

## **Uma proposta de atividade epistemológica no Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral: História Oral e Revisão Sistemática**

Bruno Adriano Rodrigues da Silva  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
b.adriano\_rs@yahoo.com.br  
<https://orcid.org/0000-0002-0772-2503>

**Resumo:** O artigo analisa as dissertações de mestrado produzidas no âmbito do Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral sobre o tema Educação Integral e Educação em Tempo Integral. A Revisão Sistemática e a História Oral foram utilizadas como referências metodológicas para a atividade epistemológica realizada, entendida neste estudo como uma metanálise, ou seja, a análise das análises realizadas. Trabalha-se com o pressuposto de que as trajetórias docentes das fundadoras deste núcleo temático de estudo contextualizam as escolhas de pesquisa que são feitas nas dissertações. Isso é evidenciado durante a apresentação e discussão dos dados com base em bibliografia pertinente e destacado nas considerações finais, como uma maneira de aprimorar futuras investigações científicas e adicionar elementos à maneira como as atividades epistemológicas, em geral, são realizadas no campo da Educação.

**Palavras-chave:** Política Educacional. Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral. Atividade epistemológica.

### **A proposition of epistemological activity in the Study Center - Times, Spaces and Integral Education: Oral History and Systematic Review**

**Abstract:** The article analyzes the master's dissertations produced in the scope of the Center of Studies - Times, Spaces and Integral Education on the theme of integral education and full time education. The Systematic Review and the Oral History were used as methodological references for epistemological activity performed, understood in this study like a meta-analysis, that is, the analysis of the performed analyzes. We worked with the assumption that the teaching trajectories of the founders of this thematic study nucleus contextualize the research choices that are made in the dissertations. This is evidenced during the presentation and discussion of the data based on relevant bibliography and highlighted in the final considerations, as a way of enhancing future scientific investigations and adding elements to the way epistemological activities, in general, are carried inside the field education.

**Keywords:** Education Policy. Center of Studies - Times, Spaces and Integral Education. Epistemological activity.

### **Una propuesta de actividad epistemológica en el Núcleo de estudios - Tiempos, espacios y educación integral: historia oral y revisión sistemática**

**Resumen:** El artículo analiza las disertaciones de maestría producidas en el ámbito del Núcleo de Estudios - Tiempos, Espacios y Educación Integral sobre el tema Educación Integral y Educación a Tiempo Completo. La revisión sistemática y la historia oral se utilizaron como referencias metodológicas para la actividad epistemológica realizada, entendida en este estudio como un metanálisis, es decir, el análisis de los análisis realizados. Trabajamos con el supuesto de que las trayectorias docentes de las fundadoras de este núcleo temático de estudio contextualizan las elecciones de investigación que se realizan en las disertaciones. Esto se evidencia durante la presentación y discusión de datos basados en bibliografía relevante y se destaca

en las observaciones finales como una forma de mejorar las investigaciones científicas futuras y agregar elementos a la forma en que las actividades epistemológicas en general se llevan a cabo en el campo de la educación.

**Palavras-clave:** Política educativa. Núcleo de Estudos - Tempos, Espacios y Educación Integral. Actividad epistemológica.

## Introdução

O presente artigo coloca em diálogo duas pesquisas desenvolvidas simultaneamente no âmbito do Núcleo de Estudos: Tempos, Espaços e Educação Integral (Neephi)<sup>1</sup>. Ambas possuem como tema a Educação Integral e(m) Tempo Integral (EITI)<sup>2</sup>, contudo com objetos e, por efeito, caminhos teórico-metodológicos diferentes no cumprimento dos seus respectivos objetivos. Uma destas pesquisas, já finalizada, executou uma revisão sistemática das dissertações produzidas no Neephi, que estabelecem interface com os Programas e a Política Educacional no Brasil (CAVALIERE, 2018a); enquanto que a outra produziu fontes, por intermédio da História Oral, e está construindo, já que ainda não foi concluída, uma referência de natureza histórica a respeito dos 25 anos de atuação do Neephi, retratando a memória de três professoras que inauguram o referido núcleo, em meados dos anos 1990<sup>3</sup> (SILVA, 2019).

Em decorrência dos limites instituídos a este artigo se restringirá a examinar nas referidas investigações, o papel desempenhado por esse grupo na formação continuada de professores<sup>4</sup>, em nível de mestrado, cujo mote central se dedica à Política Educacional por intermédio do tema da EITI. Isto confere à análise um lugar teórico-metodológico específico, porque essa coloca em diálogo dois procedimentos na execução de uma atividade epistemológica, uma vez que as trajetórias docentes narradas são prospectadas com base na memória – sobre um tema específico – o que por sua vez contextualiza as decisões de pesquisa tomadas pelos professores em formação, junto às suas orientadoras. Trata-se de uma relação que é coordenada entre o porquê e o como pesquisar Política no campo acadêmico da Educação e, mais especificamente, na temática da EITI.

Sendo assim, vale ressaltar que se entende a epistemologia da Política Educacional como uma “metanálise”, conforme propõe Saviani (2017, p. 2), configurada como a “análise da análise,

---

<sup>1</sup> Núcleo de estudos interinstitucional que congrega docentes e discentes (professores em formação continuada) de três Programas de Pós-graduação em Educação do Estado do Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-São Gonçalo).

<sup>2</sup> Utiliza-se neste artigo o conceito historicamente formulado e utilizado no âmbito do Neephi, para fazer referência a um tema que congrega as variáveis: tempos, espaços e educação integral, compreendidos a partir de uma determinada concepção pedagógica.

<sup>3</sup> O Neephi foi fundado em 1995 pelas professoras Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho (UNIRIO) e Ana Maria Villela Cavaliere (UFRJ). Alguns anos depois, a professora Lucia Velloso Maurício da UERJ a esse se incorporou. Por isso, são tratadas como as fundadoras do Neephi, que construíram majoritariamente as referências desse núcleo de estudos que pesquisa a temática da Educação Integral e(m) Tempo Integral em suas dimensões políticas, históricas e práticas.

