

## SENTIDOS ARTICULADOS SOBRE O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Talita Vidal PEREIRA<sup>i</sup>

Marcio Bernardino SIRINO<sup>ii</sup>

### RESUMO

Este artigo tem por objetivo identificar e discutir alguns sentidos articulados em torno da ideia de Educação Integral na contemporaneidade. O estudo toma como material empírico dissertações e teses defendidas de 2006 a 2016, produzidas no âmbito do Núcleo de Estudos, Tempos, Espaços e Educação Integral, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (NEEPHI/UNIRIO), tendo em vista se tratar de uma referência em território nacional acerca da temática da Educação Integral e(m) Tempo Integral. As teses e dissertações são analisadas numa perspectiva pós-estrutural, em especial com a Teoria do Discurso desenvolvida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. A partir da leitura foi possível identificar sentidos de Educação Integral associados à Proteção Social; Espaços Diferenciados e Outros Sujeitos; Novas Oportunidades Formativas; Formação e Trabalho Docente; Reparo de uma Dívida Histórica; Oferta de Ensino Técnico; Gestão Democrática; Busca por um Currículo Diferenciado; Aumento dos Indicadores de Aprendizagem; Educação (em Tempo) Integral e, ainda, hibridismo das perspectivas identificadas. Apesar dessas diferenças, os textos têm em comum uma perspectiva salvacionista e/ou redentora de Educação Integral, o que evidencia a necessidade de investimentos em uma discussão sobre as constantes lutas por significações, tentativas de fixar determinados sentidos de Educação Integral.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo; Processos de Significação; Educação Integral; Teoria do Discurso.

### ARTICULATED MEANINGS ABOUT THE CONCEPT OF INTEGRAL EDUCATION

#### ABSTRACT

*The aim of the current article is to identify and address some articulated meanings about the contemporary idea of Integral Education. The study used dissertations and theses defended from 2006 to 2016 as empirical material, which was produced at the Center for Studies, Times, Spaces and Integral Education of Federal University of Rio de Janeiro State (NEEPHI / UNIRIO - Núcleo de Estudos, Tempos, Espaços e Educação Integral, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro). NEEPHI is a national reference for studies about Integral Education and/in Full Time. The theses and dissertations were analyzed based on the post-structural perspective, mainly on the*

<sup>i</sup> Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em 2011. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da UERJ e Procientista, nesta mesma instituição, desde 2015. Atua como docente do corpo permanente do PPGECC-UERJ (orientando mestrado) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (ProPEd-UERJ) (orientando doutorado). E-mail: [p.talitavidal@gmail.com](mailto:p.talitavidal@gmail.com).

<sup>ii</sup> Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd-UERJ); Integrante do Grupo de Pesquisa Currículo: conhecimento & cultura (UERJ) e Professor da Universidade Castelo Branco (UCB). E-mail: [pedagogomarcio@gmail.com](mailto:pedagogomarcio@gmail.com).

*Discourse Theory by Ernesto Laclau and Chantal Mouffe. These documents provided different meanings to Integral Education, which were associated with aspects such as Social Protection; Differentiated Spaces and Other Subjects; New Training Opportunities; Teacher Training and Practice; Historical Debt Repair; Technical Education Offer; Democratic Management; Pursuit of a Differentiated Discipline Matrix; Increase in Learning Indicators; Integral (full-time) Education. They also allowed identifying how hybrid the analyzed perspectives were. Despite the observed differences between concepts, the analyzed texts share a salvationist and/or redemptive perspective of Integral Education, a fact that highlights the need of addressing the constant struggles for meanings and the attempts to give certain meanings to Integral Education.*

**KEYWORDS:** Curriculum; Signification Processes; Integral Education; Discourse Theory.

## SENTIDOS ARTICULADOS SOBRE EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN INTEGRAL

### RESUMEN

*Este artículo tiene como objetivo identificar y discutir algunos sentidos articulados en torno a la idea de la Educación Integral en la contemporaneidad. El estudio toma como material empírico disertaciones defendidas, de 2006 a 2016, producidas en el ámbito del Centro de Estudios, Tiempos, Espacios y Educación Integral, de la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro (NEEPHI/UNIRIO), teniendo en vista tratarse de una referencia, en el territorio nacional, sobre el tema de la Educación Integral y (m) Tiempo Integral. Las tesis y disertaciones se analizan desde una perspectiva post-estructural, especialmente la Teoría del Discurso desarrollada por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe. A partir de la lectura fue posible identificar los sentidos de la Educación Integral asociada con la Protección Social; Espacios Diferenciados y Otros Temas; Nuevas Oportunidades Formativas; Formación y Trabajo Docente; Reparación de una Deuda Histórica; Oferta de una Educación Técnica; Gestión Democrática; Búsqueda un currículo diferenciado; Aumento de los indicadores de aprendizaje; Educación (en Tiempo) Integral y también hibridación de las perspectivas identificadas. A pesar de estas diferencias, los textos tienen en común una perspectiva salvacionista y/o redentora de la Educación Integral, lo evidencia la necesidad de inversiones en una discusión sobre las constantes luchas por los significados, los intentos de fijar ciertos significados de la Educación Integral.*

