


**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

JANAINA ALVES FARIAS

**A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO POLÍTICA  
EDUCACIONAL: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES  
ACADÊMICAS PAULISTAS (2007-2022)**



ARARAQUARA – SP  
2023

JANAINA ALVES FARIAS

**A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO POLÍTICA  
EDUCACIONAL: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES  
ACADÊMICAS PAULISTAS (2007-2022)**

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Conselho, Programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar. Exemplar apresentado para exame de defesa.

**Linha de pesquisa:** Política e Gestão Educacional

**Orientador:** Profa. Dra. Márcia Lopes Reis

**Bolsa:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

ARARAQUARA – SP  
2023

F224e Farias, Janaina Alves  
A educação integral como política educacional : análise das produções acadêmicas paulistas (2007-2022) / Janaina Alves Farias. -- Araraquara, 2023  
129 p. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara  
Orientadora: Márcia Lopes Reis

1. Educação. 2. Educação integral. 3. Escolas de tempo integral. 4. Política educacional. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

JANAINA ALVES FARIAS

# A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO POLÍTICA EDUCACIONAL: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS PAULISTAS (2007-2022)

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Conselho, Programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Política e Gestão Educacional

**Orientador:** Profa. Dra. Márcia Lopes Reis

**Bolsa:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

Data da defesa: 25/ 08/ 2023

## MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

---

**Presidente e Orientador: Profa. Dra. Márcia Lopes Reis**  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)  
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy**  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Ana Maria de Albuquerque Moreira**  
Universidade de Brasília (UnB)

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

Àqueles que, apesar de todas as adversidades, sempre acreditaram que eu seria capaz de atingir meus objetivos.

## AGRADECIMENTOS

O caminho percorrido, até aqui, começou muito antes do ingresso como mestranda: começou a ser trilhado graças às oportunidades construídas e a um conjunto de pessoas que me incentivaram e apoiaram, ao longo dessa trajetória.

Aos educadores que participaram e inspiraram meu processo de descoberta de como o conhecimento pode transformar vidas.

Especialmente, a minha orientadora, Profa. Dra. Márcia Lopes Reis, que me acompanhou e instruiu desde o primeiro dia, sempre com muito cuidado e dedicação. Tenho muito orgulho da construção conjunta e parceria desenvolvida ao longo de nossos encontros.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 – para a realização do Mestrado que culmina com a dissertação.

Às professoras integrantes da banca de qualificação, Profa. Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy e Profa. Dra. Ana Maria Albuquerque Moreira, que acrescentaram novas perspectivas, compartilhando seus conhecimentos e experiências, essenciais para o enriquecimento desse trabalho.

Aos meus amigos que me acompanharam, em especial, Karine Dantas, com quem compartilhei a felicidade e o pesar de trabalhar com pesquisa nesse País, e Kimberly Santos, que, durante os momentos mais desafiadores desse mestrado, lembrou-me que ainda era possível encontrar paz e leveza.

Aos professores da pós-graduação, cujo conhecimento e contribuição foram imprescindíveis para a conclusão desse projeto.

A minha família, cujo agradecimento a cada núcleo deve ser destacado:

Meus avós, que me acolheram e apoiaram a cada instante dessa etapa acadêmica, que me deram força para seguir meus sonhos.

Aos meus irmãos, Laura, que, em toda sabedoria dos seus 10 anos de idade, soube iluminar meu caminho com sua visão única; e Guilherme, que foi meu parceiro e suporte nos momentos de dúvidas e incertezas.

Ao meu padrasto, Jorge, que acolheu e apoiou nossa família, com paciência, respeito e carinho.

Por fim, à pessoa mais importante para minha constituição, não apenas como profissional, mas em todas as dimensões humanas, minha mãe, minha inspiração e modelo de como superar desafios de cabeça erguida.

“Então sentiu que desde sempre o som do mundo havia sido a sua voz.”

Itamar Vieira Junior (2018, p.248)



## RESUMO

Esse trabalho teve como objetivo a análise das pesquisas sobre educação integral produzidas nos cursos de pós-graduação em educação, em instituições paulistas de ensino superior, entre 2007 e 2022. Conceitualmente, a educação integral foi caracterizada como uma prática formal e institucionalizada voltada para formação humana completa, abrangendo o desenvolvimento físico, afetivo, emocional, cognitivo e social do estudante. Autores, como Coelho (2009), Leclerc e Moll (2012), Cavalier (2014), Colares e Oliveira, (2018) e Parente (2018), foram utilizados como referência para a compreensão desse conceito de educação integral e sua multiplicidade de abordagens. Entende-se que as discussões e propostas voltadas à promoção de educação integral no Brasil vêm sendo pesquisadas no campo da educação desde a aprovação da LDBEN (9394/96) e, mais intensamente, desde sua efetivação como parte das políticas educacionais, que têm como marco o Programa Mais Educação de 2007. A metodologia adotada foi qualitativa, do tipo bibliográfica e a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), constituindo-se na forma de interpretação dos dados. Foram selecionadas 164 teses e dissertações na temática da educação integral, a partir do banco de teses e dissertações da Capes, publicadas, no período de 2007 a 2022, pelos programas de pós-graduação das instituições de ensino superior do estado de São Paulo. Esses resultados permitiram observar elementos analíticos das tendências para o desenho da agenda das políticas públicas educacionais, tipificados por descontinuidades e transformações ao longo dos anos. Configura-se, desse modo, um campo relevante para pesquisas sobre as possibilidades e limitações da consolidação da educação integral como parte de um compromisso do Estado, com um projeto nacional para a formação integral dos estudantes. A análise desses trabalhos contribuiu, ainda, para a sistematização desse conhecimento e a compreensão das diferentes visões sobre a educação integral, possibilitando sistematizar um quadro explicativo, no qual se observou que a política pública educacional para a educação integral teve avanços relevantes, como a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola e a inclusão de atividades extracurriculares. Outro resultado importante desta pesquisa indicou que os estudos publicados apontam, majoritariamente, para a necessidade de superação de desafios estruturais, como a falta de investimentos em infraestrutura e formação dos profissionais da educação para atuarem na educação integral. Nas conclusões, as análises dessas publicações permitiram a configuração de uma tendência de abordagem da educação integral como prática educativa institucionalizada mais completa e inclusiva. Ao final, foi possível, ainda, realizar considerações finais sobre as mudanças pelas quais a compreensão sobre educação integral tem ocorrido em termos de contexto, concepções, características e atores, no período analisado de 2007 a 2022.

**Palavras – chave:** Educação; Educação integral; Escola de tempo integral, Política educacional.

## ABSTRACT

This study aimed to analyze the research on comprehensive education produced in postgraduate courses in education, in São Paulo higher education institutions, between 2007 and 2022. Conceptually, comprehensive education was characterized as a formal and institutionalized practice aimed at complete human formation, covering the student's physical, affective, emotional, cognitive and social development. Authors such as Coelho (2009), Leclerc and Moll (2012), Cavalier (2014), Colares and Oliveira, (2018) and Parente (2018) were used as a reference for understanding this concept of comprehensive education and its multiplicity of approaches. It is understood that discussions and proposals aimed at promoting comprehensive education in Brazil have been researched in the field of education since the approval of LDBEN (9394/96) and, more intensely, since its implementation as part of educational policies has as a milestone the Programa Mais Educação of 2007. The methodology adopted was qualitative of the bibliographic type and Content Analysis (Bardin, 1977) was the form of data interpretation. We selected 164 theses and dissertations on the theme of comprehensive education, from the Capes theses and dissertations database, published from 2007 to 2022 by the graduate programs of higher education institutions in the state of São Paulo. These results allowed us to observe analytical elements of the trends for the design of the agenda of public educational policies typified by discontinuities and transformations over the years. It is thus a relevant field for research on the possibilities and limitations of the consolidation of comprehensive education as part of a state commitment to a national project for the comprehensive education of students. The analysis of these works also contributed to the systematization of this knowledge and the understanding of the different views on comprehensive education, making it possible to systematize an explanatory framework in which it is observed that the public educational policy for comprehensive education has had relevant advances, such as the expansion of students' time at school and the inclusion of extracurricular activities. Another important result of this research indicates that the published studies mostly point to the need to overcome structural challenges such as the lack of investments in infrastructure and training of education professionals to work in comprehensive education. In the conclusions, the analyses of these publications allow the configuration of a tendency to approach comprehensive education as a more complete and inclusive institutionalized educational practice. At the end, it was also possible to make final considerations about the changes through which the understanding of comprehensive education has occurred in terms of context, conceptions, characteristics and actors in the period analyzed from 2007 to 2022.

**Keywords:** Education, Integral education; full-time education; educational politics.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Distribuição dos tipos de Programa de pós-graduação em Educação oferecidos pelas IES Paulistas.	52
<b>Figura 2</b>	Distribuição dos programa de pós-graduação por IES.	53
<b>Figura 3</b>	Distribuição do número de Publicações por IES.	54
<b>Figura 4</b>	Número de publicações distribuídas por tipo de programa de Educação e sua representatividade dentro das possibilidades ofertadas em nível nacional.	57
<b>Figura 5</b>	Etapa de produção acadêmica dos trabalhos selecionados distribuídos por Instituição de Ensino Superior.	59
<b>Figura 6</b>	Etapa de produção acadêmica dos trabalhos selecionados distribuídos por Instituição de Ensino Superior.	60
<b>Figura 7</b>	Distribuição das produções acadêmicas em nível nacional ao longo dos anos (2007-2022)	62
<b>Figura 8</b>	Distribuição das produções acadêmicas paulistas ao longo dos anos (2007-2022)	63
<b>Figura 9</b>	Comparação da distribuição das produções acadêmicas nacionais e dos programas de pós-graduação paulistas ao longo dos anos (2007-2022).	64
<b>Figura 10</b>	Gráfico de Análise de Similitude do título das teses e dissertações, produzido pelo <i>software</i> IRAMUTEQ.	69
<b>Figura 11</b>	Gráfico de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) do título das teses e dissertações, produzido pelo <i>software</i> IRAMUTEQ.	74
<b>Figura 12</b>	Gráfico de Análise Fatorial de Correspondência (AFC) do título das teses e dissertações, produzido pelo <i>software</i> IRAMUTEQ.	77
<b>Figura 13</b>	Agrupamento dos trabalhos por ano de publicação, indicando qual classificação de palavras prevalece para cada período analisado.	79

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Panorama cronológico das políticas educacionais voltadas para educação integral entre 1996 e 2014.	23
<b>Quadro 2</b>	Panorama cronológico das políticas educacionais voltadas para educação integral entre 2014 e 2020.	24
<b>Quadro 3</b>	Número de programas nacionais de pós-graduação em educação no Brasil organizados por Estado.	44
<b>Quadro 4</b>	Número de publicações de teses e dissertações sobre educação integral em programas de pós-graduação em Educação, por modalidade de Ensino e IES.	44
<b>Quadro 5</b>	Número de publicações de teses e dissertações sobre educação por Universidade, IES e Programa de pós-graduação em Educação Paulista.	51
<b>Quadro 6</b>	Número de publicações de teses e dissertações sobre educação integral das cinco principais Instituições de Ensino Superior do País.	55
<b>Quadro 7</b>	Número de publicações distribuídas por tipo de programa de Educação e sua representatividade dentro das possibilidades ofertadas em nível nacional.	56
<b>Quadro 8</b>	Número de Publicações por Instituição de Ensino Superior no estado de São Paulo e seus respectivos programas de pós-graduação em Educação.	58
<b>Quadro 9</b>	Agrupamento dos trabalhos por ano de publicação e modalidade de ensino (mestrado e doutorado), indicando qual classificação de palavras prevalece para cada categoria.	78

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AFC</b>	Análise Fatorial de Correspondência
<b>BNCC</b>	Base Nacional Curricular
<b>BNCC-EM</b>	Base Nacional Curricular do Ensino Médio
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CHD</b>	Classificação Hierárquica Descendente
<b>CIEP</b>	Centros Integrados de Educação Pública
<b>CONAE</b>	Conferências Nacionais de Educação
<b>DCNEB</b>	Diretrizes Curriculares da Educação Básica
<b>EC</b>	Emenda Constitucional
<b>ETI</b>	Escola de Tempo Integral
<b>FEA-USP</b>	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
<b>FEEMTI</b>	Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IES</b>	Instituições de Ensino Superior
<b>IFSP</b>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>IRAMUTEQ</b>	Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MP</b>	Medida Provisória
<b>MTPE</b>	Movimento Todos Pela Educação
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
<b>OMC</b>	Organização Mundial do Comércio

<b>PDDE</b>	Programa Dinheiro Direto na Escola
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PEC</b>	Projeto de Emenda Constitucional
<b>PEI</b>	Programa de Educação Integral
<b>PISA</b>	<i>Programme for International Student Assessment</i>
<b>PME</b>	Programa Mais Educação
<b>PNAE</b>	Programa Nacional de Alimentação Escolar
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNME</b>	Novo Programa Mais Educação
<b>PSDB</b>	Partido da Social Democracia Brasileira
<b>PUC-Campinas</b>	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
<b>PUC-São Paulo</b>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
<b>SAEB</b>	Avaliação da Educação Básica
<b>SEB</b>	Secretaria da Educação Básica
<b>SEDUC/SP</b>	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
<b>TPE</b>	Todos Pela Educação
<b>UFSCAR</b>	Universidade Federal de São Carlos
<b>UMESP</b>	Universidade Metodista de São Paulo
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual de Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
<b>UNESP/FCL</b>	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Campus Araraquara/ Faculdade de Ciências e Letras
<b>UNESP/FCT</b>	Universidade Estadual Paulista - Campus Prudente/ Faculdade de Ciências e Tecnologia
<b>UNESP/FFC</b>	Universidade Estadual Paulista - Campus Marília/ Faculdade de Filosofia e Ciências
<b>UNESP/IB</b>	Universidade Estadual Paulista - Campus Rio Claro/ Instituto de Biociências
<b>UNIB</b>	Universidade Ibirapuera
<b>UNICID</b>	Universidade Cidade de São Paulo
<b>UNICMP</b>	Universidade Estadual de Campinas

<b>UNIFESP</b>	Universidade Federal de São Paulo
<b>UNIMEP</b>	Universidade Metodista de Piracicaba
<b>UNINOVE</b>	Universidade Nove de Julho
<b>UNISANTOS</b>	Universidade Católica de Santos
<b>UNISAL</b>	Centro Universitário Salesiano de São Paulo
<b>UNISO</b>	Universidade de Sorocaba
<b>UNOESTE</b>	Universidade do Oeste Paulista
<b>USF</b>	Universidade de São Francisco
<b>USP/Ribeirão Preto</b>	Universidade de São Paulo Campus de Ribeirão Preto
<b>USP/São Paulo</b>	Universidade de São Paulo Campus de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>17</b>
<b>2 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL</b>	<b>23</b>
2.1 Conceituando a educação integral	25
2.2 A educação integral na agenda das políticas públicas	30
2.3 Políticas reformistas e o novo papel da educação integral	36
<b>3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA</b>	<b>41</b>
<b>4 CARACTERIZAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO</b>	<b>50</b>
<b>5 TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DE SÃO PAULO: ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS DADOS</b>	<b>67</b>
5.1 A educação integral na pesquisa Paulista.	68
5.2. Elementos das políticas públicas nas pesquisas sistematizadas sobre a educação integral	84
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>87</b>
<b>REFERÊNCIA</b>	<b>91</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>97</b>
APÊNDICE A – Sistematização dos dados das teses e dissertações paulistas defendidas sobre educação integral (2007-2022)	98
APÊNDICE B – Sistematização dos dados da análise documental	114
<b>ANEXOS</b>	<b>118</b>
ANEXO A – Dados dos programas nacionais de pós-graduação em educação	119



## 1. INTRODUÇÃO

A educação integral como proposta para a política educacional pública brasileira, em sua gênese, tem como referência os ideais de Anísio Teixeira de uma educação voltada para uma formação completa. Inspirados pelos princípios do Manifesto dos Pioneiros (1932), esse modelo tem como principais expoentes a Escola-Parque, na década de 1950 e, posteriormente, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), propostos por Darcy Ribeiro na década de 1980 (Silva; Boutin, 2015).

Segundo Coelho (2009), ambos projetos representam modelos emblemáticos de educação integral, inspirando uma variedade de iniciativas e políticas, com características múltiplas, e permanecendo como referência em propostas atuais para a educação. As concepções presentes em seus modelos permearam diferentes práticas e políticas ao longo dos anos, adquirindo caráter recorrente nas discussões sobre as possibilidades e potencialidades de experiências de educação integral voltadas para a educação básica brasileira.

A concepção de educação integral, inaugurada por Anísio Teixeira (1950), fundamenta-se na promoção de uma educação pública e democrática e na formação completa do aluno a partir da valorização de experiências intelectuais, artísticas, esportivas, filosóficas, profissionais, cidadãs e políticas, que abarcam as diversas dimensões da vida humana (Coelho, 2009).

Partindo desses pressupostos, este trabalho concebe a educação integral como aquela fundamentada pela busca da formação humana completa e multidimensional. Em função desse recorte conceitual, pontua-se a necessidade de adotar, também, uma visão multicêntrica, que considera a complexidade de abordagens e concepções pelas quais a educação integral pode ser concebida, e que esse fator contribui para a riqueza de possibilidades investigativas nessa temática. Fundamentos compartilhados por autores, como Leclerc e Moll (2012), Cavalier (2014), Parente (2016), Cação (2017), Colares e Oliveira (2018), entre outros, referenciados nesse trabalho.

Ocorre que os diferentes modelos de educação integral englobam uma variedade de iniciativas e políticas com características distintas, que foram se transformando ao longo dos anos, acompanhando as mudanças no desenho da própria educação escolar como um todo e, conseqüentemente, da própria educação integral. Para introduzir o tema, nota-se que, apesar do caráter recorrente de projetos e discussões abarcando a potencialidade da educação integral, existem notáveis “descontinuidades de políticas e a ausência de um planejamento em longo prazo que condicionam ações pontuais na área, sem muita organicidade.” (Parente, 2016, p.576).

Observa-se, inicialmente, que, em sua maioria, as ações voltadas para implementação de uma educação integral surgiram de forma isolada e careciam de uma política consistente para sua concretização como parte das políticas educacionais (COELHO, 2009). Sua trajetória como política de Estado voltada para a educação básica tem como marco a aprovação do Programa Mais Educação (PME) em 2007. Segundo Leclerc e Moll (2012), o programa consolida a inclusão da Educação Integral e em tempo integral como parte das políticas educacionais do governo brasileiro.

A discussão sobre educação integral ganhou força nos anos seguintes, refletindo na sua inclusão como uma das 20 metas de uma ação de Estado sob a forma do segundo Plano Nacional de Educação - PNE (Lei 13005/2014). Aprovada para o período de dez anos e considerando que, pelo pacto federativo, as redes estaduais são responsáveis pelo maior contingente de alunos da educação básica, atuando em colaboração com a União e os municípios, os estados constituem os entes protagonistas no cumprimento do PNE. Destaca-se, nesse momento, o contraste entre as políticas em nível de Estado e de governo como importante no entendimento da articulação entre as diferentes instâncias educacionais e da ação dos entes federativos (Oliveira; Libâneo; Toschi, 2012).

A rede estadual paulista, por exemplo, objeto desta dissertação, maior rede de ensino do País, possui iniciativas voltadas para o tempo integral como meta para as escolas estaduais desde 2006, mas teriam se tornado expressivas, a partir de 2012, com o Programa de Educação Integral (PEI). Esse programa teria sido, também, o cenário para discussões intensas quanto ao trabalho docente no Estado de São Paulo e às especificidades aplicadas aos professores sob o regimento do Programa de Educação Integral (Giroto; Cássio, 2018).

Destacam-se, ainda, as mudanças no cenário educacional e o conjunto de reformas governamentais implementados pelo Presidente da República Michel Temer (2016-2018), em que a educação integral compôs parte da agenda política, que resultou no Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (FEEMTI) e na aprovação, sob a forma de uma medida provisória, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Lei 13.415/2017). Tratam-se de políticas com impacto direto na organização das redes estaduais, principais responsáveis por essa etapa de ensino.

O cenário das reformas educacionais instauradas no governo Michel Temer (2016-2018) e novos programas de ampliação da jornada escolar constituem o contorno do interesse e da relevância desse tema de estudo, estando presentes em diferentes momentos da formação da autora dessa dissertação. Na condição de estudante do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo (IFSP) (2012-2016), a autora vivenciou uma

modalidade de educação no nível médio integrado ao ensino técnico, em um cenário de intensa discussão sobre a educação básica, tanto em nível nacional como no contexto estadual.

Ao realizar a licenciatura em Química, dado o contexto de convivência com outros estudantes oriundos de distintas modalidades de ensino médio, chamava a atenção o impacto que a estrutura e o funcionamento desse tipo de desenvolvimento da etapa final da educação básica pôde representar. Iniciava-se, desse modo, o interesse em realizar um Mestrado em Educação Escolar para compreender como os estudiosos, os teóricos e pesquisadores da área sistematizam as transformações dos interesses e ideais que nortearam o caráter de formação integral presente nessas propostas.

Tomam relevância, a formação vivenciada pela autora desse estudo, integralmente, em instituições pertencentes à rede pública, no ambiente de três Instituições de Ensino Superior Paulistas: na Escola de Aplicação, pertencente à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEA-USP); no Instituto Federal de São Paulo (IFSP); e na Universidade Estadual de Paulista – “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). A perspectiva de abordar a educação integral como temática pode ser sistematizada pela descrição de Parente (2016), que aponta, nas pesquisas, determinantes que têm influenciado na formulação e na implementação de políticas públicas, abarcando aspectos que vão desde as características financeiras, administrativas e pedagógicas aos aspectos culturais e sociais.

A presença da educação integral nas políticas reformistas teve efeito em sua configuração como plano de gestão, muitas vezes associada à proposta de ampliação do tempo escolar. Essas mudanças parecem configurar um distanciamento do conceito de educação integral, tendo a ampliação da jornada escolar como artifício para outras intencionalidades que secundarizam a formação humana integral.

O termo “tempo integral” constitui a extensão da jornada escolar para, no mínimo, 7 horas diárias, sendo, positivamente, associado à ampliação das possibilidades educativas e como ferramenta pela qual a educação integral pode ser implementada. Autores, como Gonçalves (2006), entendem que a educação integral só é possível a partir da ampliação do tempo, pois consideram que a jornada regular de 4 horas diárias seria insuficiente para promover os objetivos de uma educação integral.

O espaço escolar e o aproveitamento do tempo na escola são questões intrínsecas ao modo de pensar sobre a educação e seus objetivos, representando pontos fundamentais na discussão sobre educação integral como potencializadora de vivências escolares significativas. A existência de uma multiplicidade de modelos de educação integral e de ensino em tempo integral, pelos quais essas vivências podem se consolidar, configuram um

campo fértil para investigações na área da educação. Como pontuado por Parente (2018, p. 420), “é fundamental discorrer sobre como a temática da educação integral em tempo integral apresenta-se na agenda político-educacional e quais alternativas e/ou modelos de ampliação da jornada escolar estão sendo discutidos”.

Pensar, especificamente, sobre o ensino integral, a partir de uma visão crítica de seus conceitos, possibilita um olhar para os programas implementados ao longo dos anos, averiguando se essas propostas realmente configuram a concepção de escola em tempo integral para além da ampliação da jornada escolar e com o objetivo de promover uma formação completa. Analisar a contextualização das políticas de educação integral na literatura possibilita compreender como a temática vem sendo sistematizada no campo das políticas educacionais.

Segundo Cavaliere (2007), as visões predominantes sobre a escola de tempo integral e os ideais de desenvolvimento no Brasil caminham em sintonia, podendo reunir mais de uma concepção de educação em um único projeto. O caráter multicêntrico das políticas em educação integral parece implicar a necessidade de acompanhar, também, a presença de escolas em jornada integral nessas políticas educacionais, em seus desdobramentos e intencionalidades, visto a frequência com que o termo “tempo integral” e a “educação integral” são associados.

As possibilidades de investigação sobre a educação integral frente à multiplicidade de concepções de modelos que justificam sua presença nas políticas educacionais contemporâneas passariam a refletir os distintos modos de compreensão sobre as transformações da educação escolar e da própria política pública educacional brasileira. Considerando, como *locus* legítimo, os programas de pós-graduação em educação no estado de São Paulo, delineia-se o potencial para o entendimento da educação integral em meio às disputas de poder, interesses e valores que permeiam as políticas públicas de educação, como reforça Schneider (2014, p.10), para quem “constitui importante contribuição dos estudos nessa área o desvelamento das injustiças e desigualdades produzidas e reproduzidas”.

Desse modo, ao perguntar sobre os sentidos que configuram a educação integral, quando apropriada como uma política pública de educação, nas dissertações e teses produzidas no contexto dos programas de pós-graduação das universidades paulistas sistematiza-se o problema de pesquisa. Para responder a esse questionamento desencadeador da pesquisa, foram considerados elementos reunidos nessas produções acadêmicas, como: a estrutura, o funcionamento, os objetivos, os atores envolvidos, bem como o contexto social,

histórico e político que permeiam a implementação da educação integral como parte da agenda da política educacional.

Nesse contexto de mudanças, evidenciadas na agenda das políticas educacionais e nos conceitos e interesses que permeiam a educação integral como parte das pesquisas e ações do Estado para a educação, questionou-se: Como a produção acadêmica, entre 2007-2022, dos programas de Pós-Graduação no Estado de São Paulo tem abordado a educação integral como política educacional? De forma mais específica, buscou-se responder às seguintes questões: Como a temática da educação integral como política educacional vem sendo sistematizada na literatura? Quais as concepções sobre a educação Integral predominantes nessas pesquisas? Que categorias de análise e compreensão podem ser construídas a partir do levantamento? Que transformações podem ser observadas nas produções acadêmicas sobre educação integral dos últimos 15 anos?

As hipóteses para esses questionamentos foram: o crescimento das pesquisas sobre educação integral apresentou tendências de consensos e dissensos que sinalizariam mudanças nas concepções sobre a educação integral quando implementada como políticas educacionais. A segunda hipótese seria sobre a abrangência dessas pesquisas dos principais programas de pós-graduação em educação, englobando diversas abordagens e enfoques que contribuem para o aprofundamento e atualização da temática da educação integral.

Norteados por essas questões problematizadoras e essas hipóteses, foi proposto o objetivo geral: sistematizar as tendências de análises da produção acadêmica sobre as políticas de educação em tempo integral, com enfoque no conhecimento produzido nos cursos de pós-graduação em educação das universidades públicas do estado de São Paulo. Os objetivos específicos foram: a) Identificar e sistematizar as principais características da pesquisa acadêmica na temática da educação integral defendidas entre 2007 e 2022; b) Descrever como os aspectos históricos, políticos e legais do ensino integral são abordados nessas publicações; c) Mapear as diferentes possibilidades de abordagem da temática da educação integral nas pesquisas acadêmicas paulistas; e d) Identificar como as pesquisas refletem as transformações no conceito de educação integral e tempo integral nas políticas contemporâneas.

Esta dissertação está organizada em seis capítulos: No primeiro, encontra-se a introdução, seguida do segundo capítulo, em que descreve-se a trajetória de pesquisa desde o estado da arte sobre o tema; no terceiro, apresenta-se a trajetória metodológica; o quarto contextualiza os programas de pós-graduação em educação do estado de São Paulo como *locus* legítimo para a compreensão das distintas formas de abordagem da educação integral, tangenciando uma política pública de educação; o quinto capítulo apresenta os resultados da

pesquisa; as evidências para as análises e discussões; e, por fim, a última parte, representada pelas considerações finais.

## 2 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: UM BREVE PANORAMA

Neste capítulo, propõem-se a apresentação da trajetória da educação integral como parte das políticas educacionais, norteadas por revisão de literatura e levantamento documental, visando trazer os principais marcos da educação integral e a contextualização de sua trajetória nas políticas educacionais. Essa contextualização é separada em três principais momentos, sendo o primeiro, a conceituação da educação integral e sua presença na literatura.

A sessão “A educação integral na agenda das políticas educacionais” tem enfoque nas políticas de educação integral na primeira década do século XXI e seus desdobramentos, tendo como ponto de partida desde o Plano Nacional de Educação de 2001 até o cenário que delineou o fim de sua vigência. Contextualiza-se, também, os principais debates que antecederam a aprovação no Novo Plano Nacional de 2014 e a definição da educação integral como uma de suas metas. Os marcos selecionados estão sintetizados no quadro 1.

**Quadro 1:** Panorama cronológico das políticas educacionais voltadas para educação integral entre 1996 e 2014.

Ano	Documento
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)
2001	Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE)
2007	Programa Compromissos Todos Pela Educação
	Programa Mais Educação (PME)
2010	Programa Mais Educação (PME)
	Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCNEB)
2013	Proposições para a reformulação do ensino médio
2014	Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE)

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Na sessão seguinte, intitulada “Políticas reformistas e o novo papel da educação integral”, apresenta-se a educação integral no contexto das reformas educacionais de 2016 e suas consequências na reformulação das políticas voltadas para educação integral. Destaca-se a transformação dos objetivos da educação integral na agenda das políticas educacionais, que já se delineava nos anos anteriores, com destaque para a aprovação do Novo Programa Mais Educação (PNME), a proposta de Reforma do Ensino Médio e o delineamento da Base Nacional Curricular (BNCC). Essas políticas foram sintetizadas no quadro 2.

**Quadro 2:** Panorama cronológico das políticas educacionais voltadas para educação integral entre 2014 e 2020.

Ano	Documento
2015	Base Nacional Comum Curricular. (BNCC)
2016	Novo Regime Fiscal Projeto de Lei – (PEC 241)
	Base Nacional Comum Curricular. (BNCC) e Reforma do Ensino Médio
	Medida Provisória (MP nº 746)
	Programa Novo Mais Educação (PNME)
	Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)
2016	Novo Regime Fiscal. EC nº 95/2016
2017	Conversão da Medida Provisória (MP nº 746, Lei nº 13.415)
	Programa Novo Mais Educação (PNME)
	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
2018	Base Nacional Comum Curricular- Ensino Médio (BNCC-EM)
2020	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB - Lei nº 14.113)

**Fonte:** Elaborado pela autora.

O delineamento desse capítulo tem como base a conceituação da educação integral, levando em consideração suas transformações ao longo do tempo, principalmente como parte das políticas educacionais brasileiras. O trabalho também leva em consideração que, apesar da



educação integral não ter origem nacional ou ser recente nas discussões sobre educação no País, a sua inclusão como parte da agenda das políticas educacionais sofreu grandes descontinuidades e o próprio conceito pode admitir diferentes concepções de educação.

A fundamentação teórica é norteadada pelos principais marcos encontrados na revisão de literatura sobre a educação integral, na intenção de transmitir a complexidade e riqueza de possibilidades investigativas dentro dessa temática. Sendo assim, busca-se apresentar um breve panorama sobre a educação integral, sua trajetória nas discussões sobre educação e os caminhos que pautaram sua integração como parte das políticas educacionais brasileiras.

## **2.1 Conceituando a educação integral**

A educação integral tem como cerne a promoção da formação humana integral, voltada para o desenvolvimento da pessoa em sua complexidade. Nessa perspectiva, entende-se o sujeito como ser multidimensional, e o papel da escola no desenvolvimento do educando para além do aspecto cognitivo, em suas subjetividades individuais e como parte de um coletivo.

