

A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DE TESES E DISSERTAÇÕES EM EDUCAÇÃO (2010-2015)

Marcelo Innocentini HAYASHI¹
Maria Teresa Miceli KERBAUY²

836

Resumo: O artigo traça um panorama histórico do ideário de educação integral e das políticas públicas que adotaram essa perspectiva e analisa a produção científica sobre essa temática desenvolvida em programas de pós-graduação de educação do país no período entre 2010 e 2015 e indexada em bancos de dados de teses e dissertações. Os resultados obtidos demonstraram que o conceito de educação integral tem origem na Antiguidade grega chegando até os dias atuais. No Brasil, a educação integral se efetiva enquanto política pública de educação a partir da década de 1990, embora tenham existido experiências anteriores desde os anos 1960. O mapeamento da produção científica apresentou um perfil da pesquisa acadêmica sobre a educação integral expressa nas dissertações e teses analisadas, e os resultados obtidos mostraram o impacto das políticas públicas de educação integral na pesquisa acadêmica. A maioria dos trabalhos eram estudos de caso sobre políticas públicas municipais e/ou estaduais de educação integral, prevalecendo análises de experiências implantadas em Minas Gerais, São Paulo, Goiás e Rio Grande do Sul.

Palavras-chave: Educação integral. Políticas públicas de educação. Produção científica.

Introdução

O conceito de educação integral refere-se ao desenvolvimento completo do indivíduo em todas as potencialidades humanas. Apoiada na visão de que para o ser humano se desenvolver integralmente é necessário integrar tempos e espaços que contem com a participação de diversos atores sociais no processo educativo, a educação integral não se limita ao espaço escolar e nem se apoia exclusivamente no professor. Ao contrário, o processo de aprendizagem implica em uma diversidade de olhares e saberes que são compartilhados em atividades desenvolvidas em tempo integral (MOLL, 2009).

No Brasil, a partir do ano 2001 a educação integral foi incorporada em planos e programas governamentais como parte da agenda de políticas públicas de educação, por

¹ Graduando em Ciências Sociais. UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara - SP - Brasil. 14800-901 - celohay@outlook.com

² UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Faculdade de Ciências e Letras - Departamento de Antropologia, Política e Filosofia - Pós-Graduação em Educação Escolar. Araraquara - SP - Brasil. 14800-901 - kerbauy@travelnet.com.br

meio da implantação da jornada ampliada na educação básica em escala nacional, provocando debates e discussões na sociedade e no âmbito acadêmico quando se trata de defender ou contestar essa proposta educacional.

Assim, considerando a importância desse tema para o campo educacional este artigo tem como objetivos traçar um panorama histórico desse ideário de educação integral e das políticas públicas que adotaram essa perspectiva e identificar e analisar a produção científica sobre o assunto desenvolvida em programas de pós-graduação de educação no país e indexada em bancos de dados de teses e dissertações.

Além desta introdução e das considerações finais o texto está organizado em mais quatro partes: em primeiro lugar, é apresentado o ideário da educação integral das políticas públicas educacionais com esse foco levadas a cabo no país. Em seguida descreve-se a metodologia adotada. Os resultados da pesquisa empírica que analisou a produção científica são apresentados em dois tópicos que traçam o perfil das dissertações e teses de acordo com as categorias de análise.

Ideário e políticas públicas de educação integral

A educação entendida como educação integral já era discutida nos primórdios da civilização, desde a Grécia, passando por Marx e seus seguidores até chegarmos aos dias de hoje. O pensamento filosófico grego compreendia a formação do ser humano como um todo, em suas múltiplas dimensões: ética, física, estética, moral, intelectual. Ou seja, a educação integral não dissociava a formação do corpo humano da formação do espírito. Jaeger (1995, p.342-343) na sua *Paideia* explica essa visão:

Ao lado da formação meramente formal do entendimento, existiu igualmente nos sofistas uma educação formal no mais alto sentido da palavra, a qual consistia já numa estruturação do entendimento e da linguagem, mas partia da totalidade das forças espirituais. É Protágoras quem a representa. A poesia e a música eram para ele as principais forças modeladoras da alma, ao lado da gramática, da retórica e da dialética. É na política e na ética que mergulham as raízes desta terceira forma de educação sofística. Distingue-se da formal e da enciclopédica, porque considera o homem abstratamente, mas como membro da sociedade. É desta maneira que coloca a educação em sólida ligação com o mundo dos valores e insere a formação espiritual na totalidade da Arte humana. O espírito não é considerado através do ponto de vista puramente intelectual, formal ou de conteúdo, mas sim em relação com suas condições sociais.

