2004); Fernandes (2004);Oliveira (1999d); Cury (2002), (2009); Coelho (2012); SILVA, (2009); PARO (2007); Nogueira (2002); Cucho (1999), (2002); O'Donnell (1988); Forquim (1993).
Tese 08	Arroyo (2012); Streck (2006), (2013); Guará (2006); Moll (2009); Schulz (2007); Candau (2008); Moreira e Tavares (2011); Brandão (2013).
Tese 09	Pereira (2008); Campos e Shiroma (1999); Cavaliere (2002a); Branco (2009); Coelho (2009, 2004); Santos (2009); Guará (2009), Nunes (2009); Castro e Lopes (2011); Chagas, Silva e Souza (2012); Freitas e Galter (2006); Maurício (2009); Moll, Lecler (2012).
Tese 10	Severino (2007); Marx e Engels (2007); Engels (2007); Marx (1996); Dermeval Saviani (1999, 2007, 2008a e 2010); György Lukács (1974, 1978, 1979); Antonio Gramsci (1978, 1981, 1991, 2004a, 2004b e 2004c); Pires (1997); Neto (2007).

Quadro 10 – Autores Utilizados nas Teses Seleccionadas para a Metapesquisa (PAJEs) - Brasil (1996-2019)

(continuação)

Teses da Metapesquisa	Autores
Tese 11	Barros e Kastrup (2009); Cavaliere (2002, 2009); Certeau (2003, 2009, 2011); Carvalho (2005, 2007, 2008, 2009, 2012); Coelho (2009); Ferração (2003, 2005, 2006, 2008, 2011, 2012); Moll (2009, 2012) e Oliveira (1998, 2003, 2008a, 2008b, 2011, 2012).
Tese 12	Bourdieu; Dubet; Przeworski; Castel Arroyo, Cavaliere, Dalila Oliveira, Romualdo Oliveira, Kerstenetzky; Leite; Martins; Mool; Sposati; Yannoulas; Bobbio (2004).
Tese 13	Foucault (1996, 1999, 2003, 2004, 2006, 2007); Fischer (2012); Paro (2009); Coelho (2009); Menezes (2009); Moll (2012); Gallo e Moraes (2005); Silva e Santos (2009); Nunes (2009); Cavaliere e Coelho (2003); Moraes (2001); Harvey (2005); Bazzo (2006); Peroni (2006); Bazzo (2006); Morais (2001); Camini (2006); Barros (2008); Anísio Teixeira (2007); Cavaliere (2007); Moll (2007 e 2011).
Tese 14	Arroyo (2012); Bauman (1999, 2007); Moll (2013); Ball (1992, 1994, 1998, 2006, 2009); Hall (2006); Mainardes (2006); Ball, Bowe e Gold (1992); Lopes (2004, 2011); Cavaliere (2007, 2012); Coelho (2009); Lopes e Oliveira (2011).
Tese 15	Claude Dubar (2005, 2009); Teixeira (1959,1962); Paro 1988); Moll (2012); Giolo (2012); Temponi e Machado (2011); Coelho, Marques e Branco (2014); Leclerc e Moll (2012); Cavaliere (2007); Libâneo, Oliveira e Toschi (2012); Weller e Pfaff (2011).
Tese 16	Paro (2009); Mainardes (2006); Menezes (2009); Saviani (2007); Gabriel e Cavaliere (2012); Heidemann e Salm (2010); Dyer (2012); Lipsky (1980); Lotta (2010); Schneider (2010); Velozo (2009); Cavaliere (2002); Guará (2006); Coelho (2009); Bakunin (2003); Gallo (1995); Branco (2010); Teixeira (1959); Nunes (2009); Guará (2009); Moll (2012); Silva (2013a).
Tese 17	Nunes Leal (2012); Garcia (2004); Cavaliere (2002, 2010); Martins (2009); Peroni e Adrião (2005); Montaña (2008); Gramsci (2000, 2008, 2012); Butiggieg (2003); Leher (2010); Saviani (2008c); Algebaile (2009); Freitag (1987); Torres (1997); Polantz (1977, 1985); Marx e Engels (2005); Marx, Codato e Perissinotto (2001); Coutinho (1999); Neto (2007); Gurgel e Jurgen (2011); Gozzi (2010); Mendonça (2007); Faria Filho (1998); Petitat (1996); Saviani (1992, 2008b ); Fernandes (1975); Cunha (1977, 1995); Menezes (2009).
Tese 18	Cavaliere (2007); Menezes (2012); Silva e Silva (2014); Coelho (2012); Leclerc e Moll (2012); Gabriel e Cavaliere (2012); Fernandes, 2014); Foguel (2012); Teixeira (2007); Coelho e Portilho (2009); Paro (2009); Maurício (2009); Abdalla e Mota (2009).
Tese 19	Amaral (2012); Brasil (2006a, 2009a, 2010a, 2010b); Carreira e Pinto (2007); Dourado, Santos e Oliveira (2007); Dourado e Oliveira (2009); Fineduca (2013); Oliveira e Araújo (2005); Oliveira (2007); Pinto (2014, 2015); Souza, Gouveia e Scheneider (2011); Scheneider (2012) e Barra <i>et al.</i> (2015); Gouveia e Souza (2013); Freitas (2012); Scheneider (2012); Paro (2002, 2007); Teixeira (1959, 1961, 1967); Batista e O delius (2006); Claude Dubar (2005, 2009); Teixeira (1959,1962); Paro 1988); Moll (2012);Giolo (2012);Temponi e Machado (2011); Coelho, Marques e Branco (2014); Leclerc e Moll (2012); Cavaliere (2007);Libâneo, Oliveira e Toschi (2012); Weller e Pfaff (2011); Frigotto (2001);Evangelista (2014); Azevedo (2001); Gramscy (1991); Bobbio (1999); (Coelho e Portilho (2009); Maurício (2013); Cavaliere (2014); Cavaliere (2014b).

Quadro 10 – Autores Utilizados nas Teses Seleccionadas para a Metapesquisa (PAJEs) - Brasil (1996-2019)

(continuação)

Teses da Metapesquisa	Autores
Tese 20	Ciavatta (2005); Costa (2009); Duarte (2001, 2004); Frigotto (2007, 2010, 2011, 2014); Gallo (2002), Gramsci (1982, 2000); Manacorda (1990, 2010); Martins (2005); Marx (1998), Marx e Engels (1978, 2007b), Mészáros (2002, 2005); Nosella (1992, 2007, 2011); Ramos (2005, 2009, 2011); Saviani (2003, 2007a, 2007b, 2008, 2009a, 2009b) e Willis (1991); Ramos (2009); Orlandi (2007); Oliveira (2010); Marli André (2008); Mészáros (2006, 2008).
Tese 21	Leite (2006); Oliveira e Destro (2005); Santos (2014); Moreira e Tadeu (2011); Fernandes e Cunha (2007); Morosini e Fernades (2014); Bowe, Ball e Gold (1992); Lima e Afonso (2002); Mainardes (2006); Noronha e Ferreira (2000); Bardin (2009); Minayo (2000); Lakatos e Marconi (2010); Ludke e André (1986); Pacheco (2005); Vidovich (2002); Moreira e Macedo (2000); Ball e Mainardes (2011); Dale (2001); Coelho e Trindade (2008); Ferreira e Oliveira (2007); Costa (2000); Bardin (2009).
Tese 22	Grosfoguel (2010); Dussel (2010); Quijano (2010, 2014); Maldonado-Torres (2007); Leite (2002); Santos (2010); Freitas (2007, 2012); Barbosa (2015); Arroyo (2011, 2012b, 2015a, 2015b); Campos (2006); Dalben (2000); Silva (2015); Ariès (1978); Rodrigues (2014); Sousa Santos (2013); Schilling (2012); Paolli e Telles (2000); Walsh (2013); Canário (2004); Carvalho (2013); Leite, Oliveira e Mendonça (2015); Coelho (2009); Cavaliere e Coelho (2003).
Tese 23	Coelho (2005, 2007, 2009); Ribeiro (2014); Cavaliere (1995, 1999, 2000, 2002, 2010); Cury (1988); Teixeira (1959, 1957, 1961); Neves (2008); Calefi (2003); Ribeiro (1986); (Paro (1988); Lima (1987); Borges (2002); Menezes e Santos (2002); Guará (2006, 2009); Coelho e Portilho (2009b); Maurício (2009); Sacristán (2000); Souza (2010); Pacheco (2005); Pinheiro (2009); Santos (2009); Silva (2011); Matos (2011); Saboya (2012); Vasconcelos (2012); Miguel (2012); Moreira (2013); Vasconcelos (2012); Moll (2012).
Tese 24	Pires (2011); Barroso (2006); Sampaio e Oliveira (2015); Lima (2008); Oliveira (2013); Bogdan e Biklen (1994); Abdulmassih (2015); Afonso (2002); Pastorini (2002); Couto e Arantes (2006); Stoer (1998); Jobert e Muller (1987); Höfling (2001); Azevedo (2010); Lima e Guimarães (2012); Muller e Surel (1998); Carnoy e Levin (1993); Bourdieu (2014); Arroyo (2010, 2011); Oliveira e Araújo (2005); Libâneo (2012); Faleiros (2006); Gentili (2009); Demo (2005).
Tese 25	Saviani (2013); Lênin (1987); Mao Tsetung (1979; 2008), Guzmán (1974), Basbaum (1976a; 1976b; 1976c; 1986), Sodré (1967; 1983), Guimarães (1968); Cavaliere (2002; 2009; 2010), Silva e Silva (2012); Engels (1979; 2009), Marx (2006; 2007; 2008; 2010; 2011; 2013), Marx e Engels (1987; 1999; 2004; 2007), Pistrak (2003; 2009), Makarenko (1977, 1986; 1989), Duarte e Saviani (2010), Lombardi (2010); Duarte (1999; 2008).
Tese 26	Leite (2010); Moll (2008, 2009, 2012, 2013); Machado e Pattaro (2014); Goode e Hatt (1975); Lüdke e André (1986); Lincoln (2001); Gil (2002); André (2005); Yin (2015); Proudhon (1975); Bakunin (1979, 2003); Robin (1901, 1981, 1989); Ferrer y Gu�rdia (1912); Anísio Teixeira (1994, 1999); Ribeiro (1997); Paulo Freire (1980, 1983, 2002, 2003, 2014); Gadotti (2009); Cavaliere (2014); Freire (2002, 2014); Dubet (2008); Brandão (2012); e Loureiro (1981); Coelho (2004); Lage (2006); Amaral Sobrinho e Parente (1995); Henz (2012).



Quadro 10 – Autores Utilizados nas Teses Seleccionadas para a Metapesquisa (PAJEs) - Brasil (1996-2019)

(continuação)

Teses da Metapesquisa	Autores
Tese 27	Certeau (2008); Coelho (1986, 1999, 2001); Geraldi (2006); Larrosa (2004); Gagnebin (1993); Santos (2012); Williams (1979,1992, 2007); Coelho (1999, 2001); Gramsci (1891-1937, 1966, 1978); Vieira (2011); Lombardi (2006); Bosi (2002); Eagleton (2011); Veiga-Neto (2003); Bosi (2002); Canclini (2001); Bourdieu (2001); Genuncio e Oliveira (2013); Masschelein e Simons (2014); Darcy Ribeiro (1997); Hall (2013); Chauí (2006); Vaz e Silva (2009); Chartier (2005); Ribeiro (2001); Maurício (2004); Souza (2014); Apple (2000); Silva (2008); Chagas (2012, 2016).
Tese 28	Teixeira (2000, 2004, 2007); Cavaliere (2006, 2010); Chizzotti e Ponce (2013); Dubet (2008), Delors (1996); Gadotti (2009); Gimeno Sacristán (1998, 2000); Guará (2006); Libâneo (2014); Paro (2009); Ponce (2014); Ponce e Rosa (2014); Torres Santomé (2013b); Sader (2008); Delors (1996); Silva (2013a); Giovanni e Souza (1999).
Tese 29	Souza (2016); Rodrigues e Barbosa (2017); Romanelli e Marques (2016); Torres (2001); Mészáros (2008); Marx (2008); Ball (2014); Silva (2017); Lukács (1967); (Hossoé (2012); Algebaile (2009); Figueiredo e Figueiredo (1986); Silva (2013); Muller e Surel (2002); Ball (1993); Ball, Bowe e Gold (1992); Mainardes (2006); Demo (2002); Lejano (2006); Cooper e Schindler (2003); Wu(2014); Teixeira (1957, 1968A, 1968b); Frigotto (1993, 2009A, 2009b, 2010); Gramsci (1979, 2001); Teixeira (1957, 1968a, 1968b); Torres (2001); Mann (1848); Rodrigues (2011); Freire (2016); Teixeira (1957); Saviani (2005, 2010); Ribeiro (1993); Algebaile (2009); Jessop (2002); Santos (2002); Souza (2016); Mainardes (2009); Arcoverde (2017); Brian Barry (1975); Soares e Xavier (2014); Shultz (1971); Coelho (2009); Cavaliere (2002, 2014); Houaiss e Villar (2009); Dourado e Oliveira (2009); Silva e Silva (2012); Leclerc e Moll (2012); Mendonça (2017); Aguiar (2013); Luguori (2003); Coutinho (2006); Luz (2014); Evangelista e Leher (2012); Sanfelice (2010); Adrião e Peroni (2013); Freitas (2014); Dye (1984); Rua (2012); Souza (2006).
Tese 30	Larrosa (2002); Ball & Bowe (1992); Ball e Mainardes (2011); Deodato (2012); Cavaliere e Silva (2010); Zylbersztajn (2012); Coelho (2002, 2009, 2014, 2016); Cavaliere (2002, 2007a, 2009, 2010a, 2014a, 2014b); Maurício (2009); Coelho e Hora (2011); Coelho e Maurício (2016); Guará (2006, 2009); Gadotti (2009); Leclerc e Moll (2012); Leite, Oliveira e Mendonça (2015); Fischer (2004); Canário (2004); Vintó (2003); Elias (1998); Hargreaves (2014); Parente (2010); Santos (1996); Frago e Escolano (1998); Tuan (1983); Frago (2005); Lopes (2007); Faria Filho (1998); Oro (2008, 2011); Huaco (2008); Blancarte (2000a, 2000b, 2008); Cury (1993, 1998, 2004, 2013); Cunha (1995, 2006, 2007, 2009, 2011a, 2012, 2013, 2014); Cunha e Cavaliere (2011); Cunha e Fernandes (2012); Vieira (2007); Fischmann (2009, 2012a, 2012b); Ball (1994); Ball, Maguire e Braun (2016); Souza (2006); Rua (1998); Höfling (2001); Stremel (2016); Mainardes (2018); Gramsci (2000); Semeraro (2006); Shiroma e Evangelista (2014); Minayo (2009); Romanowski e Ens (2006); Stremel (2016); Moehlecke (2014).
Tese 31	Guará (2006); Nunes (2013); Mészáros (1981); Paro (2009), Gadotti (2009); Carvalho (2006); Cavaliere (2003, 2007, 2009, 2012); Moll (2009, 2012, 2013); Jaeger (2001); Cambi (1999); Marrou (1990); Mossé (2004); Jardé (1977), Coulanges (1998); Giordani (2012); Cavaliere e Coelho (2002); Gallo (1995); Moll (2012); Jardé (1977); Coulanges (1998); Giordani (2012); Oliveira (1984); Ribeiro (2000); Azevedo (1997).