As transformações no mundo contemporâneo, principalmente no último século, apontam para uma sociedade dinâmica, em que as relações e contratos estão em constante mudança (Saviani, 2014). Como apontado por Hage (2011), a educação ocupa posição estratégica na sociedade contemporânea, ao mesmo tempo que é determinada por seu contexto social, atua como espaço de disputa entre diferentes concepções de sociedade.

O conhecimento é construído a partir das práticas sociais, e sua reprodução e assimilação pela educação formal dependem do contexto histórico e modelo de sociedade, que determinam quais práticas e conhecimentos devem ser perpetuados. Dessa forma, a educação se constrói na sua relação com o sujeito e com a sociedade na qual está inserida, ou seja, “O que alguma coisa é, o que ela faz, a avaliação de alguém sobre isso não é “naturalmente” pré-estabelecido, mas socialmente construído e reconstruído no cotidiano das práticas sociais.” (Hage, 2011, p.76).

Tendo a coexistência de diferentes visões e ideais, as escolas têm potencial para protagonizar movimentos de resistência e construção de novas visões de sociedade. No entanto, é fundamental reconhecer seu papel como instituição do Estado e as limitações da escola em contrariar práticas hegemônicas, sem ignorar sua trajetória como espaço democrático.

A educação integral propõe potencializar o papel da educação na formação de indivíduos capazes de atuar e transformar a sociedade, mas, como parte da educação formal, também pode perpetuar práticas e interesses de grupos sociais dominantes. Sua capitalização em políticas educacionais mais recentes parece indicar um afastamento de sua proposta inicial. Sendo assim, este projeto tem como ponto de partida duas dimensões essenciais: o que é a educação integral e como é possível caracterizá-la no campo da pesquisa em educação. Parte-se dos diversos modelos, projetos e sentidos pelos quais a educação integral pode ser idealizada e pesquisada. No entanto, é necessário delimitar pressupostos mínimos:

No Brasil, os ideais de educação integral estiveram presentes em diversos movimentos educacionais, demonstrando a coexistência de posicionamentos político-filosóficos com pressupostos divergentes, mas objetivos em comum: a formação multidimensional do humano (Cação, 2017, p.99).

Em sua essência, a educação integral prevê a formação humana completa, abrangendo o desenvolvimento físico, afetivo, emocional, cognitivo e social. Ou seja, distancia-se de um modelo de educação tradicional, voltado para competências únicas, como a formação, exclusivamente, propedêutica ou no preparo para o trabalho. Como defendido pelos autores Coelho (2009); Leclerc e Moll (2012); Cavalier (2014); Colares e Oliveira (2018) e Parente (2018), a educação integral parte da premissa de oferecer condições para formar o educando em todas as suas dimensões e potencialidades.

Esse pressuposto deriva da concepção inaugurada por Anísio Teixeira e seu projeto educacional da Escola-Parque na década de 1950. A educação integral nesses moldes não se constitui como projeto recente ou de origem nacional, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) teria sido o marco divisor dessa modalidade como estrutura e funcionamento a ser implementado pelo Estado na busca pela universalização do direito à educação.

Assim, esse modelo de educação preconizado por Anísio Teixeira e, posteriormente, por Darcy Ribeiro, na década de 1980, a partir dos Centros Integrais de Educação Pública (CIEP), inspirou distintos projetos de escola integral pelo Brasil. As múltiplas experiências de educação integral que se delinearam nos anos seguintes compreendiam projetos distintos e, até mesmo, contraditórios, abrangendo as mais diferentes características estruturais, pedagógicas, administrativas e ideológicas.

A educação integral, na agenda das políticas educacionais, foi marcada por descontinuidades e ausência de um projeto abrangente voltado para sua concretização como parte das políticas públicas (Parente, 2018). Ao mesmo tempo, ampliava-se o debate sobre suas possibilidades educativas e quais as medidas e formatos eram compatíveis com sua

implementação na educação básica. Essas possibilidades envolvem a ampliação da jornada escolar, das vivências proporcionadas pela escola, e articulação com diferentes espaços formativos.

O tempo integral acompanha as propostas de Educação Integral como potencializador das experiências educativas, ou seja, como ferramenta pela qual a educação integral pode se concretizar. Existe algum consenso entre os pesquisadores sobre a distinção entre a educação integral e o tempo integral, para além de suas possíveis articulações: o tempo integral é definido como a jornada escolar que ultrapassa as 4 horas previstas em escolas de turno regular, tendo duração de 7 a 9 horas diárias, não especificando as atividades ou objetivos a serem desenvolvidos durante esse período. Sendo assim, o tempo integral pode ser utilizado para finalidades diversas, que podem, ou não, contemplar a formação integral do aluno.

A ênfase na distinção entre os dois conceitos tem função didática, frente à frequência que aparecem associados nas políticas educacionais e a importância da extensão da jornada, para o alcance dos objetivos educacionais da educação integral. Autores, como Coelho (2009), defendem que a jornada regular não é suficiente para contemplar a gama de necessidades formativas que uma formação integrada propõe, daí a importância da oferta de educação integral em tempo integral:

Nesse sentido, é importante dizer que falar sobre educação integral, para nós, pressupõe falar, também, em tempo ampliado/integral na escola: com o tempo escolar ampliado, 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.93).

Concordando com a autora, nesta dissertação, assume-se a educação integral possível a partir do tempo integral que objetive a formação humana completa, agregando os dois fatores em um único termo: educação integral. Essa escolha não implica que as demais pesquisas ou programas que adotam essa nomenclatura sigam a mesma premissa, mas permite um parâmetro comparativo frente às demais abordagens possíveis.

Dentre essas abordagens, estariam os trabalhos na temática da educação integral, que podem abordar a educação integral e o tempo integral em conjunto, ou separadamente, dependendo da visão de mundo e das concepções que norteiam a investigação e os objetivos da pesquisa. Os trabalhos apresentam, em comum, investigar ou descrever os diversos fatores que norteiam esse modelo de ensino em contraste com uma educação tradicional em tempo regular.

Como contraponto a um suposto protagonismo da educação integral nas pesquisas sobre a temática, entende-se a existência de pesquisas “localizadas” no interior de um contexto de educação integral que podem possuir outros focos investigativos. O campo das políticas públicas possui caráter multidisciplinar, ou seja, o conhecimento teórico produzido é largamente utilizado por outros campos, ao mesmo tempo que é alimentada pelas produções e pesquisas desenvolvidas em outras disciplinas. Como descrito por Secchi (2013), o vocabulário e instrumentos analíticos das políticas públicas configuram importantes ferramentas dentre pesquisadores, políticos e administradores, pertencentes e atuantes em outras áreas, dentre elas, a educação.

A compreensão da educação integral, como política educacional, configura tema recorrente nas produções sobre essa temática e atravessa o campo da política pública, tendo como ponto de partida a educação integral como ação do governo em resposta a diversos *problemas públicos*. Trata-se, portanto, de “questão, temática ou problema, coletivamente considerado relevante a ponto de gerar uma intervenção pública (Souza, 2006).

Ainda segundo Souza (2006), o conceito clássico de políticas públicas abarca a ação ou ausência do Estado na resolução de problemas públicos, e desvelamento dos interesses, atores e disputas de poder, ou seja, o conteúdo concreto e simbólico envolvido nessas ações. No caso da educação integral, as ações podem representar o compromisso do Estado com políticas educacionais, mas também abarcar outras políticas, como as de inclusão, saúde, práticas esportivas, cultura, arte, cidadania, alimentação, entre outras, necessárias à promoção de uma formação completa.

Como pontuado por Parente (2016), não existe atualmente um problema único e universal que norteia as políticas de educação integral, mas diversos problemas que vão se transformando ao longo do tempo, e que moldam sua presença na agenda governamental, e nas próprias pesquisas e debates no campo educacional. Nesse sentido, o trabalho destaca, de forma sucinta, o panorama mais recente, englobando alguns marcos na transformação da educação integral na agenda das políticas educacionais.

A reforma de 2016 representa um desses marcos na transformação da educação integral na agenda formal das políticas educacionais em nível nacional, principalmente quanto ao ensino médio. O enfoque no novo currículo e a expectativa de ampliação da jornada escolar se ancoram na solução de problemas históricos que permeiam essa etapa da educação básica e, ao mesmo tempo, almejam a melhoria da qualidade da educação mensurada pelo desempenho dos alunos em exames padronizados. Como apontado por Silva e Boutin (2018, p. 522):

Nos últimos oito anos essa agenda foi representada pelo Programa Mais Educação. Com a ascensão de Michel Temer à presidência da república, por meio de um processo de impedimento da presidente eleita Dilma Rousseff, esse programa foi reformulado, passando a se intitular Novo Mais Educação. No entanto, o foco da atual agenda parece ter se deslocado para outra – e polêmica – proposta, o Novo Ensino Médio.

O delineamento do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e da nova Base Nacional Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) remetem à sua formulação e aprovação em caráter emergencial pela Medida Provisória nº 746/2016. Trabalhos, como Borges *et al.* (2018) e Silva e Boutin (2018), destacam a ausência de espaços democráticos de participação da sociedade civil em políticas decisivas para a educação escolar e o atropelamento de debates preexistentes e do conhecimento construídos nos últimos anos. Reforma que inclui a reestruturação da principal política de educação integral em nível nacional, o PME.

No caso das políticas de educação integral no estado de São Paulo, destaca-se a coexistência em sua rede de dois modelos distintos de educação em tempo integral, sendo o primeiro implementado desde 2006. Apesar de preceder a aprovação do Programa Mais Educação (PME), em âmbito nacional, a matriz de concepção dos programas paulistas acompanha as mudanças implementadas pelo Programa Novo Mais Educação (PNME), resultado da reformulação do PME, em 2016.

A rede estadual paulista configura a maior rede de ensino do País, com mais de 4 milhões de alunos e 250 mil professores, atendendo, principalmente, os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. O Programa Ensino Integral (PEI), principal programa de educação integral da rede, foi implementado em 2012 e, desde 2018, protagoniza o projeto educacional paulista com previsão de expansão crescente da adesão das escolas.

O alinhamento das bases dos programas de educação integral paulista com as transformações na agenda da educação integral em âmbito nacional, fundamentam-se em orientações similares, com base em um projeto neoliberal de educação (Cação, 2017). Ancorado na ‘pedagogia das competências’, o programa PEI, por exemplo, adota uma perspectiva reformista da educação integral e tende a se distanciar do caráter de formação integral humana.

Parente (2018), ao tratar da tipologia das políticas em educação integral em tempo integral, sistematiza diferentes possibilidades de classificação na investigação desses condicionantes dentro das políticas públicas. Dentre outros elementos, a autora destaca os

objetivos, concepções, características, abrangência, desenho, currículo, organização do trabalho pedagógico, profissionais, gestão, operacionalização e financiamento.

Entender como as pesquisas em pós-graduação investigam a temática da educação integral e quais destes aspectos são enfatizados traduz parte dos contextos sociais, históricos, políticos, econômicos e culturais nos quais esses trabalhos são produzidos e propostos. Como apontado por Parente (2016), essas análises não são “feitas no vazio”, mas se transformam e ganham novos contornos à medida que as políticas vão sendo construídas.

## **2.2 A educação integral na agenda das políticas públicas**

A educação integral como parte das políticas educacionais reflete as tendências, disputas e contradições que permeiam a própria educação escolar e suas contradições quando analisada nesse campo. Os caminhos para o seu desenho na agenda das políticas públicas contaram com descontinuidades, descritas por Coelho (2009) como “espasmódica”, na história educacional, contando com picos de expansão e de contração.

A multiplicidade de atores e propostas englobadas no termo “educação integral” remetem à primeira metade do século XX. No entanto, sua consolidação como um projeto para a educação brasileira tem origem muito mais recente. Apesar da grande quantidade de propostas escolares voltadas para a formação integral, muitos consistiram em projetos particulares, originados em ações de segmentos externos aos governos.

A análise de políticas públicas, segundo Tomas Dye (2009), busca investigar tanto a ação como a omissão do governo frente a determinados problemas, sistematizados por Rodrigues (2012), em obra na qual compila as distintas abordagens, conceituações e modelos. O enfoque na política educacional busca delimitar as ações para a educação integral, implementadas e delineadas por atores públicos, responsáveis diretos por coordenar a ação do Estado em diferentes instâncias de governo (União, Distrito Federal, Estado, Municípios).

Inicialmente, cabe lembrar que grandes modelos de educação integral não constituíram um projeto nacional como parte de uma política de Estado para consolidação da educação brasileira. Essa inconsistência transparece na sua proposição, majoritariamente, observada como política de governo, que carece de perspectiva de continuidade e resistência às mudanças de mandatos (Oliveira, 2011).

No caso da educação integral, segundo Parente (2018), essas descontinuidades nos projetos ao longo da construção da educação brasileira resultam, também, da participação e negociação entre atores públicos e privados, e diferentes setores sociais. Até a última década,

os interesses que mobilizaram a ação do Estado na inclusão da educação integral na agenda das políticas públicas se mostraram escassos e pouco efetivos.

A oferta seletiva da educação integral está vinculada à multiplicidade de formatos e objetivos que se pode atribuir ao tempo expandido, ou seja, ao que se deseja alcançar ao propor o aumento da jornada escolar. Segundo Gadotti (2009), a diversidade de proposta de políticas de educação integral reflete as demandas educacionais e o contexto (histórico, político, econômico) que moldaram sua formulação.

As propostas de educação integral vêm acompanhando as transformações na própria educação escolar, bem como as expectativas frente ao papel da escola na atualidade e quais responsabilidades são atribuídas a essa instituição (Cavaliere, 2014). Além das potencialidades privilegiadas por um maior período escolar, existe, também, uma expectativa quanto à educação integral, como redentora dos mais variados problemas sociais e educacionais.

Segundo Cavaliere (2014), a princípio, as experiências em educação integral e sua regulamentação privilegiavam as etapas iniciais da educação básica (educação infantil e ensino fundamental), em que a permanência do aluno na escola afetava diretamente a disponibilidade das famílias para trabalhar fora de casa. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394/96) e as discussões do Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.172/2001) contribuíram para a construção de modelos e concepções que nortearam as políticas de educação integral da década seguinte.

A LDBEN (9394/96) e o primeiro PNE (2001) previam a expansão progressiva da jornada escolar e do acesso à educação integral, contribuindo para ampliação do seu espaço na agenda das políticas públicas. Nesse sentido, as discussões e experiências apontavam a educação integral como ferramenta valiosa na universalização do acesso a um conjunto de serviços, direitos e atendimentos, que passam a ser incorporados à educação escolar.

O Programa Mais Educação (PME), instituído pelo Governo Federal, pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007a), é considerado o principal marco indutor da educação integral nas políticas públicas. O programa tem como meta instituir o financiamento e orientar a ampliação da jornada escolar em todo o território como parte do projeto de governo para a melhora na qualidade da educação nas escolas públicas (Cação, 2017).

O PME tem como base o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE 2008-2011), formulado em abril de 2007, que reunia um conjunto de objetivos e iniciativas para a educação escolar (BRASIL, 2007b). O enfoque do PDE consistia na melhoria da qualidade da

educação básica a partir do enfrentamento dos problemas educacionais do ensino fundamental, que, historicamente, acompanham toda a educação escolar brasileira (Cavaliere, 2014).

Segundo Parente (2018), a política pública pode ser interpretada como o enfrentamento de um problema público a partir da ação do Estado, existindo infinidade de problemas educacionais que justificariam a educação integral. O enfoque na melhoria da qualidade e a ênfase no ensino fundamental expressos no PDE de 2007 refletem características da política educacional das décadas anteriores e do próprio contexto social e histórico dos debates educacionais vigentes, mas não são características intrínsecas à educação integral.

O movimento Todos Pela Educação (TPE), criado em 2005 por diversos grupos empresariais e movimentos da sociedade civil, teve papel importante na retomada da Educação Integral como parte da agenda das políticas públicas. Segundo Souza e Soares (2018), o delineamento da educação integral como estratégia de melhora na qualidade da educação pública teve influência direta da participação do TPE na criação do “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação” (Decreto nº 6.094/2007), na sua inclusão como meta do PDE (2008-2011) e, conseqüentemente, criação do Programa Mais Educação.

Parece haver um conceito de qualidade referenciado nessas políticas educacionais da primeira década do século XXI, que remetem a uma orientação neoliberal da educação e adaptação da escola na formação de trabalhadores com novas habilidades e competências para que atendam às demandas de uma sociedade globalizada. Essa concepção parece ter sido iniciada nas reformas educacionais do governo Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2003), momento histórico em que o ensino fundamental ocupava papel central para os países que buscavam inserção na chamada “nova ordem mundial”, nos moldes referenciados por organizações multilaterais (Oliveira; Libâneo; Toschi, 2012).

A complexidade dessa questão da qualidade da educação pública acompanha as políticas educacionais em diferentes momentos históricos, marcando as reformas neoliberais da década de 1990 e o enfrentamento dos baixos índices de escolarização herdados da ditadura militar. Parece haver, aqui, uma relação inversamente proporcional entre qualidade e quantidade da educação, uma vez que o movimento de expansão da educação pública durante a ditadura não acompanhou a ampliação em investimento, infraestrutura e adaptação das escolas para comportar esse aumento quantitativo (Costa, 1997).

Entretanto, teria sido, no início da década de 1980, a constatação da declarada falência da política educacional brasileira, com altos índices de evasão escolar e o baixo rendimento



dos alunos em exames padronizados. Segundo Oliveira, Libâneo e Tosh (2012), a reversão desses índices nortearam a ação do Estado para a educação dos anos seguintes e permanecem no âmago das políticas educacionais atuais, como conceito de qualidade da educação em um viés neoliberal:

Na reflexão sobre o debate de qualidade da educação e do ensino, os educadores têm caracterizado o termo “qualidade” com os adjetivos sociais e cidadãos, para diferenciar o sentido que as políticas oficiais dão ao termo. Qualidade social significa não apenas a redução da evasão e repetência, como entendem os neoliberais, mas refere-se a condição de exercício da cidadania que a escola deve promover (OLIVEIRA; LIBÂNEO; TOSH, 2012, p.166).

O enfoque na educação básica, na busca por qualidade educacional e diminuição de desigualdades educacionais, tem objetivos comuns às políticas oficiais na educação, e tem como base metas e diretrizes estipuladas por organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (Souza; Soares, 2018).

Segundo Cavaliere (2014), é acentuado no PNE-2001 o caráter compensatório atribuído à educação integral, concepção que é reforçada pelo PDE de 2007 e, por consequência, no Programa Mais Educação. O papel social atribuído a essas políticas, que são indutoras da educação integral, acompanha o contexto das políticas instauradas durante o mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2014), caracterizado pela ascensão de políticas assistenciais por meio de programas voltados para grupos sociais menos favorecidos (Oliveira, 2011).

Até 2007, o Programa Mais Educação, no âmbito das discussões promovidas pelo PNE (2001), protagonizou as ações do Estado na implementação da educação integral, e na busca pela sua universalização. Como apontado por Oliveira, Libâneo e Tosh (2012, p. 165), “restringindo o conceito de qualidade à otimização do desempenho do sistema e as parcerias com o setor privado no que tange às estratégias da política educacional”.

As políticas de educação integral, até então instituídas, aproximavam-se de um caráter compensatório, em que a qualidade, apesar de atrelada ao desempenho, estava voltada para a resolução de problemas sociais e atendimento de públicos específicos, principalmente periféricos e de camadas sociais mais baixas. Segundo Santos, Gonçalves e Paludo (2018), caráter social contraditório com a promoção de uma formação emancipadora, uma vez que se

apropria da educação integral para promover interesses empresariais, no ajuste da sociedade ao capitalismo globalizado:

Um dos exemplos desse processo é o movimento Todos Pela Educação, um dos principais propulsores da retomada da educação integral pela política pública nacional. A educação integral compõe o plano de metas do Compromisso Todos Pela Educação de 2003, sendo que, em 2007, cinco dessas metas, entre elas a educação integral, foram incorporadas ao Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE) (Santos; Gonçalves; Paludo, 2018, p.1041).

Segundo Martins e Krawczyk (2018), o Movimento Todos Pela Educação (TPE) é atualmente uma das mais proeminentes iniciativas de articulação entre governo e o setor empresarial, que atuam e influenciam na formulação e monitoramento da qualidade da educação pública. Originado em 2005, reúne diferentes grupos, institutos e fundações do setor empresarial, como o Grupo Itaú, o Pão de Açúcar, Organizações Globo, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ethos e o Grupo Abril (Martins, 2009).

O Compromisso Todos Pela Educação, segundo Souza e Soares (2018), representa a interferência direta de atores externos na educação, e a inclusão de objetivos e metas de grupos empresariais. Como principal efeito, cita-se a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007, como parte Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), referenciado como principal indicador da qualidade da educação nacional, a partir do qual, segundo Villani e Oliveira (p.1346, 2018), “tem-se a consumação da lógica econômica para a gestão e organização da educação pública”.

Nessa perspectiva, o próprio conceito de qualidade da educação precisa ser ‘metrificado’. Assim, foi criado o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), esse indicador seguiu a tendência de outros países da América Latina de desenvolver programas de avaliação da educação, baseados na padronização e monitoramento da educação. Destaca-se seu crescente papel nas políticas educacionais como balizador no planejamento, financiamento, gestão e organização da educação (Villani; Oliveira, 2018).

As políticas implementadas, mais fortemente a partir de 2014, estão fundamentadas nesses índices evidenciados, acompanham as mudanças no cenário político e econômico do País e contextualizam a ascensão de um novo modelo educacional, que despontava nos anos anteriores, marcadas pelo fim da vigência do PNE (2001). Nesse cenário, a educação integral assume novos contornos na busca pela qualidade no ensino brasileiro. Destaca-se a ampliação

do Programa Mais Educação, a elaboração do Plano Nacional de Educação entre 2010 e 2014 e a aprovação de sua versão final, em 2014.

Segundo Cavalier (2014), a ampliação do Programa Mais Educação teve início, em 2011, com a transferência do programa para a Secretaria da Educação Básica (SEB), indicando a amplificação do alcance e relevância do programa em âmbito nacional. A reorganização do PME e sua ampliação englobam um conjunto de outras mudanças nas políticas educacionais que marcam esse período, e a tentativa de garantir os princípios enunciados em suas diretrizes lançadas, em 2010, sob a forma do Decreto 7.083, que buscava:

Convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral. (Artigo 3, V).

Com a Resolução/CD/FNDE nº 21, de 22 de junho de 2012, o governo passa a assegurar a ampliação do programa a partir da sua vinculação a outras políticas, como Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). A resolução também destina recursos financeiros às escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar a promoção da educação integral.

A presença da educação integral nas discussões que pautavam a elaboração do Plano Nacional e a mobilização para sua inclusão na agenda formal do governo acompanham o movimento de expansão inaugurado pelo PME e ganha destaque em 2012. O protagonismo do Plano Nacional como projeto diretriz das políticas educacionais para a década seguinte mobilizou diversas discussões entre agentes e atores da política nacional, em destaque a Conferências Nacionais de Educação (CONAE) de 2010 e 2014.

O resultado foi a elaboração de um novo Plano de Educação contendo 20 metas e objetivos a serem alcançados pela educação brasileira, em diversas áreas, até o ano de 2024. O Plano Nacional foi aprovado em junho de 2014 pela Lei Federal, nº 13.005 e a educação em tempo integral foi incluída como a meta 6 do PNE (2014). Em suas diretrizes, a meta prevê o alcance de 25% das matrículas de alunos da educação básica e, no mínimo, 50% das escolas oferecendo atendimento em tempo ampliado (BRASIL, 2014):

A meta reflete o objetivo de ampliar o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados nas escolas públicas, com ampliação de tempos, espaços, atividades educativas e oportunidades educacionais, em benefício da melhoria da qualidade da educação dos alunos da educação básica (BRASIL, 2015, p. 97).

A educação integral como parte das metas do PNE 2014, segundo documento “Linhas de Base” de 2015, tem como principal objetivo contribuir para o fomento da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades e a melhoria no fluxo escolar e da aprendizagem (BRASIL, 2015). O alcance dessa qualidade tem como parâmetro o desempenho na Prova Brasil e no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e o fluxo de alunos no sistema escolar, que, combinados, compõem o cálculo do IDEB.

Outro indicador que passou a referenciar a qualidade da educação brasileira a partir do PNE (2014) é o indicador internacional da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o *Programme for International Student Assessment* (PISA). Villani e Oliveira (2011) ressaltam a influência de organismos internacionais, como a própria OCDE, no discurso político nacional e na produção de políticas públicas, como no caso da inclusão da proficiência no PISA, estratégia 7.11 no novo PNE (Lei 13005/2014):

É importante destacar como esse processo vivenciado no Brasil pelo Inep põe em evidência o forte papel da OCDE como ator transacional. Interferindo nas políticas nacionais, produzindo uma transformação e uniformização do conceito de qualidade educativa que vai sendo incorporada por atores governamentais, setores acadêmicos, segmentos sociais (Villani; Oliveira, 2018, p.1353).

Apesar de não ser o enfoque da pesquisa, é importante ressaltar que a educação se encontra em uma rede complexa de relações entre o Estado, interesses privados, e o processo de globalização, ocorrendo o que Ball (2001) descreve como uma “convergência de políticas” e discursos para a educação. Essa convergência não significa uma ausência do Estado na determinação da agenda pública, mas o estabelecimento de uma nova relação entre o Estado e atores externos que apoiam e favorecem a educação a partir de um modelo economicista.

A “renovação” da educação integral na agenda das políticas educacionais, proporcionada pelo Plano Nacional de Educação (2014), demarca a concepção de educação integral, que passa a vigorar como projeto nacional e objetivo das políticas dos 10 anos seguintes. Apesar do suposto progresso, o modelo tecnicista e mercadológico que prevalece no PNE aponta incoerências com as premissas que definem a educação integral: a priorização de uma educação democrática e voltada para a formação integral humana.

### **2.3. Políticas reformistas e o novo papel da educação integral**

As graves crises econômicas e políticas que marcaram o segundo mandato presidencial de Dilma Rousseff (2014-2016) desencadearam uma profunda ruptura com o projeto educacional em desenvolvimento e um período de forte retrocesso no campo das políticas públicas. Autores, como Lima e Maciel (2017) Borges *et al.* (2018), Ferretti (2018), Navarro *et al.* (2018), apontam o caráter impositivo das políticas instauradas durante a contrarreforma de 2016, com a ascensão de Michel Temer (Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB) ao poder, a partir do *impeachment* da presidenta eleita.

A reformulação do Ensino Médio protagonizou as medidas reformistas na educação, consistindo na primeira ação tomada por Michel Temer, voltada para o setor educacional, ao assumir a presidência (Cunha, 2017). A aprovação da Medida Provisória nº 746/2016 de emenda à Lei de Diretrizes e Bases abriu caminho para a posterior aprovação da Lei de reforma do Ensino Médio (nº 13.415/2017), sendo instituída em caráter emergencial e atropelando um conjunto de discussões, críticas e demandas que vinham se desenvolvendo nos anos anteriores em diferentes setores educativos e da sociedade civil (Navarro *et al.*, 2018).

Segundo Ferretti (2018), a atuação do setor empresarial e a influência na agenda de organismos multilaterais na adequação de políticas educacionais ganha força no cenário político-econômico conturbado que seguiu o processo de impedimento da presidenta Dilma Rousseff.

Parte da urgência na apresentação da Medida Provisória 746 pode ser atribuída à sua base no Projeto de Lei n.º 6.840 de 2013. Na época, seu projeto foi alvo de diversas críticas e mobilizações por parte do setor educacional, contrários à influência de atores privados na proposta de reforma para o ensino médio, (Silva; Boutin, 2018). Ainda em 2013, a mobilização dos educadores, a partir do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, possibilitou a apresentação de uma reformulação do projeto, que foi interrompido pela imposição da medida provisória.

Segundo Lima e Maciel (2017), a tentativa de legitimação do Novo Ensino Médio apoiou-se no discurso do fracasso escolar, referenciado nos dados de desempenho das escolas no cumprimento de índices e metas, refletidos pelo IDEB. A tentativa de estabelecer a Reforma como redentora de problemas históricos que permeiam os anos finais da educação básica tem suas propostas centradas na reestruturação do currículo e na ampliação da jornada escolar (Ferretti, 2018).

Dessa forma, a educação integral passou a integrar o campo de discussão das políticas públicas como parte das ações do governo na consolidação da agenda reformista, marcando

um deslocamento de interesse, agora, para os anos finais da educação básica. O projeto de educação integral nos moldes do Novo Ensino Médio tem como principal base a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola e aumento dos dias letivos, a serviço da qualidade educacional - melhoria do desempenho em exames padronizados, diminuição nos índices de evasão e na distorção idade-série (Navarro *et al.*, 2020).

Analisando o contexto de surgimento dessa reforma, levando em conta a urgência em que tramitou a proposta e os interesses do setor privado em sua aprovação, fica evidente que a educação integral do jovem brasileiro não é a única, nem sequer a principal, intenção do Novo Ensino Médio. Importa agora problematizar o conceito de educação integral defendido nessa proposta (Silva; Boutin, 2018, p.524)

A transformação dos objetivos da educação integral na agenda das políticas públicas, que já se delineava nos anos anteriores, toma contornos mais explícitos a partir da medida provisória. É importante salientar que sua centralização no aumento do tempo escolar, por si só, não garante uma educação integral ou aumento nas possibilidades educativas. Dissociado de um propósito voltado para a formação humana completa, garantia de acesso democrático à educação básica e investimentos que possibilitem sua efetivação, consiste apenas em uma escola de turno expandido (Silva; Boutin, 2018).

A aprovação da Emenda Constitucional nº 95, em dezembro de 2016, instituindo um novo regime fiscal a partir de 2017, reforça as contradições que permeiam a proposta de educação integral na perspectiva reformista. Como analisa Ferratti (2018), a previsão de congelamento de gastos públicos em diversos setores essenciais, incluindo a educação, saúde e serviços sociais, proposta pela MP (Medida Provisória) 475, antecipava o contexto de falta de recursos e investimentos para a consolidação do Novo Ensino Médio:

Ampliar a carga horária sem ampliar a estrutura física das escolas e o número de profissionais da educação é ampliar a precariedade. Temos vivenciado há tempos em nosso país problemas emergenciais como falta de merenda escolar e de professores, além do espaço físico muitas vezes insatisfatório, e antes de resolver problemas básicos como este, e diante da PEC 241 que congela investimentos para educação, emergiu a proposta de um aumento significativo da carga horária diária para o ensino médio. Essa política parece desconhecer a realidade das escolas brasileiras e de seus educandos. (Silva; Boutin, 2018, p.528)

Na ausência de um planejamento que contemple o financiamento e estrutura adequados à efetivação de uma educação integral, a MP 746 se arrisca a intensificar os mesmos problemas que se propôs a combater. Lima e Maciel (2017) reforçam o esvaziamento

do conceito de educação integral presente no projeto do Novo Ensino Médio, diferente de sua proposta como meta no Plano Nacional da Educação (Lei 13005/2014), uma vez que a ampliação do tempo escolar aparece como um fim em si mesmo, sem proporcionar condições para sua efetivação na prática.

Como parte do novo plano de políticas para a educação integral, destaca-se a reformulação do Programa Mais Educação, pela Portaria 1.144/16, e aprovação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). O Novo Programa Mais Educação (PNME) substitui o PME de 2007, tendo como proposição o caráter de reforço em disciplinas específicas e melhora do desempenho das escolas públicas de Ensino Fundamental.