Aristóteles foi o primeiro a empregar o conceito de educação integral ao discorrer sobre “[...] as artes do falar e do fazer como processo formativo do cidadão que decidia o destino político da *polis* nas assembleias do ágora [...]” (FERREIRA; BITTAR, 2008, p.639). E assim, considerando certos preceitos atuais da educação integral de que a educação não deve ficar somente a cargo da família ou apenas da escola, Aristóteles também defendia que o processo educativo deve ser realizado pela *polis* para formar o homem omnilateral:

Ou seja, artes, ensinadas a um só tempo, que formavam o homem omnilateral, mas que eram potencialmente exercidas em idades distintas durante a vida do cidadão: na juventude, preferencialmente se desenvolvia a arte do fazer (a guerra), como atividade responsável pela garantia da base material de sustentação da sociedade; e, na velhice, praticava-se a arte do falar, isto é, de bem governar a *polis*. (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008, p. 639).

Na modernidade, a educação integral também foi tratada por Karl Marx (2004) nos *Manuscritos econômico-filosóficos* ao buscar na filosofia de Aristóteles apoio para sua tese de que o indivíduo omnilateral é aquele que se desenvolveu não apenas intelectualmente, mas fisicamente, emocionalmente, afetivamente, socialmente, culturalmente, espiritualmente, etc. A formação omnilateral do indivíduo proposta por Marx tem a intenção de superar a formação unilateral vivida no sistema capitalista, formação esta voltada para a manutenção do atual sistema, ou como diz Paulo Freire (1996), uma “educação bancária”, em que o conhecimento já adquirido pelo professor é imposto ao aluno que se encontraria passivo e receptivo aos conteúdos depositados, ou seja, aquela em que “[...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los.” (FREIRE, 1996, p. 57).

Gramsci (2004) pautado em estudos de Marx e Engels também tratou do tema da educação em sua obra, vindo a idealizar a Escola Unitária voltada para a omnilateralidade humana. Em um escrito político de 1916 publicado no jornal *Avanti!* Gramsci (2004, p. 75) afirmava que a escola deveria ser uma “escola de liberdade e livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica”. Como refere Vasconcelos (2012, p.149) a Escola Unitária de formação humanista conforme concebida por Gramsci é “integral em suas várias dimensões”. Nesta omnilateralidade humana estão implícitos, portanto, “[...] desde a gestão escolar, que deve contar com a participação democrática da comunidade, até a efetividade do currículo integrado,

passando pelas relações pedagógicas e de trabalho eivadas por solidariedade e respeito [...]” (VASCONCELOS, 2012, p.149). Podemos dizer que essa visão gramsciana da escola integral também serviu de inspiração para o atual conceito de educação integral.

A educação integral no pensamento educacional brasileiro remonta ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) – redigido por Fernando de Azevedo e assinado por mais 26 intelectuais, entre eles Anísio Teixeira– que propunha uma escola integral e única em oposição à escola existente, chamada “tradicional”. (BOMENY, 2002). Influenciado pelo pensamento educacional de John Dewey (1859 – 1952) e William Heard Kilpatrick (1871 -1965), Anísio Teixeira “[...] reivindicava uma escola pública, gratuita, obrigatória e leiga que assegurasse o direito individual de educação integral sem distinção de classes e situação econômica [...]” ao mesmo tempo em que propunha que a escola educasse, formasse hábitos, cultivasse aspirações e preparasse a criança para sociedade (RODERMEL, 2010, p. 13). Embora a ideia de uma educação escolar abrangente esteja presente em toda a obra de Anísio Teixeira, Cavaliere (2010, p.250) assinala que:

[...] o autor não faz uso da expressão “educação integral”, talvez por não considerá-la suficientemente precisa e, provavelmente, para evitar qualquer identificação com os Integralistas, que, como vimos, usaram abundantemente, durante os anos 1930, as expressões “homem integral”, “Estado integral” e “educação integral”.

A partir do Manifesto da Escola Nova várias foram as tentativas de implementar uma educação integral em território brasileiro as quais foram posteriormente implantadas pelos sucessivos governos em políticas públicas de educação como se vê a seguir.

Durante a década de 1950, Anísio Teixeira implementou um projeto educacional de educação integral com a criação em 1952 do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) em Salvador, na Bahia. O intuito era montar o Centro composto por “Escolas-Classe” e “Escola-Parque”, alternando atividades intelectuais e práticas ao longo de todo o dia. Foi a primeira tentativa de uma Escola de Tempo Integral no Brasil. Alguns anos depois, quando Anísio Teixeira já era diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), houve uma tentativa de construir 28 “Escolas-Parque” em Brasília, porém só algumas foram efetivadas.

