

ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DA SOCIEDADE BRASILEIRA A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO DE 1988

Francisco Carlos de Oliveira¹
Nádia Bigarella²

RESUMO

Este artigo tem como objeto as políticas públicas em relação à escola em tempo integral e educação integral e seus desdobramentos a partir da Constituição de 1988. Assim, por meio de uma pesquisa documental e revisão bibliográfica, este artigo propõe objetivo central fazer uma análise sobre o tema desde a Constituição Federal de 1988, que foi fundamental no reconhecimento da educação considerada como um direito social fundamental qual estabeleceu uma ampla rede de proteção à criança e ao adolescente, regulamentada posteriormente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que ordenaram o aumento progressivo da jornada escolar para 7 horas diárias como norte da política pública educacional reiteradas nos Planos Nacionais de Educação de 2001-2010 (2001) e 2014-2024 (2014). Os resultados parciais indicam que a ampliação da jornada escolar, representou um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar, democraticamente as oportunidades de melhorar a aprendizagem e alcançar a qualidade na educação. No entanto, constatou-se que a escola de tempo integral proposta como política pública, ao longo de seu processo de implementação e planejamento, não teve como propósito uma política de Estado. Por situações de vulnerabilidade em relação às questões orçamentárias, administrativas e políticas, pode-se dizer que foram políticas de governo. Portanto, percebe-se a necessidade de uma política de Estado que garanta sua efetividade.

Palavras-chave: Educação, Escola de tempo integral, Educação integral, Políticas públicas, Políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objeto as políticas públicas em relação à escola em tempo integral e educação integral e seus desdobramentos que tem como marco a Constituição de 1988.

Assim, por meio de uma pesquisa documental e revisão bibliográfica, este artigo tem como objetivo central fazer uma análise sobre o tema a partir da Constituição Federal de 1988, que foi fundamental no reconhecimento da educação como um direito social fundamental e estabeleceu uma ampla rede de proteção à criança e ao adolescente, regulamentada posteriormente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da

¹ Mestrando do Curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) / Campo Grande - UF, f.oliveira17@hotmail.com

² Professora orientadora: Doutora, Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) – Campo Grande / MS, nadia@ucdb.br

Educação Nacional (1996), que recomendou o aumento progressivo da jornada escolar para 7 horas diárias como norte da política pública educacional e os Planos Nacionais de Educação de 2001-2010 (2001) e 2014-2024 (2014).

Os resultados parciais indicam que a ampliação da jornada escolar, representou um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de melhorar a aprendizagem e alcançar a qualidade na educação.

No entanto, constatou-se que a escola de tempo integral proposta como política pública, ao longo de seu processo de implementação e planejamento, não teve como propósito uma política de Estado. Por situações de vulnerabilidade em relação às questões orçamentárias, administrativas e políticas, pode-se dizer que foram políticas de governo. Portanto, percebe-se a necessidade de uma política de Estado que garanta sua efetividade.

Em princípio, a educação deve ter por objetivo a formação integral dos sujeitos, sendo uma prática social que acontece em diferentes espaços e momentos da constituição da vida social.

Na Grécia antiga o ideal educativo caracterizou-se na busca da harmonia entre a educação física, a educação intelectual e a educação oral. Sendo que o ponto central na Paideia grega consistia em um ideal de perfeição do ser humano em que a razão vem primeiro que o conhecimento (XAVIER, 2016).

O termo Paideia (παιδεία) do grego antigo é utilizado para sintetizar a noção de educação na sociedade grega clássica. A palavra (derivada de paidos (pedós - criança) inicialmente, significava simplesmente "criação dos meninos", isto é, referia-se à educação familiar, os bons modos e princípios morais. Assim, inicia-se um modelo de educação com um sentido mais ou menos semelhante ao que é utilizado atualmente (SANTIAGO, 2012).

