

LEVANTAMENTO DE PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA A RESPEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL

SURVEY OF BRAZILIAN RESEARCH ON THE PERCEPTIONS OF MATHEMATICS TEACHERS REGARDING INTEGRAL AND FULL-TIME EDUCATION

Claudiane Ferreira de Jesus¹; Davidson Paulo Azevedo Oliveira²; André Augusto Deodato³

RESUMO

O levantamento mostrado neste estudo apresenta pesquisas brasileiras sobre percepções de professores, em especial de Matemática, a respeito da Educação Integral e(m) Tempo Integral, a partir do banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Teoricamente, esta pesquisa ancora-se em pesquisadores que produzem elaborações sobre Educação Integral e Tempo Integral. Ao todo, foram analisadas 46 pesquisas, todas sendo qualitativas. A coleta de informações se deu, principalmente, por meio de observação (apoiada por gravações em áudio e vídeo, além de diário de campo), questionários, entrevistas e registros produzidos por participantes em disciplinas e grupos de estudo. Os resultados evidenciam lacunas nas Oficinas do Tempo Integral e nas disciplinas do Tempo Regular. Também indicam que as percepções sobre Educação Integral variam de acordo com a perspectiva de cada professor e sua prática pedagógica, apontando, portanto, a necessidade de fomento a cursos de formação continuada voltados para professores que atuam no Tempo Integral.

Palavras-chave: Professores de Matemática. Educação Integral. Levantamento bibliográfico.

ABSTRACT

The survey presented in this study examines Brazilian research on teachers' perceptions, especially those of mathematics teachers, regarding Integral Education and Full-Time Education, based on the database of theses and dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). Theoretically, this research is grounded in studies by

1 Mestra em Educação Matemática pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Professora do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG/SJE), São João Evangelista, MG, Brasil. Rua José Egídio de Souza, 186, casa, Santa Tereza, Guanhanes, MG, Brasil, CEP: 39.740-000. E-mail: ferreirac1842@gmail.com.

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0007-1482-2573>.

2 Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) Rio Claro. Professor do Departamento de Matemática (CEFET/ MG) e Professor Colaborador do Mestrado em Educação Matemática (PPGEDMAT/UFOP), Belo Horizonte, MG, Brasil. Rua Manhuara, 709, Bairro Providência, Belo Horizonte, MG, Brasil, CEP: 31814-020. E-mail: professordavidsonoliveira@gmail.com.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2794-8515>.

3 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor do Departamento de Educação Matemática (PPGEDMAT/UFOP), Ouro Preto, MG, Brasil. Rua: Um, 60, Bairro Lagoa, Ouro Preto, MG, Brasil, CEP: 35.400-335. E-mail: andre.deodato@ufop.edu.br.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4323-4010>.



scholars who develop theoretical frameworks on Integral Education and Full-Time Education. In total, 46 studies were analyzed, all of which adopted a qualitative approach. Data collection was carried out mainly through observation (supported by audio and video recordings, as well as field notes), questionnaires, interviews, and records produced by participants in courses and study groups. The results reveal gaps in Full-Time Education workshops and in regular school subjects. They also indicate that perceptions of Integral Education vary according to each teacher's perspective and pedagogical practice, thus pointing to the need to promote continuing education programs for teachers working in Full-Time Education.

Keywords: mathematics teachers. integral education. bibliographic survey

Introdução

Percebemos, ao longo da História, que a Educação Integral era vista numa perspectiva de desenvolvimento do ser para sua aplicação nas Artes, para o requinte e o deleite das classes mais elevadas (Cavalari, 1999). Sob essa ótica, a Educação Integral possuía alcance limitado no âmbito da educação escolar para a maioria das pessoas e nas escolas (Coelho, 2009). Segundo Cavalari (1999), isso acontecia em suas múltiplas dimensões: “física, intelectual, cívica e espiritual”.

Com o passar do tempo e do espaço, a Educação Integral começou a ampliar-se para o cenário das escolas, com a intenção de proporcionar uma formação mais abrangente, que incluísse não apenas os aspectos físicos, mas também os domínios cognitivos, sociais, educacionais (Coelho, 2009).

Segundo Coelho (2009), nos deparamos, ainda atualmente, com princípios educativos que retomam a “Paidéia Grega”, os quais podem ser compreendidos como uma forma de Educação Integral. Ainda segundo a autora, essa percepção pode ter origem em três visões de mundo: conservadorismo, liberalismo e socialismo. As divergências entre as diversas percepções de Educação Integral decorrem justamente dessas distintas correntes de pensamento.

No Brasil, a repercussão das pesquisas sobre a Educação Integral voltada para a educação nas escolas foi realizada por Anísio Teixeira (Cavaliere, 2002). A partir daí, iniciaram-se os primeiros testes em escolas-piloto, com o objetivo de implementar a Educação Integral em Tempo Integral, visando a qualidade do ensino (Cavaliere, 2002).

