

Universidade de São Paulo
Instituto de Psicologia

Marcos Alan Viana

**EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL:
INFÂNCIA, FAMÍLIA E DESENVOLVIMENTO MORAL**

São Paulo
2021

Universidade de São Paulo
Instituto de Psicologia

Marcos Alan Viana

**EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL:
INFÂNCIA, FAMÍLIA E DESENVOLVIMENTO MORAL**

Tese apresentada ao programa de pós-graduação em psicologia escolar e do desenvolvimento humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de doutor.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Maria Caetano

São Paulo

2021

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO,
PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Viana, Marcos Alan

Educação em tempo integral: infância, família e desenvolvimento moral / Marcos Alan Viana; orientadora Luciana Maria Caetano. -- São Paulo, 2021.
203 f.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2021.

1. Educação em tempo integral. 2. Infância. 3. Família. 4. Desenvolvimento moral.
5. Crianças. I. Caetano, Luciana Maria, orient. II. Título.

Resumo

Viana, M. A. (2021). *Educação em tempo integral: infância, família e desenvolvimento moral*. (Tese de doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

A partir da década de 1990 podemos dizer que as crianças brasileiras estão passando mais tempo nas escolas (em relação às gerações anteriores), tendo em vista a diminuição da idade escolar obrigatória, o aumento do calendário letivo e, especialmente, a expansão da escolarização em tempo integral, que é uma das propostas mais enfatizadas e recorrentes na área de educação. Contudo, apesar de se tratar de uma prática que implica em alterações significativas no cotidiano das crianças, ainda encontramos poucas pesquisas e reflexões sobre o assunto no campo da psicologia. Tendo em vista este panorama, foi realizada uma pesquisa do tipo survey com a proposta de descrever as principais características da infância na educação em tempo integral, destacando a rotina das crianças, os papéis da escola e da família e o desenvolvimento moral. A pesquisa foi desenvolvida com base em dois procedimentos: 1) Estudo quantitativo, baseado em questionários fechados; 2) Investigação qualitativa, baseada em entrevistas abertas. Os participantes foram 95 escolas públicas e privadas, 63 professores, 132 pais e 125 crianças de 6 a 12 anos de ambos os sexos. Os dados foram tratados com base na estatística descritiva e análise de conteúdo. A reflexão sobre os resultados nos permitiu inferir que, apesar da escola em tempo integral ser importante no sentido de proteção da criança e aprendizagem de conteúdos diferenciados, a infância neste contexto é basicamente marcada por um ritmo de vida fragmentado, com excesso de atividades agendadas e pouco tempo livre para brincar e criar espontaneamente. As crianças permanecem a maior parte do tempo confinadas em espaços fechados, tendo pouco contato com a natureza. O convívio com a família fica bastante restrito e praticamente não ocorre interação com a comunidade e outros contextos sociais. Há o predomínio de uma vida essencialmente coletiva, fazendo com que as crianças fiquem submetidas a um excesso de regras e recebam pouca atenção individual. E, por fim, a socialização entre pares é constantemente supervisionada, havendo pouco espaço para a resolução de conflitos sem a interferência adulta, o que pode prejudicar o desenvolvimento da iniciativa, da criatividade e da autonomia moral. Num contexto social mais amplo, a educação em tempo integral parece se inserir num projeto social de infância voltado para as necessidades e demandas do mundo adulto, numa sociedade marcada pelo excesso de trabalho, pelo consumismo, pela desigualdade de gênero, pelo descaso com a vida privada e comunitária e pela desvalorização da infância. Esse quadro repercute na priorização da segurança da criança e sua formação (preparação para o futuro), deixando em segundo plano as peculiaridades da infância presente (o brincar, o ócio e a fantasia), o que nos permite concluir que, na rotina de uma educação em tempo integral, a infância acaba sendo parcial.

Palavras-chave: Educação em tempo integral, escola, infância, família, educação moral.

Abstract

Viana, M.A. (2021). Full-time schooling: childhood, family and moral development. (PhD Thesis). Institute of Psychology, University of São Paulo, São Paulo.

Since the 1990s, it can be said that Brazilian children are spending more time in schools (compared with previous generations), as the compulsory school attendance age has lowered, the school year has become longer, and full-time schooling has gained strength as one of the most emphasized and recurrent approaches in the field of education. But while it brings about significant changes in the daily lives of children, we still find little research and insights on such subject in the field of psychology. In view of this scenario, we have conducted a survey research with the purpose of describing the main characteristics of children enrolled in full-time schooling, highlighting their routine, the roles of both the school and the family, as well as their moral development. The survey was based on two procedures: 1) A quantitative study, based on close-ended questions; 2) A qualitative research, based on open interviews. It included subjects from 95 public and private schools: 63 teachers, 132 parents and 125 children aged 6 to 12 years of both genders. The data analysis used descriptive statistics and content analysis. The results allowed us to infer that, although full-time schooling is important to protect children and for them to learn different skills, children who spend most of their daytime at school live a fragmented life, with too many scheduled extracurriculars and little free time to play and create spontaneously. Children spend most of their time confined in closed spaces, having little contact with nature. Family time is very limited and there is virtually no interaction with the community and other social contexts. Their lives is predominantly collective, making children subject to over-regulation and little individual attention. Finally, peer group socialization is constantly supervised, with little room for independent conflict solving, which can hinder the development of their initiative, creativity and moral autonomy. In a broader social context, full-time schooling seems to be part of a social project for childhood that takes into account the needs and demands of adults, in a society marked by excessive workloads, consumerism, gender inequality, disregard for private and community life and devaluation of childhood. This situation exposes that safety and education, in a sense of preparing children for the future comes first, to the detriment of childhood peculiarities (such as play, leisure and fantasy), which allows us to conclude that, in a full-time schooling routine, childhood is lived only part-time.