De acordo com Xavier (2016), os povos orientais atribuíam a educação e a autoridade máxima às divindades, já na Grécia Clássica o homem era livre para pensar, criticar, refletir e descobrir a partir dele mesmo a racionalidade da vida. O homem seria a medida dele próprio, sendo capaz de transformar, entender e usar em seu próprio benefício os recursos da natureza. Surgem os grandes educadores, os filósofos Sócrates, Platão (também chamado de o primeiro pedagogo) e Aristóteles (discípulo de Platão), considerados as matrizes filosóficas que iniciam a lógica do pensamento ocidental.

METODOLOGIA

Esta pesquisa tem como metodologia um estudo documental, teórico e bibliográfico.

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

As categorias de análise são: Políticas Públicas Educacionais, Educação em Tempo Integral, Educação Integral e Ensino Médio que foram desenvolvidas nas seguintes etapas:

Em um primeiro momento, a pesquisa documental teve como foco os documentos oficiais (fontes primárias) relacionados ao tema, incluindo o arcabouço jurídico constituído por várias leis federais e estaduais, bem como resoluções, portarias, entre outros documentos de sustentação legal, tais como projeto, programas e outros materiais fornecidos pela Secretaria de Estado de Educação ou capturados em *sites* oficiais.

O segundo momento da pesquisa bibliográfica envolveu várias fontes: livros, artigos, publicações científicas de autores referências para o tema, dissertações, teses e *sites* de universidades (com credibilidade de publicações).

DESENVOLVIMENTO

POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Citando Jobert e Müller (1990) apud Parente (2018) define a política pública como o Estado em ação, isto é, a ação do Estado. De acordo com Souza (2006, p. 5) “Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública”. Outros autores como Dye, (2008, p. 1 apud Parente, 2018) a definem também como aquilo que o Estado não faz e deveria fazer, “[...] tudo o que os governos escolheram fazer ou não fazer”.

No que se refere à educação integral em tempo integral, conforme Parente (2018), em virtude das discontinuidades de proposições ao longo da história da educação brasileira, é comum dizer que a ausência de política pública na área foi marcante. Porém o que se quer dizer é que ação do Estado foi tímida em relação ao tema. O que se constata é que a ação do Estado mostra-se “de forma mais ou menos contínua, efetiva e legítima, por meio de programas mais ou menos estruturados, com grandes ou pequenos impactos a depender da maneira como são articulados os interesses dos atores envolvidos no processo de decisão política” (PARENTE, 2018, p. 416).

Para este estudo, será feito um histórico da educação em tempo integral no Brasil e como o tema foi tratado na e após a Constituição Federal de 1988.

A Constituição Federal de 1988 foi fundamental no reconhecimento da educação como um direito social fundamental e estabeleceu uma ampla rede de proteção à criança e ao adolescente, regulamentada posteriormente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), bem como pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) que

recomendou o aumento progressivo da jornada escolar para 7 horas diárias como norte da política pública educacional.

Ato contínuo, a referida lei (LDBEN-1996) foi seguida dos Planos Nacionais de Educação, de 2001-2010 (2001) e 2014-2024 (2014), que indicam a ampliação da jornada escolar, como um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de melhorar a aprendizagem e alcançar a qualidade na educação.

A princípio, a educação é amparada pela Constituição Federal (1988) como um direito social que, em seus art. 6º e 205º preconizam como sendo um direito de todos e dever do Estado, da família e da sociedade em promover e incentivá-la:

Art. 6º. **São direitos sociais a educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição¹.

Art. 205º. **A educação**, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, **visando ao pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Esse direito é protagonista no âmbito dos direitos humanos, uma vez que é essencial e indispensável para o exercício da cidadania e desenvolvimento do ser humano, em sua integralidade.

Segundo Menezes (2009), a Constituição Federal (1988) destaca que a educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa. Isto significa o direito a uma educação integral que considera o ser humano em todos os aspectos do seu desenvolvimento físico motor, intelectual, afetivo, político, ético e estético, incluindo a formação cidadã e a qualificação para o trabalho. Estas são as exigências do mundo social, político e econômico. Esse autor avalia que, as normatizações associadas à educação que se seguiram à Constituição Federal; ECA (1990), LDB (1996) e PNE de 2001-2010 e 2014-2024 (2001; 2014) foram unânimes, em repetir o direito à Educação Integral.

