

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL / EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

*HISTORY OF INTEGRAL / FULL-TIME EDUCATION
IN THE BRAZILIAN PUBLIC SCHOOL*

Cintia Aurora Quaresma Cardoso

Professora de Educação Especial e Especialista em Educação-Classe II - (Técnico em Educação) - Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA)
E-mail: cintiacard@yahoo.com.br

Ney Cristina Monteiro de Oliveira

Docente do Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA)
E-mail: neycmo@ufpa.br

Embora seja um assunto muito discutido atualmente, a educação integral / em tempo integral não é um ideal recente na história da educação, uma vez que reflexões sobre uma formação mais completa do ser remontam ao início da civilização humana. Ao estudarmos a Paidéia grega, nos confrontamos com “a formação humana mais completa, já continha o germe que mais tarde denominou educação integral” (COELHO, 2009, p. 85).

No Brasil, na primeira metade do século XX, mais precisamente, na década de vinte, veremos surgir o “germe da educação integral”. Nesse período, coexistiram movimentos, tendências e correntes políticas que discutiam a educação e defendiam a educação integral. Destacamos: os católicos, os integralistas, os anarquistas e os liberais, os quais tiveram grandes contribuições para o pensamento educacional brasileiro, especialmente, para a educação integral.

No entanto, as experiências de escola integral / em tempo integral só serão materializadas no cenário brasileiro em 1950, com a implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), na Bahia, seguindo em diferentes épocas históricas, destacando-se o Centro Educacional Elementar (CEE), os Ginásios Vocacionais, passando pelos renomados Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), o Programa de Formação Integral da Criança

(PROFIC) e os Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes (CAICs).

Já dentre as experiências recentes fundamentadas na educação integral / em tempo integral, citamos: o Programa de Educação Integral em Apucarana (PR), os Centros Educacionais Unificados (CEUs), em São Paulo, o Programa Escola Integrada (PEI), em Belo Horizonte, o Bairro-Escola, em Nova Iguaçu, e as experiências da Casa Escola da Pesca, em Belém (PA). Em nível nacional, o Programa Mais Educação (PME), de 2007, foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação (NPME), em 2016.

O objetivo deste estudo é analisar o percurso histórico da educação integral / em tempo integral na escola pública brasileira e se concentra na seguinte problemática: como ocorreu a trajetória histórica da educação integral / em tempo integral na escola brasileira? A relevância do estudo se situa em compreender o percurso histórico da educação integral / em tempo integral na escola brasileira, diante das mudanças ocorridas no país, que afetam diretamente a Educação, especialmente, a educação integral em tempo integral nos últimos anos.

Para o desenvolvimento da pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa, uma vez que esta se “conforma melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos” (MINAYO, 2014, p. 57). Os procedimentos metodológicos utilizados foram a revisão bibliográfica e a pesquisa documental.

Para entendimento da história e das experiências de educação integral / em tempo integral na escola brasileira, buscamos apoio nos estudos de renomados autores, como Coelho (2005, 2009), Cavaliere (2009), Cordeiro (2001), Cury (1988), Frigotto (2005, 2009), Gadotti (2005, 2009), Sousa (2015; 2016), Saviani (2009), Ribeiro (2017), entre outros, os quais contribuem com seus escritos para a construção do pensamento educacional sobre a Educação Integral em suas diversas dimensões.

Além disso, foi realizada a pesquisa documental a partir da análise dos seguintes documentos: Portaria Interministerial 17/2007, Educação Integral: texto referência para o debate nacional (2009), Portaria Nº 1.114/16, Documento Orientador (2016) e Caderno de Orientações Pedagógicas do NPME (2017)

Constituição Federal de 1988 (CF/1988), Estatuto da Criança e Adolescente (ECA/1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e Plano Nacional de Educação (PNE I e II).

Para dar conta de nosso objetivo, o texto está organizado em dois momentos: A História da Educação Integral / em tempo Integral no Brasil e as Experiências de Educação Integral / em tempo Integral na Escola Pública Brasileira.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL/ EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

A história da educação integral/ em tempo integral como direito universal e principalmente para as classes populares começa a ser discutida no Brasil a partir da primeira metade século XX, neste período, coexistiram pensamentos e matrizes ideológicas que defendiam perspectivas diferentes de educação integral, destacamos: os católicos, os integralistas, os anarquistas e os liberais.

