



Educação integral e educação em tempo integral: uma análise de abordagens e sentidos nos periódicos do SciELO (1999 a 2003)

Integral and full-time education: an analysis of approaches and meanings in SciELO journals (1999–2003)

Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro-Brasil

Mateus Henrique Alexandrino Guimarães
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro-Brasil

Resumo

No escopo de pesquisa interinstitucional acerca de políticas de ampliação da jornada escolar no Brasil, este artigo objetiva sistematização e análise de artigos relacionados às temáticas da educação integral e da educação em tempo integral, com recorte temporal definido entre os anos de 1999 e 2003. Em termos teórico-metodológicos, o conceito de campo de Bourdieu (2021) e a perspectiva pluralista de Mainardes (2018) embasam a análise documental realizada e sua contextualização. Com o material formado por 4 produções, constatamos que os artigos se concentraram nos eixos conceitual; histórico e de análise de políticas e que duas políticas públicas do período definido - os Cieps e o Profic - pretendiam alcançar educação integral em tempo integral dentro de lógicas e de projetos societários diferenciados.

Palavras-chave: Educação em tempo integral; Cieps; Profic.

Abstract

As part of an interinstitutional research effort on policies for extending school hours in Brazil, this paper aims to systematize and analyze studies on integral and full-time education, focusing on the period from 1999 to 2003. From a theoretical-methodological perspective, Bourdieu's (2021) concept of field and Mainardes' (2018) pluralist perspective underpin the documentary analysis conducted and its contextualization. Based on a corpus of four publications, we discovered that the articles focused on conceptual, historical, and policy analysis dimensions. Additionally, two public policies from the defined period — the Integrated Centers of Public Education (Cieps) and the Child Integral Upbringing Program (Profic) — sought to provide integral education within a full-time model, each following distinct logics and societal projects.

Keywords: Full-time education; Cieps; Profic.

Introdução

Contemporaneamente, as políticas educacionais brasileiras têm se detido em demandas menos visibilizadas na modernidade. Questões como a afirmação de direitos, as vulnerabilidades sociais e, também, a educação integral em tempo integral (EITI), nosso objeto de estudo, podem ser consideradas exemplos dessa afirmação. No contexto da EITI, o terceiro mandato de Luiz Inácio da Silva iniciou-se, em 2023, com um decreto que incluiu novas diretorias em sua estrutura, como a de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica, decisão que reforça essa tendência (Brasil, 2023).

A par do que ocorre no campo social e político, no campo acadêmico, a produção científica sobre Educação integral (EI) e Educação em tempo integral (ETI) vem apresentando avanços. Presentemente, encontram-se artigos em periódicos, bem como dissertações e teses, em que a reflexão teórico metodológica se encaminha à maior precisão conceitual desses conceitos, como a análise de discursos que lhes imputam sentidos diferenciados (Zapletal, 2024), ou que buscam evidenciar as disputas que os materializam (Martins, 2023), tanto no espaço intracampo quanto intercampos, envolvendo a dinâmica do macrocosmo social (Bourdieu, 2021, 2004). Ao mesmo tempo, há produções capilarizadas por questões outras, a eles acopladas. Como exemplos, tem-se a díade público-privado e as relações estabelecidas entre educação integral, tempo escolar integral e etapas da educação básica (Silva, 2018; Santos, 2023)

Em grupo de pesquisa do campo da Educação, iniciou-se uma investigação interinstitucional (Coelho, 2023) em que um dos objetivos inclui sistematização de estudos acerca da educação integral em tempo integral, precisando sentidos e disputas acadêmicas e sociopolíticas que se inserem nessa temática. Nessa direção, este artigo se propõe a apresentar uma análise de produções do campo acadêmico, a partir de recorte temporal específico que, ao sintetizá-las e compreendê-las em seus contextos de produção, possa contribuir para com o objetivo da investigação mais ampla.

Em termos teórico-metodológicos, recorre-se a estudos de Bourdieu, especificamente os que centralizam reflexões sobre o conceito de campo e correlatos, como intercampo e intracampo (Bourdieu, 2021, 2004). Busca-se, ainda, o procedimento da análise documental, por meio de uma perspectiva pluralista (Mainardes, 2018), uma vez que na análise geral se consideram textos normativos cuja origem auxilia no processo de contextualização das

temáticas da EITI e sua materialização em políticas públicas no período que envolve o final da década de 90 e o início do século XXI (1999 a 2003).

O artigo se estrutura em duas seções, contando ainda com a Introdução e as Considerações finais. A primeira compreende um estudo em que as questões teóricas-metodológicas são evidenciadas com maior precisão, principalmente no que diz respeito a fatores intervenientes no processo de levantamento das produções sobre a EITI, o que levou a avanços e recuos até se chegar à totalidade de textos a serem analisados. Já a segunda seção descreve e analisa as produções acadêmicas encontradas no recorte temporal proposto e a busca de sentidos que esclareçam problemáticas que emergiram durante o levantamento de dados, buscando o nível de compreensão das abordagens que evidenciam e o sentido das políticas que enfocam nesse mesmo recorte temporal.

Inicialmente, pergunta-se: Quais os principais focos que, na pesquisa interinstitucional, levaram ao recorte do período compreendido entre os anos de 1999 a 2003, assim como à escolha do Scielo como banco de dados privilegiado? Quais avanços e recuos pode-se verificar, no corpus de produções levantado, que possibilitam reflexões acerca dos conceitos sobre educação integral em tempo integral nesse mesmo período?