<sup>4</sup> Trabalha-se com a ideia de que formação continuada de professores ocorre em paralelo à vida profissional, após a formação inicial nos cursos de Licenciatura, podendo ter formato e duração diferentes ao longo desse processo. Cabe salientar que essa formação pode partir do interesse de estudos sistemáticos do próprio professor em Universidades (pós-graduação *lato e strictu sensu*), por exemplo, como também pode ser uma demanda das redes de Educação Básica (públicas ou privadas) ou das próprias instituições escolares. Em ambas as situações, no entanto, a definição do interesse profissional, formação do pesquisador para atuação na Educação Superior ou aperfeiçoamento profissional para continuidade da vida docente na Educação Básica, só pode ser compreendida de modo subjetivo, isto é, a partir daquilo que pensa o professor em termos de trajetória docente.

ou seja, o estudo das condições que tornaram possível o conhecimento que se atingiu sobre as políticas educacionais” em um determinado tempo e espaço. Dessa forma, institui-se a seguinte interpelação: que conhecimento é esse que foi atingido pelo Neephi, considerando as 50 dissertações produzidas entre os anos de 2006 e 2018 sobre a Política na EITI? Por efeito, que caminhos teórico-metodológicos essas investigações evidenciam? Igualmente, qual a contribuição do Neephi para os estudos sobre Política Educacional?

Para responder a tais questões, doravante, organiza-se o artigo em duas seções: uma referente ao caminho metodológico utilizado nas pesquisas de Cavaliere (2018a) e Silva (2019) e outra seção apresentando os resultados destas pesquisas de forma articulada à discussão, por fim, nas considerações finais, elucida-se a contribuição do Neephi para os estudos sobre a EITI, a Política Educacional e o campo da Educação.

### **Sobre a delimitação metodológica das pesquisas**

Os dados da pesquisa de Cavaliere (2018a) foram levantados, como dito, com base em uma revisão sistemática realizada a partir de dois critérios: dissertações de mestrado produzidas no Neephi, “[...] tanto de natureza empírica como teórica, focalizando principalmente as questões dos tempos e dos espaços escolares, bem como analisando concepções e práticas de educação integral” (p. 01); a dimensão da política, em nível municipal, estadual e federal, apareceu nesta revisão como o “fio condutor” que norteou a produção das dissertações analisadas (p. 07).

Destes critérios supracitados foram arrolados os seguintes elementos de análise por Cavaliere (2018a): número de pesquisas, 50 dissertações produzidas entre 2006 e 2018<sup>5</sup>; número de pesquisas, 50 dissertações produzidas entre 2006 e 2018; as escolhas teóricas e metodológicas; os objetos e objetivos de pesquisa e os procedimentos de investigação. Ainda nas palavras da autora, o objetivo desta delimitação era de verificar as

[...] recorrências, tendências e casos ímpares de modo a ensejar um somatório de estudos que potencialize o alcance dos achados e crie caminhos para um direcionamento ainda mais coletivo e coerente das produções acadêmicas” (p. 02).

Já os dados provenientes da pesquisa de Silva (2019) foram levantados com base no método da História Oral para subsidiar as análises sobre a trajetória do Neephi. Para tanto se utilizou um questionário semiestruturado, fundamentado nos seguintes eixos: trajetória docente; vínculos com a temática da EITI e atividades de pesquisa. Esse instrumento foi aplicado junto às três fundadoras desse grupo de pesquisa de forma separada e, ao todo foram produzidas três horas, vinte e nove minutos e cinquenta e cinco segundos (3: 29’ 55”) de material, em formato audiovisual<sup>6</sup>. Em seguida, todo o teor narrativo foi transcrito integralmente e textualizado, sendo preservado o sentido original das narrativas. Por fim, as entrevistas textualizadas foram entregues às fundadoras do núcleo de pesquisa, a fim de analisarem as mesmas, por efeito dar aquiescência para o uso das fontes produzidas.

---

<sup>5</sup> Essas pesquisas não foram integralmente orientadas pelas fundadoras do Neephi, mas também por outras duas professoras incorporadas às atividades de ensino, pesquisa e extensão do núcleo e, ao que tudo indica, com pequenas variações de enfoque, nos objetos de pesquisa, seguiram a dinâmica de produção estabelecida, com base no tema da EITI em sua dimensão política, conforme revelou o estudo de Cavaliere (2018a).

<sup>6</sup> Tal material está armazenado no acervo do Neephi e, tão logo a pesquisa seja finalizada, será disponibilizado ao público geral.

Para Silva (2009), o Neephi é um lugar de memória (algo que vai do objeto material e concreto, ao mais abstrato), por isso enredado por histórias que podem ser contadas como forma de melhor perceber as suas atividades fins do tempo presente. Tal pesquisa, nesse sentido, possui o objetivo de construir uma referência histórica acerca da trajetória do Neephi, com base na memória de suas fundadoras, ao passo que os pilares teóricos e metodológicos que ancoram o núcleo de estudos sejam revelados.

Na próxima seção constam os dados coletados pelas duas pesquisas aludidas, do mesmo modo que a discussão sob a prospecção da literatura pertinente. Para executar tal tarefa se considera a contribuição de Tello (2012), para quem a atividade epistemológica, no âmbito da Política Educacional, pode ser compreendida a partir de três componentes analíticos: a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemológico (neologismo criado pelo autor acima citado). O primeiro diz respeito à fundamentação teórica que o pesquisador emprega em sua atividade, tal como o positivismo, o estruturalismo, o pós-estruturalismo, por exemplo; o segundo componente decorre do primeiro e implica no posicionamento político do pesquisador – se progressista, liberal ou conservador; por fim, o terceiro componente, o enfoque epistemológico, significa a relação entre as escolhas teórico-metodológicas da pesquisa, tal como a perspectiva e o posicionamento epistêmico do autor.

Veja-se isto a seguir.

### **A atividade epistemológica em curso: o caminho heurístico do Neephi**

Nas 50 dissertações, analisadas por Cavaliere (2018a, p. 01)<sup>7</sup>, encontrou-se um “painel rico e original” de estudos sobre a temática da EITI. Trata-se de investigações que observavam escolas e redes de ensino públicas, tanto municipais quanto estaduais. O foco recai no Ensino Fundamental (Lei nº 9.694/1996), etapa da Educação Básica que desde os anos 1980, quando ainda era nomeada como ensino de primeiro grau (Lei nº 5.692/1971), foi a mais impactada pelos programas de EITI (CAVALIERE, 2007).

A própria legislação brasileira, a partir de 1996, sinalizou que tal etapa da Educação Básica, em sua jornada diária, deveria progredir paulatinamente para o tempo integral, a critério dos estabelecimentos de ensino, conforme o artigo 34, segundo parágrafo e o artigo 87, quinto parágrafo, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sob o contexto em questão, vale destacar também que o foco da Política Educacional no Brasil era a universalização do acesso nesta etapa, acontecimento que estava em consonância com demandas de organismos internacionais acerca da oferta do direito à Educação em países de economia dependente (MENEZES, 2009; ALTMANN, 2002).