Os católicos compreendiam que a sociedade precisava estar mais próxima ao seu criador, e de sua natureza, pois a base da sociedade era a religião cristã de cunho católico, uma vez que “ela não se fundamenta em princípios liberais, mas nos princípios extraterrenos da Revelação Divina” (CURY, 1988, p.44).

Para essa corrente a educação deveria ser o veículo de cura do mal intelectual, sendo que sua restauração aconteceria com a presença de Deus na escola, assentavam na defesa de uma educação que levasse em conta duas realidades do homem: corpo e a alma, que eram visto como unidos, pois a “educação integral Católica não deverá separar aquilo que é unido no composto harmônico. Neste sentido, não há educação física separada da educação moral” (CURY, 1988 p.56).

Os católicos defendiam a concepção de educação integral “calcada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas, aliadas a uma disciplina rigorosa” (COELHO, 2009, p.88). A concepção de homem tinha uma visão tríade: Deus, Pátria e Família. A educação deveria levar em conta duas realidades do homem: o corpo e alma, sendo que o corpo físico não podia ser visto como algo separado da alma.

O movimento anarquista defendia uma educação libertadora, sendo que a educação ocupava posição de destaque dentro das discussões e ações no

cotidiano das lutas dos trabalhadores para atingir os objetivos da emancipação social, econômica e política; rejeitavam a educação fornecida pelo Estado, pois acreditavam que ela visava à reprodução de ideologias capitalistas; por isso, defendia uma educação completa para a classe operária sendo a questão educacional uma pauta de grande importância para o movimento. Os anarquistas desenvolviam projeto educativo, com propósito de capacitar os trabalhadores para a transformação social, construindo uma nova sociedade socialista libertária, tinham como foco a igualdade, a autonomia e a liberdade humana.

Os integralistas defendiam a educação integral, tanto nos escritos de Plínio Salgado como nos elaborados por militantes do integralismo. Para eles as bases da Educação Integral eram a espiritualidade, o nacionalismo cívico, a disciplina, bases que podem ser caracterizadas como político-conservadores. (BRASIL, 2009).

De acordo com Coelho (2005, p.92 e 93), para os integralistas:

a educação comportava aspectos que visavam ao homem por inteiro, não se limitando às atividades intelectuais. Ao contrário, levava em conta atividades esportivas, de moral e cívica e, ainda, atividades profissionais; os núcleos municipais congregavam diversas atividades socioeducativas, no afã de reproduzir seu ideário, consolidando, assim, uma concepção singular de educação integral.

[...] projeto de educação integral dos integralistas encontra-se no fato de estes prescindirem de um espaço formal para a realização de sua missão socioeducativa. Em outras palavras, percebemos que sua concepção de educação integral não dependia da construção de espaço próprio para sua consolidação. Ao contrário, ela se organizava em vários espaços educativos, fossem estes formais ou não formais.

O movimento construía a imagem da instituição educativa ideal e a educação voltada para formação do homem por inteiro, nas dimensões intelectuais, esportiva, moral, cívica e trabalho. Os integralistas, assim como os católicos, representavam o pensamento conservador de educação integral no Brasil.

Os liberais conhecidos como reformadores e Pioneiros da Educação Nova, defendiam o rompimento com a velha estrutura do serviço educacional, pois entendiam que o progresso das ciências biológicas, psicológicas e avanço científico-tecnológico exigiam uma nova mentalidade para educação brasileira, acreditavam que os fins da educação deveriam ser definidos em função das mudanças econômicas e sociais, para eles a educação tinha uma função essencialmente pública, já que:

[...] direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública (MANIFESTO, 1932, p.192).

Os Pioneiros defendiam a formação completa dos sujeitos, pautada em atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde, baseadas numa “a formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, aspectos político-desenvolvimentistas” (COELHO, 2009, p.89), configurando um pressuposto importante do pensamento liberal.