Keywords: Full-time schooling, school, childhood, family, moral education.

1 Introdução

A vida das crianças sofreu grandes transformações ao longo da história. Antes da idade contemporânea, a criança era, “no máximo, uma figura marginal em um mundo adulto” (Heywood, 2004, p.10), pois praticamente não havia leis de proteção, estudos científicos, produção de materiais, arte, literatura, enfim, toda uma bagagem cultural destinada especificamente às crianças (Ariès, 1981; Heywood, 2004). A modernidade, com suas grandes invenções, trouxe também a invenção da infância, definida como um período especial e único do desenvolvimento. A infância passou a ser estudada e defendida em diversas áreas e contextos sociais, e inúmeras leis e políticas públicas foram criadas com o objetivo de estimular o desenvolvimento integral dos pequenos, incluindo a declaração dos direitos da criança (ONU, 1959), que simbolizou a nova concepção de infância construída na contemporaneidade.

No Brasil, contudo, o grande divisor de águas foi o ano de 1990 no qual tivemos a formalização do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), um documento que efetivamente materializou a concepção de infância na nossa sociedade, ao considerar a criança como sujeito de direitos e como ser em desenvolvimento, destacando a responsabilidade dos adultos (família, comunidade, escola, estado) na sua formação (Brasil, 1990).

Em 2020 o ECA completou 30 anos. Em pleno século XXI, podemos considerar que houve muitos avanços em prol da infância, como a ampliação do acesso à escola, a melhoria da assistência à saúde e a criação das redes de proteção. O combate aos castigos físicos ganhou o estatuto de lei, sendo uma das grandes conquistas no caminho de superar a violência contra as crianças.

Porém, tomando como referência uma concepção complexa da história humana, adotamos como ponto de partida uma perspectiva não-linear (Gandler, 2011), que sustenta que não há uma marcha inexorável rumo ao progresso, tampouco algo como um declínio geral da civilização. O que ocorre são transformações que precisam ser avaliadas com cuidado, dentro de cada sistema social. Assim, da mesma forma que reconhecemos os pontos positivos, devemos assinalar que temos vários estudos destacando fatores preocupantes que cercam a infância contemporânea: o aumento considerável do sedentarismo e da obesidade infantil (Bertoletti & Garcia-Santos, 2012); o confinamento e o distanciamento da natureza nos grandes centros urbanos (Louv, 2016); o aumento dos casos estresse infantil (Facchin, Pacífico & Santos, 2017); a queda nas coberturas vacinais impulsionadas pela propagação de movimentos antivacina (Sato, 2018); o aumento dos diagnósticos de transtornos mentais

(como TDAH) e do uso de remédios controlados numa escala bastante preocupante (Missawa & Rossetti, 2014).

Verificamos ainda algumas questões contemporâneas mais controversas, cujos impactos em relação à infância ainda não estão muito claros. Um exemplo é a interação das crianças com a Internet, que apresentou um crescimento significativo: em 2011 cerca de 67% das crianças tinham acesso à rede, chegando a 89% em 2019 (TIC Kids, 2020). Inegavelmente a vida online representa o acesso a diversos benefícios como entretenimento, aprendizagem, cultura, comunicação, etc. Contudo, as preocupações relatadas também são relevantes, como a possibilidade de dependência virtual (crianças que ficam horas conectadas em jogos online e deixam de realizar outras atividades), a exposição precoce de crianças pequenas a conteúdos inadequados (como pornografia e violência) e cyberbullying (SBP, 2016).

Além destes fatores, tivemos ainda as transformações sociais relativas à escola. Algumas, foram evidentemente positivas como a democratização do acesso à escola e as diversas lutas (ainda inconclusas) para melhorar a qualidade da educação formal, superar o conteudismo e tornar a escola um ambiente menos autoritário. Outras mudanças, entretanto, já são mais polêmicas. Dentre estas, podemos destacar as mudanças relativas ao tempo de permanência das crianças na escola.

Entre as décadas de 1990 e 2020 vivenciamos a ampliação do calendário escolar, a diminuição da idade obrigatória para entrar na escola, o aumento do número de crianças que são inseridas em creches antes dos 6 meses de idade e, por fim, o crescimento da educação em tempo integral, que envolve a permanência das crianças na escola por mais de 7 horas diárias. Desde 2007 tivemos políticas indutoras específicas, que impulsionaram um crescimento substancial das matrículas no ensino integral, especialmente no período de 2009¹ a 2015, quando tivemos um aumento de 253% nesta modalidade², o que representou um salto de 4,7% para 19,4% de alunos matriculados no ensino fundamental em tempo integral (INEP, 2009; INEP, 2015).

A educação em tempo integral é uma das propostas políticas e pedagógicas mais enfatizadas para atender a demanda de melhorar a qualidade de ensino, especialmente no caso das crianças em situação de vulnerabilidade social. O pressuposto fundamental dessa prática é

¹ Antes de 2009 o censo escolar do MEC nem sequer divulgava os dados específicos sobre o tempo integral no Brasil (INEP, 2009).