Quadro 10 – Autores Utilizados nas Teses Seleccionadas para a Metapesquisa (PAJEs) - Brasil (1996-2019)

(continuação)

Teses da Metapesquisa	Autores
Tese 32	Tomaševski (2001); Bardin (2016); Araujo (2013); Duarte (2007); Ganzeli (2017); Saviani 1999, 2013); Cury (2011); Valente e Romano (2002); Oliveira e Ganzeli (2001); Bogdan e Biklen (1994); André (2013); Therrien e Therrien (2004); Coelho (1993); Bonavides (2007); La Bradbury (2006); Marshall (1967); Carvalho (2012); Bobbio (2004); Höfling (2001); Jobert e Muller (1987); Subirats (1994); Heclo (1972); Hogwood-Gunn (1984); Frey (2000); Couto e Arantes (2006); Azevedo (2004); Bordignon (2009); (Souza e Menezes (2016); Romano (2002); Souza (2017).
Tese 33	Araújo (2013); Cassini e Nascimento (2018); Shiroma, Moares e Evangelista (2007); Cavaliere (2007, 2009); Gadotti (2009); Adrião e Peroni (2005); Silva (2013); Cararo (2015); e Costa (2016); Poulantzas (1980); Coutinho (2012); Semeraro (2006); Pereira (2014); Semeraro (2006); Petras (2013); Sader (2013); Marques e Mendes (2007); Frigotto (2011); Bresser-Pereira (2013); Costa (2010); Mendes (2007); Fiori (1995); Araújo (2013); Sousa (2002, 2005); Oliveira (2012); a Leal (2012); Borges (2013); Affonso (1995); Abrucio (2010); Arretche (2000); Ferreira (2009); Shiroma e Evangelista (2014); Arretche (2000); Ferreira (2009); Ball e Mainardes (2011); Shiroma, Garcia e Campos (2011); Algebaile (2009); Montañó (2007); Komatsu (1997); Iasi (2017); Maurício (2015, 2016); Coelho (2009, 2014a, 2015, 2016); Moll (2013); Cavaliere (2014a).
Tese 34	Ball e Mainardes (2011, 2017); Arroyo (1993, 2012); Libâneo (2012); Nóvoa (2009); Hegel (2005); Marx e Engels (1998); Marx (1998); Paro (1998); Bourdieu (1989, 2001, 2007); Mainardes (2006, 2009, 2017); Pinsky (2013); Florenzano (1981); Karnal (2016); Konder (2016); Rawolle e Lingard (2008); Maton (2018); e Dourado (2017); Tello (2013); Mainardes, Ferreira e Tello (2011); Ball e Bowe, Mainardes (2006); Amaral (2016); Leite e Guerreiro (2016); Cavaliere (2014); Coelho (20012, 2014); Limonta (2012); Limonta e Santos (2013); a Souza (2016); Póvoa (2016); Cruz e Magalhães (2018); Williams (2007); Mondaini (2016); Locke (1973); Buffa (1987); Willian (2007); Mekesenas (1988).
Tese 35	Azevedo (1997); Duarte (2007, 2017); Harvey (2014); Fagnani (1997); Bobbio (2004,) Saviani (1997, 2013a, 2013b); Frigotto e Ciavata (2003); Yanaguita (2011); Oliveira (2009); Leclerc e Moll (2012); Oliveira, Gouveia e Araujo (2018); Coelho (2016); Ganzeli (2017); Oliveira e Araújo (2005); Manacorda (2007); Aguillar (2013); Sacristán (1996); Altmann (2002); Souza (2014); Aguiar (2010); Dourado (2010); Garcia (2014); Carmo e Prazeres (2015); Pinto (2007); Cavaliere (2007, 2010, ); Pereira e Rocha (2006); Nunes (2009); Mignot (2001); Bomeny (2009); Coelho, Hora e Rosa (2013).
Tese 36	Minayo (1994); Frey (2000); Minayio (1994); Souza (2006); Aguilar Villanueva (1996); Parsons (1997); Sabatier (1999); Frey (2000); Deubel (2008); Fuenmayor (2014); Saravia (2006); Browne e Wildavsky (1984); Álvarez Díaz (1992); Peters (1998); Dale (2010); Sampaio e Oliveira (2015); Abrucio (2010); Para Cury (2010); Arreche (2002); Cruz (2012); Rodrigues (2004); Neri (2009); Cavaliere e Mauricio (2012); Cavaliere (2009a, 2009b); Partente (2017, 2018); Teixeira (1997); Coelho (2009b).
Tese 37	Lopez (2015); Sader (2008); Verger e Normamd (2002, 2015); O'dennel (1980); Boron (1998, 2003);Thwaites Rey (2010); Thwaites Rey e Ouviaña (2012); Marshall (1967); Ianni (1988); Faletto (2015); Faletto (2015); Bonetto (2012); Mariátegui (2008); Quijano (2008); Sader (2003); Thwaites Rey (2010); Anderson (1995); Anderson (1998); Bresser Pereira (1999); Oliveira, Duarte e Clementino (2017);

Quadro 10 – Autores Utilizados nas Teses Seleccionadas para a Metapesquisa (PAJEs) - Brasil (1996-2019)

(conclusão)

Teses da Metapesquisa	Autores
Tese 37	Salama (2003); Rojas (2014); Consoante Carreirão (2004); Lavinias (2015); Domingues (2013); Perlatto (2015); Oliveira (2009a); Maroy (2011); Gentili e Oliveira (2013); Moll (2013); Davies (2016); Veloso e Maciel (2015); Lázaro (2013); Puiggrós (2010); Normand (2008); Ravitch (2011); Derouet (2010); Dubet (2004, 2008); Leclerc e Moll (2012b); Coelho (2012, 2013); Paro (1988); Ximenes, Moll e Macedo (2014).
Tese 38	Soares (1991); Souza (2012); Mészáros (2006, 2011); Freire (2000); Rodrigues (2006); Trivinos (1987); Bottomore (2013); Netto (2011); Marx (2008a, 2008b); Gadotti (2012); Barro e Lehfeld (1990); Cardoso (1990); Frigotto (2008); Ludke e André (1986); Gamboa (2007); Fazenda (2008); Gibbs (200); Sandín Esteban (2010); Gil (2009); Lakatos e Marconi (2005); Szymanski (2004); Barros (1990); Gatti (2005); Lobino (2010); Fagiani e França (2016, p.92); Muñoz Palafox (2013); Bobbio (1987); Carnoy (1988); Marx E Engels (2010); Anderson (2011); Singer e Loureiro (2016); Pochmann (2016); Cavaliere (2014); Manacorda (1992); Jaeger (1994); Saviani (2008) Höfling (2001); Bakunin (1979); Gallo (1996); Coelho (2009) Gramsci (1999, 2001); Coutinho, 1999 (Dewey, 1952, 1979); Cunha (2001); Anastasia (2006); Vilhena (2006); Bobbio (1987); Nogueira (2011); Harvey (2008); Pochmann (2016); Gallo (1996); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); Barata (2010); Cavaliere (2009, 2010, 2014), Coelho (2009), Paro (1988), Gadotti (2012), Moll (2009, 2009 b); Teixeira (2007); Mauricio (2009b).

Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do Portal da CAPES (2022).

Quadro 11 – Coerência entre os Termos Empregados nas Teses da Metapesquisa que Envolvem Discussões Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) - Brasil (1995-2019)

(continua)

Teses da Metapesquisa	Terminologia empregada pelo autor (a)	Coerência	Apresenta o conceito	Problemática central	Observações/percepções dos autores
Tese 01	Educação Integral	Sim	Sim	A proposta do estudo está centrada nas discussões que envolvem uma educação escolar multidimensional, que juntamente com as famílias e comunidades, atue em aspectos da vida dos alunos relacionados ao seu bem-estar físico, ao seu desenvolvimento como ser social e cultural e à sua capacitação como ser político.	Todas as iniciativas pontuadas no estudo, de execução ou legislação, giram em torno do aumento da carga horária e das responsabilidades da escola fundamental. Nos parece que não se deve entender estas iniciativas apenas como sendo respostas imediatistas à situação particular de injustiça social, violência, abandono da infância, enfim, degradação das condições de vida por que passa a população brasileira.
Tese 02	Escola de tempo integral	Sim	Não	A escola de tempo integral promove uma mudança na proposta curricular e como esta questão é percebida pelos docentes envolvidos.	Podem ocorrer mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem, o qual envolve a relação direta entre professor – aluno, de

Quadro 11 – Coerência entre os Termos Empregados nas Teses da Metapesquisa que Envolvem Discussões Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) - Brasil (1995-2019)

(continuação)

Teses da Metapesquisa	Terminologia empregada pelo autor (a)	Coerência	Apresenta o conceito	Problemática central	Observações/percepções dos autores
					<p>forma a garantir a aprendizagem enquanto direito de todos os alunos, no entanto, demandam investimentos por parte dos professores em estudos e em reflexão sobre suas práticas, bem como reconhecimento de ações bem sucedidas, a formação continuada em serviço, acompanhamento e orientação do trabalho dos professores e gestores, e, sobretudo, investimentos financeiros em materiais didático-pedagógico e estrutura física da escola, otimizando, desta forma, espaços adequados para a realização das atividades específicas de cada oficina curricular.</p>
Tese 03	Escola de tempo integral	Sim	Sim	<p>As fases de iniciação, implementação e institucionalização do projeto de Escolas de Tempo Integral como política pública de uma determinada rede de ensino pública do país.</p>	<p>A escola em tempo integral, no contexto das políticas públicas educacionais, apresenta-se como uma oportunidade de reinventar a escola pública no Brasil, partindo de uma organização curricular diferenciada, aproximando de uma atuação democrática e que valoriza um dos principais atores desse processo - os professores - enfatizando cada vez mais o conhecimento socialmente construído e a formação humana.</p>
Tese 04	Educação Integral	Sim	Sim	<p>Problematiza uma contradição da Educação Integral: sua identidade de Escola de tempo integral antagonicamente à de escola unitária. A primeira dimensão refere-se à escola de jornada ampliada, a escola de “dia inteiro” e sua objetivação como concepção que ampliou o tempo, mas não necessariamente superou sua fragmentação; uma vez que a escola unitária é</p>	<p>Apresenta o conceito de Educação Integral vinculado ao conceito omnilateral de formação humana.</p>

Quadro 11 – Coerência entre os Termos Empregados nas Teses da Metapesquisa que Envolvem Discussões Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) - Brasil (1995-2019)

(continuação)

Teses da Metapesquisa	Terminologia empregada pelo autor (a)	Coerência	Apresenta o conceito	Problemática central	Observações/percepções dos autores
				ainda pautada como o horizonte a se perseguir dentro da perspectiva de educação emancipatória.	
Tese 05	Programa Mais Educação	Não	Não	Analisa a implementação do Programa Mais Educação como um processo de universalização da escola pública brasileira.	Vincula o Programa Mais Educação ao conceito de Educação Integral e Escola de tempo integral.
Tese 06	Programa Mais Educação	Não	Sim	Avalia a implementação da política do governo federal denominada “Programa Mais Educação”, que se propõe a ser um indutor da ampliação da jornada escolar de Educação Integral.	A identidade atual da “Educação Integral” é expressa pela jornada ampliada ou escola de tempo integral, compreendendo-a como ampliação da educação convencional, na qual a carga horária diária escolar é de quatro horas. Nesse aspecto, a Escola de tempo integral é um dos componentes do cenário que reflete o atual estágio das políticas públicas brasileiras em educação.
Tese 07	Programa Mais Educação	Não	Não	Analisa se o Programa Mais Educação induz a mudanças na organização da gestão das escolas públicas.	Considera a orientação do Programa Mais Educação (PME) e estabelece uma correlação entre a Educação Integral expressa no documento e a implantação de Escolas de tempo integral. Apesar de considerar o conceito de Educação Integral na contemporaneidade este ainda está vinculado apenas a educação escolar.
Tese 08	Educação integral	Não	Não	Analisa de que forma se evidenciam e articulam a influência sobre o projeto de ampliação da jornada escolar na perspectiva da Educação Integral.	Apresenta uma reflexão crítica sobre Escola de tempo integral no Brasil, e oferece uma análise circunstanciada do PME, considerando sua identidade, origem histórica e execução no País. Apresenta uma relação linear com o conceito de Educação Integral e o PME.
Tese 09	Jornada Ampliada	Sim	Sim	Analisa as concepções de educação, expressas em documentos de âmbito federal, e de um determinado estado brasileiro, as quais dão sustentação ao desenvolvimento das	Sobre a designação da expressão “ampliação da jornada escolar”, destaca-se que publicações oficiais, assim como a literatura acadêmica trazem diferentes denominações acerca da extensão das horas em que o

Quadro 11 – Coerência entre os Termos Empregados nas Teses da Metapesquisa que Envolvem Discussões Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) - Brasil (1995-2019)

(continuação)

Teses da Metapesquisa	Terminologia empregada pelo autor (a)	Coerência	Apresenta o conceito	Problemática central	Observações/percepções dos autores
				propostas de ampliação da jornada escolar de escola municipais.	aluno passa a ficar na escola há, em alguns casos, o uso indiscriminado desse termo, significando uma dada concepção de educação, neste caso, a integral.
Tese 10	Programa Mais Educação	Não	Sim	Identificar e analisar como estava sendo elaborada a proposta político-pedagógica de educação integral inserida no Programa Mais Educação.	A identidade atual da “Educação Integral” é expressa pela jornada ampliada ou Escola de tempo integral, compreendendo-a como ampliação da educação convencional, na qual a carga horária diária escolar é de quatro horas.
Tese 11	Educação em tempo integral	Não	Sim	Investigar os enredamentos possíveis das práticas políticas curriculares inventadas pelos/as praticantes pensantes do Programa Educação em Tempo Integral nas/das e com as Escolas de Ensino Fundamental	A análise da implementação e da avaliação do Programa Educação em Tempo Integral relata práticas de Escolas de tempo Integral.
Tese 12	Mais Educação	Sim	Não	A ampliação da jornada escolar tem um papel fundamental nas prescrições de combate à pobreza e de prevenção às situações de vulnerabilidade social no Brasil atual, inclusive porque esses têm sido os principais e mais frequentes critérios de seleção para acesso dos (das) alunos (as) participantes.	Apresenta uma percepção da ampliação da jornada escolar pelo PME como uma política afirmativa que visa atender os alunos vulneráveis. Muito presente a relação entre a ampliação da jornada escolar e as questões assistencialistas.
Tese 13	Educação Integral	Não	Sim	A Educação Integral contemporânea possibilita a emergência do dispositivo de intersetorialidade e por meio de quais práticas governa os sujeitos escolares.	No título apresenta Educação Integral, e apesar de apresentar uma reflexão acerca do conceito na contemporaneidade, suas análises são mais densas referentes às escolas de tempo integral e à ampliação da jornada escolar.
Tese 14	Escola de tempo integral	Não	Não	O tempo escolar ampliado proposto pelo Programa Mais Educação é operacionalizado na instituição educacional e de que maneiras sua ampliação produz efeitos no currículo escolar.	Vincula o PME ao a terminologia Escola de tempo integral e a Educação Integral em tempo integral. Apesar do PME ampliar o tempo curricular, no entanto não atinge todas as matrículas. Em outras sessões



Quadro 11 – Coerência entre os Termos Empregados nas Teses da Metapesquisa que Envolvem Discussões Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) - Brasil (1995-2019)

(continuação)

Teses da Metapesquisa	Terminologia empregada pelo autor (a)	Coerência	Apresenta o conceito	Problemática central	Observações/percepções dos autores
					apresenta outras terminologias para a indicação do PME (como EITI, jornada ampliada, da política da jornada ampliada de educação) e defende o PME como Educação Integral, utilizando o texto do governo da época.
Tese 15	Educação em tempo integral	Não	Não	As relações potencializadas pela ampliação da jornada poderiam converter-se em aprendizagens para todos os envolvidos na comunidade escolar.	As discussões abordadas focam o interior das escolas de tempo integral, principalmente no que se refere a (re)significar o espaço da escola.
Tese 16	Programa Mais Educação	Não	Não	Garantia da infraestrutura das Escolas de tempo integral considerando que os alunos advêm de espaços com baixo capital cultural.	Vincula o PME a terminologia Educação em tempo integral. Utiliza como sinônimos outras terminologias para as PAJEs o que incide em uma profusão terminológica no próprio texto.
Tese 17	Programa Mais Educação	Não	Sim	A colaboração entre os regimes políticos interferiu na gestão do PME. Tal interferência causa impactos na materialização do PME.	Mesmo a tese apresentando uma premissa de que qualquer proposta de educação integral implica em mais tempo de escola, dadas as funções ampliadas que são exercidas por ela. Nesse trabalho, as expressões “jornada escolar ampliada”, “tempo integral”, ou “escola de tempo ampliado” são sinônimos, pois servem para indicar a existência de uma experiência de aumento de tempo do aluno na escola, ou sob a responsabilidade dela, para além do turno escolar comum. Argumentamos que tal afirmação pode se tornar um ponto para difusão dessa profusão terminológica e em consequência a materialização de PAJEs que não legitimam a real intenção dessa política.
Tese 18	Programa Mais Educação	Não	Sim	Os efeitos do PME, uma iniciativa do Governo Federal para a implementação da educação em tempo integral nas escolas públicas de todo o Brasil.	A pesquisa vincula a materialização do PME a partir das discussões sobre Educação Integral realizada nos documentos oficiais.

Quadro 11 – Coerência entre os Termos Empregados nas Teses da Metapesquisa que Envolvem Discussões Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) - Brasil (1995-2019)

(continuação)

Teses da Metapesquisa	Terminologia empregada pelo autor (a)	Coerência	Apresenta o conceito	Problemática central	Observações/percepções dos autores
Tese 19	Escolas de tempo integral	Sim	Sim	Problematizou as condições materiais, pedagógicas e financeiras de uma gestão municipal na implantação das Escolas de tempo integral e em que medida este projeto absorve as orientações das narrativas nacionais.	A reflexão pontuada nessa pesquisa aponta a disseminação de uma lógica unidimensional que compreende qualquer projeto ou programa de ampliação do tempo escolar como educação integral, ocultando as condições que de fato propiciariam sua materialização e a garantia de um processo de aprendizagem melhor para todos os alunos.
Tese 20	Escola de tempo integral	Não	Não	Pesquisa que questionou se a ampliação da jornada escolar tem promovido a requalificação da Educação Básica no interior das escolas públicas a partir da gestão administrativa e da ação pedagógica dos professores.	No título da pesquisa apresenta-se a terminologia ensino integral, porém em suas discussões, na introdução, foca no conceito de Educação Integral, ainda afirma que a sustentação da política e teoricamente o ideário de aperfeiçoamento do gênero humano pode não ter nenhuma conexão com as identificações: educação de (em) tempo integral, ensino em jornada ampliada e política de atenção/proteção integral.
Tese 21	Educação Integral	Não	Não	Compara que a política curricular está sendo proposta pelas universidades para formação inicial e continuada de professores que trabalham na Educação Integral no Brasil e em Portugal.	Trata de uma pesquisa comparativa importante para os estudos da área. No entanto, o conceito de Educação Integral foi relativamente associado a ampliação do tempo escolar e a Escola de tempo integral o que pode causar também uma profusão conceitual quando a pesquisa for referência para ações em nosso contexto escolar.
Tese 22	Programa Mais Educação	Sim	Sim	Toma o PME como pano de fundo para as discussões sobre a garantia do direito à educação e a polissemia de narrativas postas sobre esta questão no país.	As reflexões apresentadas nessa pesquisa são coerentes com as terminologias utilizadas à medida que questiona a organização do tempo espaço escolar, das matrículas e do direito à educação.
Tese 23	Educação Integral em Tempo Integral	Não	Não	Analisa o currículo prescrito ao Programa Mais Educação, de modo a evidenciar a relação existente entre tal estrutura	Apresenta o conceito de Educação Integral e discute a perspectiva de Educação Integral em Tempo Integral.



