

Educação em tempo integral: uma revisão crítica com base na psicologia do desenvolvimento

Marcos Alan Viana
Luciana Maria Caetano

RESUMO

No período de 2007 a 2018 houve um crescimento substancial da educação em tempo integral no Brasil, além do aumento das publicações acadêmicas e da presença crescente da temática no cenário político nacional. Neste panorama foi realizada uma revisão integrativa de literatura com o objetivo de investigar e analisar criticamente as principais ideias encontradas nas publicações periódicas brasileiras sobre a educação em tempo integral, estabelecendo um diálogo com autores selecionados do campo da psicologia do desenvolvimento. Verificou-se que a escola integral é, em geral, avaliada positivamente de acordo com os seguintes aspectos: proteção da criança para possibilitar que os pais possam trabalhar, promoção de melhor relacionamento entre professores e alunos, oportunidade de socialização para as crianças e o aprendizado de conteúdos extracurriculares. Entretanto, constatou-se que esta modalidade de educação pode exercer um efeito de cerceamento de tempo e espaço, fazendo com que a criança permaneça excessivamente institucionalizada, passando a maior parte do tempo envolvida em atividades programadas e supervisionadas, gerando estresse e prejudicando outras possibilidades de inserção social. Tais questões sugerem implicações importantes para o desenvolvimento e o bem-estar das crianças, abrindo um campo para pesquisas, reflexões e intervenções.

Palavras-chave: educação em tempo integral; desenvolvimento infantil; infância.

ABSTRACT

Full-time education: a critical review based on developmental Psychology

Full-time education has increased in Brazil during the 2007 – 2018 period, as well as the number of academic publications and the increasing incidence of the matter in national political discussions. Therefore, this paper aims to investigate and critically analyze the main ideas concerning full-time education in Brazilian academic publications, through an integrative literature review. The analysis focused on issues that concern the field of Developmental Psychology. It was found that the integral school is, in general, evaluated positively according to the following aspects: the protection of the child to enable parents to work; promotion of a better relationship between teachers and students; socialization opportunities for children and learning extracurricular content. However, it was noted that this type of education can exert a restriction of time and space, causing the child to remain excessively institutionalized, spending most of the time involved in programmed and supervised activities, generating stress and damaging other possibilities of social integration. Such issues have implications for children's development and well-being, thus opening a field for research, reflection and interventions.

Keywords: full-time education; child development; childhood.

Sobre os autores

M. A. V.
<https://orcid.org/0000-0001-7776-9705>
Universidade de São Paulo
alan.viana@usp.br

L. M. C.
<https://orcid.org/0000-0003-2068-7375>
Universidade de São Paulo
lmcaetano@usp.br

Direitos Autorais

Este é um artigo de acesso aberto e pode ser reproduzido livremente, distribuído, transmitido ou modificado, por qualquer pessoa desde que usado sem fins comerciais. O trabalho é disponibilizado sob a licença Creative Commons CC-BY-NC.



tempo integral é regulado por uma série de diretrizes, dentre as quais destacam-se: ensino multifatorial (além dos conteúdos tradicionais, deve-se incluir temas como esporte, arte, educação ambiental, uso de mídias, direitos humanos); estímulo à parceria entre família, escola e comunidade; foco nos chamados territórios educativos (uma educação que extrapole os muros escolares, podendo envolver contextos como museus, praças, parques e instituições públicas em geral); fomentação de bons hábitos de estudo; promoção de uma aprendizagem mais significativa; cuidado e proteção para as crianças em situação vulnerabilidade social (MEC, 2012).

Historicamente, o tempo integral não se trata de um assunto novo, pois desde o início do século XX encontramos debates e iniciativas neste segmento. Porém, o tema tem ganhado novas dimensões no contexto atual, tendo em vista um considerável aporte social e político ocorrido nos últimos anos, como veremos no decorrer deste artigo.

O educador Anísio Teixeira é frequentemente citado como o pioneiro na concepção e concretização de uma experiência voltada para a educação em tempo integral (Branco, 2012). Nas décadas de 1930 a 1950, Anísio desenvolveu uma extensa reflexão sobre o assunto tomando por base a educação pública brasileira. Formulou uma crítica em relação à escola tradicional que considerava elitista, desvinculada da vida e ineficaz; sugeriu que seria preciso transformar a escola criando um sistema que pudesse oferecer múltiplas possibilidades de estimulação para os alunos, levando em consideração os aspectos intelectual, social, afetivo, profissional e corporal, com foco nas crianças das classes menos favorecidas (Teixeira, 1994).

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, em 1950, foi fundado com o intuito de concretizar as ideias do autor. Porém, durante as décadas de 1960 e 1970 houve uma certa estagnação neste projeto, em função da nova política educacional instituída pelo golpe militar, que incluiu o afastamento de Anísio Teixeira. Nos anos de 1980 o antropólogo Darcy Ribeiro liderou uma retomada da concepção de educação integral e, entre 1983 e 1987, implantou os CIEPs (Centros Integrados de Ensino Público). Mais tarde, nos anos de 1990, promoveu-se a construção dos CAICs (Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), um sistema de educação integral especialmente voltado para a educação infantil (Zanardi, 2016).

A partir da década de 1990 iniciou-se um processo crescente de reestruturação do tempo escolar: a idade obrigatória de ingresso na escola foi reduzida de 7 para 6 anos em 1996 e, em 2013, de 6 para 4 anos; a carga horária anual do calendário escolar foi aumentada de 720 para 800 horas em 1996; o ensino fundamental teve seu período incrementado de 8 para 9 anos em 2005 (MEC, 2013).

Em 2007 foi criado um programa específico denominado Mais Educação com o objetivo de promover ações para ampliar a oferta de educação em tempo integral (MEC, 2014). Em

2010 tivemos a formalização do mais recente Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu 20 metas para melhorar a educação brasileira, dentre as quais podemos destacar a meta 6: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (MEC, 2014). Por fim, em 2016 tivemos o Programa Novo Mais Educação, que foi concebido para melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática, com foco maior no ensino médio (MEC, 2018).

Todo esse considerável aporte político parece estar em sintonia com os números. Em 10 anos (de 2007 a 2017) o ensino integral cresceu 152,9% no ensino fundamental do sistema público, segundo o censo escolar de 2017 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2018).

Esse brevíssimo quadro histórico nos ajuda a perceber a posição importante que o ensino integral ocupa no cenário nacional contemporâneo. No entanto, o tempo integral não representa apenas um acréscimo de carga horária letiva na vida das crianças, mas sim uma nova forma de organização do tempo na infância. Então, podemos entender que não há apenas desdobramentos pedagógicos nesta prática, mas também psicológicos e sociais.

