

# A PRODUÇÃO SOBRE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM DISSERTAÇÕES E TESES (2015 – 2023)

## THE PRODUCTION ON IMPLEMENTATION OF FULL-TIME EDUCATION IN DISSERTATIONS AND THESES (2015 – 2023)

Benedito Gonçalves Eugênio<sup>1</sup>  
Lucinéia Andrade Dias<sup>2</sup>

*Recebido em 27/11/2023*

*Aprovado em 02/02/2024*

---

### RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma revisão sistemática acerca da implementação da educação em tempo integral no Brasil no período 2015-2023. A base de dados utilizada foi a da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os descritores "educação em tempo integral" e "implementação" foram empregados na pesquisa, resultando na seleção de 12 trabalhos (dissertações e teses) após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão. A questão que orientou a pesquisa foi: De que forma a implementação de políticas de Educação em Tempo Integral têm sido abordadas no período de 2015 a 2023. Os dados foram organizados segundo a técnica da análise de conteúdo em duas categorias. Os resultados apontam para as metodologias mais empregadas nos trabalhos, a importância de pesquisas sobre educação em tempo integral e a ausência de uma discussão sobre política educacional nos trabalhos que constituem o corpus.

**Palavras-chave:** Educação em tempo integral. Políticas Públicas. Implementação de políticas.

### ABSTRACT

This article presents the results of a systematic review on the implementation of full-time education in Brazil in the period 2015-2023. The database used was the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). The descriptors "full-time education" and "implementation" were used in the research, resulting in the selection of 12 works (dissertations and theses) after applying the inclusion and exclusion criteria. The question that guided the research was: How has the implementation of Full-Time Education policies been addressed in the period from 2015 to 2023. The data was organized according to the content analysis technique into two categories. The results point to the methodologies most used in the works, the importance of research on full-time education and the absence of a discussion on educational policy in the works that make up the corpus.

**Keywords:** Full-time education. Public policy. Policy implementation.

### INTRODUÇÃO

Com raízes que remontam ao início do século XX no Brasil, a temática da educação integral e educação em tempo integral é, desde o Plano Nacional de

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação (UNICAMP). Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Contato: benedito.eugenio@uesb.edu.br

<sup>2</sup> Graduada em Direito (FAINOR). Mestre em Ensino (UESB). Professora da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista-Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Contato: andradejn2006@gmail.com

Educação (2014-2024) uma das metas da política educacional brasileira. Muitas redes estaduais e municipais têm implementado ações para a ampliação das escolas em tempo integral. Essa busca por um tipo de educação mais abrangente requer políticas que atendam verdadeiramente aos critérios de eficiência, equidade, eficácia e sustentabilidade.

O foco da política de educação em tempo integral vai além da busca pela formação plena do indivíduo; visa também abordar e corrigir as desigualdades econômicas e sociais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa e preparando para os desafios do mundo moderno.

Esta revisão sistemática da literatura tem como questão orientadora: De que forma a implementação de políticas de Educação em Tempo Integral têm sido abordadas no período de 2015 a 2023? O objetivo é mapear as dissertações e teses que abordam a implementação de políticas de educação em tempo integral no período 2015-2023. Com a aprovação do Plano Nacional de Educação, a partir de 2015 os municípios e estados precisaram construir seus respectivos planos. Decorre dessa obrigatoriedade legal a demarcação de nosso recorte temporal.

Segundo Unger 2019 (p.150), a Revisão Sistemática de Literatura tem como objetivo reunir, analisar, avaliar criticamente e realizar uma síntese dos resultados de múltiplos estudos primários, utilizando métodos sistemáticos e explícitos para identificar, selecionar e avaliar as pesquisas relevantes. Neste estudo serão analisadas pesquisas de teses e dissertações disponíveis no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Essa base de dados foi selecionada devido à sua abrangência e relevância no contexto brasileiro, oferecendo acesso a um vasto acervo de teses e dissertações produzidas por pesquisadores de diversas instituições acadêmicas do país.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a efetivação da RSL, utilizamos os seguintes descritores: "Educação em Tempo Integral" e "Implementação". Estabelecemos como critérios de inclusão os trabalhos que tratassem da educação em tempo integral no ensino fundamental e que estivessem disponíveis. Foram excluídos trabalhos duplicados, trabalhos de revisão, que não estivessem disponibilizados na íntegra, teses e dissertações que não estavam diretamente relacionadas à Educação em Tempo Integral ou à implementação, bem como estudos voltados para o ensino médio, educação infantil e escolas de aplicação.

Esses critérios de inclusão e exclusão foram definidos com a finalidade de assegurar a seleção de estudos relevantes e alinhados aos objetivos da revisão. Isso contribuirá para a manutenção da qualidade e da objetividade da pesquisa em questão.

Na primeira fase da pesquisa, utilizando o banco de dados selecionado, foram identificadas as dissertações e teses abrangendo o período de 2015 a 2023. A delimitação desse período leva em consideração o fato de que o Plano Nacional de Educação (PNE) exerceu influência na implementação das políticas de educação em tempo integral nos Estados e municípios brasileiros.

Iniciamos a busca utilizando os descritores "Educação em tempo integral" e "implementação" juntamente com o operador booleano "E" e tivemos como resultados o total de 70 trabalhos, dos quais 57 são dissertações, 09 são teses e 4 dissertações se encontravam repetidas. Excluindo os trabalhos repetidos, ficamos com o total de 66 trabalhos.

De posse dos resultados, elaboramos uma planilha com os dados gerais dos textos, lemos todos os resumos e aplicamos os critérios de exclusão. Após essa etapa, foram excluídas 50 dissertações e 03 teses. Os trabalhos selecionados para análise estão descritos a seguir.

