

## MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO PARÁ

### MAPPING ACADEMIC PRODUCTIONS ABOUT THE SCHOOL FULL TIME IN THE STATE OF PARÁ

Ledyane Lopes Barbosa<sup>1</sup> - UFOPA  
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares<sup>2</sup> - UFOPA

#### RESUMO

Este artigo apresenta parte de um estudo desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) em nível *stricto sensu*. Objetiva-se apresentar o mapeamento das produções acadêmicas sobre a escola de tempo integral realizadas sobre o estado do Pará, no período de 2010 a 2020 e contextualizá-las enquanto experiências indutoras da política de educação integral. Infere-se que a configuração da escola de tempo integral no estado do Pará apresenta-se como uma política educacional instituída nos marcos normativo como: PNE (2014-2024) e resoluções normativas (nº 002/2012-SEDUC). Considera-se necessário o rompimento da concepção da escola como solucionadora de problemas sociais, nas experiências das escolas de tempo integral, como na escola parcial, com vistas à promoção de uma “formação” humana menos “ressocializadora”.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estado do Pará; Escola de Tempo Integral; Estado da Questão.

#### ABSTRACT

This article presents part of a study developed within the scope of the Graduate Program in Education (PPGE) of the Federal University of Oeste do Pará (UFOPA) at the *stricto sensu* level. The objective is to present the mapping of academic productions about the full-time school carried out in the state of Pará, in the period from 2010 to 2020 and contextualize them as inducing experiences of the integral education policy. It is inferred that the configuration of the full-time school in the state of Pará presents itself as an educational policy instituted in normative frameworks such as: PNE (2014-2024) and normative resolutions (nº 002/2012-SEDUC. disruption of the concept of the school as a solution of social problems, in the experiences of full-time schools, as in the part-time school, with a view to promoting a less "resocializing" human "training".

**KEYWORDS:** State of Pará; Full Time School; State of the Question.

DOI: 10.21920/recei72021723680696  
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72021723680696>

<sup>1</sup>Mestre em Educação e Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Bolsista CAPES. E-mail: [ledyane52@gmail.com](mailto:ledyane52@gmail.com) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5417-3287>.

<sup>2</sup>Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Pesquisadora PQ2 do CNPq e Professora Associada da Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA. Coordenadora Adjunta do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/UFOPA. E-mail: [liliacolaress@gmail.com](mailto:liliacolaress@gmail.com) / ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5915-6742>.

## INTRODUÇÃO

A educação no estado do Pará tem sido marcada por grandes contradições sociais (SOUSA, 2019, p. 96). Contradições estas manifestas por conflitos de interesses existentes desde a chegada dos primeiros europeus até os dias atuais, configurando uma trajetória de perdas e danos. Historicamente, a Amazônia foi explorada em função dos seus recursos naturais e sua população pouco ou quase nada se beneficiou em termos de desenvolvimento humano e social, ou seja, a Amazônia onde situa-se o estado paraense gerou riquezas para outros estados e até países em função da biodiversidade amazônica, mas não usufruiu de retorno qualitativo dos recursos por meio de investimentos na área da educação, saúde, saneamento básico etc. Sua população composta por indígenas, negros, europeus, ribeirinhos e asiáticos, tem sofrido com um destaque negativo, uma vez que o estado tem o mais alto índice de evasão em todas as áreas de educação, com uma taxa de 16% no ensino médio, diante de 12% da média nacional.

De acordo com dados do PNAD<sup>3</sup> Educação 2019 “mais da metade das pessoas de 25 ou mais não completaram o ensino médio” no panorama nacional (AGÊNCIA NOTÍCIAS IBGE). Há uma estimativa de que “quase 75% dos jovens de 18 a 24 anos estão atrasados ou abandonaram os estudos”. Na região norte, especificamente 63,7% dos jovens não frequentam a escola ou não concluíram a etapa do ensino médio. Esses dados são alarmantes e sinalizam para a urgência de priorizar o acesso e oportunizar condições mínimas de permanências destes jovens no contexto escolar.

Barbosa e Colares (2019) afirmam que é consenso afirmar que o ensino médio brasileiro tem enfrentado uma série de problemas em termos de financiamento, desvalorização da categoria docente dentre outros aspectos, o que ocasiona a crise do ensino médio. As autoras deixam evidente que,

[...] esse cenário tem uma justificativa histórica, na medida em que houve a chegada tardia, desigual e insuficiente do Estado como provedor da educação no Brasil. Onde historicamente esteve assentada no aspecto meritocrático, privilegiando uns em detrimento de outros (BARBOSA; COLARES, 2019, p. 298).

Dentre as razões apontadas para a evasão encontram-se a necessidade de trabalhar e a falta de interesse. Quanto à necessidade de trabalhar, Oliveira e Moura (2017) refletem que na sociedade brasileira grande parte dos adolescentes e jovens da classe trabalhadora começam algum tipo de atividade laboral muito cedo em razão das condições materiais concretas de vida que lhes demanda a necessidade de contribuir economicamente com o sustento da família.

Canetti; Paranaíba; Santos (2021) apontam no sentido de que há uma evidente preocupação com a transição do mundo escolar para o trabalho, sobretudo tendo em vista o cenário nacional de mudanças substanciais do modo de produção, a baixa permanência de jovens no Ensino Médio, a chegada de uma geração crescente de adolescentes, ao mesmo tempo que o desemprego torna-se cada vez mais estrutural.

No que se refere à falta de interesse, cabe destacar que a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes foi considerada a responsável pelo baixo desempenho e

<sup>3</sup> Informação disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 02 jul. 2021.

desinteresse dos estudantes do ensino médio no texto que fundamentou a medida provisória nº 746/2016 que se converteu na Lei nº 13. 415/2017 que instituiu a reforma do ensino médio.