**PALABRAS CLAVE:** Currículo; Procesos de Significación; Educación Integral; Teoría del discurso.

---

## 1 CONTEXTUALIZAÇÃO INICIAL

Nas últimas décadas, têm sido significativos os estudos voltados para a temática da Educação Integral e(m) Tempo Integral, como aponta o Núcleo de Estudos, Tempos, Espaços e Educação Integral, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (NEEPHI/UNIRIO) e o grupo Territórios, Educação Integral e Cidadania, da Universidade Federal de Minas Gerais (TEIAS/UFMG), bem como políticas e propostas de Educação Integral nas redes de ensino no Brasil e no mundo. No entanto, nas leituras dessas produções é

possível perceber que são incontáveis as diferentes formas de conceber a Educação Integral, todas implicadas nas formas pelas quais se compreende a educação, o papel da escola, o processo de ensino-aprendizagem, a relação de educador e educando e da articulação entre escola e comunidade, dentre outras implicações, todas sendo intensamente disputadas no campo social (RUA, 1998).

É a necessidade de compreender essas disputas em torno da significação da Educação Integral que mobilizou os estudos de doutorado, a partir da aproximação com aportes pós-estruturalistas, destacando-se as contribuições de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e os operadores teórico-metodológicos que desenvolvem a Teoria do Discurso. Ao desenvolver reflexões a partir da compreensão do social funcionando como textualidade, esses autores oferecem ferramentas importantes para a compreensão da dinâmica de produção das políticas educacionais (LOPES, 2013).

Neste artigo são apresentadas algumas das reflexões suscitadas com base na apropriação dessas contribuições para o processo de compreensão das disputas em torno do nome Educação Integral.

Antes de prosseguir, cabe explicar que a Educação Integral como ‘nome’ se deve à compreensão de que o significante Educação Integral passou a representar a expressão máxima das políticas que objetivam a ampliação do tempo escolar, articulando argumentos de diferentes perspectivas políticas e filosóficas (CUNHA; LOPES, 2013). Dessa forma, a análise das teses e dissertações tem como objetivo identificar alguns dos sentidos articulados, entendendo que são tentativas de fixar o que a Educação Integral é. Com base na Teoria do Discurso, é possível afirmar que são tentativas de hegemonizar determinado sentido para a Educação Integral. Tentativas necessárias na e pela luta política, mas que não se realizarão plenamente. Argumentamos que as disputas em torno do nome Educação Integral podem ser entendidas como tentativas de estancamento do processo de significação de educação e de sujeito.

Nesse sentido, apresentamos inicialmente um panorama sobre a abordagem pós-estruturalista; na sequência, trazemos uma contextualização sobre diferentes correntes de pensamento político-filosófico que evidenciam diversas formas de significar o nome Educação Integral; logo em seguida, discorreremos sobre o levantamento de dissertações e teses defendidas no âmbito do NEEPHI/UNIRIO, analisando-as numa perspectiva pós-estrutural,

em especial a Teoria do Discurso desenvolvida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe; por fim, apontamos para a compreensão de que a discussão sobre Educação Integral está diretamente relacionada aos processos discursivos de significação.

## 2 PÓS-ESTRUTURALISMO: ALGUNS APONTAMENTOS

Segundo Peters (2000, p. 29), mais do que uma corrente de pensamento homogênea, o pós-estruturalismo deve ser compreendido como “uma complexa rede de pensamento – que corporifica diferentes formas de prática crítica. O pós-estruturalismo é, decididamente, interdisciplinar, apresentando-se por meio de muitas e diferentes correntes”. Um movimento de crítica àquilo que o estruturalismo de Lévi-Strauss (na Antropologia), de Louis Althusser (no Marxismo), de Jacques Lacan (na Psicanálise) e de Roland Barthes (na Literatura) ainda preservava como homogeneidade, singularidade ou unidade (PETERS, 2000). Para esse autor, trata-se mais de um aprofundamento radical do que um movimento de ruptura com o estruturalismo. E, nesse aprofundamento, assumir uma postura discursiva foi e continua sendo central (LOPES, 2013).

Trata-se de assumir, como afirmam Laclau e Mouffe (2015, p. 39), “que toda configuração social é significativa”. Nenhuma relação social é dada “pela mera materialidade referencial dos objetos, mas é socialmente construída” (idem). Uma construção que se realiza pela linguagem que, segundo Derrida (2008), é incapaz de representar, de forma plena e transparente, os fenômenos sociais ou o mundo material.

Derrida se dedicou a desconstruir o modelo representacional da linguagem em que se tem a pretensão de encarcerar a língua num sistema e numa estrutura fechados. O autor “rompe com o universalismo linguístico ao afirmar a impossibilidade de univocidade de qualquer nome, na medida em que qualquer nome só se torna inteligível como resultado de processos de tradução” (PEREIRA, 2017, p. 607). A perspectiva pós-estruturalista implica assumir que todo acesso ao que pode ser chamado de realidade é mediado pelo significante.

Essas reflexões nos levam ao questionamento sobre a existência de uma origem, ou marco zero, sobre a qual se possa estabelecer a veracidade de qualquer sentido sobre outros, a afirmar que não há uma verdade única, última e maior que se possa buscar e se fundar para compreender os processos sociais que fixam, provisoriamente, determinadas articulações

discursivas num dado contexto. Nesse empreendimento teórico, a Teoria do Discurso tem sido produtiva para a compreensão dos processos de disputa por significação, em especial no que diz respeito ao processo de constituição de hegemonia.

