



---

Comunicação oral: Eixo 3 - Políticas, Gestão e Avaliação Pós-LDBEN

## **A ARQUEOLOGIA DA ESCOLA INTEGRAL: UMA BREVE ANÁLISE FOUCAULTIANA DA AMPLIAÇÃO DA JORNADA DE AULAS NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

Aimê Heloína Candido da Silva Santos– UNASP - EC\*

---

**Resumo:** O presente estudo analisa três documentos educacionais fundantes da ampliação da jornada de aulas na rede pública municipal de São Paulo: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação; o Plano Nacional de Educação e o Programa “Mais Educação São Paulo”. Tal política curricular, conhecida como escola integral, foi lida sob perspectiva arqueológica de Michel Foucault, a partir de suas terminologias e análise discursiva. O objetivo desta pesquisa é alicerçar a leitura dos documentos oficiais nos pressupostos e concepções deste filósofo. A leitura arqueológica desses três documentos da *escola integral* revelou que a proposta é, de certa forma, totalizante, no sentido de que apresenta a escola integral como supostamente detentora de enorme poder de transformação social, política e educacional. Espera-se que este estudo possa favorecer uma discussão mais atenta acerca da qualidade e equidade das políticas educacionais como um todo, especialmente as curriculares.

**Palavras-chave:** Arqueologia de Foucault; Proposta curricular; Escola integral.

### **Introdução**

Os documentos analisados neste estudo são a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a) e o Programa Mais Educação São Paulo (SÃO PAULO, 2014), com especial atenção para o conceito de escola integral. Este estudo analítico é o recorte de um estudo maior, apresentado em forma de dissertação (SANTOS, 2018). Aqui, usa-se o termo escola integral em referência à ampliação da jornada de aulas, de seis horas/aulas por dia para oito horas/aulas por dia, incluindo também o acréscimo e promoção de atividades diversificadas, na expansão do tempo do estudante na escola.

Escola integral, portanto, se refere não à ideia de completude da educação, algo que abranja os muitos campos da vida humana. Tem a ver com a implantação de medidas que fomentem toda uma reestruturação escolar, desde o mobiliário, tempo e recursos humanos à “articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários” (BRASIL, 2014a, p. 60).

---

\*Professora de ensino fundamental I da rede pública municipal de São Paulo; Mestre pelo programa de Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP-EC).



A ampliação da jornada de aulas, muitas vezes, recebe diferentes nomes nos documentos educacionais oficiais. Cabe ressaltar esta questão antes de articular sua leitura sob a perspectiva foucaultiana e refletir sobre sua aplicabilidade e efetivação enquanto política pública de inclusão social. Além disso, há de se tratar da escola integral, além de política pública educacional, como uma política de currículo, levando em conta o entendimento de uma reorganização curricular, dado seu efeito em toda a dinâmica escolar.

O objetivo geral desta breve análise é, portanto, analisar as formações discursivas pertinentes às políticas públicas que apresentam a ampliação da jornada de aulas da rede municipal de ensino, conhecida como "escola integral", sob a perspectiva arqueológica de Michel Foucault. Dessa forma, pergunta-se: o que uma análise de discurso arqueológica, crítica e ponderada dos limiares discursivos dos documentos fundantes da escola integral, utilizando a terminologia foucaultiana e sua flexibilidade interpretativa revela sobre o estabelecimento dessa política pública educacional?

A perspectiva foucaultiana traz luz à reflexão e fornece algumas respostas para a crise deste momento histórico brasileiro, especialmente na atual conjuntura social, política e econômica do país. As ideias foucaultianas surgem numa efervescente França do final do século XX, atravessada, também, por um complexo cenário político, econômico e social. Michel Foucault e sua enérgica maneira de pensar trouxeram contribuições na transformação da produção de conhecimento. Assim, Foucault levanta, com sua postura e pensamentos, a questão de qual seria o papel político do intelectual na sociedade.