Por sua vez, o FEEMTI segue premissa semelhante, mas com enfoque na ampliação da oferta de tempo integral no Ensino Médio. Apesar da destinação do repasse financeiro como incentivo para as escolas aderirem aos programas, Schütz e Cossetin (2019) reforçam a fragilidade da Educação Integral frente ao grande déficit de investimento em educação. As duas medidas foram instituídas como desdobramento da Reforma do Ensino Médio, que, menos de um ano após sua proposição pela MP 476, foi convertida em Projeto de Lei (PL n.º34/2016) e sancionada por Michel Temer em 16 de fevereiro de 2017, pela Lei n.º13145 (Souza; Soares, 2018).

Complementando o conjunto de políticas arquitetadas para a consolidação da reforma, a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), aprovada no fim de 2018, cumpre papel de alicerce das novas políticas educacionais ao definir os objetivos de aprendizagem em consonância com o projeto de reformulação curricular. Segundo Navarro *et al.* (2018, p.2), “a razão de sua proposição é completar a reforma inicialmente apresentada como Medida Provisória (MP) n.º 746/2016”.

A discussão em torno da BNCC tiveram início em 2011, com a definição das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCNEB - Resolução n.º4 de 2010), que previa a formulação de uma proposta de documento contendo as expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental e médio (Navarro *et al.*, 2020). A primeira proposta para a BNCC foi apresentada em 2015, sendo aprovada apenas em 2017, em sua terceira versão, que não contemplava o Ensino Médio (Borges *et al.*, 2018).

A versão final da BNCC-EM (Resolução n.º 4/2018) foi elaborada separadamente das demais etapas da educação básica e está intimamente ligada à Lei n.º 13.415/2017, uma vez que o corpo do seu projeto tem como base a adaptação dos jovens para as demandas do mundo globalizado e seu papel no desenvolvimento econômico do País. Nesse sentido,

Ferratti (2018) aponta a indissociabilidade na discussão das duas políticas e sua consonância com um direcionamento para uma concepção neoliberal de educação:

É sobre tal noção que se estruturam, do ponto de vista formativo, tanto a BNCC quanto a reforma do Ensino Médio, visando não apenas as competências cognitivas, mas também as socioemocionais, de modo a garantir a constituição da sociabilidade da força de trabalho adaptada às novas demandas do capital, seja no âmbito da produção, seja no dos serviços. (Ferreti, 2018, p.34)

As mudanças do currículo, estabelecidas pela BNCC, refletem um alinhamento com o modelo de avaliação em larga escala e a hierarquização de conhecimentos, preconizados no PNE 2014. As orientações do currículo têm enfoque no melhoramento do desempenho nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, em consonância com o PISA e o IDEB, prioridade que também abrange o papel da educação integral. Tanto o FEEMTI quanto o Novo Mais Educação, são reduzidos à função de reforço do desempenho dos alunos nessas áreas.

Um ponto de ruptura com o Plano Nacional de Educação é a desobrigação do Estado em fornecer condições ou acesso de alunos a todas as possibilidades educativas e de meios para a concretização da educação integral democrática e multidimensional. Navarro *et al.* (2020) alertam que o aumento da carga horária para 1200 horas, prevista na BNCC-EM, desconsidera as condições materiais e sociais da educação brasileira frente ao grave cenário de contenção de gastos dos próximos 20 anos:

A atratividade e diversidade do currículo, propostas na nova base, ficam sujeitas ao recurso e organização de cada escola, sendo obrigatório o oferecimento de apenas duas possibilidades de itinerários. A matriz curricular obrigatória tem seu tempo reduzido à 600h, sendo às demais preenchidas pelos itinerários formativos, o que acaba por fragilizar disciplinas como arte, filosofia, sociologia e educação física, contempladas em caráter secundário na BNCC-EM (Silva; Boutin, p.529).

O panorama apresentado busca situar a relação entre a reforma do currículo, ampliação do tempo e busca por qualidade, previstos no novo projeto de ensino médio e apresentados como sinônimo de educação integral. Frente à complexidade das transformações no cenário das políticas públicas e à provisão de implementação do Novo Ensino Médio, a partir de 2023, parece ser ainda mais relevante o estudo na temática da educação integral, considerando sua tradição e potencialidade, sem perder de vista as contradições e rupturas apresentadas pelo atual projeto educacional reformista. Para compreender, em profundidade, esses movimentos, cabe descrever a escolha da trajetória metodológica realizada.



### 3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Foi adotada a pesquisa bibliográfica, a partir de uma abordagem quali-quantitativa, a fim de analisar teses e dissertações sobre educação integral, produzidas nos programas de pós-graduação paulistas. A pesquisa bibliográfica descritiva-exploratória como escolha metodológica tem como fonte de dados as pesquisas levantadas nos repositórios dos principais programas de pós-graduação em educação das universidades do Estado de São Paulo, defendidas entre 2007 e 2022.

Segundo Ghunter (2006), idealmente, seria importante que as pesquisas adotassem várias abordagens, sem a necessidade de optar entre procedimentos unicamente qualitativos ou unicamente quantitativos, mas aqueles que melhor atendessem os objetivos aos quais o trabalho se propõe. Nesse sentido, adota-se uma abordagem quali-quantitativa na análise das produções acadêmicas pesquisadas.

O aspecto quali-quantitativo desta pesquisa reside justamente na possibilidade de sistematização, agrupamento e quantificação dos dados encontrados a partir de procedimento quantitativos, sem perder de vista sua contextualização histórica, social e ideológica, que perpassa a temática da educação integral, e seu entendimento a partir da ótica e abordagem de diversos autores. A combinação com a abordagem qualitativa, permite compreender a multiplicidade de sentidos e interpretações da realidade, sendo importante para proporcionar “uma visão ampla do objeto que será estudado, e suas inter-relações no que diz respeito aos aspectos sociais, políticos e culturais” (Brito; Oliveira; Silva, 2021, p.4).

Quanto à opção por uma pesquisa bibliográfica, segundo Lima e Miotto (2007), ela possibilita acessar um conjunto significativo de dados e sua utilização de forma sistematizada, sendo relevante na construção e melhor caracterização do quadro conceitual do objeto de estudo. Característica essencial para o alcance dos objetivos desta pesquisa, possibilitando reunir e analisar (captar) as produções acadêmicas sobre educação integral em sua multiplicidade de abordagens.

O recorte temporal tem como referência as transformações nas políticas de educação integral e tempo integral dos últimos 15 anos (2007-2022), adotando como ponto de partida a formulação do Programa Mais Educação em 2007 - Marco da educação integral na agenda das políticas públicas. O levantamento inicial buscou delimitar o campo de pesquisa, optando por trabalhos com enfoque no campo da educação.

A revisão de literatura, por sua vez, favorece a compreensão sobre as principais concepções que permeiam os estudos em educação integral e suas possibilidades

investigativas, e teve como referência os autores: autores Coelho, (2009); Leclerc e Moll (2012); Cavalier, (2014); Colares e Oliveira, (2018); e Parente (2018). É necessário ressaltar sua distinção em relação ao levantamento bibliográfico realizado posteriormente:

A revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que por isso, não pode ser aleatório (Lima; Miotto, 2007, p.38).

A proposta de análise das teses e dissertações perpassa o campo das políticas públicas pela sua contribuição para o entendimento das ações de Estado voltadas para a educação integral. O enfoque em programas de pós-graduação em educação tem como premissa o campo da educação como principal referencial de análise em políticas educacionais, sem perder de vista seu caráter multidisciplinar e o interesse de outros campos na temática (Schneider, 2014).

O levantamento inicial foi realizado em novembro de 2022, tendo como suporte o repositório de Bases e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A partir dos descritores “Educação Integral” e “Tempo Integral”, a opção por adicionar o segundo descritor teve como motivador o entendimento da jornada ampliada como associada à promoção da educação integral e multiplicidade de objetivos atribuídos à extensão do tempo escolar.

A utilização dos dois termos-chave permite ampliar os resultados de busca e o escopo da investigação, proporcionando maior representatividade dos conceitos abordados nas pesquisas sobre educação integral. Assim, dentre as 1527 teses e dissertações publicadas nos últimos 15 anos, no contexto das universidades brasileiras, 164 trabalhos correspondem à produção acadêmica dos programas de pós-graduação em educação nas universidades paulistas.

Esses dados podem ser acessados diretamente pelo Banco de Teses e Dissertações da Capes, a partir da seleção dos seguintes critérios de pesquisa: Acesso ao site <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>: Preenchimento do campo “busca” com os termos “educação integral” e “tempo integral”, utilizando cada termo entre aspas na coluna “refinar meus resultados”, clicando no ícone “ano”, selecionando o período de 2007 até 2021, clicando no botão “aplicar filtro”.

É importante enfatizar que a plataforma acessa as teses e dissertações a partir do cruzamento de informações com as bibliotecas digitais dos principais programas de pós-graduação em âmbito nacional. Desse modo, é necessário se atentar para o período em que foi

realizado o levantamento, pois os dados são constantemente atualizados, podendo haver divergências que resultam da exclusão de artigos repetidos, ou inserção posterior de dados que não constavam anteriormente nas bibliotecas digitais dos programas.

Um limitante encontrado após o levantamento concluído se refere à atualização do banco de dados da plataforma da CAPES em 2023, em que as teses e dissertações publicadas a partir de 2012 foram deslocadas para a plataforma “Dados abertos”, que disponibiliza apenas os metadados, sem o tratamento ou a possibilidades de selecionar filtros específicos. Situação que pode limitar a reprodução desse trabalho, visto que exigiria que o tratamento e seleção das pesquisas, de acordo com os filtros propostos, fossem realizados manualmente pelo pesquisador.

Foi realizado o teste da plataforma de pesquisa e ajuste dos critérios e filtros mais adequados aos objetivos propostos neste trabalho a partir do levantamento das teses e dissertações produzidas nacionalmente. O mesmo procedimento foi adotado para o refinamento da pesquisa com o enfoque nas teses e dissertações paulistas, nesse segundo momento, foram selecionados apenas os trabalhos pertencentes aos programas de pós-graduação em educação.

A opção pela produção acadêmica da pós-graduação em educação e sua relação com a educação integral e as produções dentro dessa temática permitem a inclusão de uma diversidade de abordagens que podem apresentar intersecções com outras áreas do conhecimento. A plataforma possibilita extrair informações referentes às instituições de Ensino superior que oferecem programas de pós-graduação em Educação e a caracterização da influência dessas instituições no volume de trabalhos na temática da educação integral.

Os dados referentes à caracterização dessas instituições foram copiados em uma planilha Excel, de forma a contabilizar o número de programas nacionais de pós-graduação em educação por estado, que estão agrupados no quadro 3. Informações que consistiram em indicativos importantes nas decisões metodológicas e recortes delineados para esse trabalho.

**Quadro 3:** Número de programas nacionais de pós-graduação em educação no Brasil organizados por Estado.

<b>Estado</b>	<b>Número de Programas de pós-graduação em Educação</b>
SP - São Paulo	37
MG - Minas Gerais	20
SC - Santa Catarina	14
PR – Paraná	12
RJ - Rio de Janeiro	11
BA – Bahia	10
GO – Goiás	7
MS - Mato Grosso do Sul	7
PE – Pernambuco	7
PA – Pará	6
CE – Ceará	5
MA – Maranhão	4
PB – Paraíba	4
RN - Rio Grande do Norte	4
DF - Distrito Federal	3
MT - Mato Grosso	3
AM – Amazonas	2
ES - Espírito Santo	2
RS - Rio Grande do Sul	2
RO – Rondônia	2
RR – Roraima	2
SE – Sergipe	2
TO – Tocantins	2
AC – Acre	1
AL – Alagoas	1
AP – Amapá	1
PI – PiauÍ	1
<b>Total de Programas</b>	<b>172</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora, com os dados da Plataforma Sucupira/Capes e banco de Teses e dissertações da Capes - Levantamento do dia 21 de Maio de 2022

O Estado de São Paulo concentra o maior número de programas de pós-graduação em educação do País, contabilizando 37 cursos. A seleção dos trabalhos teve como base os dados dos cursos, reconhecidos e avaliados pelo Ministério da Educação (MEC), que ofereciam mestrado ou doutorado acadêmico em educação. As informações do quadro 3 foram sistematizadas a partir da Plataforma Sucupira e organizadas em uma tabela Excel, sendo utilizados como referência no cruzamento de dados com a base de dados do catálogo de teses e dissertações.

Apesar de reunir a maior quantidade de programas em educação e esta área ser a maior responsável pela produção sobre educação integral, apenas um dos programas de pós-graduação de São Paulo está entre as 5 universidades brasileiras com maior aporte quantitativo de produções nessa temática. Ponto de interesse na investigação sobre as especificidades da produção acadêmica paulista, que são permeados pelos aspectos políticos, históricos, culturais e econômicos que norteiam o contexto no qual essas pesquisas são desenvolvidas.

Esses dados podem ser buscados seguindo os mesmos procedimentos, descritos anteriormente, para o acesso às produções acadêmicas sobre educação integral em nível nacional no Banco de Teses e Dissertações da Capes. No entanto, deve-se adicionar duas outras etapas: Em “refinar meus resultados”, deve-se desmarcar as opções referentes à modalidade de mestrado ou doutorado profissional e, no item “instituição”, necessita-se adicionar manualmente o nome das instituições responsáveis pelos cursos de pós-graduação em educação de São Paulo.

Os dados foram organizados em arquivo Word, copiados do banco de teses, a partir dos referentes modalidades: Instituições de Ensino Superior (IES) responsáveis pelos cursos e ano de defesa. Dentre elas, foram selecionados os trabalhos pertencentes aos programas de pós-graduação em educação na modalidade de mestrado ou doutorado acadêmico. Para cada trabalho selecionado, foi atribuído um código numérico e textual que agrupava os textos de acordo com suas características principais (AUTOR\_IES\_ANO\_MODALIDADE), para facilitar a identificação, seleção e agrupamento das teses e dissertações quando fossem baixados.

Sendo assim, os trabalhos investigados têm como critério pertencer a um dos 26 programas, distribuídos em 21 instituições de ensino superior: PUC/São Paulo, PUC/Campinas, UFSCAR, UNESP, UNESP/FCLAR, UNESP/FTC, UNESP/FCT, UNESP/IB, UNIB, UNICAMP, UNICID, UNIFESP, UNIMEP, UNINOVE, UNISANTOS, UNISO, UNOESTE, USF, USP, USP/Ribeirão Preto. As instituições que, como a UNESP/FCT, PUC/São Paulo e UFSCAR, possuem mais de um programa em educação foram contabilizadas separadamente.

Como resultado inicial do levantamento, os 164 trabalhos contabilizados pertencem a programas de pós-graduação, distribuídos em 19 Instituições de Ensino Superior, em 12 universidades de São Paulo. A UNIB e a UNIFESP não possuem publicações em seus programas de Educação que correspondessem aos critérios estabelecidos.

O quadro 4 agrupa as publicações com relação às instituições de ensino superior com maior número de teses e dissertações encontradas na temática da educação integral em seus programas de pós-graduação em Educação. A coluna do total de publicações por Instituição de ensino superior sintetiza, em uma única contagem, todas as publicações da modalidade de mestrado e doutorados que pertencem à mesma Instituição de Ensino Superior (IES).

**Quadro 4:** Número de publicações de teses e dissertações sobre educação integral em programas de pós-graduação em Educação, por modalidade de Ensino e IES.

IES	Doutorado	Mestrado	Total geral
PUC-SP	16	28	44
UNICAMP	10	7	17
USP	8	9	17
UNESP-FCT	3	12	15
PUC-CAMP	2	10	12
UFSCAR	0	9	9
UMESP	2	7	9
UNISANTOS	1	8	9
UNESP-FFC	0	7	7
UNINOVE	0	5	5
UNOESTE	0	4	4
UNESP-IB	1	2	3
UNIMEP	3	0	3
UNISO	0	3	3
UNESP-FCLAR	1	1	2
UNICID	0	2	2
UNISAL	0	1	1
USF	0	1	1
USP/RIBEIRÃO PRETO	0	1	1
Total geral	47	117	164

**Fonte:** Elaborado pela autora, com os dados da Plataforma Sucupira/Capes e banco de Teses e dissertações da Capes - Levantamento do dia 21 de Maio de 2022.

A etapa seguinte constituiu a construção de instrumentos para sistematização dos trabalhos encontrados e levantamento das informações contidas nas teses e dissertações. Foram feitas cópias digitais dos arquivos disponibilizados no repositório de teses e dissertações da Capes e, no caso dos trabalhos que precederam a criação da plataforma (em 2012), recorreu-se diretamente às bibliotecas e repositórios digitais das instituições de ensino.

Do total de trabalhos, 15 não permitiam o acesso ao seu conteúdo integral, constando como “acesso restrito ou limitado” pelo autor ou instituição de ensino. Nesses casos, os dados

foram copiados manualmente para arquivos individuais, constando o fichamento das obras, a partir das informações em aberto, disponibilizadas pelos programas de pós-graduação. Os trabalhos foram considerados como parte da etapa do levantamento com caráter de reconhecimento e descrição da produção existente.

O levantamento das informações foi sintetizado tendo como ferramenta auxiliar o *Software* Mendeley, que facilita a organização sistematizada de documentos a partir do conteúdo dos arquivos, também possibilita criar categorias e pastas com palavras-chave que facilitam encontrar os documentos. Essa organização inicial possibilitou que os 164 trabalhos fossem categorizados em uma tabela do Excel, com base no título, nome dos autores, instituição de ensino, ano de publicação e tipo de material (tese ou dissertação). Essa sistematização permitiu um panorama geral das produções.

Tendo enfoque na pesquisa Paulista e na identificação das suas convergências e divergências na abordagem sobre educação integral, a análise dos 164 trabalhos foi iniciada a partir da caracterização das instituições de ensino superior e seus respectivos programas de pesquisa. Essa etapa buscou contemplar o primeiro objetivo específico da pesquisa: Identificar e sistematizar as principais características da pesquisa acadêmica na temática da educação integral defendidas entre 2007 e 2022.

Foi utilizado o recurso da meta-análise para sistematizar as principais informações da produção sobre educação integral, buscou-se responder quais são as principais instituições de ensino superior responsáveis e quais programas de educação esses trabalhos foram publicados e em quais modalidades essas pesquisas se concentram. Entende-se a contribuição sobre o conhecimento produzido acerca da educação integral nas universidades paulistas, como se distribui e quais fatores influenciam no interesse de investigar essa temática.

A segunda etapa da pesquisa visou a melhor compreensão das relações entre a pesquisa Paulista e o conteúdo dos trabalhos que investigam a educação integral. Para as análises seguintes, todos os dados gerados pelo levantamento bibliográfico foram tratados e separados, adotando a análise de conteúdo (BARDIN, 1977). No caso das teses e dissertações, os agrupamentos seguiram categorias de análise norteados pela literatura à área e às associações estabelecidas a partir da leitura do resumo e dados dos trabalhos.

Os demais objetivos específicos também utilizaram como recurso as ferramentas de busca e categorização do Excel, combinadas com a leitura do resumo dos trabalhos selecionados, tendo como ferramenta complementar a utilização do *software* IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), que

tem como base o *software* estatístico R, e possui acesso livre e gratuito, disponibilizando uma gama de ferramentas de análises estatísticas de textos (Souza, 2018).

As três principais ferramentas utilizadas foram a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), a Análise Fatorial de Correspondência (AFC) e a análise de similitude. Como pontuado por Camargo e Justo (2013, p.515), “pode-se utilizar das análises lexicais, sem que se perca o contexto em que a palavra aparece, tornando possível integrar níveis quantitativos e qualitativos na análise, trazendo maior objetividade e avanços às interpretações dos dados de texto”.

A partir de então, foi elaborada uma segunda tabela do Excel, buscando organizar e tratar os dados das teses e dissertações a serem inseridas no *software*. A análise dos textos tem como base o conteúdo dos títulos, resumo e palavras-chave de cada um dos trabalhos. O levantamento desses dados foi feito de forma manual, copiando as informações necessárias da versão digitalizada das pesquisas para a planilha onde seria catalogada.

Na descrição, os aspectos históricos, políticos e legais do ensino integral são abordados nessas publicações. A leitura seletiva constituiu a segunda fase dessa etapa metodológica para identificar como essas publicações se relacionavam com a trajetória dos programas e políticas traçados ao longo dos anos. Essa categorização teve enfoque na caracterização dos principais programas, leis e diretrizes abordados nessas pesquisas e como podem ser relacionados com os principais marcos da educação integral nas políticas nacionais.

Tendo como objeto de análise os dados de teses e dissertações, classificadas como fontes que receberam tratamento teórico, este trabalho também propõe a pesquisa documental, a partir de textos oficiais, como fonte de dados complementar. As leis e diretrizes referenciadas para essa etapa foram apresentadas e contextualizadas na fundamentação teórica desse trabalho. Entende-se que a utilização de dados diversos, em conjunto com os documentos, favorece localizar as publicações em seu contexto e os recortes temporais da realidade social estudada (Sá-Silva, 2009).

A terceira etapa permitiu relacionar pontos convergentes e divergentes nessas produções acadêmicas e suas diferentes possibilidades de abordagens e temáticas indicadas na revisão de literatura. Isso porque ficou evidente a multiplicidade das pesquisas produzidas nas instituições de ensino superior paulistas favorecida pela utilização do *software* IRAMUTEQ.

Por fim, essas etapas metodológicas permitiram identificar como as pesquisas refletem as transformações no conceito de educação integral e tempo integral nas políticas contemporâneas. Essa análise tem como recurso principal a análise de similitude,



disponibilizada pelo *software* IRAMUTEQ, organizada em uma 'árvore de palavras', agrupada e conectada a partir da frequência e forma com que essas palavras se relacionam no *corpus* textual (Klant, Santos, 2021).

Essa ferramenta favorece, assim, identificar tendências no vocabulário das pesquisas em educação integral e os enfoques investigativos associados a cada grupo temático. É importante ressaltar que a interpretação desses dados é realizada qualitativamente, a partir da conexão e observação de padrões já recorrentes da literatura e no conteúdo dos trabalhos. Como descrito por Santos *et al.* (2017), consiste apenas em uma ferramenta que auxilia na interpretação realizada pelos autores da análise.

Após a caracterização desses trabalhos, foram abordadas as conexões entre o conteúdo das produções acadêmicas e a trajetória da educação integral como parte da agenda das políticas educacionais. O enfoque buscou o entendimento da educação integral nas pesquisas e como é possível relacioná-las com as transformações da educação integral nas políticas nacionais e nos principais programas e políticas de São Paulo.

A investigação de pesquisas em programas de pós-graduação indica tendências que privilegiam determinadas temáticas na área acadêmica e prevalecem em destaque como reflexo das tradições investigativas do próprio campo. Para Tonieto e Fávero (2020), essas tendências sofrem influência direta das discussões que pautam os contextos histórico, político e econômico, nos quais esses trabalhos são produzidos. Essa relação permite buscar nas produções atuais reflexos das ações do Estado em termos de programas e projetos educacionais voltados para educação integral e o impacto na agenda de investigação do campo educacional.

Partindo da premissa sobre a importância da pós-graduação como etapa da educação superior, *locus* legítimo para a consolidação do campo da política educacional e expansão das pesquisas nessa área, passa-se à descrição dos programas de pós-graduação em educação no estado de São Paulo, intencionando contextualizar a produção acadêmica sobre as políticas de educação integral promovidas na rede estadual de São Paulo.

#### **4 CARACTERIZAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

O Estado de São Paulo reúne a maior quantidade de programas de pós-graduação em Educação do País, contabilizando 37 programas com cursos em diferentes modalidades: Mestrado Acadêmico, Doutorado Acadêmico, Mestrado Profissional e Doutorado Profissional. Dentre esses, foram selecionados os trabalhos pertencentes a um dos 21 programas de pós-graduação em educação, que oferecem cursos na modalidade acadêmica.

Para a caracterização dessas instituições, foram agrupados, em uma tabela Excel, os dados sobre os referentes modalidades, instituições de ensino responsáveis pelos cursos, nome dos programas e suas respectivas notas. Essas informações têm como referência o resultado da Avaliação Quadrienal 2017-2020 e as diretrizes estabelecidas pela Diretoria de Avaliação/CAPES, disponibilizados na base de dados da Plataforma Sucupira e apresentados no Apêndice 1.

Na caracterização dos trabalhos, foi considerada a importância das Instituições de Ensino Superior na pesquisa e divulgação científica, bem como seu papel na formação continuada de docentes e pesquisadores. As teses e dissertações refletem o contexto e as tendências de pesquisas das instituições nas quais são produzidas, bem como a tradição investigativa de alguns programas e os enfoques temáticos que estes abarcam.

O quadro 5 reúne o aporte de publicações analisadas, apresentando um panorama geral de sua distribuição por universidade, instituição de ensino e programa de pós-graduação. Tendo a influência de cada uma dessas especificidades na caracterização da educação integral como temática de interesse das IES paulistas, cada variável também foi analisada separadamente neste capítulo.

**Quadro 5:** Número de publicações de teses e dissertações sobre educação por Universidade, IES e Programa de pós-graduação em Educação Paulista.

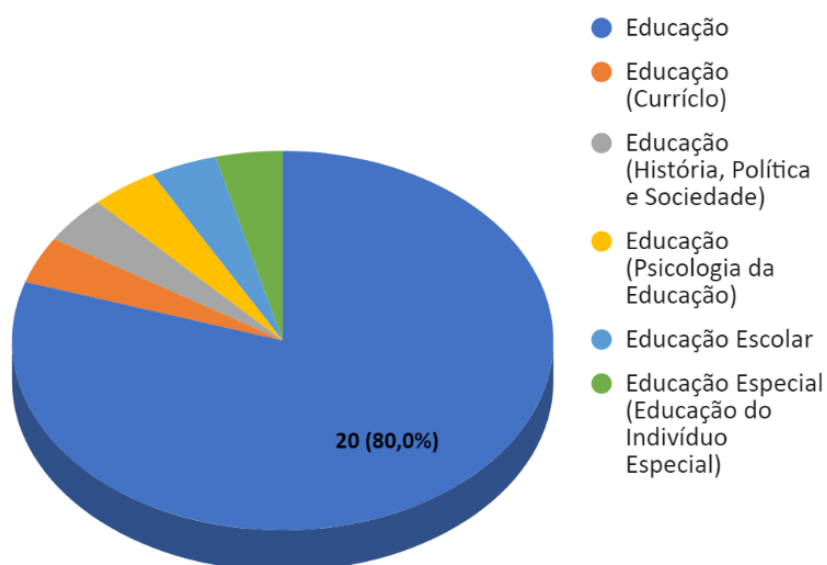
Universidade	Número de Publicações	Instituição de Ensino Superior	Programa de Pós-Graduação	Número de Publicações por Programa
PUC	56	PUC/SÃO PAULO	Educação (Psicologia da Educação)	25
			Educação (Currículo)	12
			Educação (História, Política e Sociedade)	7
		PUC/CAMPINAS	Educação	12
UNESP	27	UNESP-FCT	Educação	15
		UNESP-FFC	Educação	7
		UNESP-IB	Educação	3
		UNESP-FCLAR	Educação Escolar	2
USP	18	USP	Educação	17
		USP/ RIO CLARO	Educação	1
UNICAMP	17	UNICAMP	Educação	17
UNIME	12	UMESP	Educação	9
		UNIMEP	Educação	3
IF	9	UFSCAR	Educação	7
			Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial)	1
			Educação	1
UNISANTOS	9	UNISANTOS	Educação	9
UNINOVE	5	UNINOVE	Educação	5
UNOESTE	4	UNOESTE	Educação	4
UNISO	3	UNISO	Educação	3
UNICID	2	UNICID	Educação	2
UNISAL	1	USF	Educação	1
USF	1	UNISAL	Educação	1
UNIB	0	UNIB	Educação	0
UNIFESP	0	UNIFESP	Educação	0
<b>Total: 12</b>	164	21	25	164

**Fonte:** Elaborado pela autora, com os dados da Plataforma Sucupira/Capes e banco de Teses e dissertações da Capes - Levantamento do dia 21 de Maio de 2022.

Em sua totalidade, os cursos Paulistas reúnem 5 programas de pós-graduação na modalidade acadêmica, no campo da educação, sendo eles: Educação, Educação Escolar, Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial), Educação (História, Política e

Sociedade), Educação (Psicologia da Educação) e Educação (Currículo). Segue descrita, no gráfico da Figura 1, a distribuição do total das opções de programas no campo da educação oferecido pelas Instituição de ensino paulistas.

**Figura 1:** Distribuição dos tipos de Programa de pós-graduação em Educação oferecidos pelas IES Paulistas



**Fonte:** Elaborado pela autora.

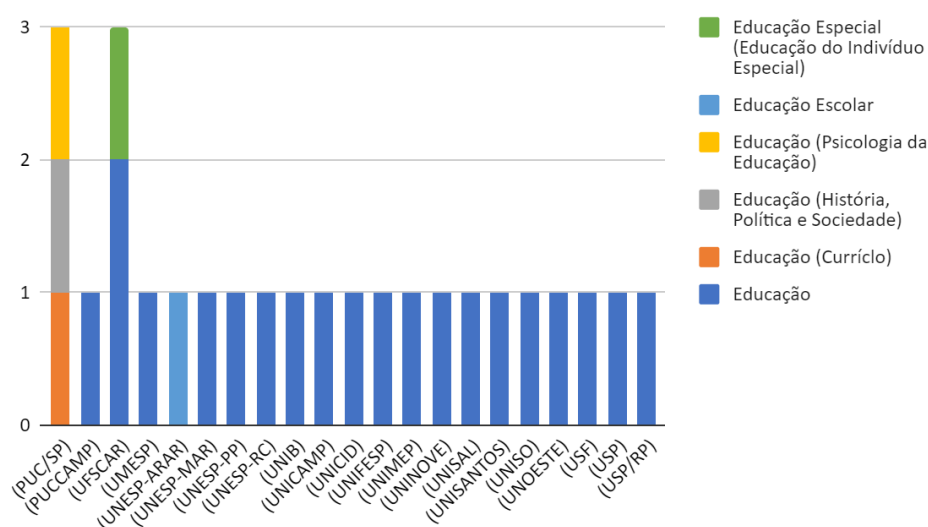
Do total de 25 programas, 20 são intitulados apenas como “Educação”, representando 80% do total, distribuídos em 19 Instituições de Ensino Superior. Os demais programas representam apenas 4% do total de possibilidades de cursos no campo da educação oferecidos das instituições paulistas. A relação entre o campo da educação e as produções na temática da educação integral perpassa as especificidades de cada programa, instituição de ensino e as possibilidades de enfoques que cada tipo de programa pode abranger em suas linhas de pesquisa.

Apesar da predominância dos programas com o nome genérico “Educação” ser um dado já esperado, é importante reforçar que as possibilidades de enfoques dos Programas de Pós-graduação nessa área abarcam um total de 190 programas nacionais e 56 diferentes possibilidades formativas, distribuídos nas instituições de ensino superior do País. O panorama nacional indica uma diversidade de programas, possibilidades investigativas e recortes dentro da pesquisa em educação, e que se estende para a educação integral.

Quanto à distribuição dos diferentes programas de Educação, por Instituição de Ensino Paulistas, como demonstrado no gráfico da Figura 2, 18 Instituições de ensino ofertam apenas

programas de pós-graduação de Educação: USF, UNIB, UNISAL, UNINOVE, UNISO, UNOESTE, UNICID, UNISANTOS, UMESP, UNIMEP, PUC/Campinas, UNESP/IB, UNESP/FCT, UNESP/FFC, UNICAMP, USP/São Paulo, USP/Ribeirão Preto e UNIFESP. Os demais programas estão distribuídos apenas em 3 instituições de ensino: a PUC/São Paulo, UNESP/FCLAR e UFSCAR.