Burity (2008) afirma que a Teoria do Discurso pode ser compreendida como uma teoria da hegemonia, visto que é assumida como uma operação discursiva em que sentidos são articulados como tentativas de fixação/universalização. Laclau (2011) rompe com a lógica essencialista em que a hegemonia implica a definição prévia e a fixação absoluta dos sentidos para pensar a constituição de hegemonia como processo sempre contingente e provisório, bem como são provisórias e contingentes as identidades produzidas nesses processos.

Para explicar essa operação, Laclau e Mouffe (2010) operam com a ideia de discurso como prática articulatória. Trata-se de explicar como diferentes demandas que estão dispersas no campo da discursividade são ordenadas em uma cadeia de equivalência. O que possibilitaria esse ordenamento?

Para os autores, esse ordenamento é possibilitado a partir do momento em que uma diferença passa a ser significada como um inimigo a ser combatido. Inimigo porque seria um obstáculo para o atendimento das demandas. Um inimigo a ser combatido, mas fundamental para a constituição da articulação. Um exterior constitutivo cujo combate torna necessário que demandas diferenciadas possam, provisoriamente, renunciar a seus conteúdos particulares para integrar formações discursivas diferentes em uma articulação que aspira à hegemonia (MOUFFE, 2001). Para Laclau e Mouffe (2010), a articulação de demandas diferenciadas se dá em torno de pontos nodais, um ponto de interseção contra o qual todas as identidades opostas a ele se unem. Quanto maior o número de demandas articuladas, mais ampla a hegemonia constituída; por outro lado, porém, será também mais precária, porque a formação da cadeia de equivalência, a articulação de demandas diferenciadas, não implica o apagamento das diferenças entre os elementos articulados. Barret (1996) ilustra esse processo ao afirmar que, em Laclau, o social funciona como

um corpo político cuja pele está permanentemente dilacerada, exigindo um plantão interminável na sala de emergência por parte dos cirurgiões da hegemonia, cuja sina é tentar fechar os cortes, temporariamente e com dificuldade (esse paciente nunca chega à sala de recuperação) (p. 249).

Quanto mais ampla a hegemonia, maior a articulação de sentidos diferenciados, maior

a saturação do significante. Uma saturação que provoca o esvaziamento de significados anteriores e o desprendimento de qualquer referência anterior. É esse significante vago, porque esvaziado de sentidos, que Laclau (2011) chama de significante vazio e afirma a sua importância para a política. Um **nome** que passa a expressar a própria política.

Alertamos que o **vazio** a que Laclau faz referência não deve ser entendido como ausente de sentidos, muito pelo contrário. Vazio por estar saturado de sentidos. Daí a importância dos significantes vazios para a política, já que “a política é possível porque a impossibilidade constitutiva da sociedade só pode representar a si mesma por meio da produção de significantes vazios” (LACLAU, 2011, p. 78). Por sua vez, toda “hegemonia é sempre instável e penetrada por uma ambiguidade constitutiva” (idem). Hegemonia que produz um temporário “cancelamento de toda diferença” (p. 70) na medida em que é possível articular infinitas demandas diferenciadas em uma mesma cadeia de equivalência em lutas políticas por processos discursivos de significação.

Neste artigo, argumentamos que o significante Educação Integral pode ser entendido como vazio, visto que é carregado de sentidos, desde uma perspectiva mais instrumental em que o “integral” se resume a mais tempo na escola dedicado às atividades de ensino – uma Educação em Tempo Integral – até a perspectiva de uma educação mais holística, voltada para a formação integral dos sujeitos. Só para citar duas dimensões que não são necessariamente excludentes. Pelo contrário, as leituras realizadas até aqui deixam evidente que o nome Educação Integral está implicado em uma arena de disputas por significação; a cada nova política, as condições contextuais possibilitam novas configurações, sempre precárias e provisórias. Passamos então a apresentar os achados da investigação.

### 3 EDUCAÇÃO INTEGRAL: DISPUTAS EM TORNO DE UM NOME

A escolha pelas produções construídas no âmbito do Núcleo de Estudos, Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), se deu por conta do prestígio social que ele possui para o Brasil – configurando-se em referência na discussão sobre a temática da Educação Integral e(m) Tempo Integral.

Criado em 1995, por Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho (UNIRIO); Ana Maria Villela Cavaliere (UFRJ) e Lúcia Velloso Maurício (UERJ), o Núcleo, de constituição

interinstitucional, hoje tem mais de vinte anos de estudos, pesquisas e projetos de extensão sobre a ampliação da jornada escolar (tempo integral), associada ou não a uma concepção de educação mais ampliada (educação integral).

Neste momento histórico – em que a *educação integral* e as *escolas de tempo integral* vêm se tornando presentes cada vez mais nas políticas e redes de ensino do país – o grupo de pesquisadores do NEEPHI tem debatido essas presenças, a partir de questionamento dos princípios, fundamentos e práticas que as estruturam. Procura ainda analisar o arcabouço legal em que a *escola de tempo integral* se apoia, no Brasil contemporâneo, bem como as iniciativas locais baseadas nesse arcabouço e nas especificidades normativas e práticas existentes em âmbito municipal ou estadual (CAVALIERE; COELHO, 2017, p. 11-12, grifos das autoras).