Quando se propõe uma escola pública de tempo integral, o que se pensa? Com esse questionamento, Arroyo (1988) chama a atenção para um olhar através da história. Para esse autor, a escola em tempo integral é uma proposta político-pedagógica mais singular do que a universalização do ensino e vem sendo continuamente reiterada.

É uma proposta que tem uma história bastante definida, alimentada por pressupostos sobre a organização social, a cultura, a escola, as relações entre as classes, o Estado, seu papel junto aos trabalhadores pobres. Enfim, uma reflexão sobre a escola em tempo integral é inseparável das propostas sociais, políticas e pedagógicas mais amplas e da correlação de forças que são concebidas e implementadas em cada momento histórico (ARROYO, 1988, p. 2).

Paro et al. (1988) afirmam que os defensores da escola em tempo integral justificam sua necessidade com a finalidade de resolver o problema do menor abandonado nos centros urbanos e que, de forma explícita ou implícita, era considerado um problema de segurança da população.

A escola de período integral apresentava-se como a solução necessária para, tirando o menor da rua, proporcionar-lhe um período diário de aprendizagem e convívio escolar que represente, ao mesmo tempo, a realização da justiça social a essa parcela da população (PARO et al, 1988, p. 13).

Diante desta constatação e sem considerar a proposta da Escola-Parque na Bahia, proposta por Anísio Teixeira em 1957 e a experiência como a dos Ginásios Vocacionais na década de 1960 em São Paulo, segundo Paro (1998), os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), foram implantados no Estado do Rio de Janeiro e apresentado como a primeira experiência de escola pública em tempo integral no Brasil, considerado pelo discurso oficial como o projeto mais robusto, no que se refere à educação em tempo integral dirigida à população carente.

Não obstante a criação dos CIEPs na década de 1980 como proposta de educação em tempo integral, Anísio Teixeira, em 1957, foi o criador do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, denominado de Escola-Parque, no Bairro da Liberdade, em Salvador, tendo como princípio a universalização do acesso, voltado para garantir algumas condições básicas para que a criança pudesse estar na escola, cuidando de sua alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e cidadania (FANK & HUTNER, 2013).

Teixeira, (1959) concebia uma escola primária que visasse, sobretudo, o desenvolvimento do convívio social, da reflexão intelectual, de gostos, de consciência e de hábitos de trabalho, e, para tanto seria necessário ampliar o tempo de permanência na escola. Além disso, a escola supriria as necessidades do aluno em relação à saúde e alimentação, já que para o educador, não seria possível educá-lo sem resolver o problema da desnutrição e do abandono. Teixeira defendia ainda, que este programa considerasse o ensino de ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física, além de se educar para a civilização.

Com concepção semelhante, Darcy Ribeiro foi protagonista do Programa Especial de Educação nos dois governos Brizola no Rio de Janeiro, em relação à escola em tempo integral, inaugurando, em 8 de maio de 1985, o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) Tancredo Neves. Seu argumento principal sustentava a defesa da escola em tempo integral como eixo de uma experiência política mais justa, democrática e humanizadora, pois reconhecia explicitamente as dificuldades do Brasil em incorporar os setores populares na agenda pública

de benefícios sociais. “Darcy Ribeiro – na esteira de Anísio Teixeira – colocou na escola pública de tempo integral a expectativa positiva de alterar a tradição elitista e ampliar o alcance do bem-estar a um número mais expressivo de receptores” (BOMENY, 2009. p. 109).

Também, em São Paulo, o Programa de Formação Integral da criança (PROFIC) surgiu na década de 80 (1986). Havia, segundo Paro (1988), a preocupação com as crianças pobres que não tinham com quem ficar, quando não estavam na escola, devido ao trabalho dos pais, e em muitos casos, a criança de sete, oito anos tinha que cuidar dos irmãos mais novos.

