

FORMAÇÃO DOCENTE: APROPRIAÇÕES E IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Fabiana Ferreira Pinheiro ¹
Isabel Matos Nunes ²

RESUMO

A educação em tempo integral é uma realidade crescente na educação Brasileira. Compreendida unanimemente como direito de todos, caminho estratégico para cidadania, entendido também, como parte crucial no contexto das transformações político-sociais do País. Revela-se como tarefa de grande porte político e também financeiro, requerendo tratamento de política de Estado e regime de colaboração entre os entes federados na garantia da fomentação dessa política pública. Diante dessa expansão de oferta de escolas em tempo integral, algumas questões merecem atenção nesse contexto de ampla oferta de escola em tempo integral no estado do Espírito Santo, tentaremos destacar algumas questões pertinentes para o referido estudo, ancorados na experiência do Sistema Municipal de Educação de Pinheiros/ES, localizado no extremo norte do estado, no sentido de ampliar as possíveis discussões e de forma alguma limitar e esgotar as possibilidades de estudos e compreensões em relação ao objeto de estudo proposto nesta discussão. Utilizando a metodologia de cunho qualitativo, com abordagem bibliográfica, e ainda, com produção e análise de dados obtidos em campo. Este texto busca discutir questões relativas a política em questão ser compreendida como política social e educacional, abordando ainda, a formação de professores no contexto da ampliação do tempo e dos espaços escolares em busca da melhoria da qualidade do ensino por meio de uma educação em tempo integral, destacando as contribuições teóricas de Tardif (2002, 2010), Elias (1994), Gadotti (2009) Cavaliere (2009, 2014), Moll (2012), apreende-se que a formação dos professores precisa ser atravessada bem como a sua atuação nas escolas em tempo integral, por renovação e elevação da qualidade da educação oferecida nas escolas públicas.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral, Formação, Docente.

¹ Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo- UFES, fabiana.s.ferreira@edu.ufes.br;

² Doutora do Curso de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, bel.nunes.@edu.ufes.br;

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta como temática central analisar as implicações e apropriações da formação de professores nos contextos de escolas que ofertam educação em tempo integral. Iniciamos a apresentação deste texto com uma indagação que orientará todo o seu discorrer: A formação docente dos professores que atuam nas escolas em tempo integral é efetiva em seu cotidiano escolar? Tal como na maioria das questões educacionais as respostas não se restringem ao sim ou não. A formação docente tema de muitas discussões ganhando espaço de debate no cenário nacional desde os anos 1990.

O presente texto está organizado da seguinte maneira: Iniciamos abordando as questões como apontamentos regulamentatórios da política em questão.

Abordamos ainda, a partir de estudos já realizados na área da educação focalizando diálogos e teorizações referente à política de educação em tempo integral, trazendo importantes reflexões se a política em questão pode ser compreendida como política social ou educacional.

Por fim, abordamos a educação em tempo integral no estado do Espírito Santo e a formação docente, destacando a importância da formação continuada neste processo para prática pedagógica do professor que tem como objetivo refletir as apropriações e implicações do processo de formação para carreira do professor que atua nesses espaços que ofertam educação em tempo integral.

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: APONTAMENTOS REGULAMENTATÓRIOS

A educação em tempo integral tem caminhado para seu estabelecimento como direito universal para toda a educação básica, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(Brasil, LDB 9394/96) em seu artigo 34 afirma que a ampliação da jornada escolar será feita progressivamente, a critério dos sistemas de ensino, para o ensino fundamental.

Fortalecendo a oferta e a garantia da educação em tempo integral, para além da LDB e do FUNDEB, temos os Planos Nacionais de Educação (PNE), em que todas as

esferas da União atuarão em regime de colaboração com o intuito de atingir as 20 (vinte) metas, no período de vigência do decênio (2014-2024), estabelecidas através das 10 (dez) diretrizes que devem guiar a educação brasileira, instituídas pela Lei nº 13.005/2014.