### **A escola integral sob o ângulo político-filosófico**

A preocupação da ampliação da jornada de aulas, instituída pela política pública da escola integral, vem de algum tempo. Na Constituição de 1988, já havia vislumbres da concepção da escola integral, apesar do termo não aparecer explícito no texto. A LDB relaciona essa concepção com a ampliação do tempo escolar e, mais tarde, o PNE a aplica como a sexta meta, legitimando esse direito (MAURÍCIO, 2009, p. 16). O Programa Mais Educação São Paulo, último dos três documentos analisados, é um projeto mais recente, mas que também advém da lógica dos outros dois documentos. Antes, porém, de ser criada como uma política pública educacional e curricular, a escola integral foi uma necessidade criada pelas transformações sociais ocorridas nas últimas décadas:

Ao longo do século XX, o tempo de escola no Brasil vai sofrendo lentas mudanças em sua definição, a qual tende a ser compatibilizada com um novo tempo social baseado na cultura urbana. **Esta última traz a escolarização das massas, o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, a eliminação do trabalho infantil e a regulamentação das relações de trabalho** (CAVALIERE, 2007, p. 1018, grifo nosso).



Tendo em vista as forças motoras que impulsionaram as políticas públicas curriculares sobre a escola integral, é preciso entender que essa demanda não é só pedagógica, como também econômica e social. Paro *et al* (1988, p. 14), ao discorrer sobre a “escola pública de jornada completa”, termo por ele usado para denominar a escola integral, discute as “funções que se podem ou se devem atribuir à escola pública de tempo integral”. Sobre as motivações e “implicações político-ideológicas” que constituem a escola integral como política pública educacional curricular, ele diz:

Às reivindicações e pressões populares por mais instrução, o Estado responde com propostas de escola de tempo integral, na qual o propósito principal não é a divulgação do saber sistematizado, mas a solução de problemas sociais localizados além dos limites da escola e que têm natureza não propriamente pedagógica.

O autor aponta que a função “pedagógica instrucional” da escola tem sido, historicamente, ajustada a uma série de “determinantes sociais e econômicos” que a levam a “desenvolver atividades suplementares” a sua atividade principal, “sobrecarregando”, assim, “a escola com atividades que extrapolam a sua função específica” (PARO *et al*, 1988, p. 15). Coelho (2009, p. 83, 84) afirma que as discussões sobre a escola integral devem ser vistas ainda “sob o ângulo político-filosófico”. Para a autora, para analisar essa realidade educacional, é preciso partir “do pressuposto de que visões sociais de mundo diferentes – como a conservadora, a liberal e a socialista – engendram também concepções e práticas diferentes de educação integral”. Trata-se da mesma linha de pensamento presente em Paro *et al* (1988, p. 20) para compreender que “as concepções de educação e visões de mundo [...] são marcados pelas perspectivas que as classes no poder descortinam para as classes trabalhadoras”. Para Maurício (2009, p.19), é preciso que as personagens sociais envolvidas no enredo da escola integral encontrem consenso sobre a sua necessidade e aplicação:

Para avaliar a demanda pela escola em tempo integral, entendemos que é necessário investigar que representações circulam na sociedade a respeito de sua possível adoção pela escola pública. Afinal, esta política só será viabilizada se houver, entre os possíveis implementadores dessa escola, algum consenso sobre sua carência social, sobre sua efetividade pedagógica e por haver reconhecimento de que ela tem demanda por alunos e seus responsáveis.

Entender o papel da escola na sociedade, o que dela se espera por parte da população, do poder público, das instituições privadas, dos órgãos internacionais e da própria comunidade escolar é de extrema importância para a concepção da escola integral. Ao tratar do “tempo de escola”, Cavaliere (2007, p. 1018) ressalta que é preciso considerar “diferentes interesses e forças que sobre ele atuam”. Para estas considerações, recorreu-se a Foucault enquanto tutor metodológico e espera-se a herança da sua criticidade como propulsora para reflexões, inquietações e questionamentos. Valer-se destes atributos é, primeiramente,



filosofar usando “o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento” (FOUCAULT, 1990, p. 13 *apud* FISCHER, 2003, p. 385).

### Por que a Arqueologia?

Algo imprescindível para justificar a escolha metodológica desta pesquisa é a relevância de Michel Foucault como pesquisador crítico e contestador. Um itinerário bibliográfico traçado por Aquino (2013, p. 314) aponta o uso da análise foucaultiana, método usado nesta pesquisa, como sendo a sexta mais importante “metodologia” na área de tópicos teóricos dos estudiosos que recorrem a Foucault. “A maior parte dos ensaios analisados recupera as assertivas foucaultianas, seja para comentar, criticar ou reposicionar teoricamente determinadas problemáticas educacionais” (AQUINO, 2013, p. 315). Também recorrem à “teoria” foucaultiana para articular “determinadas questões pontuais suscitadas por documentos oficiais” (AQUINO, 2013, p. 315). Foi por isso que, ao tratar da política pública curricular da escola integral, o presente estudo optou por fazer uma análise articulada foucaultiana. O termo usado para denominar a metodologia desenvolvida por Foucault tem relação com a ideia de escavação: “o uso da palavra arqueologia remete ao procedimento de escavar verticalmente as camadas descontínuas dos discursos pronunciados, sem procurar depreender as estruturas em qualquer conhecimento” (AZEVEDO, 2013, p. 149). Assim sendo, a análise arqueológica considera o documento estudado um monumento:

A arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos; mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como *documento*, como signo de alguma coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém a parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de *monumento*. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um ‘outro’ discurso mais oculto. Recusa-se a ser ‘alegórica’ (FOUCAULT, 2014, p. 169).

Foucault (2014, p. 169) faz questão de ressaltar as diferenciações entre análise arqueológica e história das ideias, apontando as particularidades e a capacidade descritiva da primeira. Além de não tratar o discurso como “documento” e sim como “monumento”, ele frisa que a arqueologia não é uma “doxologia”. Preocupa-se em definir os discursos nas suas especificidades, fazendo uma análise diferencial das modalidades de discurso. Seguindo suas definições negativas, a arqueologia “não quer reencontrar o ponto enigmático em que o indivíduo e o social se invertem um no outro”, mas sim definir “tipos e regras de práticas discursivas que atravessam obras individuais” (FOUCAULT, 2014, p. 170).



O “processo de apreensão das ferramentas” arqueológicas foucaultianas (SILVA-MIGUEL; TOMAZETTI, 2016, p. 81) ocorreu à medida que o tema foi estudado. As próximas seções procuram dar uma breve noção do percurso conceitual metodológico do trabalho até aqui, divididas por algumas das terminologias que formam parte do pensamento de Michel Foucault.

## Breve análise arqueológica da escola integral

Foucault (2007, p. 151-220) envida considerável esforço para diferenciar a análise arqueológica da costumeira história das ideias. Contudo, ao fazer isso, estabelece as bases para a descrição arqueológica, cujas quatro dimensões incluem as regularidades, as contradições, as comparações e as transformações. No caso das regularidades, privilegia-se a estruturação do monumento, com atenção especial para as semelhanças das formações discursivas nos documentos sob consideração. Em se tratando das contradições, categorizam-se essas mesmas formações discursivas como derivadas, intrínsecas e extrínsecas. No âmbito das comparações, concentra-se essencialmente nas regras e elementos dessas formações. Finalmente, no caso das transformações, o foco recai nas diferenças percebidas nos documentos.

### Regularidades

A análise arqueológica não se preocupa com a oposição entre banalidades e originalidade (FOUCAULT, 2007, p. 162), pois compreende que, de certa forma, elas não existem (FOUCAULT, 2007, p. 165); em vez disto, ela se ocupa das regularidades, não para contrapô-las às irregularidades, mas às outras regularidades de outros enunciados (FOUCAULT, 2007, p. 163). O enunciado “ampliação da jornada de aula” aparece nos três documentos. Na LDB (BRASIL, 1996, art. 34), quando se diz que a escola deve promover “ampliação da jornada diária dos educandos, assegurando condições de melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem”. Já no PNE (BRASIL 2014b, p. 6), o enunciado aparece quando se diz que a meta 6 deve oferecer a pelo menos 50% das crianças matriculadas na rede pública uma “educação em tempo integral como a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias”.

No PMESP (São Paulo, 2013, art. 4, § 3) a expressão “ampliação de jornada de aula” se faz presente quando diz que a escola deve se organizar para promover a “ampliação da jornada diária dos educandos, assegurando condições de melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem”. Tanto o PMESP quanto o PNE especificam questões técnicas e organizacionais da política pública curricular da escola integral para sua aplicação, sendo muito mais extensos e detalhados do que a LDB quanto a esse assunto.



Outra expressão recorrente (ou regular) que aparece nos três documentos é “progressivo”, no sentido de que a aplicação da escola integral deva ser feita gradativamente nos sistemas de ensino. Isso pode mostrar que os governos que implantaram essa política pública sabem o quão custosa e complexa é essa reestruturação, que envolveria gastos com mobiliário, atividades extraescolares, deslocamentos, alimentação, funcionários e professores, currículo, processos de avaliação e espaços e tempos escolares (SÃO PAULO, 2013, art. 3, 4, 5, 15, 18, 21, 24). Por isso, talvez, os órgãos públicos de educação evoquem o uso da palavra “progressiva” para se eximir da dificuldade e demora de implementação.