Foi nessa conjuntura que as trajetórias de vida das fundadoras do Neephi se desenrolavam. As três desenvolveram atividades docentes em Programas Educacionais daquela conjuntura voltados para EITI, mais especificamente, um na década de 1980 e outro no início dos anos 1990, no Estado do Rio de Janeiro. Parece oportuno trazer à baila uma importante referência quanto ao Primeiro e Segundo Programa Especial de Educação (I PEE e II PEE), encabeçados por Darcy Ribeiro, nos dois Governos de Leonel Brizola, do Partido Democrático Trabalhista (PDT).

---

<sup>7</sup> Todas as 50 dissertações estão disponíveis no sítio dos Programas de Pós-graduação em Educação da Unirio (<http://www.unirio.br/ppgedu/dissertacoes/disertacoes> Acesso em 09 de dezembro de 2019), UFRJ (<https://ppge.educacao.ufrj.br/ppge-dissertacoes.html> Acesso em 09 de dezembro de 2019) e UERJ – São Gonçalo (<http://ppgedu.org/ffp/teses.html> Acesso em 09 de dezembro de 2019).

Decorrem desses Programas os Centros Integrados de Educação Pública, modelo de escola pública (predial, pedagógico e administrativo) que se espalhou por todo o Estado.

As três docentes, além do envolvimento com atividades de ensino ou de administração em CIEP, conforme revelam os dados erigidos por Silva (2019), ainda desenvolveram pesquisas naquela conjuntura sobre este Programa. Em teses de doutorado, Coelho (1992) investigou sua prática como coordenadora do Estudo Dirigido do II PEE, Cavaliere (1996) se dedicou a uma discussão conceitual sobre as Escolas de Tempo Integral, a partir da sua experiência docente como professora de CIEP durante o I PEE e, posteriormente, administrativa, também na coordenação do Estudo Dirigido do II PEE e, Maurício (2001) analisou a demanda expressa pela representação social acerca da Escola Pública de Horário Integral, após também ter desenvolvido atividades de ensino e administrativas nos CIEP. Em comum aos estudos: o ensino de primeiro grau, depois, Ensino Fundamental, algo que provavelmente explica o contexto de escolhas das pesquisas produzidas no Neephi por esta etapa da Educação Básica, conforme evidenciou a revisão sistemática de Cavaliere (2018a).

Não obstante, a autora supracitada anota que:

[...] dissertações orientadas pelos professores integrantes do Neephi [...] envolveram estudos e debates sobre concepções de educação integral, experiências de escolas de tempo integral e programas governamentais de ampliação da jornada escolar (CAVALIERE, 2018a, p. 05).

Ainda, segundo os dados contidos na investigação em questão, predominaram entre as dissertações, pesquisas sobre experiências escolares e programas educacionais, com ênfase na Política Educacional, desenvolvidos na capital e em diferentes cidades do Rio de Janeiro (CAVALIERE, 2018a).

Essa dinâmica segue a tendência do que vem sendo produzido no âmbito da Política Educacional, conforme sinalização de Krawczyk (2019), uma vez que a relação entre experiência escolar e programas educacionais tem sido abordada quase que de modo simultâneo, isto é, os programas são elaborados e executados e, em seguida, uma série de pesquisas – com diferentes enfoques e abordagens – observa seus efeitos. Conjectura-se que essa dinâmica tenha relação com a descontinuidade característica da Política Educacional brasileira, conforme glosa Saviani (2008):

Esta se manifesta de várias maneiras, mas se tipifica mais visivelmente na plethora de reformas de que está povoada a história da educação brasileira. Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague ou do pêndulo. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional (p. 11).

Detalhando os Programas Educacionais investigados nas pesquisas produzidas como dissertação no âmbito do Neephi, retratados em Cavaliere (2018a), pode-se afirmar que o setor público, integralmente, foi o alvo das investigações, não havendo, por efeito, nenhum Programa Educacional ou experiência escolar oriunda do setor privado. Aparecem como os objetos que predominam nas investigações arroladas pela autora anteriormente aludida, o Programa dos CIEP, já aventado nesta seção e, mais recentemente, o Programa Mais Educação (PME), formulado e

desenvolvido pelo Governo Federal a partir de 2007<sup>8</sup>, no contexto de implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação, agenda política dos empresários que atuam no campo da Educação (SILVA, 2018).

Ainda, segundo Cavaliere (2018a):

Observamos que dentre as 50 dissertações, 44 delas analisaram pelo menos um desses programas governamentais e, em muitos casos, mais de um, por meio de comparações ou associações. Este dado confirma a vocação do Neephi para o estudo das políticas públicas educacionais. Mesmo quando há focalização de aspectos internos de uma ou mais escolas, a relação dessas experiências com as políticas educacionais municipais, estaduais ou federais é sempre um elemento forte do estudo ou mesmo o fio condutor da análise. Portanto as políticas públicas de educação são o mais frequente enfoque no conjunto de dissertações analisado (p. 06).

Sobre o envolvimento das fundadoras do Neephi com o PME, uma particularidade que revela a diferença em relação à participação no Programa que originou os CIEP, já que neste o lugar de participação era na gestão e nas atividades docentes, como visto, e no outro a participação como analista proveniente da Universidade, veja-se a seguir:

Isso aí foi uma confusão. Começou porque eu ia muito às reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação [ANPED] [...]. Uma professora que pertenceu ao nosso Grupo de Trabalho [GT 13], voltado para o Ensino Fundamental, me procurou dizendo que estava trabalhando no Ministério da Educação [MEC], à época, em outra secretaria e em outro programa, mas que ela achava que seria chamada para um trabalho sobre Educação Integral e(m) Tempo Integral no MEC. Perguntou se eu gostaria de trabalhar com ela nisto. Respondi que sim, pois já discutíamos isso no GT. Até que em dezembro de 2007 ela me procurou perguntando se eu participaria de uma reunião em Brasília para discutir o Programa Mais Educação. Disse que sim e fui com as outras duas professoras do Neephi que também haviam sido convidadas. Lá nós conhecemos alguns professores da UFMG, da UFPR que já estavam discutindo a temática e nós não sabíamos. Muita gente da Secretaria de Educação Básica do MEC e muitas ONG [Organizações não governamentais]. Fomos falar sobre Educação Integral e(m) Tempo Integral, nessa nossa perspectiva de formação humana, mais completa, de uma discussão mais acadêmica e filosófica da questão (COELHO, 2018, p. 11).