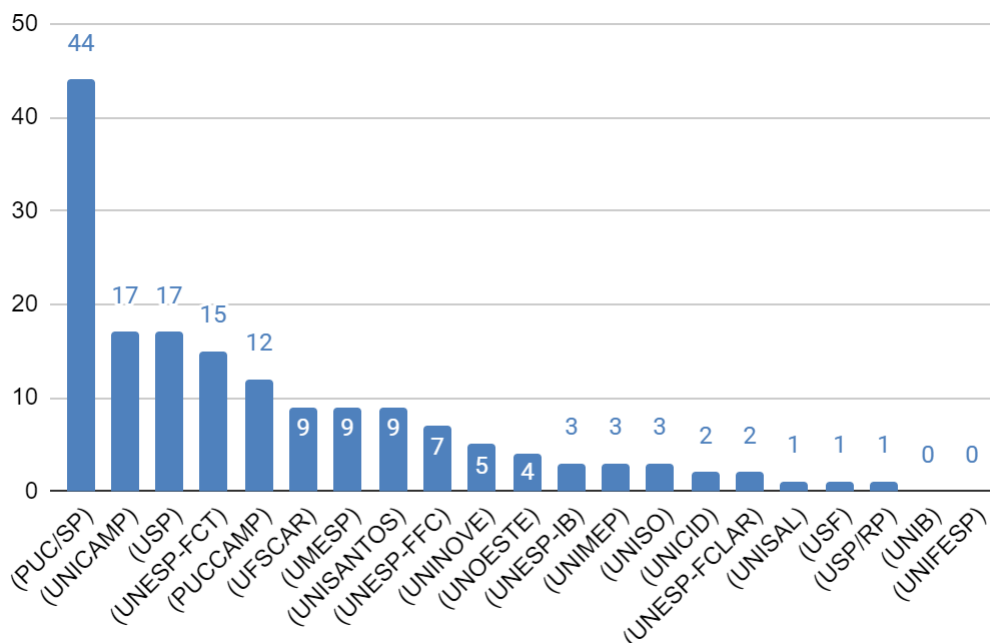
**Figura 2:** Distribuição dos programas de pós-graduação por IES.



**Fonte:** Elaborado pela autora.

A UFSCAR oferece, simultaneamente, três programas, dois em Educação e um em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial). Tanto a PUC/São Paulo quanto a UNESP /FCLAR oferecem apenas programas em Educação com ênfase específicas, a PUC/São Paulo oferece 3 programas, sendo eles de Educação (História, Política e Sociedade), Educação (Psicologia da Educação) e Educação (Currículo), enquanto a UNESP/FCLAR oferece apenas programa voltado para a formação em Educação Escolar.

Após a caracterização das instituições de ensino Paulistas e programas responsáveis pelas produções acadêmicas investigadas, a próxima etapa de análise buscou relacionar esses dados com o aporte quantitativo de produções sobre a educação integral e sua distribuição nas Instituições de Ensino listadas, como mostra a figura 3.

**Figura 3:** Distribuição do número de publicações por IES

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Do total de 25 programas, distribuídos em 21 instituições de ensino superior, apenas a UNIB e a UNIFESP não possuem em seus programas de Educação publicações dentro dos critérios estabelecidos para essa pesquisa. Os demais trabalhos estão distribuídos entre 19 das instituições: PUC-SP, PUC-Campinas, UFSCAR, UMESP, UNESP/FCLAR, UNESP/FFC, UNESP/FCT, UNESP/IB, UNICAMP, UNICID, UNIMEP, UNINOVE, UNISANTOS, UNISAL, UME, UNISO, UNOESTE, USF, USP/São Paulo e USP/Ribeirão Preto, que pertencem a 12 universidades.

Segundo os dados fornecidos pela própria plataforma e disponibilizados no Quadro 4, as cinco principais universidades paulistas responsáveis pelas publicações na temática são a PUC, a UNESP, USP, UNICAMP e UME. Algumas dessas universidades reúnem mais de um programa de pós-graduação no campo da Educação, que podem estar distribuídas em diferentes unidades de sua instituição de ensino, como é o caso da PUC.

A Pontificada Católica reúne um total de 56 pesquisas, sendo que 44 delas estão concentradas no programa da PUC-SP, enquanto as demais pertencem ao programa da PUC-CAMP. Da mesma forma, com a UNESP, das 27 publicações 17 pertencem ao programa da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Câmpus de Presidente Prudente, e as demais publicações estão distribuídas nos outros programas de pós-graduação em educação: na

UNESP-FFT (Faculdade de Filosofia e Ciências - Câmpus de Marília), na UNESP- FCLlar (Faculdade de Ciências e Letras - Câmpus de Araraquara) e no UNESP-IB (Instituto de Biociências - Câmpus de Rio Claro).

Dos 5 programas responsáveis pelo maior aporte de publicações paulistas, apenas os programas da PUC-SP pertencem à rede privada de ensino, os demais consistem em Instituições Públicas de Ensino Superior da rede estadual paulista (USP, UNESP e UNICAMP). Cenário que contrasta com as publicações em nível nacional, em que os programas com maior percentual de publicações pertencem a Instituições públicas de Ensino Superior da rede federal, como demonstrado no quadro 6:

**Quadro 6:** Número de publicações de teses e dissertações sobre educação integral das cinco principais Instituições de Ensino Superior do País.

IES	Número de Publicações
Universidade Federal de Juiz De Fora	69
Universidade Federal do Estado do Rio De Janeiro	59
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	56
Universidade Federal De Goiás	48
Universidade Federal de Pernambuco	44

**Fonte:** Elaborado pela autora, com os dados da Plataforma Sucupira/Capes e banco de Teses e dissertações da Capes - Levantamento do dia 21 de Maio de 2022

Como observado acima, a partir das informações disponibilizadas diretamente no banco de teses e dissertações, das cinco principais instituições de ensino com publicações na temática da educação integral, 4 pertencem a Institutos Federais. Composto esse *ranking*, a PUC-SP é a terceira instituição de ensino do Brasil com mais publicações na temática da educação integral, sendo a única instituição paulista representada nesse quadro, e a única pertencente à rede privada de ensino superior.

Parece simbólico o fato de a única instituição de ensino superior paulista a adentrar ao *ranking* pertença a uma rede privada, mas é importante salientar que os dados analisados, relacionados ao cenário nacional, foram retirados diretamente da plataforma e constituem um corpo de análise limitado, com apenas 5 principais universidades com maior aporte quantitativo de publicações. Levando em consideração o enfoque nos dados referentes às publicações em instituições de ensino superior de São Paulo, as informações quanto à

pesquisa em educação integral em nível nacional se configuram como suficientes, apenas como indicação de caminhos investigativos e sobre as particularidades que podem permear a pesquisa em universidades paulistas.

Ao relacionar as produções na temática da educação integral com os tipos de programas ofertados nas instituições de ensino superior paulistas, foi levado em consideração que o programa “Educação” é ofertado em maior proporção e, naturalmente, irá concentrar a maior porção de publicações. Tendo uma maior abrangência, permitem encontrar uma maior diversidade de eixos temáticos dentro de pesquisas pertencentes a um mesmo programa, que serão diferenciados principalmente pela linha de pesquisa. Os demais programas com enfoques específicos já apresentam indicativos sobre os recortes temáticos e ênfases pelos quais suas pesquisas são norteadas.

Comparando a concentração dos tipos de programa no campo da Educação com quantidade de publicações produzidas em cada área, fica evidente o contraste dos programas em “Educação” com os demais, como demonstrado no quadro 7 e na figura 4, respectivamente.

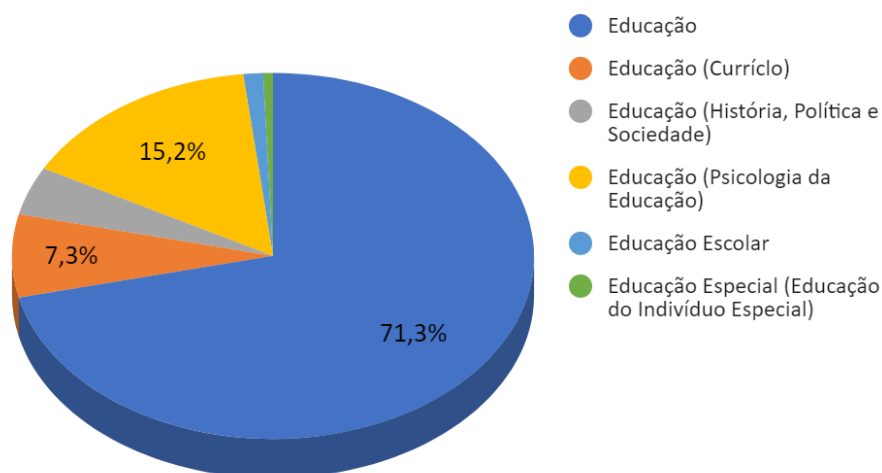
**Quadro 7:** Número de publicações distribuídas por tipo de programa de Educação e sua representatividade dentro das possibilidades ofertadas em nível nacional.

<b>Tipo de Programa</b>	<b>Número de Programas</b>	<b>Número de publicações</b>
Educação	20	117
Educação (Currículo)	1	12
Educação (História, Política e Sociedade)	1	7
Educação (Psicologia da Educação)	1	25
Educação Escolar	1	2
Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial)	1	1
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>164</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora, com os dados da Plataforma Sucupira/Capes e banco de Teses e dissertações da Capes - Levantamento do dia 21 de Maio de 2022.



**Figura 4:** Número de publicações distribuídas por tipo de programa de Educação e sua representatividade dentro das possibilidades em nível nacional.



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Esses 20 Programas em Educação somam 117 publicações, representando 71,3% do total de pesquisas levantadas sobre educação integral, no período considerado para essa pesquisa. Esses dados, inicialmente, parecem indicar um domínio dessa área sobre as outras, porém é importante considerar que sua abrangência permite diversos enfoques, que podem permear as demais, e que existem instituições que concentram grande parte dessas publicações.

Os demais 29,7% das publicações são representadas pelos outros programas no campo da educação e que têm indicativo de uma área específica de pesquisa dentro desse campo. É importante ressaltar que esses quase 30% estão distribuídos apenas entre 5 programas: Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial), que possui apenas 1 publicação; Educação Escolar, que reúne 2 publicações; o programa de Educação (História, Política e Sociedade), que reúne 7 publicações; Educação (Currículo), com 12 trabalhos; e Educação (Psicologia da Educação), com 25.

A distribuição das publicações por tipo de programa no campo da Educação também indica o peso das instituições no entendimento desses números, como demonstrado no quadro 8, em que todos os aspectos, antes trabalhados separadamente, são reunidos de forma comparativa, apresentando um panorama mais completo sobre a distribuição das publicações

na temática da Educação Integral, sua relação com as Instituição de Ensino Superior e seus programas de Pós-graduação em Educação.

**Quadro 8:** Número de Publicações por Instituição de Ensino Superior no Estado de São Paulo e seus respectivos programas de pós-graduação em Educação.

<b>Programa</b>	<b>Instituição de Ensino Superior</b>	<b>Número de Publicações</b>
Educação (Psicologia da Educação)	PUC/SÃO PAULO	25
Educação	UNICAMP	17
Educação	USP	17
Educação	UNESP-FCT	15
Educação (Currículo)	PUC/SÃO PAULO	12
Educação	PUC/CAMPINAS	12
Educação	UNISANTOS	9
Educação	UMESP	9
Educação	UFSCAR	7
Educação (História, Política e Sociedade)	PUC/SÃO PAULO	7
Educação	UNESP-FFC	7
Educação	UNINOVE	5
Educação	UNOESTE	4
Educação	UNISO	3
Educação	UNIMEP	3
Educação	UNESP-IB	3
Educação	UNICID	2
Educação Escolar	UNESP-FCLAR	2
Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial)	UFSCAR	1
Educação	UFSCAR	1
Educação	USF	1
Educação	UNISAL	1
Educação	USP/ RIO CLARO	1
Educação	UNIB	0
Educação	UNIFESP	0

**Fonte:** Elaborado pela autora, com os dados da Plataforma Sucupira/Capes e banco de Teses e dissertações da Capes - Levantamento do dia 21 de Maio de 2022.

Tendo o panorama global apresentado no quadro, a análise demonstra que, apesar dos programas em Educação exibirem uma maior representatividade, ao contá-los separadamente, relacionando com sua respectiva instituição de ensino, observou-se que o programa de Educação (Psicologia da Educação) da PUC-SP reúne a maior quantidade de publicações.

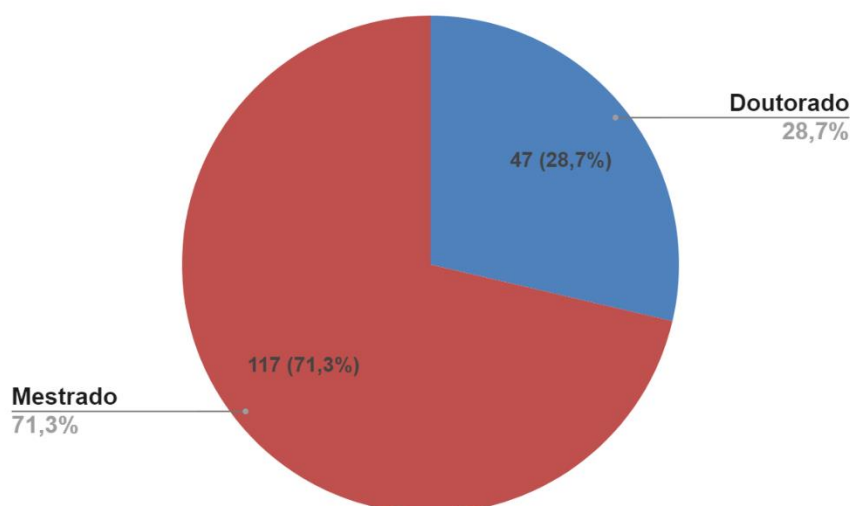
Seguidos pelos programas de Educação da UNICAMP, USP, UNESP-FCT e do programa de Educação (Currículo) da PUC-SP.

É interessante ressaltar que o volume de produções dentro dos programas de Educação se tornaram representativos por pertencerem a instituições de ensino que já possuem uma tradição em pesquisa no campo da Educação e que as produções voltadas para a educação integral acompanham o alto volume de pesquisas que estas instituições já apresentam.

O segundo ponto a ser considerado é que uma parte dos programas com pesquisa no campo da Educação, sem uma ênfase específica em alguma área, como é o caso da UNIB e UNIFESP, não possuem publicações, ou possuem apenas um trabalho, cada uma, como a UFSCAR, USF, UNISAL e USP/RIBEIRÃO PRETO. No caso do programa de Educação Escolar da UNESP-FCLAR e de Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) da UFSCAR, também apresentou um baixo volume de produções na temática da educação integral.

O terceiro aspecto a ser considerado na caracterização das pesquisas Paulistas em educação integral é a distribuição dessas pesquisas entre as diferentes etapas da produção acadêmica (mestrado ou doutorado acadêmico). Como ilustrado na Figura 5, abaixo, a modalidade do mestrado concentra o maior aporte das publicações.

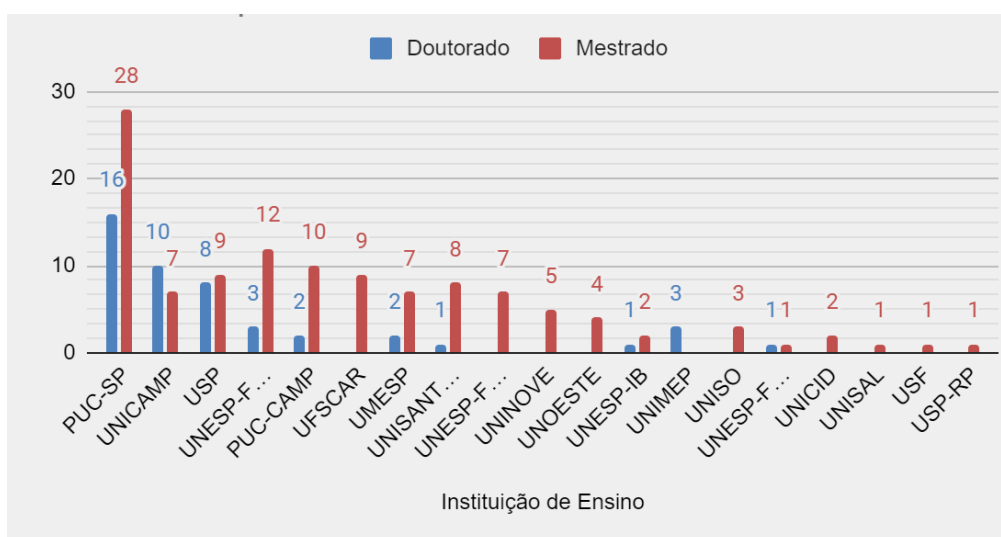
**Figura 5:** Etapa de produção acadêmica dos trabalhos selecionados distribuídos por Instituição de Ensino Superior.



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Dos 164 trabalhos, mais de 70% correspondem às dissertações produzidas nas modalidades de mestrado dos cursos de pós-graduação, enquanto as demais 47 pesquisas foram produzidas nos cursos de doutorado paulistas, correspondendo a menos de 30% do total. Diferença já esperada, considerando a complexidade das teses, em relação a uma dissertação, a menor oferta de cursos de doutorado e o menor aporte de alunos matriculados nessa modalidade. Na figura 6, é apresentada a relação das produções na temática de educação integral por modalidade e sua relação com as instituições de ensino superior paulistas.

**Figura 6:** Etapa de produção acadêmica dos trabalhos selecionados distribuídos por Instituição de Ensino Superior.



**Fonte:** Elaborado pela autora.

A UNIB e a UNISAL são as instituições de ensino superior analisadas que não apresentam programas em Educação na modalidade do doutorado. As outras instituições, como a USP/RIBEIRÃO PRETO, a USF, UNISAL, UNICID, UNOESTE, UNINOVE, UNESP-FFC e UFSCAR, ofertaram programas de doutorado, sem, contudo, apresentar teses defendidas na temática da educação integral. A PUC-SP, UNICAMP e USP concentram o maior aporte de teses sobre educação integral em seus programas, em que a UNICAMP possui mais teses que dissertações, e mais da metade das publicações da PUC-SP e USP são na modalidade de doutorado. Outro caso interessante corresponde à UNIMEP, que possui 3 publicações na temática, todas produzidas na modalidade do doutorado.

Em grande parte, a proporcionalidade de publicações por modalidade repete a tendência observada quanto à distribuição do total de publicações, com exceção da UFSCAR,

que apresenta 3 programas em educação e nenhuma tese sobre educação integral. Em parte, entende-se essa discrepância devido à distribuição desse total entre esses 3 programas. Outro fator pode ser atribuído ao fato de um desses programas ser em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial), programa altamente conceituado, com nota máxima pela CAPES, mas que possui alta especificidade na temática e poucas publicações relacionadas à educação integral.

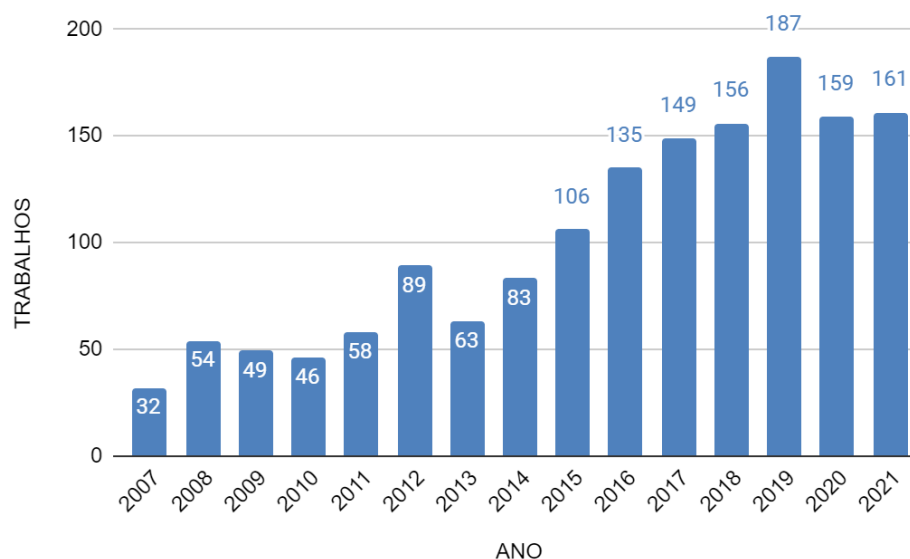
Para essa análise, foi considerada a proporção entre os cursos na modalidade de mestrado e doutorado ofertados pelas Instituições de ensino, o fato de os programas de doutorado estarem condicionados à nota de avaliação do programa pela Capes e à presença de cursos mais recentes e com menos tradição em pesquisas em Educação do que outros.

Por fim, para a caracterização das mudanças na pesquisa em educação integral ao longo dos anos, foram analisadas as teses e dissertações buscando relacionar a produção acadêmica produzida nos programas de educação paulista com sua distribuição por ano de defesa. Dados que possibilitam indicar tendências nas produções sobre educação integral e possíveis discontinuidades nas pesquisas.

Essa etapa permite as primeiras evidências para a compreensão dos sentidos, associados à educação integral e tempo integral, e análise da transformação dessas pesquisas ao longo do tempo, tendo como base a quantidade de trabalhos defendidos por ano. A comparação entre a distribuição da pesquisa em nível nacional e como a pesquisa paulista acompanha ou desvia essas tendências permite um melhor entendimento entre os reflexos do cenário macro nas pesquisas pertencentes ao recorte investigado.

Com os dados preliminares referentes ao levantamento de mapeamento das teses e dissertações produzidas em nível nacional, foi possível construir um parâmetro para a análise das pesquisas produzidas pelas IES de São Paulo. Os dados disponibilizados pela plataforma CAPES e expostos na Figura 7 foram utilizados como comparativo para entender como as produções paulistas seguem a tendência nacional de produções, e pontos em que é possível observar especificidades sobre como a temática foi desenvolvida nos programas de educação de São Paulo.

**Figura 7:** Distribuição das produções acadêmicas em nível nacional ao longo dos anos (2007-2022)



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Segundo os dados disponibilizados pelo banco de teses e dissertações da Capes, foi encontrado um total de 1527 pesquisas em nível nacional abordando a temática da educação integral. Dados que, apesar de não receberem tratamento posterior, são suficientes para fins comparativos. Foi possível observar um aumento no ano de 2008 e pequenas variações até 2011, seguidas de um pico de publicações em 2012.

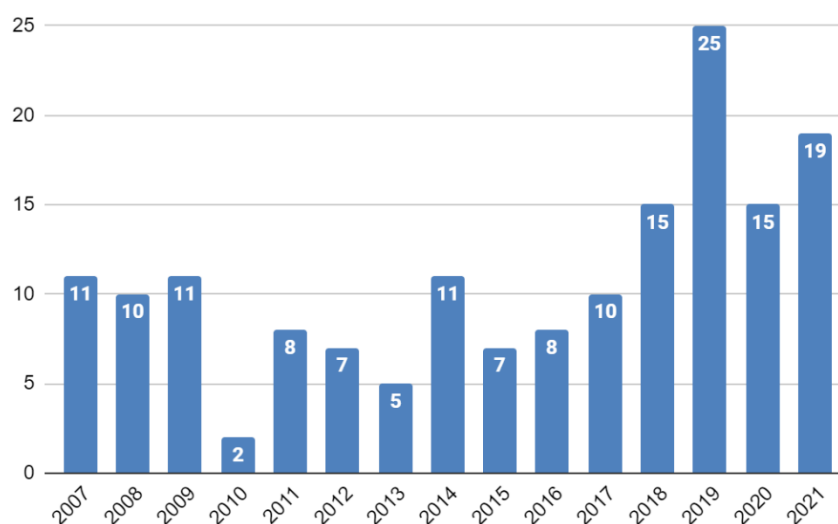
Apesar do número de publicações em 2013 não atingir o quantitativo de publicações de 2012, ele supera a média de publicações dos anos anteriores, indicando um processo de construção da pesquisa que será mais gradual. A marca dos trabalhos defendidos em 2012 só é ultrapassada no ano de 2015, apresentando uma crescente nos anos seguintes. O segundo pico de publicações ocorre em 2019, atingindo o aporte mais alto do período analisado.

Os anos de 2020 e 2021 apresentam menos publicações, mas permanecem acima do quantitativo de 2018, indicando um caminho promissor de aumento contínuo, uma vez que os últimos 5 anos analisados reúnem mais de 50% de toda produção nacional quando somados.

Observando a distribuição das teses e dissertações ao longo dos anos, é possível notar um panorama de instabilidade na média de publicações nos primeiros anos, com momentos de aumento e declínio: a indicação no crescimento contínuo nas teses e dissertações, que se inicia com um pico em 2012, mantém-se até 2019, quando ocorre – novamente – um aumento de publicações, estabelecendo um novo patamar a ser atingido nos anos seguintes.

A produção paulista apresenta marcos semelhantes ao cenário nacional, visíveis na Figura 8, abaixo, devido ao menor aporte de pesquisas analisadas, apresentando 164 teses e dissertações defendidas no mesmo período.

**Figura 8:** Distribuição das produções acadêmicas paulistas ao longo dos anos (2007-2022).



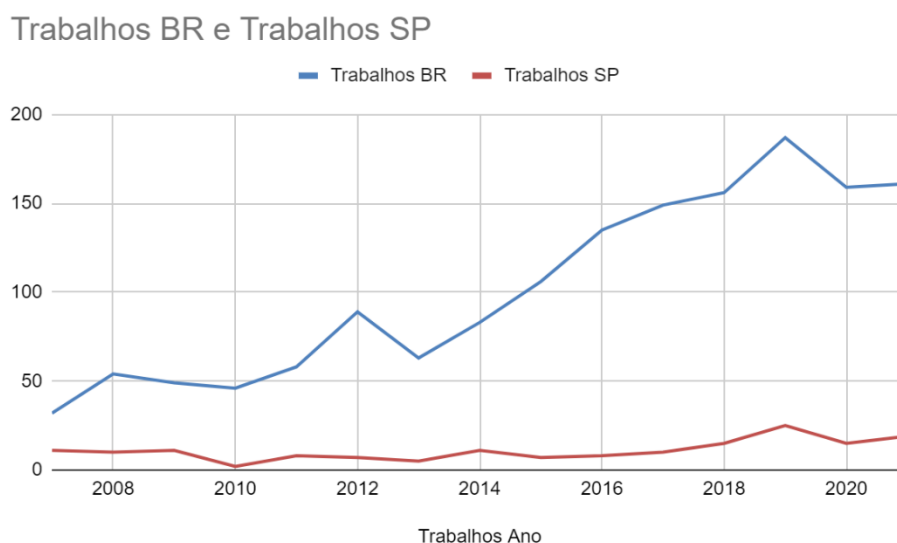
**Fonte:** Elaborado pela autora.

Os anos de 2007, 2008 e 2009 contaram com uma proporção semelhante de publicações na temática da educação integral, seguida de uma brusca descontinuidade em 2010, que atingiu a menor quantidade de teses e dissertações defendidas, dentro do período investigado. O ano de 2007 e 2009 contaram com 11 trabalhos e, no ano de 2008, foram 10 publicações.

As pesquisas levantadas sobre educação integral apresentam 4 picos de publicação, 2007, 2009 e 2014, todos com 11 publicações cada, indicando um período com baixa quantidade de pesquisas sobre educação integral, com pequenas variações. O ano de 2018 marca uma mudança nesse padrão e um salto nas pesquisas, atingindo a marca de 15 teses e dissertações defendidas, chegando a 25 trabalhos no ano seguinte.

Como ilustrado na Figura 9, abaixo, a distribuição das publicações por ano de defesa demonstra semelhanças e descontinuidades que permeiam a pesquisa na temática da educação integral paulista em relação ao cenário nacional.

**Figura 9:** Comparação da distribuição das produções acadêmicas nacionais e dos programas de pós-graduação paulistas ao longo dos anos (2007-2022).



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Tanto nas pesquisas no Brasil quanto em São Paulo, ocorre uma baixa de pesquisas defendidas em 2010, sendo mais proeminente nas pesquisas paulistas, que já iniciam os trabalhos analisados com um percentual relativamente alto de publicações para o período e que apresentam maior descontinuidades.

No caso do cenário nacional, ocorre um aumento de publicações entre 2007 e 2008, que se mantém contínuo até 2010. Em contrapartida, os dados da pesquisa paulista, que iniciam em 2007, com um aporte relativamente estável, apresentam descontinuidades no mesmo período. As pesquisas das IES de São Paulo também sofrem uma queda representativa em 2010 e, em 2014, retomam ao patamar do volume de produção de 2007, com um pico de publicações, diferente do que ocorre no cenário nacional, em que esse pico acontece antes, em 2012.

Os diferentes marcos nas pesquisas podem ser relacionados ao contexto das políticas educacionais sancionadas em nível nacional e estadual. O ano de 2007 marca a aprovação do Programa Mais Educação, que é, segundo Moll (2012), o programa introdutor das políticas de educação integral no País e que marcou as políticas do ano seguinte de incentivo à adesão das escolas em todo o Território. A implementação do PME pelo governo Federal favoreceu a incorporação da temática da educação em tempo integral como parte das políticas em nível estadual e municipal (Parente, 2017).



Contexto que considera a realidade regional e a existência de uma diversidade de propostas que precederam o PME, voltado tanto para o tempo integral quanto para a jornada integral, mas que, como descrito por Parente (2016), em sua maioria, configuravam-se como ações pontuais que carecem de investimento e planejamento de longo prazo, distanciando-se do caráter de uma política de estado. Sendo assim, entende-se a importância desse marco, e sua relação com o aumento gradual de teses e dissertações em nível nacional, observado entre 2007 e 2008.

Desde 2005, São Paulo conta com o programa Escola de Tempo Integral (ETI), instituído pela Resolução nº89, com o objetivo de “prolongar a permanência dos alunos de ensino fundamental na escola pública estadual” (São Paulo, 2005). Inicialmente, o programa protagonizava as ações do governo de São Paulo na promoção da jornada integral para a rede estadual, sendo ampliado, gradativamente, nos anos seguintes, o que pode estar associado com a presença constante da educação integral nas pesquisas paulistas, em contraste com o crescimento observado no cenário nacional.

A presença de uma descontinuidade nas pesquisas no ano de 2010, tanto no cenário nacional quanto na análise das pesquisas paulistas, indica pontos de convergência entre as produções acadêmicas na temática da educação integral. Convergência que também podem ter influência de fatores como a atualização dos bancos de dados de teses e dissertações das IES, ou na forma como essas informações são carregadas e catalogadas na plataforma da CAPES.

É importante ressaltar a limitação da plataforma utilizada na pré-caracterização e seleção de trabalhos anteriores a 2012, ano de criação da base de dados, em que parte dos trabalhos se encontravam em versão impressa, posteriormente digitalizada, ou com o acesso restrito. Fator que limita a precisão desse instrumento quanto à seleção dos trabalhos, em que se fez necessária a análise manual para conferir sua compatibilidade com a temática da educação integral e com os critérios de pesquisa preestabelecidos.

O aumento de publicações observado em 2012, no caso das pesquisas em nível nacional, pode ser associado com a aprovação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE - Resolução/CD/ nº 21), de 22 de junho de 2012, em que o governo passa a destinar recursos financeiros às escolas públicas para assegurar a ampliação do PME e a promoção da educação integral, a partir da sua vinculação a outras políticas.