### Contradições

Na análise arqueológica, as contradições não são nem aparentes, nem fundamentais, pois não são passíveis de serem resolvidas ou transferidas para um nível mais fundamental (FOUCAULT, 2007, p. 171). Em vez disto, o primeiro objetivo é categorizá-las como “contradições intrínsecas” (isto é, que existem na própria formação ou prática discursiva); “contradições extrínsecas” (isto é, que existem entre formações discursivas distintas) e “contradições derivadas” (isto é, que se originam de outras contradições). Em segundo lugar, deve-se, além disto, identificar os diferentes níveis de contradição: nível do sistema e nível dos métodos. Finalmente, deve-se identificar as funções das contradições: desenvolver, reorganizar ou questionar o campo discursivo (FOUCAULT, 2007, p. 173-175). Nesta seção, será destacada a categoria das contradições intrínsecas. Uma categoria intrínseca de contradições nos documentos oficiais pertinentes à escola integral diz respeito ao objetivo precípua de sua criação. De acordo com a meta 6 do PNE (grifo nosso),

[...] garantir educação integral requer **mais que simplesmente a ampliação da jornada escolar diária**, exigindo dos sistemas de ensino e seus profissionais, da sociedade em geral e das diferentes esferas de governo não só o compromisso para que a educação seja de tempo integral, mas também um projeto pedagógico diferenciado, a formação de seus agentes, a infraestrutura e os meios para sua implantação.

No entanto, o artigo 21 do PMESP, que é uma tentativa de operacionalização da proposta da escola integral, especifica que os objetivos da ampliação da jornada diária dos educandos visam à “melhoria do processo de ensino e aprendizagem”, das “relações de convívio”, do “enriquecimento do currículo” e da “integração entre os diferentes segmentos da escola”. Da mesma forma, a meta 6 do PNE declara que:

O programa Mais Educação tem sido **uma das principais ações do governo federal** para ampliar a oferta de educação em tempo integral, por meio de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, **contribuindo**, desse modo, **tanto para a diminuição das desigualdades educacionais quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira**.



Dessa maneira, a escola integral é descrita como uma medida abrangente, capaz de resolver graves problemas sociais como a questão das desigualdades e da valorização da diversidade. Ou seja, embora certos trechos reconheçam que a ampliação da jornada escolar diária não seja a única condição para a melhoria do ensino, outros revelam a ideia de que, de fato, os idealizadores da proposta atribuem a essa ampliação o caráter de panaceia automática.

### Comparações

No caso das comparações, a análise arqueológica tenta individualizar e descrever as formas discursivas (FOUCAULT, 2007, p. 177), com vistas a explicitar as regras de formação por meio das analogias e diferenças, consideradas como isomorfismos (isto é, quando regras análogas atuam sobre elementos diferentes), modelos (se as regras se aplicam ou não do mesmo modo), isótopos (se conceitos diferentes ocupam posição análoga no sistema), defasagens (se uma noção abrange mais de um elemento) e correlações (se os elementos guardam relações de subordinação ou complementaridade) (FOUCAULT, 2007, p. 181-182). Não será possível, neste breve estudo detalhar cada dessas terminologias do campo das comparações, por isso, é apresentada uma delas: a defasagem. A análise das defasagens verifica se uma noção abrange mais de um elemento. A LDB (1996, art. 34, grifo nosso), diz que “**a jornada escolar no ensino fundamental** incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. Segundo um trecho do PNE (2014b, p. 28, grifo nosso),

a ampliação da **jornada escolar diária** se dará por meio do desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.

Já o PMESP (2013, art. 21, grifo nosso) diz que o programa “contemplará, ainda, a ampliação da **jornada diária dos educandos**” seguindo os objetivos de aumentar o tempo de permanência na escola, potencializando “o uso dos recursos e espaços disponíveis, ampliando os ambientes de aprendizagem e possibilitando seu acesso a educandos e professores” e propiciando “a recuperação paralela para educandos com aproveitamento insuficiente”. Observa-se, portanto, que os enunciados “jornada escolar no ensino fundamental”, “jornada escolar diária” e “jornada diária dos educandos” ocorrem alternadamente nos documentos escolhidos. Esses enunciados compõem a noção do saber da escola integral, ou seja, da ampliação da jornada de aulas. Enquanto as formações



enunciativas da LDB e do PNE usam inicialmente a expressão “jornada de aulas” com diferentes complementos finais, o PMESP usa a expressão “jornada diária”.