No Plano Nacional Educação (2014-2024), a questão da educação em tempo integral tornou-se mais importante no cenário educacional brasileiro, nele, a educação em tempo integral aparece descrita em uma meta específica – meta 6 “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (Brasil, 2014a).

Assim, a ampliação da oferta da Educação em Tempo Integral vem ganhando espaço nos marcos legais, em diversas esferas, tais como, federal, estadual e municipal, ações abrangentes e claras de ampliação norteiam a reorganização da jornada escolar diária de forma ampliada, buscando assim, garantir o cumprimento da meta 6, estabelecida no PNE (2014-2024).

Diante da fomentação dessa política, algumas questões emergem no cotidiano das escolas de tempo integral, tais como: Como ocorre a formação docente diante da ampliação da jornada escolar, para que não desvirtue caminhos e preconize o trabalho educacional, justamente quando uma das premissas da escola em tempo integral é a formação do sujeito em sua integralidade? A formação docente dos professores que atuam nas escolas em tempo integral é efetiva em seu cotidiano escolar? Quais os tempos espaços são garantidos nas escolas em tempo integral para a formação docente?

Faz-se necessário, assim, nos aprofundarmos no que consiste a formação docente, no que tange os saberes dos docentes que atuam nas escolas de tempo integral pretende-se assim, à luz dos pressupostos teóricos de Maurice Tardif (2010), enfatizar o processo formativo docente no percurso profissional no cotidiano da escola, por meio dos saberes e da experiência o docente vai construindo e reconstruindo sua prática profissional e conseqüentemente sua identidade profissional.

Nesse momento do texto, abordaremos questões que se fazem importantes no bojo dessa discussão, a política de educação em tempo integral é compreendida como uma política social ou educacional?

POLÍTICA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: POLÍTICA SOCIAL OU POLÍTICA EDUCACIONAL

Realizamos um resgate histórico do discurso de educação integral, muitas vezes pouco compreendida e confundida com educação em tempo integral. Nosso objetivo consiste em evidenciar os processos históricos de compreensão da educação integral e da educação em tempo integral, intencionamos ainda, esclarecer a forma que as legislações apresentam os conceitos colocados em cheque, e ainda, como pesquisadores da área, enxergam e dialogam com os avanços e retrocessos que acabam por constituir aquilo que entendemos por uma educação integral.

O sonho de uma educação integral no cenário brasileiro foi adiado por duas vezes, primeiro com Anísio Teixeira e posteriormente com Darcy Ribeiro. Este ideal de uma escola que tenha um olhar diferenciado de ensino e trate o crescimento do aluno por diferentes vertentes, nasce no Brasil na década de 1930, através do ideário de educadores da época.

Percebe-se que a educação em tempo integral e educação integral na escola não são temas novos; o assunto tem se evidenciado em momentos pontuais e de transição, como ocorreu nas décadas de 1920 e 1930, em que intelectuais se esforçavam por desenvolver uma cultura genuinamente nacional, voltando com vigor na década de 1950, e novamente na década de 1980, durante a transição democrática, quando a Constituição de 1988 se encontrava em discussão e concretização (Moll, 2012).

Diante da necessidade e da complexidade de repensar a escola como um espaço onde pode ocorrer a “educação integral” e a “educação em tempo integral”, esclarece-se aqui em que consistem ambos os termos. De acordo com Gadotti (2009, p.31), a educação integral, é uma concepção da educação que não se confunde com horário integral, tempo integral ou jornada integral.

Gadotti (2009), nesse sentido, defende que a Educação Integral é uma concepção da educação independente do tempo integral, pois a Educação Integral precisa fundamentar a educação em escolas, sejam elas, de Tempo Integral como em escolas em que o tempo é parcial.

Entendemos que essa discussão é riquíssima para o debate em questão, já que educação, nesse contexto, preocupar-se-ia com o desenvolvimento das potencialidades humanas, de modo que o ser humano se constitua de forma autônoma e autêntica que,

ao agir no mundo, busca compreender-se e realizar-se cada vez mais como sujeito em sua integralidade.

