



POLÍTICAS PÚBLICAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: O MAIS EDUCAÇÃO

Fernanda Marsaro dos Santos¹

Carlos Augusto de Medeiros²

RESUMO: A discussão em torno da qualidade do ensino público no Brasil leva governos a investirem em programas de ampliação da jornada escolar. Este texto, um recorte da pesquisa de doutorado na Universidade Católica de Brasília, defendida em 2014, analisa, por meio da abordagem qualitativa, a satisfação dos gestores das escolas que aderiram ao Programa Ampliação da Jornada Escolar. A importância deste estudo se dá pela necessidade de verificação se as políticas públicas de oferta e manutenção das escolas de tempo integral causam impactos na qualidade do ensino. A pesquisa aconteceu entre 2012 e 2014, e reuniu, alunos, pais, professores e técnicos administrativos. Destes, uma parte foi entrevistada, participou de grupos focais ou respondeu a questionários. Os resultados finais da pesquisa evidenciaram a importância da implantação do Programa e a satisfação dos gestores. Entretanto, os avanços constatados não estão focados no campo da escolarização, mas no cumprimento do verdadeiro papel da escola, que é a garantia de educação em sua totalidade. Em sua maioria, os alunos que fazem parte do Programa são os que têm suas histórias de vida marcadas pelas dificuldades financeiras. Neste contexto, sua implantação contribuiu para a diminuição dos problemas sociais e possibilitou um atendimento diferenciado com garantias que não são comuns: alimentação assistida, extensão da permanência na escola, oficinas pedagógicas e educacionais e assistência médica. Por fim, verificou-se que a melhoria na qualidade só será viabilizada com o enfrentamento das questões elementares: condições físicas, salários dignos e formação continuada.

Palavras-chave: Escola pública de tempo integral; Política pública educacional; Satisfação; Gestores.

INTRODUÇÃO

¹Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB) e Assessora Especial da Diretoria Executiva da Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal; Brasília, Distrito Federal;

²Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); Professor/pesquisador vinculado à UNIPLAN/UNIP e Chefe da Unidade de Administração Geral da Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal; Brasília, Distrito Federal;

A educação em tempo integral surge no Brasil como um desafio ao sistema público de ensino e vem sendo tergiversada desde Anísio Teixeira (2007). Marca um período de constantes transformações, avanços, retrocessos, adaptações e mudanças de paradigma no ideário do ensino brasileiro. Representa um tema relevante no contexto da discussão sobre as políticas públicas educacionais brasileiras, considerando que programas de educação em tempo integral têm a potencialidade de desenvolver, em diferentes aspectos, um indivíduo a fim de promover o exercício responsável e pleno da cidadania (PALAZZO; SANTOS, 2011).

Além disso, constitui uma ação estratégica que visa garantir a proteção e desenvolvimento de crianças e adolescentes que vivem em um ambiente marcado por intensas transformações: no acesso e na produção de conhecimentos, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional, implicando compreender e denotar o processo educativo, como condição para ampliação do desenvolvimento humano (GUARÁ, 2006).

Maurício (2009) afirma que a concepção de educação integral partilhada atualmente está diretamente ligada à extensão do tempo escolar diário. Reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. A autora entende que esta integralidade se constrói por meio de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Por isso, de um lado, as diversas atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento.

Oliveira e Araújo (2005) afirmam que, no Brasil, a qualidade do ensino é percebida de três formas distintas: (i) quando a oferta de ensino é suficiente – ampliação quantitativa de vagas, (ii) pela qualidade no fluxo – aprovação, reprovação e evasão e (iii) pelos resultados positivos em testes padronizados como o PISA e a Prova Brasil. Nessa perspectiva, a tensão entre qualidade e quantidade (acesso) tem sido o fator preponderante da qualidade possível ou, de outra forma, a quantidade (de escola) determina a qualidade (da educação) que se almeja. A qualidade do ensino é especialmente medida sobre o enfoque da aprendizagem. Não há qualidade de ensino quando o aluno não aprende.