² Por questões relacionadas à falta de financiamento e estrutura, houve uma queda no número de alunos matriculados no período integral no sistema público entre 2016 e 2019 (de 18,3% para 14,2% do total de alunos matriculados). No sistema privado, entretanto, persistiu uma tendência de crescimento (cerca de 25% entre 2016 e 2019) (INEP, 2019).

que mais tempo na escola proporciona mais aprendizagem, uma premissa que ainda está longe de ser consensual, uma vez que as pesquisas sobre o assunto ainda não revelaram evidências sugestivas desta suposta relação de qualidade.

Além disso, constatamos que o assunto “tempo integral” em geral é tratado numa perspectiva eminentemente pedagógica. Contudo, ampliar (dobrar) o tempo que as crianças permanecem na escola não tem implicações exclusivamente educacionais, pois estamos falando do estabelecimento de uma rotina de vida que implica na construção de um determinado tipo de infância. Afinal, como as crianças continuam tendo 24 horas por dia, cada hora que ela “ganha” no ensino formal, implica também um tempo que ela deixa de ter na rotina de vida informal.

Portanto, para além das questões pedagógicas (se as crianças aprendem mais e/ou melhor), também faz sentido indagar: Como é a rotina destas crianças nesta forma de gerenciamento do tempo? Como ficam seus relacionamentos com sua família, sua comunidade e seus pares? Como se dá o desenvolvimento moral neste contexto?

Com base nestes questionamentos, realizamos uma pesquisa com o objetivo de descrever as principais características da infância na educação em tempo integral. Dentro deste escopo, elegemos três fatores específicos: a rotina das crianças; os papéis da escola e da família; e o desenvolvimento moral verificado neste contexto.

A pesquisa foi desenvolvida com base no delineamento survey, a partir de dois estudos empíricos envolvendo escolas públicas e privadas. O primeiro, de caráter quantitativo, envolveu a aplicação de questionários fechados (online e presencial). O segundo estudo, de caráter qualitativo, foi baseado em entrevistas semiestruturadas. Os participantes foram gestores, professores, pais e crianças de 4 a 11 anos - todos vinculados a escolas de regime integral.

Tendo em vista a complexidade do tema, os referenciais teóricos que nortearam esta tese vieram de áreas e abordagens distintas, num diálogo que incluiu não somente a psicologia, mas também autores da pedagogia, da sociologia e da filosofia, tendo como eixo comum a noção de infância, o desenvolvimento moral da criança e os papéis da escola e da família em relação às crianças. Compreendemos que a busca de diálogo envolvendo múltiplas abordagens é uma tarefa arriscada (tendo em vista a diversidade e as divergências típicas da ciência), mas extremamente necessária, uma vez que concordamos plenamente com Piaget (Piaget, 1973, p.11) quando o autor afirma que “o grande problema das ciências humanas é a pobreza das relações interdisciplinares”.

Iniciaremos o texto com uma revisão integrativa de literatura a respeito da educação em tempo integral, na qual poderemos compreender as principais questões e problemas que cercam este tema no contexto nacional contemporâneo (2.1). Na sequência, faremos um resumo sobre a concepção de infância (2.2), o desenvolvimento moral da criança (2.3) e o papel da família na educação das crianças (2.4). Por fim, apresentaremos os detalhes da pesquisa empírica (item 3), descrevendo o método adotado e finalizando com a apresentação dos resultados (item 4) e discussão (item 5), bem como as conclusões fundamentais (item 6).

6 Considerações finais

Iniciamos esta tese com uma revisão integrativa que nos permitiu visualizar o quanto a educação em tempo integral teve amplo destaque nos âmbitos político e acadêmico, bem como na sociedade em geral, particularmente até o ano de 2017. No entanto, nos anos de 2018 e 2019 tivemos outra proposta política ganhando destaque no cenário nacional: a possibilidade de legalização do *homeschooling*²⁰ no Brasil. É possível que em breve tenhamos um quadro em que muitas crianças não sejam obrigadas a frequentar a escola. Isso nos remete ao termo cunhado por Hobsbawn (1995): “a era dos extremos”. Será que é bom uma criança que reside num contexto urbano, em pleno século XXI, deixar de frequentar uma escola? No entanto, seria adequado uma criança permanecer mais de 9h por dia numa instituição? Parece que faz sentido pensar nas duas posições como “extremas”, tendo em vista que ambas podem resultar em empobrecimento para as crianças.

Isso mostra o quanto é imperativa a necessidade de reflexão sobre o tempo escolar e sobre os papéis da família e da escola na sociedade. O diálogo aberto e crítico é um dos caminhos que se configuram para a superação dos extremos, procurando soluções que favoreçam mais as crianças.

O objetivo que norteou esta pesquisa foi descrever as principais características da infância na educação em tempo integral. Buscamos, especificamente, analisar a rotina das crianças, os papéis exercidos pela escola e pela família e o desenvolvimento moral neste contexto. Na trajetória de pesquisa realizamos um extenso levantamento de dados com pais, professores e crianças e construímos alguns indicadores que nos ajudaram a refletir sobre estes dados.

Vimos que a educação em tempo integral apresenta vantagens sociais importantes, como viabilizar o trabalho remunerado dos pais (ao oferecer um ambiente seguro para as crianças passarem o dia), proporcionar mais tempo e oportunidades para aprender conteúdos tradicionais ou inovadores, além de promover socialização ao aproximar mais alunos e professores.