**Tabela 01: Teses e Dissertações foram selecionadas**

| Ordem | Título  | Autor(a) / Ano                              | Crítérios de inclusão                                      |
|-------|---|---|--|
| D 01  | “A implementação de programas de educação (em tempo) integral na Coordenadoria de Cacoal (RO)”                            | Gavioli, Vera Lucia, 2019.                  | Estados, municípios e escolas que apresentam experiências. |
| D 02  | “Processo de implementação da educação de tempo integral na Escola Municipal Professor Ubiraci Carvalho”                  | Silva, Valdete Maria da, 2021.              | Estados, municípios e escolas que apresentam experiências. |
| D 03  | “Escola de tempo integral: análise do processo de implementação em Campo Grande”  | Moraes, Vânia Lúcia Ruas Chelotti de, 2015. | Estados, municípios e escolas que apresentam experiências. |
| D 04  | “Dificuldades na implementação da educação integral na Escola Estadual Constelação”                                       | Silva, Dayane Izaete,                       | Estados, municípios e escolas que apresentam experiências. |
| D 05  | “Educação Integral: análise da implementação das políticas educacionais para cumprimento da Meta 6 do PME de Santarém-PA” | Oliveira, Talline Luara Moreira Melo, 2019. | Estados, municípios e escolas que apresentam experiências. |
| D 06  | “A implementação do projeto de educação integral em uma escola estadual mineira: desafios e possibilidades”               | Abreu, Natália Fernanda Fobato de, 2017.    | Estados, municípios e escolas que apresentam experiências. |
| D 07  | “Educação integral da rede Municipal de ensino de Petrópolis: sentidos atribuídos por diferentes atores”                  | Mateus, Elaine Silva, 2017                  | Estados, municípios e escolas que apresentam experiências. |

|             |  |  |  |
|-------------|--|--|--|
| <b>D 08</b> | “Educação integral, políticas públicas e docência na escola pública”                                     | Araújo, Vanessa Jordão das Neves, 2021.        | Dimensões sobre implementação da política de ETI.          |
| <b>D 09</b> | “Escola em tempo integral: política educacional, gestão da pobreza e a produção social do consenso”      | Rabesco, Rafaella, 2015.                       | Dimensões sobre implementação da política de ETI.          |
| <b>D 10</b> | “Políticas de educação integral e/em tempo integral na rede estadual de ensino do Tocantins (2011-2018)” | Silva, Rafaela Brito da, 2019.                 | Estados, municípios e escolas que apresentam experiências. |
| <b>D 11</b> | “Escola de tempo integral: entendimentos e vivências em uma instituição pública de Viçosa-MG”            | Lopes, Jaqueline Imaculada, 2020.              | Estados, municípios e escolas que apresentam experiências. |
| <b>T 01</b> | “A educação em tempo integral no Estado de Minas Gerais: análise da política e seus efeitos”             | Figueiredo, Jacqueline de Sousa Batista, 2018. | Estados, municípios e escolas que apresentam experiências. |

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As políticas públicas geralmente passam por várias fases ao longo do seu ciclo de desenvolvimento e implementação. Embora os detalhes possam variar dependendo do contexto, da política específica e das diferentes perspectivas teóricas, as etapas típicas de uma política pública, conforme delineado por Secchi (2012, p. 33), englobam: “identificação do problema, inclusão na agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação da política pública, avaliação da política pública e extinção da política pública”. Muitos estudos não exploram profundamente os detalhes abrangidos por cada estágio desse ciclo no que diz respeito ao desenvolvimento das políticas. Em vez disso, eles concentram-se na implementação no contexto cotidiano da escola ou da rede de ensino. Isso enfatiza a importância de adotar uma visão mais abrangente para obter uma maior compreensão das políticas públicas.

O descritor educação em tempo integral está presente em todos os trabalhos com algumas variações: educação integral, educação em tempo integral, escola de tempo integral, escola em tempo integral. Freitas e Mainardes (2023), em uma metapesquisa que mapeou as terminologias utilizadas nas pesquisas sobre ampliação da jornada escolar no período 1992 a 2019 também identificaram essas variações, suas implicações para a pesquisa em política educacional e defendem o emprego do termo PAJE (Políticas de ampliação da jornada escolar). Para os autores, “O conceito de PAJE abrange as principais variações de termos empregados pelas redes de ensino para designar as políticas voltadas à ampliação da jornada escolar: a) Educação Integral; b) Escola em Tempo Integral; c) Jornada Escolar Ampliada; d) Educação

de/em Tempo Integral; e e) Educação Integral em Tempo Integral” (FREITAS; MAINARDES, 2023, p.02).

As palavras-chave são ferramentas necessárias para o mapeamento de pesquisas e auxiliam os pesquisadores e leitores. Conforme apontam Brandau, Monteiro e Braile (2005), a definição dos descritores ou palavras-chave são importantes para a indexação e localização dos trabalhos. Dentre as dissertações e tese desta revisão, a palavra-chave "Educação Integral" foi a palavra mais encontrada em todos os trabalhos e, em seguida, "Educação em Tempo Integral". Isso se deve ao fato de que, embora alguns as utilizem como sinônimas, ao fazer a leitura dos conceitos e percepções, percebe-se a interdependência entre elas, a correlação que existe entre ambas.

As pesquisas que compõem o corpus desta revisão sistemática foram produzidas em diferentes instituições, conforme sinalizado abaixo.

**Tabela 02: Instituição de Pesquisa, ano e estado das defesas dos trabalhos selecionados**

| Ordem | Instituição de defesa                                    | Ano  | Estado |
|-------|--|------|--------|
| D 1   | Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)              | 2019 | MG     |
| D 2   | Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)              | 2021 | MG     |
| D 3   | Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)           | 2015 | MS     |
| D 4   | Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)              | 2018 | MG     |
| D 5   | Universidade Federal do Oeste do Pará – (UFOPA)          | 2019 | PA     |
| D 6   | Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)              | 2017 | MG     |
| D 7   | Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)          | 2017 | RJ     |
| D 8   | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC- Rio) | 2021 | SP     |
| D 9   | Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)              | 2015 | SP     |
| D 10  | Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)         | 2019 | RS     |
| D 11  | Universidade Federal de Viçosa (UFV)                     | 2020 | MG     |
| T 1   | Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)              | 2018 | SP     |

Fonte: Elaborada pela autora a partir de pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações / 2023.