Quadro 11 – Coerência entre os Termos Empregados nas Teses da Metapesquisa que Envolvem Discussões Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) - Brasil (1995-2019)

(continuação)

Teses da Metapesquisa	Terminologia empregada pelo autor (a)	Coerência	Apresenta o conceito	Problemática central	Observações/percepções dos autores
				curricular e a concepção/finalidades da perspectiva de educação integral em tempo integral expressa pelo programa.	
Tese 24	Educação em tempo integral	Sim	Sim	Pesquisa a pluralidade e a polissemia de sentidos dadas ao direito à educação em curso no país, no intuito de revelar o que mobiliza o cenário público educacional e que projetos estão em disputa, neste caso a noção de projeto político como um conjunto de crenças, valores e representações da vida societária; esta tese pretende revelar os conflitos que exprimem as disputas em torno do Programa Mais Educação.	Ao revelar os conflitos que exprimem as disputas em torno do Programa Mais Educação a partir da discussão sobre as polissemias dadas a questão do direito à educação para todos e todas. Ainda que haja uma aceitação e uma defesa intransigente da educação integral, a aparente unanimidade não revela seus embates.
Tese 25	Programa Mais Educação	Sim	Não	Analisa se o Programa Mais Educação pode ser considerado uma proposta de educação integral ou se apenas diz respeito a uma política de ampliação da jornada escolar com vistas a atender as demandas do modo de produção capitalista em sua fase imperialista.	No título apresenta uma discussão pertinente referente à falácia da associação do conceito de Educação Integral e o Programa Mais Educação. Os conceitos de imperialismo e capitalismo burocrático permitem compreender as políticas educacionais na perspectiva da totalidade. Às concepções burguesas de educação integral trazem para o aporte da discussão sobre educação integral a questão assistencialista de forma muito densa, desta maneira faz um estudo se os projetos, os programas, e até mesmo as políticas educacionais que visam a ampliação do tempo de permanência das crianças e jovens na escola atendem mais às questões sociais do que educacionais. A educação no âmbito da sociedade capitalista está reduzida a uma formação unilateral, objetivando reproduzir o Estado de coisas vigente nesta mesma sociedade. Destaca-se, no entanto, que esse processo ocorre de forma

Quadro 11 – Coerência entre os Termos Empregados nas Teses da Metapesquisa que Envolvem Discussões Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) - Brasil (1995-2019)

(continuação)

Teses da Metapesquisa	Terminologia empregada pelo autor (a)	Coerência	Apresenta o conceito	Problemática central	Observações/percepções dos autores
					contraditória, tendo em vista que a apropriação de conhecimentos científicos no interior do modo de produção capitalista possibilita a intervenção revolucionária na realidade.
Tese 26	Programa Mais Educação	Sim	Não	Questiona se o Programa Mais Educação pode ser considerado uma proposta de educação integral ou se apenas diz respeito a uma política de ampliação da jornada escolar com vistas a atender as demandas do modo de produção capitalista em sua fase imperialista.	A crítica é muito pertinente a associação entre Educação Integral e ao PME, pois a partir do aporte teórico educação integral, na perspectiva da omnilateralidade, será consequência da revolução socialista e atingirá seu maior nível de desenvolvimento quando a unilateralidade da educação burguesa esteja definitivamente superada por meio da supressão revolucionária de todas as classes sociais. Os conceitos de imperialismo e capitalismo burocrático permitem compreender as políticas educacionais na perspectiva da totalidade e às concepções burguesas de educação integral. A educação no âmbito da sociedade capitalista está reduzida a uma formação unilateral objetivando reproduzir o estado de coisas vigente nesta mesma sociedade. Destaca-se, no entanto, que esse processo ocorre de forma contraditória, tendo em vista que a apropriação de conhecimentos científicos no interior do modo de produção capitalista possibilita a intervenção revolucionária na realidade.
Tese 27	Educação Integral	Não	Não	Analisar o programa de Ação Cultural implementado nos Centros Integrados de Educação Pública do estado do Rio de Janeiro.	Utiliza várias terminologias, no entanto, não conceitua nenhuma. Descreve a organização de uma Escola de tempo integral.
Tese 28	Jornada escolar ampliada	Não	Não	Investiga se a adoção de programas de ampliação do tempo escolar tem	O trato terminológico nessa pesquisa é de tempo estendido e não é conceituado

Quadro 11 – Coerência entre os Termos Empregados nas Teses da Metapesquisa que Envolvem Discussões Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) - Brasil (1995-2019)

(continuação)

Teses da Metapesquisa	Terminologia empregada pelo autor (a)	Coerência	Apresenta o conceito	Problemática central	Observações/percepções dos autores
				contribuído para a formação integral dos estudantes.	em nenhuma seção da tese.
Tese 29	Programa Mais Educação	Sim	Sim	O estudo aprofundou-se nas questões que envolvem o processo de formulação, a concepção e a engenharia da política de Educação Integral para o ensino fundamental, considerando a complexidade desta política, na medida em que a educação, na perspectiva apresentada por Dourado e Oliveira (2009), articula-se a diferentes dimensões e espaços da vida social.	Vincula o conceito de Educação Integral ao PME. As discussões acerca da melhoria dos processos de aprendizagem, situados na perspectiva de responder sobre o que aprender, para quê, como aprender, assim como, sobre os sujeitos desse aprendizado, e como as políticas públicas contribuem ou restringem a melhoria desses processos, encontrarão respostas distintas de acordo com os projetos de educação que estarão em disputa. Com relação à política de educação integral para o ensino fundamental, o Programa Novo Mais Educação (PNME) materializa essa intenção. Como já dissemos, o programa visa à ampliação da jornada escolar das crianças e adolescentes, mediante a complementação de carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar, para ser implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática, e do desenvolvimento de atividades no campo das artes, cultura, esporte e lazer.
Tese 30	Educação integral e(m) tempo integral	Sim	Sim	As implicações das parcerias entre escolas públicas e espaços com vínculos religiosos para a laicidade na educação, no contexto de atuação da política municipal de educação integral em tempo integral.	Amplia as discussões de educação escolar integral à medida que reflete de forma densa questionando outros espaços que a educação pode ocorrer. Mesmo, que o foco desse questionamento esteja associado de forma crítica a espaços laicos e privados.
Tese 31	Escola de tempo integral	Não	Não	A jornada epistemológica e política sobre o tema e sobre seu eixo problematizador: as	Apresenta uma ótima discussão sobre Educação Integral a partir do entendimento de educação

Quadro 11 – Coerência entre os Termos Empregados nas Teses da Metapesquisa que Envolvem Discussões Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) - Brasil (1995-2019)

(continuação)

Teses da Metapesquisa	Terminologia empregada pelo autor (a)	Coerência	Apresenta o conceito	Problemática central	Observações/percepções dos autores
				políticas de Educação Integral, atualmente debatidas e concebidas Integral, emancipatória e transformadora?	omnilateral, porém, não avança no conceito da terminologia de Escola de tempo integral.
Tese 32	Educação Integral	Sim	Não	O direito à educação integral se configura nos planos de educação (2015-2025) dos municípios da Região Metropolitana de Campinas que instituíram sistema próprio de ensino?	A materialização do direito à educação integral tornou nas discussões um pano de fundo para o alcance do direito à educação.
Tese 33	Educação em tempo integral	Sim	Sim		Propõem a discussão referente à Educação em tempo integral e ela aparece a partir das reflexões do processo de materialização e consolidação da política de educação em tempo integral que se desenvolve em um duplo movimento de disputa política, cujos vetores podemos definir como externo e interno. O primeiro está voltado para a conquista de maior investimento público e para a garantia de um marco regulatório que a defina como parte integrante de uma política de Estado para a educação. O segundo, o interno, está focado na discussão sobre a identidade da educação integral, que, segundo Dourado (2017), oscila entre duas vertentes: a educação integral como um direito para todos e “como mecanismo compensatório, destinado apenas a alguns”.
Tese 34	Educação Integral	Não	Não	A política de Educação em tempo integral promoveu a materialização do direito à educação? E analisa a política de Educação em tempo integral, tendo em vista o cumprimento do direito à educação de acordo com os princípios constitucionais quanto às condições de acesso, permanência e qualidade.	Essa pesquisa aborda que o PME se constituiu como um programa indutor aos entes federados de políticas e programas de educação em tempo integral.

Quadro 11 – Coerência entre os Termos Empregados nas Teses da Metapesquisa que Envolvem Discussões Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) - Brasil (1995-2019)

(continuação)

Teses da Metapesquisa	Terminologia empregada pelo autor (a)	Coerência	Apresenta o conceito	Problemática central	Observações/percepções dos autores
Tese 35	Educação em tempo integral	Não	Sim	A política de Educação em Tempo Integral do Estado do Amazonas promoveu a materialização do direito à educação? Teve como objetivo geral: analisar a política de Educação em Tempo Integral no estado do Amazonas, tendo em vista o cumprimento do direito à educação de acordo com os princípios constitucionais quanto às condições de acesso, permanência e qualidade.	Nesta pesquisa, a Educação em tempo integral é apresentada como forma de possibilitar o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões. Neste discurso, a educação em tempo integral foi reconhecida como política positiva para o enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais a partir do processo interinstitucional, agregando diferentes instituições que se tornaram corresponsáveis pela formação dos estudantes. A reforma do Estado vem ditando as políticas educacionais no Brasil de Educação em Tempo Integral. Ainda afirma que se faz necessária a efetivação de Políticas de Educação em Tempo Integral na perspectiva de formação da Educação Integral do estudante, isto é, uma educação integral que transcenda às concepções de reprodução do conhecimento que sempre estiveram presentes na educação; uma educação que seja responsável por todos os aspectos formativos do homem no que diz respeito à cognição, à sociabilização, ao afeto, à moralidade, à ética. Uma educação que se preocupe com o desenvolvimento humano global e não apenas com o acúmulo de informações. São políticas que escamoteiam a realidade da educação quanto ao direito a uma Educação Integral que trabalha o sujeito em todos os seus aspectos, quer sejam o intelectual, motor, psicológico, ético e moral.

Quadro 11 – Coerência entre os Termos Empregados nas Teses da Metapesquisa que Envolvem Discussões Referentes às Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) - Brasil (1995-2019)

(conclusão)

Tese 36	Jornada ampliada	Sim	sim	Pesquisa os efeitos da ação indutora do governo federal sobre a desigualdade na oferta de jornada escolar em tempo integral nas redes públicas estaduais.	Nesta pesquisa, o conceito de governança educacional é abordado para entender a implementação da política educacional apontada. E, essa comporta quatro categorias de atividades: financiamento; fornecimento ou oferta; propriedade; regulação as quais, a princípio e na prática, podem ser desempenhadas de forma independente umas das outras e por diversos atores e não apenas pelo Estado, embora este continue tendo um peso importante na agenda da governança educacional nas escalas que vão do local ao global.
Tese 37	Programa Mais Educação	Não	Não	Examinou os índices do Ideb relacionados ao PME e verificar os efeitos dessas diferentes políticas sobre a organização do trabalho da gestão escolar.	Produz uma associação entre o PME a partir da perspectiva de Educação Integral, porém trata como sinônimos. E estabelece relações entre EITI com EI.
Tese 38	Educação em tempo Educação	Sim	Sim	Analisa as relações entre Estado, sociedade e as políticas públicas de educação no contexto da sociedade capitalista com foco na experiência do Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral.	A pesquisa afirma que a expressão “Educação Integral” é polissêmica, não existe definição única ou hegemônica, motivo pelo qual é possível encontrar interpretações incorporadas às propostas e programas que estão sendo implementados com terminologia Educação Integral. Toma o conceito de educação integral por entender que as vertentes filosófico-políticas da educação grega, bem como, das mais recentes oriundas, sobretudo de século XIX, ainda que reformuladas, permanecem nos discursos e se constituem em fundamentação para a educação. Nasce, então, a busca na história pelos diversos sentidos, significados e aplicações atribuídas ao conceito de Educação Integral contemporânea.

Fonte: Dados abertos organizados pela autora a partir do Portal da CAPES (2022).

**APÊNDICE F – REFERÊNCIAS DAS DISSERTAÇÕES E TESES SOBREPOLÍTICAS DE  
AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR (PAJEs)**

ABREU, Natália Fernanda Lobato de. **A implementação do projeto de educação integral em uma escola estadual mineira: desafios e possibilidades.** 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

ABREU, Valéria Fernandes de. **Gestão democrática em escolas de tempo integral: um olhar sobre as ações de gestores escolares.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

ADRIANO, Graciele Alice Carvalho. **A aprendizagem e o desenvolvimento de crianças a partir da implantação de um clube de ciências em uma escola de tempo integral no município de Blumenau (SC).** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2016.

AGOSTINHO, Silvia Cristina Simões Bernardino da Silva. **A atuação do professor coordenador pedagógico de área do conhecimento e seus desdobramentos no Programa de Ensino Integral da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo.** 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) - Universidade de Araraquara, Araraquara, 2017.

AGUIAR, Maria Sousa. **Educação em tempo integral: estudo da trajetória do Programa Mais Educação (PME) nas escolas estaduais de Santarém - PA no período de 2009 a 2015.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.

AGUIAR, Tiane Fernanda de. **O Programa Mais Educação como política indutora de educação integral: um estudo a partir do contexto da prática no município de Taquara/RS.** 2016. Dissertação. (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Faculdades Integradas de Taquara, Taquara, 2016.

ALBERTINI, Marcelize Niviadonski Brites de Moraes. **Práticas de educação ambiental nos centros de educação integral da rede municipal de ensino de Curitiba: desafios e possibilidades.** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Agenor Facundes de. **Desvelando identidades: a identidade profissional dos professores de Língua Portuguesa pertencentes ao programa de educação integral da rede pública estadual de Pernambuco.** 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

ALBUQUERQUE, Plícia Mara de Negreiros Felix. **Programa Mais Educação: um estudo da implementação na Escola Estadual Tertuliano Ayres Dias no município de Mossoró-RN.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2017.

ALBUQUERQUE, Rosevanya Fortunato de. **A educação integral em Jaboatão dos Guararapes: contexto de uma política pública educacional.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2017.



ALEPRANDI, Roberta Trevizani. **As políticas educacionais de educação integral no Brasil e suas relações com o mundo do trabalho**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho 2017.

ALMEIDA, Alessandra Felix de. **Descontinuidades, controvérsias e significação das políticas públicas educacionais no Brasil: estudo de caso “Programa Mais Educação”**. 2017. Dissertação. (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

ALMEIDA, Denise de. **Escola de tempo integral: uma escola diferente ou a escola que faz a diferença?**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2007.

ALMEIDA, Erika Christina Gomes de. **Políticas de tempo integral em Governador Valadares: o trabalho docente em foco**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ALMEIDA, Lia Heberle de. **Entre concepções e práticas de educação integral e educação ambiental: ausências, contradições e possibilidades**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2017.

ALMEIDA, Maria Alves de. **Análise da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral em duas escolas da Superintendência Regional de Ensino (SER) de Coronel Fabriciano-MG**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

ALMEIDA, Marlúcia Ferreira Lucena de. **O xadrez no ensino e aprendizagem em escolas de tempo integral: um estudo exploratório**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

ALTMAYER, Camila. **Currículo escolar e Mais Educação: um diálogo possível?**. 2015. Dissertação (Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) - Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2015.

ALVARENGA, Juliana Godoi de Miranda Perez. **Narrativas-formadoras na escola de tempo integral de Itaboraí: formação docente no período extraclasse**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

ALVARIZ, Sandra Amaro. **A formação continuada de professores comunitários do Programa Mais Educação em Jaguarão/RS: uma intervenção por meio de grupos de estudo**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Fundação Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2016.

ALVES, Aline Mara. **O trabalho didático da escola de tempo integral na escolarização do aluno com deficiência intelectual**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

ALVES, Aretusa Vanessa Melissa. **Implicações do programa ensino integral para o trabalho docente: o olhar dos professores.** 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017.

ALVES, Joana Darc Moreira. **Relação de gênero e sexualidade: narrativas de professoras e de crianças de uma escola pública de tempo integral, Goiás.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual De Mato Grosso Do Sul, Paranaíba, 2014.

ALVES, Priscilla Correa. **Ensino das Artes Visuais: concepções diferenciadas na educação em tempo integral/município do Rio de Janeiro.** 2016. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ALVES, Rafael Magno. **Educação integral, espaço escolar e intersectorialidade no Programa Escola Integral de Limeira/SP.** 2018. (Mestrado em Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) - Universidade Estadual de Campinas (Limeira), Limeira, 2018.

ALVES, Roneidi Pereira de Sá. **Os caminhos da educação integral em Palmas – Tocantins.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

ALVES, Vinicius Borges. **Educação integral e escola de tempo integral no Brasil: uma análise do Programa Mais Solução.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

AMARAL, Juliana Martins do. **A política da escola de tempo integral no estado de Minas Gerais: processo de implantação, experiências e perspectivas.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

AMORIM, Rosymarilette Ribeiro da Silva. **O Programa Mais Educação nas escolas municipais Professora Laurita Coelho Leda Ferreira e José Cícero de Amorim em Petrolina-PE no período de 2010 a 2015.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos) - Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro, 2017.

ANDRADE, Andrea Cianflone Zacharias de. **As facetas de conhecimento na organização e gestão do currículo em escolas públicas de tempo integral.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

ANDRADE, Carmem Lucia Leal de. **Parceria e responsabilidade socioambiental: um estudo do Centro de Educação Integral Mamãe Margarida - CEIMMA (Ananindeua-Pará).** 2011. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade da Amazônia, Belém, 2011.

ANTOLINO, Alik Santos. **Escolas de tempo integral: oficinas de arte e seus professores.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, CAMPINAS, 2012.