Para Gadotti (2009, p. 29-30) “A escola não pode fazer tudo o que a sociedade não está fazendo; ela não pode substituir todas as políticas sociais. A escola precisa cumprir bem a sua função de ensinar”. Embora, no Brasil, a atribuição do tempo integral nas escolas, na maioria das vezes, consiste em uma tentativa de suprir necessidades sociais básicas não abarcadas pelo Estado.

Para Cavalieri (2014, p.1207), “em determinados casos as escolas de tempo integral favoreceriam a diminuição dos efeitos da desigualdade social sobre a desigualdade educacional, ainda que não se constituíssem como um dispositivo específico para tal”.

Mas, para a autora, não parece haver dúvidas que embora não seja essa a finalidade inicial da escola em tempo integral, é uma das grandes motivações para a ampliação da jornada escolar a necessidade das famílias terem suas crianças e adolescentes protegidos e assistidos durante o período de trabalho dos pais. (Cavalieri, 2014) Significado atribuído a educação integral, (Cavalieri, 2014, p.1214):

“Ela trata o indivíduo como um ser complexo e indivisível; no âmbito escolar se expressa por meio de um currículo, também integrado, e que não é dependendo do tempo integral, embora possa se realizar melhor com ele; se empenha na formação integral do indivíduo em seus aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos”.

Nesse sentido, Moll (2012), defende que o debate da Educação em tempo integral nos dias atuais é eminentemente político, e diz muito da responsabilidade, do esforço, da intenção do país, dos governantes, nos diferentes tempos, para avançar e construir a possibilidade de elevação cultural, educacional e política do povo brasileiro. O sonho de uma escola de dia inteiro é retomado ao fim da primeira década do século XXI no Brasil “com todos os desafios de uma 'mega população' na educação básica, em contextos sociais configurados por desigualdades, complexidades e diversidades” (Moll, 2012, p. 28).

Esse discurso eminentemente político que a pesquisadora³ referência da educação em tempo integral no Brasil descreve, diz sobre o acesso do pobre à escola e à educação de qualidade tem ocorrido de forma tímida e perpassado por uma organização

³ Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), foi diretora de currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica no MEC de 2007 a 2013. Neste período, foi responsável pela criação e implementação do programa de educação integral do País: o Mais Educação.

contrária à perspectiva da Educação de forma Integral, que deve ser encarada para além do aumento de ampliação do tempo, e sim, quanto à garantia da qualidade desse tempo.

No debate do ambiente escolar, existe uma grande preocupação em regulamentar a duração do tempo em períodos determinados, calendários e rotinas rígidas, a lógica escolar, baseada no tempo escolar foi construída por pressupostos que marcam o ensino de massa, no qual as pessoas vivem um tempo e um espaço linear e regular. Esse entendimento é presente em conceitos trazidos no ensino seriado, que garante um tempo determinado para se aprender em ritmos homogêneos, como se o estudante fosse uma engrenagem compartimentalizada.

Gomes (2017), apresenta que a ampliação progressiva da jornada escolar consiste na busca de uma qualidade e equidade na educação, de modo que essa ampliação não represente somente mais tempo na escola.

Assim, uma política para educação integral deve ultrapassar a mera ampliação de tempos e espaços, buscando discutir e construir, dentro das escolas, espaços onde ocorra a participação da comunidade, favorecendo, assim, a aprendizagem dos alunos.

Gomes (2017), ainda é enfática em seus estudos ao afirmar que apesar das discontinuidades políticas que a educação integral sofreu ao longo dos anos em detrimento a projetos políticos, não sendo um projeto da nação, a mesma, vem provocar uma reflexão sobre as desigualdades sociais, configurando mediante o reconhecimento das diferenças, experiências significativas na busca de uma sociedade cidadã e democrática.