Com relação ao ensino fundamental a situação não difere, porque se estima que o atraso escolar se acentua a partir dos anos 11 anos, conforme exposto:

De forma geral, percebe-se que as crianças de 6 a 10 anos se mantêm adequadamente na idade/etapa correta nos anos iniciais do ensino fundamental, porém, ao passarem para os anos finais, o atraso se acentua. Em 2019, 12,5% das pessoas de 11 a 14 anos de idade já estavam atrasadas em relação à etapa de ensino que deveriam estar cursando ou não estavam na escola (AGÊNCIA NOTÍCIAS IBGE).

Assim, em relação aos dados destacados acima, considera-se que a oferta da educação escolar assume para a população uma garantia legal à medida que oportunize o acesso ao conteúdo essencial a sua formação e à emancipação humana. Nesse contexto, a educação em tempo integral para as populações vulneráveis configura-se numa alternativa viável ao desenvolvimento das potencialidades cognitivas, afetivas e sociais de crianças, jovens e adolescentes pertencentes às famílias que, por condições adversas, não dispõem de oportunidades educacionais e sociais (SOUZA, 2015, p. 15). Em vista disso, identifica-se a relevância de uma educação em tempo integral que considere o contexto amazônico, ainda que saibamos que por vezes o que está proposto difere do que é implementado nas escolas.

Tendo por base as considerações acima, esta produção textual possui como proposta apresentar o mapeamento das produções acadêmicas sobre a escola de tempo integral realizadas sobre o estado do Pará, no período de 2010 a 2020 e contextualizá-las enquanto experiências indutoras da política de educação integral. Trata-se de estudo de natureza bibliográfica, com aporte teórico e metodológico da pesquisa do tipo Estado da Questão.

O presente texto é parte de um estudo desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) em nível *stricto sensu*, e integra o projeto<sup>4</sup> guarda-chuva intitulado “A implementação da educação integral na Região Metropolitana de Santarém/PA: identificação e análise das singularidades, com vistas ao aprimoramento do processo”, aprovado na chamada CNPq nº 9/2018.

Para fins de organização, esta produção textual está organizada em cinco tópicos. A introdução integra o primeiro tópico onde é feita a contextualização da pesquisa. No segundo, aborda-se as primeiras experiências da escola de tempo integral no Brasil. O percurso metodológico é descrito no terceiro tópico. Na sequência, apontam-se os resultados do estudo com base no mapeamento das produções acadêmicas sobre a escola de tempo integral realizadas sobre o estado do Pará, no período de 2010 a 2020 em face de sua contextualização enquanto experiências indutoras da política de educação integral. Por fim, apresentam-se as considerações finais do estudo em questão.

<sup>4</sup> Coordenado pela Profª. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares/UFOPA, Bolsista do CNPq - Brasil (nº do processo 304018/2018-0).

## ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: primeiras experiências

A pauta da educação integral esteve em debate desde o movimento dos pioneiros da escola nova na década de 1930<sup>5</sup>, posteriormente, a educação integral teve destaque nacionalmente a partir da ampliação de experiências e análises sobre o tema, que a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e dos Planos Nacionais de Educação sendo integrada como política pública. Justificando assim, estudos e análises sobre o tema em diferentes regiões do país, na perspectiva de implementar uma política indutora de educação integral na rede pública.

Monteiro e Scaff (2015) ratificam que no Brasil, a compreensão da maneira pela qual a concepção de educação integral desenvolve-se passa pelo estudo do pensamento educacional das décadas de 1920 e 1930, como significado de uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais.

Gadotti (2009) focaliza a experiência das Escolas-classe e “Escola Parque”, desenvolvida por Anísio Teixeira e as experiências dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), desenvolvidas por Darcy Ribeiro. Porque foram as primeiras experiências relacionadas à escola de tempo integral, que suscitaram inúmeras reflexões e investigações.

Em relação à experiência da “Escola Parque” Moura (2014, p. 64) destaca:

Trata-se do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, inaugurado em outubro de 1950 e ativo até 69. A construção da obra foi concluída em 1964, mas sem o prédio que serviria de moradia para 5% dos alunos em situação crítica e que não tivessem onde morar. Em seu aspecto físico, o projeto supunha um complexo que englobava a sede denominada de escola-parque e mais quatro unidades em bairros circunvizinhos, as “Escolas-classe”.

Quanto à experiência dos CIEP, Moura (2014, p. 64) explicita que os objetivos dessa experiência consistiram em: [...] “oferecer educação integral em tempo integral, sobretudo, a crianças de locais carentes e em situação de risco; também proporcionava serviços assistencialistas diversos”. Essas primeiras experiências contribuíram para a reflexão sistemática tendo como enfoque: o horário integral, o aluno como centro do processo educativo e o espaço integrando à proposta pedagógica.

Mais adiante, surgiram outras experiências que foram implementadas com a adoção de nomenclaturas diferentes, como o projeto dos CIAC (Centros Integrados de Atendimento à Criança) na década de 1990, no governo Collor, que consistiu na retomada da proposta pedagógica dos CIEP em uma vertente mais assistencialista.

Em 1990, o presidente Fernando Collor, apoiado por Leonel Brizola, então governador do Rio de Janeiro, adotou o projeto inicial, mudando três pontos: a cobertura - nacional; a ênfase - mais assistencialista; e o nome - Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs). De cinco mil unidades previstas, o governo federal construiu 200, pois o presidente foi deposto, após um processo de *impeachment* (1992). Assumido pelo vice-presidente, Itamar Franco, o governo brasileiro retomou o projeto e - como o governo anterior - alterou o nome, agora para Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs) (MOURA, 2014, p. 64).

<sup>5</sup> A educação integral, na visão dos pioneiros da Escola Nova, não era apenas uma concepção de educação. Ela era concebida como um direito. Ver mais em: GADOTTI, (2009).

Os CIAC e os CAIC possuíam uma ênfase assistencialista, voltando sua atenção para as crianças, mas não as concebendo como um sujeito de direitos, não lhes oportunizando uma educação de cunho emancipatória.