ARAÚJO, Luciane Collares. **Programa Mais Educação em Bagé: uma proposta de educação integral?.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

ARAÚJO, Maria Kéllia de. **Aprendendo com o Programa Mais Educação: estudo realizado com ex-monitores de uma escola pública municipal de Natal/RN.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Do Estado Do Rio Grande Do Norte, Mossoró, 2018.

ARGUELHO, Rubens Silva. **Formação continuada de professores das escolas de tempo integral da rede municipal de ensino de Campo Grande – MS.** 2018. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

ARRUDA, Andreia de Sousa. **Programa Mais Educação: a implementação da educação integral no CEF 01 da Candangolândia - Distrito Federal.** 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

ASSIS, Jessica Soares Lapa. **O desenvolvimento curricular de uma instituição de educação não-formal: a perspectiva de uma educação de tempo integral.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2019.

ASSIS, Tauã Carvalho de. **Um estudo sobre a afetividade na escola pública de tempo integral: a percepção dos sujeitos aprendentes.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2016.

BALBINO, Solange Izabel. **O espaço e o tempo da Educação Física nas escolas municipais de tempo integral em Campo Grande/MS.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul, Campo Grande, 2018.

BALDANCA, Mary Lúcia Medeiros. **Educação integral e de tempo integral: de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.

BANDEIRA, Alexandre Nunes. **O papel da Educação Física na escola pública de tempo integral, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: um estudo preliminar.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.

BANDEIRA, Rafaella Lopes Gonçalves. **Educação integral no ambiente escolar: relação escola e comunidade.** 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2019.

BAPTISTA, Flavia Fernanda Consentino Modolo Esteves. **Educação e ensino integral e a gestão escolar: tempos e contratempos.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2015.

BARBOSA, John Mateus. **A educação integral dos territórios educativos do Programa Mais Educação em Caruaru-PE: a institucionalização de ajustes e encurtamentos no interior das escolas.** 2015. (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2015.

BARBOSA, Mayara Leticia Calixto dos Santos. **A avaliação 360º: percepções dos professores do programa de ensino integral.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2019.

BARBOSA, Michelle Veloso. **Estudo de caso de uma nova proposta educacional de escola integral vocacionada para o esporte**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências da Atividade Física) - Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, 2015.

BARBOSA, Ronaldo Costa. **Ação docente e ensino de Geografia: limites e possibilidades para a aplicabilidade do currículo no programa ensino integral**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2018.

BARBOSA, Zenildo José. **O Programa novo Mais Educação e o currículo: um estudo de caso numa escola municipal do Paulista/SP**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

BARRETO, Lindaura Ferreira Vaz. **Gestão do projeto de escola de tempo integral: estudo de caso de duas escolas estaduais da superintendência regional de ensino de Uberaba**. 2012. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

BARROCHELO, Bianca. **Educação de tempo integral: entre entraves e possibilidades**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2015.

BARROS, Emília Cristina Ferreira de. **Uma investigação sobre o “ficar na escola o dia todo”: sentidos da escola de tempo integral na vivência de alunos de uma escola estadual**. 2012 (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

BARROS, Kátia Oliveira de. **A escola de tempo integral como política pública educacional: a experiência de Goianésia-GO (2001-2008)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, 2008.

BASSAM, Luiz Claudio. **Arquitetura escolar: construindo ambientes pedagógicos para uma educação integral**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade de Cuiabá, Cuiabá, 2019.

BAUCH, Osvaldo Luis. **Escola de tempo integral no sistema municipal de ensino de São José do Rio Preto: Núcleo da Esperança “Vila Azul” (2012-2016)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2018.

BECKER, Paula Cortinhas de Carvalho. **Do Programa Mais Educação à educação integral: o currículo como movimento indutor**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BELLUCCI, Christiane Ferreira. **Tensão entre racionalidades (instrumental e substantiva) em paralelo a formas de cultura organizacional: um estudo de caso em escola básica de tempo integral**. 2015. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BERTOLIM, Geise Chaves de Oliveira. **Percepção da autoimagem corporal em educadores de uma escola de tempo integral**. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

BERTOLLO, Mauro. **Cuidar e educar: o Programa Mais Educação na perspectiva de familiares dos alunos**. 2016. Dissertação. (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016.

BERZOINI, Isabela Dianim. **Análise do conforto acústico através da comparação entre dados técnicos e a percepção do usuário: estudo de caso de uma escola de tempo integral no município de Juiz de Fora**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ambiente Construído) - Universidade Federal de Juiz De Fora, Juiz de Fora, 2015.

BEZERRA, Denison Roberto Brana. **O Programa Mais Educação como política pública no município de Rio Branco: melhoria da qualidade do trabalho escolar ou elevação dos indicadores de desempenho?**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2017.

BEZERRA, Murillo Alencar. **Avaliação de um projeto sócio-educacional: a educação integral entre o plano e a realidade**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015.

BIANCHINI, Leise Cristina. **Análise da implantação e implementação do Programa Mais Educação em Londrina-PR: concepção, limites e possibilidades do macrocampo esporte e lazer**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

BIZARRO, Atila Cristiano. **A atuação do educador no Programa Mais Educação em uma escola pública estadual do Rio Grande do Sul**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

BOGEA, Diego Ted Rodrigues. **Uma doce melodia: uma proposta de educação musical através da flauta doce no centro de ensino integral professora joana batista santos silva em são luís maranhão**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

BOLDRINI, Vanize Bee. **Programa Mais Educação: mais tempo de quê?**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015.

BORGES, Edmar Jose. **Projeto Oficina do Saber: sentidos do trabalho de professores na escola em tempo integral**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2018.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. **A escola de tempo integral no Distrito Federal: uma análise de três propostas**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 1994.

BORGES, Rodrigo Moraes. **Atividades físicas e dança na educação integral de jornada ampliada: práticas educativas que contribuem para o desenvolvimento integral do educando**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2017.

BRAGA, Evelyn Fernanda da Silva. **A escola de tempo integral de Campo Grande - MS e as manifestações de violência: as histórias dos alunos.** 2017. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.

BRANDÃO, Elizabeth Aparecida Assis. **O uso do haguáquê (HQ) como facilitador no processo de ensino e aprendizagem em uma escola do programa de ensino integral.** 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2015.

BRASIL, Rozineide Souza. **O Programa Mais Educação e a gestão democrática: a experiência de uma escola municipal em Belém/PA.** 2015. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

BRITO, Luana Elky. **As práticas educativas da Educação Física no Programa Mais Educação em uma escola do campo no município de Cáceres-MT.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2017.

BRITO, Lucas Xavier. **Corpo-criança aprisionado em tempo integral: indagações sobre o “currículo da conformidade” e o “currículo da expressividade” na escola.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2016.

BRITO, Monique Alves. **O currículo e a disciplina história no contexto da educação integral em tempo integral.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

BUCIOLI, Erick Rodrigo. **Currículo de Ciências e escola integral: buscando a realidade em um contexto escolar.** 2014. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

BUOSE, Vera Lúcia De Oliveira Pereira. **O uso de sequência didática em práticas de língua inglesa com crianças do Programa Mais Educação.** 2016. (Mestrado em Linguística) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2016.

BURZLAFF, Fátima Rodrigues. **Compreendendo o processo formativo do educador popular que atua na educação integral.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói 2014.

CABREIRA, Jamile. **O desafio de conceber e implantar o currículo em tempo integral em uma escola pública municipal.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2018.

CALDEIRA, Elisabeth. **Potencialidades e limites do projeto pedagógico da escola de tempo integral.** 1993. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, FLORIANÓPOLIS, 1993.

CALEFI, Adriana Maria Sersun. **Escola de tempo integral: reflexões sobre algumas experiências.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

CAMARGO, Maria Cecília Porto. **O período integral no ensino privado da cidade de São Paulo; proposta pedagógica e demandas sociais.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação, Administração e Comunicação) - Universidade São Marcos, São Paulo, 2003.

CAMARGO, Thiago Dutra de. **A educação integral como possibilidade para as problemáticas do século XXI: uma nova educação, para uma nova ciência e um novo ser humano.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

CAMURCA, Kamile Lima de Freitas. **Mais educação é mais aprendizagem? Avaliação do Programa Mais Educação em Maracanaú, no Ceará.** 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

CANDIDO, Genivaldo Gomes. **O ensino de ciências nos anos iniciais em uma escola de tempo integral: introduzindo noções de acústica por meio da música.** 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Nilópolis, 2017.

CANELADA, Antonio Carlos Mansano. **A educação integral no município de Goiânia: inovações e desafios.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

CANTUÁRIO, Valquiria Macedo. **O processo de implementação da escola pública de tempo integral no Piauí.** 2017. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

CARDOSO, Carla Santos. **Educação integral e(m) tempo integral em Belém - PA: concepções em processo na Escola Municipal Rio Maguary.** 2018. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) - Universidade Federal Do Pará, Belém, 2018.

CARDOSO, Cíntia Aurora Quaresma. **Programa novo Mais Educação (2016) e sua concepção de educação em tempo integral.** 2018. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

CARDOSO, Ivânia Miranda Rodrigues. **Programa escola integral no Amazonas: um estudo sobre a organização do tempo em uma escola de Manaus.** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

CARDOSO, Maria Estela Gonçalves. **Escolas de tempo integral, possibilidades e dificuldades no ensino de História: um estudo de caso (Itumbiara - 2007-2013).** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

CARNEIRO, Lislayne. **A implementação da reforma curricular e o trabalho docente no Programa Mais Educação de São Paulo.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

CARVALHO, Carla de Britto Ribeiro. **O Programa Mais Educação no contexto da educação integral: estratégia para ressignificar tempos, espaços, e aprendizagens escolares.** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

CARVALHO, Laurenice de Fátima Coutinho de. **Pedagogia de projetos como proposta didática de ensino e de aprendizagem no Programa Mais Educação: reflexões à luz da Psicologia Histórico-Cultural Paranaíba-MS 2017.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2017.

CARVALHO, Luiz Eduardo Diaz de. **Formação do professor de Educação Física no Brasil: as contribuições da Capoeira para a educação integral.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

CARVALHO, Mirian Valéria de. **Educação integral integrada em uma escola do interior de Minas Gerais.** 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. **A escola, o bairro e a cidade: processos de formação de territórios educativos na perspectiva da educação integral.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

CASSALES, Gilse Gonçalves. **O Programa Mais Educação e os efeitos no trabalho docente de professores de educação física da rede municipal de ensino de novo Hamburgo.** 2017. (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

CASSINS, Dircelia Maria Soares De Oliveira. **A prática docente em educação ambiental em uma escola de educação de tempo integral de Curitiba-PR.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2019.

CASTRO, Adriana de. **A escola de tempo integral: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

CASTRO, Adriangela Silva de. **A Educação Integral em Tempo Integral na Perspectiva da Equipe Gestora: a realidade de uma escola municipal de Santarém-Pa.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

CASTRO, Ana Emilia Gonçalves de. **O Programa Mais Educação: sentidos produzidos no processo de formulação.** 2016. (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2016.

CASTRO, Gleicy de Miranda. **Emoção e afetividade. Arte e Educação, um estudo de caso: o espetáculo Felicidade realizado na escola de tempo integral Professora Maria Nsídia Palmeira das Neves - Goiânia 2014.** 2017. Dissertação (Mestrado em Performances Culturais) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.



CASTRO, Valdeni Liborio de. **Alfabetização científica no ensino da leitura e escrita na Escola Estadual de Tempo Integral Santa Terezinha**. 2016. (Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2016.

CAVA, Laura Célia Santana Cabral. **Educação integral na cidade de Londrina: a ação docente do professor de oficinas pedagógicas de arte em escolas municipais, com jornada ampliada**. 2015. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) - Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2015.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional**. 1996. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996

CELLA, Rosenei. **Educação de tempo integral no Brasil: história, desafios e perspectivas**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2010.

CERQUEIRA, Leonardo Meirelles. **Gestão escolar e o Programa Mais Educação em duas escolas de Belford Roxo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio De Sá, Rio de Janeiro, 2014.

CHAVES, Carlos Rogério. **O ensino de História na experiência da escola em tempo integral em Apucarana-PR: o olhar dos professores (2001 – 2004)**. 2015. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

CHEROTI, Aparecida do Carmo Fernandes. **Um estudo de concepções e experiências de escolas de tempo integral nos municípios de Campinas e Jundiaí**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

CHUDZIJ, Vera Lúcia Fófano. **O papel e a identidade dos pedagogos das escolas de educação integral no município de Curitiba**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

CIAPPINA, Thamires. **Política e gestão da educação em tempo integral: a participação da fundação Itaú Social**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

CINTRA, Dulce Maria Rosa. **A inserção da dança escolar como possibilidade de educação integral**. 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2007.

CIODARO, Adriane Drummond de Almeida. **Empreendedorismo solidário na educação integral: oficinas com vivências em processo autogestionário**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local) - Centro Universitário Una, Belo Horizonte, 2014.

CISI, Pedro Henrique Reato. **A implementação do programa ensino integral em uma unidade do interior paulista**. 2019. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Universidade Estadual Paulista, Franca, 2019.

CLARO, Luis Carlos. **As atividades experimentais de Física na escola de ensino integral: uma análise crítica**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2017.

CORREIA, Cristiane da Silva. **O MST e seus discursos educacionais: em torno de uma concepção de educação integral**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

CORTES, Luciana Ferreira. **Ginásios Cariocas: um olhar para a educação em tempo integral no município do Rio de Janeiro**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

COSTA, Alex Lauriano da. **A centralidade do esporte e a ampliação da jornada escolar para o tempo integral no contexto do Ginásio Experimental Olímpico/RJ**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

COSTA, Antonia Flávia Moraes da. **A prática do coordenador pedagógico no contexto da Escola de Tempo Integral: desafios da educação integrada**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

COSTA, Antônio Menezes da. **Implementação do Programa Mais Educação em duas escolas estaduais do campo de Manacapuru/AM**. 2015. (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

COSTA, Claudio Nascimento da. **O projeto escola de tempo integral no Pará: caso da Escola Miriti**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

COSTA, Juliana de Almeida. **Práticas de leitura e de escrita nas oficinas de letramento do Projeto Mais Educação: um olhar sobre a ação docente**. 2012. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

COSTA, Livia Moura Delfino da. **O papel do FNDE no arranjo federativo brasileiro: uma compreensão a partir da análise da implementação do Programa Mais Educação**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

COSTA, Mackson Luiz Fernandes da. **Apontamentos sobre Educação Integral, Programa Mais Educação, Programa Segundo Tempo e Educação Física Escolar**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

COSTA, Nilce Rosa da. **Educação de Tempo Integral do Campo: novos tempos e significados**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011.

COSTA, Rafael dos Reis. **Avaliação de impacto do projeto Escola Estadual de Tempo Integral em Goiás**. 2017. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

COSTA, Sandra Helena Reis da. **A gestão pedagógica do macrocampo acompanhamento pedagógico do Programa Mais Educação: caminhos para o sucesso escolar.** 2015. (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

COSTA, Wiviane Ribeiro. **A apropriação de resultados na disciplina matemática: o caso da escola de tempo integral Tucunaré.** 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

CRESPAM, Elio Antonio Ceribola. **Escolas públicas municipais de tempo integral em Campo Grande – MS: escolarização e currículo para a qualidade da educação?.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

CRUZ, Tereza Virginia Americo da. **Programa Mais Educação e suas configurações no contexto educacional amapaense: uma análise de sua implantação em seis escolas da rede estadual.** 2013. Dissertação (Mestrado Integrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2013.

CUNHA, Elizangela Vale. **Programa Mais Educação: avaliação do processo de implementação na Escola Municipal Casimiro Montenegro.** 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

DAHER, Marília de Dirceu Cachapuz. **Práticas pedagógicas na escola de tempo integral: um na visão de alunos e professoras.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação, História, Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

DAMASIO, Rosinei Abadia. **Educação integral e escola de tempo integral: concepções de professores da rede estadual de educação de Goiás sobre o projeto Ser Pleno.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

DANELON, Maria Angélica Schievano. **Programa de alimentação escolar em unidades de tempo integral: experiências e desafios de gestão.** 2007. Dissertação (Mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DAVID, Maria Lecy. **Programa Mais Educação e Programa Bolsa Família: estudo da intersetorialidade na Escola Estadual Pascoal Ramos – Cuiabá/MT.** 2015. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

DEBASTIANI, Jandira Gonçalves de Azevedo. **Escola de período integral: desafios e perspectivas de aprendizagem.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2009.

DIAS, Jéssica França. **Tempo e trabalho docente nas pesquisas acadêmicas da região centro-oeste sobre educação integral e escola de tempo integral.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

DIAS, Kelly Tavares. **Escola em tempo integral, educação integral e currículo: um estudo de caso em uma escola estadual em Belo Horizonte Belo Horizonte 2015**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

DIAZ, Patrícia Helena da Silva. **Currículo prescrito e formação continuada em Ciências Naturais para professores do Ciclo Interdisciplinar: Programa Mais Educação São Paulo (2014-2016)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

DILL, Juliana Kaefer. **Educação Especial e Educação Integral: um estudo de caso sobre as interfaces em uma escola pública**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação, Ciências e Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

DOLABELLA, Maria Cristina Hermeto. **Desafios políticos e pedagógicos da educação integral no distrito federal entre 2007 e 2011**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade De Brasília, Brasília, 2012.

DOMINGUES, Francinete Ferreira de Souza. **Educação integral, práticas curriculares e formação continuada de professores: um estudo nas escolas municipais de Ariquemes – RO**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018.