Em meados da década de 1980 ocorre no Rio de Janeiro a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP’s). Idealizados por Darcy Ribeiro durante os

governos de Leonel Brizola, e baseados na experiência de Anísio Teixeira com o CECR, os CIEPs funcionavam integrando espaços escolares, hospitalares, bibliotecas, quadras de esportes, etc. Incluía o processo de não reprovação e inovava nas formas avaliativas, e ainda apresentava a extensão do período escolar. Com essa proposta de escola de tempo integral Darcy Ribeiro, reconhecia

[...] explicitamente as dificuldades do Brasil em incorporar os setores populares na agenda pública de benefícios sociais [...] colocando na escola pública de tempo integral a expectativa positiva de alterar a tradição elitista e ampliar o alcance do bem-estar a um número mais expressivo de receptores. (BOMENY, 2009, p.109).

Além das atividades pedagógicas tradicionais os estudantes recebiam refeições e atendimento de atenção básica à saúde, e ainda participavam de atividades recreativas e culturais. De acordo com Cavaliere e Coelho (2003, p. 148) “[...] foram construídos e postos em funcionamento 506 CIEPs, escolas públicas de tempo integral com concepção administrativa e pedagógica próprias [...]”, sendo que essas escolas chegaram a atender “cerca de 20% dos alunos do estado” (ERNICA, 2006, p. 18).

A educação integral foi recolocada na agenda política educacional do governo Fernando Collor com um caráter mais assistencialista, através dos Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs) que foram construídos nas periferias da capital federal nos anos 1990. Após o impeachment de Collor essa iniciativa persistiu e os CIACs foram rebatizados por Itamar Franco como Centro de Atenção Integral à Criança (CAICs). Foram construídas 200 unidades pautadas na extensão do tempo de permanência das crianças na escola durante o dia (tempo integral). Conforme argumenta Gadotti (2009, p. 25) “[...] o projeto dos CIACs foi criticado por muitos educadores que o consideraram apenas um projeto “promocional” e não pedagógico [...] e obedeceriam apenas a interesses políticos.”

Apesar das polêmicas que geraram essas últimas experiências serviram de influência para a criação dos Centros Educacionais Unificados (CEU's) em São Paulo, proposta esta trazida à tona em 1992 no governo municipal de Luiza Erundina, e implantados na gestão da prefeita Marta Suplicy (2000). A ideia central era unificar espaços potencialmente educacionais, como escolas, ETEC's, quadras poliesportivas, entre outros. Para a criação desses centros, partia-se da investigação da realidade local da comunidade, “das condições socioculturais, econômicas, geográficas, históricas” sendo que “[...] o projeto dos CEU's beneficiou-se de toda uma história de tentativas de

construção de projetos pedagógicos de atendimento à demanda educacional das classes populares em tempo integral.” (GADOTTI, 2009, p.29).

Atualmente existem 46 CEU's distribuídos na cidade de São Paulo, mais quatro unidades em Osasco e uma em Guarulhos, onde estudam cerca de 120 mil alunos. Entre esses o CEU-Heliópolis se destaca dos demais, visto que se articulou com a UNAS (União de Núcleos e Associações de Heliópolis) maior associação de moradores de Heliópolis e região estabelecendo uma relação entre escola e movimento social (SANTOS; SANTIS, 2014).

Todas essas experiências nos conduzem até os dias de hoje, com o Projeto Mais Educação, que teve início durante o governo Lula (2003-2010) e persiste durante os mandatos de Dilma Rousseff (2011 até a atualidade). A estratégia desses governos foi induzir a ampliação do tempo, dos espaços e das oportunidades educativas, na perspectiva da Educação Integral com o objetivo de melhorar a Educação no país tendo como prioridade a Educação Básica.

Em termos normativos, a educação integral aparece nos artigos 34 e 37 da Lei no. 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) trazendo como agenda o oferecimento da educação integral de forma progressiva no ensino fundamental (BRASIL, 1996). A Portaria Interministerial no. 17, de 24 de abril de 2007, criou o Projeto Mais Educação integrando o Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), que prevê a ampliação da educação em tempo integral no país, atuando como um indutor de um programa de educação integral para todas as escolas brasileiras (BRASIL, 2007). O Projeto Mais Educação tem como objetivo implementar a educação integral em todo o território nacional, porém a proposta que está no papel ainda difere muito da realidade que encontramos, pois apenas o tempo integral de toda a proposta é efetivamente implantado.

A Educação Integral não pode ser confundida com escola de tempo integral, pois como defende Moll (2009, p.18, grifo do autor),

[...] falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis **tempo**, com referência à ampliação da jornada escolar, e **espaço**, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Tratam-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global. [...] de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é, nesse contexto, que a educação integral emerge

como uma perspectiva capaz de re-significar os tempos e os espaços escolares.