No caso de São Paulo, nota-se que o aumento das teses e dissertações defendidas após 2010 não é tão proeminente, mantendo-se com poucas variações até 2014. É interessante observar que esse período também conta com marcos importantes para a política paulista, mas que não constituíram em um aumento no aporte de publicações.

Dentre esses marcos, destaca-se a criação do Programa de Educação Integral (PEI), instituído como parte do Compromisso Todos Pela Educação (Decreto 57.571), em 2011. Atualmente, constitui a principal política da rede estadual paulista voltada para a promoção da educação integral, em contraste com o programa Escola de Tempo Integral (ETI), que permanece vigente, mas contando com menos investimento (Cação, 2017).

O pico de publicações nas pesquisas de São Paulo ocorre apenas em 2014, período em que volta a se igualar à média de teses e dissertações defendidas em 2007, dado que indica oscilações mais acentuadas na pesquisa paulista do que na pesquisa nacional, e a ausência de um crescimento contínuo e expressivo nesse período.

A partir de 2016, a proporção de publicações, tanto no cenário nacional quanto em São Paulo, segue padrões semelhantes, apresentando um incremento no volume de teses e dissertações defendidas. O marco mais proeminente desse aumento contínuo pode ser observado nas publicações entre 2013 e 2018 no cenário nacional, tendo seu auge em 2019, que também representa o maior volume de teses e dissertações no contexto das pesquisas Paulistas dentro do período investigado (2007-2021).

Os anos de 2020 e 2021 seguem a tendência observada ao longo de todo o recorte observado, ocorre um pico de publicações e um período de estabilização nos anos seguintes. Tanto São Paulo quanto a pesquisa nacional apresentaram menos publicações que em 2019, mas permaneceram seguindo a tendência de aumento dos anos anteriores. Apesar das discontinuidades, o período entre 2016 e 2021 concentrou o maior aporte de pesquisas, representando mais da metade das teses e dissertações analisadas, indicando um caminho promissor para as investigações na temática da educação integral.

## **5 TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DE SÃO PAULO: ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS DADOS**

A análise das teses e dissertações na temática da educação integral, pertencentes aos programas de pós-graduação paulistas, foi dividida em 2 etapas principais, sendo a primeira com enfoque na caracterização das instituições responsáveis pelas produções acadêmicas analisadas. Nessa sessão, intitulada “Caracterização dos Programas de Pós-Graduação em Educação e da Pesquisa em educação integral Paulista”, adota-se o enfoque nas Universidades, Instituições de ensino, seus respectivos programas e tipos de pesquisa, e como as investigações na temática da educação integral estão distribuídas entre esses diferentes programas.

Em seguida, essa análise tem enfoque na distribuição dessas pesquisas, entre as diferentes etapas da produção acadêmica (mestrado ou doutorado acadêmico), relacionando-a com as respectivas Instituições de ensino. Leva-se em consideração a proporção entre os cursos na modalidade de mestrado e doutorado ofertados pelas Instituições de ensino, o fato de os programas de doutorado estarem condicionados à nota de avaliação do programa pela Capes e à presença de cursos mais recentes e com menos tradição em pesquisas em Educação do que outros.

Na análise da distribuição temporal das pesquisas selecionadas, buscou-se relacionar a progressão ou descontinuidade das pesquisas sobre educação integral ao longo dos anos, traçando paralelos com os cenários das políticas educacionais, tanto em âmbito regional quanto nacional. Dessa forma, o cenário das produções nacionais também foi considerado, a fim de fornecer um parâmetro sobre as produções paulistas e suas especificidades quanto à pesquisa em educação integral.

A segunda parte da análise, na sessão “Análise e caracterização da Educação integral na pesquisa paulista”, consistiu na investigação quanto ao conteúdo e tendências indicadas nas teses e dissertações, na análise do título, resumo, palavras-chave, e de uma leitura seletiva dos trabalhos. A caracterização tem como norteador o mapeamento de termos importantes associados à pesquisa em educação integral, sua recorrência, tendências na sua utilização nos trabalhos analisados, a associação entre diferentes temáticas, e o contexto em que esses termos são utilizados.

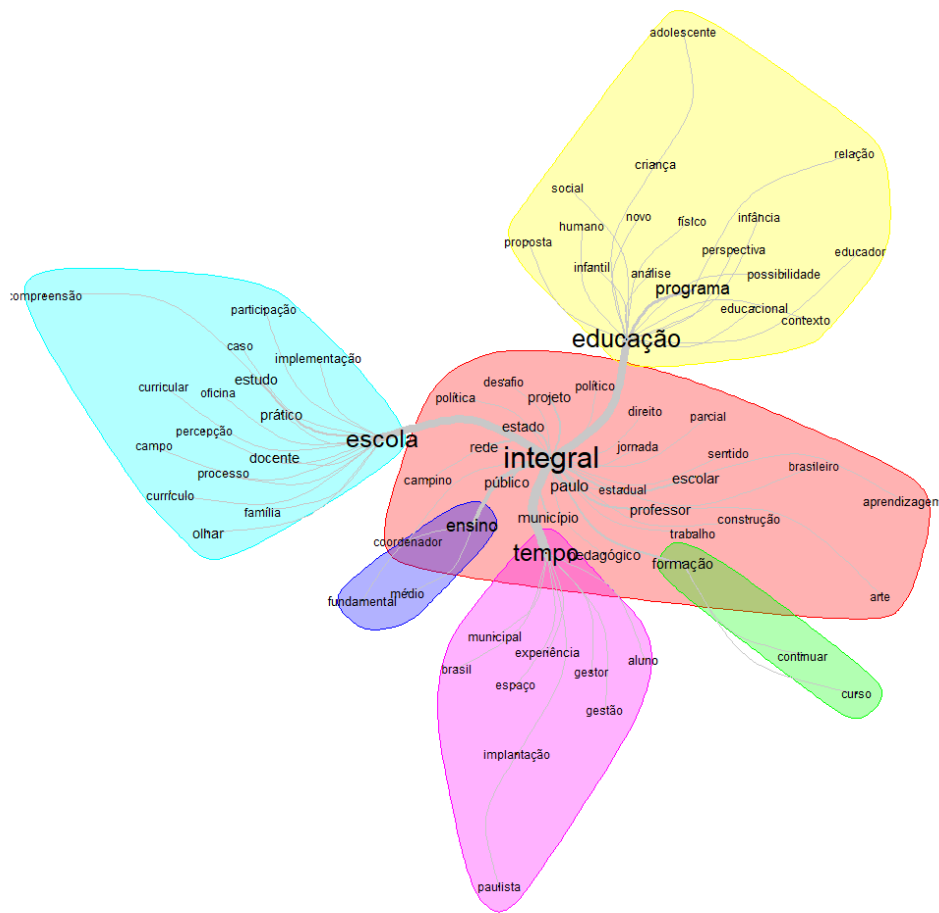
### **5.1. A educação integral na pesquisa paulista**

A análise das pesquisas em educação integral proposta nesse trabalho considera a importância de mapear o conhecimento produzido, integrando, também, as características das instituições de ensino superior responsáveis pela produção desse conhecimento. Entende-se que a pesquisa em educação está enraizada nos contextos social, político, econômico e cultural que permeiam as decisões temáticas e metodológicas das pesquisas.

A partir dos diferentes fatores apresentados no capítulo anterior, sobre o panorama da produção paulista responsáveis pelas produções acadêmicas investigadas, é possível a construção de uma contextualização mais sólida quanto ao conteúdo desses trabalhos. Essa etapa dos resultados tem enfoque na análise e caracterização de como a educação integral é abordada nas teses e dissertações e sua relação com as mudanças nas políticas educacionais contemporâneas.

Sendo assim, o capítulo apresenta uma análise de como as pesquisas refletem as transformações no conceito de educação integral e tempo integral nas políticas atuais. Primeiramente, buscou-se entender como os termos “educação integral” e “tempo integral” são apresentados nos trabalhos, e quais relações estabelecem entre si e com outros vocabulários e temáticas recorrentes na pesquisa em educação. Aqui, estão sistematizadas na Figura 10, que sistematiza a apresentação em forma de ‘árvore de palavras’, conectadas a partir da frequência e forma com que essas palavras se relacionam nos textos:

**Figura 10:** Gráfico de Análise de Similitude do título das teses e dissertações, produzido pelo *software* IRAMUTEQ.



**Fonte:** Gerado pela autora a partir do *software* IRAMUTEQ - Março de 2023.

A palavra “integral” aparece como central nas teses e dissertações levantadas, por apresentar maior recorrência e conseguir concatenar as variedades de abordagens e assuntos contextualizados nos trabalhos. As principais formas associadas englobam a “Educação Integral”, como principal, o “Tempo integral”, a “Escola integral” e o “Ensino integral”, que aparece de forma menos proeminente. Outra possível associação se refere à formação integral, que compõem uma outra classe de análise e possui uma utilização muito mais restrita que as demais.

A “Educação integral” aparece no gráfico associada diretamente a um modelo educacional que objetiva a formação humana e o desenvolvimento completo, com ênfase nos aspectos sociais e culturais, nesse sentido, configura-se no campo dos objetivos, ideais, concepções e perspectivas sobre o que é a educação integral. Associação que é compatível com a abordagem do termo educação integral segundo autores, como Gonçalves (2006),

Coelho (2009) e Cavaliere (2007; 2011; 2014), que reconhecem suas múltiplas possibilidades de práticas e concepções, mas que permanecem centrados na busca pela formação humana completa e em uma qualidade social da educação. Como sistematizado por Coelho (2009, p. 90):

Podemos dizer que a educação integral se caracteriza pela busca de uma formação a mais completa possível para o ser humano. No entanto, não há hegemonia no tocante ao que se convencionou chamar de "formação completa", ou seja, quais pressupostos teóricos e abordagens metodológicas a constituirão.

A relação entre a educação integral e a formação humana, investigada nas teses e dissertações paulistas, aparece conectada à palavras como “criança”, “infância” e “infantil”. Conforme Cavaliere (2007), a priorização dos anos iniciais da educação básica nas políticas de educação integral estava voltada para proteção da criança e garantia dos direitos fundamentais, principalmente nas primeiras experiências de educação integral que se consolidaram no País.

Tendência introduzida na década de 1990, com a tentativa de alinhamento da educação brasileira com as orientações e metas internacionais para a educação, que, segundo Jacomelli, Barão e Gonçalves (2018, p.55), “indicava vínculo explícito (...) ao trazer em suas diretrizes para Educação Infantil uma citação do documento indicando a importância desta etapa de escolarização para a formação integral da pessoa.” Destaca-se essa valorização em políticas como a LDBEN (1996), o PNE (2001 e 2014) e o PME (2007).

A transição do público-alvo da educação integral nas políticas brasileiras pode ser exemplificada pelo Programa Mais Educação, que, desde 2007, atende alunos do ensino fundamental de escolas públicas, e, apenas em 2017, com o Ensino Médio Inovador, surge um programa equivalente de educação integral vinculado à etapa do Ensino Médio. A associação do termo “Educação Integral” com a palavra “Programa” denota a ênfase das pesquisas na investigação das propostas, projetos e políticas de educação integral e suas possibilidades, com destaque para o PME e a sua “nova” versão de 2016, que apresentam uma alta recorrência nos textos analisados.

No caso do termo “ensino integral”, foi verificado em um campo de aplicação mais restrito, sendo utilizado principalmente ao se referir as duas etapas finais da educação básica, o ensino fundamental e o ensino médio, ou na distinção entre as duas, lembrando que a primeira etapa da educação básica está atrelada ao conceito de uma educação infantil, não

tendo uma associação imediata com o termo “ensino”. A análise também indica uma ênfase na figura do coordenador nas pesquisas que optam pela expressão “ensino integral”.

A influência da etapa escolar na abordagem sobre educação integral fica evidente nas relações estabelecidas tanto nas pesquisas quanto na política educacional, inicialmente centralizada nos anos iniciais da educação básica, e o deslocamento de interesse para o ensino médio a partir dos projetos de reforma de 2016 (Silva, Boutin, 2018). Um olhar para as transformações na própria Lei de Diretrizes e Bases Nacional (Lei 9394/96) reflete essa tendência, enquanto o termo “educação integral” só passa a ser incluído para o ensino médio pela Lei nº 13.415, de 2017, prevista como finalidade da educação infantil desde 2013 na Lei nº 12.796 (Art. 29).

O termo “tempo integral” pode ser relacionado com aspectos mais organizacionais, também associado com outras raízes, como o termo “Escola”. Nesses casos, o tempo integral também abarca o aspecto descritivo ou a contextualização da pesquisa, descrevendo as variáveis e especificidades associadas à escola, por exemplo: “Escola municipal de tempo integral”, “Escola pública de tempo integral”. Outros fatores que chamam a atenção são os indicativos de enfoque na gestão, na figura do gestor, e uma preferência dos trabalhos na investigação do aspecto regional e espacial que permeiam o tempo integral.

Observa-se uma compatibilidade entre o papel da escola e a função do tempo escolar, que é permeado pelos diferentes interesses, atores, contextos e circunstâncias históricas ou regionais. As associações destacadas na análise dos trabalhos acadêmicos indicam que “a novidade da ampliação do tempo diário estaria na transformação do tipo de vivência escolar, na mudança, portanto, no papel desempenhado pela escola” (Cavaliere, 2007 p. 1021).

A vinculação com palavras que remetem a atores específicos que compõem a comunidade escolar, como “família” e “docente”, indicam o destaque dessas figuras nas pesquisas que adotam o termo “tempo integral”. Gadotti (2008) indica a importância da família no sucesso do aproveitamento do tempo ampliado, que deve envolver a participação e a percepção dos pais e professoras, uma vez que o tempo representa um novo planejamento, estudo e organização da identidade coletiva dessa instituição.

No caso do termo “escola integral”, dificilmente aparece dissociado de outros descritores principais, tendo uma maior abrangência que os demais termos. Outros aspectos importantes incluem a ênfase no currículo, nas ações e práticas que permeiam esse ambiente. O “estudo de caso” se destaca como metodologia frequentemente adotada na investigação dos fenômenos educacionais, e por sua relação com o contexto das situações escolares. A classificação inclui a palavra “participação”, associada, também, à percepção dos diferentes

atores envolvidos no processo educativo, como os alunos, a família e o docente, e o olhar para as questões escolares.

Tendo a escola como matriz e contexto das investigações, os termos “tempo integral” e “escola integral” apresentaram aproximações consideráveis. As possibilidades investigativas semelhantes estão associadas principalmente ao chamado “efeito escola”, descrito por Cavaliere (2007, p. 1019) como a influência da multiplicidade de condições do cotidiano escolar e a necessidade de considerar esse fator nas pesquisas educacionais:

O chamado “efeito escola”, que pode ser analisado em várias dimensões da realidade escolar, tais como tamanho da escola, turma, professor, tipo de gestão, recursos e tempo, entre outros, tem explicado grandes diferenças no desempenho de alunos. Dentre esses fatores, o tempo é um dos mais consistentes em pesquisas de vários matizes. Nesses estudos, o tempo de escola é medido e analisado de diversas formas.

A análise lexical do título dos trabalhos proporciona uma visão geral de como os termos “tempo integral” e “educação integral” são empregados nas teses e dissertações investigadas, e em quais contextos aparecem com mais frequência. Também reflete consensos existentes na pesquisa quanto à diferença no propósito de cada um deles, à educação integral associada a valores e concepções de educação, e ao tempo integral como um modelo de jornada escolar que pode favorecer o alcance da formação completa, a depender de sua estruturação e objetivos (Moll, 2012).

Outra delimitação estabelecida na literatura aborda as inter-relações das duas palavras, em que as concepções em torno da educação integral, principalmente no contexto atual das políticas educacionais brasileiras, não podem ser resumidas em uma única visão político-filosófica. Como analisado por Jacomeli, Barão e Gonçalves (2018, p. 854), no contexto atual do País, existe uma forte conexão da temática da educação integral com o a jornada expandida:

Se, por um lado, é positiva a inserção nas políticas educacionais da pauta de ampliação do tempo de permanência na escola (...). Por outro, a não expressão clara e progressista da concepção de formação integral a embasar as ações político-pedagógicas intrinsecamente articuladas a esta expansão de tempo pode esvaziar seu significado formativo.

A partir dessa melhor definição sobre como esses termos são abordados nas pesquisas analisadas, o enfoque passa a ser na transformação do contexto em que o tempo integral e a educação integral são investigados. Utilizando o *software* IRAMUTEQ, foi realizado o



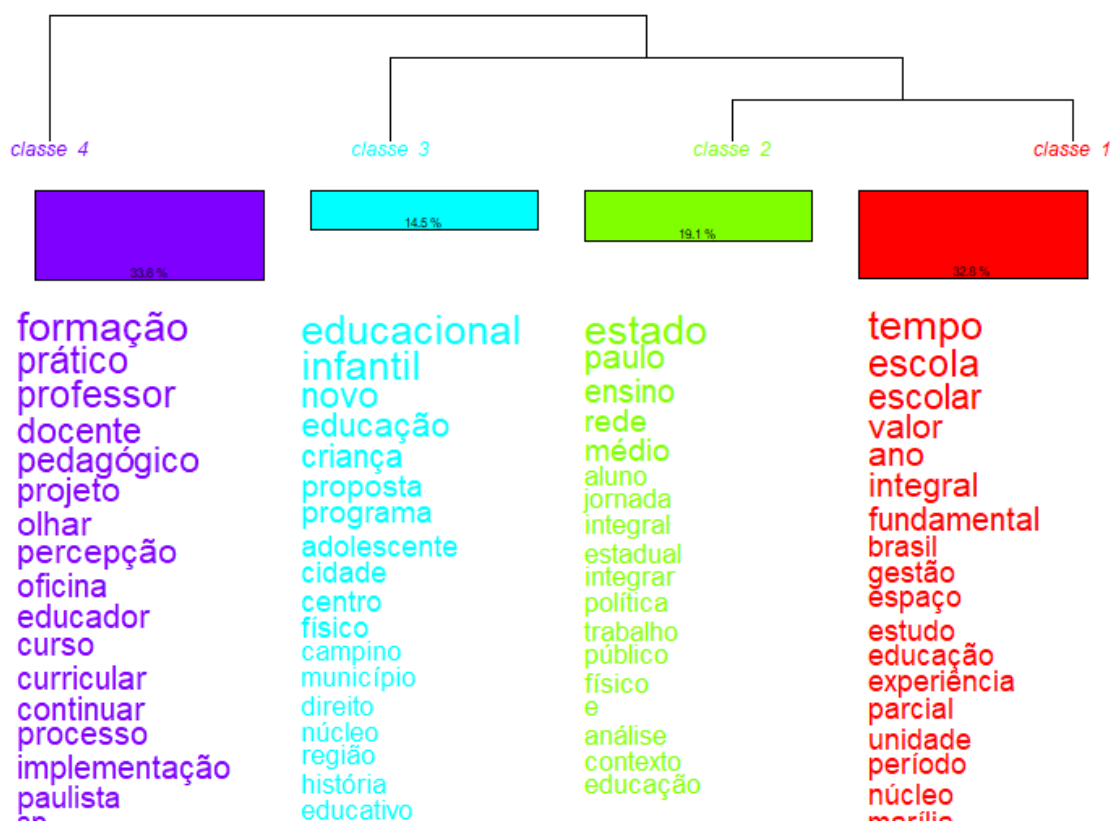
tratamento dos dados, a partir da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), associada à Análise Fatorial de Correspondência (AFC). Essa análise tem como base o mapeamento do vocabulário do texto a partir da formação de classes, que são organizadas conforme a aproximação ou distanciamento que apresentam entre si (Ramos; Lima; Amara-Rosa, 2018).

Os dados estatísticos gerados a partir da análise CHD permitiram um panorama geral sobre como a temática da educação integral se relaciona com outras questões educacionais, e na interpretação de fatores que possam influenciar na preferência por determinadas temáticas e enfoque investigativos. Optou-se pela análise do título dos trabalhos, por concentrarem em um vocabulário limitado o *locus* investigativo, a temática e o contexto no qual a pesquisa se desenvolve, obtendo o melhor aproveitamento na análise pelo *software*.

Dentre os elementos centrais para efetuar as análises CHD e AFC de forma adequada, é necessário considerar a porcentagem de texto do *corpus* que é aproveitada pelo programa para a realização da classificação. Como pontuado por Santos *et al.* (2017), para a validação das classificações é necessário que a taxa de aproveitamento do material textual seja superior a 75%, índice que foi garantido nesta análise, constando como 79,88% de aproveitamento dos 164 segmentos de texto.

Como demonstrado no dendrograma da Figura 11, foram geradas 4 classes principais, que se relacionam com base na frequência e proximidade entre os vocabulários de cada classe. Percebeu-se a classe 4 (roxa) como a principal base do vocabulário dos textos, representando 33,9% dentre a faixa analisada e com inter-relação com todas as outras classes. Apresentou, também, uma ramificação que se divide na classe 3 (azul), com 14,5%, e, simultaneamente, nas classe 2 (verde), que representa 19,8%, e classe 1 (vermelha), que abrange 32,8%.

**Figura 11:** Gráfico de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) do título das teses e dissertações, produzido pelo *software* IRAMUTEQ.



**Fonte:** Gerado pela autora a partir do *software* IRAMUTEQ - Março de 2023.

A classe 4 está associada a palavras como: professor, docente, pedagógico e educador, que destaca o papel do ator educacional e a frequência com que esse aparece como central nas investigações da temática. Outro ponto de destaque está relacionado às palavras “olhar” e “percepção”, com ênfase nas pesquisas sobre o entendimento e compreensão da educação integral, seus projetos e políticas, destacando o ponto de vista docente e sua vivência. As palavras “prática”, “formação”, “formação continuada”, “projeto”, “oficina”, “curso”, “implementação” e “currículo” também compõem os termos dessa classe, destacados como objetos investigativos, tendo alta frequência e uma profunda relação com as demais categorias.

Das subcategorias derivadas da classe 4, a classe seguinte (classe 3) apresenta um vocabulário mais disperso em relação às demais categorias, concentrado em 14,5% dos textos. O vocabulário é composto por termos como “educacional”, “educação” e “educativo”, que apresentam múltiplas conexões com as demais classes e centralidade na investigação sobre educação integral, mas têm uma proximidade maior com vocabulários da mesma classe, como os termos “proposta” e “programa”. Um exemplo dessa conexão está no Programa Mais

Educação (PME) e no Programa Novo Mais Educação (PNME), principal política de educação integral em nível federal e sua versão reformulada, ambos temas recorrentes que permeiam as investigações analisadas.

Outras indicações referentes a essa classe, como “adolescente”, “criança” e “infantil”, indicam uma nova categorização de atores que abarcam o público-alvo dos programas PME e, posteriormente, o PNME. A referência regional também está associada a essa categorização, evidenciada por palavras como “cidade”, “centro”, “município”, “núcleo” e “região”, normalmente utilizadas como descritivos ou contextualização da realização das pesquisas.

A seguinte classe de palavras, a classe 2, concentra a maior especificidade frente às demais, tendo uma relação mais próxima com a classe 1. O enfoque na contextualização da pesquisa aparece como fator relevante na descrição dos demais vocabulários representativos dessa categoria, estando alinhadas com a caracterização da pesquisa e sua ambientação, no caráter territorial, no tipo de rede de ensino, no enfoque nas redes públicas de educação e na etapa do ensino médio.

Palavras como “jornada”, “integral”, “educação” e “integrar”, quando citadas diretamente no título das teses e dissertações, enfatizam a educação integral e o tempo integral como fio condutor de todas as demais questões educacionais que podem ser investigadas nessas pesquisas, mas que, em outros trabalhos, acabam ficando implícitas apenas no contexto. Palavras como “São Paulo”, “Estado”, “estadual”, “Rede”, “Médio” e “público”, indicando a presença de um grupo específico de pesquisas que priorizam investigações voltadas para a Rede Estadual de Educação Paulista, suas políticas públicas, condições de trabalho, e o enfoque nos anos finais da educação básica.

A classe 1 (vermelho) demonstra aproximações com o vocabulário que compõe a classe 2, mas apresenta maior representatividade em relação ao conteúdo geral dos trabalhos analisados. Ou seja, apesar de abarcar palavras semelhantes, como “educação” e “integral”, o gráfico indica uma maior frequência e relevância desse vocabulário quando associado a outras palavras da classe 1.

O enfoque no tempo escolar é um diferencial nessa classe de vocabulários, incluindo palavras como “tempo”, “período”, “parcial” e “integral”, associadas ao contexto da escola, da unidade escolar, do espaço, da experiência e da gestão, indicando um enfoque investigativo direcionado para as especificidades desse ambiente. A análise do conjunto de vocabulários dessa classe indica a ênfase dos trabalhos na busca pelo entendimento do tempo integral e como ele influencia nas questões educacionais, em contraste com a experiência de escolas que atuam em tempo parcial.

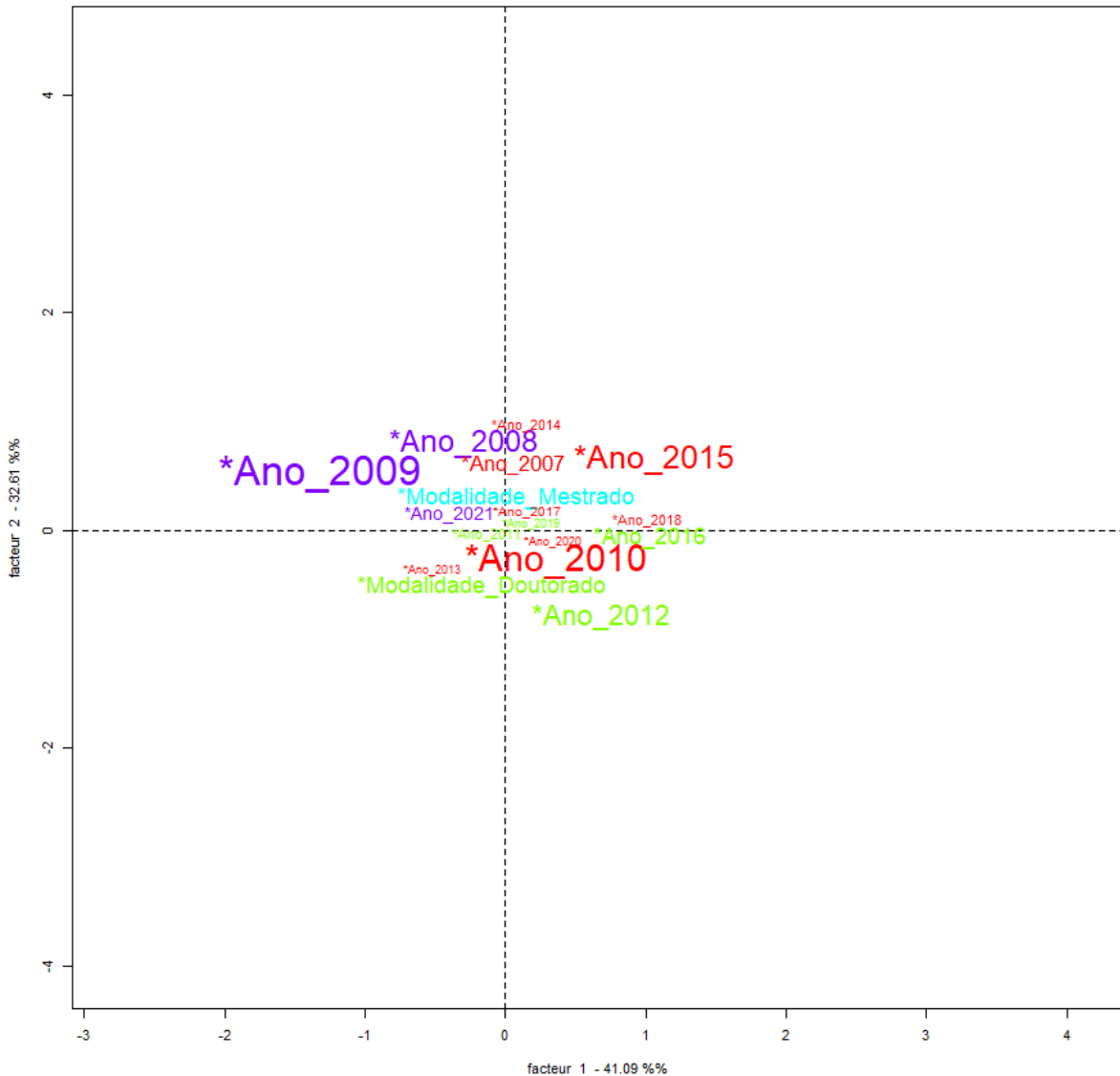
A educação integral também apresenta um papel relevante, destacando, principalmente, a palavra “valor”, que é recorrente em contextos investigativos pautados no conceito, experiência e concepções atreladas à educação integral. O enfoque no ensino fundamental e a palavra “Brasil”, podem direcionar para trabalhos contextualizados em escolas pertencentes a programas federais voltados para essa etapa de ensino, em contraste com a classe 2, que destaca o ensino médio, a rede estadual e a educação no Estado de São Paulo.

Tendo como base a contextualização e classificação do vocabulário das teses e dissertações que abordam a temática da educação integral, a análise seguinte permite relacionar a descrição das classes de palavras com diferentes variáveis, como a modalidade dos trabalhos e sua distribuição no tempo. A Análise Fatorial de Correspondência (AFC), recurso do *software* IRAMUTEQ, apresentou os diferentes agrupamentos de palavras distribuídos em um plano cartesiano, esse recurso permitiu identificar como essas variáveis interferem nos temas abordados pelas teses e dissertações.

Segundo Ramos, Lima e Amaral-Rosa (2018, p. 506), possibilita comparar a intensidade com que cada termo do conjunto de classes aparece e identificar, com base nos segmentos de texto, em qual classe cada sujeito ou grupo se destaca para “uma interpretação mais qualitativa dos dados por parte do pesquisador”.

A distribuição apresentada na Figura 12 agrupa os trabalhos por ano e modalidade de ensino (mestrado e doutorado), indicando qual classificação de palavras prevalece para cada categoria. Ou seja, relaciona as palavras da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e organiza de acordo com a influência que essas classes têm em trabalhos que foram defendidos no mesmo ano, ou pertencem à mesma modalidade de ensino.

**Figura 12:** Gráfico de Análise Fatorial de Correspondência (AFC) do título das teses e dissertações, produzido pelo *software* IRAMUTEQ.



**Fonte:** Gerado pela autora a partir do *software* IRAMUTEQ - Março de 2023.

Na análise com base nas variáveis, é importante considerar que o agrupamento dos trabalhos não significa que eles só apresentam palavras de uma classe específica, mas que as palavras comuns a todos daquele grupo, por exemplo, os trabalhos de um mesmo ano, concentram-se mais em uma classe específica do que em outra. Quanto mais concentrado o vocabulário de um grupo em uma classe, maior o seu tamanho no gráfico. Os grupos que aparecem menores indicam que, apesar de inclusos em uma determinada classe, por ser ligeiramente mais representativa, seu vocabulário está mais disperso em outras classes do que no caso dos grupos representados com letras maiores.

A tendência no vocabulário do título das teses e dissertações indica possibilidades de temáticas recorrentes nas investigações sobre educação integral e como os interesses investigativos se transformam em relação a determinadas variáveis, como o tempo, modalidade ou instituição de ensino. As duas primeiras variáveis apresentaram correlações significativas e foram mapeadas a partir dos indicativos estatísticos e apoio da leitura de trechos dos trabalhos, como demonstrado no diagrama do Quadro 9.