Pesquisa interinstitucional, recortes temporais, escolha de banco de dados, seus avanços e recuos

A pesquisa interinstitucional foi concebida em grupo situado em instituição pública de ensino superior e projetada para ocorrer em 3 fases. Seu objetivo geral propõe “estabelecer e precisar parâmetros temporais; (...) critérios e categorias que possibilitem identificar e avaliar política(s) de educação integral e(m) tempo integral em instâncias nacionais e subnacionais da realidade educacional brasileira” (Coelho, 2023, p. 1).

Em sua primeira fase (anos 2023-2025), busca-se, entre outros objetivos, sistematizar produções do gênero artigo relativas à temática da EITI, conduzindo o grupo a partir de um recorte temporal que sintetizasse contextos em que essas temáticas foram sendo construídas no país. Foi compartilhando reflexões sobre esses contextos que os anos de 1990 a 2023 se tornaram opção viável. O recorte final no ano de 2023 coincide com a elaboração do projeto que origina este artigo.

Já a opção pelos anos 90 do século XX como início do mesmo recorte deu-se por sua relevância no incremento de políticas públicas no Brasil, notadamente as do campo da

Educação, assim como um conjunto de regulamentações que foi constituindo o setor educacional público em parâmetros consonantes com a perspectiva de que a Educação é um direito já presente na Constituição Federal (CF) de 1988. Como exemplo no plano normativo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN -, de 1996; a Lei do Fundef e, posteriormente, do Fundeb e, ainda, adentrando o século XXI, os Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014 fazem parte de um conjunto de registros legais que vão (con)formando a sociedade brasileira nesse sentido.

Concomitantemente, o período também se constitui por uma visão mais capilarizada e de envolvimento com a denominada sociedade civil organizada. Nessa perspectiva, associações e fundações sem fins lucrativos, como Ayrton Senna; Itaú Social; Unibanco; de Corresponsabilidade pela educação; além do Todos pela Educação (TPE) – que congrega vários agentes, grupos e entidades financiados por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública – se reúnem, a partir dos anos 90, para também demonstrar seu interesse pelas questões educacionais e, entre elas, as que dizem respeito às políticas públicas de EITI. Tal contexto se atrela ao contexto internacional, em que organismos como Unesco, Banco Mundial e OCDE, entre outros, lançam documentos em formato de diagnósticos, na mesma época sócio-histórica, abarcando vários setores – entre eles o da Educação – com uma preocupação mais incisiva no que diz respeito aos países periféricos e em desenvolvimento, caso do Brasil.

Justificado o recorte temporal que moveu o coletivo interinstitucional na organização compartilhada para a realização dos levantamentos iniciais, coube aos autores deste artigo o intervalo constituído pelo período de 1999 a 2003. Em um segundo movimento metodológico do estudo coletivo, a escolha do Scielo como banco de dados privilegiado se efetivou, levando-se em consideração o fato de (i) ser um repositório que contém prioritariamente produções qualificadas no extrato A e (ii) ser banco de dados com expressividade no setor/campo a que se destina.

O primeiro critério nessa escolha (o extrato ‘A’) entrou na reflexão coletiva uma vez que estas são as produções mais legitimadas academicamente. O fato desse critério de extratos para classificação de periódicos ser posterior a parte do recorte histórico da pesquisa interinstitucional também foi levado em consideração; contudo, a avaliação do grupo pendeu majoritariamente para a compreensão de que a legitimidade das revistas ‘A’ pode indicar a

relevância das temáticas em questão no campo educacional brasileiro e no recorte temporal selecionado, o que reforçou o segundo critério acordado.

Partindo desses procedimentos, dedicaram-se algumas semanas a esse levantamento, visando os dois descritores que, de início, pareceram ser os mais representativos da pesquisa: *educação integral* e *educação em tempo integral*, buscados nos títulos, resumos e/ou palavras-chave das produções. Em reunião posterior, verificou-se que o quantitativo de revistas A com artigos correspondentes a esses critérios não possibilitava um conjunto de textos significativo para uma análise compreensiva dos sentidos desses conceitos, especificamente em alguns recortes do período proposto – entre eles, aquele que nos coubera (1999 a 2003). Assim, nosso propósito coletivo encaminhou-se a outro levantamento, dessa feita, partindo do pressuposto de que o objetivo central da pesquisa era realizar esse exercício primeiro para chegar-se ‘à análise, monitoramento e avaliação de políticas de EITI nas instâncias subnacionais’ (Coelho, 2023, p.4).

Nesse caminhar, era válido que se levasse em conta o fato de que, nos recortes temporais em que a produção era menos intensa, uma abordagem sócio-histórica se fazia necessária, visto que o que se tinha à época eram descritores em que o incremento/implantação de políticas com ampliação do tempo escolar foram redesenhando sentidos e perspectivas outras, algumas vezes diferenciadas, outras complementares às atuais políticas de EITI. Foi desse modo que se evidenciaram, na investigação, os descritores ‘horário integral’ e ‘ampliação da jornada escolar’.