Todavia, para que essa qualidade seja alcançada, aponta-se a necessidade de implantação de políticas que busquem um redirecionamento do papel do Estado frente às políticas socioeducacionais, ou seja, igualdade de oportunidades e melhor distribuição do dinheiro público.

Diante do contexto apresentado, tem-se que a formação integral é imprescindível à constituição de uma educação democrática com qualidade, ou seja, a escola de tempo integral, por se tratar de um projeto relativamente novo no Brasil, ainda é alvo de críticas e elogios por toda comunidade. Muitos veem a ampliação da jornada escolar como um trampolim que visa à melhoria da qualidade do ensino, porém, outros a traduzem como um desvio de papel da escola, já que ela passa a assumir funções outras que não as historicamente atribuídas a ela, sobretudo, de ordem social.

Assim, insere-se o presente estudo, qualitativo, de caráter bibliográfico, documental e descritivo.

OBJETIVOS DO ESTUDO

A presente investigação analisou a satisfação dos gestores em relação à implantação do Programa Mais Educação em duas escolas públicas de um Município da Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno – RIDE, cotejando as escolas antes e após a implantação do Programa de Tempo Integral. No tocante ao extrato da pesquisa aqui delineado, os dados apresentados foram focados, exclusivamente, na visão dos gestores das escolas participantes da pesquisa.

METODOLOGIA

A presente investigação contou com entrevistas semiestruturadas aplicadas às gestoras das duas escolas. Compreende-se entrevista, na trilha de Bardin (2011), como um método de investigação específico podendo ser diretiva ou não diretiva, ou seja, fechada e aberta. Além disso, enfatiza que a análise do conteúdo em entrevista é muito complexa e, em alguns casos, determinados programas de computadores não podem tratá-las.

Nas entrevistas semiestruturadas foram realizadas perguntas abertas. Estas enfatizaram a interpretação, buscando retratar a realidade de forma completa e profunda, usando uma variedade de fontes de informação, revelando experiências, representando os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social, além de utilizarem uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO – BREVE APRESENTAÇÃO

Este estudo analisou a implantação do Programa de Governo intitulado “Mais Educação”³ em duas escolas públicas. O Programa, aprovado pela Portaria Intersecretorial nº 17, de 2007, relacionado à implantação da educação integral, por meio de atividades socioeducativas, visa “contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo nas escolas”. Tal Programa é um projeto de incentivo criado no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, que em seu artigo 6º, inciso I, declara ser “pautado pela noção de formação integral e emancipadora” (BRASIL, 2007).

A AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR

Para Felício (2012), quando da análise das incursões de diversos autores sobre educação integral, constata-se que ela se apoia em uma concepção de ser humano que vai além das concepções redutoras que predominam no contexto educacional. De maneira análoga, Cavaliere (2002) enfatiza que o conceito mais tradicional que define a educação integral é aquele articulado ao processo educativo que assume a pessoa em sua totalidade, ou seja, compreende o aluno em sua condição multidimensional, considerando as dimensões corporal, social, psicológica, afetiva, econômica, ética e estética. A característica da multidimensionalidade nos mostra que a educação integral é contínua e construída sobre contextos e circunstâncias diferenciadas.

No contexto atual, alguns estudiosos (CAVALIERE, 2002b) traduzem a escola pública como uma entidade fracassada, marcada pela falta de identidade no que tange aos aspectos culturais e pedagógicos. Para tanto, cita a ampliação desordenada da escola (tarefas, políticas oficiais – bolsa escola, progressão escolar, inclusão no currículo de temas ligados à

³ O Programa Mais Educação, instituído pelas Portarias Normativas Interministeriais nº 17 e nº 19, de 24 de abril de 2007, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), estruturando ações em parceria com os Ministérios da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e do Esporte, cujo objetivo é o atendimento de crianças e adolescentes em tempo integral, promovendo a Educação Integral por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar (BRASIL, 2009b).

saúde, à ética e à cultura), ou seja, necessidades que cabiam à família e que passaram a ser vistas como obrigação da instituição escolar.

Estudos permitem afirmar que educação integral caracteriza-se por uma formação “mais completa possível” do ser humano (CAVALIERE, 2002a). Nela ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns a desfigura e, para outros, consolida-a como um espaço realmente democrático. Nesse sentido, a escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico (BRASIL, 2009).