Desse modo, a Educação Integral e o Tempo Integral têm suscitado intensos debates, como aqueles relacionados aos pressupostos de organização, legislação, funcionamento e público-alvo. A partir desses discursos proferidos pelos agentes envolvidos (professores, governo, pesquisadores e gestores), a Educação Integral e o



Tempo Integral têm passado por significativas transformações, impulsionadas por tais agentes.

Segundo Galvão (2021), a partir de 2007, com as primeiras implementações do Programa Mais Educação⁴, o programa passou a ser uma estratégia do Ministério da Educação para a construção da agenda de Educação Integral no país. Conforme a pesquisadora, “[...] o objetivo era viabilizá-la para o Ensino Fundamental, por meio de atividades no contraturno das escolas que oferecem essa etapa da Educação Básica” (Galvão, 2021, p. 41-42).

Considerando a premissa da percepção da Educação Integral vista como aquela que pode proporcionar melhorias para a educação e em diversas áreas do conhecimento (Galvão, 2021), emerge o nosso interesse em realizar um levantamento bibliográfico com o intuito de ampliar a discussão acerca da Educação Integral e(m) Tempo Integral, com ênfase no debate em torno da Educação Matemática.

Inspirados por essas reflexões, elaboramos a seguinte questão que direcionará nosso levantamento: *o que tem sido produzido nos programas de Pós-Graduação, no Brasil, acerca das percepções dos professores de Matemática em relação à Educação Integral em Tempo Integral, nas experiências escolares?*

Matos e Jardimino (2016) definem a percepção como aquilo que os participantes de um estudo “percebem, avaliam e agem” (p. 30) em relação ao fenômeno pesquisado, que pode se manifestar por meio de suas falas e ações. Em nosso levantamento, adotamos essa definição como referência para a análise das pesquisas encontradas.

No presente levantamento, propomo-nos a realizar um estudo da produção brasileira, com foco na Educação Integral em Tempo Integral, na Educação Básica, tomando como referência o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para tanto, discorreremos brevemente sobre algumas demarcações conceituais a partir da literatura, descreveremos os procedimentos adotados, apresentamos e discutimos os resultados do levantamento.

4 Segundo Galvão (2021, p. 41), o programa foi “[...] criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (MEC, 2007) e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10 (Brasil, 2010)”.



Algumas demarcações conceituais a partir da literatura especializada

Atualmente, no Brasil, após algumas modificações e reconfigurações realizadas pelo Ministério da Educação, as escolas de Tempo Integral são amparadas pela Lei nº 14.640⁵, de 31 de julho de 2023, que instituiu o Programa Escola em Tempo Integral. Considerando matrículas em Tempo Integral, para o ano de 2024, aquelas em que “[...] o estudante permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a 7 (sete) horas diárias ou a 35 (trinta e cinco) horas semanais, em 2 (dois) turnos, desde que não haja sobreposição entre os turnos, durante todo o período letivo” (Brasil, 2023).

Segundo Coelho (2009), a Educação Integral é considerada um termo polissêmico, uma vez que pode advir de diferentes correntes de pensamento, como mencionado na seção anterior. Já o Tempo Integral apresenta maior estabilidade no contexto das escolas brasileiras, pois é amparado por lei (Deodato, 2017).

Na perspectiva de Gadotti (2009), a Educação Integral abrange uma dimensão quantitativa, maior tempo na escola ou em seu entorno, com a cidade e seu espaço contribuindo para o desenvolvimento de suas ações. É uma dimensão qualitativa, voltada para a formação integral do ser, considerando suas várias dimensões, como criticidade, ética, valores democráticos e cidadania. Segundo o autor, essas dimensões são inseparáveis e as interações no âmbito educacional estão ligadas às práticas que conferem sentido político, pedagógico e social aos conteúdos escolares, podendo a Educação Integral proporcionar visibilidade e conscientização nas ações.

Por sua vez, Rodrigues (2019), inspirado em Marx, defende uma Educação Integral ligada ao termo “omnilateralidade”, na qual o ser é visto como completo, sob uma visão holística, em sua totalidade. Seu desenvolvimento amplo é valorizado, uma vez que está inserido em uma sociedade em constante mudança e da qual participa ativamente. Nessa perspectiva, a Educação Integral poderia romper com as formações fragmentadas do ser e da sociedade.

Nesse sentido, Coelho (2009; 2014) ressalta que, no cenário das escolas de Tempo Integral, o tempo de permanência dos alunos levanta tensões em relação à efetivação da Educação Integral. Além disso, a pesquisadora adverte que a mesma não deve ser

5 Ilustra o argumento do parágrafo o fato de que em 31 de julho de 2023 foi instituído pela Lei nº 14640, o programa federal intitulado Escola em Tempo Integral. Maiores informações em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral>>. Acesso: 22/07/2024.



entendida como uma escola de dupla jornada, pois alongar o tempo de permanência dos alunos é ineficaz se não se redimensionar e ressignificar o espaço escolar. Como alternativa a tal cenário, Cavaliere (2007) defende a implementação de práticas que fomentem diversos discursos capazes de proporcionar uma formação crítica e emancipatória.