No estado de São Paulo, na década de 1980 houve a experiência de um projeto de formação integral denominado PROFIC (Programa de Formação Integral da Criança).

Na década de 1980, o Estado de São Paulo também implementou a ampliação do tempo escolar, conhecido por Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), no qual o governo concedia verbas aos municípios para apoiar o atendimento integral às crianças, não necessariamente dentro da escola (LEITE; GUERREIRO, 2016, p. 107).

Posteriormente, surgiram os CEU (Centros Educacionais Unificados), cujos projetos pedagógicos visavam a atender a demanda educacional das classes populares em tempo integral (GADOTTI, 2009, p. 29). Moura (2014, p. 65) enfatiza que a prefeitura de São Paulo criou, em 2002, o projeto Centro Educacional Unificado (CEU), cujo objetivo é “proporcionar não só instrução, mas também atividades recreativas e esportivas. Cada unidade contém espaços e equipamentos franqueados também à comunidade, inclusive aos finais de semana”.

A partir dessas experiências, muito se discutiu acerca de uma concepção de educação qualitativa para a escola pública. As experiências que surgiram com vistas a promover uma educação integral encontraram inúmeros entraves, perpassando os aspectos epistemológico, estrutural e pedagógico. Nessa perspectiva, Gadotti (2009) faz críticas às propostas atuais de tempo integral, que estão mais preocupadas em estender o direito de passar “mais tempo na escola” as camadas mais pobres da população, sem, no entanto, ofertar um tempo qualitativo com espaços adequados ao desenvolvimento das atividades planejadas.

Entendemos que as escolas precisam ser de educação integral, ou seja, devem promover uma educação integral aos seus educandos, embora possam não se caracterizar como uma escola de tempo integral. Assim, educação integral não deve ser confundida com a escola de tempo integral.

Leclerc e Moll (2012, p. 20) enfatizam que o uso das expressões “tempo integral” e “jornada ampliada” são estabelecidos com base em marco legal da política educacional. Essa distinção é pertinente, uma vez que as experiências ao longo do país diferenciam-se quanto às nomenclaturas e aos seus objetivos.

Por exemplo, as políticas de ampliação de jornada deverão levar à educação em tempo integral, de acordo com o Art. 34 da LDB/1996:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§1º [..]

§2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

E o tempo integral foi considerado como um dos tipos de matrícula a receber ponderação diferenciada para a distribuição proporcional de recursos, conforme o art. 10 da Lei do Fundeb<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

Em termos normativos, há um avanço significativo na proposição conjugada na LDB/1996 em seu Art. 87 [...], § 5º que expressa: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas do ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”.

Leclerc e Moll (2012, p. 20) destacam que o Plano Nacional de Educação (2001-2010), também significou um avanço por apresentar a educação em tempo integral como objetivo do ensino fundamental e, também, da educação infantil e estabeleceu como meta a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, sete horas diárias.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) destina uma meta para tratar da oferta da educação em tempo integral, que contempla 7 estratégias para seu alcance. A referida meta é a de número 6, que propõe “Oferecer educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014).

Conforme destacou-se até aqui, a pauta da educação integral está vinculada à escola pública, na busca da concretização de uma escola que seja efetivamente pública, qualitativa e laica, que se posicione contra uma lógica perversa e seletiva que atravessa os sistemas de ensino estruturado em condições desiguais e participando de modo desigual na distribuição de saberes e de oportunidades (LECLERC; MOLL, 2012).

Gadotti (2009), no livro: *Educação Integral no Brasil: Inovações em processo* destina um capítulo com destaque para experiências brasileiras fundamentadas no conceito de tempo integral e de educação integral. Neste sentido, entendemos que conhecer tais experiências, mapeá-las e analisá-las, constitui uma atividade necessária para a reformulação das ações indutoras de educação integral que compõem a política educacional.

Em se tratando de educação integral, uma importante experiência que merece destaque é o Projeto Burareiro, embora tenha sido desenvolvido por um curto período, sendo substituído por outro projeto de nome similar. O Projeto Burareiro de Educação Integral foi uma experiência pedagógica concebida e elaborada em fins de 2004, sendo colocada em ação a partir de janeiro de 2015, no município de Ariquemes, no estado de Rondônia (MACIEL; BRAGA; RANUCCI, 2016). Foi executado até setembro de 2016 quando outra experiência denominada de “Projeto Burareiro - Escola de Tempo Integral” ganhou destaque, substituindo o projeto original.

Os proponentes do Projeto Burareiro distinguem a orientação pedagógica do respectivo projeto e do que o sucedeu em um livro intitulado “Projeto Burareiro de Educação Integral: Original”, do seguinte modo:

Assim, “original” diz respeito tanto à diferença do nosso projeto, concebido e orientado à luz de princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, radicalmente diferente (apesar do nome: Burareiro) do projeto que o sucedeu, cuja orientação é claramente escolanovista, implicitamente de cunho confessional, mas abertamente compensatória, no sentido da “inclusão social”, apesar de aqui e acolá, misturar um discurso progressista e laico (MACIEL; BRAGA; RANUCCI, 2016, p. 13).

É possível visualizar as diferenças quanto à orientação pedagógica dos projetos destacados, pois no projeto original, a politécnica é concebida como um princípio pedagógico sendo promotora do pleno desenvolvimento das faculdades humanas, conforme os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, que pressupõem o ideal de uma escola politécnica.

A proposta idealizada no campo teórico esteve assentada em três objetivos gerais que visavam à integralidade do ser humano, oportunizando-lhes melhorias qualitativas no espaço escolar e fora dele também, levando em consideração a realidade concreta, suas mazelas, bem como a compreensão de sua origem, buscando meios de transformar essa realidade, além de objetivos específicos que estavam direcionados aos discentes, docentes e a comunidade.