Nesse contexto, foi realizado um levantamento de dissertações e teses defendidas entre 2006 e 2016 – os dez primeiros anos de pesquisas sobre a temática da Educação Integral e(m) Tempo Integral, por pesquisadores cujos orientadores têm vinculação direta ao referido núcleo, como podemos observar nos quadros a seguir.

**Quadro 1 - Dissertações produzidas no âmbito do NEEPHI**

Dissertações produzidas no âmbito do NEEPHI (2006-2016)		
Orientador(a)	Quantidade de Produções	Temporalidade
Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho	16	2006-2016
Ana Maria Villela Cavaliere	07	2008-2015
Lúcia Velloso Maurício	09	2011-2016
Janaína Specht Menezes	09	2009-2016
Elisangela da Silva Bernado	04	2016-2016
Total	45	(10 anos)

Fonte: Elaboração dos autores (2019).

**Quadro 2 - Teses produzidas no âmbito do NEEPHI**

Teses produzidas no âmbito do NEEPHI (2006-2016)		
Orientador(a)	Quantidade de Produções	Temporalidade
Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho	01	2016-2016
Ana Maria Villela Cavaliere	02	2013-2016
Total	03	(3 anos)

Fonte: Elaboração dos autores (2019).

Ao longo destes dez primeiros anos – nos quais foram produzidas dissertações e teses no âmbito do NEEPHI –, foram computadas 45 dissertações e 3 teses. Nenhuma dessas produções foi realizada a partir de aportes pós-estruturalistas.

Coelho (2009) apresenta um panorama da Educação Integral a partir de “diferentes correntes do pensamento político-filosófico” (p. 83), entendendo que elas engendram concepções e práticas diferenciadas de educação integral. Para a autora, a Educação Integral se relaciona com a busca pela “formação humana mais completa”, o que deve nos alertar para a necessidade de investigar o que está sendo significado como completude humana. A autora destaca que, no Brasil, a ideia de Educação Integral foi se consolidando com a contribuição de diferentes movimentos,

católicos [por meio da articulação entre atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas]; integralistas [pela vinculação ao nacionalismo cívico e à disciplina]; Anísio Teixeira [pela construção de um sistema público de ensino para o país “calcada em atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde” – visando o progresso e o desenvolvimento científico e tecnológico do país] (COELHO, 2009, p. 85-91).

São diferentes perspectivas político-filosóficas que mantêm alguns aspectos em comum, como a preocupação com um modelo de educação que dê importância aos aspectos intelectual; do corpo; do lúdico; do trabalho etc. Quando confrontamos as considerações da autora com a leitura das teses e dissertações, chegamos a um resultado muito próximo, como apresentamos a seguir.

A leitura das produções oportunizou a identificação de dez sentidos. Diferenciados por vezes, complementares em outras, divergentes e, noutras, misturando compreensões diferentes. Esses sentidos se associam com Proteção Social; Espaços Diferenciados e Outros Sujeitos; Novas Oportunidades Formativas; Formação e Trabalho Docente; Reparo de uma Dívida Histórica; Oferta de um Ensino Técnico; Gestão Democrática; Busca por um Currículo Diferenciado; Aumento dos Indicadores de Aprendizagem e Educação (em tempo) Integral, como se pode observar na ilustração a seguir.



**Figura 1-** Alguns sentidos provisórios em disputa para preencher o significante vazio “Educação Integral”.  
Fonte: Elaboração dos autores (2019).

1. **PROTEÇÃO SOCIAL:** Com base nas pesquisas de Lopes (2016) e Silva (2013b), é possível identificar o alinhamento da Educação Integral com a busca por maior proteção social, uma vez que a perspectiva do assistencialismo, do cuidado e do ato de tirar o educando da rua se evidencia. Esse foi um significado importante articulado nos discursos em defesa dos Centros Integrados de Educação Popular (CIEP), idealizados por Darcy Ribeiro no governo de Leonel Brizola no Rio de Janeiro, na década de 1980. No entanto, a arquitetura e a proposta inicial dos CIEPs contemplavam espaços diferenciados, outro sentido identificado.
2. **ESPAÇOS DIFERENCIADOS E OUTROS SUJEITOS:** As produções de Rosa (2011), Santos (2010b) e Mota (2013) contribuem para o entendimento da importância da oferta de outros espaços educativos no processo de ensino-aprendizagem – como bibliotecas, salas de vídeo e quadras poliesportivas – bem como outros espaços socioeducativos fora dos muros escolares que, na perspectiva das cidades educadoras, afirmam que todos os espaços sociais se configuram em territórios socioeducativos, assim

como as contribuições de Silva (2008) e Souza (2016a) evidenciam a inserção de outros sujeitos – como animadores culturais, oficinairos, mediadores de aprendizagem e facilitadores de aprendizagem – na construção de uma Educação Integral contemporânea.