No entanto, sugerimos que a infância, neste contexto, apresenta algumas características preocupantes: a criança vive uma rotina marcada por um quantum excessivo de planejamento e fragmentação, restando pouco tempo para descanso, ócio e a brincadeira livre. Os pequenos permanecem a maior parte do tempo em espaços fechados, dentro da própria

²⁰ Homeschooling ou “ensino doméstico” é uma modalidade de ensino em que a criança pode realizar sua educação formal em casa, com tutoria da própria família. É um sistema legalizado em vários países como EUA, Áustria, Bélgica, Canadá, Austrália, Noruega, França, Portugal, Rússia, Itália e Nova Zelândia, porém, até a data de publicação desta tese, é uma prática proibida no Brasil.

escola, sem contato com área verde e sem interação com a comunidade, incluindo vizinhos. O contato com a família é bastante restrito, fato que incomoda tanto os pais como as crianças. Sendo supervisionadas 100% do tempo, as crianças não têm momentos de liberdade e autonomia para criar e resolver seus próprios conflitos dentro do seu ritmo de desenvolvimento. A vida essencialmente coletiva faz com que a atenção individual seja muito escassa justamente na fase em que a criança mais necessita de atenção e afeto personalizado.

Neste contexto, a família assume um papel bastante conflituoso, pois acaba primordialmente investindo na educação integral em função de demandas do mercado de trabalho e o foco recai sobre o futuro - sobre a formação da criança, deixando em segundo plano os próprios elementos que eles consideram mais importantes numa infância feliz, como a liberdade de brincar e interagir com outras crianças, sem responsabilidades e compromissos. O restrito tempo de convivência entre pais e filhos acaba por dificultar as relações mais íntimas, orientando o padrão de relacionamento das famílias para o lazer, e restringindo o tempo de educar (orientar, dar limites).

A educação moral é reconhecida pelos adultos como uma das questões mais importantes para as crianças, porém as escolas não assumem uma parcela maior de responsabilidade por esta educação, mesmo sendo de tempo integral. As famílias minimizam o papel ou importância do tempo e acreditam que podem realizar essa educação num contexto de pouco convívio. O caráter mais coletivo da educação em tempo integral sugere que pode haver prejuízos na formação de vínculos mais profundos, dificultando o desenvolvimento da heteronomia moral, que é justamente a moral baseada na obediência ou nos exemplos advindos do mundo adulto. Ao mesmo tempo, a moral autônoma, tão desejada, não parece encontrar um ambiente propício para se desenvolver, tendo em vista que as crianças são demasiadamente supervisionadas, encontrando poucas oportunidades para a negociação ou cooperação entre pares sem a interferência do mundo adulto.

Porém, vimos que a escolarização em tempo integral não diz respeito exclusivamente às relações entre escola e família, pois se trata essencialmente de um fenômeno social, sendo ao mesmo tempo causa e efeito de um sistema socioeconômico que se sustenta no excesso de trabalho, no desgaste das comunidades, no consumismo, nas relações desiguais de gênero, na ocultação da vida privada e na desvalorização da infância.

Tendo em vista a complexidade da crítica aqui apresentada, podemos concluir que a escola integral não pode ser considerada de maneira simplista exclusivamente como um problema, tampouco como uma mera solução ou avanço social. A escola integral se conecta com fenômenos sociais mais amplos, sendo efeito e ao mesmo tempo potencializadora destes

fenômenos, ou seja, ao mesmo tempo em que a escola integral é necessária e surge como solução para uma demanda de uma sociedade que precisa trabalhar cada vez mais, ela acaba por se transformar também numa causa, ou seja, num facilitador que permite que a sociedade faça a escolha de trabalhar cada vez mais.

Neste sentido a escola integral pode ser entendida como uma redução de danos numa sociedade que não reconhece efetivamente o valor da infância e não se organiza para permitir que as crianças tenham uma vida mais livre e conectada à comunidade. Mas, ao circunscrever o espaço social e administrar integralmente o tempo das crianças, a escola integral acaba se configurando justamente como o espaço onde a vida não é integral, restringindo a infância a um único ambiente e a uma única lógica (profissional/formal), tal qual uma instituição total. Em outras palavras, na educação em tempo integral, a infância é vivida de forma parcial.

Porém, como já destacou Hannah Arendt (1961), uma vida vivida a maior parte do tempo na escola, por mais que a escola se esforce e faça diversas adaptações é uma vida incompleta. Além de educação e proteção, a criança também almeja liberdade para viver plenamente esta etapa única de vida. E o que estamos fazendo para garantir esta liberdade? Como podemos ajudar as famílias a permanecerem mais com seus filhos, se desejarem? Como valorizar mais a maternidade e aliviar o fardo feminino na educação das crianças? Como valorizar mais a paternidade e incentivar os homens a serem corresponsáveis pela criação dos filhos? Quais são as políticas públicas para tornar as ruas mais seguras? Há projetos de construção de parques, praças e espaços de lazer que possam revigorar a vida em comunidade? Há projetos para deixar a carga horária de trabalho dos adultos mais compatível com as necessidades infantis - e com as próprias necessidades afetivas dos adultos? Em suma: além de ampliar e melhorar as escolas (uma tarefa extremamente importante), quais são os outros projetos sociais para garantir os direitos da criança? O que temos no momento é uma tentativa de “encaixar” a infância dentro de um projeto de escola, mas, talvez, o que realmente precisamos é encaixar a escola dentro de um projeto mais amplo de infância.