A psicologia do desenvolvimento pode trazer importantes contribuições para o debate sobre a educação de tempo integral, uma vez que se constitui de estudos empíricos e teóricos que permitem ampliar a compreensão a respeito das fases de desenvolvimento da criança e do adolescente, bem como discutir quais fatores e contextos favorecem ou não a vivência de um desenvolvimento saudável (Bee & Boyd, 2011), auxiliando na reflexão sobre o impacto dessa modalidade de educação na infância. Essa percepção nos motivou a realizar uma revisão integrativa de literatura com o objetivo investigar e analisar criticamente as principais ideias encontradas nas publicações periódicas brasileiras sobre a educação em tempo integral, estabelecendo um diálogo com autores selecionados do campo da psicologia do desenvolvimento, notadamente Bowlby (1981), Piaget (1964, 1974, 1998), Vygotsky (1984) e Winnicott (1975, 1987, 2008, 2011), além de outros autores contemporâneos. Entende-se que a proposta de uma análise crítica que amplie os recortes e as questões para além do escopo pedagógico, pode trazer novas contribuições para uma compreensão maior da educação em tempo integral e suas implicações para o desenvolvimento humano.

MÉTODO

A revisão integrativa de literatura é uma modalidade de pesquisa que permite “sintetizar resultados obtidos em pesquisas sobre um tema ou questão, de maneira sistemática, ordenada e abrangente”. (Ercole et al., 2014, p. 9). Trata-se de uma aborda-

gem ampla de revisão que permite uma combinação de estudos empíricos e teóricos distintos de modo a trazer uma compreensão global de um fenômeno analisado (Souza et al., 2010).

Para realização da revisão dentro do objetivo proposto, tomamos como base o procedimento sistemático sugerido por Souza et al. (2010). O primeiro passo consistiu na busca e seleção de artigos publicados sobre a educação em tempo integral em periódicos científicos (realizada no período de fevereiro de 2018 a julho de 2020), considerando três critérios de inclusão: 1) Artigo indexado em uma (ou mais) das seguintes bases de dados: CAPES, Scielo, Pepsic e Web of Science; 2) Publicações nacionais, em língua portuguesa; 3) Satisfazer o seguinte critério de busca: (Educação OR Escola OR Tempo OR Período OR Ensino OR Jornada) AND Integral. Utilizamos os termos mais comuns identificados para se referir à educação em tempo integral, uma vez que não havia descritores padronizados sobre o tema na ocasião do desenvolvimento da pesquisa. Não houve necessidade de delimitar o período das produções, uma vez que a quantidade de artigos se mostrou viável para análise.

O passo seguinte envolveu a leitura de todos os resumos encontrados na etapa de inclusão, aplicando dois critérios de exclusão: 1) O artigo não tratava de educação em tempo integral, mesmo tendo aparecido nos critérios de busca; 2) O artigo abordava o tempo integral, mas apenas como fator secundário, ou seja, não havia uma reflexão específica sobre o tema. A partir destes critérios, foram encontrados 90 artigos publicados entre 2003 e 2020 (lista em anexo).

O próximo passo foi realizar uma primeira leitura dos artigos com o objetivo de fazer o levantamento dos principais assuntos por eles abordados. Como resultado desse procedimento, foram construídos 7 fatores que auxiliaram a categorizar as informações encontradas: a) Perfil dos artigos; b) Conceito de educação em tempo integral; c) Aspectos políticos e ideológicos; d) Aprendizagem: Discussões sobre a qualidade do processo de ensino e aprendizagem no tempo integral; e) Percepção dos professores sobre a escola integral; f) Percepção das famílias sobre a escola integral; g) Condição/Opinião/percepção das crianças e adolescentes sobre a vivência na educação em tempo integral.

O último passo foi a realização da análise crítica dos resultados encontrados, estabelecendo o diálogo entre tais achados e dimensões desenvolvimentais da criança e do adolescente. Os resultados são apresentados na ordem dos sete fatores que categorizaram as temáticas abordadas pelos artigos revisados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

a) Perfil dos artigos analisados

Todos os artigos selecionados dentro dos critérios estabelecidos foram publicados entre 2003 e 2020, sendo 70%

entre 2015 e 2020, o que demonstra concretamente a atualidade do tema, que também tem despertado o interesse do mundo acadêmico nos últimos anos. Tivemos 80% dos artigos produzidos por autores ligados a instituições superiores das regiões Sudeste (65%) e Sul (15%) do Brasil, refletindo a tendência nacional de concentração das produções científicas nestas regiões, fato que parece ter relação direta com a desigualdade socioeconômica que permeia as instituições educacionais brasileiras, tal como demonstrado em estudos anteriores (Morel & Morel, 1977).

Dos artigos investigados, 86% são originários da área de educação, um dado certamente coerente e esperado, porém chama atenção o fato de termos encontrado apenas 8 artigos da área de psicologia. Como já ressaltamos antes, a educação em tempo integral não se restringe ao campo pedagógico, pois afeta a rotina das crianças e adolescentes como um todo. Temos, desta maneira, um nicho ainda a ser explorado pela psicologia.

Em termos metodológicos, 47% dos artigos realizaram exclusivamente discussão teórica e/ou revisão de literatura, 41% foram baseados em pesquisas qualitativas e 9% tiveram como foco a abordagem quantitativa. No conjunto de pesquisas empíricas relatadas, encontrou-se a participação de: profissionais (52% dos artigos), crianças (33%), pais (10%) e adolescentes (7% ou 6 artigos).

Apesar da maior parte dos artigos apresentar críticas a certos aspectos da ampliação da jornada escolar, cerca de 90% dos textos demonstraram um posicionamento claramente favorável à proposta. A maioria das críticas se dirigiu à forma como a extensão do tempo escolar está sendo conduzida no sistema público, como a precariedade da estrutura física/material, o despreparo profissional (por falta de apoio governamental) e a rotina pedagógica sem inovação. Também houve críticas sobre as disparidades encontradas entre a concepção de "educação integral" de Anísio Teixeira e a prática efetiva da proposta no plano político ou no seio das instituições escolares. Em outras palavras, as críticas se dirigem, em suma, ao mau uso do tempo e não ao fato específico das crianças ficarem o dia todo na escola.

b) Conceito de educação em tempo integral

Dos artigos analisados, 82% apresentam um conceito de educação em tempo integral como extensão ou ampliação da jornada escolar diária. Porém, grande parte dos textos (43% dos artigos) apresenta uma discussão conceitual que propõe a diferenciação entre "educação integral" e "educação em tempo integral". A primeira seria referente a uma educação multidimensional, abrangendo aspectos cognitivos, físicos, emocionais e sociais (Souza et al., 2015), ou seja, um conceito muito próximo aos ideais de Anísio Teixeira. Já a educação em tempo integral seria a ampliação do tempo de permanência na escola, propriamente dito.