Sob essa ótica, o tempo de permanência dos alunos na escola pode facilitar o processo de ensino e de aprendizagem, o que pode promover a efetivação da autonomia dos discentes (Coelho, 2014). Nesse sentido, “a permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação” (Cavaliere, 2007, p. 1029).

Nessa perspectiva, Gonçalves (2006, p.131) ressalta que a ampliação do tempo de estudo deve estar ligada à ampliação das condições de ensino e de aprendizagem e às oportunidades para que esta ocorra. Assim, o autor afirma que uma escola de Tempo Integral só se torna significativa “se considerarmos uma concepção de Educação Integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras”.

Dessa forma, Mauricio (2009) ressalta que uma escola pública de Tempo Integral tem como pressuposto a aprendizagem dos alunos, e não a sua reprovação. A avaliação não deve se basear unicamente em notas; os números não podem ser a prioridade, devendo envolver outros aspectos que valorizem todos os saberes. Ainda para a autora, o tempo que os estudantes passam na escola deve ser destinado à exploração e ao risco de outros métodos e situações de aprendizagem alternativas, para que se torne um ambiente do qual se sintam pertencentes.

Nesse horizonte, Deodato (2017) ressalta que, ao se ampliar a jornada escolar, deve-se ter cautela para não prejudicar a qualidade do ensino. O Estado deve manter essa preocupação para não prejudicar as filhas e os filhos de famílias trabalhadoras da sociedade. Desse modo, pode-se evitar um risco apontado por Libâneo (2012), qual seja, que a escola absorva problemas sociais, visto ser um espaço primordial para a aprendizagem pedagógica.

Em paralelo, Almeida (2021, p. 58) salienta a importância da significação no processo educativo, elemento fundamental para o desenvolvimento completo do ser. A



autora defende que assumir essa perspectiva “possibilita operar uma prática pedagógica obedecendo a padrões de compreensibilidade do ser humano, na sua totalidade”.

Ainda para ela, no contexto das escolas de Tempo Integral, a ampliação da jornada escolar configura um espaço propício para o fomento de práticas pedagógicas e metodologias diversificadas, como no ensino de Matemática, considerando uma abordagem que valoriza os saberes e as transformações entre tempo e espaço.

Diante do exposto e das diversas percepções sobre Educação Integral e Tempo Integral, justificamos o uso da expressão “Educação Integral e(m) Tempo Integral”.

Procedimentos metodológicos

Em nosso levantamento, no que se refere aos termos metodológicos, adotamos o entendimento de mapeamento de pesquisa conforme Fiorentini *et al.* (2016), que o define como “um processo sistemático de levantamento e descrição de informações acerca das pesquisas produzidas sobre um campo específico de estudo, abrangendo um determinado espaço (lugar) e período de tempo” (p. 18). Dessa maneira, o intuito de tal mapeamento é referir-se “à identificação, à localização e à descrição das pesquisas realizadas em um determinado tempo, espaço e campo de conhecimento” (Fiorentini *et al.*, 2016, p. 18).

Dessa forma, realizamos um levantamento no banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no mês de abril de 2023. Para essa busca, utilizamos os seguintes termos:

- a) “Educação Integral” AND “Matemática”;
- b) “Educação Integral” AND “Educação Matemática” e
- c) “Educação Integral” AND “Professores de Matemática”.

Na primeira busca (“Educação Integral” AND “Matemática”), localizamos 46 (quarenta e seis) pesquisas. Após análise dos resumos, constatamos que apenas 12 atendiam ao nosso objetivo central deste levantamento.

Ao utilizarmos o segundo descritor (“Educação Integral” AND “Educação Matemática”), foram identificadas 6 (seis) pesquisas, as quais já haviam sido identificadas entre as 46 (quarenta e seis) da primeira busca.

Finalmente, na terceira busca (“Educação Integral” AND “Professores de Matemática”), identificamos 1 (uma) pesquisa que já havia sido identificada nas buscas anteriores. Portanto, analisamos os doze trabalhos encontrados no levantamento.



Organização do material empírico

Organizamos os dados coletados em uma tabela contendo: autor, título, ano, orientador, instituição, nível, palavras-chave, propósito da pesquisa, referenciais teóricos utilizados, metodologia adotada, participantes e conclusões.