Para os reformadores, escola deveria ser de educação pública, gratuita, integral, obrigatória, laica e mista, e, o Estado deveria ser responsável pela educação do povo, consideram a educação como uma “organização dos meios científicos de ação, a fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral” do “ser humano as etapas do seu crescimento” (CURY, 1988, p, 85). Entre seus principais pensadores estão Fernando de Azevedo (1894-1974), Anísio Teixeira (1900-1971), Lourenço Filho (1897-1970), Roque Espencer Maciel de Barros (1927-1999) e Cecília Meireles (1901-1964). Tais teóricos receberam influências do pensamento pedagógico do norte-americano John Dewey¹.

Para Anísio Teixeira, a escola eficaz seria a de tempo integral, tanto para os alunos, quanto para os professores, pois segundo Sousa (2015, p.782) nessas escolas a “concepção curricular implantada baseava-se numa formação integral do homem, mas sem propor uma ruptura com a ordem política, seu compromisso é com a manutenção da ordem para o progresso ideal liberal”.

AS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL/ EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

A educação integral idealizada por Anísio Teixeira foi colocada em prática nos anos 1950 com a implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) ou Escola Parque², em um bairro pobre da cidade de Salvador, na

¹ John Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo e pedagogo liberal norte-americano, exerceu grande influência sobre toda pedagogia contemporânea. Ele foi defensor da *escola ativa*, que propunha a aprendizagem através da atividade pessoal do aluno. Sua filosofia da educação foi determinante para que a *Escola Nova* se propagasse por quase todo mundo (GADOTTI, 2005, p. 148).

² O CECR ganhou apelido de Escola Parque, por possuir um conjunto de prédios escolares, entre

Bahia. O Centro foi concretizado no governo Otavio Mangueira, período em que Teixeira ocupava a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (1947-1951). O CECR teve apoio do governo federal, que, por meio do Centro Regional de Pesquisa Educacionais da Bahia, vinculado ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). No centro, as atividades curriculares eram realizadas nas chamadas Escolas-Classe no turno básico e nas Escolas-Parque no contraturno escolar desenvolviam as atividades educativas socioeducativas.

Para Anísio Teixeira, a escola eficaz deveria pautar-se na formação integral e ser de tempo integral, pois defendia que as crianças de todas as posições sociais deveriam ter o contato com as diversas atividades educativas, além de alimentação e de atendimento médico-odontológico, proporcionando às classes populares o acesso a uma escola de qualidade e de formação integral do homem.

Embora a importância educacional da ideia inovadora de Anísio Teixeira e seu compromisso popular em defesa da escola pública de qualidade, a proposta não ganhou projeção e investimentos contínuos direcionados para esse modelo de educação, devido descontinuidades administrativa e incompreensão da proposta original do referido autor, descaracterizando “a Escola Parque [...], quase nada restando dos seus pressupostos teóricos e princípios concretos dos seus trabalhos” (CORDEIRO, 2001, p.241).

Em consonância com a proposta de Anísio Teixeira, em 1960 foi criado, em Brasília, o Centro Educacional Elementar-CEE, fruto dos ideais de governo do Presidente Juscelino Kubistchek. O CEE tinha como objetivo oferecer às crianças e adolescentes “uma educação primária que partisse das próprias necessidades vitais dos indivíduos em sociedade, buscando abrangê-las por meio de atividades intelectuais, artísticas, culturais, físicas e profissionais” (RIBEIRO, 2017, p. 47).

Na década de 1960, foi criado em São Paulo os Ginásios Vocacionais com duração de 1961 a 1969, atendiam em tempo integral os alunos do ensino secundário, entre 11 e 13 anos de idade, oriundos, em sua maioria, das classes média e baixa. Durante a vigência foram implantadas seis unidades, sendo uma na capital de São Paulo e em cinco cidades do interior: Americana, Batatais, Rio Claro, Barretos e São Caetano do Sul, no entanto, devido à con-

eles a Escola Parque, que se destaca do ponto de vista arquitetônico e pedagógico.

juntura política marcada pela ditadura militar, o projeto foi interrompido em 1969.