Para Lunkes (2004), a escola em tempo integral pode se tornar o espaço onde o aluno encontra tempo e oportunidades para criar perguntas, identificar congruências e incongruências, buscar respostas e entender o que se passa no seu mundo de perto e de longe. Com a ampliação do tempo na escola, a educação engloba formação e informação, além de outras atividades não-escolares, de forma a construir cidadãos partícipes e responsáveis (COELHO, 2009). Aliás, Anísio Teixeira (2006) defendia que uma educação para a democracia só seria possível se a escola de informação se transformasse em uma instituição realmente educativa, onde existissem condições reais para as experiências de formação.

Para isso, há que se investir em um conceito de educação integral que supere o senso comum e considere toda a integralidade do ato de educar (PARO, 2009). Nesse sentido, “[...] nem se precisará levantar a bandeira do tempo porque, para fazer-se educação integral, esse tempo maior necessariamente terá que ser levado em conta” (PARO, 2009, p.70).

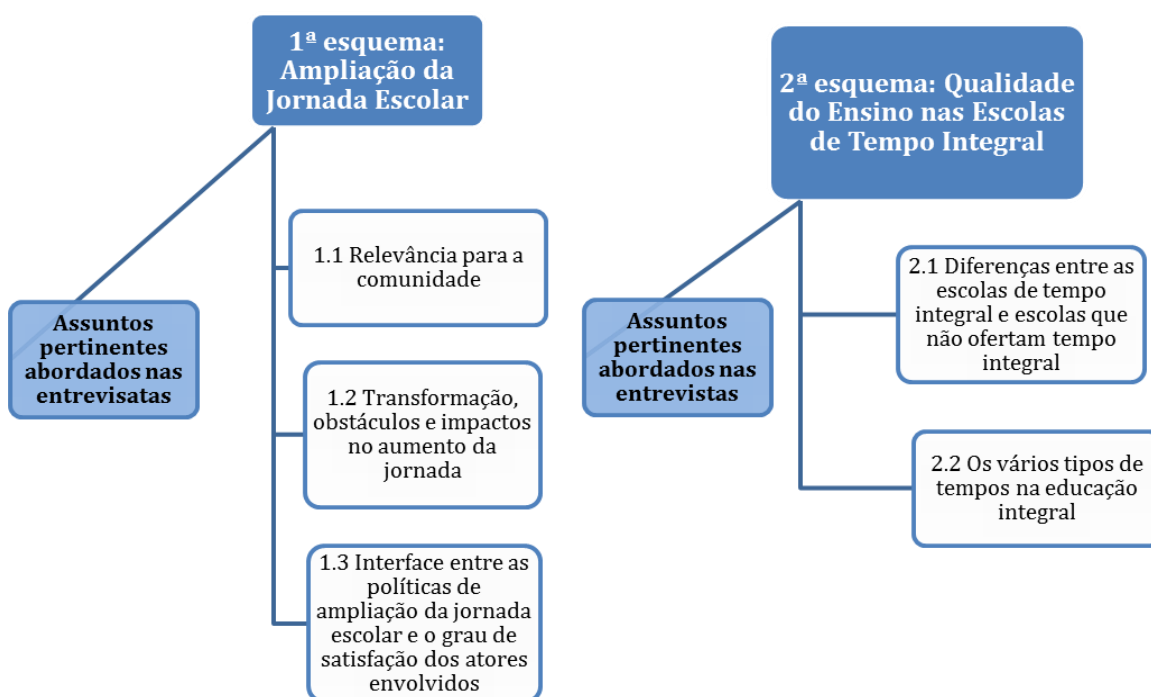
Ademais, a escola não é somente um local de instrução e de oportunidades de aprendizagem. É também um espaço de socialização e cultura, onde os alunos vivenciam a coletividade e formam suas visões sobre o mundo, a sociedade e o próprio homem (PARO et al., 1988). Paro e colaboradores (1988) defendem ainda que, com a educação em tempo integral, crianças de camadas populares têm mais alternativas de lazer e recreação, como aulas de outras línguas, atividades culturais e esportivas etc.