Resta-nos lembrar que, quando institucionalizamos a infância, afastando os pequenos da vida em comunidade, as crianças podem perder um tempo precioso de brincar com liberdade e ousadia - um tempo que não é recuperável, pois a infância passa rápido e não volta mais. Mas os adultos também perdem, pois, quando a infância fica presa entre muros, paramos de ouvir o barulho das crianças nas casas, ruas, esquinas e praças. Paramos de ouvir as vozes das crianças e, assim, deixamos de aprender com elas, correndo o risco de esquecer o significado e a importância da infância para a própria vida adulta. Nas palavras de Paulo Freire:

Ah, a rua! Só falam de tirar as crianças da rua.
Para sempre? Eu sonho com as ruas cheias delas.
É perigosa, dizem: violência, drogas...
E nós adultos, quem nos livrará do perigo urbano?
De quem eram as ruas? Da policia e dos bandidos?
Vejo por outro ângulo: um dia devolver a rua
às crianças ou devolver as crianças às ruas;
ficariam, ambas, muito alegres.

Paulo Freire

Referências

- Aberastury, A. (1972). *A criança e seus jogos*. Petrópolis: Vozes.
- Agresti, A., & Finlay, B. (2012). *Métodos estatísticos para as ciências sociais*. Porto Alegre: Penso.
- Alves, J. E. D., & Cavenaghi, S. (2018). *Mulheres chefes de família no Brasil: avanços e desafios*. Rio de Janeiro: ENS-CPES.
- Altoé, S. (2008). *Infâncias perdidas: o cotidiano nos internatos-prisão*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Amaral, D. P., Brandolin, F., & Soares, A. J. G. (2017). Desafios e Dificuldades na Implementação do Programa Mais Educação: percepção dos atores das escolas. *Educação & Realidade*, 42(3), 1059-1079.
- Aquino, J. G. (1998). A indisciplina e a escola atual. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(2), 181-204.
- Aquino, J. G. (2011). Crise, acoso e reinvenção da experiência educativa contemporânea. In J. G. Aquino, S. Rizzo, R. Sayão, Y. de La Taille. *Família e educação: quatro olhares* (pp. 107-142). São Paulo: Papirus.
- Aquino, J. G., & Sayão, R. (2006). *Família: modos de usar*. São Paulo: Papirus.
- Arendt, H. (1961). The crisis in education. In H. Arendt. *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought* (pp. 173-196). New York: Viking Press.
- Ariès, P. (1981). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Aronica, L. & Robinson, K. (2019). *Você, seu filho e a escola: trilhando o caminho para a melhor educação*. Porto Alegre: Penso.
- Azevedo, N. C. S., Betti, M. (2014). Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 95(240), 255-275.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Barros, C. M., Duarte, J. C., Ferreira, A. A., Nunes, A. C., & Silva, R. V. (2010). Posicionamento estratégico para uma escola em tempo integral. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, (9), 1-16.
- Bauman, Z. (2007). *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Benjamin, W. (2005). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Ed. 34.
- Bernardo, E. S., & Christovão, A. C. (2016). Tempo de escola e gestão democrática: o programa mais educação e o IDEB em busca da qualidade da educação. *Educação & Realidade*, 41(4), 1113-1140.

- Bertoletti, J., & Garcia-Santos, S. C. (2012). Avaliação do estresse na obesidade infantil. *Psico*, 43(1), 32-38.
- Bocchi, R. M. B., & Chizzotti, A. (2016). O tempo da escola: organização, ampliação e qualificação do tempo do ensino escolar. *Revista Educação em Questão*, 54(42), 65-89.
- Boschetti, V. R., & Caiuby, B. B. (2015). Uma escola de tempo integral. *Laplage em Revista* 1(1), 84-97.
- Bourdieu, P. (1998). *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bowlby, J. (1981). *Cuidados maternos e saúde mental*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil. (1990). *Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*.
- Branco, V. (2012). Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. *Educar em Revista*, (45) 111-123.
- Brei, V. A., Netto, C. F. S., & Pereira, M. T. F. (2010). O fim da infância? As ações de marketing e a “adultização” do consumidor infantil. *Revista de Administração Mackenzie*, 11(5), 129-150.
- Caetano, L. M. (2005). *O conceito de obediência na relação pais e filhos*. São Paulo: Universidade Metodista.
- Caetano, L. M. (2009). *Dinâmicas para reunião de pais: construindo a parceria na relação escola e família*. São Paulo: Paulinas.
- Caetano, L. M. (2012). Concepções educativas de pais e professores sobre respeito: o sentimento de obrigação moral. In L. M. Caetano (org.). *A escola contemporânea e os novos desafios aos educadores* (pp.13-42). São Paulo: Paulinas.
- Caetano, L. M., Choi, P. Y. C., Silva, C. O., Souza, J. M. (2019). Concepções educativas morais de crianças e adolescentes: diálogo entre teoria do juízo moral de Piaget e teoria do domínio social de Turiel. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-19.
- Caetano, L. M., Cintra, E. P. U., Franco, L. C., Honório, G. M., & Yaegashi, S. F. R. (2007). Representações sociais de família: uma análise sobre a perspectiva dos professores. In I. B. Oliveira Júnior, A. R. Santos, S. F. R. Yaegashi (orgs). *Psicologia e educação: interfaces com as representações sociais* (pp. 133-155). Curitiba: CRV.
- Caetano, L. M., & Dell’Agli, B. A. V. (2017). Concepções educativas morais de professores. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 69(3), 167-182.
- Caetano, L. M., Mesti, R. L., Serconek, G. C., Souza, S., Teruya, T. K., Yaegashi, J. G., & Yaegashi, S. F. R. (2016). *Estado da arte da relação escola e família: as concepções de pais, responsáveis e professores. (Relatório)*, Universidade Estadual de Maringá.
- Caetano, L. M., & Yaegashi, S. F. R. (2014). A relação escola e família: reflexões teóricas. In L. M. Caetano, & S. F. R. Yaegashi (orgs). *Relação escola e família: diálogos interdisciplinares para a formação da criança* (pp. 11-40). São Paulo: Paulinas.