**Quadro 9:** Agrupamento dos trabalhos por ano de publicação e modalidade de ensino (mestrado e doutorado), indicando qual classificação de palavras prevalece para cada variável.

Classe 4	Classe 3	Classe 2	Classe 1
2009	MESTRADO	DOUTORADO	2010
2008	-	2012	2015
2021	-	2016	2007
-	-	2019	2018
-	-	2011	2014
-	-	-	2013
-	-	-	2020
-	-	-	2017

**Fonte:** Elaborado pela autora com base no gráfico da Figura 12, gerado pelo *software* IRAMUTEQ - Março de 2023.

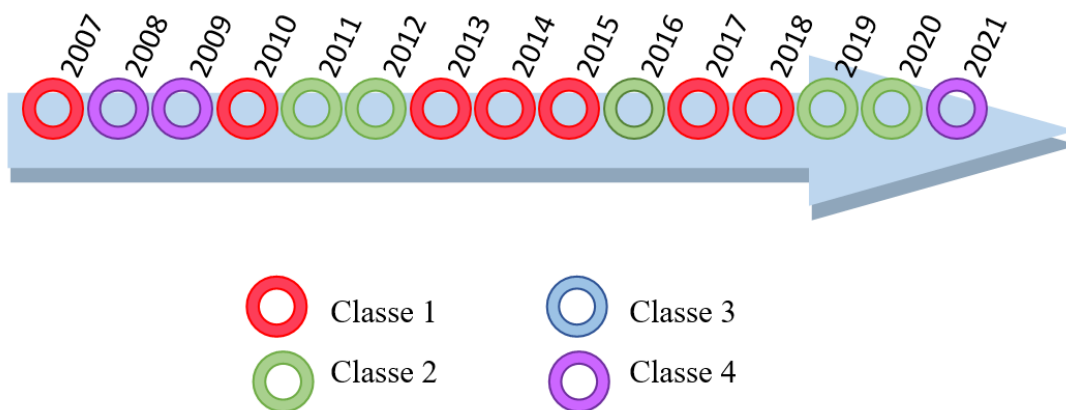
No Quadro 9, foram ordenadas as variáveis por classe, de modo a facilitar a leitura das informações fornecidas pelo gráfico AFC gerado pelo IRAMUTEQ. Quanto mais ao topo da lista, maior a concentração do vocabulário daquele grupo em uma classe específica de palavras, e maior a frequência com que temas comuns são abordados pelo grupo. Observando os fatores  $\chi^2$  (que expressa a intensidade da ligação entre a forma e a classe) e o fator  $p$  (nível de confiança dessa associação), fica claro que nem sempre as associações entre variáveis e classes são fortes a ponto de serem significativas. Como pontuado por Santos, *et al* (2018, p. 397):

nenhuma das ações realizadas pelo IRAMUTEQ produz resultados, em vez disso, o pesquisador utiliza todos esses materiais, juntamente com o texto original, para construir a compreensão dos discursos e ajudar a identificar as inferências mais plausíveis a partir dos dados. Este não é um processo automático, mas uma etapa analítica em que o pesquisador é o elemento central.

Para compensar esse fator, a análise se apoiou nos gráficos como recursos interpretativos secundários, indicando caminhos que nortearam a leitura e análise dos demais segmentos das teses e dissertações, previamente caracterizados no Quadro 4. As análises a seguir abordam as pesquisas com um enfoque global, buscando fomentar hipóteses e estabelecer relações com as políticas educacionais de educação integral em nível nacional e no estado de São Paulo, como contextualização das mudanças no cenário educacional dos últimos 15 anos.

No diagrama representado na Figura 13, foi elaborada uma linha do tempo a fim de ilustrar as transformações na classificação das palavras abordadas nas teses e dissertações sobre educação integral ao longo dos anos. Esse mapeamento geral auxiliou na investigação dos principais enfoques temáticos das pesquisas e na contextualização desses trabalhos no cenário das transformações das políticas de educação integral mapeadas na fundamentação teórica:

**Figura 13:** Agrupamento dos trabalhos por ano de publicação, indicando qual classificação de palavras prevalece para cada período analisado.



**Fonte:** Elaborado pela autora.

O grupo de trabalhos defendidos no ano de 2007 apresentou em comum a concentração de palavras pertencentes à classe 1, que, apesar de exibir uma frequência relativamente alta em todos os textos analisados, apresentou características recorrentes ao conteúdo das pesquisas desse grupo. O vocabulário dessa classe indicou a ênfase na compreensão do tempo integral e sua influência nas questões educacionais, tendo um enfoque mais voltado para o cotidiano da escola, a experiência do tempo integral e o espaço escolar.

Observou-se, em um primeiro momento, um enfoque maior no entendimento da educação integral em tempo integral, nos seus valores e significados para as vivências

educacionais. Os trabalhos de 2007 foram publicados no contexto da aprovação do Programa Mais educação (PME), pelo Decreto nº 6.094/2007, que tem como meta orientar o financiamento a partir da ampliação do tempo escolar no Brasil, objetivando a melhora da qualidade nas escolas públicas (BRASIL, 2007). Segundo Cação (2017), o programa fez parte das ferramentas de enfrentamento de problemas educacionais do ensino fundamental.

O período de 2007 também teve como marco a Lei nº 11.494, de regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Segundo Oliveira (2020), somente com o FUNDEB surge uma contrapartida financeira para o aumento da jornada escolar diária, juntamente com o PDE, indica um cenário nacional de discussão sobre o que o tempo integral implica para a educação, e a adaptação dos atores educacionais a essa mudança.

Nos anos seguintes, a classe 4 passou a ser predominante nos trabalhos de 2008 e 2009, tendo enfoque da figura do professor, na sua percepção e formação em relação ao contexto de uma educação integral. Essa ênfase pode ser relacionada ao processo de consolidação das mudanças no FUNDEB e sua influência nas discussões e políticas pautando a Valorização dos Profissionais da Educação. A questão da formação continuada e de processos formativos se destacou principalmente no ano de 2009.

No ano de 2010, ocorreu uma intensa descontinuidade nas pesquisas da temática da educação integral, tendo um representativo de apenas 2 trabalhos, ambos abordando temáticas recorrentes da classe 1. Fator que justifica seu destaque de maior afinidade por essa classificação, sendo representado no topo da tabela 6 e com um *score* relevante de representatividade indicado pelo *software*.

A reorganização do PME e sua ampliação englobam um conjunto de outras mudanças nas políticas educacionais que marcaram esse período, e a tentativa de garantir os princípios enunciados em suas diretrizes, lançadas em 2010 pelo Decreto n. 7.083. Em 2011, a ampliação do Programa Mais Educação decorreu de sua transferência para a Secretaria da Educação Básica (SEB), indicando a amplificação do alcance e sua relevância em âmbito nacional (Cavaliere, 2011).

Nos anos de 2011 e 2012, os trabalhos passaram a ter maior proximidade com o vocabulário da classe 2, com destaque para o enfoque no estado de São Paulo e nas escolas contempladas por programas paulistas de educação integral. Na leitura do resumo das pesquisas desse período e na comparação com a temática das pesquisas dos anos de 2007, 2008 e 2009, as palavras “rede”, “público”, “Estado” adquiriram maior relevância para a contextualização do cenário das teses e dissertações.



Apesar de não estarem enfatizados diretamente em todos os trabalhos analisados, a contextualização das escolas, projetos e programas nos quais as investigações decorreram, em sua maioria, pertence aos programas paulistas e é influenciada por sua política e especificidades.

É importante ressaltar a contextualização das pesquisas no cenário de lançamento do Programa de Educação Integral (PEI), que surgiu no bojo do programa ‘Educação – Compromisso de São Paulo’, pelo Decreto nº 57.571 (2011), e tem ênfase na etapa do Ensino Médio. O Programa Ensino Integral tem como objetivo a melhora da qualidade do ensino nas escolas da rede pública paulista, observando as especificidades das unidades escolares que integram o programa, e o papel do ensino integral no desenvolvimento da educação completa dos alunos (Caçõ, 2017).

A rede estadual de São Paulo conta com dois principais programas coexistentes, o primeiro implementado no final de 2005, o Projeto Escola de Tempo Integral (ETI) (Resolução nº 89/2005), que foi instituído junto à Secretaria Estadual de São Paulo visando a permanência dos alunos de ensino fundamental nas escolas públicas estaduais. Segundo Giroto e Cassio (2018), o Programa ETI visava a ampliação da jornada no contraturno escolar a partir do oferecimento de oficinas, mas, atualmente, encontra-se em extinção, em comparação ao novo programa, inaugurado 6 anos depois.

Os trabalhos dos anos de 2013 a 2015, em contraste com as teses e dissertações de 2011 e 2012, refletem características da política educacional das décadas anteriores e do próprio contexto social e histórico dos debates educacionais vigentes no cenário nacional. Apresentaram maior aproximação com o vocabulário da classe 1, em um período de transformações político-educacionais, com o fim da vigência do primeiro Plano Nacional de Educação (2001-2010) e um cenário de intensas discussões sobre a formulação do novo PNE em 2014.

Destaca-se, também, o papel do Plano Nacional como simbólico, em um cenário de disputa entre modelos distintos de educação a serem alcançados nos 10 anos seguintes (Cavaliere, 2014). A educação integral passa a compor as metas para a educação brasileira, sendo previsto o aumento da jornada escolar, associado a uma expectativa de melhora na qualidade educacional, que, segundo Oliveira (2011), até então era caracterizada pela ascensão de políticas assistenciais e por meio de programas voltados para grupos sociais menos favorecidos.

Muitas das temáticas destacadas na classificação 1 aparecem contextualizadas por questionamentos sobre a implementação de políticas e programas de educação integral e

como podem contribuir para a transformação da gestão e qualidade da educação escolar. Sendo assim, percebeu-se, em 2014, um efeito mais acentuado dessas mudanças, inclusive no quantitativo de produções, enfatizando na associação entre o tempo e a educação integral, nas experiências de escolas de educação integral e nas concepções e valores associados a esse modelo, que se amplificaram nos trabalhos de 2015.

É importante ressaltar a transição das temáticas entre o ano de 2015 e 2016. A referência direta ao Programa Mais Educação (PME) como parte do título de mais de 2/3 das teses e dissertações defendidas em 2015, além de sua presença em todos os resumos, destaca o peso das discussões que cercavam a principal política de educação integral em nível nacional. Já o ano de 2016 abarca trabalhos nos quais o título apresenta maior familiaridade com as palavras da classe 2, com menor destaque para os programas nacionais e enfoque na contextualização do Estado de São Paulo e na rede estadual de ensino.

A transformação dos objetivos da educação integral na agenda das políticas públicas, que se delineava nos anos anteriores, toma contornos mais explícitos a partir da medida provisória em 2017 (Silva; Boutin, 2018). Os trabalhos dos anos seguintes decorrem no contexto das reformas instauradas com a aprovação da MP n° 746, que instituí a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e, principalmente, com a reformulação do Programa Mais Educação pela portaria n° 1.144.

Destacou-se, no conteúdo dos trabalhos de 2017, uma temática mais dispersa, não apresentando um único padrão de investigações, ainda que enfatizando nas questões como a gestão, o ambiente escolar, o projeto político pedagógico e as experiências de jornada integral. Autores, como Schütz e Cossetin (2019, p. 210), defendem o impacto da reforma na configuração estrutural e política da educação escolar a partir do momento que “promove importantes alterações na concepção do Ensino Médio, bem como em sua estrutura, impactando tanto em sua organização curricular e pedagógica quanto em seu financiamento”. Fator que pode justificar, em parte, a abrangência das pesquisas, na busca de contemplar as diversas consequências na mudança do cenário educacional, mesmo que com uma abordagem mais indireta.

Em 2018, essa tendência de dispersão se repetiu, mas, agora, aproximando-se mais das características da classe 1, tangenciando a expectativa de um destaque para as consequências do conjunto de reformas educacionais voltadas para as políticas de educação integral. Cenário que se concretizou apenas em 2019, tendo como principal reflexo dessas transformações o aumento do aporte de teses e dissertações defendidas, com o total de 25 trabalhos analisados.

Mesmo apresentando conexão com o vocabulário de outras classes, o conteúdo de 2019 volta a ter um maior alinhamento com a classe 2 e a ênfase em investigações contextualizadas nas redes Paulistas de Ensino. Esse alinhamento coincide com o amplo programa de expansão do Programa Ensino Integral – PEI e com suas especificações quanto ao currículo escolar e trabalho docente (Resolução SEDUC/SP – 44).

O ano de 2020 apresentou o mesmo padrão dos trabalhos de 2017, ainda que em maior volume de produções. A ênfase dos trabalhos passou a abranger um maior aporte temático, no qual se destaca a presença da palavra “município” como um descritor no contexto das pesquisas e do termo “formação” como parte do conteúdo do título, resumo e palavras-chave. O agrupamento do trabalho na classe 1 se justifica pela presença de palavras como “escola”, “escolar”, “tempo” e “educação”, que, apesar de centrais, estão presentes na maioria dos trabalhos, independentemente de seu alinhamento temático.

O breve panorama apresentado buscou correlacionar o contexto das produções da temática da educação integral, a partir da distribuição das produções ao longo dos anos, tendo também, como variável de interesse, a modalidade (mestrado ou doutorado). Como indicado no diagrama, tanto as teses quanto as dissertações apresentaram tendências comuns a essas modalidades, que podem ser analisadas a partir de seus vocabulários.

Os trabalhos de doutorado têm em comum uma inclinação na abordagem de temáticas presentes na classe 2. Esse dado indica que, de forma geral, as pesquisas priorizam a contextualização dos trabalhos no Estado de São Paulo e na Rede Estadual de Educação, também pode sugerir a abordagem de questões relacionadas às políticas públicas e ao Ensino Médio. Relacionando esse fator com o menor aporte de trabalhos nessa modalidade, e a sua concentração em determinadas instituições de ensino (como indicado no capítulo anterior), o recorte da pesquisa de doutorado pode facilitar a busca por trabalhos que enfatizam essas temáticas.

Os trabalhos de mestrado se destacaram como única variável representante da classe 3, indicando quais os aspectos comuns ao vocabulário das dissertações analisadas, com enfoque na diferenciação entre as modalidades mestrado e doutorado. As teses têm aspecto mais específicos quanto à contextualização das investigações, enquanto os trabalhos de mestrado são caracterizados por termos com peso mais central na temática, como: “educacional”, “educação” e “educativo”, direcionando as investigações para os programas e propostas de educação integral.

A análise lexical, com a leitura do resumo e caracterização dos trabalhos, indicou os projetos governamentais Programa Mais Educação e Novo Mais Educação como principais

políticas citadas nos trabalhos, com maior concentração na modalidade de mestrado. Indicado como denominador comum, dentre os termos recorrentes nas dissertações. Esse dado possibilitou reiterar a importância dos programas como representativos para as políticas educacionais de educação integral. Fator reforçado pelo caráter de revisão de literatura, que caracteriza em parte do trabalho realizado nessa etapa da formação acadêmica.

## **5.2. Elementos das políticas públicas nas pesquisas sistematizadas sobre a educação integral**

A proposta, nesta dissertação, para sistematização dos resultados e as análises das pesquisas que abordaram o tema da educação integral, realizadas nos programas de pós-graduação do estado de São Paulo, no período de 2007 a 2022, parece tangenciar o campo conhecimento das políticas públicas. Apesar dos elementos de compreensão das políticas públicas não abranger a ênfase delimitada para este trabalho, o conhecimento teórico produzido nesse campo configuraram um instrumento valioso na análise das pesquisas em educação integral.

Para analisar essas interações, partiu-se da premissa de que a definição de políticas públicas possui algumas variações de sentido, como pontuado por Souza (2006, p. 24), “não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública”. No entanto, desde o seu marco inicial, que parece ter sido, ainda, a partir da obra de Lasswell (1936), “Quem ganha o quê, quando e como”, daí em diante, os processos de análise e conceituação de políticas públicas sistematizados passaram, presumivelmente, a adotar um enfoque teórico e um contexto político e social no qual se aplica.

Nesse sentido, o modelo dos ciclos das políticas públicas, sistematizados por autores como Lasswell (1956); Secchi, (2013); Jones (1977); Jenkins (1978) e Rodrigues (2010), pareceu ser o mais adequado para relacionar as análises feitas sobre essas publicações dos programas de pós-graduação do estado de São Paulo, no período de 2007 a 2022, sobre a educação integral. Isso porque se configura como um modo de compreensão e recurso de análise desses resultados ao caracterizar essas políticas como intervenção da realidade social por meio de esferas públicas da sociedade (Draibe, 2001). Essa teoria pareceu abarcar as análises desses estudos ao organizar as políticas em ciclos constituídos pelas seguintes fases: agenda, formulação, implementação e avaliação.

Olhar para educação integral e sua inserção na agenda político-educacional contribuiu para o entendimento da sua intencionalidade pública, dos parâmetros que a tornam como

coletivamente relevante e como resposta adequada a um problema público (SECCHI, 2013). Como pontuado por Parente (2016), não existe, nas políticas de educação integral, um problema universal que norteia sua inserção na agenda pública, sua presença nas políticas, nas pesquisas e nos debates no campo educacional vai se transformando ao longo do tempo e se moldando de acordo com o contexto de sua proposição. Questão que é respaldada pelos achados na análise das teses e dissertações paulistas, sobre educação integral, em que a forma como a educação integral é abordada refletiu o seu desenho e suas discontinuidades como política educacional.

Retomando à Figura 6 (p. 68), a ‘árvore de palavras’ organizou os termos: “integral”, “escola”, “ensino”, “tempo” e “educação”, cujas incidências estão associadas às respostas que foram dadas às perguntas: “Existe um problema na educação? O Governo deve se envolver nesse problema? De que maneira? Há mobilização em termos de capital social, econômico e político para incluir o problema na agenda do governo?”. Essas perguntas podem ser respondidas a partir das teses e dissertações analisadas, que evidenciam o quanto a preparação dos distintos programas de educação integral foram concebidos em contextos específicos, nos quais os ‘atores’ entram em confronto para sua escolha como parte da agenda governamental.

A etapa de formação das agendas das políticas públicas tendeu a responder à pergunta: “por que esse problema ganha espaço na agenda de alguns governos e outros não?”, o período de análises escolhido – 2007 a 2022 – abarcou exatamente essa reflexão. O alinhamento dos trabalhos acadêmicos analisados com mudanças no cenário das políticas de educação integral pôde ser observado, por exemplo, na transformação de como o Programa Mais Educação é enfatizado nessas pesquisas.

Inicialmente, o PME (2007) apareceu pautado no enfrentamento dos problemas educacionais do ensino fundamental e no atendimento social, como instrumento valioso na universalização do acesso a um conjunto de serviços, direitos e atendimentos sociais. Após o contexto das reformas de 2016, com a reformulação do PME e com o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (FEEMT), as pesquisas passaram a enfatizar na etapa do ensino médio, na melhoria do desempenho dos alunos em avaliações padronizadas, em redução de índices de evasão e em atratividade do ensino para essa faixa etária.

A oscilação da temática dos trabalhos em abordar os programas paulistas de educação integral refletiu a necessidade de considerar a influência e inter-relação das diferentes instâncias de governo (União, Distrito Federal, Estado, Municípios). Notou-se a sobreposição de distintos programas – nacionais e estaduais – cujo escopo seja voltado à educação integral.

Em termos dos ciclos de formulação, implementação, monitoramento e avaliação, a educação integral, enquanto política, parece carecer de sistematização que possibilite caracterizá-la como tal. Em alguns casos, o ciclo do monitoramento e avaliação sequer foi realizado, sendo efetivadas novas ações para implementação de outro programa, enquanto se manteve com o mesmo foco – a educação integral.

No caso da rede estadual de São Paulo, coexistem, desde 2012, dois modelos distintos: a Escola de Tempo Integral (ETI), implementada em 2006, e o Programa Educação Integral (PEI), constituindo projetos com concepções e condições de execução distintas (Giroto; Cassio, 2018). A migração das escolas da ETI para a PEI refletiu as discontinuidades das políticas de educação integral, não como parte da agenda do governo em si, mas em seu caráter de política simbólica, descrito por Secchi (2013, p. 30):

As políticas simbólicas, são aquelas em que os *policymakers* até possuem condições de elaborá-las, mas nitidamente não demonstra, grande interesse em colocá-las em prática. São para "inglês ver", ou seja, voltadas mais para o ganho de capital político do que para o enfrentamento efetivo do problema público.

As políticas, até então, instituídas, aproximavam-se de um caráter compensatório, em que a qualidade, apesar de atrelada ao desempenho, estava voltada para a resolução de problemas sociais e atendimento de públicos específicos, principalmente periféricos e de camadas sociais mais baixas. O deslocamento do enfoque da educação integral, a partir das medidas reformistas, ancoraram-se no discurso sobre a urgência de solucionar problemas que perpassam o ensino médio, mas, na prática, intencionava-se a adaptação da educação dos jovens para as demandas do mundo globalizado e seu papel no desenvolvimento econômico do País (Ferreti, 2018).

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória desenvolvida ao longo desse trabalho buscou delimitar a educação integral como temática que perpassa o campo da educação nas produções dos programas de pós-graduação do estado de São Paulo no período de 2007 a 2022. A escolha desse *locus* reiterou a importância desse nível da educação para a consolidação das pesquisas sobre a educação integral e, por isso, teve como enfoque o caráter analítico que essa produção acadêmica dos programas de pós-graduação em Educação nas Instituições de Ensino Superior paulistas representa.

A partir da conceituação de educação integral, apresentada nos capítulos iniciais, foi possível compreender o caráter multidimensional, evidenciado nas diferentes concepções abarcadas pela literatura, tendo como norteadora a complexidade da sua relação com as mudanças no cenário das políticas educacionais. Nesse sentido, foram retomados os principais marcos da educação integral como parte das políticas públicas e as transformações em seu conceito inicial, que tratavam da formação humana completa.

O delineamento de pressupostos mínimos sobre a educação integral norteou as análises das teses e dissertações, com enfoque nos sentidos e relações que essas pesquisas atribuem à utilização desse termo nos trabalhos. A fundamentação teórica buscou a construção de uma base sólida para a análise sobre o modo como as pesquisas em pós-graduação investigam a temática da educação integral e quais destes aspectos conceituais são enfatizados. Dessas análises, foi possível identificar elementos contextuais relacionados aos aspectos sociais, históricos, políticos, econômicos e culturais, nos quais esses trabalhos são produzidos, propostos e analisados.

Frente à complexidade da educação integral e sua trajetória como política pública, partiu-se da hipótese de um adensamento na literatura, acompanhando as discussões no campo da educação e sua crescente presença na agenda das políticas educacionais. O enfoque nas pesquisas paulistas teve como argumento central a concentração de programas de pós-graduação em educação e o volume de produções nesse campo, buscando traçar um paralelo com as pesquisas em educação integral, dando relevância às especificidades da produção acadêmica no estado de São Paulo.

A primeira questão levantada nessa dissertação buscou identificar os diferentes conceitos de educação integral presentes nas pesquisas analisadas, que foram sistematizadas em duas análises principais: primeiro, sobre o contexto e a recorrência dos principais termos que permeiam o estudo na temática e, em seguida, entendendo os fatores que influenciam

essas tendências. O enfoque dessa etapa permitiu mapear as diferentes possibilidades de abordagem da temática da educação integral nas pesquisas acadêmicas e suas especificidades.

Observou-se que o termo “educação integral” apresentou caráter central ao abordar as concepções, valores e perspectivas que norteiam a educação como pautada em uma formação multidimensional, para além de sua função propedêutica. A associação com palavras que remetem à preocupação sobre os modos de superação da função de ensino regular ao perpassar as diferentes dimensões formativas, necessárias ao desenvolvimento de capacidades lógicas, emocionais, físicas, sociais, cidadãs e intelectuais, foi evidenciada.

Ao mesmo tempo, a partir da associação com termos como “tempo integral”, “formação integral”, “escola integral” e “ensino integral”, foram reforçadas as delimitações recorrentes na literatura, indicando a preferência de determinadas pesquisas em abarcar dimensões específicas dessa integralidade, mais direcionadas para aspectos como ensino, gestão, espaço e tempo escolares. Com isso, houve uma análise sobre o quanto a educação integral - pautada pela realidade das escolas e suas características - pode favorecer ou afastar a educação de seu objetivo integrador. Também reiterou a inexistência de um projeto único e universal de educação integral, estando sujeito às transformações e especificidades da realidade com a qual interage.

Os resultados também indicaram a predominância das análises sobre o contexto das pesquisas realizadas acerca da educação integral. Assim, observou-se a predominância de pesquisas voltadas para a investigação da realidade de uma escola, projeto ou política de educação integral e as especificidades do modo que a educação integral condiciona as dinâmicas educacionais e seus atores. Assim, ficaram evidentes que as próprias concepções sobre a educação integral são norteadas pelos critérios definidos nas políticas e na adesão das escolas aos programas dessa natureza, com destaque para os projetos de governo Programa Mais Educação e Novo Mais Educação, bem como os programas pertencentes à rede estadual paulista, como o Programa de Educação Integral (PEI) e o programa Escola de Ensino Integral (ETI), fazendo rever o caráter cíclico das políticas públicas.

Exatamente nesse sentido, a investigação indicou diferentes possibilidades de categorização analisadas, que foram direcionadas pela caracterização das teses e dissertações paulista. O agrupamento e caracterização dos trabalhos, em contraste com a produção nacional, também apresentou importante contribuição no entendimento das especificidades das investigações sobre educação integral no contexto do Estado de São Paulo. Pode-se destacar os diferentes picos de publicação em relação aos marcos teóricos das políticas



nacionais e das políticas paulistas, bem como o contraste entre as IES paulistas que agregaram o maior volume de produções na temática da educação integral.

Na descrição sobre os aspectos históricos, políticos e legais do ensino integral abordados nessas publicações, ficou evidente a influência das transformações da educação integral nas políticas educacionais a partir dos conteúdos e temáticas abordados pelas teses e dissertações e do volume de pesquisas publicadas. A análise dos marcos teóricos indicados pela literatura e a revisão de documentos oficiais como fonte de dados complementar permitiram a apresentação de um panorama mais completo em relação a como as pesquisas e as políticas se complementam e acompanham as transformações e descontinuidades da própria educação.

A análise das diferentes tendências investigativas e como se transformaram ao longo dos anos indicou pontos importantes em relação à pesquisa paulista, como a influência simultânea do contexto das políticas estaduais e das políticas em nível nacional. O enfoque das redes estaduais, que, em determinadas etapas da educação básica, acompanharam o cenário das reformas educacionais instauradas em 2016, e nas mudanças do principal programa de educação integral do País, o Mais Educação.

Ao mesmo tempo em que ocorre um aumento nas publicações, observou-se um incremento em relação às pesquisas que abordam as políticas educacionais de forma explícita. Esse constitui um 'achado' dessa pesquisa, pois as tendências analisadas são importantes no mapeamento de temas recorrentes na investigação sobre educação integral e na indicação de lacunas nas produções acadêmicas com potencial para contribuição e para a construção da temática como parte das políticas educacionais. A sistematização dessas convergências e divergências são necessárias à construção do tema como objeto de conhecimento sobre educação integral, sinalizando caminhos para investigações futuras.

Pensar, especificamente, sobre o ensino integral, a partir de uma visão crítica de seus conceitos sistematizados nas produções dos programas de pós-graduação em educação do estado de São Paulo, entre os anos de 2007 a 2022, possibilita uma compreensão em profundidade sobre os programas implementados ao longo desses anos. Desse modo, parecem fazer parte de um desenvolvimento meandroso entre o Estado e o Mercado (Cunha, 2007), constituindo os ciclos da política pública (Draibe, 2001): a formulação e a implementação, cujo controle dos impactos parece não ocorrer antes da organização de uma nova política de ensino integral.

Assim, se em determinados estudos, as propostas se configuraram como uma concepção de educação integral, associada à escola em tempo integral, para além da

ampliação da jornada escolar e com o objetivo de promover uma formação completa, outros programas estariam sistematizados de modo a ampliar o número de disciplinas ou de sua configuração como tal. Essas considerações finais fomentam a necessidade de estudos longitudinais, com vistas ao acompanhamento dos aspectos fundamentais analisados nesses estudos sobre a educação integral, que resultariam no cumprimento do Art. 205 da Constituição Federal (1988): “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

## REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2001/vol1/no2/1.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977
- BELLO, Isabel Melero; JACOMINI, Márcia Aparecida; MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Pesquisa em política educacional no Brasil (2000-2010): uma análise de teses e dissertações. **Práxis Educativa**, v. 9, n. 2, p. 369-393, 2014.
- BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 nov. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jan. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 20 nov. 2022.
- BRASIL. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União Nº 80, de 26 de abril, 2007b, Seção 1, p. 7-12. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 20 nov. 2022.
- BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº. 17, de 20 de Junho de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União Nº 80, de 20 de Junho, 2007b, Seção 1, p. 5-6. BRASIL. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf). Acesso em: 20 nov. 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação -CNE. **Resolução nº4 de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN42010.pdf?query=AGR](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR). Acesso em: 05 dez. 2022.
- BRASIL. **Projeto de Lei n.º 6.840 de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb?codteor=1480913&filename=A vulso+-PL+6840/2013](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb?codteor=1480913&filename=A vulso+-PL+6840/2013). Acesso em: 05 dez. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 13.005, de 26 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, DF, Edição Extra, p. 1, 26 de junho. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.005%2C%20DE%2025,Art.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.005%2C%20DE%2025,Art.) Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: linha de base**. 2015. Brasília-DF 2015. Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF : Inep, 2015. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/plano\\_nacional\\_de\\_educacao\\_pne\\_2014\\_2024\\_linha\\_de\\_base.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf). Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Proposta de Emenda à Constituição n° 241/2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1468431&filenome=PEC+241/2016](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1468431&filenome=PEC+241/2016). Acesso em: 05 dez. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 05 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n° 1144, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Brasília, DF. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 out 2016. Seção 1, p. 23-25. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 05 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n° 1145, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória n° 746, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 out 2016. Seção 1, p. 23-25. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 05 dez. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Emenda Constitucional n.º 95 de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 05 dez. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1o. de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 05 dez. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZE\\_MBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE_MBRODE2017.pdf). Acesso em: 05 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15 de 2017. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296). Acesso em: 05 dez. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN32018.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf). Acesso em: 05 dez. 2022.

BRITO, Ana Paula Gonçalves; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; SILVA, Brunna Alves da. A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021.

BORGES, Maria Célia Oliveira, et al. Desafios da educação integral no tempo presente. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 131-143, maio/ago. 2018.

CAÇÃO, MARIA IZAURA. EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE SÃO PAULO: TENDÊNCIAS INTEGRAL. **Educação em Revista**, v. 18, p. 95-120, 2017.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1015-1035, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado?. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 1205-1222, 2014.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História (s) da educação integral. **Em aberto**, v. 21, n. 80, 2009.

COLARES, Anselmo Alencar; OLIVEIRA, Gabriele Nayra. EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES. **Práxis Educacional**, v. 14, n. 30, p. 312-329, 2018.

COSTA, Vera Lúcia Cabral. **Gestão educacional e descentralização: novos padrões**. Edições FUNDAP, 1997.

CUNHA, Luis Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.373-384, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sRgNLFXFPBvWCYggFhcBmYm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 dez. 2022.