Nessa linha, a educação integral precisa compartilhar a mesma essência educativa ao desenvolver atividades específicas de acordo com o projeto pedagógico de cada escola, articuladas ao currículo escolar. O patamar a partir do qual se organiza uma escola que propõe educação em tempo integral precisa considerar os saberes, as histórias, as trajetórias, as memórias, as sensibilidades dos grupos e sujeitos com os quais trabalha, tecendo as universalidades expressas nos campos clássicos de conhecimento (MOLL, 2008).

DISCUSSÃO E RESULTADOS

As entrevistas foram analisadas a luz de Bardin (2011). O resultado das entrevistas foi organizado em duas categorias de análise – (i) ampliação da jornada escolar e (ii) qualidade do ensino –, a partir da classificação dos termos e, na sequência, o agrupamento das expressões obtidas nas entrevistas (Figura 1).

Metodologicamente, os pesquisadores estabeleceram as categorias que abarcassem o maior número de expressões e termos encontrados. A partir daí, estabeleceu-se um esquema contendo os possíveis caminhos por onde as análises percorreriam.



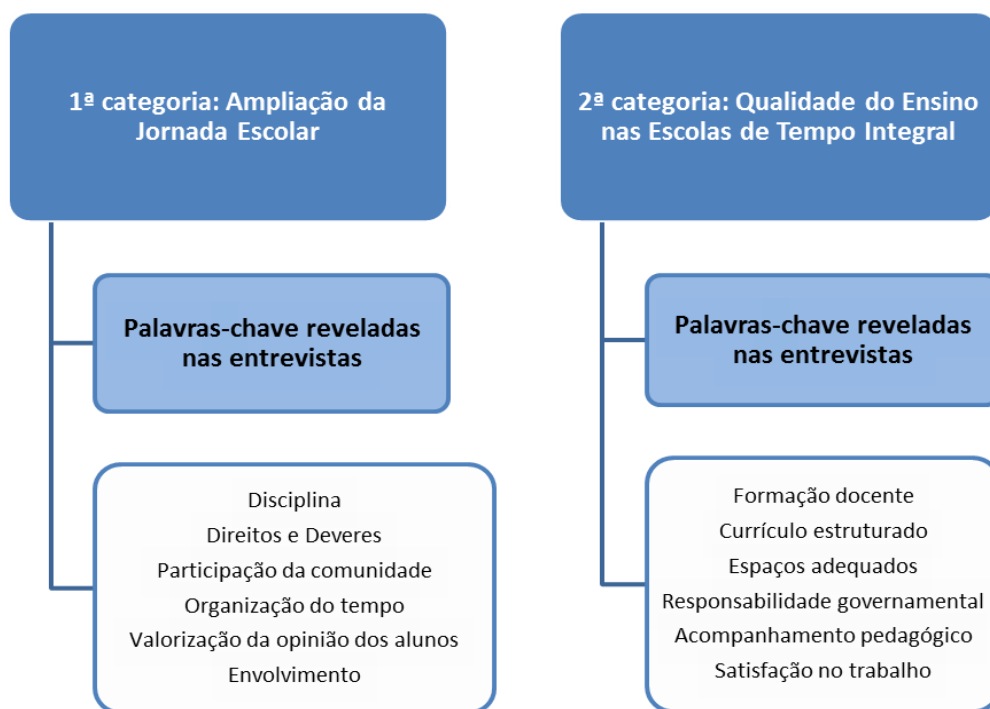


Figura 1– Esquema de categorização dos dados

Fonte: Produção dos pesquisadores

Assim, sobre o *conceito* de Educação Integral, a Diretora 1 afirmou que a “Educação Integral, do ponto de vista pedagógico, propõe-se à formação do homem completo, o que inclui práticas ligadas à cultura, arte, trabalho, saúde, esporte e educação”. Analogamente, a Diretora 2 afirmou que “a Educação integral é hoje compreendida como a garantia dos direitos e deveres da criança. Há necessidade da participação e compromisso dos pais e da comunidade visando à formação do cidadão em sua totalidade”.