Observamos que a região Sudeste destaca-se com a concentração do maior número de trabalhos sobre o tema em questão, com um total de 09 pesquisas. O Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação de Políticas de Educação da UFJF é o que apresentou o maior número de pesquisas sobre a temática.

Nas dissertações e tese três pesquisadoras da temática da educação em tempo integral são as mais citadas: Ana Maria Cavaliere, Jaqueline Moll e Lígia Coelho. Com relação às perspectivas teóricas empregadas nos trabalhos, identificamos abordagens diversas e, por mais que todas as pesquisas tratem da implementação de política pública, não há discussão sobre modelos ou teorias de análise da política. A perspectiva epistemológica adotada pelos pesquisadores também não se faz presente nos trabalhos. Da mesma forma, o posicionamento epistemológico, dentre elas,

conforme Mainardes (2017), crítico radical, crítico-analítico, crítico-reprodutivista, crítico-normativo, reformista, neo-institucionalista, jurídico-legal, neoliberal, pós-moderno, também não está presente.

Mainardes (2017), ao efetuar a análise de 140 artigos sobre política educacional publicados entre 2010 e 2012 em sete periódicos conceituados do campo da educação, chama a atenção para o fato de que o pluralismo epistemológico é uma das marcas da pesquisa em política educacional. Esse elemento foi observado no corpus desta revisão: as dissertações e teses se valem de perspectivas as mais diversas do ponto de vista teórico, desde as representações sociais, pós-modernidade, pedagogia histórico-crítica, pedagogia freireana, sociologia bourdieusiana, dentre outras.

Em termos metodológicos dos trabalhos selecionados, a abordagem qualitativa é predominante, conforme demonstrado no quadro abaixo.

**Tabela 03 - Metodologia e instrumentos/procedimentos metodológicos**

| TRABALHO | ABORDAGEM METODOLÓGICA                                 | INSTRUMENTO E PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS  |
|----------|--|---|
| D1       | Qualitativa  | Análises documentais (leis, ofícios, memorandos, circular, relatórios, pareceres) e entrevistas semiestruturadas. |
| D2       | Qualitativa  | Questionário misto, entrevista, grupo focal e análise documental.   |
| D3       | Qualitativa  | Estudos bibliográficos, análise dos documentos.   |
| D4       | Qualitativa  | Pesquisa documental, portfólios e entrevistas.  |
| D5       | Qualitativa  | Pesquisa documental.  |
| D6       | Qualitativa  | Entrevistas semiestruturadas, pesquisas bibliográficas e documentais e grupo focal.                               |
| D7       | Qualiquantitativa (Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). | Questionário  |
| D8       | Qualitativa  | Pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas.   |
| D9       | Qualitativa  | Entrevistas semiestruturadas e observações do cotidiana da escola no município estudado.                          |
| D10      | Qualitativa  | Pesquisa bibliográfica associada com a pesquisa documental.   |
| D11      | Construcionismo Social                                 | Observação participante, rodas de conversa, entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental.                   |
| T1       | Qualitativa  | Entrevistas.  |

Fonte: Elaborado pela autora.

A utilização de documentos e entrevistas são os procedimentos mais empregados para a coleta dos dados. Os professores são os sujeitos entrevistados na maior parte dos trabalhos; apenas a dissertação D8 entrevistou os pais e os estudantes.

Os dados dos trabalhos foram categorizados conforme as recomendações da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). De acordo com Bardin (1977), uma categoria, em geral, é uma forma de pensamento que reflete a realidade de maneira resumida em determinados momentos. Na perspectiva da análise do conteúdo, as categorias são vistas como rubricas ou classes que agrupam determinados elementos reunindo características comuns. Após a leitura detalhada de cada resumo das dissertações e tese que compõem o corpus de análise e a codificação dos dados (D-Dissertação e T-Tese), duas categorias foram construídas: a) educação integral e educação em tempo integral nas dissertações e teses; b) A política pública de implementação da educação integral.

## EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NAS DISSERTAÇÕES E TESES

A discussão sobre Educação Integral é abordada em todos os trabalhos: em alguns ela seja mais evidente, enquanto em outros é tratada de maneira mais sutil ou até mesmo profusa. Em algumas dissertações há o reconhecimento da importância de contextualizar o tema no âmbito histórico e político.

Os trabalhos que constituem o corpus, no que tange à abordagem da educação integral (EI)/educação em tempo integral (ETI) podem ser organizados nos seguintes eixos: a) História e política da EI/ETI; b) conceito de EI/ETI; c) currículo.

Dentro do eixo histórico da EI e ETI, percebemos a presença de trabalhos que abordam o contexto histórico, assim como aqueles que focalizam o contexto político, seja em esfera nacional, estadual ou local, dependendo do recorte espacial da pesquisa.

Quanto ao eixo do conceito de EI e ETI, na maioria dos trabalhos, traça-se uma linha do tempo que aborda a introdução do conceito de educação integral. Constatamos que diversos caminhos foram percorridos pelas várias concepções de educação integral a partir do final do século XVIII em nosso país.