- Carvalho, L. D. (2014). Educação (em tempo) Integral e Institucionalização da Infância. *Anais da Reunião nacional da ANPED*, Florianópolis, 37.
- Carvalho, M. E. P. (2008). Família e escola: especificidades e limites. *Presente! Revista de educação*, 62, 30-33.
- Carvalho, R., Silva, M. D., & Souza, M. T. (2010). Revisão integrativa: o que é e como fazer? *Einstein*, 8(1), 102-6.
- Castel, R. (1998). *As metamorfoses da questão social*. Petrópolis: Vozes.
- Cavaliere, A. M. (2009). Escolas em tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, 22(80), 51-63.
- Cavaliere, A. M., & Maurício, L. V. (2012). A ampliação da jornada escolar nas regiões Nordeste e Sudeste: sobre modelos e realidades. *Educação em Questão*, 42(28), 251-273.
- Celestino, S., & Rizzini, I. (2016). A cultura da institucionalização e a intensificação das práticas de confinamento de crianças e adolescentes sob a égide da Funabem. In M. C. Freitas (org.). *História social da infância no Brasil* (pp. 229-250). São Paulo: Cortez.
- Charlot, B., & Souza, M. C. R. F. (2016). Relação com o saber na escola em tempo integral. *Educação e Realidade*, 41(4), 1071-1093.
- Coelho, L. M. C. C. (2009). História(s) da educação integral. *Em aberto*, 22(80), 83-96.
- Comte-Sponville, A. (1995). *Pequeno tratado das grandes virtudes*. São Paulo: Martins Fontes.
- Costa, L. P.; & Santa Bárbara, R. B. (2009). A educação de crianças na idade antiga e média. In *Anais da VII Jornada de Estudos Antigos e Medievais*. Maringá: UEM. Recuperado de <http://www.ppe.uem.br/jeam/anais/2008/pdf/c008.pdf>
- Covre, M. L. M. (1995). *O que é cidadania*. São Paulo: Brasiliense.
- Debortoli, J. A. O. (2008). Imagens contraditórias das infâncias: Crianças e adultos na construção de uma cultura pública e coletiva. In J. A. O. Debortoli, M. F. A. Martins, & S. Martins (orgs). *Infâncias na metrópole* (pp.71-86). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Deleuze, G. (1992). Post scriptum sobre a sociedade de controle. In G. Deleuze. *Conversações 1972-1990* (pp. 219-226). Rio de Janeiro: Editora 34.
- Druck, G. (2013). Precarização social do trabalho. In: Ivo, A. B. L. (Coord). *Dicionário temático desenvolvimento e questão social: 81 problemáticas contemporâneas* (pp. 373-380). São Paulo: Annablume.
- Elkind, D. (2004). *Sem tempo para ser criança: a infância estressada*. Porto Alegre: Artmed.
- Eurydice. (2014). *Números-Chave sobre a Educação Pré-Escolar e Cuidados para a Infância na Europa*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.
- Eurydice. (2018). *Recommended Annual Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europe – 2017/18*. Eurydice – Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Facchin, M. M. P.; Pacífico, M.; & Santos, F. F. F. C. (2017). Crianças também se estressam? *A influência do estresse no desenvolvimento infantil*. *Temas em Educação e Saúde*, 13(1), 107-123.
- Fernandes de Souza, M. C., & Schmitz, H. (2016). Reflexões sobre possíveis critérios de qualidade da escola em tempo integral. *Estudos em Avaliação Educacional*, 27(65), 552-581.
- Flach, S. F. (2015). Ensino fundamental no Brasil: previsões legais e ações governamentais para a ampliação do atendimento, da duração e do tempo escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23(88), 739-762.
- Formigoni, B. M. S. (2010). Da Idade Média a Idade Moderna: um panorama geral da história social e da educação da criança. *Temas em educação e saúde*, 6, 137-150.
- Freitas, H., Oliveira, M., Saccol, A. Z., & Moscarola, J. (2000). O método de pesquisa survey. *Revista de Administração*, 35(3), 105-112.
- Freud, S. (1996). A dissolução do complexo de Édipo. In S. Freud. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 19, pp. 189-199). Rio de Janeiro: Imago. (Obra original publicada em 1924).
- Gandler, S. (2011). Para um conceito não-linear de História: Reflexões a partir de Walter Benjamin. *Estud. pesqui. psicol*, 11(1), 56-102.
- G1. (2016). *Pedro Paulo promete 100% das crianças em tempo integral*. Recuperado em 20 de novembro de 2016 de G1: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/eleicoes/2016/noticia/2016/09/pedro-paulo-promete-100-das-criancas-em-tempo-integral-de-7-horas.html>
- Glassner, B. (2003). *Cultura do Medo*. São Paulo: Francis.
- Goffman, E. (1961). *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva.
- Gomes Souza, D. O; & Peruzzo, V. (2018). Ampliação da jornada escolar: a visão dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas da Serra Gaúcha/RS sobre o Programa Mais Educação – PME. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(1), 124-139.
- Gonçalves-Silva, L. L., Moreira, W. W., Simões, R., & Souza, M. C. R. F. (2016). Reflexões sobre corporeidade no contexto da educação integral. *Educação em Revista*, 32(1), 185-209.
- González Rey, F. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia. Caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira.
- Guedes, D. R. & Souza, L. P. (2016). A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. *Estudos Avançados*, 30(87), 123-139.
- Guirado, M. (2009). Psicologia institucional: o exercício da psicologia como instituição. *Interação em Psicologia*, 13(2), 323-33.
- Heywood, C. (2004). *Uma História da Infância: Da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed.