No entanto, esta diferenciação ainda não está estabelecida na literatura, pois a maioria dos artigos acaba por tratar os dois termos como equivalentes. E mesmo quando se considera essa diferenciação, parece haver um certo consenso entre os autores de que “uma coisa implica a outra”, ou seja, a ampliação do tempo é considerada uma condição para que seja realizada, na prática, a educação integral das crianças. Neste caso, a defesa da escola integral está claramente fundamentada na premissa de que a quantidade de tempo maior na escola é condição necessária – embora não suficiente – para uma melhoria do processo de aprendizagem. Em que medida esta premissa encontra base científica? A psicologia poderia contribuir para lançar alguma luz sobre esta questão? Voltaremos a este ponto no item d.

c) Aspectos políticos e ideológicos

Nos artigos analisados, alguns aspectos políticos foram citados como pano de fundo, base ou mesmo causa principal da expansão e ou defesa da educação integral.

Alguns autores (Miranda & Santos; 2012; Schimonek, 2015; Silva, 2017) chamam atenção para o fato de que a tônica maior da expansão da educação em tempo integral se deve a fatores relacionados ao neoliberalismo/capitalismo na sociedade contemporânea, caracterizando um espectro político de direita: redução do papel do estado (escola integral x verba parcial), necessidade de elevação do desempenho intelectual dos estudantes nos exames internacionais de aferição de aprendizagem, qualificação mais imediata da força produtiva e diminuição do risco da “marginalidade” nas ruas. Entretanto, os críticos ao neoliberalismo em geral (espectro político mais de esquerda) se posicionam igualmente a favor da escolarização integral, defendendo que esta apresenta um potencial de emancipação, libertação e de superação das desigualdades sociais (Zanardi, 2016).

A ampliação das jornadas de trabalho e a inserção da mulher no mercado de trabalho (Branco, 2012), também foram citados como fatores relevantes, que têm levado a uma necessidade crescente das instituições assumirem os cuidados com as crianças. No entanto, a ampla desigualdade de gênero nos cuidados com as crianças não foi um fator aprofundado por nenhum dos artigos da amostra, sendo um tema fundamental uma vez que, historicamente, a participação dos homens na vida doméstica não aumentou na mesma proporção em que as mulheres adentraram no mercado de trabalho (Siqueira, 2000), fazendo com que o processo decisório da escolarização das crianças, com todas as suas implicações, acabe sendo um assunto eminentemente feminino.

O caráter assistencialista é considerado um dos maiores papéis da escola integral. Entretanto, trata-se de um papel que é questionado por muitos autores, uma vez que há o risco de descaracterização do papel essencial da escola a partir do

momento em que o foco principal não é mais o pedagógico, mas sim a resolução de problemas sociais (Miranda & Santos, 2012). Ressalta-se que a escola mal dá conta do seu papel científico, ficando muito onerada com a ampliação de sua função social (Silva & Sales, 2017).

Por fim, outro ponto ressaltado é a concepção (já presente nos escritos de Anísio Teixeira) de que a educação em tempo integral é uma estratégia primordialmente voltada para as classes populares, tendo a tarefa de compensar as falhas na educação das crianças socialmente desfavorecidas (Cavaliere & Maurício, 2012).

Embora esta ideia seja vista costumeiramente como positiva, dependendo do modo como é apresentada, fica evidente a presença de um traço ideológico: o preconceito em relação às classes populares associada à teoria compensatória, uma concepção americana muito influente na primeira metade do século XX que estimulava o preceito de compensar a pobreza do meio familiar, oferecendo uma experiência cultural mais rica (Piaget, 1974). Kramer (1981, p. 33) afirma que a premissa por trás das teorias compensatórias é que “as classes populares fracassam porque apresentam desvantagens socioculturais” sendo necessário “compensar através de métodos pedagógicos adequados”.

A seguinte citação (de um dos artigos incluídos na revisão) parece ilustrar bem o viés ideológico de classe, associado à defesa da função compensatória do tempo integral:

É nítido que a Política Pública em evidência [tempo integral] minimizou a prática díspar e opressora, oportunizando às classes menos favorecidas um tempo “divertido”, um tempo para “aprender mais”, um “tempo mais seguro e humano” em comunidade. Tempo este, que a classe favorecida financeiramente ocupa com atividades “extras” à escolarização em clubes particulares, viagens, praias e shoppings (Peruzzo & Gomes Souza, 2018, p. 138)

Aqui notamos que o comentário do artigo agrega um viés de classe ao atribuir valor educativo a clubes, viagens, praias e shoppings (o que é questionável), e ao mesmo tempo minimizar ou desvalorizar experiências sociais desatreladas dos hábitos característicos da classe média (como brincar na rua, conviver com os vizinhos, aprender com a geração mais velha etc.). Tais momentos são generalizados como “menos divertidos”, menos “seguros e humanos”, para usar as palavras da citação. Fica implícita a ideia de que as classes desfavorecidas vivem em comunidades exclusivamente perniciosas, sem nenhuma riqueza cultural.

Além disso, os autores chamam de “tempo em comunidade” o tempo passado dentro da instituição escolar (em oposição ao tempo que não está na escola), o que é questionável, pois o conceito de comunidade não se limita exclusivamente à escola, mas sim a um amplo espectro de relações territo-

riais e sociais, marcadas por comunhão e/ou convívio (Paiva, 1998), que podem envolver a família extensa, a rua, o bairro, associações populares, instituições religiosas, etc. Desse modo, vemos que a citação analisada parece ser assentada na teoria da compensação, deixando de considerar a complexidade e a riqueza dos diferentes contextos de desenvolvimento, e colocando a escola como “salvadora” em oposição a uma sociedade “corrompida”.

d) Aprendizagem

Um dos principais argumentos que embasam a concepção e o estímulo à educação em tempo integral é o fato de que mais tempo na escola pode ou deve gerar mais aprendizagem (argumento quantitativo) e uma aprendizagem melhor (argumento qualitativo), o que seria vantajoso, especialmente para as crianças mais vulneráveis socialmente. Como já ressaltamos no item b, parte-se do pressuposto de que uma educação multidimensional necessitaria de mais tempo para ser realizada.

Bernardo e Christovão (2016) avaliaram escolas de tempo integral no Rio de Janeiro, no período de 2005 a 2013, chegando à conclusão de que não foi possível verificar correlação entre a melhoria do desempenho e a ampliação do tempo escolar. Schmitz e Souza (2016) analisaram revisões que comparavam a aprendizagem na escola integral e no ensino regular, não encontrando indícios de melhora no desempenho relativo ao aumento no número de horas. Chizzotti e Bocchi (2016) e Souza e Charlot (2016) também apontaram conclusões semelhantes.