O termo "tempo integral" torna-se expressivo no Brasil a partir da década de 1920, com contribuições de figuras importantes como Anísio Teixeira. Chama a atenção o fato de que a maioria dos trabalhos selecionados nesta revisão sistemática considera essa época como o marco histórico da Educação Integral no Brasil. No entanto, merecem destaque os trabalhos D1, D7 e D8, que apresentam uma informação significativa: a concepção de educação integral como emancipação humana, sob uma perspectiva libertária, já fazia parte do contexto brasileiro anterior a essa época, graças ao movimento anarquista difundido por imigrantes europeus no final do século XVIII. Essa trajetória evoluiu ao longo das décadas de 80 e 90, incorporando outras figuras influentes, tais como Darcy Ribeiro, Paulo Freire, entre

diversos outros. Cada um desses pensadores contribuiu com suas próprias concepções, ideologias e perspectivas distintas. Além disso, a utilização do termo "tempo integral" também passou a ser utilizado ao longo desse período.

Patrícia Lúcia Vosgrau de Freitas (2023), em sua tese, analisou a profusão de terminologias empregadas nas Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) no Brasil. Ela analisou 714 trabalhos acadêmicos para entender como os autores comunicavam os conceitos das PAJEs, a fim de esclarecer a confusão conceitual e terminológica nesse campo específico da educação integral. A autora argumenta que há cinco diferentes conceitos de PAJEs utilizados nas Teses e Dissertações, a saber: a) Escola de Tempo Integral; b) Jornada Ampliada; c) Educação Integral; d) Educação em Tempo Integral; e e) Educação Integral em Tempo Integral e todas elas muitas vezes são utilizadas como sinônimos.

A autora observou que nem sempre os pesquisadores demonstram clareza terminológica e, em alguns casos, realmente há incongruências conceituais/terminológicas. Essa profusão terminológica que envolve as PAJEs é um fator que dificulta sua consolidação como uma política de Estado. Os programas, projetos e políticas implementadas em algumas situações não retratam o que realmente se entende por Educação Integral. Assim, a autora conceituou os seguintes termos:

A Escola de tempo integral, neste sentido, constitui-se em um espaço escolar que oferece uma ampliação da jornada escolar em turno único para todos os alunos matriculados, garantindo os princípios constitucionais que tratam da igualdade e da equidade, o que demanda uma (re)organização completa do currículo visando desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, estético, ético e físico. [...] O termo 'jornada escolar ampliada' refere-se ao aumento diário do tempo escolar dedicado ao processo de escolarização dos alunos, oferecido em mais de um único turno diário. [...] Compreendemos por Educação em tempo integral todos os processos educativos que envolvem a comunidade interescolar e extraescolar, que objetiva o desenvolvimento multidimensional dos alunos, assumindo um caráter inclusivo. [...] (FREITAS, 2023, p. 116).

Considerando os conceitos expressos pela autora, percebemos que a terminologia "Educação de Tempo Integral" é frequentemente utilizada como uma expressão que reflete o mesmo significado da "Educação Integral" e, em alguns casos, de outros termos similares.

É importante destacar que a Educação em Tempo Integral também pode ser uma estratégia para a implementação da Educação Integral, mas não garante, por si só, a formação integral dos estudantes. Para que isso ocorra, é necessário que as atividades desenvolvidas nesse tempo extra sejam planejadas e organizadas de forma a contribuir para a formação integral dos estudantes. Percebemos, dessa forma, que a educação em tempo integral pode trazer benefícios significativos para os estudantes, como maior tempo para aprofundar o aprendizado, participar de atividades extracurriculares enriquecedoras e

receber apoio socioemocional se forem planejadas com intencionalidade, pois o simples aumento do tempo na escola não garante processos de aprendizagem mais significativos, e, tampouco favorece o desenvolvimento de aspectos subjetivos e sociais dos indivíduos, pois “caso a Escola de Tempo Integral apenas reproduza a escola convencional, o efeito será a potencialização dos problemas de inadaptação” (CAVALIERE, 2007, p. 1020), tornar-se-á precária e empobrecida em suas atividades.

O termo "educação integral" emergiu com a Constituição Federal de 1988, que implicitamente a preconizou como um direito social, subjetivo e universal. Já o termo “educação em tempo integral” vem sendo fortalecido normativamente desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a qual já propunha a ampliação progressiva da jornada escolar nas unidades de ensino. A partir desse marco legal, as unidades federativas empenharam-se em organizar-se, ou estão em processo de organização, com o propósito de desenvolver propostas para a implementação dessas políticas, de modo a cumprir com o que está preconizado na legislação.

Dos trabalhos analisados, pode-se perceber que no contexto histórico, os conceitos, percepções e perspectivas sobre a educação integral e em tempo integral foram mudando ao longo do tempo, em resposta às transformações da sociedade. Essa evolução reflete a maneira como a sociedade pensa e vive, influenciando a educação a se adaptar a essas mudanças. Como observamos, o contexto histórico, político e conceitual se desenvolve ao longo da evolução do tempo, e dentro desses contextos, há outro fator que consideramos extremamente importante: o currículo. De diferentes perspectivas, 10 trabalhos abordam ou tangenciam o currículo.

O currículo não pode ser analisado fora de um contexto social e histórico da educação, uma vez que ele carrega valores e princípios de um determinado tipo de sociedade. Então, com a evolução e demandas que a sociedade se depara, o conceito de Educação Integral também evoluiu. O que se entendia como dimensões importantes ao sujeito, no início da década de 1920, já não atendem às necessidades do sujeito atualmente. Assim, modificando os conceitos de Educação Integral, conseqüentemente, alteram-se os desdobramentos do currículo: o tipo, os fundamentos, os conceitos, jornada escolar, etc.

Sacristán (2000) afirma que em qualquer política educativa há de se ter a consideração na configuração do currículo e seu necessário questionamento quando se pretende estabelecer programas de melhoria da qualidade da educação, pois a prática escolar é muito condicionada pelo currículo que se distribui. Ainda segundo o autor:

O currículo é um dos conceitos mais potentes, estrategicamente falando, para analisar como a prática se sustenta e se expressa de uma forma peculiar dentro de um contexto escolar. O interesse pelo currículo segue paralelo com o interesse por conseguir um conhecimento mais penetrante sobre a realidade escolar (SACRISTÁN, 2000, p. 30).