Quando o Programa Mais Educação veio à tona nós já tínhamos uma história construída no núcleo, já éramos, digamos, “conhecidas”, porque já tínhamos muita coisa escrita, muita coisa publicada, alunos que já tinham defendido dissertações e teses sobre o tema, e fomos chamadas nessa condição de representantes da academia com o intuito de contribuir com a elaboração daquele programa em um governo que tinha aspectos progressistas [...]. Bom, durante o processo percebemos que as contradições eram muitas, pois os interesses em torno do PME eram diferentes e que seria difícil nossas ideias serem consideradas, pois não estávamos em Brasília rotineiramente para interferir, estávamos na universidade trabalhando dando aulas, orientando alunos fazendo pesquisas, não podíamos apenas legitimar um processo. Até que houve uma ruptura entre nós e a coordenação do programa, pois o criticávamos já com

---

<sup>8</sup> Vale destacar que este Programa foi desenvolvido até 2016, momento em que mudanças políticas e administrativas no Estado brasileiro redirecionaram a Política Educacional e os Programas voltados para a Educação Básica nessa contidos.

alguma intensidade, em virtude das diferenças de compreensão da sua temática [EITI]. Mas foi uma experiência nova, foi uma experiência difícil, aprendemos muito, como é complexo se fazer um programa de governo em âmbito federal, de uma forma democrática. Ouvindo várias partes (CAVALIERE, 2018b, p. 14).

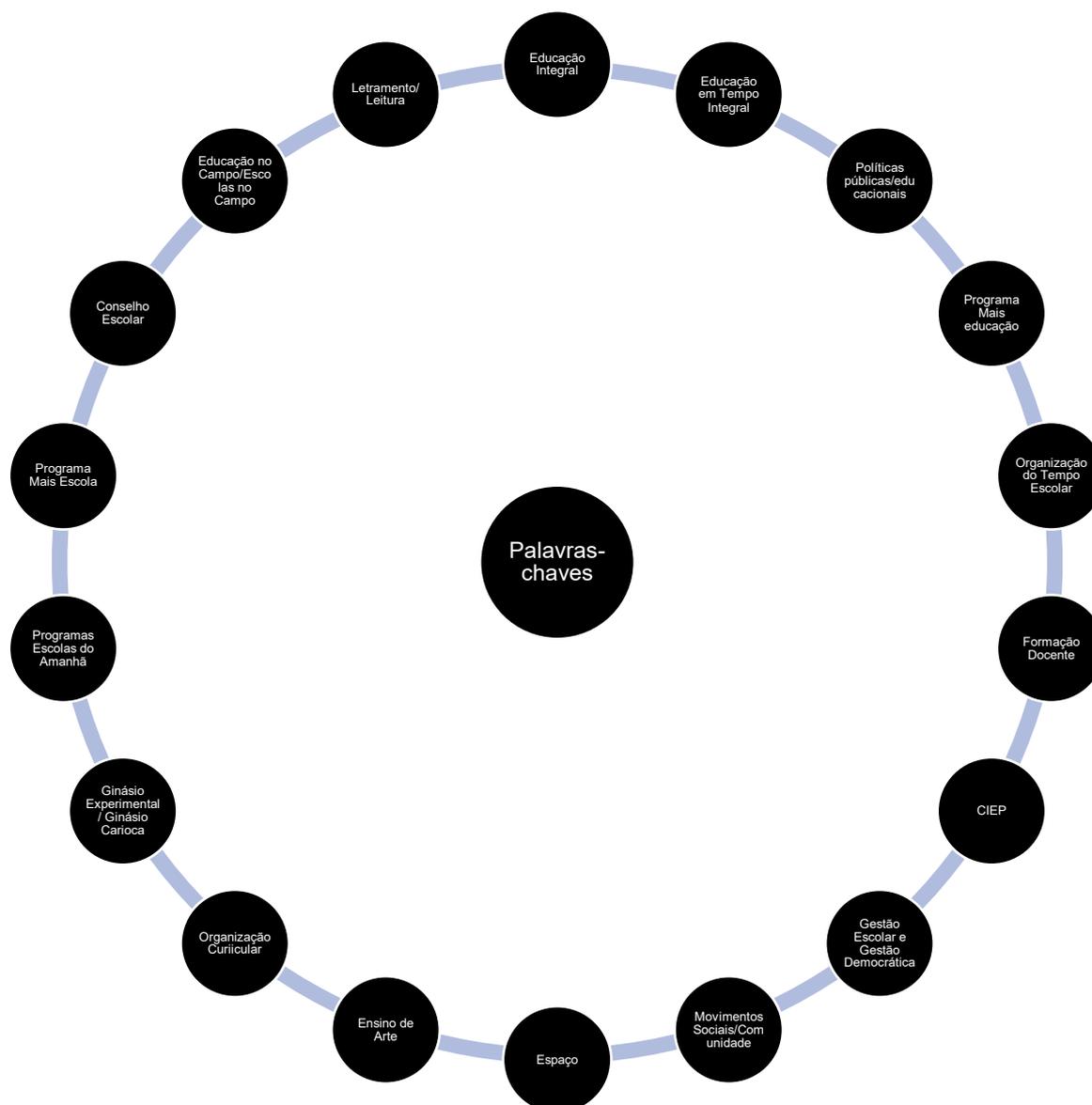
Eu não me sinto uma construtora desse programa. Quando o Neephi foi convidado para discutir aquele documento lá em Brasília [Documento Referência para o debate Nacional acerca da educação integral e(m) Tempo Integral publicado pelo MEC em 2009], aquele documento básico de referência, eu não participei. Comecei a participar quando as pesquisas quantitativas e qualitativas propostas pelo MEC e executadas por um conjunto de universidades, mas coordenadas pelo Neephi, foram realizadas (MAURÍCIO, 2018, p. 17).

Este papel analítico típico da Universidade em relação às questões que lhe são contemporâneas pode ser iluminado por aquilo que Fernandes (1975, p. 248) afirma ser a “missão investigadora” e “diretora” daquela instituição, visto que é de sua natureza investigativa, que derivam suas ações voltadas para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural de uma sociedade tal qual a brasileira. Nada mais específico, portanto, do que uma ação diretora das fundadoras do Neephi, com base nas técnicas de produção de conhecimento científico, conforme se constatou nos excertos, no sentido da implementação de um Programa Educacional, tal como o PME.