A continuidade do trabalho de pesquisa levou o grupo a uma nova rodada de levantamentos com esses dois descritores, oportunizando a emergência de estudos que não tinham sido contemplados no primeiro exercício proposto. Em outro encontro do grupo, chegou-se à conclusão de que o levantamento estava concluído e que a próxima atividade seria a de leitura do material – por grupos de pesquisadores e seus recortes -, visando a uma descrição inicial e, posteriormente, à análise compreensiva das abordagens e sentidos atribuídos aos conceitos em foco, sem abandono da ideia central de que esses conceitos se materializavam nas políticas públicas que os evidenciava, ao longo do tempo sócio-histórico contido na investigação.

Educação integral e educação em tempo integral: uma análise de abordagens e sentidos nos periódicos do SciELO (1999 a 2003)

Reverendo nosso recorte específico e já anunciado (anos de 1999 a 2003), consideramos as produções encontradas nos dois momentos de levantamento realizados, chegando aos títulos e produções organizados no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Produções do gênero artigo acadêmico sobre a temática do estudo. Recorte temporal: 1999-2003

Título	Autor	Revista/referência	Ano de publicação
Criança na escola? Programa de formação integral da criança (A1)*	Giovanni, G; Souza, A. P.	Educação & Sociedade, n.67, v.20	1999
Educação integral: Uma nova identidade para a escola brasileira? (A2)	Cavaliere, A. M.	Educação & Sociedade, n.81, v.23	2002
Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920 (A3)	Cavaliere, A.M; Coelho, L. M.	Educação e Pesquisa, n.1, v.29	2003
Para onde caminham os CIEP? Uma análise após 15 anos (A4)	Cavaliere, A.M; Coelho, L. M.	Cadernos de Pesquisa, n.119	2003

Fonte: Elaboração dos autores, 2024.

*As siglas, ao lado dos títulos, serão utilizadas em outras seções do estudo e foram compostas com a letra 'A' (artigo) e o número correspondente ao quantitativo de produções encontradas.

Embora seja claro que a qualidade de produções acadêmicas em determinadas áreas e temáticas no campo educacional não se 'mede' tão somente pelo quantitativo de trabalhos que se encontram divulgados em periódicos do extrato A, o fato de termos 4 produtos publicados no período de 5 anos, em 3 periódicos conceituados do SciELO evidenciou-nos a emergência, ainda tímida, de temas circundantes à temática específica da educação integral e/ou da educação em tempo integral.

Em uma análise inicial mais panorâmica, verificamos que (i) esses 3 periódicos eram todos da região sudeste, especificamente do estado de São Paulo; (ii) 2 desses periódicos estavam situados em universidades públicas e outro em fundação cujo trabalho de pesquisa é reconhecido na área; (iii) no que diz respeito à autoria, 3 são de uma mesma pesquisadora – um deles, realizado em coautoria; (iv) os 4 autores pertenciam, à época, ao eixo Rio-São Paulo e (v) a seleção das 4 produções de nosso recorte se deu a partir dos 3 aspectos selecionados pelos pesquisadores, ou seja, 1 produção selecionada pelo título; 2 produções escolhidas por meio das palavras-chave elencadas e 1 produção cujo resumo possibilitou sua inclusão no levantamento.

Finalizando, chamou-nos a atenção o fato de que apenas 1 produção seria inscrita nos anos de 1999-2003, caso mantivéssemos apenas os dois descritores iniciais. Deduziu-se assim, que a escolha de dois outros descritores, embora pudesse indicar um recuo do grupo,

proporcionou um avanço teórico e metodológico e também no que diz respeito ao aprofundamento do contexto sócio-histórico do estudo.

Essa situação específica levou-nos a, primeiramente, uma análise descritiva e, na sequência, a problematizações, o que trazemos à segunda seção deste artigo: O que as 4 produções elencadas no período 1999-2003 nos dizem sobre a constituição da educação integral e da educação em tempo integral no Brasil? Quais eixos/perspectivas/abordagens foram evidenciados nessas produções, no sentido de melhor compreender esses conceitos? Quais sentidos foram se forjando, socio-historicamente, em relação à sua materialização em políticas e práticas, no país, desde os anos 1990 até 2023?

Período 1999 a 2003: produções qualificadas em quais abordagens e sentidos?

Propõem-se uma primeira análise de cunho descritivo para as produções citadas, no objetivo de sintetizar problema central; contexto de produção; argumentos trabalhados e principais resultados. Em um segundo momento, busca-se compreensão mais refinada acerca das abordagens teórico-metodológicas que constituem o objeto de estudo dessas produções, bem como os sentidos sociais e políticos visibilizados, seja de forma clara ou por meio de inferências realizadas no desvelamento das narrativas que os compõem.

Apresentando as produções: problema, contexto de produção, argumentos e resultados

O artigo de Di Giovanni e Souza intitulado “*Criança na Escola? Programa de Formação Integral da Criança*” (1999) (A1) analisa política pública implementada no estado de São Paulo, entre 1986 e 1993 - o Programa de Formação Integral da Criança (Profic), que objetivou o aumento do tempo de permanência de estudantes de classes populares na escola, com atividades complementares e de reforço escolar no contraturno.

Destacando generalizações e casos específicos relacionados à caracterização do Programa e buscando agregar a ideia de proteção ao ensino em período integral, o estudo avança nas reflexões sobre a população-alvo (crianças no extrato de baixa renda, moradoras de centros urbanos). Também discute custos e financiamento, apresentando dados disponíveis em documentos da proposta, tanto estadual quanto municipais.