Por meio do currículo se materializam a experiência, as vivências, as crenças, as representações e as expressões dos saberes de uma comunidade, em particular, a comunidade escolar. Dessa forma, não dá para pesquisar Educação em Tempo Integral sem que abordamos sobre currículo, visto que há uma relação de interdependência entre ambos. A Educação em Tempo Integral trata-se de uma política educacional e forma de organização escolar que, imprescindivelmente, gravita em torno do currículo. No currículo há sempre uma intencionalidade hegemônica ou conteúdos considerados prioritários que correspondem às necessidades subjacentes de um certo grupo social, de uma cultura eletiva e de um espaço geográfico particular. Sobre currículo, Lopes e Macedo fornecem uma definição muito precisa:

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 41).

A definição apresentada por Lopes e Macedo (2011) nos leva a refletir e a buscar compreender o que todo educador deve ter em mente ao lidar com o currículo: o senso crítico. Já não é mais possível alegar inocência quando se trata do currículo, como afirma a autora Baruffi (2021, p.10).

É possível verificarmos que o currículo não é um instrumento passivo ou ingênuo. Ele está delineado nos documentos oficiais da educação, nas instituições de ensino, nos conteúdos e nas disciplinas, nas ações e práticas cotidianas da equipe escolar, nos estudantes e toda a comunidade escolar... o currículo está permeado de relações de poder, de verdades e de diferentes significados de um grupo social.” (BARUFFI, 2021, p. 10).

Ao falar sobre o currículo em escolas de tempo integral, inevitavelmente aborda-se a integração de saberes. Essa integração é um dos principais desafios da educação integral, também abordado nos trabalhos, uma vez que, a aplicação do currículo enfrenta obstáculos como a falta de clareza, a falta de conhecimento do professor, fragmentação das disciplinas, falta de capacitação em trabalhar com o currículo, falta de planejamento, entre outros. Nesse contexto, Gadotti (2009, p. 98) afirma que “[...] numa escola de tempo integral (como, aliás, deveria ser em toda escola), o currículo deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos desenvolvidos, de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos.”

Em outras palavras, a escola, especialmente a escola de tempo integral, deve favorecer essa integração de saberes para que os alunos não apenas adquiram

conhecimentos compartimentados em disciplinas individuais, mas também compreendam como esses conhecimentos se relacionam e aplicam na vida real. Isso promove uma aprendizagem mais significativa.

## A POLÍTICA PÚBLICA DE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Com relação ao descritor "implementação", não foram encontrados nos trabalhos selecionados que incluíssem esse descritor nas palavras-chave. No entanto, uma análise mais detalhada dos textos revela alguns trechos tímidos abordando o assunto. Esses trechos, geralmente, especificam a política, o programa, a ação ou as experiências introduzidas no contexto escolar, estadual ou municipal e discutem reflexões sobre como essas políticas são implementadas, interpretadas e reinterpretadas pelos atores dentro do seu respectivo espaço.

A leitura dos trabalhos indicou a existência de 06 eixos temáticos no que diz respeito a essa categoria: a) desafios na implementação; b) gestão de políticas públicas de educação integral; c) organização do tempo e espaço da educação integral; d) processos de implementação da educação integral em âmbito municipal; e) processos de implementação da educação integral em âmbito estadual; f) implementação da educação integral e avaliação em larga escala.

O primeiro eixo aborda os desafios na implementação da política de educação integral, um tema que é abordado de forma abrangente em todos os trabalhos analisados. Essa política, que busca há décadas melhorar a qualidade da educação, enfrenta grandes desafios. Um dos principais é a falta de financiamento suficiente, o que resulta em uma gestão incapaz de investir adequadamente em infraestrutura física, materiais e recursos humanos necessários para atender às demandas.

Em algumas das dissertações analisadas, nos relatos de entrevistas com os principais atores responsáveis por implementar essa política, alguns demonstram inconformidade ao mencionar o desafio de cuidar dos alunos que passam o dia todo na escola. A ampliação do tempo na escola demanda recursos adicionais, uma vez que o conforto físico e emocional desempenha um papel fundamental na transformação do ambiente escolar em um espaço propício para a aprendizagem.

Assim como o eixo dos desafios da implementação, o eixo da gestão também foi abordado em todos os trabalhos, mesmo que não tenha sido de forma explícita por alguns. Se considerarmos o conceito de gestão pública como o conjunto de atividades, processos e práticas adotadas pelo governo ou entidades públicas para administrar recursos e oferecer serviços à sociedade de forma eficiente, é possível identificar passagens nos trabalhos em que os autores descreveram as experiências políticas, abordando sejam as esferas federais, estaduais ou municipais.

No contexto político brasileiro, após os ideais de Anísio Teixeira, algumas experiências de educação em tempo integral são extremamente conhecidas, a exemplo dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS), que foram implantados no Rio de Janeiro por Darcy Ribeiro; os Centros de Atendimento Integral à Criança (CIACs) e do Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) em São Paulo. Além disso, os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs) foram estabelecidos em várias regiões do país (FIGUEIREDO, 2018).

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2011 foi um marco, estabelecendo metas e estratégias decenais voltadas para a melhoria da educação, incluindo uma meta específica relacionada à educação integral. Em seguida, o Programa Mais Educação, em 2007, uma iniciativa abrangente em âmbito nacional, representou uma estratégia do Governo Federal para ampliar a jornada escolar e reformular currículos nas escolas públicas brasileiras.