Nos anos de 1980, uma das mais representativas experiências foram o Centro Integrado de Educação Pública - os CIEPs, no Rio de Janeiro, criado nas duas gestões do governador Leonel Brizola (1983-1986 e 1991-1994). O Centro retomou o projeto de escola pública de tempo integral, idealizado por Darcy Ribeiro através da experiência de Anísio Teixeira:

O Centro era composto de quatro “Escolas-Classe” e de uma “Escola Parque”. A proposta visava a alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo o dia. Alguns alunos órfãos ou abandonados podiam residir na escola (GADOTTI, 2009, p. 23).

A proposta pedagógica desenvolvia atividade ligada à educação, esporte, cultura e assistência médica e alimentar, o objetivo programa era oferecer ensino público de qualidade, em período integral as crianças, na perspectiva de uma transformação social mediante o processo educacional.

Segundo Ribeiro (2017), os CIEPs receberam muitas críticas, em relação ao custo dos prédios, à qualidade de sua arquitetura, caráter administrativo, pedagógico e financeiro, localização, associada às descontinuidades das políticas públicas, o que contribuiu para desvirtuando de sua proposta de ensino integral, tornando boa parte de suas unidades escolas comuns, com o ensino em turnos.

Nos anos 1986 a 1993, desenvolveu-se o Programa de Formação Integral da Criança (Profic), formulado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 1986. Esse programa tinha como objetivo melhorar a qualidade do ensino e possibilitar oportunidades iguais a todas as crianças do estado de São Paulo, e consistia na celebração de convênios entre a Secretaria de Educação e os município que aceitassem implantar o Profic.

O Profic atendia às crianças em período integral, organizado da seguinte maneira: no turno regular, os alunos frequentavam as aulas, e no contraturno, permaneciam na escola ou dirigiam-se às entidades conveniadas no programa, onde recebiam alimentação e desenvolviam atividades diversas, como artística, esportivas, de lazer, preparação profissional e reforço de aprendizagem. Assim, procurou-se estender o tempo de permanência das crianças no espaço

escolar por meio da realização de atividades variadas dentro e fora da escola. A concepção de extensão do tempo adotada pelo programa poderia ocorrer em diferentes espaços, sob a coordenação das prefeituras.

Para Cavaliere (2009), no Brasil o modelo de organização para ampliação do tempo escolar foi configurados em duas vertentes, a primeira na perspectiva “escola de tempo integral”, nela os alunos deveriam permanecer durante todo dia nesse espaço, realizando atividades curriculares variadas, alimentação e cuidado básico, como era o caso do CIEPS, outra na direção “alunos em tempo Integral”, com enfoque na oferta de atividades diversificadas aos alunos em turno alternativo às aulas, utilizando de diferentes espaços e agentes que não fossem da escola, decorrente das articulações com as instituições multisetoriais, como foi o Profic.

Deste modo, percebemos a existência de diferentes vertentes de políticas de educação integral em tempo integral no país, sendo que “suas características modificam-se a depender de questões conjunturais e estruturais da educação e da própria sociedade brasileira” (PARENTE, 2018, p.417)

Em 1991, durante o governo Fernando Collor de Melo (1990-1992) foram instituídos os Centros Integrados de Atendimento à Criança-(CIACs), que em 1992, passam a se chamar Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes – CAICs, o programa tinha como propósito prover à criança e ao adolescente a educação fundamental em tempo integral, por meio de diversas atividades de cultura, esporte, assistência à saúde e iniciação ao trabalho, entre outros.

De acordo com Sousa (2015), a proposta de educação integral/em tempo integral numa perspectiva de transformação social é resgatada no final do século XX, nos pensamentos de intelectuais marxistas. Nesta defesa, encontramos Paolo Nossela e Gaudêncio Frigotto que dão suas contribuições à análise da politécnica e escola do trabalho.

Para Frigotto (2009), a educação politécnica ou tecnológica deveria desenvolver uma formação científica, técnica e política cujo conteúdo, método e forma manifestem-se na direção contrária à perspectiva de subordinação das relações sociais e educativas ao capitalismo.

Deste modo, entendemos que Frigotto defende uma escola para todos, que articule ciência, trabalho e cultura, não numa perspectiva pragmática,

mas que “permitam analisar, compreender o mundo da natureza, das coisas, e o mundo humano/social, político, cultural estético e artístico” (FRIGOTTO, 2005, p. 249), o que permitiria superar o viés economicista e mecanicista.