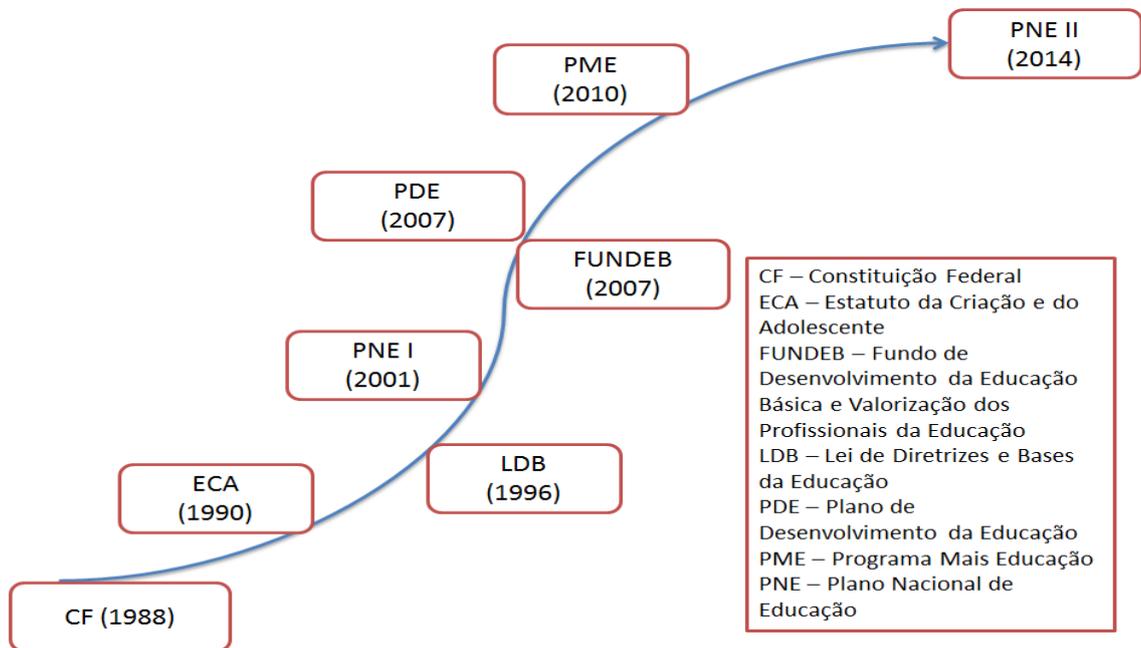
Ao longo das últimas décadas, legislações específicas forneceram as bases legais para as políticas públicas de Educação Integral no Brasil.

A Constituição Federal de 1988 já fazia referência à Educação Integral, a despeito desse conceito não estar contemplado no texto constitucional. A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, reforçou a educação integral ao ressaltar que o ato de aprender deve ir além do âmbito da escola. Em 1996, a Educação Integral é contemplada no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ao estipular que a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento do educando, devendo prepará-lo para exercer sua cidadania, e para isso prevê uma educação que dialogue com os diversos setores da sociedade. Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) na meta sobre a Educação Fundamental previa um modelo de educação em turno integral para a modalidade de ensino, visando à universalização do ensino e a diminuição das taxas de retenção. As Escolas de Tempo Integral do PNE I (2001-2010) deveriam ser destinadas especialmente às crianças de família com baixa renda. Além disso, preceituava que era necessário ampliar o atendimento social, sobretudo nos municípios de menor renda, com procedimentos como renda mínima associada à educação, alimentação escolar, livro didático e transporte escolar. Para garantir recursos para todas as etapas da Educação Básica Pública, foi promulgado em 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), ampliando assim as possibilidades de oferta de Educação Integral, ao diferenciar os coeficientes de remuneração das matrículas, não apenas por modalidade e etapa da educação básica, mas também pela ampliação da jornada escolar. Em 2007, com a aprovação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) no Governo Lula, foram incluídas ações de melhoria em todas as etapas da educação básica. O destaque desse plano é o Programa Mais Educação, que prevê a ampliação da Educação em Tempo Integral no país, atuando como um indutor de um programa de educação integral para todas as escolas brasileiras. O decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010 instituiu o Programa Mais Educação (PME) operacionalizando a educação integral no país, por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola básica, mediante oferta de educação básica em tempo integral. Em 25 de junho de 2014 foi sancionado o II Plano Nacional de Educação (PNE) trazendo um avanço para a Educação Integral, ao tornar essa modalidade da

educação uma meta a ser atingida em todo o país. O PNE II prevê a oferta de educação em tempo integral para no mínimo 50% das escolas públicas e o atendimento de ao menos 25% dos estudantes de educação básica do Brasil (MOLL, 2009; MOLL, 2011; MOLL; LECLERC, 2013).