Em 1991 o governo Collor instituiu os Centros Integrados de atendimento as Crianças (CIACs) como parte do “Projeto Minha Gente”, inspirados no modelo dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), do Rio de Janeiro, implantados na gestão de Leonel Brizola. O projeto tinha como objetivo, conforme Menezes (2001), prover a atenção à criança e ao adolescente, envolvendo a educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, entre outros. No entanto, sofreu as mesmas críticas dos CIEPs, pois alguns educadores o criticaram (CIEPs e CAICs) dizendo que seria mais eficaz gastar os recursos no modelo de rede escolar já existente, atendendo assim, um maior número de crianças. A crítica apontava para o potencial de clientelismo político implícito no projeto que tinha como objetivo construir 5 mil escolas em todo o país a um custo de dois milhões de dólares por unidade, sem que o governo federal dispusesse de meios financeiros e humanos para operá-los.

Com o fim do governo Collor, para não perder os investimentos já realizados, da ordem de um bilhão de dólares, o ministro Murílio Hingel, no governo Itamar Franco, decidiu dar continuidade ao programa CIACS em outros termos, inclusive pela alteração de sua sigla, com gastos previstos de três bilhões de dólares para o período 1993-1995. A partir de 1992 passaram a se chamar Centros de Atenção Integral à Criança - CAICs (MENEZES, 2001).

Já em 1988, em seu estudo intitulado: Tempo integral – desafio para o ensino público, no capítulo I, que trata dos CIEPs, Paro (1988) constatou que o discurso oficial parte do pressuposto de que a escola pública não é popular, pois seu caráter discriminatório é “atribuído ao fato de a escola estar voltada para a criança ideal e, por isso, marcada pelo descaso com que trata a criança oriunda das camadas populares e pelos preconceitos que alimenta em relação a ela” (PARO, 1988, p. 25).

Fazendo uma retrospectiva, podemos verificar que nem sempre a escola de tempo integral foi direcionada aos mais pobres. Até a idade moderna, essa modalidade era destinada à formação de uma elite – monges, sábios, clérigos, homens da burocracia, das letras e das armas, o que se contrapõe à atualidade, pois a tendência hoje é a de disponibilizar as instituições

em tempo integral à educação dos filhos da classe trabalhadora mais pobre e às crianças carentes (ARROYO, 1988) – maioria da população infanto-juvenil brasileira.

Sobre esse tema, de acordo com Giolo (2012, p. 94), “no Brasil, a classe dominante sempre teve escola de tempo integral”. No período colonial, os colégios jesuíticos eram de tempo integral. As elites também estudavam em colégios e liceus de tempo integral, ou, até mesmo, internatos no Império. Da mesma forma, no período republicano, os grandes colégios, dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos, também eram de tempo integral. Porém, com a industrialização e urbanização do país nas últimas décadas, as escolas começaram a receber um grande número de alunos e, para atender a demanda, a atividade escolar foi concentrada em um só turno. Os alunos oriundos das classes mais abastadas continuaram a ter educação de tempo integral, já que recebiam formação complementar no contraturno “[...] na própria escola ou em outros espaços culturais, esportivos ou científicos (cursos de língua estrangeira, aula de reforço, laboratório, informática, balé, equitação, tênis, música, dança, teatro, etc.)” (GIOLO, 2012, p.94). Assim, segundo Cavaliere (2007;2009), essas crianças e adolescentes, com a rotina diária preenchida por atividades extraescolares, são alunos em tempo integral.

Quanto à legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96) introduziu a perspectiva de ampliação do tempo escolar diário nos Arts. 34 e 87, sendo mais detalhada no Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/01) e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE – Decreto nº 6.094/07). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) também explicita a importância da formação integral da criança e do adolescente e a necessidade de sua proteção.

Nessa perspectiva, o ECA (1990, art.53) reforça o binômio educação/proteção, corroborando com o art. 205 da Constituição Federal (1988) e aponta a educação como direito que tem por finalidade o pleno desenvolvimento da criança e jovens, considerando os aspectos da vida cidadã e a qualificação para o trabalho, focalizando corresponsabilidades dos municípios, Estados, União e da família na garantia da proteção e assistência social às crianças e jovens e, ainda, o acesso e o respeito à sua cultura: “Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]”.