Nesse sentido, resgatamos Elias (1998, p. 12), quanto à complexidade na definição da abordagem teórica do tempo, levando em consideração de que a categoria “tempo” constitui uma forma de relação, e não um fluxo objetivo: “[...] não basta fazer do tempo um objeto, tanto da sociologia como da física, ou em outras palavras, como muitas vezes se faz, contrastar um tempo social com um tempo físico”. Assim, esclarecemos que para Elias, a expressão “tempo” se refere a segmentos de processos pertencentes:

A expressão “tempo” remete a esse relacionamento de posições ou segmentos pertencentes a duas ou mais sequências de acontecimentos em evolução contínua. Se as sequências em si são perceptíveis, relacioná-las representa a elaboração dessas percepções pelo saber humano. Isso encontra expressão num símbolo social comunicável – a ideia de tempo, a qual, no interior de uma sociedade, permite transmitir de um ser humano para outras imagens mnêmicas que dão lugar a uma experiência, mas que não podem ser percebidas pelos sentidos não perceptivos (Elias, 1998, p. 13).

De acordo com o sociólogo, percebe-se então, a necessidade de reconfigurar esse tempo surge no itinerário moderno, por intermédio das lutas políticas dos desiguais por seus direitos e das tentativas de romper com uma identidade única. A sua chegada à escola, apesar das relações de poder que se atravessam no sistema educativo, possibilitou um novo olhar sobre os tempos e espaços escolares.

De encontro à definição de Elias sobre a questão tempo, é possível que tal ampliação do tempo de permanência da criança na escola permita maiores possibilidades de interação dela com os processos sociais que ocorrem no interior da instituição. A ampliação do tempo da criança na escola poderá trazer contribuições quanto ao seu processo de “civilização individual” (Elias, 2012).

O processo civilizador “[...] se constitui, então, numa mudança da conduta e nos sentimentos humanos, através da implantação de regras comportamentais” (Elias, 2011, p. 193-4), desta feita, o grau da formação do indivíduo civilizado ou da sua civilização individual dependerá do estágio do processo civilizador que determinada sociedade se encontra, revelando a interdependência entre indivíduo e sociedade.

Pensar nas relações que acontecem no interior da instituição/ escola como espaço privilegiado para as interações sociais, as relações de poder e suas figurações “[...] a individualidade que o ser humano acaba por desenvolver não depende apenas de sua constituição natural, mas de todo o processo de individualização” (Elias, 1994, p. 28), é entender a partir de Elias, que as mudanças ocorrem no campo da individualidade precisam ser pensadas inicialmente a partir do campo social.

Entendemos ainda, que as relações estabelecidas e percebidas são apreendidas nas relações sociais, e interferem diretamente na construção da personalidade das crianças, ainda por esse prisma, entendemos que a rede de ligações que se estabelece na sociedade não ocorre por acaso. Ela se torna um reflexo de estratégias que se constroem a partir das necessidades que surgem no contexto das demandas sociais.

Nessa direção, destacamos que o reconhecimento da infância, e até mesmo, o próprio tempo da infância, passou por um processo de visibilização ao longo dos tempos e, por isso, é possível à criança fazer parte de determinadas figurações em diferentes contextos, a proposta de ampliação da jornada escolar traz consigo tanto uma possível finalidade pedagógica quanto uma pretensão social e política (Elias, 1998).

O estudo de Silveira (2017) compreende que a expansão do tempo integral no Brasil é, em muitos casos, uma tentativa de suprir deficiências ou mesmo a inexistência de políticas de Estado em relação aos direitos das infâncias e das juventudes. Sendo

assim, a concepção de educação integral não pode ser confundida com a organização temporal da escola, seja parcial seja integral, uma vez que a educação integral não está condicionada exclusivamente ao tempo integral.

Encontramos nas teorizações, nos diálogos e nas aproximações presentes aqui no texto, subsídios para entender que a política da escola pública em tempo integral não se trata apenas, de uma tentativa do sistema educacional público brasileiro de fortalecer as práticas educativas escolares e valorizar a formação de um cidadão mais consciente, crítico e participativo, centrando sua atenção no fenômeno educacional em seu sentido, em sua essência.