DONDE, Rosmary Terezinha Perin. **Educação em tempo integral e educação integral: realidade e projeto em Curitiba**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

DORIGÃO, Antônio Marcos. **As escolas públicas de tempo integral: reprodução e transformação social em Apucarana**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

DOURADO, Anne Caroline Soares. **A Racionalidade pedagógica do professor de Escola de Tempo Integral e sua interface com o currículo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

DUQUE, Gisele Bastos Tavares. **Currículo integrado em uma proposta de educação integral em tempo integral no município de Mesquita (RJ): entre o escrito e o vivido**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

DUSO, Ana Paula. **Programa Mais Educação na Perspectiva de uma Política de Educação Integral: aportes do Ciclo de Políticas**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2015.

ESTEVES, Leandro Sales. **Um estudo sobre a educação ambiental inserida no Programa Mais Educação, a partir do relato de uma experiência de educadores**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

EVANGELISTA, Simone de Almeida. **Mais Educação: para além da ampliação do tempo e espaço**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

FALQUETO, Rosângela Aparecida Silva. **A educação integral na perspectiva da educação inclusiva: olhares de gestores e professores do município de Ji-Paraná/RO**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019.

FARIAS, Annie da Silva. **O Programa Mais Educação em duas escolas da rede Municipal de Ensino em Santarém - Pará: o professor como protagonista no pensar políticas públicas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

FARION, Adriane de Fátima Seretnei. **A educação em tempo integral de Curitiba - organização do trabalho pedagógico nas práticas educativas e a influência do Programa Mais Educação**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

FAVERI, Regina Carvalho Calvo de. **A questão da qualidade em escolas estaduais de tempo integral de Campinas: o olhar dos profissionais das oficinas curriculares**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

FÉLIX, Maria Ivonete Ferreira. **O Programa Mais Educação no contexto de crise estrutural do capital: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

FERNANDES, Cristiane Weirich. **A institucionalização da educação ambiental no Programa Mais Educação: análise dos projetos setoriais desenvolvidos no núcleo regional de educação de Toledo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2016.

FERNANDES, Deide da Cunha Silva. **Projeto educação em tempo integral: análise das práticas de gestão do programa em duas escolas do norte de Minas Gerais**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

FERNANDES, Fabiano Martins. **Metodologia de ensino com projetos para construção de saberes e mudanças de hábitos alimentares na educação integral**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2017.

FERNANDES, Maria Aparecida. **A implementação do macrocampo cultura, artes e educação patrimonial do Programa Mais Educação em uma escola da rede municipal de Juiz de Fora**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

FERNANDES, Sonia Maria. **Infância, políticas de educação integral/ integrada e a constituição de territórios educativos: um estudo no bairro Uberaba em Curitiba**. 2016. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

FERREIRA, Cristiane Gomes. **O Programa Mais Educação na perspectiva da gestão escolar: a dinâmica da tomada de decisão e a gestão participativa.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

FERREIRA, Danielle de Farias Tavares. **Programa de educação (em tempo) integral: uma análise do discurso de atores participantes do Programa Mais Educação.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

FERREIRA, Felipe da Silva. **Cultura digital: ampliando janelas para mais educação?.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio De Janeiro, Rio De Janeiro, 2012.

FERREIRA, Gislene Pires de Camargos. **Escola de tempo integral e letramento literário: um estudo sobre a formação de leitores.** 2012. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) - Fundação Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2012.

FERREIRA, Jaime Ricardo. **O Programa Mais Educação: as repercussões da formação docente na prática escolar.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

FERREIRA, Janilce Negreiros. **O Ensino Médio nas Escolas de Tempo Integral.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012.

FERREIRA, Ruttany de Souza Alves. **O trabalho docente na escola em tempo integral no município de João Pessoa/PB.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018.

FIALHO, Gleicilene Nazaré. **Um estudo com alunos adolescentes do projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) em Betim-MG: interpretando suas percepções sobre a escola e a família.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

FICANHA, Kathiane. **Experiências de educação em tempo integral no Brasil e no município de Francisco Beltrão-PR: qual formação integral?.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2015.

FIGUEIREDO, Verônica Cristina de Almeida e Silva de Barros. **O Projeto Escola de Tempo Integral: currículo e práticas. Análise de seus desafios e possibilidades.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

FIGUEIREDO, Wanderléia Lopes Libório. **Projeto escola de tempo integral como política pública em escolas de educação básica de diamantina: mais tempo de uma outra educação?.** 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017.

FIGUEREDO, Livia Almeida. **Educação integral na escola pública: memórias de uma experiência pioneira na Bahia.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

FILHO, Vanderlei Fernandes. **Desafios na implementação do projeto de educação integral em uma escola de Ribeirão das Neves/MG.** 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

FILHO, Vanderlei José Valim Vieira. **Condições de trabalho de professores de química da rede estadual de ensino de Santa Catarina: um estudo de caso das políticas públicas para a escola em tempo integral.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

FIORELLI, Érika Cristina Mashorca. **“Oficina hora da leitura” na escola de tempo integral: contribuições para a formação do leitor.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2011.

FISCHER, Tatiana. **O Programa Mais Educação no contexto das políticas pela melhoria da qualidade da educação básica.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2016.

FONSECA, Marcela Paquelet. **Organização e clima escolar de uma escola de tempo integral vocacionada para o esporte: o Ginásio Experimental Olímpico no Rio de Janeiro.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

FONSECA, Tatiana do Nascimento. **Percepções de professores de educação física de escolas públicas do município de São Paulo ao participarem da jornada especial integral de formação (JEIF).** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.

FORMIGA, Renata Matias de Almeida. **Produção discente do curso de especialização em educação integral em direitos humanos: o lugar da educação em Direitos Humanos no Programa Mais Educação.** 2015. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

FRANCO, Elizabete Aparecida Sola. **A educação ambiental no primeiro centro de educação integral de Curitiba: as vozes que ecoam do passado para o presente.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

FRANCO, Lilia Sizanoski. **Concepção sobre educação em tempo integral na perspectiva de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

FREIRE, Aline Grazielle Santos Soares. **Desenvolvimento organizacional e pedagógico do Programa Mais Educação na Escola Municipal Elias Montalvão.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. 2017.

FREITAS, Beatriz de Souza Pedreira de. **Percepções de Educadoras: a prática da educação integral em prol do desenvolvimento da consciência de criança.** 2008. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Desenvolvimento Humano E Responsabilidade Social) - Fundação Visconde de Cairu, Salvador, 2008.

FREITAS, Cezar Ricardo de. **O Escolanovismo e a Pedagogia Socialista na União Soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.

FREITAS, Elaine Domingues da Silva. **Sistema de ensino integral: qualidade ou quantidade?.** 2009. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Avaliação) - Fundação Cesgranrio, Rio De Janeiro, 2009.

FREITAS, Ellen Christina Sá e. **Educação Integral: reivindicação da experiência nos tempos e saberes pelos estudantes de Itaboraí.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação, Processos Formativos e Desigualdade Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

FREITAS, Miriã Clemente de. **Escola de Tempo Integral: angústias e desafios dos(as) professores(as) da rede estadual de ensino de Goiás.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

FREY, Kurlan. **Escola pública de tempo integral.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2017.

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

FURTADO, Ducenilde da Costa. **Educação (em tempo) integral na escola pública: condicionantes históricos, limites e desafios atuais.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

GADELHA, Aneloria Costa. **Desenvolvimento do Programa Mais Educação na escola estadual a: um estudo de caso sobre a gestão pedagógica.** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

GALDINO, Geovana Gabrielle Costa. **Relação família escola: um estudo a partir do Programa Mais Educação.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2017.

GANDRA, Juliana Mara de Fátima Viana. **O impacto da educação em tempo integral no desempenho escolar: uma avaliação do Programa Mais Educação.** 2017. Dissertação (Mestrado Economia) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017.

GARCIA, Juliano de Leon. **Políticas públicas para a educação: a experiência do Programa Mais Educação em uma escola na rede regular de ensino público da cidade de Pelotas.** 2014. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade católica de Pelotas, Pelotas, 2014.

GARCIA, Maria Guillermina. **Educação integral: uma análise do Programa Tempo de Escola, de São Bernardo do Campo.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.



GARCIA, Miriana Pereira de Souza. **A formação de professores da educação em tempo integral: desafios e possibilidades.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

GARCIA, Solange Maria Colares. **Política de educação integral: avaliação do Programa Mais Educação no sistema público municipal de ensino de Fortaleza.** 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

GASPAR, Ronan Salomão. **As figurações na política estadual de educação em tempo integral no Espírito Santo.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

GAVIOLI, Vera Lúcia. **A implementação de programas de educação (em tempo) integral na coordenadoria de Cacoal (RO).** 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

GEBERT, Angélica Baumgarten. **A prática pedagógica em tempo integral na educação da primeira infância em Curitiba (2003 – 2018).** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2019.

GERMANI, Bernardete. **Educação de tempo integral: passado e presente na rede municipal de ensino de Curitiba.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

GIGANTE, Camila Costa. **Qual é o “Mais” da Educação? Uma investigação do Programa Mais Educação como política curricular.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

GIGANTE, Kildria Vieira Alves. **Experiências em tempo integral de duas escolas públicas municipais de Teixeira de Freitas - Bahia: limitações e possibilidades.** 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores da Educação Básica) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2015.

GNISI, Vanessa Monteiro Ramos. **Processos Formativos do Incentivador da Leitura em Nova Iguaçu: experiências de Educação (em tempo) Integral.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

GODOY, Cláudia Márcia de Oliveira. **Programa Mais Educação: mais do mesmo? um estudo sobre a efetividade do Programa na rede municipal de São Luis-MA.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

GÓES, Flávia Temponi. **Política educativa municipal e promoção do desenvolvimento local: o caso do Programa Educação Integral e Integrada de Contagem/MG.** 2010. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Gestão Social, Educação E Desenvolvimento Local) - Centro Universitário Una, Belo Horizonte, 2010.

GOMES, Estela Paula Campos Moreira. **Programa Mais Educação: representações sociais de professores e monitores nas escolas do município de São Gonçalo.** 2011. Dissertação

(Mestrado em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Universidade do estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

GOMES, Maria Do Carmo Rodrigues Lurial. **Escola de tempo integral: redimensionar o tempo ou a educação?**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

GOMES, Núbia Rosetti do Nascimento. **O Programa “Educação em Tempo Integral” em uma escola de educação infantil no município de Vitória-ES**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

GOMES, Veraildes Santos. **Educação integral e o Programa Mais Educação na rede pública de Ilhéus: uma análise de sua implementação e prática**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores da Educação Básica) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2015.

GONÇALVES, Dalcio Marinho. **Universalização da educação básica no Brasil: utopia para a construção de uma educação integral**. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais) – Escola Nacional de Ciências Exatas, Rio de Janeiro, 2010.

GONÇALVES, Luiza Lana. **Corporeidade e educação integral: o que dizem os sujeitos na experiência de Escola de Tempo Integral de Governador Valadares – MG**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

GONÇALVES, Nayjla Lane Ramos. **Narrativas sobre violência na escola: um estudo de caso na escola de tempo integral Vinicius de Moraes – Palmas –TO**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2018.

GONÇALVES, Rafael Marques. **Práticas cotidianas na/da educação integral: alternativas e potencialidades emancipatórias**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

GONÇALVES, Ruy Carlos de Almeida. **Tecnologias em ambiente escolar: o impacto da integração das TIC na avaliação do IDEB de duas escolas de tempo integral de Campo Grande – MS**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

GOULART, Aurélia Lopes Gomes. **A educação integral e a implantação do Projeto Escola Pública Integrada**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2007.

GRANDO, Daiane. **Programas “segundo tempo” e “mais educação” e seus desdobramentos: o esporte no contexto escolar na perspectiva dos professores de educação física**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2015.

GRAVA, Andréia de Souza. **Desafios da alfabetização em escola pública de período integral em um município da grande São Paulo: reflexões a partir da ótica dos sujeitos da**

**prática.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2019.

GREVE, Larissa Franciane. **SARESP e ENEM: efeitos no currículo do Ensino Médio integral em escolas públicas estaduais do município de Campinas na percepção de gestores e professores.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2017.

GUABIRABA, Ana Maria César. **Geografia e interdisciplinaridade Projeto Rodoanel: um estudo de caso no interior do Programa Mais Educação São Paulo.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

GUIDONI, João Paulo. **Tecituras da rede de atenção à infância e à adolescência no município de Vitória (ES): uma análise das linhas que compõem o programa de educação em tempo integral.** 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

GUILARDUCCI, Raphael Henrique Mota. **Indução em políticas federais de educação em tempo integral e sua materialização na rede municipal de São João Del-Rei.** 2019. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

GUIMARÃES, Camilla de Carvalho. **Trajetória de construção de um portfólio de ensino de Ciências em uma escola de educação integral: reflexões sobre a seleção, autoria e utilização de materiais didáticos diversos.** 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) - Rio de Janeiro, 2015.

GUIMARÃES, Miriam Reis de Andrade. **A escola de horário integral: um projeto de escola crítica em construção.** 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

HAM, Daniel de Arruda Botelho Van. **Movimentos de significação de coordenadoras pedagógicas de uma EMEF a respeito de sua atividade na jornada especial integral de formação (JEIF).** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

HAYGERTT, Rosa Beatriz Oliveira. **Educação integral e de qualidade: no renovar das experiências, a busca de novos caminhos.** 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

HENRIQUES, Anna Cristina Perantoni. **A implementação da política de educação integral em tempo integral na Escola Municipal José Calil Ahouagi.** 2012. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

HONORATO, Vânia Maria de Carvalho. **Concepção de gestão e organização pedagógica em documentos oficiais sobre escola de tempo integral.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

IGLESIAS, Alessandra Fontes. **Do Programa Mais Educação ao Programa Novo Mais Educação: o financiamento da educação em tempo integral em escolas do município de São João de Meriti/RJ.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado Do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

INÁCIO, Mariana da Gama Leite. **Educação integral em tempo integral: do movimento Todos Pela Educação à rede pública de ensino de Nova Iguaçu.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

JACOMINI, Mariângela Leocárdio. **Oficinas Curriculares nas Escolas de Tempo Integral da rede pública estadual de São Paulo: percepção dos gestores.** 2014. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas 2014.

JAEGER, Lais Regina. **A educação de/em tempo integral no contexto das políticas públicas educacionais num município do Extremo Oeste de SC.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2017.

JESUS, Angelica Cândida de. **O ideário de Anísio Teixeira e as propostas atuais para a escola pública de tempo integral.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

JESUS, Carlos André Barbosa de. **Escola pública de ensino em tempo integral: estudo de caso sobre o grau de sinergia no processo de gestão.** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

JESUS, Cláudia Maria Santos de. **Educação Integral: uma análise da implementação da E.I no município de São Luís-MA.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

JESUS, Tiago Bernardes de. **Coordenação pedagógica de esporte, formação continuada de professores de Educação Física e o programa de esporte na educação integral em tempo integral: um estudo de caso.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2019.

JUNCKES, Cris Regina Gambeta. **Escola de tempo integral e o direito à infância: uma análise da produção acadêmica (1988-2014).** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

JUNIOR, Agnaldo Mesquita de Lima. **Professor Comunitário: Saberes produzidos no âmbito da implantação do Programa Mais Educação no município de Jaguarão/RS.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2018.

JÚNIOR, Carlos Antônio Diniz. **Comitês Territoriais de Educação Integral: das ideias ao Texto.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

JUNIOR, José Garcia Chanes. **Escola de tempo integral no estado de São Paulo: sua implementação na E.E. Prof. Renato Sêneca de Sá Fleury, em Sorocaba.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2008.

JÚNIOR, Raimundo Nonato de Carvalho. **Escola de Tempo Integral: uma análise da experiência do Programa Mais Educação nas escolas do município de Barueri.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

JÚNIOR, Valter Moreira Rocha. **Terceiro setor, cidadania e educação integral: avaliação do projeto ser criança “educação pelo brinquedo.** 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) - Faculdade Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, 2015.

JUNIOR, Walter José Moreira Dias. **"Enriquecer a partir das Conquistas Empreendidas": o estímulo à lógica neoliberal na educação em tempo integral da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.** 2019. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) - Universidade Federal do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

JUSTINO, Érica Fernanda. **Educação integral e educação do campo: diálogos possíveis a partir da percepção dos pais de estudantes de uma comunidade rural.** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

KASPER, Samanta Antunes. **A implementação da escola de tempo integral do Programa Cidadescola de Presidente Prudente/SP: tensões no trabalho docente.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2019.

KAVAI, Sandra Helena Garcia Ramaldo. **O Programa Mais Educação em Duque de Caxias/RJ: analisando uma política de ampliação da jornada escolar.** 2013 Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

KEMPP, Jaqueline Otilia. **As práticas esportivas no Programa Mais Educação: limites e possibilidades para sua implementação.** 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2014.

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

KLEIN, Tiago Pavinato. **O Programa Mais Educação como articulador de políticas educacionais e culturais: a experiência de uma escola de Esteio, RS.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2012.

KOHATSU, Márcia de Castro Calçada. **A escola de tempo integral no município de Santos: elo entre sujeitos e saberes.** 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental) - Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2017.

KOHLER, Irene Cristina. **O discurso do novo na forma(ta)ção do sujeito-aluno: a escola em tempo integral em cena.** 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2014.

LEANDRO, Karine De Sousa. **Programa Educação Integral: escolarização ou custódia?**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

LEÃO, Andréia Livia de Jesus. **Arte e educação no 1º Centro de Referência de Educação Integral de Brasília em 2009 e 2010: encontros e desencontros**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

LEITE, Adilsomar de Oliveira. **O Programa Mais Educação: uma análise sobre a diversidade cultural e os estudos do letramento na perspectiva institucional**. 2014. (Mestrado em Crítica Cultural) – Universidade do Estado da Bahia, alagoinha, 2014.