De acordo com Sousa (2016, p.16-17), a educação em tempo integral ganhou força no Brasil nas décadas de 1980 e 1990 devido aos crescentes movimentos sociais em prol de melhorias de qualidade na educação e com a Constituição Federal do Brasil/1988, os quais impulsionaram “a criação políticas e programas educacionais voltadas para garantir a presença da criança na escola e aumentar seu tempo de permanência”

A Constituição Federal de 1988 foi um importante marco normativo para educação integral, embora não aparecesse literalmente o termo, segundo Menezes (2009), há uma aproximação conceitual, pois ao analisarmos o texto do Artigo 205 e 227 que registra:

Art.205. 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.

Art.227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, art.205 e art.227).

Desse modo, percebemos que o artigo 227 incluiu no rol dos direitos fundamentais o direito a educação, sendo dever do Estado, da família e da sociedade assegurar e garantir a promoção dos direitos à criança e ao adolescente, e ainda, discorre a perspectiva de educação integral ao mencionar o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para exercício da cidadania, bases importantes para construção dessa educação.

Posteriormente, no contexto legal, a educação integral/em tempo integral ganhou força com o ECA/1990, LDB/1996 e PNE I e II. Em seu capítulo V, artigo 53, o ECA menciona o pleno desenvolvimento da criança, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Posteriormente, temos a LDB/96, que discorre, nos artigos 2º, 5º, 34 e 87, sobre a formação plena

e a progressão das instituições para o regime de tempo integral. Já o PNE I, aprovado pela Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001) sinaliza para a ampliação da jornada na escola, com o propósito de expandir a escola de tempo integral; e, mais tarde, o PNE II, aprovado pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) prevê a educação em tempo integral.

A partir do século XXI, surgiram outras experiências de EI/ETI, em alguns estados e municípios. Entre as iniciativas, temos o Programa de Educação Integral em Apucarana/Paraná; os Centros Educacionais Unificados (CEUs), em São Paulo; o Programa Escola Integrada (PEI), em Belo Horizonte; o Bairro-Escola, em Nova Iguaçu; e Escola da Pesca, no Pará.

Em 2001, a rede pública de educação municipal de Apucarana, no Paraná, implantou a educação em tempo integral para alunos de 1ª à 4ª série do ensino fundamental. Esse projeto de EI/ETI consiste numa política pública baseada em quatro pactos com a comunidade:

1) pela educação; 2) pela responsabilidade social; 3) pela vida; e 4) por uma cidade saudável. Estes pactos originaram programas e ações integradas a serem desenvolvidos pelas esferas públicas e privadas, e implementando nas áreas de saúde, assistência social, cultura, esportes, geração de emprego e renda e, obviamente, educação (COELHO; PORTILHO, 2009, p. 93).

Dessa maneira, o Programa consistia numa visão de educação pautada na formação integral, que “considera o educando sob uma dimensão de integralidade para atender os aspectos cognitivos, político-sociais, ético-culturais e afetivos” (BRASIL, 2009, p. 20).

Outra experiência foi na cidade de São Paulo, os chamados Centros Educacionais Unificados (CEUs), lançados em 2003, que buscavam promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes, jovens e adultos, por meio de atividades artísticas, culturais e esportivas e de inclusão digital.

Os CEUs realizavam a articulação entre os atendimentos da creche, da educação infantil e do ensino fundamental, com o desenvolvimento de atividades educacionais, recreativas e culturais, realizadas em um mesmo espaço físico, com o propósito de que os Centros se constituíssem em experiências de convivência comunitária, sem, no entanto, terem a pretensão de instituir o tempo integral (BRASIL, 2009). O projeto educacional do CEUs é inspirado no conceito de educação cidadã e de cidade educadora de Paulo Freire (GADOTTI, 2009).