No âmbito internacional, Silva (2017) relata que alguns países que fizeram processos formais de avaliação (Chile, México, El Salvador e República Dominicana) não encontraram melhores resultados a partir de implantação de políticas de ampliação da jornada escolar, incluindo programas de 50 horas semanais.

Portanto, dentro do escopo pedagógico, tomando como base os resultados dos estudos nacionais e internacionais que compuseram a amostra desta revisão, e que investigaram a relação entre aprendizagem e escola de educação em tempo integral (realizadas até meados de 2020), não é possível defender uma correlação positiva entre qualidade de aprendizagem e a quantidade de tempo que os alunos permanecem na escola (quando comparamos 4 horas do ensino regular com as 8 horas [ou mais] do tempo integral). Entretanto, nem todos os autores concordam com esta visão. Fernandes de Schmitz e Souza (2016) argumentam que os testes de aferição da aprendizagem não são justos ou confiáveis ou se limitam apenas a avaliar português e matemática, ou seja, não são capazes de avaliar outros ganhos e as diferentes formas de aprendizagem que ocorrem na educação em tempo integral.

Porém, precisamos considerar dois fatos objetivos. Em primeiro lugar, nos 90 artigos analisados (100%), não foi citado nenhum estudo demonstrando uma associação clara entre tempo e aprendizagem que justifique dobrar o tempo de per-

manência da criança na escola. Tampouco, em nenhum dos artigos analisados foi oferecida uma justificativa teórica consistente (baseada em abordagens psicológicas consagradas) que sustentem essa premissa. Neste cenário, ao que parece, a necessidade de mais tempo para melhorar a qualidade da educação é uma ideia apenas presumida com base no senso comum e não sustentada por qualquer teoria ou achado empírico relevante. De fato, essa ligação acaba sendo bastante frágil, pois se a lógica “quanto mais tempo melhor” for verdadeira, então, 10 horas é melhor que 8 horas, 12 horas é melhor que 10 horas e 24 horas é melhor que 12 horas, de modo que chegaríamos ao absurdo de defender o internato como escola ideal para as crianças. Ou seja, o tempo é pensado numa perspectiva linear (quanto mais melhor), e não em função da complexidade do desenvolvimento humano.

Contudo, cada faixa etária é marcada por características, potencialidades e limites a serem considerados em qualquer planejamento pedagógico. Piaget (1964), por exemplo, sustenta que a infância é um período privilegiado para o desenvolvimento humano, devido às transformações intensas que ocorrem nesta etapa. A criança é um sujeito ativo na interação com o ambiente, passando por estágios, que determinam formas diferentes de aprender e lidar com o meio. Cada estágio proporciona às crianças certos potenciais de aprendizagem e ao mesmo tempo indicam limitações. No entanto, Piaget sugere que há um ritmo adequado para a superação dessas limitações, pois o autor se posiciona contra a ideia de acelerar a aprendizagem ou superestimular as crianças, uma vez que “a todo desenvolvimento impõe-se uma velocidade correta, sendo os excessos de rapidez tão nocivos quanto uma lentidão” (Piaget, 1974, p. 23). Assim, precisamos nos perguntar se a ampliação do tempo escolar, chegando a mais de 40 horas semanais, não poderia se configurar como uma forma de “excesso” na educação, tendo em vista os limites subjacentes ao desenvolvimento infantil.

Para Vygotsky (1984), a aprendizagem é um processo essencialmente social (interpsíquico) e mediado pela linguagem, ou seja, as crianças aprendem em interação com os adultos, com seus pares e com toda a produção cultural disponível na sociedade. Porém, nada nesta teoria sugere que a aprendizagem se dá apenas em instituições apropriadas ou por intermédio exclusivo do ensino formal, uma vez que a interação humana se realiza incessantemente em qualquer contexto social. Vygotsky (1984) sugere, ao contrário, que processos formais e informais de educação interagem constantemente.

Isso não quer dizer, ressalta-se, que a escola não ocupe uma posição importante ou mesmo hierarquicamente superior como instituição educativa. No entanto, o que está em discussão não é a escola em si, mas o tempo integral. Parece que não há base teórica para justificar a permanência de uma criança por mais de 8 horas por dia no mesmo tipo de insti-

tuição, uma vez que há outros tipos de aprendizagens além do ensino formal que igualmente necessitam de interação, e, portanto, demandam tempo. Tempo que a criança não terá se permanecer o dia inteiro na escola.

Além disso, Vygotsky (1984) formulou o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP), uma espécie de janela que indica tudo o que o aluno é capaz de aprender com a ajuda dos adultos ou de pares mais experientes. O conceito de ZDP é dinâmico e permite pensar o desenvolvimento da criança em função da constante interação dialética entre sujeito e sociedade, envolvendo fatores individuais e culturais. Neste sentido, a ZDP implica numa gama de oportunidades, mas ao mesmo tempo indica limites para o desenvolvimento, limites estes que provavelmente não serão superados pelo simples fato de as crianças permanecerem mais tempo na escola, pois não podemos negligenciar a multiplicidade de fatores sociais e individuais que afetam a qualidade da aprendizagem, seja na educação em tempo parcial ou em tempo integral.

e) Ponto de vista dos professores

A percepção dos professores é complexa, apontando para aspectos positivos e negativos. Em geral, os docentes apreciam o fato de ter mais tempo para ensinar assuntos mais variados e interessantes, além da possibilidade de aprofundar o conteúdo tradicional. Porém muitos se queixam que a rotina é muito intensa, repleta de atividades, o que acaba gerando cansaço e aumentando a indisciplina (Chizzotti & Bocchi, 2016).

Segundo os docentes, uma das maiores vantagens do tempo integral é a construção de mais vínculos entre alunos e professores, em função da intensidade maior da convivência e do envolvimento em atividades menos estruturadas e mais estimulantes (Caiuby & Boschetti, 2015).

Barra (2017) verificou que 92% das atividades educativas desenvolvidas pelos professores são realizadas dentro da própria escola. Os motivos incluem a ausência de espaços apropriados para as crianças em algumas regiões e as dificuldades de se retirar as crianças da escola. O principal efeito desta situação é que as crianças acabam ficando confinadas 8 horas por dia (ou mais), de segunda à sexta-feira, na instituição escolar e, na maior parte do tempo, na própria sala de aula. Como ressaltam Cavalieri e Maurício (2012) “o confinamento por longas horas dentro de uma escola pequena e mal equipada pode trazer prejuízos ao processo educativo”. Além disso, Zanardi (2016) comenta que os professores usam bastante a expressão “depósito de crianças” para se referirem ao período integral, pois apesar de perceberem algumas vantagens no sistema, muitos compartilham a visão de que não é saudável manter as crianças tanto tempo na escola, pois elas precisam conviver mais com a família e ter mais tempo livre.