Neste sentido, a revisão sistemática de Cavaliere (2018a, p. 07) a respeito das dissertações produzidas no Neephi revela “problemas e dificuldades”, além de “resultados diferentes” naquilo que concerne às pesquisas sobre a implementação do PME. Os escopos das dissertações, nesse caso, suscitam questões acerca do modo como tal Programa chega às escolas públicas, sobre sua “implementação” que, pensada de forma dinâmica e processual por representar a sua fase de desenvolvimento, não descolada, em termos de nexos, da formulação da política, aponta para “[...] as relações dinâmicas entre as estruturas organizacionais, os distintos recursos de apoio mobilizados e as características sociais, culturais e econômicas dos atores [...]” envolvidos naquele processo (PERES, 2010, 1190).

O olhar de Cavaliere (2018a) sobre as palavras-chaves mais recorrentes nas pesquisas revistas por ela, de modo sistemático, ajuda a entender tal dinâmica dita acima, dado que essas perpassam tudo aquilo que envolve a implementação, desde a formulação conceitual e nomeação dos Programas Educacionais até as organizações internas à escola e seus agentes:

Figura 1 - Ciclo de palavras-chaves



**Fonte:** Criada pelo autor, a partir da revisão sistemática de Cavaliere (2018).

Os direcionamentos de pesquisa identificados nas palavras-chaves, ao que tudo indica, possuem relação com o lugar que os autores das dissertações ocupam no contexto de definição dos objetos de estudo, conforme revela Cavaliere (2018a), ao anotar que:

A grande maioria dos pesquisadores são também professores de escolas da Educação Básica, o que os torna depositários de uma experiência docente e de um conhecimento prévio da prática escolar que favorece e enriquece a formulação de questões de estudo. Entretanto isso também dificulta um olhar independente, ou com maior grau de isenção, no processo de análise da realidade. Além de serem professores e/ou profissionais da escola, parte significativa dos pesquisadores utiliza seu próprio local de trabalho como campo para a pesquisa empírica. Se isso, por um lado, traz vantagens em relação ao conhecimento das práticas, à familiaridade com a cultura escolar e ao acesso às informações, por

outro cria um alto risco de “enviesamento” das interpretações em função do envolvimento do pesquisador com o objeto de pesquisa (p.15).

Sobre tal particularidade (característica) das pesquisas, um debate epistemológico se faz necessário, afinal, o que está implícito é a questão da objetividade científica no âmbito das Ciências Humanas, de um modo geral, e na área da Educação, de modo específico. Em outras palavras, não seria esta proximidade profissional entre pesquisador e objeto relatada e ponderada, pela autora da revisão sistemática, um fator de interferência em relação ao distanciamento necessário à Ciência, segundo aquilo que defende o modelo empirista de produção do conhecimento advindo das Ciências Naturais?

Sob a ótica do modelo citado existem critérios de pesquisa que devem ser seguidos: observação sistemática dos fatos que envolvem o objeto, aplicação do método experimental, linguagem formal, pertinente, procedimentos de verificação, de previsão, de aplicação, de neutralidade, de diálogo com o conhecimento produzido. Contudo, o que se deve questionar é a validade desse modelo diante de fenômenos, tais como as relações educacionais, cuja interação agente e objeto também pode ser constante e sem a qual a produção do conhecimento, nessa perspectiva, se torna inviável. Desse modo, quem produzirá os dados de pesquisas se não o próprio pesquisador, possuidor de ideologias e, por conseguinte, objetivos (no sentido teleológico) em relação à Educação? Decerto essa prática não pode ser tratada, apenas, enquanto um objeto físico ou natural, entendida de forma isolada e em uma relação de causalidade, mas sim também enquanto algo dinâmico, que precisa ser investigado internamente (JAPIASSU, 1994).

Com efeito, o fato de não haver distanciamento entre o pesquisador e o objeto de pesquisa nas investigações – sobre a Política Educacional – realizadas a partir do tema da EITI, particularmente no caso do núcleo de estudos em questão, revela um *modus operandi* epistemológico que interfere diretamente na escolha da fundamentação teórica e das metodologias utilizadas nessas investigações e isso, assim se conjectura, também pode ser contextualizado a partir das trajetórias docentes das fundadoras do Neephi, na qual a interação ação docente e pesquisa foi o eixo norteador. Trata-se de uma inferência que se explicita em suas próprias narrativas, quando indagadas sobre essa relação, note-se, pois:

É claro que foi fundamental ter trabalhado no II PEE [...]. Mas qual foi à problemática teórica? Eu acho que foi mais a questão da teoria política, pois enveredei por essa discussão no meu doutorado. Fiquei mais atenta às questões sociológicas da Educação [...] Quando eu comecei a ver que Educação Integral e(m) Tempo Integral era algo que não tinha sido inventado agora, era uma maneira de se entender a formação, desde que liberais, conservadores e socialistas começaram a colocar os seus pontos de vista, que não eram apenas pontos de vista, eram mais do que isso: projetos de sociedade, de homem e de mundo em ação (COELHO, 2018, p. 06).

Eu fiz concurso para o Estado [Rio de Janeiro] em 1982 ou 1983, momento este em que Darcy Ribeiro era vice-governador [Governo de Leonel Brizola do Partido Democrático Trabalhista] e colocou em ação o I PEE que foi discutido no Encontro de Mendes [cidade do interior do Estado do Rio de Janeiro, onde foram debatidas as teses que deram origem ao I PEE]. Ele [Darcy Ribeiro] estava com essa perspectiva de escola de demonstração, teve a primeira no bairro de São Cristóvão, a segunda seria um “Brizolão” em Ipanema e a terceira no bairro de São Gonçalo. Por que São Gonçalo? Porque lá naquela faculdade onde hoje eu trabalho [faz menção a Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro] tinha uma faculdade pública, ao lado de uma escola estadual de segundo grau pública e do outro lado uma escola estadual de primeiro grau pública, todas juntas. No meio tinha um grande

terreno, ele queria que aquele conjunto inteiro formasse uma escola de demonstração e naquele terreno seria construído o que fosse necessário para que aquele conjunto se articulasse [...] Eu fui trabalhar neste projeto, fui nomeada diretora da escola de primeiro grau [...] e foi assim que eu entrei em contato com a escola de tempo integral, porque a ideia era aumentar o tempo acabar com o terceiro turno. Depois, o projeto principal do Governo foi os CIEP, nós conseguimos liberar aquele terreno para construir dois. A ideia em São Gonçalo era que os dois CIEP atenderiam em tempo integral as séries iniciais (1ª a 4ª série) do primeiro grau. A escola que eu dirigi trabalharia com as séries finais do primeiro grau (5ª a 8ª série) também em tempo integral e a escola de segundo grau com ampliações variadas de turno, sendo que os alunos da faculdade, que era uma faculdade de formação de professores, fariam os estágios nesse conjunto. Era um projeto muito bonito que se fosse realizado com as condições devidas teria sido mais relevante. Foi assim que eu entrei em contato com a educação integral e(m) tempo integral e comecei a estudá-la (MAURÍCIO, 2018, p. 07).