## CAMINHOS DA PESQUISA

O estudo desenvolvido considerou o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica, documental e conceitual. Deste modo, o estudo conceitual foi realizado com base nos seguintes autores: Leclerc e Moll (2012); Gadotti (2009); Costa (2015); Paro et al. (1988) dentre outros. Já a revisão documental, foi realizada tendo por base os seguintes dispositivos legais: LDB/1996; PNE/2011; Fundeb/2007; Decreto 6.094/2007; Portaria Normativa Interministerial 17, de 24 de abril de 2007; PNE/2014; Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

No tocante à produção de dados, foram utilizadas como base de investigação e análise, as produções na forma de artigos publicados em periódicos com estrato Qualis Capes A que compõem o objeto de estudo, a saber: a escola de tempo integral.

Buscou-se construir o Estado da Questão (EQ) embasado em Fialho e Sousa (2020), sobre a escola de tempo integral no estado do Pará, considerando a divulgação de uma lista preliminar<sup>7</sup> com o novo Qualis/Capes divulgada em julho de 2019, que traz como perspectiva uma única forma de avaliação para todas as áreas do conhecimento, visando assim, unificar os critérios de avaliação para o quadriênio atual (2017-2020).

Cabe esclarecer que o Qualis funciona como uma ferramenta de avaliação, desenvolvida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), de programas de Pós-graduação no País. Sendo que a Plataforma Sucupira é o canal que recebe todas as informações necessárias por meio dos relatórios que vão gerar consecutivamente a classificação dos Programas de Pós-graduação.

Os estratos para o novo quadriênio 2017-2020 ainda não foram oficialmente divulgados. Contudo, considerando que cada classificação não é absoluta e está em constante evolução e aprimoramento, a Capes emitiu nota informando que “em relação ao novo modelo do Qualis Referência, ele ainda se encontra em fase de discussão e aprimoramento pelas Áreas de Avaliação” especificando que,

Os estratos atribuídos para fins de discussão nos seminários de meio termo não são definitivos; pois há dependência dos envios das coletas de 2019 e 2020 e haverá continuidade no aperfeiçoamento da metodologia do Qualis. De forma que se tenha uma versão final até a próxima Avaliação Quadrienal em 2021, quando os estratos atualizados serão publicados pela CAPES (NOTA<sup>8</sup> QUALIS PERIÓDICOS, 2021).

Ressalta-se que a presente pesquisa fez uso do Qualis parcial para a realização desta pesquisa, compreendendo-se os limites no que concerne à atualização dos estratos. Desse modo, considerando a lista preliminar do novo Qualis/Capes, e entendendo que o novo Qualis será objeto de avaliação na próxima avaliação quadrienal ainda em 2021, procedemos à identificação

<sup>7</sup>Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/eunapolis/textos-fixos-campus-eunapolis/documentos-materias/qualis-novos-julho-de-2019.pdf/view>.

<sup>8</sup> Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>.

de periódicos na área da educação nas cinco regiões brasileiras, considerados Qualis A, e que estejam indexados nas bases de dados selecionadas nesta pesquisa.

Assim, para o levantamento de dados da pesquisa foram consideradas as seguintes bases de dados: Educ@ da Fundação Carlos Chagas; e, Web of Science. A opção por escolher periódicos indexados nestas bases de dados para compor o *corpus* da pesquisa deu-se em função de esses indexadores serem considerados de maior qualidade científica proporcionando ampla visibilidade dessas produções. Especificamente, o Educ@ é uma base específica da educação, sendo a mais conceituada no Brasil, visa a proporcionar o amplo acesso a coleções de periódicos científicos na área da educação. A Web of Science é uma base reconhecida internacionalmente, que abarca um quantitativo razoável de revistas, sendo uma das duas revistas reconhecidas mundialmente (Web of Science; Scopus), essa base tornou-se a mais democrática no Brasil.

O levantamento do *corpus* da pesquisa ocorreu no segundo semestre de 2020 e deu-se em dois momentos. No primeiro momento, procedemos à identificação de periódicos na área da educação nas cinco regiões brasileiras consideradas Qualis A com indexação em, pelo menos, umas destas bases de dados: Educ@ e Web of Science. Para tanto, utilizamos como parâmetro de busca o site do “Diretório de Periódicos Nacionais em Educação” que abriga os periódicos da área de educação, cujo formato eletrônico resulta da organização dos editores de Educação na criação do Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação (FEPAE). O diretório da FEPAE apresenta uma relação de periódicos de cada região brasileira: norte; nordeste; centro-oeste; sudeste e sul e recebe manutenções periódicas.

Portanto, com base no levantamento inicial realizado no Diretório de Periódicos Nacionais em Educação, detectamos o total de 164 periódicos vinculados à área da educação, sendo distribuídos por região da seguinte forma: região norte (6); região nordeste (21); região centro-oeste (12); região sudeste (72); e, região sul (23).

Após considerarmos os critérios de inclusão dos periódicos: possuir Qualis A e indexação nas bases de dados: Educ@, e, Web of Science, verificamos o seguinte refinamento por região: região norte (2); região nordeste (5); região centro-oeste (5); região sudeste (24); e, região sul (16), totalizando 52 periódicos.

Posteriormente, procedemos à seleção de artigos vinculados à temática nos 52 periódicos por meio dos descritores: escola de tempo integral, educação integral e educação em tempo integral, com delimitação do recorte temporal (2010-2020). Desse modo, foram selecionados 10 artigos para a composição do foco de análise da dissertação. A produção mapeada e selecionada foi analisada por meio de três agrupamentos temáticos: educação de tempo integral; escola de tempo integral; educação integral. Todavia, considerando o escopo da tessitura de um artigo e seus limites de escrita, optou-se pela apresentação de um recorte dos resultados obtidos no que concerne à categoria temática escola de tempo integral.