Entretanto, a análise de ciclo da política é dificultada por dois motivos que se correlacionam, para os autores: (i) a inexistência de dados quantitativos mais sistematizados ao longo do período e (ii) uma notória polarização no interior da Secretaria de Educação em

relação ao Programa desde o seu início. Essa heterogeneidade pode ser percebida pelo fato de que, durante os oito anos de vigência do Programa, sete secretários diferentes chefiaram a respectiva pasta.

Di Giovanni e Souza (1999) justificam a escolha do Profic como objeto de estudo por ser uma política cujo trabalho em parceria reunia um amplo espectro de atores institucionais e que funcionou com base em três projetos internos de formação integral relacionados à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, bem como um quarto projeto, de atendimento ao menor abandonado (Di Giovanni; Souza, 1999). Os autores dividem sua implementação em três fases: (1) implantação em si (1986); (2) expansão da proposta (1987 a 1989) com uma ampliação que se mostrou desigual pelo estado e (3) declínio/extinção (1990 a 1993), quando ficou restrito às escolas estaduais e, após esse período, foi finalizado.

O sucesso do Programa não foi atingido e os autores trazem motivos que podem explicar o fim de tal política, considerando os níveis participantes. Quanto às entidades assistenciais, um dispositivo constitucional impediu o repasse de verbas a instituições desse gênero; quanto às prefeituras, a proibição do afastamento de professores da rede de ensino para prestarem serviços a outros órgãos contribuiu para o aumento das despesas municipais, inviabilizando atividades regulares do Programa; e quanto ao governo estadual, além das alterações de secretários já citadas, a eleição de um novo governo, em 1991, alterou-o e enfraqueceu-o (Di Giovanni; Souza, 1999).

No que se refere a aspectos evidenciados a partir de resultados de entrevistas levantados em documentos, tanto a integralidade da jornada quanto o aumento do tempo de permanência das crianças na escola foram quase totalmente atingidos e a taxa de evasão e repetência dos alunos participantes do Profic foi menor, em comparação aos estudantes que frequentavam a rede regular (Di Giovanni; Souza, 1999).

Já Cavaliere, em *Educação Integral: Uma Nova Identidade para a Escola Brasileira?* (2002) (A2) problematiza a perda de identidade cultural e pedagógica dessa instituição, no início do século XXI, ao ampliar suas tarefas por meio de políticas implementadas desde o século XX. Assim, a educação em tempo integral se evidencia no texto a partir da reflexão sobre uma nova identidade, em que a autora revisita a concepção pragmatista de educação integral, tomando por base fundamentos filosóficos presentes nas ideias de Dewey e Habermas.

A tentativa de alterar a lógica da educação pública e a escolarização das massas brasileiras trazem o esvaziamento das responsabilidades da escola (Cavaliere, 2002). Esse processo chega ao final do século XX e início do século XXI com uma instituição que associa um papel sócio integrador à instituição, resultando em políticas de expansão do horário escolar com atividades esportivas, culturais e de reforço educacional. Com base nas reflexões de Dewey e Habermas, Cavaliere expõe ideias provisórias para a superação de dilemas contemporâneos que se fundem às funções da escola pública brasileira, em aspectos em que essa instituição se afasta do que denomina ‘vida’, como experiências diversificadas, envolvendo aspectos cognitivos, morais, estéticos, políticos e práticos; permeabilidade aos fenômenos da vida pública (fora da escola) e também às injeções sócio comunitárias locais, específicas, que afetam os estudantes.

A construção da identidade da escola fundamental passaria assim pela criação de um convívio autêntico, com seus componentes vivendo experiências verdadeiramente integrais e democráticas, em contexto fértil para a conscientização e reelaboração de novas formas culturais. Sintetizando, é possível afirmar que, nessa produção, Cavaliere (2002) elenca dois caminhos para a escola brasileira contemporânea: ou a instituição se assume como espaço de trocas intersubjetivas intensas, de desenvolvimento do que Habermas chamou de *natureza comunicativa da razão*, efetivando Dewey e sua *reconstrução da experiência*; ou será somente um elemento obsoleto na reprodução de formas tecnocráticas e/ou reforçadoras do projeto de vida capitalista.

Em outro artigo seu - “*Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920*” (A3), Cavaliere (2003) analisa as opções políticas que efetivaram, à época, a redução da carga horária da escola para 3 horas diárias. Argumenta que essa redução de jornada foi a resposta escolhida à massificação da educação fundamental. Entretanto, esse processo teria redundado em atraso do poder público no acompanhamento do crescimento da população escolarizada, resultando em problemas estruturais como falta de profissionais da educação e altos índices de evasão e repetência. É diante de tal problemática que a autora se debruça sobre a reforma educacional paulista de 1920, que inaugurou a prática da redução do tempo/qualidade escolar.

O contexto educacional pré-1920 era complexo socialmente: várias greves que, devido à imigração europeia, tiveram influência internacional em sua construção. Tal contexto

aflorou nos defensores da identidade nacional o temor pelo estrangeirismo. Nesse entremeio, Sampaio Dória é escolhido diretor geral da Instrução Pública do Estado. O novo diretor, ligado à Liga Nacionalista de São Paulo, encarava o analfabetismo como fator incompatível com a civilização (Cavaliere, 2003). O ponto central da reforma estaria assim na reestruturação do ensino elementar, garantindo vagas para quem estava fora da escola, o que exigia aumento de investimentos financeiros com a educação.