A Figura 1 sintetiza os marcos legais da educação integral no Brasil, desde a promulgação da Constituição Federal em 1988 até a sanção do segundo Plano Nacional de Educação, em 2014.

Figura 1 – Linha do tempo dos marcos legais da educação integral



Fonte: Elaboração própria.

Metodologia

Do ponto de vista metodológico a pesquisa realizada pode ser caracterizada como sendo bibliográfica e de revisão de literatura, pois buscou recuperar a evolução histórica do conceito de Educação Integral na literatura de referência sobre o assunto e também teve como objetivo demonstrar o estágio atual da contribuição acadêmica sobre Educação Integral procurando obter informações sobre a situação atual do tema pesquisado e os principais aspectos que já foram abordados (GIL, 2007). Também pode ser caracterizada como uma pesquisa sobre o estado da arte ou estado do conhecimento (FERREIRA, 2002), pois contribui para a avaliação da produção científica sobre determinado assunto.

As fontes de dados selecionadas foram a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT, [2016]) e o Banco de Teses da CAPES ([2016]). Essas bases de dados são recursos imprescindíveis para se conhecer e analisar a produção científica oriunda dos programas de pós-graduação existentes no país.

Optou-se como recorte temporal da pesquisa o período compreendido entre 2010 e 2015, somente em programas de pós-graduação em Educação, visando com isso recuperar o impacto dessas políticas públicas na produção científica dessa área. Além disso, a pesquisa realizada complementa outros estudos que analisaram a produção científica de teses e dissertações sobre essa temática publicada em períodos anteriores, entre eles os de Ribetto e Maurício (2009) que analisou 46 dissertações e 11 teses referentes ao período 1988-2008; o de Leclerc e Moll (2012) referente ao período de 1995 a 2012 e que analisou 4 teses e 11 dissertações, e o estudo de Gusmão e Calderón (2014) que analisou 47 dissertações e 3 teses.

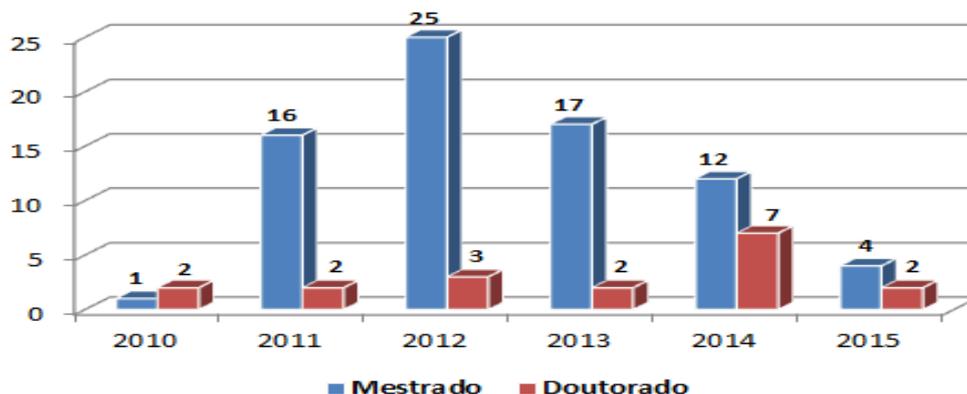
Para a recuperação das teses e dissertações nas bases de dados selecionadas foram utilizados os seguintes termos “educação integral”, “escola de tempo integral” e “mais educação” que foram retirados da revisão de literatura. A coleta de dados ocorreu em janeiro de 2016 e foram incluídas somente as dissertações de mestrado acadêmico e teses de doutorado em Educação que apresentaram essas expressões no título, no resumo ou nas palavras-chaves sendo excluídas as dissertações de mestrado profissional e os trabalhos duplicados. O levantamento inicial resultou em 130 trabalhos e após aplicação dos critérios de exclusão restaram 93 trabalhos sendo 75 dissertações de mestrado e 18 teses de doutorado, defendidas no período entre 2010 e 2015.

Para registro das informações foi elaborada uma planilha de dados com o auxílio do software Excel contendo as seguintes variáveis: banco de dados pesquisados, termos de busca, autor e orientador(es) do trabalho, nível (mestrado ou doutorado), título, ano, programa de pós-graduação, instituição, região do país, palavras-chave, resumo. Em seguida foram lidos todos os resumos visando o estabelecimento de duas categorias de análise: o tipo de política pública de educação integral abordada nos trabalhos e o local onde essas políticas públicas foram implantadas. Quando o resumo não fornecia informações suficientes para essa categorização recorreu-se à leitura integral da tese e/ou dissertação, conforme recomenda Ferreira (2002). Nos próximos tópicos serão descritos e analisados os resultados da pesquisa realizada.