## **ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO PARÁ: o Estado da questão**

Nesta categoria, estão reunidas as produções que discutem a experiência da Escola de Tempo Integral (ETI) considerando as percepções de estudantes e egressos. As produções que integram essa categoria temática são respectivamente as de: Silva (2019); Colares; Oliveira (2018).

**Tabela 01 - Categoria temática: escola de tempo integral**

Ano	Título	Autoria	Revista	Estrato Qualis Parcial
2019	Escolarização, profissionalização e desenvolvimento em escola do campo: o caso de egressos da CEPE na Ilha de Cotijuba, Belém, Pará.	SILVA, J. B. da	Revista Brasileira de Educação do Campo - RBEC	A4
2018	Educação integral em escola pública de tempo integral: percepções de estudantes.	COLARES, A. A.; OLIVEIRA, G. N. C.	Práxis Educacional	A2
<b>Total</b>			<b>02</b>	

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Conforme a Tabela 01, as duas produções tratam da temática da escola de tempo integral em suas investigações ainda que com certas nuances diferenciadas. A primeira diferenciação consiste nos objetivos, tendo em vista que Silva (2019) analisa o desenvolvimento socioeconômico e educacional de egressos escolarizados na Casa Escola da Pesca (CEPE), uma escola pública municipal do campo, em regime de tempo integral na modalidade EJA, com habilitação profissional técnica na área da pesca, correspondente aos níveis de ensino fundamental e médio.

Já a pesquisa de Colares e Oliveira (2018) visou a ampliar as reflexões sobre educação integral de forma a contribuir para a compreensão - partindo do ponto de vista dos estudantes - das políticas educacionais voltadas para a ampliação da jornada escolar nas escolas públicas, analisando se estas têm corroborado para a efetivação da educação integral e emancipatória.

Outra diferenciação consiste na origem das pesquisas, sendo a de Colares e Oliveira (2018) resultado de uma pesquisa de iniciação científica desenvolvida na cidade de Santarém vinculada à UFOPA, enquanto Silva (2019) desenvolveu uma pesquisa com egressos da CEPE moradores da ilha de Cotijuba em Belém vinculada ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da UFPA.

A aproximação de ambas as pesquisas consiste no *locus* da pesquisa, consideradas no contexto da escola pública de tempo integral. Na pesquisa de Colares e Oliveira (2018), a escola localizada na zona urbana de Santarém recebeu o nome fictício de Valdomiro Gusmão, tendo como sujeitos participantes da pesquisa, estudantes do ensino fundamental. Silva (2019) investigou a Casa Escola da Pesca - CEPE, localizada no Distrito de Outeiro no município de Belém, contou com a participação de estudantes egressos da EJA.

Outra similaridade consiste no emprego de técnicas utilizadas para a produção de dados para as pesquisas, tais como: a aplicação de questionários; a análise documental, em especial dos projetos político pedagógico das unidades escolares, metodologicamente as pesquisas apresentam semelhanças quanto às técnicas e os sujeitos da pesquisa.

Conforme Silva (2019), a CEPE pauta seu currículo considerando a proposta da pedagogia da alternância em que os estudantes permanecem durante uma quinzena desenvolvendo atividades na unidade, passando outra quinzena em sua comunidade realizando atividades que o permitam aliar suas práticas de trabalho com o saber formal.

Em relação à proposta pedagógica da CEPE, Aguiar e Santos (2018, p. 02) enfatizam que,

[...] a Casa Escola da Pesca foi fundada na Pedagogia da Alternância que busca ressignificar e trocar saberes tradicionais e populares com saberes da educação

formal a partir de uma vivência alternada entre escola e comunidade, por meio de períodos quinzenais alternados [...].

Outro aspecto sobre a CEPE que devemos ressaltar é que essa unidade foi criada em 2008 com o objetivo de atender aos ribeirinhos das regiões insulares<sup>9</sup> de Belém que por conta do trabalho e da dificuldade de acesso à região, não tiveram acesso à educação escolar (AGUIAR; SANTOS, 2018). Além disso, a CEPE está vinculada à Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira (FNBOSQUE), configurando-se como sua instituição mantenedora.

A título de curiosidade, destaca-se que a CEPE desde o ano de sua criação (2008) até o ano de 2014 não contava em seu quadro de estudantes, alunas mulheres, o que mudou no ano de 2015 a partir do ingresso do primeiro grupo composto por mulheres.

As pesquisas foram realizadas em períodos distintos: em Santarém, no ano de 2017, e, em Belém, no ano de 2018 e estiveram associadas a outras pesquisas. O estudo de Colares e Oliveira (2018) integrou a pesquisa “As Experiências Pedagógicas das Políticas de Educação Integral na Amazônia: Rede de Pesquisa e Formação Acadêmica (PROCAD)”, e o estudo de Silva (2019) fez parte do projeto de pesquisa intitulado “Inovação escolar e escolas municipais de tempo integral em Belém do Pará: um estudo nas ilhas Mosqueiro e Caratateua (PROPESP/UFPA)”.

A respeito da constituição física das unidades de ensino pesquisadas, denota-se que a escola situada em Santarém apesar de ter sido criada, logo “pensada” como uma instituição de tempo integral, não contemplava em sua estrutura física de espaços e condições adequadas para o desenvolvimento de atividades extracurriculares no contraturno, tais como: vestiário com espaço para tomar banho já que os estudantes têm sua jornada estendida; dormitórios; salas específicas para o desenvolvimento de atividades relacionadas à música, dança e teatro, por exemplo.

A CEPE, em função das atividades educativas desenvolvidas em períodos quinzenais alternados no formato de internato, até dispunha de dormitórios, camas e banheiros, todavia, as condições de uso demonstravam uma conjuntura de precariedade da escola em que há a necessidade de conserto, pintura, reposição de materiais dentre outros aspectos que visem a garantir uma boa estadia dos estudantes na instituição.