O material foi então analisado com base nas 12 (doze) pesquisas e elas foram analisadas de acordo com os seguintes critérios:

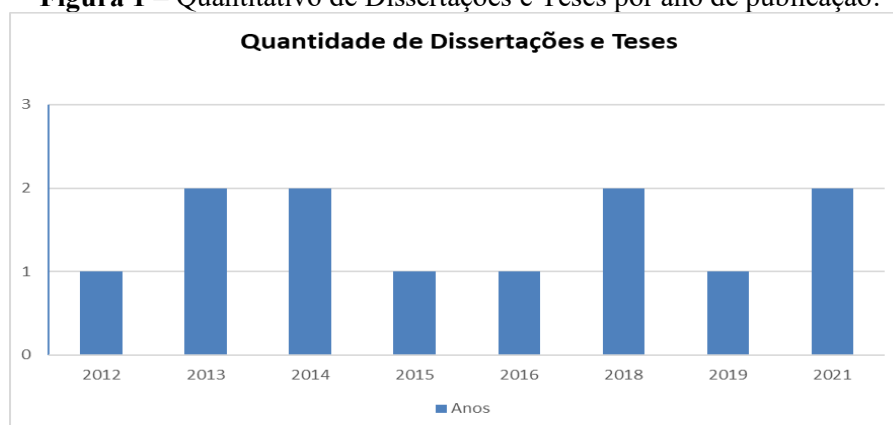
(a) Percepção dos professores de Matemática sobre Educação Integral e Tempo Integral (expressa por aspectos da dimensão política/ social, práticas, motivações, representações, entre outros) e

(b) Percepção de Educação Integral de professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, uma vez que o nosso foco era a Educação Básica.

Das pesquisas, temos 2 (duas) Teses de Doutorado e 10 (dez) Dissertações de Mestrado. As pesquisas revelam-se ainda recentes no país. Apesar disso, “A proposta da Educação Integral no contexto educacional brasileiro não é de hoje, [...], com o intuito de oferecer à população uma educação de qualidade. Porém, essa nova modalidade nos traz muitos questionamentos sobre a sua implantação” (SOUSA, 2019, p. 10, adaptação nossa).

Dessa maneira, a primeira pesquisa localizada foi defendida em 2012 e o número de trabalhos não tem se alterado significativamente ano a ano, como podemos observar na Figura 1.

Figura 1 – Quantitativo de Dissertações e Teses por ano de publicação.



Fonte: Produzido pelos autores (2024).



Os estados que concentram mais pesquisas são: Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul. A seguir, apresentamos, no Quadro 1, as distribuições de dissertações e teses por estados brasileiros.

Quadro 1 – Quantidade por estado.

ESTADOS- ABREVIACÕES	QUANTIDADE
Minas Gerais – MG	2
Mato Grosso – MT	1
Roraima – RR	1
Paraíba – PB	1
São Paulo – SP	2
Rio Grande do Sul – RS	2
Pernambuco – PE	1
Sergipe – SE	1
Piauí – PI	1
TOTAL DE PESQUISAS ANALISADAS	12

Fonte: Produzido pelos autores (2024).

A distribuição das pesquisas analisadas entre as regiões brasileiras evidencia a seguinte distribuição: Nordeste e Sudeste (1/3), que corresponde a 33% dos estudos desenvolvidos, Sul (1/6), Centro-oeste e Norte (1/12).

No Quadro 2, a seguir, observamos a distribuição das pesquisas segundo seus respectivos orientadores, universidades e programas. A análise revela uma variedade, sem ocorrências de repetição entre eles.

Quadro 2 – Distribuição das pesquisas.

PESQUISADOR (A)	INSTITUIÇÃO	NÍVEL	ORIENTADOR (A)
Deodato (2012)	Universidade Federal de Minas Gerais	Mestrado em Educação	Profa. Dra. Maria Manuela Martins Soares David
Machado (2013)	Universidade Federal de Mato Grosso	Mestrado em Educação	Profa. Dra. Tânia Maria Lima Beraldo
Silva (2014)	Universidade Estadual da Paraíba	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e da Matemática	Prof. Dr. Cidoval Moraes De Sousa



Daltro (2015)	Universidade Federal de Sergipe	Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA)	Profa. Dra. Veleida Anahi Da Silva
Sousa (2019)	Universidade Estadual de Roraima	Mestrado em Ensino de Ciências	Profa. Dra. Ivanise Maria Rizzatti
Lopes (2018)	Universidade Estadual de Campinas	Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática (PECIM)	Prof. Dr. Maurício Compiani
Oliveira (2016)	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Mestrado em Ciências e Matemática	Profa. Dra. Rosana Maria Oliveira
Bizarro (2014)	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Mestrado em Educação	Profa. Dra. Gelsa Knijnik
Galvão (2021)	Universidade Federal Rural de Pernambuco	Doutorado em Ensino das Ciências	Profa. Dra. Suely Alves Da Silva
Cusati (2013)	Universidade de São Paulo	Doutorado Em Educação	Profa. Dra. Sonia Teresinha Sousa Penin
Almeida (2021)	Universidade Federal do Piauí	Educação do Centro de Ciências da Educação	Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo
Oliveira (2018)	Universidade Federal de Ouro Preto	Mestrado em Educação Matemática	Prof. Dr. Edmilson Minoru Torisu

Fonte: Produzido pelos autores (2024).