Apesar de que o ECA (1990) não faz menção à palavra integral e ou Tempo Integral em seus ordenamentos jurídicos, na II Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação, o sentido atribuído ao texto considera o desenvolvimento integral da criança e jovem, no trabalho educativo e reforça que

a educação seja “feita de forma integral, plena e enfatiza a corresponsabilidade entre os entes federados, família e sociedade e a conjugação de esforços junto a outros Programas setoriais para o atendimento das crianças e jovens, no ensino fundamental” (SILVA, SOUZA, 2017)

Quanto ao aporte dos recursos à educação de tempo integral, Decreto nº 6.253/2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), determina no Art. 20 que: “Será considerada educação básica em tempo integral, em 2007, o turno escolar com duração igual ou superior a seis horas diárias, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2007).

Posteriormente, em 27 de janeiro de 2010, foi publicado o Decreto nº 7.083/2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação e ampliou de seis para sete horas a jornada escolar:

Art. 1º. O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

§ 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das 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.

§ 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais (DECRETO Nº 7.083/2010).

Como se constata, a educação escolar em tempo integral pode ser realizada dentro da instituição escolar ou em outros espaços, desde que esteja sob sua coordenação. O ambiente escolar é considerado o principal local para aprendizagens dos alunos. Porém, os espaços comunitários para realização das atividades/oficinas, integrando a comunidade e seus espaços ao processo de aprendizagem são de grande relevância.

É conveniente lembrar que a discussão acerca da escola de tempo integral não está desconectada da discussão sobre a “educação integral”, já que, numa escola de período integral, haveria maiores possibilidades, como tempo e espaços, para efetivação desta educação. Segundo Felício (2012), o conceito “educação integral” pode ter vários sentidos, podendo ser compreendido de outras maneiras.

Para Guará (2009), este conceito se definiria a partir de quatro perspectivas diferentes. A primeira estaria relacionada à formação integral do sujeito e ao equilíbrio entre seus diversos aspectos (cognitivo, afetivo, psicomotor, social e outros), articulando o processo educativo ao

desenvolvimento humano. A segunda estaria relacionada à articulação entre as disciplinas curriculares e os conhecimentos em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares. A terceira tem como base a articulação da escola com outros espaços comunitários, fazendo parcerias com diferentes instituições para garantir atividades no contraturno escolar. A quarta perspectiva seria articulada à ampliação do tempo de permanência no ambiente escolar, com foco nas atividades para melhorar o rendimento dos alunos.

E, por fim, quanto a vinculação da educação integral à escola de tempo integral, Gadotti (2009, p.37) afirma; “os objetivos da escola de tempo integral não são específicos deste tipo de escola. São objetivos de toda escola, já que toda escola deve almejar uma educação integral”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Paro (1988), reitera que a discussão sobre a educação integral deveria anteceder a discussão da ampliação do tempo escolar diário, já que, ampliar o tempo é consequência da educação integral. O que se observa é que a educação integral parte de princípios mais abrangentes sobre a formação do ser humano e seu processo de aprendizagem, e que pode estar relacionada, ou não à escola de tempo integral, apesar de que o tempo ampliado de contato com as crianças e a comunidade escolar poderá propiciar uma educação integral efetiva.

No que se refere à distinção entre política de Estado e política de governo, Parente (2016) afirma que, aquelas políticas que não possuem perspectivas de continuidade para além dos mandatos são chamadas de políticas de governo; já as chamadas de políticas de Estado são aquelas marcadas por “medidas de continuidade, normalmente fortalecidas por ações legais, por planejamento a longo prazo, para além de mandatos e pautadas na participação e no interesse geral da população” (PARENTE, 2016, p. 417).