Eu já estava há seis anos trabalhando em CIEP e achei que era o momento de estudar algo relacionado a minha experiência de professora [...]. Eu fiz um trabalho muito particular no mestrado e quando eu entrei no doutorado já estava muito integrada como professora e tinha muito a esperança positiva do Brasil, porque as coisas estavam mudando, a ditadura estava acabando e tínhamos as eleições, primeiro de Governador. Quando eu entrei no doutorado já tinha ocorrido a eleição de 1989 com a vitória do Collor. Estava ocorrendo o seu processo de impeachment e eu tinha uma expectativa muito positiva com o Brasil, aquilo dava uma garra, uma vontade. Comecei a fazer o doutorado querendo estudar aquela experiência dos CIEP, da escola de tempo integral, porque eu dava aula em escola de tempo integral (CAVALIERE, 2018b, p. 05).

O fato de as três fundadoras do Neephi investirem em estudos relativos à temática da Educação Integral e(m) Tempo Integral, estando elas envolvidas com a implementação de Programas Educacionais, seja no lugar de implementação ou de análise destes processos, em alguma medida, serve como moldura (contexto) para um investimento similar por parte daqueles que produziram suas pesquisas, em nível de mestrado, no âmbito do Neephi. A trajetória docente, nesse caso, *pari passu*, articula o ensino, muitas vezes a gestão e a pesquisa com características universitárias no sentido da formação continuada.

Outra evidência desta representação acima construída, a partir da História Oral no trato da memória (SILVA, 2019) se refere à identificação na revisão sistemática de Cavaliere (2018a) da predominância das instituições de Educação Básica entre os objetos das dissertações de mestrado defendidas no âmbito do Neephi, notadamente no que diz respeito ao cotejamento entre estas instituições em uma mesma rede, este o procedimento metodológico mais recorrente nas pesquisas, ou entre outras redes (por exemplo, Federal x Municipal). Uma característica, conforme a inferência, que ocorre quase que de forma intuitiva nas pesquisas, em virtude das dificuldades de manipulação de variáveis em pesquisas sociológicas, isto porque as relações humanas com uma finalidade educacional são práticas sociais em última análise, por efeito, possuidoras de uma dinâmica muito difícil de ser controlada (DURKHEIM, 2006).

Outra característica que também chama atenção nos dados levantados na revisão sistemática de Cavaliere (2018a) é a feição de “relatório/estudo oficial” observada nas dissertações. Acredita-se que duas sejam as explicações possíveis para esta característica: uma, a mesma que anteriormente se trabalha com base na ideia de Cavaliere (2018a), a proximidade do pesquisador com os agentes e órgãos de implementação; e outra, também inferência pessoal, que envolve a decisão do docente em formação continuada por investigar o seu próprio trabalho, sendo esta uma

decisão ontológica acerca do ofício do professor, isto é, acerca da natureza da sua prática, algo que envolve a descrição, e nesses casos escolhida como o instrumento metodológico privilegiado.

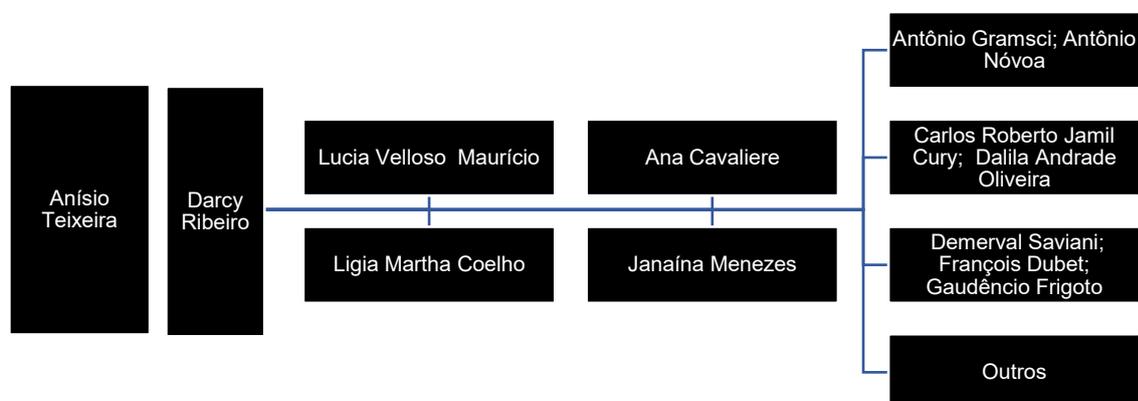
Ocorre que no âmbito da produção científica, para além das descrições dos fatos, que possuem a sua importância na construção da pesquisa, o entendimento das conformações e o apelo às contradições também são necessários como forma de objetivação das escolhas teóricas, principalmente, aquelas baseadas em certo estruturalismo, ora mais, ora menos, feitas pelos professores em formação em suas pesquisas. Nesse caso, o que interessa são os liames, ou seja, as relações causais entre diferentes fatos sociais entendidos a partir das suas estruturas internas de funcionamento (LEVI-STRAUSS, 1993). Mas por quais motivos isso ocorre?

Porque segundo os dados erigidos por Cavaliere (2018a), os instrumentos metodológicos mais bem desenvolvidos nas dissertações de mestrado foram a revisão bibliográfica e a análise documental e aqueles que apresentam maior fragilidade são os de natureza qualitativa, pois apesar dos estudos assim se auto intitularem, não foram encontradas abordagens consistentes junto aos objetos de pesquisa próximas à ideia de etnografia. Nesse caso, o que ocorre consoante a autora são aproximações de caráter exploratório e, mesmo assim, com fragilidades em suas observações sistemáticas; estudos de caso baseados quase sempre na análise da Política Educacional e na sua expressão em contextos escolares e de administração escolar, entretanto, adverte ela, nem sempre devidamente aprofundados nas particularidades do objeto de estudo; e entrevistas realizadas, com base em questionário ou não, muito valorizadas nas sínteses conclusivas dos estudos, mas também pouco próximas aos outros procedimentos metodológicos e pouco exploradas em suas contradições internas.

Trata-se de uma característica que se confunde com aquilo que ocorre no âmbito dos estudos sobre Política Educacional, uma vez que, em geral, são encontradas fragilidades teórico-metodológicas nas abordagens realizadas junto aos objetos pesquisados, normalmente Programas Educacionais derivados da Política Educacional, que não tocam em suas estruturas e, por efeito, acabam por privilegiar a descrição enquanto recurso metodológico (MAINARDES, 2013; KRAWCZYK, 2015).