Os termos “depósito de crianças” e “confinamento”, remetem ao fenômeno da institucionalização, um quadro referen-

ciado por diversos pesquisadores das ciências sociais, incluindo estudos clássicos da psicologia (Bowlby, 1981; Winnicott, 1987) que fundamentaram críticas aos ambientes institucionais, ressaltando a importância dos cuidados individuais e do estabelecimento de vínculos afetivos na primeira infância.

No início da vida o ser humano tem a necessidade de construir pelo menos uma figura de apego seguro para ter um desenvolvimento emocional saudável (Bowlby, 1981). O estabelecimento do apego seguro nos primeiros anos de vida seria a base para a constituição do sentimento de “segurança básica” que a criança precisará desenvolver para poder lidar com outras relações afetivas no decorrer da vida. No caso de crianças órfãs ou afastadas precocemente da mãe (privação materna), a ausência do apego seguro seria responsável por sintomas como ansiedade, depressão, agressividade, e, exagerada necessidade de atenção.

Na mesma direção, ao pesquisar a condição de crianças órfãs institucionalizadas, Winnicott (1987) enfatizou a importância de um ambiente seguro e acolhedor no qual a presença de atitudes como segurar, cuidar, manejar e amamentar dariam suporte para que os bebês pudessem construir sua psique. Na medida em que a criança tem suas necessidades físicas e emocionais atendidas pela mãe (ou substituto), ela desenvolve lentamente um processo de ligar o passado (experiências vividas) ao presente e começa a construir expectativas de futuro, o que esperar desta mãe, adquirindo um sentimento de segurança (Winnicott, 2011).

Estas pesquisas clássicas foram reforçadas por estudos posteriores que destacaram os efeitos deletérios da institucionalização e da privação da vida em família (mesmo no caso de crianças maiores). As crianças institucionalizadas podem apresentar uma série de limitações psicológicas e sociais, como prejuízo no desenvolvimento cognitivo, embotamento afetivo, comportamento antissocial e dificuldade de estabelecer planos, sonhos ou perspectivas de futuro (Rizzini & Rizzini, 2004; Weber & Kossobudzki, 1995) e dificuldade de estabelecer vínculos afetivos (Altoé, 2008).

Evocamos estas teorias para trazer uma problematização pertinente à psicologia do desenvolvimento: em que medida a escolarização integral pode se assemelhar ao processo de institucionalização, trazendo consequências negativas para o desenvolvimento das crianças?

Alguns autores (Debortoli, 2008; Muller et al., 2007) já consideraram esta questão e sustentam que, de fato, está em curso um processo de institucionalização da infância, uma vez que atividades formais realizadas em espaços profissionais têm ocupado cada vez mais o tempo das crianças, prejudicando especialmente a iniciativa e a criatividade dos pequenos. Trata-se de uma questão importante, que necessita que novas pesquisas sejam realizadas.

f) Ponto de vista das famílias

Os dados sugerem que, de modo geral, as famílias apoiam a escola em tempo integral, especialmente pelo seu caráter assistencialista, ou seja, pelo papel de cuidar e proteger os filhos durante o período de trabalho (Soares et al., 2017). Os pais também tendem a acreditar que os filhos aprendem mais no período integral (Lobato & Santos, 2013).

Entretanto, o apoio ao integral é maior no segmento das famílias urbanas que trabalham fora de casa o dia todo, sugerindo que este apoio realmente tem relação direta com as configurações do mercado de trabalho contemporâneo. Branco (2012) comenta que muitos pais que não trabalham fora de casa reclamam quando a educação integral é a única opção disponível. A principal reclamação dos pais é que a escola rouba muito tempo de convívio familiar (Souza, 2016).

Nos artigos analisados, constatamos que a maior insatisfação com o tempo integral ocorre nas famílias da zona rural. Conforme descrevem Silva e Sales (2017), 68% dos pais das regiões campesinas se mostraram desfavoráveis à escola integral, questionando a necessidade desta política no campo, uma vez que a realidade de vida é outra (não há o “perigo das ruas”, os pais não trabalham fora da propriedade). Conforme destaca Charlot (2008, p. 179) “A escola não é o único lugar em que se aprende. Fora dela, aprendem-se outras coisas que valem a pena ser aprendidas”.

Os professores afirmam que a relação professor-aluno melhora em função do maior tempo de convívio (Caiuby & Boschetti, 2015). Todavia, a condição parece ser oposta no tocante a relação entre pais e filhos, tendo em vista as queixas trazidas por famílias que gostariam de permanecer mais tempo com as crianças (Branco, 2012), afinal, numa rotina típica de período integral, pais e filhos se encontram apenas ao final do dia (quando estão cansados), ou nos finais de semana.

Na concepção de Winnicott (1975), nos primeiros anos de vida a criança dependerá especialmente das identificações que ocorrem no interior da família, pois necessita de alguém que olhe para ela, para seu self, e lhe devolva este olhar, tal qual um espelho. Este olhar dirigido, exclusivo, dificilmente ocorre dentro das instituições coletivas, como a escola. Durante o desenvolvimento, Winnicott (1975) ressalta que a criança dependerá menos das figuras familiares – mas na primeira infância a família terá um papel primordial.

Na mesma linha de Winnicott, outros autores sugerem que a necessidade da família é maior na primeira infância (Bowlby, 1981; Turiel et al., 1987), porém, no Brasil, a carga horária letiva tem aumentado justamente nos primeiros anos da vida escolar (Flach, 2015). Tomando como referencial os autores citados (Bowlby, 1981; Winnicott, 1975), podemos nos questionar se não há uma inversão na lógica do nosso sistema escolar, ou seja, uma vez que as crianças têm mais necessidade

de atenção individualizada/familiar no início da vida, não seria mais adequado começar a vida escolar com uma carga horária pequena e aumentar esse tempo gradativamente ao longo dos anos? Crianças mais velhas e adolescentes não seriam mais beneficiadas com as características coletivas da escola do que as crianças pequenas?

Nos anos 1960, Hannah Arendt (1961) realizou uma crítica ao excesso de institucionalização enquanto uma tendência da sociedade, destacando que a vida privada seria muito importante na infância e a escola teria um papel de transição para a vida pública. Olhar a escola nesta perspectiva – como transição do privado para o público – nos impele a questionar especialmente a carga horária escolar ampliada nos primeiros anos de escolarização.

g) Ponto de vista das crianças e adolescentes

Os alunos em geral acreditam que conseguem aprender mais conteúdos na escola em tempo integral (graças às atividades extracurriculares), ressaltam que o relacionamento com os professores é melhor e destacam que gostam da escola por se tratar de um lugar em que podem encontrar os amigos (Caiuby & Boschetti, 2015), pois muitas crianças não têm oportunidade de interagir com seus pares fora do contexto escolar. As crianças gostam da escola especialmente pelos momentos lúdicos que elas vivenciam na mesma, preferindo brincadeiras ao ar livre (hora do parque, recreio, jogos e esportes) a atividades de sala de aula (Azevedo & Betti, 2014).