- Hobsbawn, E. (1995). *A era dos extremos: o breve século XX. 1941-1991*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Honoré, C. (2009). *Sob pressão*. Rio de Janeiro: Record.
- INEP (2009). Censo Escolar 2010: Visão geral dos principais resultados. Brasília: MEC.
- INEP (2015). Censo Escolar 2015. Notas estatísticas. Brasília: MEC.
- INEP (2019). *Censo Escolar da Educação Básica 2019. Notas estatísticas*. Brasília: MEC.
- Killen, M., & Rutland, A. (2011). The Emergence of Morality in Childhood. In M. Killen, & A. Rutland. *Children and Social Exclusion: Morality, Prejudice, and Group Identity* (pp. 9–36). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Kishimoto, T. M. (1996). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez.
- Koch, Anette Boye. (2017). Children's perspectives on happiness and subjective well-being in preschool. *Children & Society*, 32(1), 73-83.
- Korczak, J. (1984). *O Direito da Criança ao Respeito*. São Paulo: Perspectiva. (Publicado originalmente em 1929).
- Kramer, S. (1981). *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé.
- Kramer, S (1999). Infância e educação: O necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In S. Kramer, M. I. Leite, M. F. Nunes, & D. Guimarães (orgs). *Infância e educação infantil* (pp. 269-280). Campinas: Papyrus.
- Kramer, S. (2000). Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *Revista Teias*, 1(2), 1-14.
- Kramer, S. (2005). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática.
- Kunsch, C. K. (2014). Excesso de atividades, consumo e superproteção: possíveis fatores de tédio em crianças. *Revista Veras*, 4(1), 99-115.
- La Taille, Y. de (2002). Uma interpretação psicológica dos limites. *Educar em Revista*, 19, p. 23-37.
- La Taille, Y. de. (2003). *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática.
- La Taille, Y. de. (2006). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- La Taille, Y. (2009). *Formação ética: Do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed.
- La Taille, Y., & Menin, M. S. S. (orgs). (2009). *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed.
- Lima, L. G. (2008). Pós-modernidade e a negação da infância. *Revista Emancipação*, 8(2), 35-47.
- Lipp, M. E. N. (2008). O stress da criança e suas consequências. In M. E. N. Lipp. *Crianças estressadas: causas, sintomas e soluções*. (pp. 13-42). São Paulo: Papyrus.

- Lobato, I. M., & Santos, C. N. (2013). Novas relações e saberes em uma escola de tempo integral na área rural. *Educação: Teoria e Prática*, 23(43), 93-107.
- Locke, J. (1999). *Ensaio acerca do entendimento humano*. Rio de Janeiro: Nova Cultura Editora.
- Louv, R. (2016). *A última criança na natureza*. São Paulo: Aquariana.
- Machado, L. Z. (2001). Famílias e individualismo: tendências contemporâneas no Brasil. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, 5(8), 1-16.
- Martins, J. C. O., Lefèvre, F., Lefèvre, A. M. C., Oliveira, G. R. T., & Pereira, M. G. (2012). O tempo livre com qualidade a partir de discursos coletivos. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 12(1-2), 41-72.
- MEC. (2012). *Manual operacional de educação integral*. Brasília: MEC.
- MEC (2014). *Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília, MEC.
- MEC. (2018a). *Documentos oficiais*. Recuperado em 02 de setembro, 2018, de <http://www.portal.mec.gov.br>.
- MEC. (2018b). *Programa novo mais educação: caderno de orientações pedagógicas, versão ii*. Brasília: MEC.
- Mefano, L. (2005). *O design de brinquedos no Brasil: uma arqueologia do projeto e suas origens*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, Puc-Rio.
- Menezes, S. M. M. (2016). Adultização da infância pela mídia: uma leitura sócio-histórica. *Revista Psicologias*, 2, 1-15.
- Menin, M. S. S. (2002). Valores na escola. *Educação e Pesquisa*, 28(1), 91-100.
- Missawa, D. D. A., & Rossetti, C. B. (2014). Psicólogos e tdah: possíveis caminhos para diagnóstico e tratamento. *Construção psicopedagógica*. 22(23), 81-90.
- Moll, J. (2012). A agenda da educação integral; compromisso para sua consolidação como política pública. In J. Moll. & col. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos* (pp. 129-146). Porto Alegre: Penso.
- Muller, V. R., Pelegrini, P., Ribeiro, L., Rodrigues, J. M. (2007). O brincar das crianças: aproximações às culturas infantis. *Efdeportes*, 11(104), 1.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças*. Lisboa: Contraponto Editores.
- Nucci, L. (2000). Psicologia moral e educação: para além de crianças boazinhas. *Educação e Pesquisa*, 26(2), 71-89.
- Nucci, L. (2014). The Personal and the Moral. In M. Killen, & J. G. Smetana. *Handbook of moral development. Second edition* (pp. 538-558). NY y London: Psychology Press.
- Nunes, C. (2000). Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos. *Educação e sociedade*, 21(73), 9-40.