As 12 (doze) pesquisas analisadas foram conduzidas em escolas públicas brasileiras (municipais e estaduais) e envolveram diversos atores da comunidade escolar, como professores, coordenadores, alunos, diretores, monitores e gestores, abrangendo estudantes do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e do Ensino Médio. Adicionalmente, a análise contemplou documentos oficiais dos programas de Educação em Tempo Integral vigentes.



Isso posto, para a análise desse *corpus*, apresentaremos uma breve descrição dos estudos em cada um dos 12 (doze) trabalhos analisados, levando em conta os critérios adotados e que já foram citados anteriormente.

Percepção dos professores de Matemática sobre Educação Integral e Tempo Integral

Das 4 (quatro) pesquisas analisadas (Deodato, 2012; Cusati, 2013; Oliveira, 2018; Almeida, 2021), uma foi desenvolvida no âmbito da Educação Matemática (Oliveira, 2018) e as outras 3 (três) foram desenvolvidos em programas de Pós-Graduação em Educação (Deodato, 2012; Cusati, 2013; Almeida, 2021). Esses estudos abordam questões como a prática do professor, a importância das Oficinas de Matemática e como a Educação Integral influencia no desenvolvimento do ensino de Matemática.

Todos os 4 (quatro) trabalhos estiveram voltados para a prática do professor, assim como o seu desenvolvimento profissional e como as Oficinas fomentam o ensino e aprendizagem em Matemática (Deodato, 2012; Cusati, 2013; Oliveira, 2018; Almeida, 2021). Além disso, eles perpassam a perspectiva da democratização da construção do currículo a partir da participação dos professores, coordenadores, diretores e monitores de escolas de Educação Integral e(m) Tempo Integral. Assim, constroem questões como o estudo da sua implementação, infraestrutura e importância da superação de barreiras para a reconstrução do currículo, visando o ensino dos alunos (Daltro, 2015; Souza, 2019).

Nesse sentido, consideramos que tais pesquisas oferecem materialidade para se pensar a operacionalização de políticas de Educação Integral e(m) Tempo Integral conforme se reivindica nas diretrizes operacionais nacionais (BRASIL, 2025).

Em continuidade, os pesquisadores mais citados nos referenciais teóricos foram autores que investigam:

1) a Educação Integral e escolas de Tempo Integral (Azevedo, 2010; Cavaliere, 2002, 2010; Coelho, 2009, 2014; Freitas, 2009; Gadotti, 2009; Jaeger, 2001; Maurício, 2009; Moll, 2012, 2014; Nunes, 2010; Pestana, 2014; entre outros);

2) Currículos (Carvalhêdo, 2020, Carvalhêdo E Portela 2020; D'ambrósio, 1996; Ferreira, 2003; Goodson, 1995; Moreira 1991, 2001, 2007; Macedo 2006, Michael Apple 2000; Huberman, 1992; Jovichelovitch E Bauer, 2010; Sacristan, 1998; Zabalza, 2002; entre outros) e

3) o Ensino de Matemática (FIORENTINI, 1995; D'AMBRÓSIO, 2005).



Almeida (2021) dedicou-se a discorrer sobre as práticas pedagógicas, alinhadas às ideias de Franco (2016), de professores de Matemática no âmbito das escolas de Tempo Integral, abordando percepções de ensino da disciplina. Dedicou-se ainda a discorrer sobre como essas práticas podem ser exitosas para o processo de ensino e aprendizagem de Matemática nesse contexto. Em relação aos nossos critérios, este estudo oferece *insights* sobre as práticas (exitosas, inovadoras e diversificadas) e percepções dos professores de Matemática em escolas de Tempo Integral.

Oliveira (2018), em uma escola de Tempo Integral de Minas Gerais, estudou, de forma interdisciplinar, como as Oficinas de Matemática voltadas para a Educação Integral podem contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores de Matemática e dos demais docentes da referida escola. Ao final de seu trabalho, desenvolveu um produto educacional que descreve o caminho percorrido durante a construção da Oficina de Matemática durante a pesquisa, com a intenção de contribuir com os professores na direção de desenvolverem práticas que fomentem as ações da Educação Integral. Este estudo tangencia nosso critério ao explorar práticas pedagógicas inovadoras no contexto do Tempo Integral.

Cusati (2013) decidiu estudar e compreender, no Ensino Fundamental e em um Projeto de Intervenção Pedagógica, como a atuação de professores de Matemática tem promovido a progressão da aprendizagem dos alunos, evidenciando como as representações fomentadas por esses professores, na Educação em Tempo Integral, promovem a aprendizagem discente. A pesquisa de Cusati (2013) também se relaciona com nossos critérios ao analisar a atuação dos professores e suas representações no contexto do Tempo Integral.