Concordamos com esses estudos, e com base nesses marcos, podemos dizer que o debate da educação integral está posto, contudo deve-se atentar a execução das propostas e projetos que dizem atender essa nova demanda. É possível observar que as políticas educacionais que vêm sendo constituídas possuem o intuito de diminuir as tensões vivenciadas no cotidiano pelos estudantes, mais precisamente, com questões postas do campo social.

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO E A FORMAÇÃO DOCENTE

O Programa Capixaba de Fomento à Implementação de escolas municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral (PROETI) visa ao cumprimento da Meta 6 do Plano Nacional e Estadual de Educação, que objetiva oferecer educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica.

Conforme a Lei nº 13.005/2014 está em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE), que contém diretrizes, metas e estratégias para a educação no País no horizonte 2014-2024. Após o lançamento do PNE, estados e municípios tiveram o prazo de um ano para o lançamento de Planos de Educação locais. Desse modo, em 2015, entrou em vigor a Lei nº 10.382/2015 no Espírito Santo, que aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) do Espírito Santo para o período 2015-2025.

O governo do Estado do Espírito Santo passa a oferecer apoio às redes municipais para a criação / ampliação da oferta desta modalidade de ensino. O Projeto de Lei nº 10.382/2015 aprovado e em vigor em todo o solo Espírito Santense, além de prevê apoio financeiro, visa também, compartilhar com os sistemas municipais de

ensino conhecimentos e recursos técnico-pedagógicos já consolidados pela Secretaria da Educação (Sedu) desde o ano de 2015, período que inicia-se a implantação das primeiras escolas estaduais que ofertam a educação em tempo integral.

O regime de colaboração estabelecido entre SEDU e sistemas municipais de ensino, busca a melhoria da aprendizagem do estudante capixaba por meio das metodologias da Educação em Tempo Integral, bem como, estabelecer uma estratégia conjunta de expansão dessa modalidade de ensino, desenvolvendo um modelo unificado e capixaba.

Nesse sentido, o fazer pedagógico desatraca do lugar de pseudosseguurança que o papel unilateral da instrução pura e simples lhe oferece e parte rumo às proposições acerca de não ser o indivíduo apenas uma máquina, mas um sujeito proativo, constituído por suas subjetividades nas diferentes dimensões humanas. (SEDU, p.195)

A proposta pedagógica das escolas que ofertam Educação em Tempo Integral precisa promover ações educativas movidas pela intencionalidade de formar os estudantes dentro dessa concepção de integralidade. Acredita-se que, por meio do desenvolvimento do sujeito em suas diversas dimensões, é possível a constituição de uma identidade que proporcione condições para o enfrentamento de situações desfavoráveis e frustrantes.

A proposta de ampliação do tempo diário de permanência dos alunos na escola merece análise de diferentes naturezas. Um dos aspectos que precisam ser ressaltados nesse cenário cada vez mais promissor da educação nacional, é a formação docente, não somente em relação aos aspectos dos saberes adquiridos enquanto estudante nos bancos das universidades, faculdades, mas seus saberes experienciais, o que implica compreender esse profissional como pessoa, inserida em um ambiente social, que inevitavelmente interferem o processo formativo.

Nesse contexto da educação integral, a questão sobre a formação do professor ganha um novo olhar. Para atuação nas escolas de tempo integral é necessário um novo professor, uma nova formação, novos conhecimentos? Que formação os professores têm recebido para atuarem nessa nova realidade educativa?

A escola vem sendo instada, para atender a um projeto mais amplo da sociedade, sejam em visões políticas, sociais e até mesmo ideológicas, todas essas práticas instaladas no cotidiano escolar requerem dos docentes que esses, assumam

responsabilidades em sua formação e compromissos educacionais cada vez mais amplos.