Perfil da produção científica de teses e dissertações sobre educação integral

Em relação à evolução temporal dos 93 trabalhos no período analisado (2010-2015) a Figura 2 mostra a distribuição de acordo com o nível (mestrado e doutorado).

Figura 2 – Distribuição anual e por nível dos trabalhos analisados



Fonte: Elaboração própria.

Na Figura 2 vemos um crescimento no número total de teses e dissertações a partir do ano de 2011. Tal acontecimento deve-se ao fato de que o Programa Mais Educação foi implementado em 2010, e a partir da sua efetivação mais pesquisas o tomaram como objeto de estudo. A concentração de trabalhos no mestrado ocorre devido a um maior número de programas de mestrado no país (CAPES, 2013), e também porque o tempo de duração do mestrado é mais curto do que o doutorado.

A pesquisa também verificou que as dissertações (75) e teses (18) foram desenvolvidas em 36 instituições de ensino superior (Tabela 1).

Tabela 1 – Distribuição dos trabalhos por instituições de ensino superior

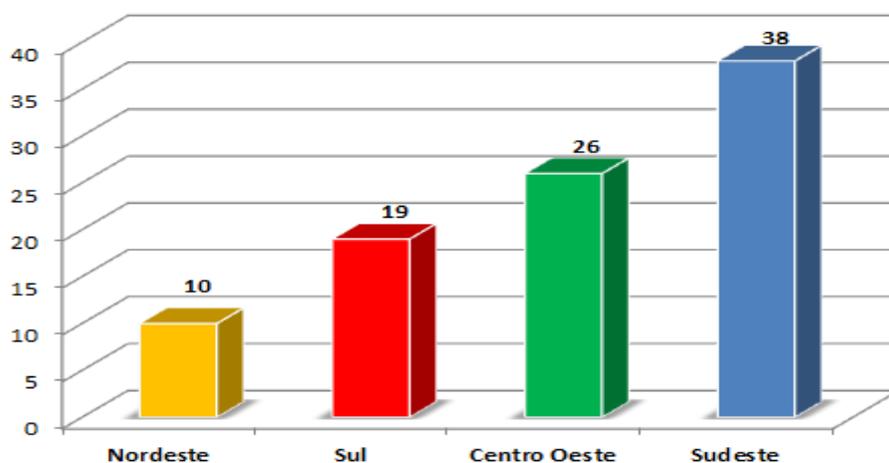
Instituições	Total de trabalhos
UnB	13
UFG	6
UFMG	6
UFRGS	6
USP	5
UFPE	5
PUC-Campinas	4
UCB	4
UFSC	4
PUC-GO	3
PUC-SP	3
UERJ	3
PUC-MG	2
UEL	2
UFJF	2
UEPB – João Pessoa	2
UNESP/Presidente Prudente	2
Unicamp	2
UNISINOS	2
UFBA; UFS; UNILASALLE; UFC; UFPR; UNIPAC; UNIVALI; UTP; UFES; UFRJ; UFSCar; UFU; UFV; UNESP/Araraquara; UNESP/Marília; UNIMEP; Uninove	17
Total	93

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados da Tabela 1 revelam que há uma concentração de dissertações e teses desenvolvidas na Universidade de Brasília (UnB). Uma das possibilidades para esse acontecimento deve-se ao fato da proximidade física da universidade com os programas e projetos governamentais formulados em Brasília. Por isso também há seis estudos, entre teses e dissertações, que foram desenvolvidas na Universidade Federal de Goiânia (UFG), e três trabalhos na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO).

Em relação às regiões do país os programas de pós-graduação localizados nas regiões Sudeste (38) e Centro-Oeste (26) são os que possuem maior número de trabalhos (Figura 3).

Figura 3 – Distribuição dos programas de pós-graduação por regiões do país



Fonte: Elaboração própria.

A concentração de teses e dissertações sobre Educação Integral em programas de pós-graduação na região sudeste também não é uma surpresa, pois a maioria dos programas de pós-graduação da área de Educação no país está localizada nessa região (CAPES, 2013).

Em relação aos orientadores foi encontrado um total de 75 sendo que 12 orientaram mais de um trabalho, conforme mostram os dados da Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição dos orientadores por IES e total de trabalhos orientados

Orientadores	IES	Total de orientações
Paulo Sérgio de Andrade Bareicha	UnB	6
Clarice Saete Traversini	UFRGS	3
Célia de Freitas Capanema	UCB	3
Angela Maria Dias Fernandes	UFPB	2
Antonio Carlos Caruso Ronca	PUC-SP	2
Aurino Lima Ferreira	UFPE	2
Dalila Andrade Oliveira	UFMG	2
Ines Marques Zanforlini Pires de Almeida	UnB	2
Luciana Pacheco Marques	UFJF	2
Monica Piccione Gomes Rios	PUC-Campinas	2
Olinda Evangelista	UFSC	2
Rubens Barbosa de Camargo	USP	2
Outros(as)	Diversas	63
Total		93

Fonte: Elaboração própria.