DYE, Thomas R. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. In: HEIDEMANN, Francisco G.; SALM, José Francisco. Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: UnB, 2009.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel; BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona. A Influência Do Escolanovismo Nas Propostas De Educação Em Tempo Integral No Brasil. In: Congresso Nacional de Educação, 12., 2015. Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015. p.6490 - 6500.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v. 32, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 dez. 2022.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: [http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3079/1/FPF\\_PTPF\\_12\\_076.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3079/1/FPF_PTPF_12_076.pdf). Acesso em: 20 nov. 2022.

GIROTTI, Eduardo Donizeti; CÁSSIO, Fernando L. A Desigualdade é a Meta: Implicações Socioespaciais do Programa Ensino Integral na Cidade de São Paulo. **Education policy analysis archives**, v. 26, 2018.

HAGE, Salomão Mufarrej. Educação, escola e políticas educacionais na perspectiva dos estudos culturais críticos: a produção do senso comum e as disputas pela hegemonia. **Cadernos de Educação**, n. 38, 2011.

KLANT, Luciana Maria; SANTOS, Vanderley Severino. O uso do software IRAMUTEQ na análise de conteúdo-estudo comparativo entre os trabalhos de conclusão de curso do ProfEPT e os referenciais do programa. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, p. e8210413786-e8210413786, 2021.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ypLL3PnTmLQkFfr97q4s3Rf/?lang=pt&format=htm>. Acesso em: 05 dez. 2022

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista katálysis**, v. 10, p. 37-45, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 323-337, 2011.

OLIVEIRA, João Ferreira; LIBÂNEO, José Carlos; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. **Cortez editora**, 2012.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em revista**, n. 45, p. 91-110, 2012.

MARTINS, André Silva. A Educação Básica no Século XXI: o projeto do organismo" Todos pela Educação". **Práxis Educativa**, v. 4, n. 1, p. 21-28, 2009.

MARTINS, Erika Moreira; KRAWCZYK, Nora Rut. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento 'Todos Pela Educação'. **Revista portuguesa de Educação**, v. 31, n. 1, p. 4-20, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/374/37454959005/37454959005.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

NAVARRO, Koepsel et al. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WzZ7F8ztWTshJbyS9gFdddn/?lang=pt>. Acesso em: 05 dez. 2022.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas de educação integral em tempo integral à luz da análise do ciclo da política pública. **Educação & realidade**, v. 43, p. 415-434, 2018.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Construindo uma tipologia das políticas de educação integral em tempo integral. **Roteiro**, v. 41, n. 3, p. 563-586, 2016.

RAMOS, Maurivan Güntzel; LIMA, Valderez Marina Rosário; ROSA, Marcelo Prado Amaral. Contribuições do software IRAMUTEQ para a Análise Textual Discursiva. **CIAIQ2018**, v. 1, 2018.

RODRIGUES, Arlete Moysés. Políticas públicas. **Revista Cidades**, v. 9, n. 16, 2012.



SANTOS, Viviane et al. IRAMUTEQ nas pesquisas qualitativas brasileiras da área da saúde: scoping review. **CIAIQ** 2017, v. 2, 2017.

SANTOS, Magda Cruz; GONÇALVES, Leonardo Dorneles; PALUDO, Conceição. Política pública e educação integral no Brasil: do nacional-desenvolvimentismo ao neodesenvolvimentismo. **Roteiro**, v. 43, n. 3, p. 1027-1050, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3519/351964738008/351964738008.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina: diálogo entre as ciências**, v. 3, n. 2, p. 11-36, 2014.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Pesquisa em política educacional: desafios na consolidação de um campo. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 19, n. 1, p. 5-13, 2014.

SCHÜTZ, Jenerton Arlan; COSSETIN, Vânia Lisa Fischer. Orfandade instituída e legalmente amparada: reflexões críticas sobre o “novo” Ensino Médio brasileiro. **Educação Unisinos**, v. 23, n. 2, p. 209-224, 2019.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. Cengage Learning**, 2013.

SOUZA, Marilsa Miranda; SOARES, Gabriel Henrique Miranda. Os mercadores da educação e as concepções empresariais presentes nos programas de educação integral. **Revista Exitus**, v. 8, n. 3, p. 113-142, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5531/553159865006/553159865006.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

STREMEL, Silvana. 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. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1209/1/Silvana%20Stremel%202.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

TONIETO, Carina; FÁVERO, Altair Alberto. A pesquisa em Política Educacional: análise de aspectos teórico-epistemológicos em teses de Doutorado (2010-2012). **Práxis Educativa**, v.15, p. 1-21, 2020.

VIEIRA JÚNIOR, Itamar. **Torto Arado**. São Paulo: Todavia, 2019.



**APÊNDICES**

**APÊNDICE A – SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES  
PAULISTAS DEFENDIDAS SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL (2007-2022)**

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>IES</b>	<b>Ano</b>	<b>Grau</b>	<b>Palavras-chave</b>
Escola de tempo integral: uma escola diferente ou a escola que faz a diferença?	Denise De Almeida	UMESP	2007	Mestrado	Escola de tempo integral, ensino fundamental, rede pública estadual.
A cultura da mídia: televisão e cotidiano escolar	Shirley Aparecida Jamelli De Almeida	UNISO	2007	Mestrado	Educação Escolar, Construção do Conhecimento, Práticas Pedagógicas, Cultura da TV, Cotidiano Escolar.
O sentido das expectativas das famílias em relação à escola para a formação de seus filhos	Maristela Ross De Castro Gasonato	PUC-SP	2007	Mestrado	Relação família-escola; Educação; Fenomenologia.
A inserção da dança escolar como possibilidade de educação integral'	Dulce Maria Rosa Cintra	UNOEST E	2007	Mestrado	Dança na educação aprendizagem formação de professor educação integral
Família-escola: a participação masculina - a compreensão dos homens – pais ou responsáveis – sobre sua atuação na escolarização dos filhos e participação na escola'	Nivia Caratin Fernandes	PUC-SP	2007	Mestrado	Referencial dialógico, participação paterna, relação família-escola, classes populares e a educação, Paulo Freire.
O diálogo na prática docente: A compreensão de professoras de uma escola pública do Município de São Paulo	Teresa Paletta Lomar	PUC-SP	2007	Mestrado	Diálogo Prática docente Fenomenologia Paulo Freire Martin Buber
A flor da vida / Sementeira para a fenomenologia da pequena infância'	Marina Marcondes Machado	PUC-SP	2007	Doutorado	Fenomenologia da Infância; Psicologia Fenomenológica; Infância e Existenciais; Relação Adulto-Criança; Hermenêutica da Primeira Infância.
A Educação física nos parques infantis da cidade de São Paulo: 1947-1957.	Silvana Micaroni	USF	2007	Mestrado	Educação física; Infância; Parque Infantil; educação; história
A vida em semiliberdade: um estudo sobre adolescentes em conflito com a lei'	Almunita Dos Santos F. Pereira	PUC-SP	2007	Mestrado	Adolescentes e FEBEM; adolescentes e semiliberdade; adolescentes em conflito com a lei; adolescentes e medidas socioeducativas.
Gestão da educação digital em escola de tempo integral'	Eliara Marli Rosa	UNOEST E	2007	Mestrado	Gestão Educação. Tecnologia Educacional. Inovações Educacionais.
Plantão psicoeducativo: cuidando dos educadores	Renata Capeli Silva Andrade	PUC-SP	2008	Mestrado	Plantão psicoeducativo – modos de cuidar – educadores

Educação e ecologia: práticas de autonomia social ou renovados discursos do poder do capital transnacional?'	Fernando Bomfim Mariana	USP	2008	Doutorado	Educação integral; ecologia social; autonomia; capital transnacional.
Escola de Tempo integral: da concepção à prática	Mota, Silvia Maria Coelho	UNISANTOS	2008	Mestrado	Educação Integral; Escola de Tempo Integral; Ensino Fundamental; Prática Docente; Oficinas Curriculares.
Desvelando sentidos de práticas educativas de famílias de classes populares: um estudo realizado com famílias de baixa renda de um bairro no município de São Paulo'	Shirley Pires Cruz	PUC-SP	2008	Mestrado	Sentido; Práticas educativas; Famílias de classes populares.
Currículo e emancipação: redimensionamento de uma escola instituída em um contexto advindo do processo de desfavelização	Helena Maria Dos Santos Felício	PUC-SP	2008	Doutorado	Currículo, Emancipação, Cotidiano Educacional, Prática Pedagógica.
Escola de tempo integral no estado de São Paulo: sua implementação na E. E. Prof. Renato Sêneca de Sá Fleury, em Sorocaba	José Garcia Chanes Junior	UNISO	2008	Mestrado	Escola Pública. Tempo Integral. Política Educacional. Ciclo I.
Cartas: uma possibilidade para o ensino do pensamento fenomenológico	Fabíola Freire Saraiva De Melo	PUC-SP	2008	Doutorado	Fenomenologia, psicologia, ensino-aprendizado em estágio, cartas.
O governo do aluno: uma cartografia das subjetividades no aparato político-jurídico educacional brasileiro	Marianne Bleker Neves	USP	2019	Mestrado	Subjetividade. Poder. Aparato político-jurídico. Organizações sociais. Educação integral.
Educação não formal de crianças e adolescentes: expectativas quanto ao programa de núcleos comunitários em Campinas, SP'	Cristiane Gonçalves De Oliveira	USP	2008	Mestrado	Educação não formal. Assistência social. Políticas públicas
Relação escola-família: possibilidade de aproximação em situação de dificuldades de aprendizagem dos alunos	Maria Lucia Spadini Da Silva	PUC-SP	2008	Mestrado	Relação escola-família, práticas educativas, práticas dialógicas.
Sentidos de participação e autoridade: um olhar sobre uma experiência comunitária'	Adriana Miritello Terahata	PUC-SP	2008	Doutorado	Autoridade – educadores – participação juvenil – juventude
A escola de tempo integral: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista	Adriana De Castro	UFSCAR	2009	Mestrado	Educação; Políticas públicas; Escolas de tempo integral; Escolas públicas; Qualidade na educação; Escolas públicas; Qualidade na educação

Participação da família na escola: como os protagonistas a compreendem	Laudeni Alves De Andrade Duarte	PUC-SP	2009	Mestrado	Família; escola; diálogo; participação.
Escola de tempo integral: redimensionar o tempo ou a educação?	Maria Do Carmo Rodrigues Lurial Gomes	PUC-CAMP	2009	Mestrado	Práticas Pedagógicas; Educação Integral; Escola de Tempo Integral
A compreensão das práticas educativas no contexto familiar sob, o olhar de crianças: um estudo fenomenológico'	Bruna Maria Souza Gomes	PUC-SP	2009	Mestrado	Práticas educativas; Famílias; Crianças; Fenomenologia.
Escola pública de tempo integral: um estudo de caso das representações sociais dos professores sobre os processos formativos	Claudia De Pasquali	UMESP	2009	Mestrado	Escola Pública de Tempo Integral. Representações Sociais. Processos formativos.
As marcas da indisciplina na escola: caminhos e descaminhos das práticas pedagógicas	Sandra Mara Fulco Pirola	UNIMEP	2009	Doutorado	Indisciplina. Relações pedagógicas. Interações sociais.
Ética numa escola pública de tempo integral	Isis Regina De Freitas Scarcelli	UNOESTE	2009	Mestrado	Ética, globalização, tema transversal, oficina, formação ética-cidadã.
A construção dos Cieps e da escolarização em tempo integral através da formação continuada em serviço: memórias de professores	Yrlla Ribeiro De Oliveira Carneiro Da Silva	UNICAMP	2009	Doutorado	CIEP - Rio de Janeiro; Formação Continuada de Professores; Memórias de Professores.
Nós sem nós: alunos com deficiência visual na escola de tempo integral	Maria Terêsa Rocha Triñanes	PUC-CAMP	2009	Mestrado	Educação Inclusiva; Escola de Tempo Integral; Atendimento Educacional Especializado; Deficiência Visual
A questão da reflexão e da ação nas práticas psicoeducativas na pesquisa interventiva'	Simone Dalla Barba Walckoff Calil	PUC-SP	2009	Doutorado	Ação – reflexão – pesquisa interventiva.
A compreensão de diálogo em uma experiência de construção coletiva do projeto político-pedagógico: um estudo à luz do pensamento de Martin Buber e Paulo Freire'	Rosineide Barbosa Xavier	PUC-SP	2009	Mestrado	Educação; Diálogo; Projeto Político Pedagógico; Martin Buber; Paulo Freire
Autoconhecimento e pedagogia simbólica junguiana: uma trilha interdisciplinar transformadora na educação	Simone Moura Andrioli De Castro Andrade	PUC-SP	2010	Mestrado	Autoconhecimento. Pedagogia simbólica Junguiana. Interdisciplinaridade.
Laço social e educação: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar'	Mônica Maria Farid Rahme	USP	2010	Doutorado	Laço Social; Educação Especial; Educação Inclusiva; Psicanálise; Sujeito; Autismo.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL, DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO: Um estudo preliminar'	Alexandre Nunes Bandeira	UMESP	2011	Mestrado	Educação: Brasileira: Tempo integral.
A articulação entre escola e comunidade do entorno em um projeto de literatura marginal: um olhar fenomenológico'	Suzana Filizola Brasiliense Carneiro	PUC-SP	2011	Mestrado	Articulação escola e comunidade do entorno; Comunidade e educação; Edith Stein; Fenomenologia e educação; Literatura marginal
"E. E. Dr. Tomás Alves - histórias e memórias"	Rosângela Cristina Gonçalves	UNICAMP	2011	Mestrado	Memória – fracasso escolar – práticas educacionais
Educriança: vivências educativas de crianças e suas mães - um estudo sobre o olhar das mães no tempo de experiência de um programa de educação da infância.	Ilegível	PUC-SP	2011	Mestrado	Palavra1; Palavra2; Palavra3
Implantação e implementação das escolas municipais em tempo integral na cidade de Goiânia'	Florence Rodrigues Valadares	UNESP-FCLAR	2011	Doutorado	Política pública educacional. Escola em tempo integral. Sistema educacional espanhol
O assentamento Dezesete de Abril e seu projeto de escola integral para o campo	Samila Bernardi Do Vale	UFSCAR	2011	Mestrado	Meio Rural. Movimento Social. Educação no Campo
Escola de tempo integral: da convenção à participação	Nilcéia Gomes Vetorazzi	UNICID	2011	Mestrado	Escola de tempo integral. Participação da comunidade. Qualidade da escola pública.
Semear educação e colher saúde: 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar (São Paulo–1941)'	Maria Aparecida Augusto Satto Vilela	PUC-SP	2011	Doutorado	Saúde; educação; saúde escolar; médicos; São Paulo.
"Escolas de tempo integral: oficinas de arte e seus professores"	Alik Santos Antolino	UNICAMP	2012	Mestrado	Escola de tempo integral; Oficina de artes; Formação de professores
O ensino da arte no ensino médio integrado: trabalho, integração e arte"	Luciana Lima Batista	UNICAMP	2012	Mestrado	Arte, Ensino Médio, Trabalho, Formação Integrada.
A proposta educacional da Congregação Canossiana para a educação em Timor-Leste'	Ervinia Martins Brito	USP	2012	Mestrado	Timor-Leste. Educação timorense. Escola Canossa. Educação Integral.
Escola de tempo integral: um estudo da dimensão subjetiva com pais e alunos'	Ruth Willna Ferreira De Lemos	PUC-SP	2012	Mestrado	Desigualdade Educacional, Educação Integral, Dimensão Subjetiva, Pais e Alunos.
Educação Integral: Texto e Contexto na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo	Marcia Di Giaimo Mecca	UNINOVE	2012	Mestrado	Educação Integral. Escola de tempo Integral. Educação omnilateral.

Sentimentos de professores e de alunos de duas escolas públicas de tempo integral no Estado de São Paulo	Márcia Teresa Campos Neczyk	PUC-SP	2012	Mestrado	Afetividade, escola de tempo integral, Henri Wallon.
Sentidos constituídos na educação em tempo integral'	Thais Peluzo Abreu Faleiros Soares	PUC-SP	2012	Mestrado	Educação Integral, Educação em Tempo Integral, Professores e Diretores Pedagógicos.
Gestão da escola de tempo integral: o caso de uma escola pública de ensino fundamental do município de Americana (SP)	Marisa Xavier Coutrim Dalri	PUC-CAMP	2013	Mestrado	Escola de tempo integral; gestão escolar; políticas públicas em educação.
Educação em tempo integral: resultados e representações de professores de matemática e de alunos do terceiro ciclo da rede de ensino de Belo Horizonte	Iracema Campos Cusati	USP	2013	Doutorado	Educação Integral, Programa Escola Integrada, Ensino Fundamental, Representações, Aprendizagem da matemática.
A questão da qualidade em escolas estaduais de tempo integral de Campinas: o olhar dos profissionais das oficinas curriculares	Regina Carvalho Calvo De Faveri	PUC-CAMP	2013	Mestrado	Escola de tempo integral. Ampliação de jornada. Política educacional. Oficinas curriculares. Qualidade educativa.
Escola de tempo integral ou escola fora do tempo escolar: o caso de Barretos'	Silene Fontana	PUC-SP	2013	Doutorado	Educação. Escola de Tempo Integral. Educação Formal. Educação Não Formal.
O coordenador pedagógico como mediador da práxis docente em escolas de educação e tempo integral	Rita De Cássia Ventura Pattaro	PUC-CAMP	2013	Mestrado	Coordenador pedagógico; Mediação; Educação integral; Práxis docente.
O currículo integrado no contexto de implantação do PROEJA FIC: a experiência dos municípios de Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Osasco, São Bernardo do Campo e Várzea Paulista	Sandra Torquato Bronzate	USP	2014	Doutorado	Educação de jovens e adultos. Educação integral. Currículo integrado. Política educacional. Qualificação profissional.
Educação integral: uma análise do Programa Tempo de Escola, de São Bernardo do Campo	Maria Guillermina Garcia	PUC-SP	2014	Mestrado	Educação Integral. Desigualdade social. Política pública educacional.
Oficinas Curriculares nas Escolas de Tempo Integral da rede pública estadual de São Paulo: percepção dos gestores	Mariângela Leocárdio Jacomini	PUC-CAMP	2014	Mestrado	Escola de tempo integral, políticas públicas, qualidade em educação, oficinas curriculares.
A língua inglesa nas escolas de tempo integral: diretrizes e práticas de ensino	Daniela Morales Monteiro	UNICID	2014	Mestrado	Ensino, escola pública, língua estrangeira.
Uma leitura histórico-contextual da escola de tempo integral'	Romilso Mizael De Moura	UNIMEP	2014	Doutorado	Escola. Educação. Educação integral. Escola de tempo integral.
O sentido de formação em Edith Stein: fundamento teórico para uma educação integral'	Magna Celi Mendes Da Rocha	PUC-SP	2014	Doutorado	Formação. Edith Stein. Educação integral.

A gestão do Centro Educacional Unificado (CEU) da cidade de São Paulo	Ydeliz Coelho De Souza Sanches	USP	2014	Doutorado	Gestão democrática, política pública, participação funcional, Conselho Gestor, Colegiado de Integração, educação integral, Centro Educacional Unificado (CEU).
O Programa Mais Educação, uma proposta de educação em tempo integral?	Alessandra Rodrigues Dos Santos	USP	2014	Mestrado	Educação; Educação Integral; Programa Mais Educação; Tempo Integral
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	Juliana De Paula Guedes De Melo Santos	PUC-SP	2014	Mestrado	Escola de tempo integral; Vulnerabilidade; Risco; Núcleo gestor; Tempos; Espaços; Texto e contexto; Organização administrativa e pedagógica.
Políticas para ampliação da jornada escolar: estratégia para a construção da educação integral?	Ana Lucia Ferreira Da Silva	USP	2014	Doutorado	Escola de tempo integral. Educação-proteção. Escola pública.
Programa Mais Educação e Escola a Tempo Inteiro: um olhar sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil e em Portugal'	Marília Beatriz Ferreira Abdulmassih	PUC-SP	2015	Doutorado	Ampliação da jornada escolar. Educação Integral; Mais Educação.
O programa mais educação e a educação integral no âmbito escolar: possibilidades ao debate'	Antonieta Bernadete Teixeira De Andrade	UNIMEP	2015	Doutorado	Programa Federal Mais Educação; Educação integral; Política pública, Trabalho educativo e autonomia.
Educação de tempo integral: entre entraves e possibilidades'	Bianca Barrochelo Caiuby	UNISO	2015	Mestrado	Políticas Públicas. Educação em tempo integral. Programa Ensino Integral- Escola de Tempo Integral do Governo do Estado de São Paulo.
O programa mais educação na diretoria de ensino da região de Marília - SP	Sônia De Lourdes Assuino Mathias	UNESP-FFC	2015	Mestrado	Programa Mais Educação. Escola de tempo integral. Educação integral. Política pública educacional.
Programa Mais Educação: uma análise do projeto pedagógico'	Katia Cristina Deps Miguel	UNESP-IB	2015	Mestrado	Programa Mais Educação. Educação de tempo integral. Escola e Comunidade.
O programa mais educação: um estudo da implantação em uma unidade escolar paulista'	Lívia Brassi Silvestre De Oliveira	USP/RIB EIRÃO PRETO	2015	Mestrado	Programa Mais Educação; Educação Integral; Escola Pública.
Novas perspectivas da complementaridade entre educação não formal e formal - vislumbres do	Marcos José De Aquino Pereira	UNISAL	2015	Mestrado	Educação não formal - Educação formal - fracasso escolar - educação

“programa educacional girassol” em águas de São Pedro					integral - Programa Educacional Girassol
Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares: suas ressignificações no contexto do programa de ensino integral do estado de São Paulo (PEI)	Rafael Conde Barbosa	PUC-SP	2016	Doutorado	Programa Ensino Integral (PEI); Educação Integral; Escola de Tempo Integral (ETI); Política Educacional.
O projeto de vida no ensino médio: o olhar dos professores de História	Sandra Maria Fodra	PUC-SP	2016	Mestrado	Educação Integral; Aprendizagem significativa; Projeto de Vida
Escola de Tempo Integral: Uma Análise da Experiência do Programa Mais Educação Nas Escolas do Município de Barueri	Ilegível	UNINOVE	2016	Mestrado	Palavra1; Palavra2; Palavra3
Política educacional e o direito de brincar: a proposta de educação integral na zona oeste de São Paulo	Fernando Silveira De Castro Pereira	USP	2016	Mestrado	Política educacional; educação integral; direito de brincar; direitos da criança, infância.
A educação integral e as ações socioeducativas complementares em organizações não governamentais vinculadas ao programa “Centro para Crianças e Adolescentes”	Marcos Luiz Ribeiro	PUC-SP	2016	Mestrado	Educação Integral. Ações complementares. Organizações Não Governamentais. Centro para Crianças e Adolescentes.
Escola de Tempo Integral: Relato de Uma Experiência na Rede Estadual de Ensino de São Paulo	Valéria De Souza Babalim	UNINOVE	2016	Mestrado	Educação Integral, Escolas de Tempo Integral, Programa Ensino Integral, Estado de São Paulo, Educação Básica.
A formação de professores prevista e vivenciada na implementação do projeto da escola de tempo integral no município de Araçatuba: práticas e desafios	Neiva Solange Da Silva	UNESP-FCT	2016	Mestrado	Formação de professores. Formação Continuada de Professores. Educação Integral. Educação em Tempo Integral. Escola de tempo integral.
O Projeto Escola de Tempo Integral na rede estadual de São Paulo: considerações acerca do direito à educação de qualidade	Tatiane Aparecida Ribeiro Torres	USP	2016	Mestrado	Escola de Tempo Integral. Ensino Fundamental. Política Pública em Educação. Direito à Educação. Educação de Qualidade.
Significações de alunos do ensino médio sobre a contribuição dessa etapa na constituição de perspectivas de futuro profissional: um estudo da dimensão subjetiva dos processos de escolarização	Márcia Do Amaral Miranda	PUC-SP	2017	Mestrado	Significação. Escola de tempo Integral. Psicologia Sócio-Histórica. Alunos. Ensino Médio. Escola.
School Narratives. Resignification of the experience. Teacher Education. Supervised	Denise De Almeida Ostler	UMESP	2017	Doutorado	Educação Integral. Programa Ensino Integral. Inclusão. Políticas



Internship					Públicas Educacionais.
Programas governamentais para a educação em tempo integral no Brasil e Portugal: implicações sobre as desigualdades educacionais'	Elisangela Maria Pereira Schimonek	UNICAMP	2017	Doutorado	Programa Mais Educação. Programa Escola a Tempo Inteiro. Desigualdades Educacionais. Educação Integral. Tempo Integral.
Programa Diadema Mais Educação: uma experiência de educação integral e proteção integral'	Ana Lucia Sanches	PUC-SP	2017	Doutorado	Educação Integral; Proteção Integral; Gestão Pública.
AMBIENTE ESCOLAR E VALORES: Um estudo comparativo entre a Escola de Tempo Integral e a Escola de Tempo Parcial no Ensino Fundamental II'	Emerson Da Silva Dos Santos	UNESP-FFC	2017	Mestrado	Adolescência. Valores Morais. Escola de Tempo Integral. Clima Escolar
Estágios obrigatórios em cursos de pedagogia a distância: tensões e possibilidades	Maria Da Conceição Oliveira Santos	UNISANTOS	2017	Mestrado	Curso de Pedagogia. Educação a distância. Estágio. Formação docente.
O processo de aprendizagem profissional de coordenadores pedagógicos para as/nas escolas de/em tempo integral no município de Araçatuba	Raquel Pozzenato Silazaki	UNESP-FCT	2017	Mestrado	Formadores de Professores da Educação Básica. Coordenação Pedagógica. Aprendizagem Profissional da Docência. Educação Integral. Escolas com Jornada Ampliada. Trabalho Coletivo.
Desafios do ensino médio no projeto político pedagógico na perspectiva de educação integral'	Antonio Torquato Da Silva	PUC-SP	2017	Mestrado	Ensino Médio; Projeto Político Pedagógico; Educação Integral.
Concepções dos gestores escolares sobre educação integral e tempo integral em escolas municipais de Marília	Aline Linhares Rodrigues Talaveras	UNESP-FFC	2017	Mestrado	Concepção de educação integral. Escola de tempo integral. Educação em tempo integral.
Ampliação da jornada escolar: mais aprendizagem de quê?'	Patrícia Peixoto Zapletal	USP	2017	Mestrado	Aprendizagem. Escola de tempo integral. Mais Educação. Governamentalidade. Michel Foucault.
Léon Dehon: educação integral ideário pedagógico e missão institucional'	João Carlos Almeida	USP	2007	Doutorado	Educação Integral. Pedagogia. Filosofia da educação.
As facetas de conhecimento na organização e gestão do currículo em escolas públicas de tempo integral	Andrea Cianflone Zacharias De Andrade	PUC-SP	2018	Mestrado	Ensino fundamental; escola em tempo integral; currículo; gestão, contra-turno.
Ação docente e ensino de geografia: limites e possibilidades para a aplicabilidade do currículo no Programa Ensino Integral	Ronaldo Costa Barbosa	UNOESTE	2018	Mestrado	Currículo. Educação Integral. Ensino de Geografia. Programa Ensino Integral.