LEITE, Michele de Mendonca. **Educação escolar da pessoa com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

LEMOS, Ruth Willna Ferreira de. **Escola de tempo integral: um estudo da dimensão subjetiva com pais e alunos**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

LIMA, Adriana Rodrigues de Souza Lopes. **Atividades de esporte e lazer em uma escola de tempo integral de Campo Grande/MS: uma análise a partir da organização do trabalho didático**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

LIMA, Crieriane Nunes. **Perfil de lunos de uma rede confessional sob o olhar da educação integral**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Centro universitário Adventista de São Paulo, 2018.

LIMA, Débora Rodrigues. **A escola em tempo integral no Piauí: uma análise da meta de ETI nos planos de educação**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

LIMA, Edilene Eva de. **Movimentos de mudança curricular nas experiências de educação integral em redes e escolas públicas de Santa Catarina**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

LIMA, Everdelina Maria Meneses de. **Educação integral e gestão escolar: análise do Programa Mais Educação em duas escolas estaduais de Pernambuco**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

LIMA, João Alberto Chagas. **Representações sociais e práticas de lazer de estudantes e professores de uma escola de educação integral do Rio de Janeiro**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

LIMA, Priscila Soares. **O desenvolvimento de projetos em uma escola de educação (em tempo) integral da rede pública de Manaus – Amazonas**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

LIMA, Raul Vinícius Araújo. **O Programa Mais Educação: uma análise sobre o habitus do professor coordenador dentro do contexto da prática.** 2015. Dissertação. (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

LIMA, Samira Bandeira de Miranda. **Programa Mais Educação nas Escolas do Campo: oportunidade de aprofundamento dos princípios da Educação do Campo? - O caso do Colégio Estadual Vale da Esperança, Formosa/GO.** 2015. (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

LOPES, Dirce Efigênia Brito. **O funcionamento do tempo integral numa unidade de ensino de montes Claros-MG: desafios e possibilidades.** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2016.

LOPES, Fátima Abadia de Oliveira. **Funcionamento do projeto escola de tempo integral - PROETI: uso otimizado do tempo e espaço em duas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Patrocínio – MG.** 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

LOPES, Gildijoney dos Santos. **A prática educativa e a emancipação humana no contexto do Programa Mais Educação: perspectivas de estudantes.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

LOUREIRO, Regiane Laura. **Educação integral em tempo integral na perspectiva dos estudantes da rede municipal de ensino de Curitiba.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

LOURENÇO, Gilmar dos Santos. **Educação musical na escola de tempo integral: processos pedagógicos em escola estadual de Goiânia-GO.** 2015. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

LOURENÇO, Míria Núbia Simões. **Escola em tempo integral: territórios e saberes.** 2016. Dissertação (Mestrado em Gestão Integrada do Território) – Universidade Vale do Rio Doce, Governador Valadares, 2016.

LUNKES, Arno Francisco. **Escola em tempo integral: marcas de um caminho possível.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2004.

LUZ, Edite Ribeiro da. **Formação continuada de professores das escolas da rede municipal de Erechim: limites e possibilidades para a educação integral.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2018.

LUZ, Rafaela Cristina Ribeiro da. **A educação integral e a prática nas escolas de ensino fundamental de tempo integral de um município do Vale do Paraíba paulista.** 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017.

MACENA, Pablaine Lemes. **A formação continuada dos professores de uma escola em tempo integral e sua contribuição para o bem-estar docente.** 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

MACHADO, Andrea Viana de Souza. **Programa Mais Educação em Escolas Públicas Municipais de Alta Floresta-MT: uma análise de Educação em Ciências**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso Cuiabá, 2013.

MACIEL, Cosme Leonardo Almeida. **Educação integral em tempo integral: concepção e prática no Instituto Politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Cabo Frio-RJ**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MAGALHÃES, Cláudio. **Polos de educação integral e integrada: propostas, contribuições e desafios à implantação do Projeto Escola de Helena na Fundação Helena Atipoff em Ibitité/MG**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

MAGALHÃES, Maria Gláucia Pereira de Lima Pontes. **A descentralização de recursos federais no Programa Mais Educação**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MAGALHÃES, Nadja Regina Sousa. **Educação Integral: olhares em torno de uma escola pública municipal de Caxias-MA**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MAGRIN, Natália Papacídero. **O corpo/corporeidade na educação de tempo integral – Ciclo I**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

MANCINI, Silvana Gomes. **Programa Mais Educação: investigando sentidos produzidos por coordenadoras acerca de um programa de educação integra**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) - Centro Universitário Fieo, Osasco, 2014.

MANGANOTTE, Marina Braguini. **Escola que inclui, cidade que educa: apropriações do Programa Mais Educação em uma escola da periferia de São Paulo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MARANHO, Ana Carolina Tattaro. **Quando e onde se brinca no primeiro ano? Um estudo sobre o jogo simbólico no ensino fundamental de uma escola de tempo integral**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2019.

MARQUES, Amaro Sérgio. **Arquitetura, poder e educação no Brasil: o Centro De Atenção Integral à Criança – CAIC**. 2007. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2007.

MARQUES, Danielle Araújo Ferreira. **Direitos de jovens na escola de tempo integral: tensões e perspectivas em narrativas de estudantes de Ensino Médio**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2018.

MARTINELLI, Bruno. **Autonomia municipal na implementação de programas federais: análise da implementação do Programa Mais Educação/MEC na cidade de São Paulo**.



2017. Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MARTINS, Elisângela Chlebovski. **A contextualização do Programa Mais Educação em escolas do município de Ponta Grossa-PR: desafios e perspectivas da gestão escolar.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2016.

MARTINS, Flávia Silva. **Trabalho docente em escolas de tempo integral: ‘olhares’ a partir da política do turno único - município do Rio de Janeiro.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MARTINS, João Flávio Freire. **Escola estadual de tempo integral: desafios para o ensino público em Goiânia.** 2012. Dissertação (Mestrado em Direito, Relações Internacionais e Desenvolvimento) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

MARTINS, Zanone. **Representações sociais dos professores: práticas pedagógicas em escolas municipais de tempo integral em Barra do Garças-MT.** 2016 (Mestrado em Educação) Universidade de Uberaba, Uberaba, 2016.

MASCARENHAS, Urânia Santa Rosa. **Para além de um biscate: perfis, trajetórias e inserção socioprofissional de jovens monitores do Programa Mais Educação de uma escola municipal de Feira de Santana-BA.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

MASCIOLI, Dilene Aparecida Amicci. **A formação em contexto na educação integral do ponto de vista dos professores de uma escola pública: uma análise da dialogicidade no processo educativo.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

MATEUS, Elaine Silva. **Educação integral da rede municipal de ensino de Petrópolis: sentidos atribuídos por diferentes atores.** 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MATHIAS, Sônia de Lourdes Assuino. **O Programa Mais Educação na diretoria de ensino da região de Marília – SP.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2015.

MATOS, Sheila Cristina do Nascimento. **Programa Mais Educação/ Mais Escola: avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MATTEUS, Everaldo Dias. **As implicações do trabalho voluntário no Programa Mais Educação para a organização escolar em duas escolas da rede pública estadual do município de Juína-MT.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2018.

MECCA, Marcia Di Giaimo. **Educação Integral: texto e contexto na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo.** 2012 108 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Nove De Julho, São Paulo, 2012.

MEDEIROS, Elizabeth Oliveira de. **A implementação do programa de educação integral da rede municipal de ensino do Recife: êxitos e desafios**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

MEDEIROS, Thalita Melo de Souza. **No vale, entre dois paredões verdes uma nova esperança: perspectivas de transdisciplinaridade e ecoformação na escola municipal de tempo integral professor Fidêncio Bogo**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2019.

MEIRELES, Bruno Freitas. **Percepção de gestores do Programa Mais Educação a respeito das contribuições do esporte para o desenvolvimento infanto-juvenil**. 2015. (Mestrado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2015.

MELLO, Micaela Bálamo de. **Articulação do currículo escolar e integração de políticas sociais: a experiência do Programa Mais Educação no município de Vera Cruz**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MELO, France Clayre Moutinho da Silva. **O Programa Mais Educação nas escolas públicas municipais em comunidades indígenas de Benjamin Constant/AM (2013 - 2015)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

MELO, Mônica dos Santos. **A escola de Tempo integral e a formação de professores/as: investigando caminhos no Programa Escolas do Amanhã**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014.

MELO, Noélia Carolina Silva de. **Fundamentos e concepções do projeto intermunicipal de escola de tempo integral: um estudo de caso**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2017.

MENDES, Ana Luiza Pedra Climaco. **O programa Mais Educação e seus entrelaces com a educação integral: desafios e perspectivas para escolas do município de Nova Iguaçu**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2013.

MENDES, Angelita de Almeida Rosa. **Saúde escolar e educação integral: a relação entre as parasitoses intestinais e o desempenho escolar do aluno da Escola Municipal de Ensino Fundamental Roberto Turbay em Ariquemes-RO**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

MENDES, Josefa Eliane Ribeiro. **Música no Programa Mais Educação: um estudo sobre as práticas de canto coral em escolas paraibanas**. 2013. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

MENDES, Samira de Oliveira. **Política pública de educação integral: uma abordagem sobre as escolas plenas Pindorama e André Antônio Maggi em Rondonópolis-MT**. 2019. (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

MENDONÇA, Fernando Medeiros. **Da assistência à resistência: a educação integral, o currículo integrado e a cultura corporal em escolas da rede municipal de Goiânia-GO.** 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

MENEZES, Gabriela Nunes de. **A formação contínua para professores que atuam em uma escola de tempo integral no município de Vitória, Espírito Santo: concepções e possibilidades para uma prática reflexiva.** 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MIGUEL, Aline da Conceição. **Educação integral no campo: um estudo de caso no povoado Carrilho em Itabaiana-SE.** 2015. (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

MIGUEL, Ana Silvia Bergantini. **Educação integral e as políticas públicas curriculares de ampliação do tempo escolar: uma análise do município de Bebedouro (SP).** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2012.

MIGUEL, Kátia Cristina Deps. **Programa Mais Educação: uma análise do projeto pedagógico.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2015.

MIRANDA, Rosilene Figueira. **Escola de tempo integral: a formação dos professores no decorrer da implementação do Projeto Cidadescola em uma escola da rede municipal de ensino de Presidente Prudente.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2019.

MÓL, Saraa César. **Programa Mais Educação: mais de qual educação?.** 2015. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) - Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del Rei, 2015.

MONTEIRO, Espedito Saraiva. **A implementação do Programa Mais Educação no município de Dourados-MS: concepções e práticas.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

MORAES, Elisângela Lambstein Franco de. **Contribuição da capoeira no Programa Mais Educação para a promoção da cultura afro-brasileira: a experiência de um centro integrado de educação pública em Santa Bárbara D'oeste/SP.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2016.

MORAES, Fátima Cristina Gonçalves de. **A organização do tempo em escolas de jornada integral: um estudo nos CIEPS DA 8ª. CRE – município do Rio de Janeiro.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MORAES, Marta da Rosa Vargas de. **Implicações do uso laptop individual nas atividades educacionais: experiência de uma escola de tempo integral da rede municipal de Campo Grande – MS.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2010.

MORAES, Vânia Lúcia Ruas Chelotti de. **Escola de tempo integral: análise do processo de implementação em Campo Grande**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

MORALES, Daniela. **A língua inglesa nas escolas de tempo integral: diretrizes e práticas de ensino**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MOREIRA, Rafael Gama. **Saberes e práticas curriculares na perspectiva da educação integral**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores da Educação Básica) – Universidade Estadual de Santa Catarina, 2019.

MOREIRA, Sebastiana Aparecida. **Avaliação da contribuição do Programa Mais Educação para as escolas municipais de Rio Verde – GO: dos números do IDEB à percepção qualitativa dos sujeitos**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2013.

MOREIRA, Simone Costa. **Programa Mais Educação: uma análise de sua relação com o currículo formal em três escolas de Esteio – RS**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MORGAN, Karine Vichiectt. **O Programa Mais Educação no formigueiro das américas: a política de indução à educação integral no município de São João do Meriti**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

MORMITO, Daniele de Fátima Santos. **As práticas pedagógicas nas escolas de tempo integral do município de Curitiba (1988-2017)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

MOTA, Cristina Nascimento da. **O Programa de Educação em Tempo Integral da prefeitura municipal de Vitória: contribuições para a avaliação de suas implicações na gestão escolar**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MOTA, Maria Creusa. **O reforço escolar na educação integral: uma leitura a partir da psicanálise**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MOTA, Silvia Maria Coelho. **Escola de tempo integral: da concepção à prática**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2008.

MOURA, Valdirene Maria Barros de. **Educação integral e integrada no Ensino Fundamental: um estudo de caso sobre a escola estadual Rotary Club/MG**. 2019. Dissertação (Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019.

MUNIZ, Bruna Mendes. **Pra não dizer que não falei das flores: estudo bibliométrico da escola integral e dos grupos colaborativos em educação matemática**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2019.

MUSSATO, Maira dos Santos. **As tecituras da formação continuada para uma educação integral: com a palavra os professores.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2015.

NAJJAR, Alexandre Mendes. **O contexto da influência no Programa Mais Educação.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

NARSIZO, Ana Paula. **Formação de professores indígenas e educação integral no processo ensino aprendizagem.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2016.

NASCIMENTO, Jovina Inácia do. **A experiência de educação integral em tempo integral no município de Angra dos Reis/RJ: entre fios e nós da organização curricular.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

NASCIMENTO, Maurício Lavarda do. **Educação integral e o paradigma da educomunicação: um estudo sobre o Programa Mais Educação nas escolas de Santa Maria/RS.** 2015. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

NAZARI, Ana Clara Gomes. **Desafios da educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Uberlândia – Minas Gerais: limites e possibilidades.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

NECYK, Marcia Teresa Campos. **Sentimentos de professores e de alunos de duas escolas públicas de tempo integral no estado de São Paulo.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

NETO, Gabriel Pereira Paes. **O Programa Mais educação em Abaetetuba: análise do macrocampo esporte e lazer na Escola Esmerina Bou Habib (2008/2012).** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

NETO, Geraldo Garbelini. **Possibilidades e limites do Programa Mais Educação numa escola do campo.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2017.

NETO, José de Caldas Simões. **Rumos da formação de professores: Educação Física e Educação Ambiental nas escolas de tempo integral em Juazeiro do Norte/SC.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional do Cariri, Crato, 2019.

NEVES, Denise Bastos das. **Educação ambiental e educação em tempo integral: limites e desafios na escola pública, um estudo de caso.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2018.

NUNES, Greice Cerqueira. **Tempo, espaço e currículo na educação integral: estudo de caso em uma escola do Guarú - Distrito Federal.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

NUNES, Márcia Cristina Ximenes Miranda. **Educação integral em tempo integral na Amazônia: um diálogo com os profissionais de uma escola pública em Santarém-PA.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

NUNES, Paulo Roberto Ribeiro. **Políticas de educação integral: mudanças, contradições e (des)continuidades produzidas na escola pública básica.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2016.

OLIVEIRA, Ailza de Freitas. **Avaliação da linguagem escrita nas práticas de letramentos do Programa Mais Educação.** 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) - Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, João Pessoa, 2014.

OLIVEIRA, Ana Claudia Martins de. **Escolas de tempo integral no Tocantins: narrativas orais de seus agentes.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2018.

OLIVEIRA, Bruna Padilha de. **O essencial é invisível aos olhos: a emulação à escola produtivista e a subsunção das múltiplas jornadas das professoras no programa de ensino integral de São Paulo.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2017.

OLIVEIRA, Diogo Henrique Araújo de. **O Programa de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro (PROEIRJ), a greve dos educadores e as ocupações estudantis de escolas públicas: hegemonia e emancipação na formação da classe trabalhadora.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

OLIVEIRA, Francisca Renata. **Os nexos da educação integral no pantanal de Corumbá: práticas de ensino na Escola Jatobazinho.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2018.

OLIVEIRA, Livia Brassi Silvestre de. **O Programa Mais Educação: um estudo da implantação em uma unidade escolar paulista.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

OLIVEIRA, Lorena Alves de. **Variações locais na implementação de políticas públicas de educação integral: estudo de casos em escolas da rede pública estadual do município de patos de Minas/MG.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional) - Universidade Federal de Viçosa, Brasília, 2018.

OLIVEIRA, Luana Gomes de. **A formação continuada no âmbito do Programa Mais Educação no município de Mesquita-RJ Rio de Janeiro 2014.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

OLIVEIRA, Márcia Lucas de. **Financiamento do Programa Mais Educação no município de São Gonçalo nos anos 2010, 2011 e 2012.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

OLIVEIRA, Patrícia Romana de. **Histórias vividas, identidades construídas: experiências docentes com a educação integral.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, 2019.

OLIVEIRA, Rosane Alves Pretto de. **Narrativa da constituição de uma escola de educação integral por um grupo de professores envolvidos.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

OLIVEIRA, Shelzea Maria bezerra. **O Programa Mais Educação como política pública de educação integral.** 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

OLIVEIRA, Talline Luara Moreira Melo. **Educação integral: análise da implementação das políticas educacionais para cumprimento da meta 6 do PME de Santarém-PA.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

OLIVEIRA, Thiago Alves de. **A educação integral no século XXI - do Programa Mais Educação ao Programa Novo Mais Educação.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

PADOVAN, Maria Isabel. **Educação integral e gestão democrática: contribuições da coordenação pedagógica de uma escola de São Caetano do Sul.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência e Gestão Educacional) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2018.