Dois aspectos chamam a atenção na Tabela 2. O primeiro é que um pesquisador orientou seis trabalhos sobre o tema sugerindo que este é um especialista na temática da Educação Integral. O segundo aspecto é que há uma dispersão na orientação trabalhos realizada por pesquisadores com apenas uma orientação (63). Na visão de Pastoriza, Orlando e Caiado (2015, p.778) fatos como esse “podem comprometer o acúmulo de conhecimentos, resultados e criação de linhas de pesquisa consolidadas” sobre a temática estudada.

As políticas públicas de educação integral refletidas nas dissertações e teses

As políticas públicas de educação integral enfocadas nos 93 trabalhos receberam diferentes nomenclaturas e siglas, de acordo com o nome dos programas e/ou projetos implantados nos diversos estados e municípios do país, conforme mostram os dados da Tabela 3, sendo que o Programa Mais Educação (PME) foi um dos mais analisados.

Tabela 3 – Tipos de políticas públicas de educação integral abordadas nos trabalhos

Siglas	Políticas Públicas	Total de trabalhos
ETI	Escola de Tempo Integral	31
PME	Programa Mais Educação	27
PEI	Programa Escola Integral	15
EI	Escola Integral ou Educação Integral	10
PROETI	Projeto de Educação em Tempo Integral	3
BE	Bairro-Escola	2
PETI	Programa de Escola de Tempo Integral	2
CREI	Centro de Referência de Educação Integral	1
CEU	Centro Educacional Unificado	1
EPI	Escola Pública Integrada	1
Total		93

Fonte: Elaboração própria.

A leitura dos resumos também revelou que a maioria dos trabalhos eram estudos de caso, ou seja, as pesquisas analisaram políticas públicas e/ou experiências de educação integral que já haviam sido implantadas em municípios ou estados, conforme mostram os dados da Tabela 4.

Tabela 4– Distribuição dos trabalhos de acordo com o local de implantação das políticas públicas de educação integral

Estados	Municípios	Total de trabalhos
MG	Belo Horizonte (11); Uberlândia (2); Juiz de Fora (2); Betim (1); Montes Claros (1)	17
SP	São Paulo (5); Campinas (2); Americana (1); Assis (1); Indaiatuba (1); Presidente Prudente (1); São Carlos (1); Restinga (1); São João da Boa Vista (1)	14
GO	Goiânia (7); Estado de Goiás (3)	10
RS	Esteio (3); Porto Alegre (3); Estado do Rio Grande do Sul (1)	7
DF	Brasília (6); Planaltina (1)	7
PR	Apucarana (1); Curitibaanos (1); Curitiba (1); Londrina (1); Estado do Paraná(1)	5
RJ	Nova Iguaçu (2); Rio de Janeiro (2); Nova Friburgo (1)	5
TO	Palmas (3)	4
PE	Recife (1); Estado de Pernambuco (3)	4
PB	João Pessoa (2)	2
MA	Caxias (1); São Luís (1)	2
SC	Florianópolis (1); Estado de Santa Catarina (1)	2
ES	Vitória (1)	1
SE	Itabaiana (1)	1
Total		81

Fonte: Elaboração própria.

Podemos observar, de acordo com a Tabela 4, que a maior parte das pesquisas focalizou as experiências de Educação Integral em determinadas cidades desses estados; porém, cinco delas se propuseram a analisar o tema abordado tomando como objeto de estudo as políticas públicas estaduais, como é o caso dos estudos sobre Goiás (3), Pernambuco (3), Rio Grande do Sul (1), Santa Catarina (1) e Paraná (1). Também foi observado que as políticas públicas abordadas nesses 81 trabalhos foram implantadas

em 35 municípios pertencentes a 14 estados brasileiros localizados nas regiões Sudeste (37); Centro-Oeste (17); Sul (14); Nordeste (9) e Norte (4).

Além destes 81 trabalhos temos a presença de dois estudos que enfocaram as políticas públicas pesquisadas em dois países: Brasil e Argentina. Esses estudos fizeram uma comparação entre o Programa Mais Educação no Brasil e os programas Jornada Estendida e Jornada Ampliada, ambos implantados em Córdoba, na Argentina. Há ainda mais dez trabalhos cujo foco das análises não foi uma política pública específica, mas sim o conceito de Educação Integral.