É importante destacar, *a priori*, que, segundo Gadotti (2009), a escola passa a ser o centro formativo e de referência dos direitos de cidadania da população. Dessa forma, as escolas que ofertam educação integral passam a ampliar seus muros de modo que a cultura, saúde e o assistencialismo ultrapassem os ensinamentos limitados aos conteúdos da sala de aula e passem a fazer parte da formação dos alunos, ou seja, a escola passa a desenvolver demandas que visam às necessidades primordiais dos estudantes.

Sobre a *distinção* auferida, pode-se constatar que a fala das duas gestoras se aproximam. Ambas as gestoras percebem a diferença entre a ampliação da jornada escolar e a educação integral. Estudos apontam que a extensão quantitativa funda-se em atividades isoladas, relacionadas mais às funções ampliadas da escola, do que no empenho de construir uma educação integral, completa, que amplie a visão dos estudantes (GALLO, 1995a; 1995b;

COELHO & CAVALIERE, 2002; TEIXEIRA, 1994). Para Leclerke Moll (2012), a educação integral refere-se à abrangência de múltiplas dimensões e liberdades constitutivas que possibilitam o desenvolvimento humano.

Sobre a *percepção da família* em relação à escola, a visão das gestoras se aproxima. Segundo elas, as famílias passaram a transmitir para a escola responsabilidades que são dos pais ou mesmo dos responsáveis. Sabe-se que a tarefa de educar não é simples e que, atualmente, o professor acaba assumindo a responsabilidade de iniciar a transformação na vida de cada estudante. Entretanto, o acompanhamento familiar se faz necessário. A postura dos pais frente às questões de indisciplina ainda é a maior fragilidade que as escolas enfrentam.

No quesito *adaptação* dos espaços escolares, a disponibilidade de ambientes ainda é um agravante. As escolas não possuem infraestrutura adequada para garantir a permanência dos alunos durante tantas horas do mesmo dia.

No cenário atual, preocupa-nos saber o que cada gestora pensa da extensão da jornada escolar. Constatou-se que as diretoras entendem a ampliação da jornada como uma política necessária e acredita que somente com ela será possível melhorar a qualidade do ensino no Brasil. Branco (2009) reforça que a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola proporciona a oportunidade para realizar e repetir múltiplas experiências podendo, assim, incorporá-las em suas vivências diárias.

Passaram-se a analisar algumas formulações acerca de como o gestor avalia os espaços escolares que são utilizados para o desenvolvimento das atividades do Programa. As Diretoras destacaram as limitações nos espaços escolares. É interessante constatar que o quesito espaço físico é uma variável fundamental para o sucesso do Programa de Educação Integral. Com isso, destaca-se a importância de existência de diferentes ambientes além do escolar para integrar e abranger o conhecimento teórico necessário para a formação dos estudantes. Parques, museus, teatros e outros espaços educativos, formais ou não formais, com assistência de profissionais da área, possibilitam a construção da aprendizagem.

A contribuição da Diretora 1 estava focado na visão do modelo de ensino capaz de preparar os jovens para o exercício da cidadania por meio de uma formação que aborda aspectos éticos e democráticos. Segundo ela, “as escolas de tempo integral apenas terão continuidade se pensada a articulação entre a educação escolar e a vida do nosso aluno”. Nessa linha de raciocínio, Cortina (2003) entende que a educação do cidadão e da cidadã deve levar em conta a dimensão comunitária das pessoas e seu projeto pessoal deve ser

exercido dialogicamente, pois, dessa maneira, poderá contribuir na construção de um mundo diferenciado, demonstrando saberes e regras que são responsáveis pela realidade social.

Por fim, abordou-se a temática da *qualidade* do ensino. Questionou-se a opinião de cada gestora se a comunidade escolar considera que houve melhoria na qualidade do ensino com a oferta do Programa.

Segundo as gestoras, os pais, em sua maioria, pessoas humildes e com pouco estudo, não sabem diferenciar aspectos relacionados à melhoria da qualidade do ensino. Para eles, apenas importa garantir alimentação e mais tempo na escola, ou seja, filhos bem alimentados, menos gasto familiar; mais tempo na escola, mais tempo os pais terão para garantir o sustento familiar.