Nesse sentido, argumenta a pesquisadora que o aligeiramento e a redução do período de atendimento eram incompatíveis com a ampliação da formação, o que resultou em uma escola ineficaz naquele tempo e espaço históricos, na discussão sobre o aumento do tempo escolar.

O último artigo – *Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos – (A4)*, foi elaborado por Ana Maria Cavaliere e Lígia Martha Coelho (2003). Nessa produção, as autoras analisam a implantação de uma política pública de educação em tempo integral complexa - a dos Centros Integrados de Educação Pública (Ciep) – uma das ações mais emblemáticas do Programa Especial de Educação (PEE) desenvolvido no estado do Rio de Janeiro, entre 1983-1987 e 1991-1994, durante os dois governos de Leonel Brizola nesse estado.

Após 15 anos do início desse Programa, os maiores problemas dos Ciep na manutenção de seu projeto residem na municipalização do ensino fundamental e na pressão por vagas no ensino médio. Dos 506 prédios construídos desde 1985, estavam em funcionamento somente 359 em 2002: a maior parte fora municipalizada (Cavaliere e Coelho, 2003). Assim, as autoras dividem os Cieps que constituem objeto da pesquisa em dois grupos: os municipalizados na capital e os estaduais. Como fonte principal de estudo, analisou-se um questionário respondido por 50 diretores de Ciep, em 2001. Desse recorte, 24 se encontravam na Baixada Fluminense.

Com as respostas a esse instrumento, pesquisas empíricas e o referencial teórico abarcado, Cavaliere e Coelho (2003) constataam o desmonte do projeto pautado na educação em tempo integral, associado ao aspecto burocrático provocado pela descentralização administrativa e financeira dos Cieps; à descontinuidade do mesmo grupo político no poder, além da associação entre a “aprovação automática” e uma dita desorganização do projeto. O estigma de Ciep/Brizolão enquanto abrigo para crianças marginalizadas também é evidenciado pelos opositores da política.

As autoras constatarem que, do início do Programa até 2001, ocorreram processos de concentração inversa (intensificada pela Lei 9.394/96) e diversificação de atuação dos Cieps. No projeto inicial, priorizava-se o trabalho com séries iniciais do Ensino Fundamental, enquanto em 2001 essas séries se mantinham, mas cresciam também as séries iniciais do Ensino Médio. Tal diversificação nos níveis teria complexificado o projeto e gerado problemas, com o abandono do tempo integral sendo o principal deles. A descontinuidade da política não significou um esvaziamento, visto que poucos prédios funcionavam com menos de 500 alunos, mas a proposta de uma escola democrática esbarrava em realidade adversa e até mesmo, em alguns Cieps abandonados. Por fim, há dados que evidenciam a descontinuidade na manutenção da política, após os desmontes que sofreu. Dos 359 Cieps da rede estadual, somente 197 apresentavam o horário integral; destes, 37 dos 50 analisados no artigo (Cavaliere; Coelho, 2003).

Com a descrição dos artigos, passa-se à análise dessas produções, considerando abordagens e sentidos que podemos atribuir-lhes, visando uma compreensão do momento temporal por que passaram as temáticas da Educação integral e do Tempo integral, quando materializadas em políticas e práticas, no período de 1999 a 2003.

Analisando as produções: abordagens e sentidos (in)visibilizados

O referencial teórico utilizado na realização deste exercício que propomos se concentrou em estudos de Mainardes (2017, 2018) e Tello e Mainardes (2015), a partir do enfoque das políticas, que o vincula “ao exercício da vigilância epistemológica (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 2008) sobre os próprios processos de pesquisa, contribuindo para estabelecer e tornar explícito o posicionamento epistemológico do pesquisador em política educacional” (2015, p. 155). Nessa perspectiva, os pesquisadores apresentam três ‘olhares’ para a análise de políticas: a perspectiva e o posicionamento epistemológicos e o enfoque epistemometodológico¹.

Nesse contexto e considerando a perspectiva metodológica, o artigo **A1** (1999) se baseia, segundo os próprios autores, em abordagem incrementalista, evidenciando o processo de construção e implementação de uma política – o Profic –, bem como expondo resultados relativos ao seu monitoramento e avaliação. No tocante à abordagem em questão, o que Giovanni e Souza (1999) demonstram são as etapas pelas quais essa política passou, buscando um panorama que também considera conflitos e contradições como fatores

inerentes ao processo, possibilitando reflexões acerca dos resultados da política, ao final do artigo. Retomando assim o foco evidenciado, inferimos que o posicionamento dos autores se enquadra em ponto de vista analítico de cunho técnico, sem que aspectos político-ideológicos interfiram na avaliação realizada.

Considerando uma análise em que esses sentidos estejam mais visibilizados, cabe-nos apontar que, diante de um contexto de baixos salários; pouca estrutura; inadequação curricular; evasão de estudantes e, ainda, em meio ao processo de redemocratização da política nacional, o Profic se propunha superar a mera instrução, caminhando contra a violência, a fome e a pobreza – o que nos revela direcionamentos do tempo integral, à época. Em outros termos, essa visão reforça uma dimensão em que a proteção social se presentifica no espaço escolar enquanto “uma missão institucional paralela” (Giovanni, Souza, 1999, p. 74) na ampliação da jornada diária, em que se integram “nesse esforço demais serviços públicos das áreas sociais, especialmente saúde, esportes e cultura” (1999, p. 76-77). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) já denunciava tal fato, quando de sua efetivação como política, no início da década de 90.