- O'Brien, L. (2009). Learning outdoors: the Forest School approach. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 37(1), 45-60.
- Oliveira, R. D. (2003). *Reengenharia do tempo*. Rio de Janeiro: Rocco.
- ONU. (1959). *Declaração dos direitos da criança*. Recuperado de: <http://www.direitoshumanos.usp.br/>
- Piaget, J. (1964). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense.
- Piaget, J. (1973). *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense.
- Piaget, J. (1974). Fundamentos científicos para a educação do amanhã. In J. Piaget, L. Fernig, J. A. Perkins, T. Lemaresquier, G. C. Breis, E. Faure, H. Passow, & L. B. Pearson (Orgs.), *Educar para o futuro* (pp. 9-33). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Piaget, J. (1977). *Para onde vai a educação*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Piaget, J. (1987). *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral da criança*. São Paulo: Summus. (publicado originalmente em 1932)
- Piaget, J. (1996). Os procedimentos da educação moral. In L. Macedo. *Cinco estudos de educação moral* (pp.1-36). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Piaget, J. (1998). *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1999). *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Piovesan, J.; Bordin, J. B.; Ottonelli, J. C.; & Piovesan, L. (2018). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Santa Maria, UFSM.
- PNE (2014). *Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília, MEC.
- Poster, M. (1979). *Teoria crítica da família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Postman, N. (2012). *O Desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: Graphia. (Publicado originalmente em 1982).
- Rizzini, I. & Rizzini, I. (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: PUC-Rio.
- Rocha, M. A., & Souza, L. K. (2014). A criança e o tempo liberado da escola. *Psicologia Argumento*, 32(78), 67-78.
- Rousseau, J. J. (1995). *Emílio ou da educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. (Publicado originalmente em 1762).
- Sales, A. & Silva, R. M. (2017). Escola em tempo integral no campo: conflitos de ideias. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 2(2), 773-792.
- Sato, A. P. S. (2018). Qual a importância da hesitação vacinal na queda das coberturas vacinais no Brasil? *Revista Saúde Pública*, 52(96), 1-9.

- SBP. (2016). *Saúde de crianças e adolescentes na era digital*. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Pediatria.
- Schimonek, A. M. P. (2015). A qualidade do ensino público e a privatização via Programa Mais Educação. *Educação: Teoria e Prática*, 25(50), 490-503.
- Silva, A. G. A. (2017). Políticas de ensino integral na América Latina. *Educação em Questão*, 55(46), 84-105.
- Silveira, L. M. O. B. (2011). A relação família-escola: uma parceria possível. In A. Wagner, & col. *Desafios psicossociais da família contemporânea: pesquisas e reflexões* (pp. 181-190). Porto Alegre: Artmed.
- Siqueira, M. J. T. (2000). Saúde e direitos reprodutivos: o que os homens têm a ver com isso? *Estudos Feministas*, 8(1), 159-68.
- Smetana, J. G. (1997). Parenting and the development of social knowledge reconceptualized: A social domain analysis. In J. E. Grusec & L. Kuczynski. *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 162-192). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Smetana, J. G. (1999). The role of parents in moral development: a social domain analysis. *Journal of moral education*, 28(3), 311-321.
- Smetana, J. G. (2006). Social-cognitive domain theory: consistencies and variations in children's moral and social judgments. In M. Killen, & J. G. Smetana. *Handbook of moral development* (pp. 119-153). New Jersey: LEA.
- Souza, M. C. R. F. (2016). Estudantes em tempo integral no campo: aprendizagens, processos e sentidos. *Cadernos de Pesquisa*, 46(161), 756-782.
- Souza, M. C. R. F. (2018). Tempo integral: tensões entre os tempos da escola e os tempos do corpo. *Educar em Revista*, 34(67), 159-175.
- Spitz, R. A. (1979). *O Primeiro ano de Vida: um estudo psicanalítico do desenvolvimento normal e anômalo das relações objetais*. São Paulo: Martins Fontes.
- Teixeira, A. (1994). *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: UFRJ. (Publicado originalmente em 1957)
- TIC Kids. (2020). *Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2019*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil.
- Torales, M. A. (2012). Entre kronos e kairós: o sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. *Educar em Revista*, (45), 125-135.
- Tricoli, V. A. C. (2008). A criança e a escola. In M. E. N. Lipp (org.). *Crianças Estressadas: causas, sintomas e soluções* (pp.123-148). São Paulo: Papirus.
- Turiel, E. (1983). *The Development of social knowledge: morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turiel, E.; Killen, M.; & Helwig, C. C. (1987). Morality: Its structure, function, and vagaries. In J. Kagan, & S. Lamb. *The emergence of morality in young children* (pp. 155-243). Chicago: University of Chicago Press.

- Viana, M. A. (2016). *A lacuna moral na educação de meninos: o impacto das novas configurações de masculinidade na subjetividade infantil*. 147 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), UFPR, Curitiba.
- Viana, M. A. (2018). Infância contemporânea: institucionalização e cerceamento. *Revista PsicoFAE: Pluralidades em saúde mental*, 7(2), 1-22.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Waiselfisz, J. J. (2015). *Violência letal contra as crianças e adolescentes do Brasil*. Brasil: FLACSO.
- Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes
- Weber, L. N. D., & Kossobudzki, L. H. M. (1995). *Filhos da solidão: institucionalização, abandono e adoção*. Curitiba: Governo Estado do Paraná.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.
- Winnicott, D. W. (1987). *Privação e delinqüência*. São Paulo: Martins Fontes.
- Winnicott, D. W. (2008). *A criança e o seu mundo*. Rio de Janeiro: LTC.
- Winnicott, D. W. (2011). *A família e o desenvolvimento individual*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zanardi, T. A. C. (2016). Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. *E-curriculum*, 14(1), 82-107.