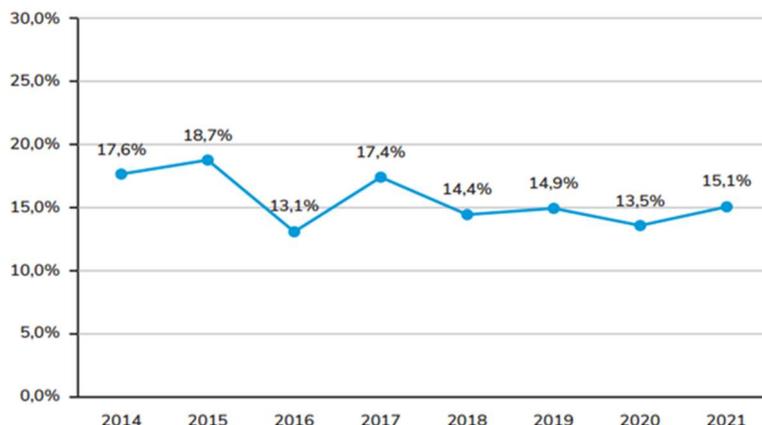
Posteriormente, o PNE de 2014-2024, influenciado por forças ideológicas e econômicas internacionais, definiu estratégias para aprimorar a qualidade do ensino, estabelecendo metas que não foram alcançadas no plano anterior. O Programa Novo Mais Educação, em 2016, veio para substituir o Programa Mais Educação. Esse novo programa manteve o foco nas disciplinas de Português e Matemática, em resposta aos resultados insatisfatórios das avaliações em larga escala naquela época.

Estes foram os principais marcos legais, políticas e programas que impulsionaram e contribuíram para a expansão da educação em tempo integral no Brasil, sendo amplamente abordados na maioria dos trabalhos. Além do contexto político em nível nacional, diversos estudos também focalizaram programas governamentais específicos, como programas ou projetos nos estados ou municípios.

Sobre a o eixo gestão pública, esta envolve a tomada de decisões sobre como alocar recursos financeiros, humanos e materiais para promover qualquer política. Nesse contexto, várias foram as tentativas na gestão pública de introduzir ou impulsionar a política de educação integral. No entanto, ao tratar dessas políticas muitas dessas tentativas resultaram em frustração, enquanto outras persistem na busca pelo desenvolvimento dessa política para atender às metas do Plano Nacional de Educação vigente conforme evidenciado no gráfico abaixo, observa-se que os progressos têm sido limitados. Isso ocorre porque as políticas, apesar de serem pensadas e planejadas pelos atores estatais, muitas vezes não se concretizam como planejado no momento da implementação.

Em 2021, o Brasil chegou a 15,1% das matrículas na educação básica em tempo integral, o que ainda está muito aquém dos 25% previstos no PNE de acordo com o indicador A da Meta 6, a saber: 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.

**Gráfico 01- Percentual de alunos de ETI**



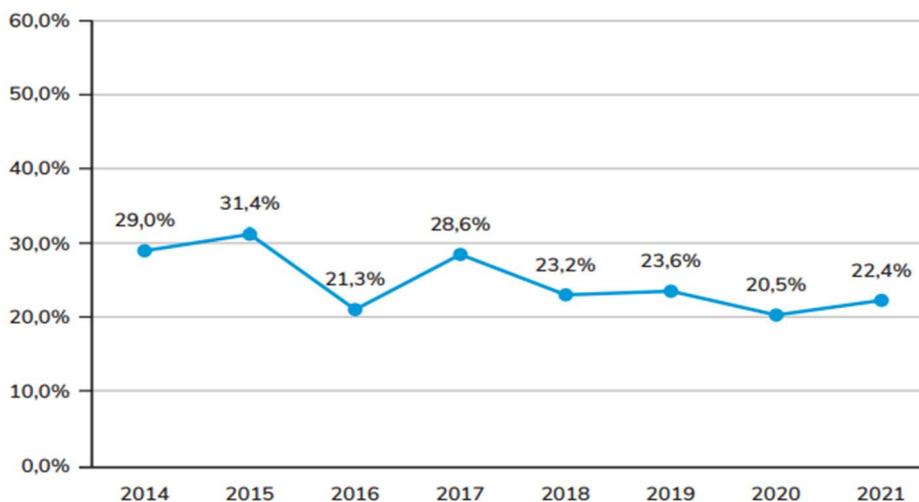
**GRÁFICO 1**

**PERCENTUAL DE ALUNOS DE ETI – BRASIL – 2014-2021**

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo Escolar da Educação Básica/Inep (2014-2021).

O indicador B, de acordo com o gráfico abaixo, revela que para que a meta de 50% das escolas públicas da educação básica tenha pelo menos 25% dos alunos do público-alvo da Educação em Tempo Integral (ETI) em jornada de tempo integral seja alcançada até 2024, será necessário um aumento de 27,6 pontos percentuais nos próximos três anos (RELATÓRIO DO 4º CICLO DE MONITORAMENTO DAS METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2022)

**Gráfico 02 – Percentual de Escolas de Tempo Integral**



**GRÁFICO 6**

**PERCENTUAL DE ESCOLAS DE ETI – BRASIL – 2014-2021**

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo Escolar da Educação Básica/Inep (2014-2021).

É importante notar que a falta de cumprimento das metas estabelecidas na implementação das políticas educacionais geralmente resulta de uma combinação de vários fatores, como questões de financiamento, gestão, mudanças políticas e até mesmo resistência cultural. Essa falta de cumprimento pode variar significativamente de um contexto para outro.

Outro desafio significativo enfrentado pelos implementadores da política de educação integral é a descontinuidade dos programas governamentais, que frequentemente ocorre quando os governos se alternam e optam por encerrar os programas existentes. Isso gera frustrações e, como resultado, contribui para uma gestão ineficiente.

Além disso, no trabalho D2, também foi abordada a falta de continuidade nas políticas intraescolares. Isso se refere às interrupções causadas pela saída de um implementador, que, no caso específico desta pesquisa, foi uma coordenadora da escola, o que pode prejudicar o desenvolvimento contínuo do trabalho educacional na escola.