Cerca de 90% dos alunos não gostam das atividades de reforço escolar (Peruzzo & Gomes Souza, 2018). As crianças se queixam especialmente da falta de tempo livre para brincar, associada ao excesso de atividades pedagógicas (Glória, 2016). Esse dado é relevante, uma vez que diversos autores já ressaltaram a importância do brincar para o desenvolvimento e o bem-estar das crianças.

De acordo com Vygotsky (1984), no ato de brincar a criança representa simbolicamente a realidade, o que a auxilia a compreender aspectos do mundo físico e da vida social. O brincar é importante para o desenvolvimento da afetividade e dos processos psicológicos superiores como percepção, memória, imaginação, linguagem e atenção. A criança que brinca exerce o papel ativo de modificar a realidade, modificando-se a si mesma.

Piaget (1998) destacou a importância do jogo simbólico na infância, como um processo de superação dos limites da realidade, realizando simbolicamente desejos que estão além da capacidade infantil. Neste processo de realizar seu desejo, utilizando seu pensamento na criação de mundos ou narrativas fantiosas (faz-de-conta), a criança desenvolve suas percepções, sua inteligência, suas tendências à experimentação (Piaget, 1998).

Para Winnicott (2008), as crianças adquirem experiências de vida e se desenvolvem especialmente através das brinca-

deiras. As crianças brincam por prazer, mas também usam a brincadeira para lidarem com suas próprias angústias, de forma segura. As crianças podem dar vazão aos seus impulsos e afetos negativos, sem se sentirem ameaçadas pela repressão da sociedade (ameaças externas) ou pela sua própria agressividade (ameaças internas).

Sendo o brincar algo tão essencial na infância, cuja importância é sustentada por diversas abordagens teóricas, é preocupante o fato de as crianças terem tão pouco tempo para a brincadeira livre e espontânea na jornada escolar ampliada. É fato que há brincadeiras e jogos pedagógicos (que têm seu valor), no entanto, Kishimoto (1996) enfatiza que a brincadeira, em essência, precisa ser uma iniciativa voluntária (iniciada e controlada pela própria criança) e proporcionar prazer pela atividade em si mesma, ou seja, não ter um objetivo pedagógico.

Outro fator relevante é o cansaço (resultante da intensa jornada pedagógica), que se apresentou como uma das principais queixas das crianças e dos adolescentes no tempo integral (Soares et al., 2017; Caiuby & Boschetti, 2015; Souza, 2016). Os alunos permanecem muito tempo em espaços fechados, muitas vezes sem área verde, realizando as mesmas atividades (reforço escolar) e raramente as escolas contam com espaços destinados ao descanso. As horas envolvidas com estudo são bastante extensas, e há uma pressão para manter as crianças sempre ocupadas. Para Azevedo e Betti (2014, pp. 268-269) “há claramente um movimento em nossa sociedade, que também alcança os primeiros anos do ensino fundamental, de reduzir o tempo de brincadeira das crianças, preparando-as cada vez mais cedo para o mundo do trabalho”.

A queixa de cansaço presente no tempo integral aponta ainda para outra questão importante: o estresse. Estudos anteriores (Elkind, 2004; Lipp, 2010) já ressaltaram que atividades escolares excessivas costumam estar correlacionadas ao estresse infantil, causando sintomas irritabilidade, menor disposição para seguir regras, comportamento ansioso e agitação psicomotora (Tricoli, 2008). Muitas vezes as crianças são levadas à exaustão quando submetidas a um grau intenso de atividades programadas (Kunsch, 2014). Entretanto, nenhum estudo formal sobre estresse infantil foi realizado especificamente no contexto da educação em tempo integral.

Além do cansaço, as crianças e adolescentes se queixam que o excesso de atividades pedagógicas compromete o tempo livre, sobrando pouco tempo para conviver com a família e fazer outras coisas interessantes, próprias da faixa etária, como estar com os amigos ou se dedicar a um lazer (Carvalho, 2014; Soares et al., 2017; Souza & Charlot, 2016). O seguinte depoimento de uma adolescente parece sintetizar bem a percepção deste grupo:

Se eu ficasse na escola de 7h às 11h30 [meio período], o que eu aprenderia em questão? Aprenderia como ter um

bom fim de tarde, ter mais tempo de conversar com os amigos, ler um livro que você tanto gosta, e o principal: ajudar e passar uma tarde com minha mãe e meu pai, que eu vejo tão pouco. (...) Aqui fala uma aluna que ama viver no mundo da lua. [aluna de escola integral no campo, sexo feminino, 14 anos]” (Souza, 2016, p. 776)

Essa fala mostra o quanto os estudantes sentem necessidade de outras formas de socialização significativas: o tempo com a família, o lazer e o ócio (poder ficar no “mundo da lua”), que são especialmente marcantes na infância e na adolescência. Entretanto, o ócio parece ser malvisto e combatido pelo adulto que vê na escola integral uma “solução” para ocupar o tempo da criança. Na concepção dos pais (e de muitos professores) a escola serve para “evitar que eles [os alunos] fiquem com o tempo ocioso e fazendo atividades à toa” (Soares et al., 2017, p. 1069).

Benjamin (2005) dizia que a infância é uma época de suspensão do tempo cronológico ou uma oportunidade de viver um tempo não regulado pelos relógios, sendo uma etapa da vida considerada única e passageira. A ideia de proporcionar esse tempo livre de compromissos e preocupações para os pequenos constitui uma das bases da luta pelos seus direitos, pois remete à valorização do tempo de vida presente e não apenas da criança enquanto um projeto de futuro adulto (Kramer, 2000). No entanto, alguns autores já chamaram atenção para um processo de adultização ou desvalorização da infância que vem ocorrendo nas últimas décadas (Elkind, 2004; Postman, 2012), na medida em que as crianças vêm sendo inseridas precocemente em rotinas e hábitos típicos do mundo adulto (como é o caso de cumprir uma agenda escolar semelhante a uma jornada de trabalho). Novas reflexões e pesquisas se fazem necessárias para pensar se a escola integral não estaria alimentando esta lógica de desvalorização ao superestimar a educação formal e comprometer o tempo livre das crianças, restringindo outras experiências sociais significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão integrativa realizada teve o objetivo de investigar e analisar criticamente as principais ideias encontradas nas publicações periódicas brasileiras sobre a educação em tempo integral, estabelecendo um diálogo com autores selecionados do campo da psicologia do desenvolvimento. Embora a análise crítica tenha sido limitada pelos critérios de inclusão e por recortes teóricos específicos, ela nos permitiu ampliar o olhar sobre a educação em tempo integral, compreendendo que se trata de uma questão complexa, que não diz respeito apenas a qualidade da educação formal, uma vez que afeta a rotina das crianças e adolescentes como um todo, podendo interferir em vários aspectos do desenvolvimento.