Em que pese tal identificação, o uso de referências teóricas foi explicitado nos estudos analisados e, como visto, a revisão de literatura pertinente a esses autores ocorreu, em geral, de modo satisfatório (CAVALIERE, 2018a). A seguir se apresenta uma espécie de esquema hierárquico, na tentativa de reunir e sequenciar os autores que figuraram na qualidade de aporte teórico nas dissertações de mestrado cotejadas:

**Figura 2** - Hierarquia de referências bibliográficas



**Fonte:** Adaptado, de acordo com a revisão sistemática de Cavaliere (2018).

Sobre essas escolhas teóricas acerca dos autores, mesmo considerando o distanciamento já dito entre fundamentação teórico-metodológica e os objetos das pesquisas analisadas, aquilo que as contextualiza, assim se conjectura, diz respeito à trajetória docente das fundadoras do Neephi, já que a mesma havia sido demarcada pela convivência com Darcy Ribeiro, e este, por sua vez foi (fortemente) influenciado por Anísio Teixeira, escolanovista e defensor da Educação pública, laica e universal, declaradamente seu mestre (MENDONÇA; BRANDÃO, 1997; BOMENY, 2001). Veja-se o que elas narram sobre esta convivência – em maior ou menor escala – com as ideias daquele que foi o responsável pelo desenvolvimento dos Programas Educacionais voltados para a Educação Integral e(m) Tempo Integral, em que elas desenvolveram atividades de ensino e gestão em suas trajetórias docentes:

Ademais, trabalhar com Darcy Ribeiro era uma loucura! Quem já viu algum vídeo do Darcy ou o conheceu sabe disso. Era aquela coisa de falar, falar, e nós nas reuniões - era isso, era um turbilhão de ideias que ele botava na nossa cabeça, já tínhamos as nossas e ainda juntava com aquele turbilhão! Eram mil coisas para pensar, quando você trabalha no centro da construção de uma política pública, você precisa de respostas imediatas e respostas mais universais. Então, é aí que às vezes eu confronto um pouco com as discussões sobre o cotidiano da escola. É importante? É importantíssimo você pensar no cotidiano, nas micro relações que acontecem em sala de aula, mas se você está em um nível central, você tem que dar respostas às demandas que a população coloca. E estas respostas não estão naquele micro, são respostas mais gerais. Eu acho que essa é a questão da educação pública, quando você está em um nível central, de você conseguir compatibilizar aquilo que acontece no micro da sala de aula, de desafio, de coisas importantes que acontecem, com o macro das respostas que você tem de dar. O Darcy tentava fazer isso, do jeito dele, com a cabeça dele (COELHO, 2018, p. 06).

O Darcy fazia coisas, sempre falo isso, tenho o maior respeito pela liberdade de pensamento do Darcy, mas eu não seria capaz de fazer algumas coisas que ele fez, e eu acho que pode ser que ele tivesse razão e não eu. Vou dar um exemplo do Darcy, ele sempre falava que teve uma formação marxista, mas que teve um baque na vida com o suicídio do Getúlio, ele falava assim: “a esquerda está errada”, ou seja, como tem outra pessoa, populista, mas tem alguma coisa, um poder de mobilização, nós precisamos aprender. Isso modificou os rumos políticos na vida dele, tanto é que ele entrou para o trabalhismo, por conta disso (MAURÍCIO, 2018, p. 09).

Eu não tive muito contato pessoal com o Darcy, pois eu era uma professora que estava na equipe [faz referência ao segundo Programa especial de Educação], mas não tive muito contato, além das reuniões que ocorriam em função do programa. Eu admirava muito o Darcy Ribeiro, como admiro até hoje, uma personalidade interessantíssima com todas as suas contradições. Ele era um homem com carisma enorme, lembro que nas reuniões ele atraía a atenção, ele tinha uma força e uma garra que contaminava todo mundo. Foi muito marcante, apesar do pouco contato (CAVALIERE, 2018b, p. 08).

Em que pese tal convivência das fundadoras do Neephi estar implicada, de forma indireta, às escolhas teóricas feitas nas dissertações de mestrado revistas por Cavaliere (2018a), assim se infere, isto não garantiu a objetivação das ideias destes autores nas análises dos dados feitas por estas mesmas dissertações. Acredita-se que de um ponto de vista epistemológico e também de organização do próprio campo científico, tal processo decorre da fragilidade com a qual o campo da Educação estabelece diálogos com o conjunto das Ciências Sociais, entre essas, a Ciência

Política, fundadora dos estudos acerca da Política Educacional, conforme já identificou Tello (2013).

Ainda sobre essa característica, também compete destacar a recorrência nas dissertações de mestrado da utilização de referências bibliográficas produzidas pelas fundadoras do Neephi, algo que reforça a tese teórico-metodológica de que as trajetórias docentes são fundamentais para se entender epistemologicamente a produção de pesquisas no Neephi sobre a Política Educacional, quando o mote é a EITI. Por outro lado, isso pode ser interpretado também como um movimento endógeno nesta produção, algo que precisa ser (re)considerado, uma vez que se pode cometer o equívoco de não colocar em suspeição as próprias ideias, conforme declarava Anísio Teixeira (RIBEIRO, 1979).

Por fim, precisa-se situar apenas que o conjunto de autores enunciados como referências na terceira linha de hierarquia seguem uma tradição estruturalista e, de um modo geral, em suas obras, abordam os nexos existentes entre a Política e a Educação permeadas pelas ações do Estado. Essa tem sido, inclusive, a dinâmica dos estudos em Política Educacional, conforme anota Saviani (2008), ao afirmar que os limites e as perspectivas dessa Política devem expor, em última análise, o seu alcance, a sua capilaridade e impacto para a sociedade.

A seguir, apresentam-se as considerações finais, indicando o que se acredita ser original acerca das contribuições, no processo de produção de pesquisas no âmbito do Neephi sobre a Política Educacional brasileira.

### **Considerações finais**

Retomando as contribuições de Tello (2012) expostas ao final da delimitação metodológica das pesquisas utilizadas neste artigo, como forma de dar coesão, acrescenta-se aos enunciados da atividade epistemológica propostos por este autor - a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemológico (neologismo criado pelo autor) – as características dos dados que foram analisados na seção anterior, doravante, veja-se.