Na sequência, os autores justificam a escolha do Profic como objeto de estudo pelo ineditismo de uma experiência de educação em tempo integral que fez uso de parcerias voluntárias entre entes públicos (estado e prefeituras) e entidades do terceiro setor (especialmente assistenciais) como estratégia de implementação da proposta. Esse argumento, segundo nossas reflexões, evidencia a visão de sociedade e de educação que o Profic carregava, desde sua formulação, na medida em que seu pressuposto básico caminha pela proteção social, secundarizando a função precípua da escola: a de educar e instruir; conseqüentemente, formar. Desse modo, consideramos que o artigo **A1** (1999) já trazia, em sua análise do Profic e mesmo que de forma menos clara, os pressupostos que se construía enquanto narrativa contemporânea para políticas públicas de educação escolar em tempo integral, tanto pelos organismos internacionais, quanto por parte da sociedade civil organizada no país, mais afeita à ampliação das funções sociais da instituição escolar para a proteção social do que para uma formação escolar integral.

Em **A2** (2002), tem-se uma reflexão sócio-histórica e conceitual elaborada por Cavaliere acerca da ‘identidade da escola fundamental’, em que se privilegiam os aspectos sociológicos e filosóficos da questão. Seu ensaio evidencia uma perspectiva estruturalista, alicerçada em

posicionamento de cunho crítico analítico, em que a autora traz à reflexão dois estudiosos reforçando, em Dewey, sua concepção de educação como ‘reconstrução da experiência’, o que a leva “a revisitar o movimento liberal reformador da Escola Nova, que teve grande influência na educação brasileira por meio, principalmente, dos escritos e ações de Anísio Teixeira” (2002, p. 251). Já de Habermas, Cavaliere traz elementos à relação educação integral e projetos de sociedade, possibilitando “desdobramentos às proposições originais de Dewey” (2002, p. 251).

Nessa perspectiva, Cavaliere resgata Dewey no argumento de que a escola seria um meio social intencionalmente preparado, baseado em um projeto de comunidade intersubjetiva, democraticamente estruturada para a construção de uma identidade coletiva. Já Habermas, em sua teoria da ação comunicativa, diferencia-se de Dewey ao agregar às suas argumentações pragmatistas a crítica ao sistema capitalista clássico e tardio, da qual a superação se daria por meio de uma comunicação livre de coação (Cavaliere, 2002).

Pontifica assim a autora que uma nova identidade da escola fundamental passaria por dois caminhos para a escola brasileira contemporânea e que trouxemos na subseção anterior: a instituição se assumindo como espaço de trocas intersubjetivas intensas ou sendo somente mais um local de reprodução das formas tecnocráticas e/ou reforçadoras de um projeto societário capitalista. Tal reflexão – elaborada no início do século XXI (2002) – possibilita-nos inferir que a educação pública brasileira poderia se ‘reconstruir’, optando por um caminho em que suas instituições escolares enfatizariam a democracia enquanto projeto societário ou enveredariam por um outro rumo, em que o projeto societário neoliberal² fosse cada vez mais se instalando.

Já **A3** apresenta um outro artigo da mesma autora, de 2003, em que, ao invés de refletir sobre a temática da educação integral, Cavaliere volta-se para a da ‘ampliação do tempo escolar’, ou seja, o que se passou a denominar de ‘tempo integral’, em várias produções do campo da Educação. Em relação à abordagem que predomina no texto, trata-se de um estudo cuja perspectiva histórica se firma a partir de um posicionamento crítico analítico. O método utilizado na contextualização histórica da reforma paulista de 1920 aponta para a forte influência das ideias escolanovistas à época, mas também para traços da tendência educacional tradicional/positivista, especialmente no que se refere à incorporação

da visão da produção industrial ascendente à prática social e, ainda, a ênfase dada à “verdade científica”.

Esse contexto torna o ambiente escolar ainda mais inadequado à camada popular, já que a incorporação das classes populares à escola exigia uma formação em sentido amplo, o que conduz a fragilidades na proposta, tais como a minimização dos fatores socioculturais estaduais e nacionais, apostando em sua rápida superação; a subestimação do déficit educacional; a redução do ensino primário, o que resultou no enfraquecimento dos grupos escolares, instituições que, segundo a autora, de fato funcionavam; e a associação entre a escola e a mera alfabetização/instrução (Cavaliere, 2003).

Sintetizando, argumenta a pesquisadora que o aligeiramento no trabalho pedagógico e a redução do período de atendimento escolar que a reforma de 1920 produz geram uma escola assistencialista, aspecto que, sócio-historicamente, pode ser encontrado em algumas propostas de políticas de EITI na contemporaneidade.

Por último, o artigo **A4** traz novamente, com clareza, uma política pública estadual, desta feita, situada em outro estado da região sudeste – o Rio de Janeiro. Por meio de uma perspectiva estruturalista firmada em posicionamento crítico analítico, as autoras refletem acerca dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps). Embora o contexto de produção da política estadual tenha sido pouco evidenciado no texto em questão - possivelmente pela necessária concisão que uma produção em formato de artigo exige, as pesquisadoras situam a municipalização do ensino fundamental e a pressão por vagas no ensino médio entre os desafios dessa proposta, conforme descrito em seção anterior.