PAIXÃO, Thaylla Soares. **Classe social, hegemonia e educação: análise do projeto de educação integral do CENPEC para a (re)organização da escola pública.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

PALHARES, Lenir Aparecida. **“Educação integral para o homem integral”: as escolas integralistas em Minas Gerais (1932-1937).** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

PANZENHAGEN, Eliston Terceiro. **Escola de tempo integral: investigando limites e possibilidades.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2015.

PASQUALI, Cláudia de. **Escola pública de tempo integral: um estudo de caso das representações sociais dos professores sobre os processos formativos.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009.

PASSOS, Tadeu Ferreira. **Caminhos da educação integral: histórico, reflexões e desafios.** 2012. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social) - Fundação Visconde de Cairú, Salvador, 2012.

PAULA, Juliana Araújo de. **Isso dá pra aprender: a dança na educação integral.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

PAULO, Eliana Aparecida Miranda. **A gestão na escola de tempo integral: trilhando os caminhos no município de Santos**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental) - Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2018.

PAVANI, Fabiane Borges. **O Programa Mais Educação face aos desafios para viver as diversidades e enfrentar as desigualdades de raça e gênero na escola: de como aprender a dizer a sua palavra**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2015.

PAVIN, Thamara Copetti. **Alimentação na escola em tempo integral: significados para professores, pais e alunos**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2014.

PENTEADO, Juliana Faria Goes. **A escola e a educação para a infância na perspectiva de uma educação integral**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

PEREIRA, Anilda Souza França. **Os desafios do Programa Mais Educação: um olhar sobre a escola São Bernardo – Alcobaça – BA**. 2018. (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional) - Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2018.

PEREIRA, Daniela Lima. **O sucesso escolar na Escola Estadual De Tempo Integral Marcantonio Vilaça I**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) Universidade Federal de juiz de fora, juiz de fora, 2018.

PEREIRA, Erika Christianne Sousa. **Formação continuada de professores e escola de tempo integral: a experiência do município de São José de Ribamar – MA**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

PEREIRA, Fernando Silveira de Castro. **Política educacional e o direito de brincar: a proposta de educação integral na Zona Oeste de São Paulo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PEREIRA, Guilherme Costa. **Uma avaliação de impacto do Programa Mais Educação no ensino fundamental**. 2011. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

PEREIRA, Katia dos Santos. **A retomada da educação integral em Brasília: fiel à concepção original de Anísio Teixeira?**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

PEREIRA, Raimundo Solano Lira. **O lugar da biblioteca na escola de tempo integral em Santarém/PA**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018.

PEREIRA, Rizete. **A implantação do Programa Mais Educação no estado de Mato Grosso do Sul (2007 - 2015)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.



PESSENTE, Adriana Maria Darezzo. **A formação do professor protagonista no programa ensino integral do estado de São Paulo**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

PESSOA, Janira Valentim Cherry. **O cotidiano de escolas do município de Governador Valadares no contexto da escola de tempo integral: um olhar sobre o tempo, o espaço e o rendimento escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016.

PESTANA, Simone Freire Paes. **Letramento e o Programa Mais Educação: concepção e prática(s) para uma educação integral?**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

PINHEIRO, Iara Ferreira. **Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) - implicações na gestão e na qualidade do desempenho da educação básica: estudo de caso - modalidade tempo integral**. 2012. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz Fora, 2012.

PINTO, Natasha Souto França. **Práticas de ampliação do tempo escolar: uma proposta de educação em tempo integral na contemporaneidade**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Universidade Federal De Santa Maria, Santa Maria, 2018.

PIO, Camila Aparecida. **A política pública brasileira de educação integral implementada pelos governos lula (2003/2010): o Programa Mais Educação**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

POMIECINSKI, José Antunes de Souza. **A contribuição do ensino de Filosofia para a educação integral**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2016.

PONCE, Carla Sprizao. **Educação integral na escola pública: uma reflexão fenomenológica sobre concepções e vivências no contexto do Programa Mais Educação**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

PORTELA, Priscila. **Investigação das atividades de contraturno de estudantes do ensino fundamental no município de Farroupilha/RS: contribuição para adesão ao Programa Mais Educação/MEC**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação, em Ciências Químicas da Vida e Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PORTILHO, Danielle Barbosa. **Releitura da concepção de educação integral dos CIEPS: para além das caricaturas ideológicas**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

PRIETO, Rosângela Fortunato. **Programa Mais Educação: do discurso à prática no município de Santos-SP**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2018.

PROSPERO, Daniele. **Educomunicação e políticas públicas: os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação Instituição de Ensino) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PROVIN, Willie Anne Martins da Silva. **A gestão do currículo escolar para a educação em tempo integral**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

PUGAS, Seila Alves. **Entre números e letras considerações de professoras alfabetizadoras da Escola de Tempo Integral Padre Josimo Morais Tavares (Palmas-TO), sobre as contribuições do PNAIC para suas práticas de ensino de matemática**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2018.

QUARESMA, Daniel Gelini. **Gestão democrática na escola de ensino integral: limites e possibilidades**. 2015. (Mestrado Profissional em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

RABESCO, Rafaela. **Escola em tempo integral: política educacional, gestão da pobreza e a produção social do consenso**. 2015. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

RAMOS, Frida Rengel. **Concepções de professores do ciclo da infância sobre escola em tempo integral e educação integral: implicações no processo de ensino aprendizagem**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2018.

RAPOSO, Bruno Martins. **Escotismo e educação integral em Juiz de Fora: o grupo Cayuás do Instituto Metodista Granbery (1927-1932)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

REIS, Ana Cristina Figueiredo dos. **Educação integral em tempo integral: desafios para a organização do trabalho pedagógico**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

REIS, Fernanda Elias dos. **Estado e mercado na política educacional brasileira: uma análise do Programa Mais Educação e da educação em tempo integral**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2014.

REPISSO, Elisandra Barbosa. **A implantação da escola de tempo integral num município do interior paulista: limites e possibilidades**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2017.

REZENDE, Joseana de Miranda. **O currículo nas escolas de tempo integral: estudo de uma escola de zona rural em Juiz de Fora/MG**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2014.

RIBEIRO, Marcos Luiz. **A educação integral e as ações socioeducativas complementares em organizações não governamentais vinculadas ao Programa “Centro para Crianças e**

**Adolescentes**". 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

RIBEIRO, Nancy da Cruz. **A gestão do Programa Mais Educação e suas implicações para a perspectiva da escola em tempo integral em unidades escolares municipais de Cametá/PA**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) - Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

RIBEIRO, Sheila Cristina. **O esporte na educação de tempo integral: contribuições para a formação de crianças e adolescentes**. 2019. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2019.

RICARTE, Tatiane Furtado. **A gênese da escola popular e sua experiência de educação integral desenvolvida na escola família camponesa na década de 1990 em Machadinho D'oeste-RO**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018.

RIVERA, Tatiana del Pilar Barros. **A implementação da proposta pedagógica e curricular do componente metodologia do estudo das escolas estaduais de tempo integral em Manaus**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora 2017.

ROCHA, Daniel Romulo de Carvalho. **Educação integral e cidade educadora: cartografia de territórios educativos em bairros de Governador Valadares**. 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão Integrada do Território) - Universidade Vale do Rio Doce, Governador Valadares, 2018.

ROCHA, Deuscélia Alves Silva. **Da casa para a escola: como a luta pela moradia tornou possível uma escola de horário integral**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

ROCHA, Roosvany Beltrame. **Caminhos e descaminhos da escola de tempo integral de governador Valadares-MG: trajetórias de resistência de jovens**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.

ROCHA, Rozane de Fátima Zaionz da. **Educação em tempo integral: estudo sobre o rendimento escolar das crianças Curitiba 2012**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.

RODASKI, Janaina Isis. **A inclusão de alunos com deficiência nas escolas municipais de ensino regular em tempo integral de Paranaguá/PR**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2018.

RODERMEL, Jeanine. **A educação escolarizada em tempo integral: um estudo de documentos e de avaliações de uma política pública**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2011.

RODRIGUES, Adriana. **Programa Mais Educação: limites e possibilidades (2007)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.

RODRIGUES, Anderson Clay. **O ensino de ciências e as relações com a sociedade e a tecnologia no 3º ano do ensino fundamental de uma escola de educação integral.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2019.

RODRIGUES, Genivaldo Batista. **Projeto de escolas em tempo integral: desafios de implementação em uma escola da rede estadual do Amazonas.** 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

RODRIGUES, Geresa Faria. **A construção do tempo integral em uma escola do campo.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, 2016.

RODRIGUES, Katuscia. **Horta escolar: possibilidades de recurso pedagógico interdisciplinar em uma escola integral.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

RODRIGUES, Lidiane Auxiliadora. **Gestão de políticas públicas para segurança alimentar: uma análise do Programa Mais Educação no município de Benevides, Pará.** 2013. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade da Amazônia, Belém, 2013.

RODRIGUES, Lindalva Marta Menezes. **Programa Mais Educação e projeto Criando Oportunidade: estudo de caso sobre a efetividade da implementação de políticas públicas educacionais em duas escolas públicas estaduais em Manaus.** 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

RODRIGUES, Raimunda do Socorro. **A proposta de qualificação da CUT/Pará na perspectiva da educação integral: a experiência do Projeto Estadual "Pororoca".** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

RODRIGUES, Renata do Monte. **As dificuldades de implementação da proposta pedagógica para as escolas de educação em tempo integral: Um estudo de Caso no CETI Áurea Pinheiro Braga em Manaus/AM.** 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz De Fora, Juiz de Fora, 2017.

ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. **Educação integral e(m) tempo integral: espaços no Programa Bairro-Escola, Nova Iguaçu – RJ.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

ROSA, Eliara Marli. **Gestão da educação digital em escola de tempo integral.** 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2007.

ROSA, Elis Regina da. **Psicólogo escolar na educação integral sob o olhar das famílias: desvelando um contexto, repensando o caminho.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2016.

SABOYA, Marta Gonçalves Franco de. **Programa Mais Educação: uma proposta de educação integral e suas orientações curriculares**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SALIM, Adriana Pereira da Cunha de Mendonça. **Centro de ensino professor Darcy Ribeiro: uma proposta de tempo integral, na rede municipal de Petrópolis**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2017.

SAMPAIO, Idila Muniz Gomes Guimarães. **Educação integral e formação para a cidadania: uma análise do projeto político pedagógico à luz do pensamento de Anísio Teixeira**. 2016. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania) - Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2016.

SAMPAIO, Rita Conceição Dias Lima. **Modelos e concepções teórico-práticas do programa de educação integral do MEC: estudo de campo em duas escolas baianas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador 2016.

SANTANA, Flávio Santos de. **A relação entre o Programa Mais Educação e o manifesto dos pioneiros da educação nova: nexos e determinações de duas proposições liberais**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SANTANA, Mônica Silveira. **Educação em tempo integral: uma análise da gestão da ampliação da jornada escolar sob foco na participação dos alunos e pais/responsáveis nos processos de tomada de decisão**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

SANTANA, Simone Santiago de. **Os desafios na implementação do macrocampo comunicação e uso de mídias, cultura digital e tecnológica do Programa Mais Educação na rede estadual de educação de Pernambuco**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz De Fora, Juiz de Fora, 2014.

SANTANA, Vanessa Cristina Caiano. **O Programa de Educação Integral do município de Araraquara e sua relação com os alunos de 6º a 9º ano do ensino fundamental**. 2018. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) - Universidade de Araraquara, Araraquara, 2018.

SANTIAGO, Frederico Marcio Leandro. **Educação e desenvolvimento em Pernambuco entre 2004 e 2014: desvelando os nexos do Programa de Educação Integral com o rejuvenescimento da teoria do capital humano**. 2014. (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

SANTIAGO, Jonatas Silva Santiago. **Educação emocional, mal-estar e identidade docente: discutindo sobre a docência em uma escola pública em tempo integral**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) –Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité, Bahia, 2019.

SANTIN, Marcos José. **Promovendo experiências com sombras no contexto da educação integral**. 2016. Dissertação (Mestrado em Teatro) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SANTO, Nathalia Cortes do Espírito. **Gestão democrática e(m) escola de tempo integral: os conselhos escolares em foco**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SANTOS, Adriana do Nascimento Barbosa dos. **Programa Mais Educação: análise dos limites e das possibilidades entre a educação formal e a educação não formal**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2016.

SANTOS, Aimê Heloína Cândido da Silva. **A arqueologia da escola integral: uma perspectiva foucaultiana sobre a política curricular da ampliação da jornada de aulas pelo olhar de documentos oficiais**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Centro Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho, 2018.

SANTOS, Alessandra Rodrigues dos. **O Programa Mais Educação, uma proposta de educação em tempo integral?**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SANTOS, Aurea Andrezza Silva dos. **A gestão pedagógica do Programa Mais Educação: um olhar a partir da experiência da Escola Teodora Bentes**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

SANTOS, Cássia Marilda Pereira dos. **Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade?**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

SANTOS, Cássia Moraes dos. **Encontros formativos: um estudo sobre a avaliação externa e a escala de proficiência na escola de ensino integral**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Monte Alegre, 2019.

SANTOS, Conceição Garcia Bispo dos. **Análise do processo de avaliação do desempenho docente nas escolas do programa de ensino integral (PEI) de São José do Rio Preto**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS, Diana Vitorino. **A gestão da informação na implementação do Programa Mais Educação na rede estadual de ensino de Sergipe**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

SANTOS, Edjane Ribeiro dos. **Desafios do ingresso e permanência dos professores no programa de educação integral de Pernambuco**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SANTOS, Emerson da Silva dos. **Ambiente escolar e valores: um estudo comparativo entre a escola de tempo integral e a escola de tempo parcial no Ensino Fundamental II**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2017.

SANTOS, Fábio dos. **O Programa Mais Educação na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2008-2014)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

SANTOS, Fabrício Tinêo dos. **Educação de período integral e inclusão: uma análise do Programa Superescola**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2012.

SANTOS, Juliana de Paula Guedes de Melo. **Escola de tempo integral e currículo: desafios e perspectivas do núcleo gestor sobre o programa do sistema municipal de educação de Mogi das Cruzes – SP, no período de 2009 a 2013**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SANTOS, Karin Cristina. **Educação de tempo integral condições de qualidade e financiamento das escolas da rede municipal de ensino de Curitiba**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SANTOS, Kennedy Pinheiro dos. **A atuação do conselho escolar em um centro de educação de tempo integral da rede estadual do Amazonas**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

SANTOS, Leda Maria Silva. **O Programa Mais Educação no ensino fundamental: educação em tempo integral na perspectiva do currículo integrado São Luís**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

SANTOS, Luciane Adriana Alves. **O Programa Mais Educação na Escola Municipal Doutor Kleber Vasques Filgueiras: possibilidades para a aprendizagem e inclusão social**. 2016. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) - Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del- Rei, 2016.

SANTOS, Magda Gisela Cruz dos. **O Programa "Mais Educação" e a educação integral na escola pública: uma análise a partir da perspectiva da formação onilateral**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Capão do Leão, 2014.

SANTOS, Maria Aparecida Rodrigues da Costa. **Educação em tempo integral no município de Vitória: a experiência do Brincarte**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

SANTOS, Marilene de Fátima Pacheco dos. **O Programa Mais Educação e o aproveitamento escolar nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública municipal: percepções de mães e alunos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) - Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2016.

SANTOS, Mauro Henrique dos. **Formação de professores e valores éticos na perspectiva da educação integral**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2002.

SANTOS, Patrícia Pato dos. **O Programa Mais Educação no contexto do plano de ações articuladas (PAR): uma estratégia para a melhoria da qualidade da educação?**. 2016.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

SANTOS, Raphael Alario Rodrigues dos. **Os fundamentos da educação integral no Programa Mais Educação.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

SANTOS, SAMILA ZAMBETTI DOS. **Capoeira na Educação Física: perspectivas de uma prática de Educação Integral.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2019.

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

SANTOS, Suzane Moura. **Educação integral e integrada em uma escola estadual do campo no município de Januária/MG.** 2019. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

SANTOS, Valdicélio Martins dos. **Entre o visível e o sensível territorialidades presentes nas artes produzidas por crianças na escola em tempo integral em um território vulnerável.** 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão Integrada do Território) - Universidade Vale do Rio Doce, Governador Valadares, 2018.

SANTOS, Valéria de Souza Babalim. **Escola de tempo integral: relato de uma experiência na rede estadual de ensino de São Paulo.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

SAQUELLI, Gabriela Freitas. **Programa Mais Educação e o Novo Mais Educação: permanências e rupturas.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2018.

SCARCELLI, Isis Regina de Freitas. **Ética numa escola pública de tempo integral.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2009.

SCHELLIN, Maria do Carmo Souza Neto. **A concepção de aprendizagem, o encaminhamento metodológico e a prática pedagógica na escola de tempo integral.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SCHERER, Luiz Heron. **O ensino religioso escolar na escola pública: uma questão de educação integral.** 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 1998.

SCHWARZBERG, Thais Raquel. **A comunicação educativa no Programa Mais Educação: um estudo sobre espaços de diálogo.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SEEMANN, Vânio Cesar. **O que significa mais tempo na escola? Sobre as políticas de jornada em tempo integral nos microcontextos das redes municipais de ensino.** 2016.



Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SENRA, Sidilúcio Ribeiro. **Desafios da educação em tempo integral: uma análise do fluxo de abandono nos anos finais do ensino fundamental em duas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina.** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

SETTI, Valdenice Maria da Silva. **Ampliação da jornada escolar do colégio estadual industrial de Francisco Beltrão/PR: análise da proposta curricular de educação de tempo integral de turno único.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

SILAZAKI, Raquel Pozzenato. **O processo de aprendizagem profissional de coordenadores pedagógicos para as/nas escolas de/em tempo integral no município de Araçatuba.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2017.