De modo geral, os 4 (quatro) estudos analisados discutiram a Educação no âmbito das escolas de Tempo Integral sob a perspectiva de suas práticas e as repercussões e desdobramentos destas no ensino de Matemática e nos currículos. Esses aspectos convergem para a atuação dos professores no contexto educacional e social, evidenciando o papel da escola e do Estado.

Portanto, estudos desse tipo contribuem com os sistemas de ensino e com as escolas oferecendo elementos para se pensar a implementação da Educação Integral e(m) Tempo Integral, sobretudo na Estratégia IV das Diretrizes: “Currículo, Práticas Pedagógicas e Avaliação da Aprendizagem e do Desenvolvimento” (Brasil, 2025).



Em relação aos procedimentos adotados nas pesquisas, de modo geral, para a coleta de informações e a produção de dados, destacam-se: questionários (por vezes combinados com outros instrumentos), observações de aulas (incluindo grupos focais), análise de planos de aula, análise de tarefas, registros elaborados em grupos de estudo e gravações de narrativas, entrevistas.

Em linhas gerais, os resultados indicaram que a extensão da jornada escolar nas escolas de Tempo Integral pode proporcionar um ambiente propício para a implementação de práticas pedagógicas, que se alinham às variadas percepções de Educação Integral dos professores de Matemática. Além disso, as pesquisas analisadas parecem incentivar os educadores a uma reflexão mais aprofundada sobre suas próprias metodologias de ensino.

Nesse contexto, Oliveira (2018, p. 8, grifo do autor) enfatiza que “a construção de Oficinas em parceria contribuiu para: o aumento do *comprometimento* da professora; o desenvolvimento de *práticas reflexivas* que fizeram surgir, como consequência, *mudanças em sua forma de pensar e agir a/na sua prática*”.

Ademais, Almeida (2021) complementa essa perspectiva, ao afirmar que a expansão do tempo nas escolas de Tempo Integral requer

[...] políticas públicas de formação continuada para os profissionais da educação integral, a fim de permitir a apropriação dos elementos didático-pedagógicos para o uso do tempo de forma inovadora e compatível às especificidades deste modelo de ensino, embora já se possa apontar a existência de práticas exitosas em razão dos resultados que demonstram que houve consolidação das aprendizagens (p. 9).

Em síntese, os achados dos estudos examinados apontam na direção de que a ampliação do tempo escolar fomentou o desenvolvimento de abordagens pedagógicas inovadoras, as quais reforçam as diversas interpretações de Educação Integral em seus respectivos domínios.

Percepção de Educação Integral de professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio

As oito pesquisas reunidas neste critério foram realizadas com professores em programas da área da Educação (Machado, 2013, Bizzaro, 2014), em programas do Ensino de Ciências (Sousa 2019, Galvão, 2021), na Educação em Ciências e Matemática



(Silva, 2014, Daltro, 2015; Oliveira 2016;) e em Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática (Lopes, 2018).

Os propósitos das pesquisas analisadas foram diversos, incluindo: analisar as finalidades dos programas de educação em Tempo Integral vigentes (como o Programa Mais Educação), os trabalhos desenvolvidos em seus contextos, seus impactos na educação, as propostas curriculares implementadas nas escolas de Tempo Integral e as percepções dos professores sobre educação integral, suas metodologias e práticas; traçar o panorama histórico da implementação dos programas nas escolas de Tempo Integral e da Educação Integral; implementar modelos de projetos interdisciplinares para a efetivação das ações voltadas à Educação Integral; narrar as percepções de professores, coordenadores e professores comunitários, bem como de professores que atuam nos programas vigentes; identificar os tensionamentos encontrados na prática docente em programas de escolas de Tempo Integral; e investigar documentos, legislações, programas e propostas educacionais.

Esses estudos fornecem base para se pensar sobre o currículo e as práticas pedagógicas. Tais estratégias se aplicam às escolas de tempo integral, em sintonia com as diretrizes que destacam o papel da escola em articular atividades e componentes curriculares, conforme a Seção VII das Diretrizes (Brasil, 2025).

Como nas pesquisas anteriores, nestas há variação entre os referenciais da Educação Integral e das escolas de Tempo Integral (Azevedo, 2010; Cavaliere, 2002; Coelho, 2008; Freitas, 2009; Gadotti, 2009; Jaeger, 2001; Nunes, 2010; Maurício, 2009; entre outros). Os referenciais sobre o Ensino de Biologia utilizaram: Ghiraldelli (1992), Santos (2010), Gonçalves (2005), Cordeiro (2001), Texeira (1994), Bittencourt (2003), Krasilchick (2008) e em práticas de professores (Behrens, 2010; Franco, 2012, 2016)

Galvão (2021) enfatiza que os processos de formação continuada dos professores, especialmente os de Ciências que atuam no Ensino Médio, contribuíram para a reflexão dos docentes do contexto das escolas de Tempo Integral acerca da formação continuada e de suas práticas. Com isso, a autora ressalta que:

os professores manifestaram em suas aulas um desejo de aprender e contribuir da melhor forma com o seu trabalho e trazem em suas ações e práticas um saber experiencial, mas que, por meio do ProEMI, puderam rever seu trabalho docente e concretizar que a formação continuada em serviço tem grande



relevância não só para os resultados escolares, mas no processo de ensino (Galvão, 2021, p. 10, adaptação nossa).