3. **NOVAS OPORTUNIDADES FORMATIVAS:** Por meio das investigações realizadas na tese de Costa (2016b) e nas pesquisas de mestrado de Gomes (2011), Ferreira (2012), Matos (2011) e Santos (2010a), percebe-se a significação de Educação Integral como a busca por novas oportunidades formativas – quando se propõem aos estudantes outras oficinas pedagógicas, atividades pedagógicas extracurriculares e ações relacionadas à parte diversificada do currículo.
4. **FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE:** As pesquisas de Araújo (2008), Almeida (2013), Melo (2014), Gnisci (2012), Oliveira (2014) e Vasconcelos (2016) potencializam a associação da Educação Integral com a necessidade de maior problematização da formação do professor que irá atuar nesse contexto de ampliação da jornada escolar dos educandos. São apontamentos que alinham o trabalho docente à busca por maior valorização e diminuição da precarização.
5. **REPARO DE UMA DÍVIDA HISTÓRICA:** Na certeza de que nossa sociedade possui profunda desigualdade social e uma dívida histórica para com os sujeitos das camadas empobrecidas da população, as contribuições de Souza (2015), Rocha (2010), Pereira (2008) e Figueiredo (2012) trazem uma reflexão potente sobre a construção de escolas para ricos e escola para pobres, a crescente evasão escolar e a necessidade de, por meio de luta política, reparar esta dívida histórica, feito este para o qual a Educação Integral tende a contribuir. Notam-se, aqui, rastros, na perspectiva derridiana, de um certo assistencialismo associado a uma visão salvacionista de educação.
6. **OFERTA DE ENSINO TÉCNICO:** Os aportes de Costa (2016a), Alves (2016), Maciel (2014) e Teixeira (2011) trazem novos olhares para a Educação Integral, significando-a como possibilidade de formação profissional, construção de um ensino para o mercado de trabalho e, ainda, de preparação para mão de obra qualificada.

7. **GESTÃO DEMOCRÁTICA:** Ao ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, faz-se necessário ampliar processos de democratização das relações – que impactam diretamente no gerenciamento desse espaço educativo. Olhares importantes que Silva (2015), Brasil (2015), Diniz Junior (2016), Espírito Santo (2016) e Marques (2016) lançam sobre o conceito de Educação Integral construindo uma significação diferente relacionada à gestão democrática.
8. **BUSCA POR UM CURRÍCULO DIFERENCIADO:** Moreira (2014), Saboya (2012) e Freitas (2015) – bem como a tese de Rosa (2016) – cooperam para a reflexão da Educação Integral sendo significada como busca por um currículo diferenciado no espaço escolar, quer seja pela Pedagogia de Projetos, pelos Temas Geradores e/ou variadas formas outras de organização do conhecimento.
9. **AUMENTO DOS INDICADORES DE APRENDIZAGEM:** Pestana (2013), Costa (2011b) e Esteves (2014) apresentam contribuições importantes para o entendimento da tendência atual de significar Educação Integral como aumento dos indicadores de aprendizagem por meio de avaliações externas e padronizadas – que focam na Língua Portuguesa e na Matemática, como, por exemplo, a Provinha Brasil.
10. **EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL:** Educação Integral é uma concepção de educação. No entanto, contemporaneamente, o conceito de Educação Integral vem sendo significado por Educação (em tempo) Integral em propagandas de governo, programas federais e diferentes redes de ensino. Uma mistura conceitual que revela intencionalidade política e demarca um novo sentido para o significante Educação Integral, como apresentam as pesquisas de Mól (2015), Silva (2009), Correa (2009), Moraes (2009), Portilho (2006), Kawai (2013), Costa (2011a), Pinheiro (2009), Souza (2016b) e a tese de Silva (2013a).

Cabe sinalizar que outras articulações discursivas poderiam ter sido identificadas na elaboração desses agrupamentos e que eles não são necessariamente estanques entre si –

entendendo que a divisão foi uma tentativa de ilustrar, de forma didática, diferentes perspectivas de Educação Integral que ora se aproximam, ora se resvalam; ora se hibridizam e ora se contrapõem. Um movimento que expressa a multiplicidade de sentidos, as disputas por significação em torno de um **nome** (CUNHA; LOPES, 2013) como se ele pudesse abarcar tudo, dando conta de dizer, de forma definitiva, o que a Educação Integral é.

Entendemos o nome Educação Integral como um significante saturado de sentidos em disputa, e dessa perspectiva buscamos pensá-lo como um significante vazio (LACLAU, 2011).

Como já destacamos, significante vazio é um operador importante para a Teoria do Discurso; trata-se de um significante saturado de sentidos em disputa para fixar uma só significação. No caso da defesa de uma Educação Integral, pensamos em uma formação discursiva que articula demandas por uma formação de “melhor qualidade”. Uma qualidade significada como meta, um objetivo a ser alcançado ao fim de um caminho previamente traçado para ser percorrido no processo educacional. Meta que pode estar associada às condições socioeconômicas de vida, às relações interpessoais, à ideia de equidade social, de formação cidadã e solidária, assim como o significante qualidade da educação tem sido capaz de aglutinar diferentes demandas e constituir diferentes sujeitos que atuam em seu nome, contrapondo-se a uma ideia de escola sem qualidade. Assumimos que a defesa de uma Educação Integral passa a ser significada como um dos elementos que podem contribuir para que a qualidade da educação seja alcançada.