Entende-se, então, que o conceito de defasagens arqueológicas, parte das comparações desta análise, mostra que uma “noção (eventualmente designada por uma única e mesma palavra) pode abranger dois elementos arqueologicamente distintos” (FOUCAULT, 2007, p. 181). Dos três, dois repetem o enunciado “jornada escolar”, enquanto um utiliza “jornada de aulas”. Entretanto, todos os termos se referem à mesma noção, com uma variação mínima de sentido. Já que essa expressão era nossa melhor candidata à categoria das defasagens, pode-se afirmar que esta análise arqueológica não identificou nenhuma defasagem na formação discursiva ou nos enunciados da proposta da escola integral.

### Transformações

A análise arqueológica também se ocupa das transformações. Para isto, ela abole o que Foucault chama de “figura coautora da sincronia”, estabelecendo o discurso em uma “intemporalidade descontínua” e suspendendo as sequências temporais (FOUCAULT, 2007, p. 187-188). Não se trata de “imobilizar o tempo”, como esclarece o próprio Foucault (FOUCAULT, 2007, p. 190-194). Suspendem-se apenas as ideias de que a sucessão é absoluta, de que há um fluxo linear de consciência e de que as velhas metáforas da história (“movimento”, “fluxo” e “evolução”) podem ser úteis. Em vez disto, tentam-se explicar as permanências e as repetições, assim descrevendo a dispersão das próprias discontinuidades ao estabelecer as analogias, diferenças, hierarquias, complementaridades, coincidências e defasagens das modificações (FOUCAULT, 2007, p. 195-197) Entre as transformações, encontra-se, por exemplo, a disparidade referente ao escopo do esforço preparatório para que haja a referida ampliação da jornada educativa na escola. Enquanto que o PMESP fala, em seu art. 21, § II, de “potencializar o uso dos recursos e espaços disponíveis ampliando os ambientes de aprendizagem e possibilitando seu acesso a educandos e professores”, a estratégia 6.3, da meta 6, do PNE explicitamente recomenda a

[...] ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.

A mesma meta ainda recomenda atividades fora do espaço da escola, mas sob a orientação pedagógica da escola, “mediante o uso dos equipamentos públicos e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais”. Embora o PMESP contenha uma longa elaboração acerca das ações necessárias para o cumprimento da meta, sua apresentação





do planejamento necessário omite as ações mais onerosas financeiramente e mais custosas do ponto de vista político. Por isso, em vez de pretender uma ampliação do espaço escolar concomitante com a ampliação das atividades nele pretendidas e sua extrapolação para o ambiente público, o PMESP se acomoda a um paliativo genérico que não contempla necessariamente a construção de novos espaços, nem a sua extrapolação.

Outra transformação perceptível na formação discursiva da educação integral ocorre quando o PNE estipula um mínimo de sete horas para a permanência total do discente na escola, sendo quatro dessas horas passadas em sala de aula, enquanto que o PMESP recomenda um mínimo de seis horas, sendo que até uma dessas seis horas seria dedicada à alimentação e outras atividades rotineiras, restando apenas uma hora para alguma atividade acadêmica ou cultural fora da sala de aula. Embora se conceda que essas estipulações delimitem um mínimo de horas de atividades e que contemplem a intenção de aumentar gradativamente essa oferta de tempo, a transformação sugere que as estipulações mais gerais do PNE são mais condescendentes e guardam um espírito mais pródigo que idealiza atividades e aloca liberalmente o tempo. No caso do PMESP, uma espécie de tentativa de implementação e operacionalização do idealismo do PNE em São Paulo, o espírito é avaro e a alocação de tempo mais mesquinha. As transformações sugerem, portanto, que a legislação nem sempre corresponde à prática, havendo uma impressionante lacuna que jaz aberta, hiante, entre a proposta demagógica e a execução prática.