Paulo Freire representa um marco histórico na educação brasileira, destaca-se nas contribuições importantes para profissionalização da docência, crítica à atuação docente fundada em uma racionalização totalmente técnica, anunciando sua compreensão acerca da docência como produção de conhecimento, e a escola sendo locus privilegiado como espaço formativo. Freire defende “ a escola não é só um espaço físico. É o clima de trabalho, uma postura, um modo de ser” (Freire, 1991, p.16)

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção” (Freire,1996, p.25), nas palavras do autor encontra-se subsídios para a compreensão da indissociabilidade da relação ensino-pesquisa, o professor enquanto sujeito de conhecimento faz parte da prática docente a busca pela pesquisa está intrinsecamente ligada ao ato da prática educativa.

Maurice Tardif, pesquisador canadense, sua obra tem sido referência no âmbito da pesquisa e formação de professores no Brasil. No cerne de sua contribuição consiste em problematizar os saberes necessários à docência, busca esclarecer que o ato de ensinar não se reduz simplesmente à sua dimensão técnica, para o autor “ ensinar é, obrigatoriamente entrar em relação com o outro” (Tardif, 2002b, p.222)

A produção do autor contribui para o entendimento da complexidade do conhecimento profissional docente, defende que os saberes docentes são heterogêneos e oriundos de diversas fontes

Cavaliere (2009, p. 58) A relação educativa implica referencias comuns entre os que ensinam e os que aprendem, legitimidade dos que ensinam, pertencimento dos que aprendem, e a ocupação desses postos sempre se dá por um direito, afirmado socialmente em alguma instância.

Em depoimentos que pudemos recolher junto aos professores que atuam ao longo destes anos letivos no sistema municipal de educação de Pinheiros, reconhecem que em sua formação inicial não receberam bases de conteúdos para o trabalho docente com os conteúdos que compõem a parte diversificada da organização curricular de 9h30min diárias.

Entretanto apesar da recusa “teórica” revela-se também um reconhecimento inevitavelmente adquirido no caminho da pratica cotidiana escolar. Retomando a pergunta apresentada na introdução deste estudo a respeito da formação do professor docente, a resposta vem condicionada, mas, assim esperamos, mais qualificada.

Entre um percurso que se realiza como política de Estado para a promoção do direito à educação, tendo em vista a complexidade do objeto de estudo proposto neste trabalho, podemos concluir que a escola em tempo integral não deve ser considerada de maneira simplista exclusivamente como uma mera solução ou avanço social. A escola em tempo integral se conecta a fenômenos mais amplos e ao mesmo tempo uma política potencializadora de emancipação de sujeitos e de desenvolvimento integral para isso, apreende-se que as apropriações e implicações da formação dos professores precisa ser atravessada bem como a sua atuação nas escolas em tempo integral, por renovação e elevação da qualidade da educação oferecida nas escolas públicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 13.005. de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014 -2024) e dá outras providências 2014ª.**

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

CAVALIERE. Ana Maria. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral.** Em aberto, v.22, n.80, p. 51-63, abr.2009.

CAVALIERE. Ana Maria. **Escola pública de tempo integral no Brasil: Filantropia ou Política de Estado?** Educ. Soc., Campinas, v.35, nº 129, p. 1205-1222, out-dez.,2014.

ELIAS.Norbert. **A civilização dos pais.** In dossiê: Reinventar Norbert Elias. Sociedade e Estado, v. 27. n. 3, Brasília, 2012.

____. **Norbert Elias por ele mesmo.** Rio de Janeiro. Jorge Zahar editor, 2001.

____. **O processo civilizador: formação do Estado e Civilização.** v. 2. Tradução de Ruy Jungmann; Revisão e apresentação de Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

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

Gomes, Núbia Rosetti do Nascimento. **O Programa “Educação em Tempo Integral” em uma Escola de Educação Infantil no Município de Vitória-ES.** 2017. 191. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitória, 2017.

MENEZES, Janaina, S.S. **Educação em tempo integral: direito e financiamento,** Scielo, Set.2012 <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300010>

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. **Lei nº 9394/06. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline; LECLERC, Gesuína de Fátima. **Educação integral em jornada ampliada: universalidade e obrigatoriedade?** Em Aberto, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul./dez. Brasília, 2012.