Segundo Sousa (2019), a percepção dos professores, em específico os de Química, indicou que as escolas de Tempo Integral necessitam de atenção por parte do Estado em relação à implementação da ampliação do tempo nas escolas. Além disso, relatou que os professores percebem, nas escolas, carência de questões voltadas para a infraestrutura, como laboratórios para que realizem experimentações com os alunos. Assim, Sousa (2019) afirma que a pesquisa também mostrou que os professores tentam introduzir métodos dinâmicos nas aulas.

Tais achados fornecem uma base sólida para discutir as diretrizes da Seção V das Diretrizes, intitulada “Da Valorização e Formação Permanente de Educadores” (Brasil, 2025). Ao apresentar argumentos baseados na prática e na percepção dos docentes, as pesquisas ajudam a pensar a formulação de políticas e a refletir sobre suas implicações pedagógicas.

No que concerne à Educação Integral em Tempo Integral praticada pelos professores nas pesquisas, estas convergem para a percepção do desenvolvimento do ser, em uma visão multidimensional, holística. Ao qual o processo de ensino e aprendizagem é composto por uma cadeia que se ramifica por disciplinas e conteúdos específicos de cada projeto. Sendo a escola o espaço privilegiado para a formação do jovem em seu aspecto social, seu protagonismo, autonomia, cultural e entre outros (Machado, 2013).

Contudo, as pesquisas trazem contribuições relevantes para a compreensão da percepção dos professores no âmbito da Educação Básica, por meio de suas práticas de Educação Integral. Dessa maneira, os estudos evidenciaram que a percepção de uma educação de qualidade se mostra significativa e se fundamenta nos moldes de uma Educação que possa fornecer ferramentas para a autonomia e o protagonismo dos alunos, ressaltando a importância do fomento ao trabalho interdisciplinar (Bizzaro, 2014; Machado, 2013). Essa perspectiva, compartilhada pelos autores e autoras, reforça a autonomia e o protagonismo estudantil na percepção de uma Educação Integral de qualidade.



Considerações Finais

Das 12 (doze) pesquisas analisadas, os estudos concentraram-se na área dos programas de pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática. O ponto comum identificado nas pesquisas corrobora à ideia defendida por Machado (2013), de que a Educação Integral e(m) Tempo Integral visa “fomentar atividades para melhorar o ambiente escolar” (p. 22), e da perspectiva da Educação Integral em uma visão holística do sujeito em suas múltiplas dimensões, por completo.

As percepções sobre Educação Integral, contudo, variam conforme o contexto e a prática desenvolvida em cada escola de Tempo Integral, a proposta do projeto, a localidade e o propósito do programa, bem como o nível de ensino (Galvão, 2021).

Outro aspecto relevante reside na percepção dos professores acerca de suas práticas pedagógicas, tanto no ensino de Matemática quanto nas demais disciplinas da área do conhecimento, como Geografia, Ciências e Biologia. Os estudos revelaram que os docentes procuram realizar práticas diversificadas, com metodologias inovadoras que promovam um processo de ensino e aprendizagem que efetiva a Educação Integral em suas respectivas perspectivas. As Oficinas desenvolvidas no contexto do Tempo Integral demonstraram ser um espaço propício para o desenvolvimento dessas ações, as quais demandam atenção tanto dos participantes do projeto quanto do Estado.

Ademais, a análise das pesquisas permitiu identificar que, em tais mobilizações acadêmicas, observamos avanços na legislação que implementa a ampliação do tempo escolar nas escolas de Educação Básica brasileira, particularmente entre 2002 e 2015. Consequentemente, pesquisadores da área da Educação iniciam o desenvolvimento de estudos sobre as especificidades e sobre os conhecimentos e saberes produzidos nas escolas de Tempo Integral, com o intuito de dar atenção e compreender as percepções da Educação Integral que se manifestam nas escolas brasileiras, especialmente nas escolas públicas.

Outro desdobramento identificado no levantamento, que oferece precedentes para futuras discussões, por exemplo, é a ausência de pesquisas focadas nos anos iniciais ou de estudos nas regiões Norte e Nordeste.