Queremos chamar a atenção para a possibilidade de a importância de uma Educação Integral estar sendo defendida por projetos que têm perspectivas muito diferentes sobre educação de qualidade. Com Laclau (2011), defendemos que esta é a forma de funcionamento do social: incessantes disputas por significação e tentativas de fixar/hegemonizar determinados significados sem que seja possível uma fixação completa e definitiva.

Dessa forma, não existe um sentido de negatividade atribuído ao esvaziamento. É nessas articulações discursivas e políticas que as hegemonias, sempre precárias e contingentes, são produzidas.

Dimensões que podem ser percebidas como diferentes, num primeiro momento, mas se articulam em cadeias discursivas para construir o nome “Educação Integral”. De certa forma, se fundamenta na concepção de um ser humano com uma profunda falta a ser suprida

por meio de diferentes dimensões formadoras, que, sendo percebidas e trabalhadas – em espaços escolares e/ou não escolares – conseguirão alcançar a tão sonhada ‘totalidade’ na formação humana – Educação Integral.

É possível identificar mesclas entre os diferentes posicionamentos. O assistencialismo aparece de diferentes formas em vários deles, seja pela necessidade de proteger crianças e jovens dos perigos de suas comunidades, seja pela necessidade de garantir uma formação profissional considerada mais digna. Em todos esses posicionamentos, o que se expressa é uma concepção salvacionista de educação. Uma concepção de educação que nem sempre se distingue do ensino, como no caso em que a Educação Integral é concebida como aumento das atividades de ensino na escola, seja para proteção, seja para preparação profissional.

Tal desejo de completude reúne diferentes matrizes ideológicas que, supostamente, apagam as suas diferenças e se articulam, fundamentadas num ideal de ser humano em comum que carece de uma “Educação Integral” – impossível, diga-se de passagem.

Aqui retomamos os aportes pós-estruturalistas para problematizar a ideia de um ser cuja falta constitutiva (LACAN, 1997) pode ser definitivamente preenchida. O pensamento moderno tende a pensar o humano como positividade, como identidade plena e autorreferenciada. O pensamento educacional moderno, nas suas mais variadas vertentes político-filosóficas, se nutre dessa mesma lógica e anseia por uma educação que possa realizar essa utopia.

Por outro lado, os aportes pós-estruturais oferecem contribuições que possibilitam compreender a ilusão dessa pretensão, permitem pensar em uma subjetividade que “anseia pelo eu unitário e pela unidade com a mãe da fase imaginária, e esse anseio, esse desejo produz a tendência para se identificar com figuras poderosas e significativas fora de si próprio” (WOODWARD, 2000, p. 64). Uma subjetividade sempre incompleta e busca fora de si mesma as referências que podem suprir aquilo que ela deseja e não possui (PEREIRA, 2012).

Dessa forma, para além das disputas em torno das tentativas de fixar o que seja Educação Integral, argumentamos que todas operam na mesma lógica de um “bem comum”, de uma “melhor educação”, passível de ser compartilhada por todos para alcançar a construção de “um mundo melhor para todos”.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem nenhuma pretensão de fixar um sentido único/último para o significante Educação Integral, mas intensificar essas disputas por significados (exercício da democracia), é importante produzir reflexões que possam contribuir para processos de (des)sedimentação de certezas que acabam sendo naturalizadas sem problematização no campo educacional.

Isso não significa desconsiderar contribuições teóricas, experiências exitosas no campo da Educação Integral, mas sim apontar para a necessidade de aprofundamento sobre aquilo que é significado como desejável, evitando a sedução pelas metanarrativas redentoras, pelas soluções derradeiras e pela pretensão de querer resolver **TUDO** para **TODOS** e, com isso, desconsiderar o lugar da alteridade, do singular, do inesperado. Concordamos com Lopes (2013, p. 8) quando a autora lembra que

somos construções falidas, não controlamos plenamente os sentidos do que dizemos e muito menos sabemos o que somos, pois o que somos depende do outro, do contexto. Nem o eu, nem o outro, nem o contexto são identidades *a priori*. O sujeito – entendido como subjetivação – é um projeto inconcluso, um significante circulando a depender de uma significação sempre adiada.

Argumentamos que a defesa de uma Educação Integral, de fato e de direito, não pode prescindir dessa compreensão no processo de disputas pela significação do que é **Educação** e do que é **Integral**. Disputas que não estão neutras e que produzem efeitos na vida das pessoas.

O que se evidencia no estudo apresentado é a potência que a temática da Educação Integral e(m) Tempo Integral possui e os processos complexos de produção do próprio jogo político como tentativas de fixação de um sentido para a Educação Integral.

#### REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Erika Christina G. de. **Política de tempo integral em Governador Valadares: o trabalho docente em foco**. 2013. Orientadora: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

ALVES, Priscila Corrêa. **O ensino das Artes Visuais no Município do Rio de Janeiro: concepções e práticas diferenciadas na educação em tempo integral**. 2016. Orientadora: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-

Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

ARAÚJO, Thays Rosalin de. **Que tempo temos?** Estudo sobre a organização do trabalho docente e o tempo escolar. 2008. Orientadora: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

BARRETT, Michèle. Ideologia, política e hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. *In*: ADORNO, Theodor W.; ZIZEK, Slavoj (Orgs.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 235- 263.