Escola de tempo integral no sistema municipal de ensino de São José do Rio Preto: núcleo da esperança “Vila Azul” (2012-2016)	Oswaldo Luis Bauch	UNESP-FCLAR	2018	Mestrado	Escola de Tempo Integral; Legislação; Educação em Tempo Integral. Sistema Municipal de Ensino de São José do Rio Preto-SP
Projeto Oficina do Saber: sentidos do trabalho de professores na escola em tempo integral	Edmar José Borges	UFSCAR	2018	Mestrado	Palavra1; Palavra2; Palavra3
Teia Multicultural: a construção de um modelo inovador na escola brasileira'	Georgia Carolina Piacentini Correa	PUC-SP	2018	Mestrado	1. Interdisciplinaridade; 2. Projetos; 3. Arte-educação; 4. Autoconhecimento; 5. Teatro; 6. Educação Integral.
Educação integral: a unidade que contém o múltiplo e revela contradições	Karin Gerlach Dietz	PUC-SP	2018	Doutorado	Educação Integral; Políticas Públicas Educacionais; Movimentos Sociais; Desigualdade Social; Psicologia Sócio-Histórica.
Desafios da formação humana omilateral na educação infantil: um estudo da realidade educacional cubana	Elaine Cristina Melo Duarte	UNICAMP	2018	Mestrado	Educação integral; Cuba; Pré-escola; Pedagogia histórico-critica.
A educação em tempo integral no Estado de Minas Gerais: análise da política e seus efeitos	Jacqueline De Sousa Batista Figueiredo	UNICAMP	2018	Doutorado	Educação integral. Dimensão histórica. Políticas públicas educacionais. Trabalho escolar. Currículo.
Programa São Paulo faz escola: percepções de professores de uma escola estadual paulista	Mayara Faria Miralha	UNESP-FCT	2018	Mestrado	Política educacional. Programa São Paulo Faz Escola. Proposta Curricular Paulista. Percepção de Professores.
A escola e a educação para a infância na perspectiva de uma educação integral'	Juliana Faria Góes Penteadó	PUC-SP	2018	Mestrado	Educação integral; Infância; Escola; Currículo; Políticas públicas.
Programa Mais Educação: Limites e Possibilidades (2007)'	Adriana Rodrigues	UNINOVE	2018	Mestrado	Brasil. Programa Mais Educação. Educação integral. Inclusão educacional.
Programa mais educação e o novo mais educação: permanências e rupturas'	Gabriela Freitas Saquelli	UNESP-IB	2018	Mestrado	Programa Mais Educação. Programa Novo Mais Educação. Educação Integral. Tempo Integral.
Educação integral no Estado de São Paulo: as propostas de jornada integral e jornada parcial em duas unidades da rede pública (2012-2016)	Teresinha Morais Da Silva	PUC-SP	2018	Mestrado	Educação integral; Ensino em tempo integral; Ensino em tempo parcial

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'	Maria Cristiani Gonçalves Silva	UNICAMP	2018	Doutorado	Educação - Educação Integral - Direito à Educação - Direitos Humanos.
Programa Ensino Integral e Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo: permanências e mudanças	Gustavo Antonio Valentim	UNESP-FCT	2018	Mestrado	Educação em Tempo Integral. Escola de Tempo Integral. Programa Ensino Integral. Análise Documental. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.
O direito à educação integral nos planos de educação (2015-2025) dos municípios da Região Metropolitana de Campinas'	Andréia Silva Abbiati	UNICAMP	2019	Doutorado	Plano Municipal de Educação; Educação integral; Campinas, Região Metropolitana de (SP)
A formação em contexto na educação integral do ponto de vista dos professores de uma escola pública: uma análise da dialogicidade no processo educativo São Carlos - SP 2019'	Dilene Aparecida Amicci Mascioli	UFSCAR	2019	Mestrado	Educação Integral; Formação em Contexto de Professores; Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo; Processo Dialógico; Prática Reflexiva.
Educação integral: sentidos produzidos por professores e estudantes em tempos-espacos vividos na escola	Vanessa Petruz Benedini	UNICAMP	2019	Mestrado	Educação Integral; Tempo Integral; Formação Humana
Um estudo de concepções e experiências de escolas de tempo integral nos municípios de Campinas e Jundiaí	Aparecida Do Carmo Fernandes Cheroti	UFSCAR	2019	Mestrado	Políticas Educacionais; Educação Integral; Escola de Tempo Integral.
Indicadores de desempenho: a Matriz de Referência do Saresp nos anos iniciais do ensino fundamental'	Andréa Fernandes De Freitas	USP	2019	Mestrado	Matriz de Referência. Educação Integral. Anos Iniciais. Avaliações Externas.
O debate sobre politécnia e educação integral no contexto da reforma do ensino médio e da BNCC	Nelson Luiz Gimenes Galvão	UNINOVE	2019	Mestrado	Políticas Públicas em Educação. Politécnia. Educação Integral. BNCC. Reforma do Ensino Médio
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	Andréia De Souza Grava	UMESP	2019	Mestrado	Alfabetização. Escola de Tempo Integral. Sucesso/fracasso escolar.
Jornada de trabalho docente: regime de dedicação plena e integral (RDPI) na rede estadual de ensino de São Paulo	Zelina Cardoso Grund	UNESP-FCT	2019	Mestrado	Condições de trabalho docente; Jornada de trabalho; Regime de Dedicação Plena e Integral; Programa Ensino Integral; Rede estadual

					de ensino de São Paulo.
A implementação da escola de tempo integral do programa cidadescola de Presidente Prudente/SP: tensões no trabalho docente'	Samanta Antunes Kasper	UNESP-FCT	2019	Mestrado	Educação em tempo integral. Escola pública. Escola de tempo integral. Tensões no trabalho docente. Mal-estar docente.
Espaço e tempo integral na escola: os impasses da formação na sociedade moderna'	Lilian Dos Santos Lacerda	PUC-SP	2019	Doutorado	Escola de Tempo Integral; formação cultural; fechamento do universo da locução e político; Teoria Crítica da Sociedade; tempo e espaço escolar.
“Professora, por que os animais se respeitam e os humanos não?” A convivência ética pede passagem: educação em valores em terceiros anos do período integral de uma escola pública	Francisane Nayare De Oliveira Maia	UNESP-FFC	2019	Mestrado	Ensino Fundamental. Convivência na escola. Educação Integral. Educação em Valores. Aprendizagem Cooperativa.
Quando e onde se brinca no primeiro ano? Um estudo sobre o jogo simbólico no ensino fundamental de uma escola de tempo integral'	Ana Carolina Tattaro	UNESP-FFC	2019	Mestrado	Jogo Simbólico. Escola de Tempo Integral. Ensino Fundamental I; Teoria piagetiana.
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	Rosilene Figueira Miranda	UNESP-FCT	2019	Mestrado	Educação Integral; Escola de Tempo Integral; Formação de Professores. Grande área: Ciências Humanas Setores de atividade: Educação
Educação integral x escolas em tempo integral: explorando os espaços para a educação em valores	Romilso Mizael De Moura	UNESP-FCT	2019	Doutorado	Escola. Educação. Educação integral. Escola de tempo integral.
O projeto de educação em tempo integral no estado do Amazonas e o direito à educação	Angela Maria Gonçalves De Oliveira	UNICAMP	2019	Doutorado	Direito à educação; Educação em Tempo Integral; Educação no estado do Amazonas.
A educação integral no século XXI- do programa mais educação ao programa novo mais educação	Thiago Alves De Oliveira	USP	2019	Mestrado	Educação Integral; Programa Mais Educação; Programa Novo Mais Educação; Organismos Internacionais; Neoliberalismo.
A reforma curricular paulista e a percepção docente acerca de sua implementação: estudo de caso de uma escola interiorana	Daiani Vieira Ortega	UNESP-FCT	2019	Mestrado	Política educacional. Reforma curricular paulista. Percepção docente. Estado de São Paulo.
Educação para o trabalho e escola em tempo integral: análise da formação	Marcela Soares Polato Paes	UNESP-IB	2019	Doutorado	Trabalho e Educação. Educação e Emancipação. Ensino

oferecida aos jovens no ensino médio no estado de São Paulo					Integral.
Análise da oferta da jornada escolar em tempo integral nas redes públicas estaduais brasileiras de 2007 a 2017	Adriana Persiani	UNICAMP	2019	Doutorado	Políticas públicas em educação; Jornada escolar; Escolas de tempo integral; Censo escolar
Currículo do Ensino Médio Integrado do IFMG: a partitura, a polifonia e os solos da Educação Física	Katia Regina De Sá	USP	2019	Doutorado	Currículo. Ensino Médio. Educação Profissional. Educação em Tempo Integral. Educação Física.
A Transferência de Recursos Públicos no Município de São Paulo para a Rede Parceira da Educação Infantil e a Visibilidade desta movimentação junto às Mídias'	Selma Zeferino Macedo Dos Santos	UMESP	2019	Mestrado	Creche. Educação Infantil. Financiamento. Mídia. Política Educacional.
Entre muros, grades, escola e privação de liberdade: um diálogo com docentes da fundação casa de São Bernardo do Campo'	Fátima Cristina Dos Santos	UMESP	2019	Mestrado	Fundação Casa; Menor Infrator; Educação
Formação continuada e desenvolvimento profissional docente nas escolas de ensino integral de São Paulo	Wellynton Rodrigues Da Silva	PUC-SP	2019	Doutorado	Escolas de ensino integral; Formação continuada de professores; Formação centrada na escola; Autoformação; Formas de controle e autoritarismo do Estado X resistência dos professores.
A evasão escolar na perspectiva docente e discente: um olhar para a permanência estudantil em cursos técnico-profissionalizantes (nível médio)	Everton Gomes Da Silva	UNISANTOS	2019	Mestrado	Evasão Escolar. Curso Técnico Profissionalizante. Políticas Públicas Educacionais. Direito à Educação
Adesão e desistência de escolas do ensino fundamental do município de São Paulo aos programas mais educação e novo mais educação'	Luísa Fleury Camargo Saad	PUC-SP	2020	Mestrado	Educação Integral. Políticas Públicas. Escolas Municipais de São Paulo.
Intersetorialidade: tensões e desafios nas políticas públicas de educação integral	Marcelo Innocentini Hayashi	UFSCAR	2020	Mestrado	Educação Integral; Intersetorialidade; Políticas Públicas
O programa mais educação e o papel dos comitês territoriais de educação integral no estado de São Paulo (2009-2006).	Caroline Maria Florido	UNICAMP	2020	Doutorado	Comitês Territoriais de Educação Integral; Programa Mais Educação; política educacional; consenso
Programa de residência pedagógica/capes: formação diferenciada de professores	Beatriz Martins Dos Santos Prado	UNISANTOS	2020	Mestrado	Educação. Formação de Professores Polivalentes. Cursos de

em cursos de pedagogia?'					Pedagogia. Estágio Supervisionado. Unidade teoria-prática. Residência Pedagógica.
Governança filantrópica nas redes estaduais de ensino: a sociedade civil organizada e a política de educação integral	Carolina Machado D'Avila	UNICAMP	2020	Doutorado	Educação integral. Governança filantrópica. Filantropismo. Redes políticas.
Interação e comunicação de crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA) em aulas de educação física infantil	Ubirajara Da Silva Caetano	UNISANTOS	2020	Mestrado	Inclusão. Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Interação e Comunicação de crianças com TEA. Educação Física na pré-escola. Intervenções Lúdicas.
Educação integral: caminhos possíveis para o pleno desenvolvimento da pessoa humana?	Crislaine Fernandes Matozinhos Silva	UNICAMP	2020	Doutorado	1. Educação Integral. 2. Gestão Democrática. 3. Implementação 4. Pleno Desenvolvimento da Pessoa.
Grupos operativos: a construção do conhecimento mediante uma relação dialógica	Junio Pereira Virto De Oliveira	UFSCAR	2020	Mestrado	Educação Integral; Grupos Operativos; Diálogo, Caracterização de Papéis; Vetores do Processo Grupal.
Formação continuada de educadores(as) relacionada a educação em direitos humanos e gênero: percepção da equipe gestora de uma escola municipal de tempo integral do município de Marília/SP'	Luceli Aparecida Callé	UNESP-FFC	2020	Mestrado	Educação em Direitos Humanos. Gênero. Gestão escolar. Formação continuada de professores(as). Educação Básica.
Políticas de Educação em tempo integral no ensino médio público: análise georreferenciada do Estado de São Paulo	Marcelo Costa Da Silva	UNESP-FCT	2020	Mestrado	Ensino Médio. Educação em Tempo Integral. Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. Políticas Educacionais. São Paulo.
Culturas escolares no Brasil e no Chile. Um estudo comparado entre a escola estadual "culto à ciência" de Campinas, Brasil, e o Liceo "Rector Armando Robles Rivera" de Valdivia, Chile, a partir da implantação das reformas de ensino em tempo integral	Juan Pablo Gerter Urrutia	UNICAMP	2020	Mestrado	Culturas Escolares, Micro-história, História da Educação Comparada, Reformas do Ensino Integral, História da Educação.
Teoria e prática nas diretrizes curriculares para formação de professores: percepção dos coordenadores de cursos de licenciatura em matemática	Ronaldo Antonio Gollo Júnior	UMESP	2020	Mestrado	Diretriz Curricular Nacional para formação de professores
Formação em serviço no município de juiz de Fora (2016-2018): olhares e	Luciene Domenici Mozzer	UMESP	2020	Doutorado	Ensino Fundamental. Formação de professores em serviço.

perspectivas docentes'					Projeto de Formação Municipal.
Relações público-privadas na educação em tempo integral: análise do Programa Cidadescola de Presidente Prudente – SP'	Fernanda Quineli Alves Nagao	UNESP-FCT	2020	Mestrado	Educação em Tempo Integral. Relações público-privadas. Programa Cidadescola. Presidente Prudente.
Programa Mais Educação: uma política progressista de educação integral em tempo integral'	José Nildo O. Soares	PUC-SP	2020	Doutorado	Programa Mais Educação. Educação Integral. Tempo integral. Justiça curricular. Justiça social.
Um estudo sobre as abordagens à aprendizagem em escolas de educação integral em tempo integral e parcial do município de Campinas'	Carla Regina Gonçalves De Souza	PUC-CAMP	2020	Doutorado	Educação integral; estratégias de aprendizagem; aprendizagem.
Promoção de habilidades de escrita e da autorregulação da aprendizagem com utilização de elementos de gamificação'	Ariete Alves De Andrade	PUC-CAMP	2021	Mestrado	Letramento; Produção de texto; Ensino fundamental
Educação integral, políticas públicas e docência na escola pública	Vanessa Jordão Das Neves Araújo	PUC-SP	2021	Mestrado	Educação Integral; Políticas públicas; Currículo
O programa de ensino integral no estado de São Paulo: a escola neoliberal	Caroline Gorski Marques Araujo	UNICAMP	2021	Mestrado	Educação Integral; Ensino Médio; Trabalho Docente; Relações de Trabalho; Divisão Sexual do Trabalho.
Educação integral: o yoga como instrumento de intervenção na formação continuada de educadoras (es)	Sidney Doretto	UNESP-FFC	2021	Mestrado	Educação Integral. Formação Continuada. Yoga. Intervenção.
PROFESSORES COORDENADORES DE ÁREA DO CONHECIMENTO DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO: atribuições, conquistas e desafios	Adriana Locatelli França	UNESP-FCT	2021	Mestrado	Coordenação pedagógica. Professor coordenador de área do conhecimento. Programa Ensino Integral. Coordenador pedagógico. Professor coordenador pedagógico.
Projeto guri/ SP: limites e possibilidades do trabalho do educador musical em processos de inclusão de crianças/adolescentes com deficiência/transtornos	Alex Da Silva Gonçalves	UNISANTOS	2021	Mestrado	Educação Musical; Educação Não Formal; Projeto Guri/SP; Inclusão; Ciclo de Políticas.
Ninguém solta a mão de ninguém! Um olhar para práticas pedagógicas que valorizam a aprendizagem por domínios e as funções executivas em um contexto	Adriana Batista De Souza Koide	PUC-CAMP	2021	Doutorado	Vulnerabilidade social; Neurociência; Funções executivas; Aprendizagem por domínios; Práticas pedagógicas

de alta vulnerabilidade social					
O fonoaudiólogo e seus saberes profissionais na Educação'	Paula Mieco Koizumi Masuyama	UNESP-FCT	2021	Doutorado	Educação. Fonoaudiologia. Fonoaudiologia Educacional. Saberes profissionais.
O Programa Ensino Integral – PEI como política de expansão de jornada escolar na rede pública de ensino do estado de São Paulo (2012–2020)	Evaldo De Assis Moreira	PUC-SP	2021	Doutorado	Educação integral; expansão de jornada; Mais Educação; Programa Ensino integral; São Paulo.
Arte como direito? A formação do professor de artes visuais na região da baixada santista e no município de São Paulo/SP.	Ana Marcia Akai Moreira	UNISANTOS	2021	Doutorado	Licenciatura em Artes Visuais; Organização curricular; Função social das Artes; Arte como direito.
A atenção plena e autorregulação da aprendizagem no ensino fundamental: um estudo de revisão	Felipe Naday	PUC-CAMP	2021	Mestrado	Aprendizagem; emoções; corpo; ensino fundamental
O programa cultura de paz: um estudo sobre a autorregulação de jovens aprendizes na perspectiva docente	Silmara Helena De Oliveira Ribeiro	PUC-CAMP	2021	Mestrado	Autorregulação da aprendizagem. Autorregulação das emoções. Cultura de paz. Jovens aprendizes.
Entre tempos, contratempos e passatempos: Educação Infantil em jornada de tempo integral, das orientações à prática	Viviane Menezes Sabatini	UFSCAR	2021	Mestrado	Educação Infantil; Jornada de tempo integral; Educação integral.
Programa especial de formação pedagógica do centro Paula Souza/SP: uma análise crítica	Andrea Cristina Dos Santos	UNISANTOS	2021	Mestrado	Educação e Trabalho; Educação Profissional; Formação para Professores da Educação Profissional; Capacitação Profissional; Formação Profissional.
O cotidiano da escola de tempo integral: dinâmicas e desafios na materialização do projeto político pedagógico'	Raquel Pozzenato Silazaki	UNESP-FCT	2021	Doutorado	Cotidiano Escolar. Escola de Tempo Integral. Projeto Político Pedagógico. Formação Continuada de Professores e Formadores.
Educação Física escolar como ferramenta de promoção da autorregulação da aprendizagem na infância	Charles Santos Da Silva	PUC-CAMP	2021	Mestrado	Autorregulação; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Educação Física.
Os desafios da educação para o pensar: um olhar sobre o ensino de filosofia nas etapas elementares da educação básica no município de Itupeva/SP.'	William Luiz Da Silva	UNISANTOS	2021	Mestrado	Políticas Públicas Educacionais, Escola Pública, Ensino de Filosofia para crianças, Educação para o pensar,



					Comunidades de Aprendizagem.
Organização da jornada escolar (parcial e integral) nas capitais brasileiras	Daiane Gonçalves De Souza	UNESP-FCT	2021	Mestrado	Jornada Escolar; Jornada Parcial; Educação em Tempo Integral; Anos Iniciais do Ensino fundamental.
Educação infantil em tempo integral no município de São Carlos à luz da sua história	Michele Yabuki	UFSCAR	2021	Mestrado	Educação Integral; Educação em Tempo Integral; Educação Infantil em Tempo Integral; Educação Integral em Tempo Integral.

**Fonte:** Elaborada pela autora

## APÊNDICE B – SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL

ANO	NOME	DOCUMENTO	SOBRE:	ACESSO
1988	Constituição Federal de 1988	Constituição Da República Federativa Do Brasil De 1988	Constituição da República Federativa Do Brasil De 1988	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm</a>
1996	Lei de Diretrizes e Bases (LDB)	Lei Nº 9394/1996.	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm</a>
2001	Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE)	Lei Nº 10.172, De 9 De Janeiro De 2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm</a>
2005	Projeto Escola de Tempo Integral (ETI)	Resolução Nº89 - 2005	Institui o Projeto Escola de Tempo Integral com o objetivo de prolongar a permanência dos alunos de ensino fundamental na escola pública estadual	<a href="http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=02/05/2016%2022:00:32">http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=02/05/2016%2022:00:32</a>
2007	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)	Lei Nº 11.494, De 20 De Junho De 2007.	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/11494.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/11494.htm</a>
2007	Programa Compromissos Todos Pela Educação	Decreto Nº6.094 /2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm</a>
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	Decreto6.094/07	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm</a>
2007	Programa Mais Educação (PME)	Portaria Normativa Interministerial Nº17/2007	Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar.	<a href="http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf">http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf</a>
2008	Plano Plurianual (PPA) – 2008-2011	Lei Nº 11.653, De 7 De Abril De 2008.	Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2008/2011.	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11653.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11653.htm</a>
2010	Programa Mais Educação (PME)	Decreto Nº7083, De 27 De Abril De 2010	Dispõe sobre o Programa Mais Educação.	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm</a>
2010	Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCNEB)	Resolução Nº4 De 2010	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.	<a href="https://normativas.conselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?quer">https://normativas.conselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?quer</a>

				<a href="#">y=AGR</a>
2011	Programa Educação - Compromisso de São Paulo	Decreto 57.571, De 02 De Dezembro De 2011	Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas	<a href="https://www.al.ssp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html#:~:text=Decreto%3A,a%20valoriza%C3%A7%C3%A3o%20de%20seus%20profissionais.">https://www.al.ssp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html#:~:text=Decreto%3A,a%20valoriza%C3%A7%C3%A3o%20de%20seus%20profissionais.</a>
2012	Programa Ensino Integral (PEI)	Lei Complementar Nº 1.191, De 28 De Dezembro De 2012.	Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais	<a href="https://www.al.ssp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012.html">https://www.al.ssp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012.html</a>
2012	Programa Ensino Integral (PEI)	Lei Complementar Nº 1.164, De 2012	Atualizada até a Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012	<a href="https://www.al.ssp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html">https://www.al.ssp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html</a>
2014	Plano Nacional de Educação 2014-2024(PNE)	Lei Nº 13.005/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm</a>
2013	Proposições para a reformulação do ensino médio	Projeto De Lei N.º 6.840 De 27 De Novembro De 2013	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências.	<a href="https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428&amp;filename=PL+6840/2013">https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428&amp;filename=PL+6840/2013</a>
2015	Base Nacional Comum Curricular. (BNCC)	Portaria No - 592, De 17 De Junho De 2015	Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.	<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&amp;Itemid=30192</a>
2016	Projeto Escola de Tempo Integral (ETI)	Resolução SE 6, De 19-1-2016	a necessária otimização dos recursos e materiais didático pedagógicos disponíveis, para assegurar a consecução dos objetivos do projeto;	<a href="http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/76_16.HTM?Time=29/04/2021%2017:34:11">http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/76_16.HTM?Time=29/04/2021%2017:34:11</a>
2016	Novo Regime Fiscal.	Projeto De Emenda Constitucional PEC 241 De 15	Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime	<a href="https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra">https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra</a>

		De Junho De 2016	Fiscal.	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/MPv/MPv746.htm">a?codteor=1468431&amp;filename=PEC+241/2016</a>
2016	Base Nacional Comum Curricular. (BNCC) e Reforma do Ensino Médio	Portaria No - 790, De 27 De Julho De 2016	Institui o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e reforma do Ensino Médio.	<a href="https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&amp;data=28/07/2016&amp;pagina=16">https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&amp;data=28/07/2016&amp;pagina=16</a>
2016	Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)	Medida Provisória Nº 746, De 22 De Setembro De 2016.	Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/MPv/mpv746.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/MPv/mpv746.htm</a>
2016	Programa Novo Mais Educação (PNME)	Portaria No - 1.144, De 10 De Outubro De 2015	Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental.	<a href="http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file">http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file</a>
2016	Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)	Portaria No - 1.145, De 10 De Outubro De 2016	Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016.	<a href="http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file">http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file</a>
2016	Novo Regime Fiscal.	Emenda Constitucional Nº 95/2016	Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal.	<a href="https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm">https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm</a>
2017	CONVERSÃO DA MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016.	Lei Nº 13.415, De 16 De Fevereiro De 2017.	Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/13415.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/13415.htm</a>
2017	Programa Novo Mais Educação (PNME)	Resolução FNDE Nº 17/2017	Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de	<a href="https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2019/02/Resolu%C3%A7%C3%A3o-">https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2019/02/Resolu%C3%A7%C3%A3o-</a>

			acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação.	<a href="#">n%C2%BA-17-de-22-de-dezembro-de-2017-PNME.pdf</a>
2017	Base Nacional Comum Curricular. (BNCC)	Resolução Cne/Cp Nº 2, De 22 De Dezembro De 2017	Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.	<a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf</a>
2018	Base Nacional Comum Curricular. (BNCC) - Ensino Médio	Resolução Nº 4, De 17 De Dezembro De 2018	Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.	<a href="https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296">https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296</a>
2020	FUNDEB	Lei Nº 14.113, De 25 De Dezembro De 2020	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm#art53">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm#art53</a>

**ANEXOS**

**ANEXO A – DADOS DOS PROGRAMAS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

<b>Nome do Programa</b>	<b>Nome da IES</b>	<b>Sigla da IES</b>	<b>UF</b>	<b>ME</b>	<b>DO</b>	<b>MP</b>
FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS EDUCATIVAS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	UFMA	MA	-	-	A
Currículo e Gestão da Escola Básica	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	UFPA	PA	3	-	-
Currículo, linguagens e inovações pedagógicas.	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	UFBA	BA	-	-	4
DOCÊNCIA E GESTÃO EDUCACIONAL	UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL	USCS	SP	-	-	3
EDUCAÇÃO	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS	UFT	TO	3	-	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	UFSM	RS	4	4	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	UFPEL	RS	5	5	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	FURG	RS	4	-	-
EDUCAÇÃO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	PUC/RS	RS	6	6	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	UNISINOS	RS	7	7	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL	UCS	RS	4	4	-
EDUCAÇÃO	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	FUPF	RS	5	5	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL	ULBRA	RS	4	4	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL	UNISC	RS	4	4	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE LA SALLE	UNILASALLE	RS	4	4	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	UFMT	MT	5	5	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	UFMT	MT	3	-	-
EDUCAÇÃO	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE	UFMS	MS	5	5	-

	FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL					
EDUCAÇÃO	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	UFMS	MS	3	-	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO	UCDB	MS	5	5	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS	UFGD	MS	5	5	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	UFG	GO	5	5	-
EDUCAÇÃO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS	PUC-GOIÁS	GO	5	5	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	UNB	DF	5	5	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA	UCB	DF	4	4	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ	UNITAU	SP	-	-	4
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	UNIR	RO	4	-	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ	UFOPA	PA	4	-	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE	UFAC	AC	3	-	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA	UERR	RR	3	-	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL	UFFS	SC	-	-	3
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE	UFCG	PB	3	-	-
EDUCAÇÃO	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS	UFT	TO	-	-	3
EDUCAÇÃO	CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA DE SÃO PAULO	UNASP	SP	-	-	3
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI	URCA	CE	-	-	3
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ	UNIFAP	AP	3	-	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL	UERGS	RS	-	-	3



EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO	UEMA	MA	-	-	A
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE IBIRAPUERA	UNIB	SP	A	-	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS	UNIMONTES	MG	A	-	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ	UENP	PR	-	-	A
EDUCAÇÃO	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE	IFC	SC	A	-	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	UEA	AM	A	-	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS	UEG	GO	A	-	-
EDUCAÇÃO	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS	IFG	GO	A	-	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO	UFCAT	GO	3	-	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ	UFJ	GO	3	-	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	UFAM	AM	3	3	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	UFPA	PA	5	5	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ	UEPA	PA	4	4	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	UFMA	MA	4	4	-
EDUCAÇÃO	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	FUFPI	PI	5	5	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	UFC	CE	4	4	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	UECE	CE	5	5	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	UFRN	RN	5	5	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, JOÃO PESSOA	UFPB-JP	PB	4	4	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE	UFPE	PE	5	5	-

	PERNAMBUCO					
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	UFAL	AL	3	3	-
EDUCAÇÃO	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	FUFSE	SE	4	4	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE TIRADENTES	UNIT-SE	SE	5	5	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	UFBA	BA	5	5	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA	UEFS	BA	3	-	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA	UESB	BA	3	-	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	UFES	ES	5	5	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	UFRJ	RJ	6	6	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	UFF	RJ	5	5	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	UERJ	RJ	7	7	-
EDUCAÇÃO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	PUC-RIO	RJ	6	6	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	UNESA	RJ	4	4	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS	UCP-RJ	RJ	3	3	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	UNIRIO	RJ	5	5	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	UFMG	MG	7	7	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	UFV	MG	3	-	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	UFJF	MG	4	4	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	UFU	MG	5	5	-
EDUCAÇÃO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS	PUC/MG	MG	4	4	-

	GERAIS					
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DE UBERABA	UNIUBE	MG	4	4	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	UFSCAR	SP	5	5	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	USP	SP	5	5	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	UNICAMP	SP	5	5	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, MARÍLIA	UNESP-MAR	SP	6	6	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, PRESIDENTE PRUDENTE	UNESP/FCT	SP	5	5	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, RIO CLARO	UNESP/IB	SP	5	5	-
EDUCAÇÃO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS	PUC/CAMPINAS	SP	4	4	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA	UNIMEP	SP	5	5	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO	UMESP	SP	5	5	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS	UNISANTOS	SP	4	4	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO	USF	SP	4	4	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO	UNICID	SP	5	5	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA	UNOESTE	SP	4	4	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DE SOROCABA	UNISO	SP	4	4	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	UNINOVE	SP	5	5	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	UFPR	PR	6	6	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	UEL	PR	4	4	-
EDUCAÇÃO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE	PUC/PR	PR	5	5	-

	CATÓLICA DO PARANÁ					
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	UEM	PR	4	4	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	UEPG	PR	5	5	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA	UNIOESTE	PR	4	4	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA	UNIOESTE	PR	3	-	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ	UTP	PR	5	5	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	UFSC	SC	4	4	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA	UDESC	SC	5	5	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ	UNIVALI	SC	5	5	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU	FURB	SC	4	4	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA	UNOESC	SC	4	4	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	UNISUL	SC	4	4	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE	UNESC	SC	4	4	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ	UNOCHAPECÓ	SC	4	-	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE	UNIPLAC-SC	SC	3	-	-
EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	UFRGS	RS	6	6	-
Educação	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS	UNIFAL	MG	3	-	-
Educação	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE	UERN	RN	3	-	-
Educação	UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS	UFLA	MG	-	-	4
Educação	UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO	UFOP	MG	4	4	-

Educação	UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO	UFTM	MG	4	4	-
Educação	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS	UEMG	MG	3	-	-
Educação	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	UFSCAR	SP	4	4	-
Educação	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO ( RIBEIRÃO PRETO )	USP/RP	SP	4	4	-
Educação	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE	UNICENTRO	PR	4	4	-
Educação	UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE	UNIVILLE	SC	4	-	-
Educação	UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES	URI	RS	4	4	-
Educação	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA	UNIPAMPA	RS	-	-	4
Educação	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO	UNEMAT	MT	3	-	-
Educação	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL	UEMS	MS	3	-	-
Educação	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL	UEMS	MS	-	-	4
Educação	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	UNB	DF	-	-	3
Educação	UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL	UFFS	SC	3	-	-
Educação	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	UFSCAR	SP	-	-	4
Educação	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	UNIFESP	SP	4	4	-
Educação	UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI	UFVJM	MG	-	-	3
Educação	UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO	UPE	PE	-	-	4
EDUCAÇÃO	FACULDADE DE INHUMAS	FACMAIS	GO	A	-	-
Educação	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA	UESC	BA	-	-	4

	CRUZ					
EDUCAÇÃO	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA	UFRR	RR	A	-	-
EDUCAÇÃO - PROCESSOS FORMATIVOS E DESGUALDADES SOCIAIS	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	UERJ	RJ	4	4	-
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	UFRRJ	RJ	3	-	-
EDUCAÇÃO AMBIENTAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	FURG	RS	4	4	-
EDUCAÇÃO BÁSICA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	UFPE	PE	-	-	A
EDUCAÇÃO BÁSICA	UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE	UNIARP	SC	-	-	3
Educação, Conhecimento e Sociedade	UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ	UNIVAS	MG	4	4	-
Educação Contemporânea	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	UFPE	PE	4	4	-
EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	UFRRJ	RJ	4	4	-
EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	UERJ	RJ	3	-	-
Educação, Culturas e Identidades	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO	UFRPE	PE	3	-	-
EDUCAÇÃO (CURRÍCULO)	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	PUC/SP	SP	5	5	-
Educação de Jovens e Adultos	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	UNEB	BA	-	-	4
Educação do Campo	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA	UFRB	BA	-	-	3
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	UNEB	BA	5	5	-
EDUCAÇÃO E CULTURA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	UFPA	PA	3	-	-
Educação e Diversidade	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	UNEB	BA	-	-	4
Educação e Docência	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	UFMG	MG	-	-	4
EDUCAÇÃO E ENSINO (MAIE)	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	UECE	CE	3	-	-
Educação e Novas Tecnologias	CENTRO	UNINTER	PR	-	-	4

	UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL					
Educação e Tecnologia	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE	IFSUL	RS	-	-	4
EDUCAÇÃO ESCOLAR	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO ( ARARAQUARA )	UNESP/FCLAR	SP	5	5	-
EDUCAÇÃO ESCOLAR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	UNICAMP	SP	-	-	3
Educação Escolar	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	UNIR	RO	-	-	4
EDUCAÇÃO ESPECIAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	UFRN	RN	-	-	A
EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL)	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	UFSCAR	SP	6	6	-
Educação: formação de formadores	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	PUC/SP	SP	-	-	4
EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	PUC/SP	SP	5	5	-
EDUCAÇÃO INCLUSIVA	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, PRESIDENTE PRUDENTE	UNESP/FCT	SP	-	-	A
EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	UFPA	PA	-	A	-
EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS	UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	UNIJUÍ	RS	5	5	-
Educação Profissional	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE	IFRN	RN	4	4	-
EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	PUC/SP	SP	5	5	-
EDUCAÇÃO SEXUAL	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA	UNESP/FCLAR	SP	-	-	4

	FILHO ( ARARAQUARA )					
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS	CEFET	MG	3	-	-
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO	IFTM	MG	-	-	3
Educação: Teoria e Prática de Ensino	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	UFPR	PR	-	-	4
ENSINO	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA	UNIPAMPA	RS	3	-	-
Ensino de Astronomia	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	USP	SP	-	-	3
FORMAÇÃO DE GESTORES EDUCACIONAIS	UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO	UNICID	SP	-	-	3
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA	UEPB	PB	-	-	4
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES	UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO	UPE	PE	-	-	3
FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	UNIVERSIDADE DE UBERABA	UNIUBE	MG	-	-	3
GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	UFMA	MA	-	-	3
Gestão e Avaliação da Educação Pública	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	UFJF	MG	-	-	4
Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional	CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA	CEETEPS	SP	-	-	3
Gestão e Práticas Educacionais	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	UNINOVE	SP	-	-	4
Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	UNEB	BA	-	-	4
Gestão Educacional	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	UNISINOS	RS	-	-	4
POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	UFSM	RS	-	-	3
POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, JOÃO PESSOA	UFPB-JP	PB	-	-	3
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO	UFMS	MS	A	-	-



	GROSSO DO SUL					
Processos de ensino, gestão e inovação	UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA	UNIARA	SP	-	-	4
PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI	UFSJ	MG	3	-	-
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	UFES	ES	-	-	3
TECNOLOGIA E GESTÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO	UFRPE	PE	-	-	3
TECNOLOGIA EDUCACIONAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	UFC	CE	-	-	A

**Fonte:** Plataforma Sucupira/ CAPES (acessado 27 de jun. 2022).