Considerações finais

O presente artigo buscou recuperar o ideário da Educação Integral desde a Antiguidade até os tempos atuais, passando pela filosofia Grega, por Marx, Gramsci e chegando às agendas de políticas públicas no Brasil, voltadas para uma educação que pensa mais no indivíduo omnilateral.

Os resultados da pesquisa apontaram que após a implementação de políticas públicas no país, como o Programa Mais Educação, houve um aumento de teses e dissertações que discutem os prós e os contras das políticas públicas e propostas próximas aos conceitos da Educação Integral. Não coube à pesquisa realizada o papel de fazer uma nova discussão quanto aos resultados de tais políticas, o que não exclui a possibilidade de se fazer esse debate em futuras pesquisas. Este artigo se coloca, portanto, como uma contribuição ao mapeamento das pesquisas que ocorreram nos últimos seis anos sobre o tema da Educação Integral.

***THE INTEGRAL EDUCACION IN SCIENTIFIC PRODUCTION OF THESIS
AND DISSERTATIONS IN EDUCATION (2010-2015)***

Abstract: *The article provides a historical overview of integral education and public policies that have adopted this perspective and analyzes the scientific literature on this theme developed in Brazilian's graduate programs in the period between 2010 and 2015 and indexed on these and dissertations databases. The results showed that the concept of holistic education has its origins in ancient Greece and comes to the present day. In Brazil, the integral education is effective as a public education policy from the 1990s, although there were previous experiences since the 1960s. The mapping of the scientific production presents a profile of academic research on the integral education expresses in the analyzed dissertations and theses, and the results showed the impact of public policies on comprehensive education in academic research. Most of the work on case studies on municipal or state public policies of integral education in predominating analyzes the experiences conducted in Minas Gerais, São Paulo, Goiás and Rio Grande do Sul.*

Key words: *Integral education. Public education policies. Scientific production.*

REFERÊNCIAS

BOMENY, H. **Brasil de JK:** manifesto dos pioneiros da educação nova. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 2002. Disponível em:
<<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoPioneiros>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

BOMENY, H. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n.80, p.109-120, 2009.

BRASIL. Portaria normativa interministerial no. 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, 26 abr. 2007. Disponível em:
<http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_17_12012010.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 17 jun. 2016.

CAPES. **Banco de Teses**. Brasília, [2016]. Disponível em:
<<http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/#>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

CAPES. **Distribuição dos programas de pós-graduação no Brasil por Estado**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.20, n. 46, p. 249-259, ago. 2010.

CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. Para onde caminham os CIEPs? uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.119, p. 147-174, jul. 2003.

ERNICA, M. Percurso da educação integral no Brasil. In: **TECENDO** redes para a educação integral: seminário nacional. São Paulo: CENPEC, 2006. p. 13-31.

FERREIRA, N. As pesquisas denominadas estado da arte. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.79, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v.12, n.26, p. 635-646, jul./set. 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2007.
GRAMSCI, A. Homens ou máquinas. In: GRAMSCI, A. **Escritos políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 72-75.

GUSMÃO, L. K.; CALDERÓN, A. L. Educação em tempo integral: mapeamento e tendências temáticas de teses e dissertações (1988-2011). **Revista @bienteducação**, São Paulo, v.7, n.1, p. 58-89, jan./abr. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA [IBICT]. **Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações**. [2016]. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

JAEGER, W. **Paideia: a formação do homem grego**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Bibliografia comentada sobre políticas públicas de ampliação da jornada escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 193-211, jul./dez. 2012.

MOLL, J. (Org.). **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada**. Brasília: MEC, 2011.

MOLL, J. (Org.) **Educação integral: texto de referência para o debate nacional**. Brasília: MEC, 2009.

MOLL, J.; LECLERC, J. Diversidade e tempo integral: a garantia dos direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.7, n.13, p. 291-304, jul./dez. 2013.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

PASTORIZA, T. B.; ORLANDO, R. M.; CAIADO, K. R. M. Produção do conhecimento sobre o ensino de geografia para pessoas com deficiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.10, n. esp., p. 773-786, 2015.

RIBETTO, A.; MAURÍCIO, L. V. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p.137-160, abr. 2009.

RODERMEL, J. **A educação escolarizada em tempo integral**: um estudo de documentos e de avaliações de uma política pública. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2010.

SANTOS, E.; SANTIS, M. de. Fundamentos pedagógicos do bairro educador Heliópolis/SP. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 11., 2014, São João del Rei. **Anais....** São João del Rei: Anped, 2014. Disponível em: <<https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/04/marilia-de-santis-eduardo-santos.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

VASCONCELOS, R. D. de. **As políticas públicas em educação integral, a escola unitária e a formação onilateral**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.