BRASIL, Rosineide Souza. **O Programa Mais Educação e a gestão democrática: a experiência de uma escola municipal em Belém/PA**. 2015. Orientadora: Janaína Specht Menezes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de junho de 2014.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. *In*: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs.). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: Ed. PUCRS, 2008. p. 35-51.

CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. ‘Costurando’ história, políticas e práticas sobre educação integral e(m) tempo integral. *In*: CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Orgs.). **Pesquisas sobre Educação Integral e Tempo Integral: história, políticas e práticas**. Curitiba: CRV, 2017. p. 11-20.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. Brasília: **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2222/2189>. Acesso em: 15 fev. 2020.

CORREA, Cristiane da Silva. **O MST e seus discursos educacionais: em torno de uma concepção de educação integral**. 2009. Orientadora: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

COSTA, Alex Lauriano da. **O esporte e a Educação em Tempo Integral nos Ginásios Cariocas**. 2016. Orientadora: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016a.

COSTA, Régis Eduardo Coelho A. da. **Tempo na escola e tempo fora da escola**: uma análise comparativa na rede municipal de Teresópolis – RJ. 2011. Orientadora: Ana Maria Villela Cavaliere. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011a.

COSTA, Regis Eduardo Costa A. da. **Escola municipal, poder e Estado**: o Programa Mais Educação em Duque de Caxias. 2016. Orientadora: Ana Maria Villela Cavaliere. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016b.

COSTA, Valdeney Lima da. **Mais tempo de/na escola**: estudo sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no município de Russas – CE. 2011. Orientadora: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011b.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; LOPES, Alice, Casimiro. Organização curricular em áreas do conhecimento: o nome da política curricular de ciclos em Rondonópolis – MT. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 03, n. 11, set./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/13320>. Acesso em: 10 fev. 2020.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DINIZ JUNIOR, Carlos Antônio. **Comitês (territoriais) de Educação Integral**: das ideias ao texto. 2016. Orientadora: Janaína Specht Menezes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

ESPÍRITO SANTO, Nathália C. do. **Gestão democrática e(m) Escolas de Tempo Integral**: os conselhos escolares em foco. 2016. Orientadora: Elisangela da Silva Bernado. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

ESTEVES, Tatiana Ribeiro dos S. **Mais tempo de escola**: estudo sobre a repercussão de um projeto de ampliação de jornada escolar na experiência de escolarização dos alunos participantes. 2014. Orientadora: Lúcia Velloso Maurício. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2014.

FERREIRA, Felipe da Silva. **Cultura digital**: ampliando janelas para Mais Educação? 2012. Orientadora: Ana Maria Villela Cavaliere. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

FIGUEIREDO, Vera Maria P. de. **Desafios e impasses de implantação no campo em escolas rurais em Araruama**. 2012. Orientadora: Lúcia Velloso Maurício. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2012.

FREITAS, Ellen Cristina Sá de. **Educação Integral**: reivindicação da experiência nos tempos e saberes pelos estudantes de Itaboraí. 2015. Orientadora: Lúcia Velloso Maurício. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

GNISCI, Vanessa. **Processos formativos do incentivador da leitura em Nova Iguaçu**: experiência da educação (em tempo) integral. 2012. Orientadora: Lúcia Velloso Maurício. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012.

GOMES, Estela Paula Campos Moreira. **Programa Mais Educação**: representações sociais de professores e monitores em escolas do município de São Gonçalo. 2011. Orientadora: Lúcia Velloso Maurício. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2011.

KAVAI, Sandra Helena Garcia R. **O Programa Mais Educação em Duque de Caxias – RJ**. 2013. Orientadora: Ana Maria Villela Cavaliere. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

LACAN, Jacques. **Écrits**: a selection. London: Tavistock, 1997.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Pós-marxismo sem pedido de desculpas. *In*: LOPES, Alice C.; MENDONÇA, Daniel de. **A teoria do discurso de Ernesto Laclau**. Ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015. p. 35-72.

LOPES, Alice C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação Sociedades e Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2014.

LOPES, Paulo F. **De menor a adolescente – o papel da escola na política socioeducativa do Rio de Janeiro**. 2016. Orientadora: Janaína Specht Menezes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

MACIEL, Cosme Leonardo Almeida. **Educação Integral em tempo integral**: concepção e prática no Instituto Politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro em Cabo Frio-RJ. 2014. Orientadora: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

MARQUES, Amanda Moreira Borde da C. **Conselhos escolares em duas escolas públicas de tempo integral no município de Itaboraí – RJ**: a participação em discussão. 2016. Orientadora: Elisângela da Silva Bernado. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

MATOS, Sheila Cristina Monteiro. **O Programa Mais Educação/Mais Escola**: avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias. 2011. Orientadora: Janaína Specht Menezes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

MELO, Mônica dos Santos. **O tempo integral e o espaço de formação de professores no projeto Escolas do Amanhã**. 2014. Orientadora: Lúcia Velloso Maurício. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2014.

MÓL, Saraa César. **Programa Mais Educação**: mais de qual educação? 2015. Coorientadora: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, Universidade Federal de São João Del-Rei. São João Del-Rei, 2015.