Pode-se afirmar e também propor uma síntese, com base no que foi apresentado e discutido, que no âmbito do Neephi foi o estruturalismo, com alguma variação, a perspectiva epistemológica ou fundamentação teórica adotada pelos estudos analisados na revisão sistemática de Cavaliere (2018a), o que pode ser decorrente das influências (Políticas e epistemológicas) do pensamento de Anísio Teixeira e, por efeito, Darcy Ribeiro, por parte daquelas docentes que fundaram este núcleo de estudos, em meados dos anos 1990, conforme revelam os dados erigidos por Silva (2019). Ao que tudo indica, a defesa da Educação pública, tal e qual enunciada por esses autores, parece ser a mola mestra, ou o posicionamento epistemológico das pesquisas produzidas no Neephi. Por outro lado, tal perspectiva e posicionamento, conforme evidenciado, sucedeu em dificuldades de objetivação nas pesquisas – o enfoque epistemológico – uma vez que houve problemas na manipulação dos instrumentos metodológicos, que podem aproximar ou afastar o pesquisador, a partir de uma ou mais referências, de uma análise estruturalista do seu objeto.

Conjectura-se que isso tenha ocorrido, primeiramente, em função do fato das dissertações apresentarem, de um ponto de vista esquemático, uma relação de subordinação da EITI à Política Educacional, algo que, todavia, acaba sendo revertido no próprio decurso das pesquisas, uma vez que essas trazem tal assunto para o primeiro plano, ao que parece, em uma tentativa interessante de entender a Política por intermédio da EITI, mas que também apresenta riscos de fragilização, visto que as investigações acabam por se afastar do que é fundamental em termos científicos –

seguindo o curso dos problemas também apresentados no âmbito dos estudos epistemológicos sobre Política Educacional – da Ciência Política.

Ademais, os estudos apresentam uma sintonia com aquilo que diz respeito à trajetória docente das fundadoras do Neephi, conforme foi evidenciado, por meio dos dados erigidos por Silva (2019), ao ponto de bem delimitar o estruturalismo, com matizes, enquanto concepção científica e posicionamento político das pesquisas que, em geral, possuem como objeto o próprio trabalho dos agentes, que atuam na implementação da Política, em especial, em Escolas de Ensino Fundamental e órgãos de administração.

Tal síntese, bem entendida, permite direcionar o investimento em estudos e atividades de pesquisas futuras com o intuito de mais bem conferir cientificidade às produções do Neephi. Não que esta esteja significativamente fragilizada nas pesquisas analisadas, pelo contrário, conforme evidenciou Cavaliere (2018a), mas sim porque se entende a cientificidade como algo que precisa ser aperfeiçoado. Por fim, ainda vale salientar que essa experiência do Neephi, tanto na produção de pesquisas, como na produção de pesquisas sobre as pesquisas produzidas, metanálises, pode iluminar outras iniciativas como forma de fortalecer, do ponto de vista da Ciência, o campo da Educação, de um modo em geral, e o tema da Política Educacional, ao assuntar a EITI, de um modo específico.

## Referências

ALTMANN, H. Influências do BM no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022002000100005>

BOMENY, H. **Darcy Ribeiro: sociologia de um indisciplinado**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

CAVALIERE, A. M. V. **Escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.

CAVALIERE, A. M. V. Tempo de escola e qualidade e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300018>

CAVALIERE, A. M. V. **Balanço crítico das dissertações de mestrado defendidas no âmbito do Neephi (2006-2018)**. (Relatório de pesquisa). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018a.

COELHO, L. M. C. C. **Estudo Dirigido: Da compensação à emancipação?** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1992.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes. 2007.

JAPIASSU, H. **Introdução às ciências humanas: análise de epistemologia histórica**. São Paulo: Letras & Letras, 1994.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa Ômega, 1975.

LEVI-STRAUSS, C. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro Ltda. 1993.

KRAWCZYK, N. R. Pesquisa e formação em Política Educacional: um desafio interdisciplinar. **Olhares**, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 8-14, nov. 2015. DOI: <https://doi.org/10.34024/olhares.2015.v3.436>

KRAWCZYK, N. A política educacional e os seus desafios na pesquisa: o caso do Brasil. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, p. 1-9, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.4.003>

MAINARDES, J. Las epistemologías de la política educativa y sus contribuciones para el campo. In: TELLO, C. (Coord.). **Epistemologías de la política educativa**: posicionamientos, perspectivas y enfoques. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 517-526.

MAURÍCIO, L. V. **Escola Pública de Horário Integral**: Demanda Expressa pela Representação Social. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001.

MENDONÇA, A. W.; BRANDÃO, Z. (orgs). **Por que não lemos Anísio Teixeira?** Uma tradição esquecida. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

MENEZES, J. S. Educação integral & tempo integral na educação básica. In COELHO, L. M. C. (org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis-RJ: DP et alli. Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

PERES, J. R. R. Por que pesquisar a implementação de políticas educacionais atualmente? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out./dez. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-7330201000040000>

RIBEIRO, D. **Ensaio Insólito**. Porto Alegre – RS: L&PM Editores. 1979.

SAVIANI, D. Epistemologías da Política Educacional: algumas precisões conceituais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, p. 1-5, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.2.002>

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SILVA, B. A. R. **História e Memória: o Núcleo de Estudos em Tempo, Espaço e Educação Integral em perspectiva**. (Projeto de Pesquisa). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.

SILVA, B. A. R. A concepção empresarial da educação integral e(m) tempo integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1613-1632, out./dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623676399>

TELLO, C. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jul. 2012. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7i1.0003>

TELLO, C. Las epistemologías de la política educativa – notas históricas y epistemológicas sobre el campo. In: TELLO, C. **Epistemologías de la política educativa** – posicionamientos, perspectivas y enfoques. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 23-68.

### Fontes Orais

CAVALIERE, A. M. V. [Entrevista concedida a] Bruno Adriano Rodrigues da Silva. 11 out. 2018b. Rio de Janeiro, RJ.

COELHO, L. M. C. C. [Entrevista concedida a] Bruno Adriano Rodrigues da Silva. 06 set. 2018. Rio de Janeiro, RJ.

MURÍCIO, L. V. [Entrevista concedida a] Bruno Adriano Rodrigues da Silva. 13 de set. 2018. Rio de Janeiro, RJ.

Recebido: 28/10/2019

Versão corrigida recebida: 12/12/2019

Aceito em: 13/12/2019

Publicado online: 25/01/2020

---

### **Bruno Adriano Rodrigues da Silva**

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Desenvolve pesquisas sobre o tema da Educação Integral e(m) Tempo Integral e da História da Educação Física e do Esporte.

---