No contexto da gestão escolar, é importante destacar os trabalhos D1 e D2, nos quais, nas considerações finais, as autoras atribuem responsabilidades aos gestores. Uma gestão eficaz é fundamental para a implementação de práticas pedagógicas efetivas. A autora do D1 enfatiza que os gestores devem atuar de forma responsável e eficaz, uma vez que, após a implementação, a responsabilidade recai sobre eles. Ela conclui: “Conhecer, compreender e organizar a implementação do programa na escola é responsabilidade do gestor escolar” (GAVIOLI, 2019, p. 166).

A pesquisa de D2 ressalta a importância de os gestores serem capazes de exercer uma liderança que mobilize todos os envolvidos em direção à compreensão da proposta de educação integral e suas implicações na vida dos estudantes. O que a autora destaca é altamente pertinente, uma vez que a compreensão e o envolvimento são fundamentais para o sucesso de qualquer política pública. No entanto, é importante ressaltar que isso requer a colaboração e o engajamento de todas as partes envolvidas, pois o gestor não decide nem executa as ações isoladamente. Nesse contexto, cabe ao gestor fornecer as devidas orientações e estimular a equipe a fim de alcançar eficácia na execução da política implementada.

Nos trabalhos D1, D2, D4, D5, D6, D8, D9, D10 e D11, é unânime a abordagem dos desafios relacionados ao espaço e tempo no contexto educacional. Essa abordagem não é nova e remonta à década de XX, quando Anísio Teixeira já reconhecia a relevância do espaço e do tempo na educação em tempo integral. Para ele, a concepção de um projeto de escola em tempo integral precisava levar em consideração a gestão adequada do tempo e do espaço, de modo a tornar as atividades diferenciadas mais significativas para a formação integral da criança.

Especificamente no trabalho de D2, a autora afirma que o desenvolvimento das atividades de tempo integral não deve se limitar à sala de aula. Pelo contrário, o espaço físico da escola deve ser ampliado com atividades que possuam intencionalidades educativas claras. Essa ampliação do tempo e espaço significa também a criação de mais oportunidades de aprendizagem, por meio de um trabalho integrado.

A autora destaca a proposta inovadora do extinto Programa Mais Educação (PME) de articular os saberes escolares, seus agentes e os espaços, com a ideia de integrar a escola à comunidade. Ela ressalta a importância de buscar espaços externos à escola por meio de parcerias, como bibliotecas, hortas, clubes, praças e outros recursos, visando promover a intersectorialidade. Isso implica que a aprendizagem não deve ficar restrita aos limites físicos da escola.

No que diz respeito ao eixo sobre o processo de implementação no contexto estadual e municipal, os trabalhos se concentraram nas experiências ocorridas em seus respectivos locais, abordando a implantação e desenvolvimento dessas iniciativas em seus contextos locais.

No último eixo analisado, que trata da avaliação em larga escala, apenas os trabalhos D2 e D3 abordaram esse tema com profundidade. É fundamental discuti-lo devido à sua conexão com a qualidade da educação. A autora do D3 oferece insights importantes para entender como chegamos à prática da avaliação em larga escala, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que hoje é um dos principais indicadores da qualidade do ensino no Brasil. A autora também realiza uma retrospectiva sobre o conceito de qualidade da educação, destacando a relativa natureza desse termo, uma vez que o sistema educacional carece de parâmetros claros para mensurá-lo.

De acordo com Moraes (2015), a quantificação da qualidade da educação começou durante o período de redemocratização do ensino, quando o acesso à escola tornou-se universal. No entanto, à medida que aumentaram as taxas de reprovação e desistência, ficou claro que o acesso por si só não era suficiente. Isso levou à busca por outros critérios de qualidade, como o acompanhamento do fluxo escolar. Posteriormente, as avaliações em larga escala, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), surgiram em 2007 que além de avaliar o fluxo escolar passaram a avaliar o desempenho da aprendizagem do aluno. Esses indicadores de qualidade avaliam não apenas o desempenho individual dos alunos, mas também o da escola e das esferas administrativas.

Apesar de o sistema brasileiro de ensino atualmente contar com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) como parâmetro de qualidade da educação, ele não está isento de críticas. Santos (2014) destaca que algumas das críticas apontam para a necessidade de uma abordagem mais abrangente na avaliação da qualidade educacional. Essas avaliações acabam gerando competitividade entre as

escolas, pressão por resultados, transferência de responsabilidades aos profissionais de educação quando os índices são baixos, enquanto o sistema se exime de sua responsabilidade. Isso ressalta a importância de considerar não apenas os resultados em testes padronizados, mas também fatores como infraestrutura escolar, formação de professores e equidade no acesso à educação. Para o autor, a avaliação em larga escala pode ser mais um instrumento que contribui para o processo de melhoria da qualidade da educação, mas não deve ser o único.

É essencial reconhecer que a implementação eficaz de programas de educação em tempo integral requer um alinhamento complexo entre políticas, recursos, capacitação de professores, infraestrutura escolar e envolvimento da comunidade. O maior desafio está em garantir que as políticas concebidas se traduzam em práticas eficazes nas escolas, a fim de oferecer uma educação mais completa e abrangente aos estudantes.

Por fim, verificou-se que, além das contribuições inerentes às pesquisas acadêmicas, as autoras, especificamente nos trabalhos D1, D2, D4 e D6, sugeriram Planos de Ação com ações propositivas em resposta às dificuldades encontradas pelas escolas ao longo das pesquisas. O objetivo desses planos era contribuir para a melhoria da política de educação em tempo integral na escola estudada amenizando a distância entre a política e o que realmente acontece na prática da escola. Exemplos de ações propostas incluem a implantação de formação continuada por meio de grupos de estudos, a reelaboração do Projeto Político- Pedagógico (PPP), o estímulo à criação de tempo e espaços com projetos integradores e parcerias, bem como propostas de avaliação e monitoramento.