Nesse contexto de demandas educacionais evidenciadas na análise de respostas a questionário, ao apontar os motivos que levaram ao desmonte do projeto, Cavaliere e Coelho (2003) trazem a sua descentralização administrativa e financeira, assim como a descontinuidade do governo enquanto fatores fundamentais. Tal situação – que reforça a ‘política zigue zague’ (Cunha, 1991), acrescida do problema da educação pública à época, sugerem-nos duas forças agindo concomitantemente no campo da educação: uma interna, fruto de pressão envolvendo governos de oposição recém-chegados ao poder, em sua busca por democratização e outra externa, construída pela parcela de organismos internacionais cuja ‘intervenção simbólica’ em setores já considerados estratégicos (como o educacional) se

presentificava por meio de documentos que buscavam consensos, no sentido de construir um projeto societário diverso do que emanava desses governos.

Após analisar as quatro produções encontradas na Plataforma Scielo sobre os conceitos de educação integral e de educação em tempo integral, inferimos que esse quarteto primou por abordagens que abarcaram preferencialmente o estruturalismo; porém, com um posicionamento marcado pelo viés crítico analítico. No tocante aos sentidos atribuídos a esses conceitos, quando materializados em políticas públicas à época, não raras vezes encontram-se invisibilizados, aparentemente, nos discursos que são trazidos à análise de seus autores. No entanto, podem ser desnudados, quando deles nos aproximamos, a partir da contextualização que envolve o campo político, quando o poder presentifica-se em projetos societários diferenciados.

É nessa perspectiva que percebemos como os campos político e econômico - estruturantes e, concomitantemente estruturados que se encontram na dimensão do campo do poder -, se capilarizam pelo campo acadêmico educacional. Em outras palavras, partindo do pressuposto de que praticamente todas as 4 produções em questão adentram o século XXI, podemos inferir que “há lugares de interseção entre os campos” (Bourdieu, 2021, ³p. 281) – os intercampos – na contemporaneidade e, especificamente em nosso objeto, na dimensão do campo da política educacional de educação integral em tempo integral.

Esses lugares podem se materializar enquanto espaços relacionais, em que lutas são produzidas por buscas interessadas de agentes que se encontram no campo acadêmico educacional, mas também em campos outros, disputando narrativas diferenciadas para um mesmo objeto de estudo/ação da política educacional. Deste modo, a construção discursiva da ‘formação integral’ responde por aspectos dentro de um contexto que nem sempre se ‘adequa’ à construção discursiva da ‘proteção social’, a cuja especificidade aderem outros elementos reflexivos e práticos, constituído por meio de agentes e instituições que os conformam no campo específico da política educacional.

Em síntese – e a título de exemplo –, inferimos que os artigos A1 e A4 podem exemplificar essas duas posições no campo da política educacional: o primeiro, mais próximo da construção discursiva da proteção social enquanto o segundo mais relacionado à formação integral.

Considerações finais

Procurando realizar uma síntese deste estudo, cabe-nos revelar que inicialmente, considerando o quantitativo restrito de produções encontradas no recorte de 1990 a 2003, nosso primeiro impulso foi o de tão somente destacar o levantamento em nossos relatórios parciais de pesquisa, ponderando a respeito do escasso material encontrado. No entanto, ao lermos os textos com mais cuidado, verificamos que tanto o programa do Profic quanto o do Ciep – abordados em metade das produções – foram políticas de ampliação da jornada escolar bem evidenciadas nesse período, destacando-se inclusive por fatos significativos para a época nos dois estados da região sudeste em questão.

Referimo-nos, por exemplo, à realização de um seminário, em São Paulo, na Fundação Carlos Chagas, em que as duas políticas foram analisadas por um grupo legitimado de pesquisadores do campo (Bourdieu, 2004). Nesse evento, “os especialistas convidados incumbiram-se da produção de textos especialmente para o seminário. O conjunto desses textos (...) serviu de referencial teórico para o desenvolvimento de trabalhos posteriores” (Paro *et al.*, 1988).

A partir desse encontro, alguns de seus participantes elaboraram pesquisa que redundou na redação de livro em que ambos os projetos foram o foco da pesquisa de campo (Paro *et al.*, 1988). Inferimos então que a exposição desses fatos, por si só, já materializava aspectos, tanto teórico epistemológicos quanto políticos, capazes de evidenciar as disputas (inter e intra campos) nos campos acadêmico e do Poder, em relação às políticas educacionais de tempo integral das décadas de 1980-1990, aspecto que evidenciamos na última subseção (Bourdieu, 2024).

Nessa situação, o procedimento seguinte à leitura nos encaminhou a uma reflexão mais precisa. Problematicamos, então: se o último decênio do século XX investiu em políticas de educação em tempo integral, quais terão sido os motivos para tal recrudescimento? Quais terão sido os desafios e avanços dessas políticas que foram se materializando, tanto em estados da federação, quanto em municípios, pelo país, disputando abordagens e sentidos? Questões como essas abriram um leque de possibilidades em relação a uma produção em que tais problematizações fossem consideradas. Foi assim que elaboramos este texto, buscando nexos entre essas materializações e disputas intercampos.

Pensando em uma categorização inicial, mesmo que ainda incipiente, constatamos que os artigos estudados abordam 3 eixos que se complementam: o conceitual (A2); o histórico (A3) e o de análise de políticas (A1 e A4), sendo possível verificar que 75% desses textos privilegiam efetivamente o estudo de políticas, já que A3 se inscreve nesse eixo também, ao abordar a temática do tempo escolar em uma política pública paulista da década de 1920. Esses eixos, no entanto, concomitantemente incrustados no campo acadêmico e lutando pelo/no campo do Poder, buscavam algo mais.