As principais vantagens da educação em tempo integral, ressaltadas pela literatura analisada, foram: a proteção das crianças enquanto os pais trabalham, a promoção de mais tempo para aprender, a diversificação de conteúdos e aprendizagens, a oportunidade de maior socialização entre pares e o estreitamento das relações entre professores e alunos. Não há dúvida de que tais questões apontam para a importância social da educação em tempo integral na rotina de milhares de famílias na sociedade brasileira.

Entretanto, com base na psicologia do desenvolvimento, foi possível problematizar alguns aspectos preocupantes dessa modalidade de ensino. Primeiramente, chamamos a atenção para a frágil relação entre a duplicação da carga horária escolar e a promoção de uma melhor aprendizagem, destacando que há limites desenvolvimentais no processo de aprendizagem, além do fato da criança poder aprender a partir da interação com outros contextos (formais e informais) além da escola. As queixas de pouco contato entre pais e filhos e o confinamento por longas horas no mesmo ambiente nos levou a examinar os riscos da institucionalização, um processo que costuma trazer implicações negativas para o desenvolvimento. Por fim, ressaltou-se o quanto o excesso de tempo passado na escola pode levar ao cansaço/estresse e implicar na redução do tempo livre (para brincar, para o lazer e para o ócio), fatores que podem ser deletérios para o desenvolvimento, tendo em vista a especial importância do brincar no período da infância. Fatores como a qualidade da relação entre pais e filhos, o processo de institucionalização, o estresse infantil e o brincar livre são temas que merecem novas pesquisas no campo da educação em tempo integral.

Por fim, vimos também que a educação em tempo integral é uma modalidade de ensino que é atravessada por questões sociais diversas, como as configurações modernas de trabalho, a desigualdade de gênero e a desvalorização da infância. Essas questões nos levam a refletir que muitas vezes os projetos sociais direcionados à infância não se pautam prioritariamente no bem-estar e no desenvolvimento das crianças, mas sim nas demandas do mundo adulto e questões relacionadas à desigualdade social. Contudo, uma jornada escolar longa e intensa, não obstante ter suas vantagens, seria o melhor caminho para proporcionar um desenvolvimento global saudável, que valorize também o brincar livre e a diversidade de relações sociais e afetivas na comunidade, para além da aprendizagem escolar? Essa é uma questão profunda, que só poderá ser analisada adequadamente a partir do diálogo interdisciplinar, sendo a contribuição da psicologia do desenvolvimento essencial para compreender melhor os diversos desdobramentos da educação em tempo integral na trajetória de vida das crianças e adolescentes.

CONTRIBUIÇÃO DE CADA AUTOR

Certificamos que todos os autores participaram suficientemente do trabalho para tornar pública sua responsabilidade pelo conteúdo. A contribuição de cada autor pode ser atribuída como segue:

M.A.V. contribuiu para análise formal dos dados, conceitualização, delineamento metodológico, investigação e redação do rascunho original. L.M.C atuou na administração do projeto, supervisão e revisão.

DECLARAÇÃO DE FINANCIAMENTO

Esta pesquisa contou com o apoio do CNPQ (Bolsa de doutorado, autor 1).

DECLARAÇÃO DE CONFLITOS DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflitos de interesse no manuscrito submetido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altoé, S. (2008). *Infâncias perdidas: o cotidiano nos internatos-prisão*. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Arendt, H. (1961). The crisis in education. In H. Arendt. *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought* (pp. 173-196). Viking Press.
- Azevedo, N. C. S., & Betti, M. (2014). Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 95(240), 255-275. <https://doi.org/10.1590/S2176-66812014000200002>
- Barra, V. R. (2017). Espaço Físico da Escola Pública Goiana de Tempo Integral: dados e apontamentos. *Educação & Realidade*, 42(3), 1081-1101. <https://doi.org/10.1590/2175-623660579>
- Bee, H., & Boyd, D. (2011). *A criança em desenvolvimento*. Art-med.
- Benjamin, W. (2005). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Editora 34.
- Bernardo, E. S., & Christovão, A. C. (2016). Tempo de Escola e Gestão Democrática: o Programa Mais Educação e o IDEB em busca da qualidade da educação. *Educação & Realidade*, 41(4), 1113-1140. <https://doi.org/10.1590/2175-623660597>
- Bowlby, J. (1981). *Cuidados maternos e saúde mental*. Martins Fontes.