Ao explorar a temática da Educação Integral, é notável a influência de diversos autores pioneiros, como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. No entanto, é importante observar que em dez trabalhos, Anísio Teixeira é mencionado mais frequentemente como uma fonte de informações históricas do que como um pilar teórico substancial para a abordagem dessa temática.

Ao se referir sobre a implementação, foi identificado apenas um trabalho, D1, que utiliza o referencial de Leonardo Secchi. Na perspectiva de Secchi (2012), a implementação é uma fase das políticas públicas que, apesar de não receber uma quantidade significativa de estudos, deveria ser amplamente enfocada, pois desempenha um papel fundamental na efetivação das políticas e programas governamentais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta revisão mapeamos as pesquisas sobre implementação de políticas de educação em tempo integral no período 2015-2023, com foco no ensino fundamental.

A leitura dos resumos e, em alguns casos, dos textos completos de um conjunto de trabalhos, permitiu constatar que nem sempre há clareza no emprego de termos que se referem, conforme já mencionado, a políticas de ampliação da jornada escolar.

A abordagem qualitativa é predominante. Conforme apontado por Triviños (1987), essa preferência se deve, em parte, às técnicas empregadas, como entrevistas semi-estruturadas, questionários abertos, o método clínico e análise de conteúdo, que não estabelecem separações marcadas entre a coleta de informações e a interpretação das mesmas. Além disso, a escolha da abordagem qualitativa é influenciada pela natureza da pesquisa. Em algumas áreas, os tópicos de pesquisa são mais bem explorados por meio de métodos qualitativos, especialmente quando se trata de compreender as experiências, percepções e motivações das pessoas.

A flexibilidade na análise de dados também desempenha um papel importante pois possibilita uma constante passagem entre a coleta de informações e a interpretação das mesmas, o que, por sua vez, estimula o surgimento de novas hipóteses e a busca por novos dados.

O tema das "Políticas de Educação em Tempo Integral e sua implementação" é altamente adequado para pesquisas com abordagem qualitativa devido à sua natureza complexa e multifacetada. A política educacional envolve interações complexas entre diversos atores (governamentais e não governamentais). Portanto, a pesquisa qualitativa permite compreender como essa política é vivenciada por diferentes partes interessadas, identificar os desafios e os avanços enfrentados em sua implementação e adquirir informações valiosas para aprimorar as políticas educacionais.

Consideramos fundamental nas pesquisas sobre educação em tempo integral a explicitação da teoria de política pública empregada, assim como do posicionamento epistemológico dos autores. Os resultados apontam para a necessidade de mais pesquisas sobre a política de educação em tempo integral, visto sua importância para que se revejam os currículos, os processos de ensino e aprendizagem e a redução das desigualdades escolares.

## REFERÊNCIAS

ABREU, N.F.L. de. **A implementação do projeto de educação integral em uma escola estadual mineira: Desafios e possibilidades.** Dissertação (Mestrado em (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

ARAÚJO, V. J. das N. **Educação integral, políticas públicas e docência na escola pública.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARUFFI, M.M. **Políticas educacionais**. UNIASSELVI, 2017.

BRANDAU, R.; MONTEIRO, R.; BRAILE, D.M. Importância do uso correto dos descritores nos artigos científicos. **Rev. Brasileira de Cirurgia Cardiovascular**, n. 20, v.1, p.1-3, 2005.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

CAVALIERE A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, n. 28, p.1015-1035, 2007.

FIGUEIREDO, J.S.B. **A educação em tempo integral no Estado de Minas Gerais: análise da política e seus efeitos**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

FREITAS, P. L. F. **Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJEs) no Brasil: metapesquisa de Teses e Dissertações**. 265 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

FREITAS, P. L. F.; MAINARDES, J. Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (PAJE) no Brasil: um estudo sobre as Terminologias utilizadas nas pesquisas. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 8, e21924, p. 1-15, 2023.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: Inovações em processo**. São Paulo: IPF, 2009.

GAVIOLI, V.L. **A Implementação de Programas de Educação (em tempo) Integral na Coordenadoria de Cacoal (RO)**. 180p. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

LECLERC, G. de F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 44, jul./set. p. 91-110, 2012.

LOPES, J.I. **Escola de tempo integral**: entendimentos e vivências em uma instituição pública de Viçosa-MG. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2020.

LOPES, A.C.; MACEDO, E.F. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-metodológicos. **Educação em Revista**, n.33, e173480, p.1-25, 2017.

MATEUS, E.S. **Educação integral da rede Municipal de ensino de Petrópolis**: sentidos atribuídos por diferentes atores. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MORAES, V.L.R. de. **Escola de tempo integral**: análise do processo de implementação em Campo Grande. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

OLIVEIRA, T.L.M. **Educação Integral**: análise da implementação das políticas educacionais para cumprimento da Meta 6 do PME de Santarém-PA. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

RABESCO, R. **Escola em tempo integral**: política educacional, gestão da pobreza e a produção social do consenso. 234f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SANTOS, A. P. dos. Abordagem do Ciclo de Políticas e suas contribuições para a análise da Política de Avaliação em larga escala. **Meta**: Avaliação, Rio de Janeiro, v.6, n.18, p.263-set./dez.2014.

SACRISTÁN, J. G. **Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SECCHI, L. **Políticas Públicas**: conceitos, esquema de análises, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SILVA, R.B. da. **Políticas de educação integral e/em tempo integral na rede estadual de ensino do Tocantins (2011-2018)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2019.

SILVA, V.M. da. **Processo de implementação da educação de tempo integral na Escola Municipal Professor Ubiraci Carvalho**. 158f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNGER, R. Breve estudo filosófico sobre a elaboração de categorias em revisões da literatura: A perspectiva da Ciência da informação. **Logeion: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 5 n. 2, p.148-158, mar./ago. 2019.