### **Considerações finais**

Como dito na introdução deste documento, este estudo é um recorte de uma pesquisa maior, apresentada em formato de dissertação (SANTOS, 2018). Algumas terminologias foucaultianas não foram aqui descritas, mas recomenda-se o seu aprofundamento para maior compreensão da temática. Foi exposta a leitura arqueológica de três documentos da escola integral, revelando que a proposta é, de certa forma, totalizante, no sentido de que apresenta a escola integral como supostamente detentora de enorme poder de transformação social, política e educacional. Desvela, além disso, que a proposta tem características paliativas, no sentido de que a escola integral é apresentada como panaceia, quando, de fato, não parece funcionar efetivamente em todos os casos, circunstâncias e objetos, como os documentos dizem presumir. Mostrou ainda que a proposta padece, entre outras coisas, de contradições intrínsecas. Finalmente, revelou que nem sempre tem aplicação prática e assume, às vezes, contornos demagógicos. O discurso da escola de tempo integral parece trair a ideia de que o tempo proporciona uma espécie de controle regimental sobre os outros. Fala-se de mais tempo na escola como se isto significasse automaticamente mais qualidade no ensino. Conclui-se, portanto, a partir dessa perspectiva,



que a proposta da escola em tempo integral, esvazia, se não for viabilizada documentalmente, a discussão de uma consideração mais atenta à qualidade e equidade das políticas educacionais como um todo, especialmente as curriculares.

## Referências

- AQUINO, J. G. A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 300-492, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n53/04.pdf>. Acessado em: 16 abr. 2021.
- AZEVEDO, S. D. R. Formação discursiva e discurso em Michel Foucault. *Filogênese*, Marília, v. 6, n. 2, p. 148-162, 2013. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/saraazevedo.pdf>. Acessado em: 16 abr. 2021.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_idbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_idbn1.pdf). Acessado em: 16 abr. 2021.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação*. Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acessado em: 16 abr. 2021.
- BRASIL. *Planejando a próxima década /Ministério da Educação*. Brasília, DF: INEP, 2014b. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acessado em: 16 abr. 2021.
- CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015–1035, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf>. Acessado em: 16 abr. 2021.
- COELHO, L. M. C. da C. História(s) da educação integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, 2009. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420/2159>. Acessado em: 16 abr. 2021.
- FISCHER R. M. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 21, p. 371-389, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9717/8984>. Acessado em: 16 abr. 2021.
- FOUCAULT, M. *A Arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- MAURÍCIO, L. V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, 2009. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2218/2185>. Acessado em: 16 abr. 2021.

PARO, V. H *et. al.* A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. *Caderno Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 11-20, 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1192/1198>. Acessado em: 16 abr. 2021.

SILVA-MIGUEL, I.G.; TOMAZETTI, E. M. Utilizando algumas ferramentas da caixa de Michel Foucault na pesquisa em educação. *Imagens da Educação*, Santa Maria, v. 6, n. 2, p. 75-83, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/28464/pdf>. Acessado em: 16 abr. 2021.

SANTOS, A. H. C. S. A arqueologia da escola integral: uma perspectiva foucaultiana da política curricular da ampliação da jornada de aulas pelo olhar de documentos educacionais. 80 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Centro Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho, 2018. Disponível em: <http://sites.unasp-ec.edu.br/repositorio/asp/prima-pdf.asp?codigoMidia=47210&iIndexSrv=1>. Acessado em: 16 abr. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria 5930/13*. Regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/13, que institui, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - Mais Educação São Paulo. São Paulo: SME/DOT, 2013. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-5930-de-15-de-outubro-de-2013>. Acessado em: 16 abr. 2021.



Sua participação e apresentações de trabalhos abrilhantaram o ii colóquios de políticas e gestão da educação

**ESPERAMOS VOCÊS NO III COLÓQUIOS DE 24 A 27 DE MAIO DE 2022.**

# 2022

## III COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO ONLINE

Planejamento educacional em debate: políticas públicas e desafios



24 a 27 de maio de 2022

**Presenças confirmadas:**

- Profa. Dra. Euzângela Alves da Silva Scaff - UFRR
- Maria Alice de Miranda Aranda - UFGD;
- Profa. Dra. Selma de Carvalho Fonseca - UNASP
- Palestrantes internacionais a confirmar



**MINHA AGENDA:**

**2022 VOU PARTICIPAR DOS COLÓQUIOS UFSCAR SOROCABA ONLINE**

Informações: [geplageufscar@gmail.com](mailto:geplageufscar@gmail.com)

Comissão Organizadora III Colóquios

<https://doity.com.br/iii-coloquios-de-politicas-e-gestao-da-educacao>