De acordo com Silva (2019), a conjuntura de precariedade física da instituição pode ser explicada em função de os ordenamentos gerados na gestão escolar da CEPE relacionarem-se diretamente ao “grupo instalado no poder governamental e local”, uma vez que a escolha da direção da unidade ocorre por indicação do gestor municipal de Belém, caracterizando-se, assim, um processo de ruptura de percepções e práticas pedagógicas que considerem a unidade escolar como prioridade.

Um diferencial da CEPE em função da sua singularidade como instituição consiste na diplomação dos estudantes ao fim do ensino fundamental e médio. Assim, em dois anos de formação, os discentes do Ensino Fundamental podem concluir seu percurso formativo com a certificação em Pesca e Aquicultura ou em nível de Ensino Médio integrado com habilitação técnica em Recursos Pesqueiros (SILVA, 2019). A unidade busca relacionar a formação em tempo integral com disciplinas propedêuticas e a qualificação profissional.

<sup>9</sup> O Município de Belém está dividido em 8 Distritos Administrativos e 71 bairros, com um território de 50.582,30 ha, sendo a porção continental correspondente a 17.378,63 ha ou 34,36% da área total, e a porção insular composta por 39 ilhas, que correspondem a 33.203,67 ha ou 65,64%. Informação disponível em: <http://www.belem.pa.gov.br/planodiretor/paginas/brasao.php>.

A proposta pedagógica na unidade escolar situada em Santarém configurava o currículo de duas formas: 1) currículo pleno em consonância com as disciplinas dispostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais; 2) currículo eletivo composto pelas atividades extracurriculares que foram desenvolvidas em horário complementar ao currículo pleno. Dessa forma, as atividades e disciplinas eram ofertadas em horários distintos.

No quadro a seguir é possível verificar as atividades ofertadas dentre outros aspectos nas escolas pesquisadas por Silva (2019) e Colares e Oliveira (2018):

**Quadro 01 - Comparativo entre as escolas Valdomiro Gusmão e CEPE**

ESCOLAS	Escola Valdomiro Gusmão	Casa Escola da Pesca - CEPE
<b>Disciplinas curriculares</b>	Língua portuguesa; Matemática; Ciências; História e Geografia; Educação Artística; Educação Física.	Códigos e linguagens: português; artes; ed. Física; língua estrangeira moderna; Ciências da natureza: ciências naturais; matemática e química; Ciências da sociedade: educação cidadã; geografia e história.
<b>Nível de ensino</b>	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental e Médio (na modalidade EJA)
<b>Especificidade</b>	Escola de Tempo Integral da zona urbana	Escola do campo em regime de tempo integral na modalidade EJA.
<b>Mantenedora</b>	SEMED-Santarém	FUNBOSQUE-Belém

Fonte: Elaborada pela autora a partir de Silva (2019) e Colares e Oliveira (2018).

Na escola Valdomiro Gusmão há um conjunto de atividades extracurriculares: Dança; teatro; xadrez; música; recreação; inglês que são desenvolvidas em horário alternativo às disciplinas curriculares, enquanto na Casa Escola da Pesca Escola em contraposição às atividades extracurriculares, a CEPE oferta qualificação profissional: pesca e aquicultura, em que os estudantes após concluírem o ensino fundamental e o médio possuirão duas habilitações técnicas.

No tocante aos resultados das pesquisas, verificou-se a relevância de ouvir os estudantes nas duas experiências desenvolvidas, demonstrando que o público-alvo das ações e projetos educacionais possui importância no processo de análise, afinal, esses sujeitos por terem experienciado as ações, podem detectar as fragilidades e apontar possíveis caminhos para a resolução dos problemas apontados. Assim, considerá-los como sujeitos ativos, críticos e participantes do processo configura-se como um diferencial no que concerne aos objetivos dos projetos educacionais a serem postos em ação ou já desenvolvidos.

Silva (2019) em sua investigação ao analisar o desenvolvimento socioeconômico e educacional de egressos escolarizados na Casa Escola da Pesca, detectou que não houve o desenvolvimento educacional e econômico preconizado pela instituição. O estudo verificou que nenhum dos egressos participantes da pesquisa, que são moradores da ilha de Cotijuba, ingressou no ensino superior ou mesmo realizaram algum outro tipo de formação, com exceção de um egresso que realizou curso na Capitania dos Portos voltado à regularização dos condutores de pequenas embarcações.

O desenvolvimento econômico não foi observado, especialmente pelos egressos projetarem no turismo sua principal fonte de renda, ao desenvolverem atividades informais sazonais como prestadores de serviços variados, em geral como condutores de veículos automotores pertencentes a pequenos comerciantes locais da ilha, além de atividades ligadas à construção civil e ao extrativismo do açaí.

O referido estudo sinaliza que o contexto observado em relação aos egressos é reflexo de uma proposta de educação profissionalizante baseada na ideologia do desenvolvimento capitalista, na qual a escola estaria reproduzindo na vida prática de seus egressos toda uma estrutura de exploração em que a formação ofertada objetiva atender às habilidades e competências exigidas pelo mercado, o que se contrapõe ao percurso formativo da CEPE pelas suas características específicas de atender às populações ribeirinhas.

Silva (2019) sugere a inserção do associativismo ou cooperativismo no percurso formador da CEPE, como uma alternativa para que os estudantes atendidos por essa instituição possuam alternativas de pensar o desenvolvimento educacional e econômico para além de práticas individualistas, na perspectiva de se evitar a precarização do trabalho dos egressos. Embora o desenvolvimento seja uma palavra recorrente no projeto político pedagógico da CEPE, observou-se que o desenvolvimento educacional e econômico não se efetivou na vida concreta dos egressos dessa unidade.

Colares e Oliveira (2018) deram voz aos estudantes que, por vezes, são invisibilizados no interior das escolas, e conseqüentemente, na avaliação de programas e de projetos educacionais. Os autores demonstram que os estudantes podem conceber uma análise crítica condizente com o nível de abstração e seleção compatível com sua experiência de vida e merecedora de atenção. Os resultados da pesquisa denotam que as atividades oportunizadas no contraturno escolar são avaliadas de forma positiva pelos estudantes, ao indicarem as atividades favoritas, em especial, por seu aspecto descontraído e socializador.