Dessa maneira, os estudos também apontaram que o Estado precisa atuar junto com as escolas de Tempo Integral na busca pela efetivação da Educação Integral e(m)



Tempo Integral, adotando estratégias e organização curricular sob a perspectiva da Educação Integral (Galvão, 2021).

Contudo, as pesquisas evidenciaram que as percepções de Educação Integral são polissêmicas (Coelho, 2009), revelando evidências de conflitos entre as Oficinas e a sala de aula, bem como a necessidade de fomentar a interação dos envolvidos no processo. Destacamos a necessidade de ações e reflexões para a promoção da interação, a fim de efetivar os propósitos do programa, além de, por vezes, constataremos uma lacuna entre as percepções e as práticas, sendo imprescindível a reestruturação do programa e o fomento à formação continuada.

Agradecimento

A pesquisa comunicada neste artigo foi realizada com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Maria de Lourdes Cerqueira de. **Escola de Tempo Integral:** contributos para as práticas pedagógicas exitosas de professores de Matemática no Ensino Médio. 2021. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal Do Piauí, Teresina, 2021.

BIZARRO, Atila Cristiano. **A atuação do educador no Programa Mais Educação em uma Escola Pública Estadual do Rio Grande do Sul.** 2014. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 7, de 1º de agosto de 2025.** Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27, 4 ago. 2025.

CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. **Integralismo:** ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932 - 1937). Bauru: EDUSC, 1999.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1015-1035, 2007.

COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa. História (s) da Educação Integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n.80, p. 83-96, 2009.

COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa. Integração escola-território: “saúde” ou “doença” das instituições escolares? In: MAURÍCIO, L.V. (Org.). **Tempos e espaços**



escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Ponteio, Faperj, 2014. p.181-198.

CUSATI, Iracema Campos. **Educação em Tempo Integral:** resultados e representações de professores de matemática e de alunos do terceiro ciclo da rede de ensino de Belo Horizonte. 2013. 205 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

DALTRO, Katia Figueirôa et al. **A proposta do currículo escolar para o Ensino de Biologia nos centros experimentais de Aracaju-SE.** 77 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

DEODATO, André Augusto. **ARTICULAÇÃO ENTRE DISCIPLINAS DE UMA ESCOLA DE Tempo Integral:** reverberações de um “Grupo de Trabalho diferenciado (GTD)” nas aulas de Matemática. 2017. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

DEODATO, André Augusto. **Matemática no Projeto Escola Integrada:** distanciamentos e aproximações entre as práticas das Oficinas e as práticas da sala de aula. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

FIORENTINI, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. **Zetetiké**, Campinas, SP, v. 3, n. 4, p. 1-37, 1995.

FIORENTINI, Dario; PASSOS, Cármem Lúcia Brancaglioni; LIMA, Rosana Catarina Rodrigues de (Org). Mapeamento da pesquisa acadêmica sobre o professor que ensina Matemática: período 2001-2012. **E-book**. 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/pagina_basica/58/e-book-mapeamento-pesquisa-pem.pdf>. Acesso em mar. de 25.

FRANCO, Maria Amélia do R. Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

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

GALVÃO, Josefa de Abreu Aguiar. **Análise do trabalho docente no contexto de Escolas em Tempo Integral do município de Orobó:** influências e contribuições dos processos de formação continuada dos professores da área de ciências da natureza. 2021. 139 f. Tese (Doutorado em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2021.

LOPES, FABIANA BARDELA. **Interdisciplinaridade e Currículo em uma Escola de Educação Integral.** 2018. 177 f. Dissertação (Mestrado em Multiunidades em



Ensino de Ciências e Matemática) – Instituição de Ensino, Universidade Estadual De Campinas, Campinas, 2018.

MACHADO, Andrea Viana de Souza. **Programa Mais Educação em escolas públicas municipais de Alta Floresta-MT: uma análise da educação em ciências**. 2013. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

MATOS, D. A. S.; JARDILINO, J. R. L. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 20–31, 2016. DOI: 10.25053/edufor.v1i3.1893. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/111>. Acesso em: 4 fev. 2025.

OLIVEIRA, Luan Martins de. **Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Integral: contribuições de uma parceria entre professora e pesquisador na produção e realização de Oficinas de Matemática**. 2018. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2018.

OLIVEIRA, Rosane Alves Pretto de. **Narrativa da constituição de uma Escola de Educação Integral por um grupo de professores envolvidos**. 2016. 163 f. Dissertação (Mestrado Em Educação Em Ciências e Matemática). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

RODRIGUES, Anderson Clay. **O ensino de ciências e as relações com a sociedade e a tecnologia no 3º ano do ensino fundamental de uma Escola de Educação Integral**. 2019. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2019.

SOUSA, J. S. **Ensino Médio em Tempo Integral: a percepção dos professores de Química das Escolas Estaduais de Roraima**. 2019. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2019.

Recebido em: 15 / 05 / 2025

Aprovado em: 07 / 01 / 2026