MORAES, Fátima Cristina G. de. **A organização do tempo em jornada integral**: um estudo nos CIEPs da 8ª CRE – município do Rio de Janeiro. 2009. Orientadora: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

MOREIRA, Jovina Inácia do Nascimento. **A experiência de educação integral em tempo integral no município de Angra dos Reis**: entre os fios e nós da organização curricular. 2014. Orientadora: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

MOTA, Patricia Flavia. **Percursos em busca da Educação Integral**: o Ciep Henfil em Duque de Caxias. 2013. Orientadora: Lúcia Velloso Maurício. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2013.

OLIVEIRA, Luana Gomes de. **A formação continuada no âmbito do Programa Mais Educação no município de Mesquita – RJ**. 2014. Orientadora: Janaína Specht Menezes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

PEREIRA, Suely de Oliveira. **Do Ciep ao ensino superior**: novas trajetórias escolares das camadas populares. 2008. Orientadora: Ana Maria Villela Cavaliere. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

PEREIRA, Talita V. **Analisando alternativas para o ensino de Ciências Naturais**: uma abordagem pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2012.

PEREIRA, Talita V. Gramática e lógica: jogo de linguagem que favorece sentidos de conhecimento como coisa. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, p. 600-616, 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/pereira.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2019.

PESTANA, Simone Freire Paes. **Letramento e o Programa Mais Educação**: concepção e prática de uma educação integral. 2013. Orientadora: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINHEIRO, Fernanda P. da Silva Zarour. **Programa Mais Educação**: uma concepção de educação integral. 2009. Orientadora: Janaína Specht Menezes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

PORTILHO, Danielle B. **Releitura da concepção de educação integral dos CIEPs**: para além das caricaturas ideológicas. 2006. Orientadora: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

ROCHA, Deusclélia Alves Silva. **De casa para a escola**: como a luta pela moradia tornou possível uma escola de horário integral. 2010. Orientadora: Ana Maria Villela Cavaliere. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

ROSA, Alessandra Victor do N. **Pesquisando a relação Educação integral e(m) tempo integral e Currículo no Brasil – período 2000-2012**: o que revelam as pesquisas de mestrado e doutorado? 2016. Coorientadora: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

ROSA, Alessandra Victor N. **Educação Integral em Tempo Integral**: espaços no Programa Bairro-Escola (Nova Iguaçu). 2011. Orientadora: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

RUA, Maria das G. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. *In*: RUA, Maria das G.; CARVALHO, Maria Izabel V. de (Orgs.). **O estudo da política**: tópicos selecionados. Brasília: Paralelo 15, 1998. p. 231-260.

SABOYA, Marta Gonçalves Franco de. **Programa Mais Educação**: uma proposta de educação integral e suas orientações curriculares. 2012. Orientadora: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

SANTOS, Felipe Rocha dos. **Os clubes escolares do Rio de Janeiro**: alternativa de ampliação da jornada escolar. 2010. Orientadora: Ana Maria Villela Cavaliere. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010a.

SANTOS, Thiago Luiz A. dos. **Inovações e desafios do programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu**. 2010. Orientadora: Ana Maria Villela Cavaliere. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010b.

SILVA, Bruno Adriano R. da. **Escola de tempo integral e comunidade**: história do Programa de Animação Cultural nos CIEPs. 2008. Orientadora: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, Bruno Adriano R. da. **Interesses, dilemas e a implementação do Programa Mais Educação no município de Maricá – RJ**. 2013. Orientadora: Ana Maria Villela Cavaliere. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2013a.

SILVA, Cintia de Assis R. da. **Escola de tempo integral e jornada ampliada**: fatores e possibilidades que favorecem a democracia no cotidiano. 2015. Orientadora: Lúcia Velloso Maurício. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2015.

SILVA, Edilene Maria Lopes. **Implantação da educação em tempo integral no município de Juiz de Fora**: trajetória e perspectiva. 2009. Orientadora: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Luísa Figueiredo do Amaral e. **Educação Integral e arte/educação**: concepções e possibilidades no Programa Mais Educação. 2013. Orientadora: Janaína Specht Menezes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

SOUZA, Adilson Severo de. **Os desafios da ampliação jornada escolar em duas escolas da favela da Rocinha – Rio de Janeiro (RJ)**. 2015. Orientadora: Ana Maria Villela Cavaliere. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

SOUZA, Cinira Maria de. **Programa Mais Educação: a experiência com o tempo integral escolar em Itaboraí**. 2016. Orientadora: Lúcia Velloso Maurício. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2016a.

SOUZA, Gustavo José A. de. **Educação Integral: percursos e ideais sobre formação humana**. 2016. Orientadora: Elisângela da Silva Bernado. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016b.

TEIXEIRA, Patrícia Pontes B. **Colégio Naval: perspectivas e desafios diante da educação integral**. 2011. Orientadora: Janaína Specht Menezes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

VASCONCELOS, Kátia Regina Teixeira. **Formação continuada na Escola Municipal Anísio Teixeira: um olhar sobre a formação docente**. 2016. Orientadora: Elisângela da Silva Bernado. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomás Tadeu; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.

Enviado em: 25/07/2019

Aprovado em: 09/03/2020