Dessa forma, segundo Parente (2018), o Programa Mais Educação é uma ação do governo federal, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e reafirmado por meio do Decreto nº 7.083/2010 (Brasil, 2007a; 2010a), com o objetivo de difundir ações de ampliação da jornada escolar, pode ser caracterizado como política de governo, por situações de vulnerabilidade em relação às questões orçamentárias, administrativas e políticas. Para essa autora, foram diversos os programas e ações de ampliação da jornada escolar que, ora foram caracterizados como políticas de governo, ora como políticas de Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se percebe, a partir do exposto até aqui, é que as políticas voltadas para a implantação e implementação da escola em tempo integral possuem um caráter assistencialista e compensatório. Outro aspecto a ser debatido, segundo Frank e Hutner (2013), é o de que a escola de tempo integral proposta como política pública, ao longo de seu processo de implementação e planejamento, não teve como propósito uma formação integral na perspectiva de um currículo integrado. De acordo com as autoras “As experiências, os estudos e as proposições até agora conhecidas apontaram para a necessidade de se reconhecerem as insuficiências e limitações, tanto conceituais quanto operacionais que permearam historicamente a implementação da ETI” (FRANK E HUTNER, 2013, p.13).

Pode-se inferir, por meio da pesquisa realizada, que há indicações de que a ampliação da jornada escolar representou um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de melhorar a aprendizagem e alcançar a qualidade na educação.

Além disso, constatou-se que a escola de tempo integral proposta como política pública, ao longo de seu processo de implementação e planejamento, não teve como propósito uma política de Estado. Por situações de vulnerabilidade em relação às questões orçamentárias, administrativas e políticas, pode-se dizer que foram políticas de governo. Portanto, percebe-se a necessidade de uma política de Estado que garanta sua efetividade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **O Direito ao Tempo de Escola**. UFMG. Caderno de Pesquisa, São Paulo (65): 3-10, maio, 1988.

BOMENY, H. **A escola no Brasil de Darcy Ribeiro**. Bomeny (Uerj), v. 21, n. 80, (2009) Disponível em: www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2224/2191. Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL.CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. **Presidência da República**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos . Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 Abr. 2019

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>. Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 30 abril. 2019.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões e princípios**. Brasília, DF: MEC, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>. Acesso em: 04 maio. 2019.

BRASIL. Decreto Nº 6.253, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2007. **Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso em: 5 de maio. 2019.

BRASIL. LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. **Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Casa Civil**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 2 de maio. 2019

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27/01/2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm. Acesso em: 30 abril. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 02 maio. 2019.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007

FELÍCIO, M. H. **Análise curricular da escola em tempo integral na perspectiva da educação integral**. Revista Curriculum, v.8,1, p. 01-18. São Paulo. Abri, 2012.1

FRANK, M. L., HUTNER, E. **Escola em tempo integral e a educação integral: algumas reflexões de contexto e de concepção**. EDUCERE – XI Congresso Nacional de Educação. PUC, Curitiba. 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8657_4629.pdf. Acesso em 10 maio. 2019.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GIOLO, J. **Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos** conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GUARÁ, I. M. **Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola.** Em Aberto, Brasília, v.22, n.80, p.65-81, abr. 2009.

MENEZES, J. S.S. **Educação Integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE.** In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa. (Org.) **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências.** Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MENEZES, E. T. ; SANTOS, T. H. . **Verbete CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública).** Dicionário Interativo da Educação Brasileira Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: Acesso em: 05 de maio. 2019.

PARENTE, C. M. D. **Programa Mais Educação e Modelos de Educação em Tempo Integral.** **Cadernos de Educação,** Pelotas, n. 54, p. 152-169, maio/set. 2016.

PARENTE, C. M. D. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661874>. Acesso em 20 jun. 2019.

PARO, V. H. et al. **Escola de tempo integral: desafio para o Ensino Público.** São Paulo: Cortez, 1988.

SANTIAGO, E. **Paideia.** Infoescola. 2012. Infoescola Disponível em : <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/momentos/escola/paideia/conceitodepaideia.htm>. Acesso em 02 maio. 2019.

SILVA, L. M., SOUZA, M. F. M. **A escola de tempo integral na legislação brasileira como possibilidade de construção de política de educação integral.** II Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação, Natal, 2017.

SOUZA, C. A **Introdução Políticas Públicas: uma revisão da literatura.** Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em 20 abril. 2019.

TEIXEIRA, Anísio. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

XAVIER. A. R. **História e filosofia da educação: da paideia grega ao pragmatismo romano.** Revista Dialectus. Ano 3, n. 9, p 81-89, set/dez. 2016.