Além disso, as atividades oportunizadas fora do ambiente escolar, como as atividades externas foram apontadas como experiências singulares para os estudantes, corroborando com o que expressa Gadotti (2009,) ao mencionar que a educação dá-se em tempo integral, na escola, na família, na rua, ou seja, em diferentes tempos e espaços.

Para Gadotti (2009), a educação integral envolve o entorno das escolas, ampliando a cultura da escola para além dos muros da unidade escolar. No contexto das escolas de tempo integral pesquisadas, considera-se que a oferta da educação em tempo integral por meio da ampliação da jornada escolar não necessariamente configura os elementos necessários para a consecução da educação integral e até de uma formação integral, uma vez que a ampliação do tempo não se confunde com o princípio da educação integral traduzidos pela integralidade que preconiza a possibilidade de desenvolvimento de todas as potencialidades humanas que irão envolver corpo, mente, sociabilidade, arte, cultura, dança, música, esporte etc.

Depreende-se que as escolas de tempo integral não podem-se reduzir ao horário integral nas escolas, tampouco ao aspecto socializador, devem considerar a oportunização de aprendizagem para todos os alunos, pois de acordo com Coelho (2009) as escolas de tempo integral podem ser eficazes em termos qualitativos da oferta de espaço, tempos, experiências, aprendizados, o que exige comprometimento político e engajamento dos atores escolares.

As pesquisas relacionadas apontam para a configuração da escola de tempo integral no estado como uma política educacional instituída nos marcos normativos como: Plano Nacional de Educação e Resoluções Normativas.

Ao evidenciarmos a escola de tempo integral, é necessário considerarmos as intencionalidades no processo formativo dessas instituições por meio de seus documentos norteadores, na perspectiva de identificar possíveis descompassos entre o instituído e o praticado, tendo em vista que Paro et al. (1988) assinalam que a escola de tempo integral tem assumido funções que outrora não desenvolvia, o que traz riscos para o real papel da escola, na medida em que a escola pode vir a desempenhar diversas tarefas como guardar, cuidar, alimentar, menos ensinar.

Outros estudos acerca da experiência da escola de tempo integral no estado revelam que a escola de tempo integral deve ter maior atenção na área pedagógica, contando com componentes curriculares articulados, atividades oferecidas no tempo integral, sem divisão de turnos e currículos, que poderiam ser denominadas intracurriculares e não atividades extracurriculares, bem como com espaços físicos apropriados e fornecimento de alimentação adequada aos alunos, para que fiquem bem na escola por um período maior e desenvolvam as atividades que lhes são ofertadas (CASTRO, 2017).

Ferreira (2016) alerta que a função da educação em tempo integral, na perspectiva neoliberal consiste no assistencialismo, em que o caráter pedagógico da escola fica secundarizado, em detrimento da fragmentação das atividades, sem comprometimento real com o pedagógico. Consideramos necessário o rompimento da concepção da escola como solucionadora de problemas sociais, nas experiências das escolas de tempo integral, como na escola parcial, com vistas à promoção de uma “formação” humana menos “ressocializadora”, tendo em vista que há autores que apontam o aspecto socializador inerente ao espaço escolar. Tal aspecto, tem sido apontado como elemento importante no contexto das experiências das escolas de tempo integral, em especial, quando se quer destacar os aspectos positivos dessas experiências. Contudo, a socialização não é o aspecto principal, embora se constitua como relevante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo buscou apresentar o mapeamento das produções acadêmicas sobre a escola de tempo integral realizadas sobre o estado do Pará, no período de 2010 a 2020 e contextualizá-las enquanto experiências indutoras da política de educação integral.

Nessa ótica, observou-se que as produções elencadas tratam da temática da escola de tempo integral em suas investigações ainda que com certas nuances diferenciadas. Já que as pesquisas analisadas foram realizadas em locais distintos, sendo uma concebida como uma escola de tempo integral da zona urbana direcionada aos estudantes do ensino fundamental e outra configurada como escola do campo em regime de tempo integral na modalidade EJA, com habilitação profissional técnica na área da pesca, correspondente aos níveis de ensino fundamental e médio.

Depreende-se que as escolas de tempo integral não podem-se reduzir ao horário integral nas escolas, tampouco ao aspecto socializador, devem considerar a oportunidade de aprendizagem para todos os alunos, pois de acordo com Coelho (2009) as escolas de tempo integral podem ser eficazes em termos qualitativos da oferta de espaço, tempos, experiências, aprendizados, o que exige comprometimento político e engajamento dos atores escolares.

As pesquisas relacionadas, apontam para a configuração da escola de tempo integral no estado como uma política educacional instituída nos marcos normativo como: PNE (2014-2024) e resoluções normativas (nº 002/2012-SEDUC).

Ao evidenciarmos a escola de tempo integral, é necessário considerarmos as intencionalidades no processo formativo dessas instituições por meio de seus documentos norteadores, na perspectiva de identificar possíveis descompassos entre o instituído e o praticado, tendo em vista que Paro et al. (1988) assinalam que a escola de tempo integral tem assumido funções que outrora não desenvolvia o que traz riscos para o real papel da escola, na medida em que a escola pode vir a desempenhar diversas tarefas, como: guardar, cuidar, alimentar, menos ensinar.