Discussões referentes à qualidade da educação, muitas vezes, tornam-se obscuras tanto pela falta de clareza do que realmente significa uma educação de qualidade. Experiências de ensino em tempo integral têm mostrado fôlego em termos de implicações para o ensino-aprendizagem. Atualmente, preocupa-se mais com o que está sendo aprendido e como isso está sendo feito. Isso se reflete na mudança no discurso focado na educação visando à aprendizagem ao longo da vida em que a aquisição de “ferramentas básicas de aprendizagem”, como definido por Blanco (2007), são essenciais na construção da formação do cidadão.

Ao final das entrevistas, questionou-se se as escolas mudaram a partir do Programa e foi solicitado que fossem listados os aspectos positivos e negativos. Ambas responderam que a escola mudou significativamente.

Com base na análise dos aspectos listados, constatou-se que as escolas de tempo integral estão, em sua maioria, localizadas em bairros periféricos da cidade foco do estudo, o que favorece um modelo assistencialista focado em compromissos políticos para com as comunidades de alto risco e vulnerabilidade social. Segundo Esquinsani (2010), a escola de tempo integral termina por assumir um caráter iminente de “guarda” integral a partir de um olhar assistencialista, em detrimento de aspectos pedagógicos inerentes a tal organização curricular.

Dessa forma, concluiu-se que ambas assumem a defesa da escola pública de tempo integral. A organização escolar pode ser considerada um balizador de qualidade para o sistema de ensino público. É importante lembrar as unidades que ofertam foram projetadas para atender os menos favorecidos, com isto, as escolas de tempo integral cumprem seu papel

na tentativa concreta de investimento na melhoria da qualidade dos processos educativos, ainda que recaiam sobre ela algumas fragilidades (ESQUINSANI, 2010).

CONCLUSÕES

A ampliação do tempo pedagógico possibilita à escola mudança no currículo, desenvolvendo competências necessárias à formação integral, apesar das marcas de descontinuidade das políticas públicas e do sucateamento das escolas públicas no Brasil. Entretanto, o aumento do tempo letivo com a adesão das escolas ao Programa evidenciou aspectos que ainda dificultam os avanços no sistema educacional público relacionados à qualidade do ensino: (a) desresponsabilização do Estado pela escola pública; (b) necessidade de aceleração na velocidade das mudanças; (c) distinção entre educação integral e educação em tempo integral; (d) a ênfase dada à política assistencialista ou risco social; (e) alta necessidade de implantação de instrumentos de avaliação do programa.

No tocante ao grau de satisfação dos gestores envolvidos, a pesquisa evidenciou que o trabalho pedagógico agradava e satisfazia à comunidade acadêmica, sendo necessária a ampliação do leque de atividades que são oferecidas. A formação docente ainda carece de aperfeiçoamento e maior conhecimento do marco legal relacionado à política de educação em tempo integral. A estrutura física apontou limitações. Trata-se de oferecer a comunidade escolar uma escola diferente ou uma escola que fazia a diferença.

A escola pública de tempo integral no Brasil é uma exigência quanto ao atendimento das crianças de baixa renda e se constitui um avanço das políticas públicas quanto à forma de organização do tempo escolar. A conclusão mais assertiva é que “em resumo, tempo de fato importa. Se importa mais ou menos, entretanto, depende sobremaneira do grau em que é alocado para uma instrução apropriada” (ARONSON *et al.*, 1998). Contudo, “mais importante [...] do que o tempo e a quantidade de anos que o aluno passa na escola é, sobretudo, o que aí acontece, o que está é capaz de significar em sua existência, os horizontes humanos e culturais que pode abrir-lhe” (COELHO, 2003, p.8).

Dessa forma, conclui-se que com a implantação do programa Mais Educação nas escolas públicas, a mudança é notória. A satisfação é perceptível por meio das ações e do comportamento dos atores envolvidos.

REFERÊNCIAS

ARONSON, J. *et al.* **Improving student achievement by extending school: is it just a matter of time?** 1998. Disponível em: <<http://www.ecs.org/html/document.asp?chouseid=2626>>. Acesso em: 17 jul. 2014.