- Branco, V. (2012). Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. *Educar em Revista*, 45, 111-123. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300008>
- Caiuby, B. B., & Boschetti, V. R. (2015). Uma escola de tempo integral. *Laplage em Revista*, 1(1), 84-97. <http://dx.doi.org/10.24115/S2446-62202015119p.84-97>
- Carvalho, L. D. (2014). Educação (em tempo) Integral e Institucionalização da Infância. *Anais da 37ª Reunião nacional da ANPED*. UFSC.
- Cavaliere, A. M., & Maurício, L. V. (2012). A ampliação da jornada escolar nas regiões Nordeste e Sudeste: sobre modelos e realidades. *Educação em Questão*, 42(28), 251-273. <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4060>
- Charlot, B. (2008). Fundamentos e usos do conceito de relação com o saber. In M. Dieb (Org.), *Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar* (pp. 173-181). Autêntica.
- Chizzotti, A., & Bocchi, R. M. (2016). O tempo da escola: organização, ampliação e qualificação do tempo do ensino escolar. *Revista Educação em Questão*, 54(42), 65-89. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2016v54n42ID10953>
- Debortoli, J. A. O. (2008). Imagens contraditórias das infâncias: crianças e adultos na construção de uma cultura pública e coletiva. In J. A. O. Debortoli, M. F. A. Martins, & S. Martins (Orgs.), *Infâncias na metrópole* (pp. 71-86). Editora UFMG.
- Elkind, D. (2004). *Sem tempo para ser criança: a infância estressada*. Artmed.
- Ercole, F. F., Melo, L. S., & Alcoforado, C. L. G. (2014). Revisão integrativa vs revisão sistemática. *Revista Mineira de Enfermagem*, 18(1), 9-11. <http://www.dx.doi.org/10.5935/1415-2762.20140001>
- Flach, S. F. (2015). Ensino fundamental no Brasil: previsões legais e ações governamentais para a ampliação do atendimento, da duração e do tempo escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23(88), 739-762. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000300009>
- Glória, D. M. A. (2016). "A escola tá mais... escolar": a implantação do tempo integral em uma escola de Ensino Fundamental na perspectiva discente. *Educar em Revista*, 59, 193-210. <http://doi.org/10.1590/0104-4060.43960>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2018). *Censo Escolar 2017: Notas estatísticas*. Ministério da Educação. https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf
- Kishimoto, T. M. (1996). Jogo, brincadeira e a educação física na pré-escola. *Motrivivência*, 8(9), 66-77.
- Kramer, S. (1981). *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Achiamé.
- Kramer, S. (2000). Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *Revista Teias*, 1(2), 1-14. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23857/16830>
- Kunsch, C. K. (2014). Excesso de atividades, consumo e superproteção: possíveis fatores de tédio em crianças. *Revista Veras*, 4(1), 99-115. <http://dx.doi.org/10.14212/veras.vol4.n1.ano2014.art157>
- Lipp, M. E. N. (2010). O stress da criança e suas consequências. In M. E. N. Lipp (Org.), *Crianças Estressadas: causas, sintomas e soluções* (pp. 13-42). Papirus.
- Lobato, I. M., & Santos, C. N. (2013). Novas relações e saberes em uma escola de tempo integral na área rural. *Educação: Teoria e Prática*, 23(43), 93-107. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol23.n43.p93-107>
- Machado, A. M., & Zapletal, P. P. (2019). Ampliação da jornada das escolas públicas brasileiras: um panorama de políticas e discursos. *Caderno Cedes*, 39(108), 209-222. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622019218929>
- Ministério da Educação. (2012). *Manual operacional de educação integral*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11452-manual-operacional-de-educacao-integral-2012-pdf&Itemid=30192
- Ministério da Educação. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192
- Ministério da Educação. (2014). *Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf
- Ministério da Educação. (2018). *Programa novo mais educação: caderno de orientações pedagógicas, versão ii*. <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2018-pdf/90251-caderno-orientador-pnme/file>
- Miranda, M. G., & Santos, S. V. (2012). Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar. *Perspectiva*, 30(3), 1073-1098. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2012v30n3p1073>
- Morel, R. L. M., & Morel, C. M. (1977). Produção científica brasileira, segundo os dados do institute for scientific information (isi). *Ciência da Informação*, 6(2), 99-109. <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/85/85>
- Muller, V. R., Rodrigues, J. M., Ribeiro, L., & Pelegrini, P. (2007). O brincar das crianças: aproximações às culturas infantis. *Efdeportes*, 11(104), 1. <https://www.efdeportes.com/efd104/o-brincar-das-criancas-aproximacoes-as-culturas-infantis.htm>
- Paiva, R. (1998). *O espírito comum: comunidade, mídia e globalismo*. Vozes.
- Peruzzo, V., & Gomes Souza, D. O. (2018). Ampliação da jornada escolar: a visão dos estudantes dos anos iniciais do

ensino fundamental de duas escolas da Serra Gaúcha/RS sobre o Programa Mais Educação – PME. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(1), 124-139. <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.n1.2018.9120>

Piaget, J. (1964). *Seis estudos de psicologia*. Forense.

Piaget, J. (1974). Fundamentos científicos para a educação do amanhã. In J. Piaget, L. Fernig, J. A. Perkins, T. Lemarquier, G. C. Breis, E. Faure, H. Passow, & L. B. Pearson (Orgs.), *Educar para o futuro* (pp. 9-33). Fundação Getúlio Vargas.

Piaget, J. (1998). *Psicologia e pedagogia*. Forense.

Postman, N. (2012). O Desaparecimento da Infância. Graphia.

Rizzini, I., & Rizzini, I. (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. PUC-Rio.

Schimonek, A. M. P. (2015). A qualidade do ensino público e a privatização via Programa Mais Educação. *Educação: Teoria e Prática*, 25(50), 490-503. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.Vol25.n50.p490-503>

Schmitz, H., & Souza, M. C. R. F. (2016). Reflexões sobre possíveis critérios de qualidade da escola em tempo integral. *Estudos em Avaliação Educacional*, 27(65), 552-581. <http://dx.doi.org/10.18222/eae.v27i65.3661>

Silva, A. G. A. (2017). Políticas de ensino integral na América Latina. *Educação em Questão*, 55(46), 84-105. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n46ID13293>

Silva, R. M., & Sales, A. (2017). Escola em tempo integral no campo: conflitos de ideias. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 2(2), 773-792. <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p773>

Siqueira, M. J. T. (2000). Saúde e direitos reprodutivos: o que os homens têm a ver com isso? *Estudos Feministas*, 8(1), 159-168. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9874/9874>

Soares, A. J. G., Brandolin, F., & Amaral, D. P. (2017). Desafios e Dificuldades na Implementação do Programa Mais Educação: percepção dos atores das escolas. *Educação & Realidade*, 42(3), 1059-1079. <https://doi.org/10.1590/2175-623660490>

Souza, G. J. A., Espírito Santo, N. C., & Bernardo, E. S. (2015). A sexta meta do pne 2014-2024: um diálogo possível em busca de uma educação integral e(m) tempo integral. *EccoS Revista Científica*, (37), 143-160. <https://doi.org/10.5585/eccos.n37.5556>

Souza, M. C. R. F. (2016). Estudantes em tempo integral no campo: aprendizagens, processos e sentidos. *Cadernos de Pesquisa*, 46(161), 756-782. <https://doi.org/10.1590/198053143440>

Souza, M. C. R. F., & Charlot, B. (2016). Relação com o saber na escola em tempo integral. *Educação e Realidade*, 41(4), 1071-1093. <https://doi.org/10.1590/2175-623659843>

Souza, M. T., Silva, M. D., & Carvalho, R. (2010). Revisão integrativa: o que é e como fazer? *Einstein*, 8(1), 102-6. <http://doi.org/10.1590/s1679-45082010rw1134>

Teixeira, A. (1994). *Educação não é privilégio*. UFRJ.

Tricoli, V. A. C. (2008). A criança e a escola. In M. E. N. Lipp (Org.), *Crianças Estressadas: causas, sintomas e soluções* (pp.123-148). Papirus.

Turiel, E., Killen, M., & Helwig, C. C. (1987). Morality: Its structure, function, and vagaries. In J. Kagan, & S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children* (pp. 155-243). University of Chicago Press.

Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

Weber, L. N. D., & Kossobudzki, L. H. M. (1995). *Filhos da solidão: institucionalização, abandono e adoção*. Governo Estado do Paraná.

Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Imago.

Winnicott, D. W. (1987). *Privação e delinquência*. Martins Fontes.

Winnicott, D. W. (2008). *A criança e o seu mundo*. LTC.

Winnicott, D. W. (2011). *A família e o desenvolvimento individual*. Martins Fontes.

Zanardi, T. A. C. (2016). Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. *E-curriculum*, 14(1), 82-107. <https://revisitas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/26354>

Data da Submissão: 01/01/20
Primeira decisão editorial: 25/08/21
Aceite: 20/09/21