Consideramos necessário o rompimento da concepção da escola como solucionadora de problemas sociais, nas experiências das escolas de tempo integral, como na escola parcial, com

vistas à promoção de uma “formação” humana menos “ressocializadora”, tendo em vista que há autores que apontam o aspecto socializador inerente ao espaço escolar. Tal aspecto tem sido apontado como elemento importante no contexto das experiências das escolas de tempo integral, em especial, quando se quer destacar os aspectos positivos dessas experiências. Contudo, a socialização não é o aspecto principal, embora se constitua como relevante.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Renata; SANTOS, Clarissa. Casa escola da pesca: práticas educativas e direitos LGBTQ. ENCONTRO INTERNACIONAL DA REDE FEMINISTA NORTE E NORDESTE DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE MULHER E RELAÇÕES DE GÊNERO (REDOR), 20, 2018, Salvador, **Anais...** Salvador (BA): UFBA, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atualizada até março de 2017**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.58 p.

BRASIL, Ministério da Educação. **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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm). Acesso em: 27 ago. 2019

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2007.

BRASIL, Plano Nacional de Educação (PNE/ 2001-2011). **Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2019

BRASIL, Plano Nacional de Educação (PNE/ 2014-2024). **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: [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). Acesso em: 27 ago. 2019

BARBOSA, Ledyane Lopes; COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa. Reforma do ensino médio: desafios e possibilidades da educação integral. **Cadernos de pesquisa**, v. 26, p. 295-316, 2019. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11898>. Acesso em: 13 jul. 2021.

CANETTIERI, Marina Kurotusch; PARANAHYBA, Jordana de Castro Balduino; SANTOS, Soraya Vieira. Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula. **Educ. Form.**, v. 6, n. 2, p. e4406, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/4406>. Acesso em: 13 jul. 2021.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 071/2013**. Procad. Brasília, DF, 2013.

CASTRO, Adriângela Silva de. **A educação integral em tempo integral na perspectiva da equipe gestora: a realidade de uma escola municipal de Santarém/PA.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santarém, 2017.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420/2159>. Acesso em: 17 jul. 2019.

COLARES, Anselmo Alencar; OLIVEIRA, Gabriele Nayra Carvalho. Educação integral em escola pública de tempo integral: percepções de estudantes. **Práxis Educacional**, v. 14, n. 30, p. 312-329, 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4376>. Acesso em: 15 set. 2020.

COSTA, Claudio Nascimento da. **O projeto de escola de tempo integral no Pará: o caso da Escola Miriti.** 2015. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

FERREIRA, Geresa Vidal. **Educação de tempo integral em Santarém: ações da secretaria municipal de educação no período de 2008 a 2014.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santarém, 2016.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; SOUSA, Francisca Genifer Andrade de. Juventudes em políticas públicas: o estado da questão em pesquisas cearenses (2010-2016). **Atos de Pesquisa em Educação (FURB)**, v. 15, p. 163, 2020. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/7457>. Acesso em: 17 jan. 2021.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo.** Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, São Paulo, 2009. (Educação Cidadã, 4).

LECLERC, Gesuína de; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? In: LECLERC, Gesuína de; MOLL, Jaqueline (Orgs.). Políticas de educação integral em jornada ampliada. **Em aberto**, Brasília, v.25, n. 88, p.17-49, jul./dez. 2012.

LEITE, Sandra Fernandes; GUERREIRO, Janaina Aparecida. O conceito de educação integral, educação em tempo integral: desafios para o Plano Nacional de Educação. In: COSTA, Sinara Almeida da; COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa. **Educação integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais.** (Orgs.). Curitiba: CRV, 2016.

MACIEL, Antônio Carlos; BRAGA, Rute Moreira; RANUCCI, Adriana Martins Carneiro. **Projeto Burareiro de Educação Integral: original.** Porto Velho, RO: Ed. Temática, 2016.

MONTEIRO, Espedito Saraiva; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. A pesquisa em educação integral no âmbito das políticas públicas no Brasil. **Revista Exitus**, v. 5, n. 2, p. 12-26, 2016.

Disponível em:

<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/55>. Acesso em: 13 mar. 2021.

MOURA, Romilso Mizaél de. **Uma leitura histórico-contextual da escola de tempo Integral**. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba. São Paulo, 2014.

PAULA, Joaracy Lima de; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. Educação ambiental na educação profissional: caminho em direção à formação humana integral. **RECEI. Revista Ensino Interdisciplinar**, v. 2, n.º 05, julho/2016, UERN. Mossoró, RN. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1955>. Acesso em: 13 jul. 2021.

PARÁ. Governo do Estado do Pará. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. **Documento Base do Plano Estadual de Educação**. Belém, 2015. Disponível em: [http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/PLANO%20ESTADUAL%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O06052015\\_0.pdf](http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/PLANO%20ESTADUAL%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O06052015_0.pdf). Acesso em: 14 maio 2020.

PARÁ. SEDUC. **Resolução nº 002, de 25 de abril de 2012**. Dispõe sobre o projeto de escola de tempo integral. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/36529677/doepa-caderno-5-27-04-2012-pg-22>. Acesso em: 25 maio 2020.

PARÁ. SEDUC. **Resolução nº 003, de 25 de abril de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento da escola de tempo integral. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/36529677/doepa-caderno-5-27-04-2012-pg-22>. Acesso em: 25 maio 2020.

PARO, Vitor Henrique *et al.* **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo, Cortez, 1988.

SILVA, José Bittencourt da. Escolarização, profissionalização e desenvolvimento em escola do campo: o caso de egressos da CEPE na Ilha de Cotijuba, Belém, Pará. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 4, p. e6247, 28 maio 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/6247>. Acesso em: 20 maio 2020.

SOUSA, Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós. Programa de fomento à educação integral no ensino médio: análise da implantação na rede estadual do município de Santarém-PA. Orientadora: Maria Lília Imbiriba Sousa Colares. 2019. 162f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/333>. Acesso em: 14 maio 2020.

SOUZA, Rosana Ramos de. **Educação e diversidade: interfaces e desafios na formação de professores para a escola de tempo integral**. 2015. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Oeste do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santarém, 2015.

**Submetido em:** julho de 2021

**Aprovado em:** setembro de 2021