No passo a passo de construção de uma análise compreensiva, procuramos primeiramente descrever essas produções, trabalho que – mesmo panorâmico – nos proporcionou uma visão contextualizada do conjunto de textos. Em outros termos, ao problematizarem avanços e recuos que as políticas de ampliação da jornada escolar evidenciavam em sua implementação, seus autores traziam – nem sempre de forma objetiva – os sentidos que estas políticas reforçavam.

Levando-se em consideração o fato de que essas políticas foram elaboradas e implementadas no período do recorte temporal em questão, pode-se afirmar que ambas são produções cujo contexto sócio-histórico, bem como as lutas no campo da educação, inscrevem-se no tempo em ação. Contam, portanto, com disputas inter e intra campos que se capilarizam pelo macrocosmo social a que já nos referimos em parágrafo anterior (Bourdieu, 2021), principalmente nos campos acadêmico, econômico e político em que fincamos nossos estudos.

Finalizando, ousamos sugerir – a partir desta produção – que, em perspectiva diferente da afirmação de Cavaliere em um dos artigos analisados, não reforçaríamos a ideia de que “a ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sócio integrador, vem ocorrendo por urgente imposição da realidade, e não por uma escolha político-educacional deliberada” (Cavaliere, 2002, p. 250). Em outra lógica argumentativa, dizemos que há, também, uma escolha político educacional deliberada que, por vezes apresentada de forma objetiva, mas em geral se ‘mostrando invisibilizada’ em uma narrativa cujo poder simbólico se quer estruturante no campo da educação (escolar) procura, recorrendo às palavras de Shiroma (2011), ‘pela liturgia da palavra, a conversão das almas’. E tal ‘prática’ é comum no campo político em que as sociedades contemporâneas se movem, em busca pelo/no campo do Poder.

Postula-se, assim, que falar de projetos societários na contemporaneidade – e por extensão, em políticas educacionais nesses projetos, envolve considerá-los ‘exceção’ ou ‘regra’, a partir das análises e práticas que se evidenciam na realidade/macrocosmo social.

Referências

ARANTES, Jorge. **Programa Especial de Educação**: um projeto político. Rio de Janeiro, Mauad, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia geral**. v. 2: *habitus* e campo. Petrópolis, Vozes, 2021.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo, Editora UNESP, 2004.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Uma reforma gerencial da administração pública no Brasil. In: **Revista do Serviço Público** – RSP. Brasília, v.73b, (Especial 85 Anos), 2022. p. 180-219.

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

CAVALIERE, Ana Maria. **Entre o pioneirismo e o impasse**: a reforma paulista de 1920. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 27-44, jan./jun. 2003.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise, após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 147-174, julho/2003.

COELHO, Lígia Martha C. da C. **Educação integral e(m) prática(s) no tempo integral**: políticas em instâncias federativas no Brasil. Fase 01. Rio de Janeiro, UNIRIO, abril de 2023. 10p. Projeto de pesquisa interinstitucional apresentado à Diretoria de Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO (divulgação restrita).

CUNHA, Luiz Antônio. Educação, **Estado e Democracia no Brasil**, São Paulo, Cortez, 1991.

DI GIOVANNI, Geraldo; SOUZA, Aparecida Neri de. Criança na escola? Programa de formação integral da criança. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 67, Agosto/1999.

FARIA, Lia. **CIEP**: a utopia possível. São Paulo, Livros do Tatu, 1991

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

MARTINS, Flávia Silva. **Educação integral e(m) tempo integral e direito à educação**: O que está em disputa no campo da política educacional? Exame de qualificação (Doutorado). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO, 2023 (divulgação restrita).

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). In: **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n.42, p.153-168, 2001.

PARO, Vitor Henrique; FERRETI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Trento. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo, Cortez, 1988.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro, Bloch, 1986.

RIBEIRO, Darcy. **CIEPs e CIACs**. A educação como prioridade. Rio de Janeiro, 2º. Programa Especial de Educação, s/d.

SANTOS, Catarina Cerqueira de Freitas. **Educação (em tempo) integral?** Uma análise do programa de fomento às escolas de ensino médio de tempo integral (EMTI) frente às políticas de ensino de tempo integral da rede estadual da Bahia (2017-2022). Tese de Doutorado em Educação. Salvador, Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2023.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das 'almas' pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo, Cortez, 2011. p.222.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues. A Concepção empresarial da educação Integral e(m) Tempo Integral. **Educ. Real**, Campinas, v.43, n.4, p.1613-1632, out. 2018.

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015.

ZAPLETAL, Patrícia Peixoto. **Democratização do ensino e ampliação da jornada escolar das escolas públicas brasileiras**: análise dos termos de um debate (1944 – 2022). Universidade de São Paulo-USP, Exame de qualificação (Doutorado), 2024 (divulgação restrita).

Sobre os autores

Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho

Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Coordenadora do NEEPHI-Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (UNIRIO/CNPq).

E-mail: ligia.coelho@unirio.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3892-3308>

Mateus Henrique Alexandrino Guimarães

Professor de História na Prefeitura do Rio de Janeiro e na Prefeitura de Nova Iguaçu. Graduado em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Doutorando em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

E-mail: alexandrino.mh@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8780-8990>

Recebido em: 11/04/2025

Aceito para publicação em: 20/04/2025