SILVA, Adriane Alves da. **A educação ambiental no primeiro centro de educação integral de Curitiba: as vozes que ecoam do passado para o presente.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SILVA, Airton Cruz. **Programa de ensino integral: desafios da implantação para os gestores escolares.** 2019. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional e Docência) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2019.

SILVA, Andréa Geordanna Araujo da. **Ensino (em tempo) integral: as propostas oficiais na dinâmica do real.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2016

SILVA, Angelina do Nascimento. **Currículo e formação integral do estudante no cotidiano escolar.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SILVA, Aparecida Valéria da. **O projeto educação em tempo integral (PROETI): lições e perspectivas para a educação em tempo integral na SRE-Divinópolis/MG.** 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. **Escola de tempo integral e comunidade: história do Programa de Animação Cultural nos CIEPS.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, Bruno Mattos da. **Implementação de uma política pública indutora de educação em tempo integral em duas escolas públicas cariocas: o Programa Mais Educação em discussão.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Cintia de Assis Ricardo da. **Escola de tempo integral e jornada ampliada: fatores e possibilidades que favorecem a democracia no cotidiano escolar.** 2015. Mestrado em

Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

SILVA, Cintia Pina Dantas. **Educação em tempo integral para alunos do campo: a experiência de Andaraí-Bahia.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

SILVA, Darlyene Iviane da Costa. **Tempo, espaço e processos pedagógicos na escola pública de tempo integral.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SILVA, Dayane Izaete. **Dificuldades na implementação da educação integral na Escola Estadual Constelação.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz De Fora, Juiz de Fora, 2018.

SILVA, Deuzeni Gomes da. **Educação Integral: uma análise dos programas Mais Educação e Novo Mais Educação no município de Bela Vista de Goiás.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

SILVA, Edilene Maria Lopes. **Implantação da educação em tempo integral no município de Juiz de Fora / MG: trajetória e perspectivas.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Edinoan Padre da. **Uma análise dos efeitos do Programa Mais Educação na aprendizagem dos alunos em uma escola de Jaboatão dos Guararapes-PE.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2017.

SILVA, Elis Regina. **Projeto estratégico educação em tempo integral: análise de sua gestão em uma escola mineira que atende alunos de área de risco e em vulnerabilidade social.** 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

SILVA, Fabricio Cardoso da. **O Programa Mais Educação em Goiás e o conceito de educação integral: repercussões na qualidade do ensino.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

SILVA, Fernanda Cavalcante da. **Relações de gênero no contexto do Programa De Educação Integral (PEI): os desafios dos conteúdos da jornada ampliada.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017.

SILVA, Fernanda Picanço Ribeiro da. **Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Flávia Osório da. **Escola de tempo integral: uma análise da implantação na rede estadual de Goiás (2006-2010).** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SILVA, Francisco José Dias da. **As necessidades formativas de professores para o trabalho com a educação integral.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SILVA, Glaucia Maria Pinheiro da. **O Novo Mais Educação: uma análise a partir de uma escola pública municipal de Fortaleza.** 2019. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

SILVA, Gleice Tatiana Marques Barbosa da. **Escola é sobretudo gente concepções e práticas de educação integral no município de Belo Horizonte: um estudo da Escola Municipal União Comunitária.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação (Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SILVA, Isac Rocha da. **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. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

SILVA, Jadilson Miguel da. **Reformas pró-capital na educação escolar: a reestruturação do ensino médio pelo programa de educação integral de Pernambuco.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SILVA, Julia Desiderio da. **Uma experiência de formação de professores em serviço: curso de atualização de professores de escolas de horário integral.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da. **Concepções que orientam atual agenda de educação integral no Brasil: uma análise de cadernos do “Programa Mais Educação”.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

SILVA, Lúcia Maria da. **Dança, Cognição e afetividade em uma escola rural de tempo integral da educação básica: contribuições de uma experiência.** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SILVA, Luisa Figueiredo do Amaral e. **Educação integral e arte/educação: concepções, desafios e possibilidades no Programa Mais Educação.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, Luiz Felipe Kopper da. **Educação política: uma discussão necessária na busca por uma educação integral.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SILVA, Márcia Soraya Praxedes da. **A implementação do Programa Mais Educação em escolas da rede municipal de ensino de Natal/RN: um estudo sobre o período de 2008 - 2011.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SILVA, Margareth Correa. **Educação integral e proteção social no contexto de uma escola pública de tempo integral**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Mariane Elizabeth da. **Educação integral e escola de tempo integral: possibilidades de desenvolvimento humano**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

SILVA, Mário Adonis. **A educação integral diante do histórico conflito religiosidade e escolarização**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018.

SILVA, Neiva Solange da. **A formação de professores prevista e vivenciada na implementação do projeto da escola de tempo integral no município de Araçatuba: práticas e desafios**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2016.

SILVA, Nirlanda Figueiredo da. **O estado do conhecimento sobre educação integral em tempo integral nas dissertações do PPGE/UFOPA de 2016 a 2018**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

SILVA, Núbia Rejaine Ferreira. **Escola de tempo integral: relação entre o Programa Mais Educação e propostas de educação pública integral do estado de Goiás**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

SILVA, Oberlan da. **Uma trajetória de educação integral em Pernambuco: limites e as possibilidades de opções metodológicas e organizações de espaço e tempo**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

SILVA, Rafaela Brito da. **Políticas de educação integral e/em tempo integral na rede estadual de ensino do Tocantins (2011-2018)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - São Leopoldo, 2019.

SILVA, Reginaldo do Socorro Martins da. **A educação integral em tempo integral na escola privada: experiências pioneiras na cidade de Belém**. 2019. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

SILVA, Richardson. **Educação integral nos quatro quadrantes do kosmos: estudo de caso de uma escola da RMR, PE**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SILVA, Rosa Maria da. **Educação do Campo & Educação De Tempo Integral nas escolas municipais rurais de educação integral "Monte Azul" e "Eutrópica Gomes Pedroso"**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.

SILVA, Rubnilson Sousa. **Discursos (in) transparentes sobre educação integral no Programa Mais Educação**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

SILVA, Sandra Lara da. **A educação integral segundo a concepção de professores de uma escola pública de ensino fundamental: estudo em Ceilândia – DF.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, Sandra Suely Lopes Souto da. **Políticas de educação integral no estado do Pará: aspectos de sua implementação na rede estadual de ensino.** 2019. Dissertação (Mestrado em Formação de Gestores Educacionais) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, Simone da Conceição Rodrigues da. **O sentido da educação integral nas práticas dos docentes do PROEITI: formação emancipadora?.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SILVA, Tânia Roberta da. **Avaliação do Programa Mais Educação: a questão da inclusão educacional.** 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

SILVA, Teresinha Moraes da. **Educação integral no estado de São Paulo: as propostas de jornada integral e jornada parcial em duas unidades da rede pública (2012-2016).** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SILVA, Uiara do Carmo Wanderley da. **O programa de educação integral das escolas de referência em Pernambuco (2008-2013).** 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SILVA, Valter Ramos da. **A participação docente na gestão da escola de educação integral no município de Itaquitinga – PE.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2018.

SILVA, Vanessa Serafim da. **Os desafios da educação integral na Escola Municipal Padre Quinha no município de Petrópolis/RJ.** 2018. Dissertação. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2018.

SILVA, Vanilda Aparecida Pereira da. **Ação supervisora nas escolas do programa ensino integral da rede estadual de São Paulo.** 2015. (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2015.

SILVANO, Paulo Cesar. **O processo de implementação do programa educação integral em tempo integral numa escola da rede estadual de Minas Gerais: desafios da ampliação do tempo escolar.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz De Fora, Juiz de Fora, 2018.

SILVEIRA, Israel Alves da. **Educação integral para os anos finais do ensino fundamental no Colégio Municipal Cônego Tôrres Em Serra Talhada: resultados de fluxo e de proficiência escolar.** 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SIMÕES, Ceane Andrade. **A criação curricular cotidiana e as políticas práticas da Emef Prof. Waldir Garcia: “Caminhos de Canoa” nos/dos currículos de educação integral.**

2019. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

SIQUEIRA, Adriana Oliveira dos Santos. **O Programa Mais Educação: concepções e desafios para a gestão escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.

SIRINO, Marcio Bernardino. **Trajetória da educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Angra dos Reis (RJ): uma composição entre o universal e o focal?**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SOARES, Diego Favaro. **A experiência das escolas de tempo integral de Apucarana, PR: sujeitos, marketing político e tempo prescrito**. 2014. Dissertação. Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

SOARES, Domingos Perpétuo Alves. **Programa Mais Educação nas escolas estaduais de Porto Velho-RO: percursos para a educação integral**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013.

SOARES, Nilene Fernandes. **O projeto escola de tempo integral da rede estadual do Pará na perspectiva do financiamento**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SOARES, Thais Peluzo Abreu Faleiros. **Sentidos constituídos na educação em tempo integral**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SÔNEGO, Fabricia. **Possibilidades para a organização do trabalho escolar na perspectiva de uma proposta de educação integral**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

SOSTISSO, Inês. **A educação integral em tempo integral: as interfaces e os desafios**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2019.

SOUSA, Ana Marcia de. **A escola de tempo integral da rede municipal de ensino do Recife: dialogando com a percepção e a apropriação dos professores**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2017.

SOUSA, Debora Mendes de. **Programa Mais Educação: um olhar da Psicologia sobre a ampliação da jornada escolar**. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013.

SOUSA, Diego Petyk de. **O Programa Segundo Tempo no Mais Educação entre documentos e discursos: o caso dos profissionais de Ponta Grossa – Paraná**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) -Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

SOUSA, Gustavo José Albino de. **Educação integral: percursos e ideais sobre formação humana**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SOUSA, Ivonete Ferreira de. **A gestão da educação integral: o caso de uma escola pública do Distrito Federal**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016.

SOUSA, Ruani Cordeiro de. **Passos e descompassos: o Programa Mais Educação Na Emeif Herbert De Souza**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

SOUZA, Adriana Manique Guedes de. **Tempo integral e educação integral: um estudo sobre a experiência de Nova Iguaçu de 2006 a 2013**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2014.

SOUZA, Carla Cristina Silveira de. **Os afetos e a aprendizagem: por uma educação integral para todos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SOUZA, Dinairan Dantas. **Programa Mais Educação em uma escola municipal em Cáceres/MT: sujeitos, espaços e tempos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2015.

SOUZA, Edeilton Juliao de. **Perspectivas de sustentabilidade no Programa Mais Educação: o olhar de gestores e monitores de escolas estaduais de Pernambuco**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão do Desenvolvimento Local Sustentável) - Universidade de Pernambuco, Recife, 2014.

SOUZA, Fernanda Ribeiro de. **Mais tempo para quê?: a organização do currículo em uma escola em tempo integral da rede municipal de educação de São João – PR**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

SOUZA, Graziella Placa Orosco de. **Educação ambiental e o acervo educacional de ciências naturais da Unoeste: atendimento à rede municipal de tempo integral de Presidente Prudente (SP) e sua inserção no Programa Mais Educação**. 2015. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2015.

SOUZA, Maximiliano de. **Educação patrimonial e educação integral: experiência metodológica através da escola de samba mirim Corações Unidos do CIEP**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SOUZA, Patrícia Pinheiro de. **Educação integral: significações do Programa Escola Integrada para sujeitos da Escola Municipal Adauto Lúcio Cardoso**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

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

SOUZA, Silvia Maria Oliveira de. **Análise da implementação do Programa Mais Educação na rede pública municipal de ensino da cidade de Aldeias Altas, estado do Maranhão**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

SOUZA, Simoni Jacomini de. **Escola e família: diálogos possíveis sobre a educação integral de crianças e adolescentes**. 2017. Dissertações (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local) - Centro Universitário Una, Belo Horizonte, 2017.

STRASBURG, Quênia Renee. **O Programa Mais Educação na arena da prática: um estudo de caso sobre a perspectiva dos gestores e professores da rede municipal de São Leopoldo/RS**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

TALAVERAS, Aline Linhares Rodrigues. **Concepções dos gestores escolares sobre educação integral e tempo integral em escolas municipais de Marília**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2017.

TAVARES, Angela Machado. **A formação continuada de professores na escola de tempo integral e a possibilidade da reestruturação curricular para a implantação da educação integral**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Fundação Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2017.

TAVARES, Deborah Etrusco. **A educação integral na perspectiva da cidade educadora: uma possibilidade para ampliação dos espaços de aprendizagem**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal De Juiz De Fora, Juiz de Fora, 2017.

THIECKER, Gabriele Daiana. **Um estudo sobre o trabalho educativo com famílias no Programa Mais Educação sob as perspectivas ecológica e da educação social**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2014.

TOMAZ, Rozaine Aparecida Fontes. **O ensino religioso na educação integral: inovação ou repetição?**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

TORRES, Tatiane Aparecida Ribeiro. **O projeto escola de tempo integral na rede estadual de São Paulo: considerações acerca do direito à educação de qualidade**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - São Paulo, 2016.

TREICHEL, Andriéli de Cássia Ferreira dos Santos. **Programa Mais Educação Campo: um estudo de caso no município de Itapiranga (SC)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais) - Universidade Comunitária Da Região De Chapecó, Chapecó, 2016.



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 na Zona da Mata rondoniense.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

TRIÑANES, Maria Terêsa Rocha. **Nós sem nós: alunos com deficiência visual na escola de tempo integral.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

URBINI, Lia Fuhrmann. **Educação integral e capital financeiro: a participação do Itaú Unibanco nas políticas públicas de educação entre 2002 e 2014.** 2015. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

VALE, Samila Bernardi do. **O assentamento dezessete de abril e seu projeto de escola integral para o campo.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

VALENTIM, Gustavo Antônio. **Programa Ensino Integral e escola de tempo integral no estado de São Paulo: permanências e mudanças.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2018.

VASCONCELOS, Hudson Miguel de. **Os desafios na formação dos professores da política de educação de tempo integral na escola estadual João Augusto de Carvalho no município de Simonésia/MG.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz De Fora, Juiz de Fora, 2018.

VASCONCELOS, Milka Oliveira de. **A formação continuada de professores na perspectiva da política de educação integral no município de Santarém-PA.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

VASCONCELOS, Vanessa Rufino Vale. **Níveis de atividade física em adolescentes camponeses de uma escola de tempo integral do sul do estado de Roraima.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual De Roraima, Boa Vista, 2019.

VASSOLER, Karina Lucia de Freitas. **Ensino da astronomia na educação integral: reflexões e considerações sobre a formação de professores em Curitiba-PR gestão 2013-2016.** 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) - Centro Universitário Internacional, Curitiba, 2017.

VELAME, Giovana Aparecida. **Estudantes público-alvo da educação especial na educação em tempo integral: um estudo em Vitória-ES.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

VELLOSO, Telma Oliveira Soares. **Políticas públicas de formação integral em escola de tempo integral: o CIEP 271, José Bonifácio Tassara.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

VENTURA, Cláudio Barbosa. **Cartografias da formação continuada professores e professoras do campo no contexto da escola de tempo integral de Governador Valadares.**

2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência Instituição de Ensino) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

VERDUN, Paola. **O Programa Mais Educação como estratégia de governo da infância pobre.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2017.

VERRI, Diego dos Santos. **Educação escolar em tempo integral: ampliação da jornada como estratégia de significação do tempo do sujeito.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2019.

VETORAZZI, Nilcéia Gomes. **Escola de tempo integral: da convenção à participação.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

VIALICH, Andrea Leal. **O Programa Mais Educação em São José dos Pinhais: possibilidades para o esporte?.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

VIANA, Iara Rodrigues. **Limites e possibilidades do Programa Novo Mais Educação na (re)configuração do habitus cultural dos alunos provenientes da rede pública de ensino.** 2018. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

VIANA, Solange França Oliveira. **Programa Mais Educação: olhares sobre a implantação e as implicações no currículo da escola de tempo integral do município de Itabuna-BA.** 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores da Educação Básica) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2015.

VICENTE, Milene do Amaral Ferreira. **Ampliação do tempo escolar: o trabalho docente nas escolas públicas de tempo integral da rede municipal de educação de Goiânia.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

VIEIRA, Elaine Silvia da Cruz. **Educação ambiental em escola de tempo integral do município de Campo Grande - MS: plano de ação para consolidação de novos espaços educadores sustentáveis.** 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

VIEIRA, Leandro Costa. **Escola experimental de tempo integral e gestão democrática: um estudo do cotidiano escolar.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

VIEIRA, Regiane de Araújo. **Sentidos e significados constituídos por um diretor de escola voltada aos anos iniciais do ensino fundamental e vinculada ao Programa Ensino Integral (PEI) quanto ao seu papel como mediador de conflitos em sala de aula.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

WANDSCHEER, Raquel. **Jogo, educação física e educação integral: interfaces pedagógicas no Programa Mais Educação nas escolas do extremo oeste catarinense.** 2017.

Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

WITHERS, Simone Weinhardt. **Políticas de formação de professores de escolas de tempo integral: representações do pedagogo sobre seu trabalho.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

XERXENEVSKY, Lauren Lewis. **Programa Mais Educação: avaliação do impacto da educação integral no desempenho de alunos no Rio Grande do Sul.** 2012. Dissertação (Mestrado em Economia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ZAMBELLI, Ricardo Manoel de Oliveira. **Violência escolar: perspectivas de professores/as de educação física acerca das escolas de tempo integral em Campinas-SP.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

ZICK, Greicimara Samuel do Nascimento. **Experiências e desafios da proposta do Mais Educação na perspectiva da educação integral em jornada ampliada nas escolas municipais de Erechim/RS.** 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2017.

ZILLI, Regina Maria. **O canto coral: trajetória histórica e importância na educação integral.** 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1992).