BLANCO, R. Quality Education For All: A human rights issue. EFA/PRELAC Background Document. Santiago de Chile: **UNESCO** – Regional Bureau for Latin America and the Caribbean, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BRANCO, V. O desafio da construção da educação integral: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu – Paraná. **Tese de Doutorado**. Universidade Federal do Paraná: Faculdade de Educação, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação; Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Ministério do Esporte; Ministério da Cultura. Portaria Normativa Interministerial n.º. 17, de 24 de abril 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**. Brasília, DF, 26 abr. 2007. Disponível em: <http://portal.cnm.org.br/sites/5700/5788/port_17_2007_mais_educacao.pdf>. Acesso em: 10 maio 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade. Educação Integral: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, Secad, 2009.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v.23, n. 81, p. 247-270, Dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso em: 10 Maio 2012.

CAVALIERE, A. M. V. **Escolas públicas de tempo integral**: análise de uma experiência escolar. Rio de Janeiro: UFRJ: FAPERJ, 2002a.

COELHO, L. M. da C.; CAVALIERE, A. M. (Org.). **Educação Brasileira em Tempo Integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b.

COÊLHO, I. M. A educação, a cultura e a invenção de uma outra escola. Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste (EPECO), 6, Campo Grande, 2003. **Anais de Campo Grande**: UCDB, 2003. CD-ROM. 10p.

_____. (Org.) **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: De Petrus *et al.* Editora, 2009.

CORTINA, A. **O fazer ético**: guia para a educação moral. São Paulo: Moderna, 2003.

ESQUINSANI, R. S. S. Políticas de organização curricular para a escola pública em tempo integral: as lições de uma experiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.91, n. 227, p. 75-83, jan./abr. 2010.

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

GALLO, S. **Educação em risco**. Piracicaba, SP: UNIMEP, 1995a.

_____. **Pedagogia em risco**. Piracicaba, SP: UNIMEP, 1995b.

GUARÁ, I M. F. R. É imprescindível educar integralmente. In: **Cadernos CENPEC**: educação, cultura e ação comunitária, São Paulo, n.2, p. 15-24, 2006.

_____. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. In: MAURÍCIO, Lúcia V. (org.). Educação Integral e Tempo Integral. **Em Aberto**, Brasília: INEP, v. 22, nº 80. 2009.

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

LECLERCK, G. de F. E. ; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade. **Em Aberto**. Brasília, v.25, nº 88, p.17-49, jul/dez.2012.

LÜDKE, H. e ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisas em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNKES, A. F. **Escola em tempo integral**: marcas de um caminho possível. 2004. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2004.
MAURÍCIO, L. V. (Org.). Educação integral e tempo integral. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, nº 80, p.1-165, abr. 2009.

MAURÍCIO, L. V. Escola Pública de horário integral: representações do jornal O Globo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 34, n.3, p. 247-266. set/dez, 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9527/6721>>. Acesso em: 16 jun. 2012.

MOLL, J. Conceitos e Pressupostos: O que queremos dizer quando falamos de Educação Integral? **Salto para o Futuro**. TV Escola. Brasília, v.18, n.13, p. 11-16, ago. 2008. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/173859Edu_int.pdf>. Acesso em: 19 out. 2010.

PALAZZO, J. ; SANTOS, F. M. Educação Integral e educação em tempo integral: desafios e contradições na construção da cidadania. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM POLÍTICA E GOVERNANÇA EDUCACIONAL PARA A CIDADANIA, DIVERSIDADE, DIREITOS HUMANOS E MEIO AMBIENTE, 2011, Brasília. **Anais do Seminário Internacional em Política e Governança Educacional para a cidadania, diversidade, direitos humanos e meio ambiente**. Brasília: Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade Católica de Brasília, 2011.v. 1 p.69-70.

PARO, V. H.; et. al. A Escola Pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 11-20, maio/1988.

_____. Educação integral em Tempo Integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra (Org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

TEIXEIRA, A. S. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

_____. **Educação e o mundo moderno**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

_____. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.