Em 2006, em Belo Horizonte ocorreu o Programa Escola Integrada (PEI), coordenado pela Secretaria de Educação em articulação com os outros setores da Prefeitura, tendo o apoio e a contribuição de instituições de ensino superior, empresas, organizações sociais, grupos comunitários e pessoas físicas. O PEI tem como objetivo a formação integral dos alunos do ensino fundamental, com ampliação da jornada educativa diária para nove horas, através da oferta de atividades diversificadas em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

No mesmo ano, teve início o projeto da Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu-Rio de Janeiro, chamado de Bairro-Escola, que se propôs a realizar atividades socioeducativas em turnos alternativos. A proposta se sustenta nos conceitos básicos de Cidade Educadora, objetivando uma educação em todos espaços da comunidade, e não apenas na escola; a educação integral, que é o desenvolvimento dos sujeitos nas múltiplas dimensões: o corpo, a mente e a vida social (BRASIL, 2009).

O projeto organiza o tempo escolar das crianças e dos adolescentes da seguinte maneira: no turno regular as crianças ficam com professores aprendendo as disciplinas escolares, já no contraturno desenvolvem as oficinas culturais, esportivas e ainda realizam atividades no bairro mediadas pelos monitores do projeto.

No estado do Pará, entre as experiências de educação integral, está a Casa Escola da Pesca, fundada em 2008, uma escola municipal vinculada à fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfre Moreira, localizada na ilha de Caratateua, distrito de Outeiro, Pará. A Escola da Pesca oferta ensino fundamental integrado (na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA) com formação profissional; possui como metodologia a pedagogia da alternância e tem como objetivo a formação de filhos de pescadores e trabalhadores da pesca da região das ilhas, com o propósito de reduzir a pobreza e aperfeiçoar a gestão de recursos naturais do município de Belém. A instituição funciona em regime de internato e externato de tempo integral, aliando a qualificação profissional de formação inicial em pesca e aquicultura e as vivências comunitárias.

Tais propostas de educação integral demonstram a intenção de alguns governos, esferas públicas e sociedade civil, em implantar a educação integral/

em tempo integral, em suas localidades, na busca melhoria da qualidade da educação brasileira.

Desta maneira, entendemos que embora as propostas dos governos seja com discurso da formação integral, elas estão direcionadas para educação em tempo integral, que não é a mesma coisa de educação integral, pois segundo o Decreto nº 6.253/2007 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB), define a educação em tempo integral “com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo (...)” (BRASIL, 2007a, art. 4º), enquanto educação integral refere-se formação multidimensional conectada “as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica)” (GUARÁ, 2006, p.16).

No ano de 2007, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), o Ministério da Educação-MEC, lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE/MEC, que é um conjunto de programas com o objetivo de melhorar a Educação Brasileira. O PDE “enuncia-se uma visão sistêmica de educação que permitiria superar a visão fragmentária” (SAVIANI, 2009, p.16), e segundo Gadotti (2009), dentre os Programas do PDE, o que mais defende a educação integral é o Programa Mais Educação (PME).

O Programa Mais Educação (PME) instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tem como proposta fomentar a educação integral, por meio da ampliação do tempo e do espaço educativo, com desenvolvimento de atividades socioeducativas realizados no contraturno escolar, impulsionando com essas atividades a melhoria do desempenho educacional, além de contribuir para a garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania.

Trata-se, assim, de uma estratégia de política pública de ação indutora para educação integral, com foco na ampliação da jornada escolar nas instituições de ensino e na reorganização curricular, por meio de um processo pedagógico que conecta áreas do saber à cidadania, ao meio ambiente, aos direitos humanos, cultura, artes, saúde e educação econômica.

Segundo Ribeiro (2017, p. 87), o programa:

expressou o aperfeiçoamento da discussão por parte do governo Lula e representantes da sociedade civil organizada sobre as políticas socioeducativas e, em especial, sobre a ampliação do tempo escolar. Foi uma estratégia adotada pelo governo para operacionalizar a política pública de educação integral em tempo integral. Portanto, podemos considera-lo como um programa de educação integral em tempo integral que veio resgatar e provocar na sociedade brasileira o interesse pelo debate sobre educação integral, educação integral em tempo integral, dentre outros aspectos relacionados a essa temática.

A iniciativa do governo em adotar medidas de ampliação do tempo escolar se deve à preocupação com a qualidade do ensino oferecido, devido aos baixos índices educativos, e também pelo fato de a escola pública brasileira estar distante da realidade dos alunos, especialmente das classes populares, o que demanda novos desafios para os espaços educativos (BRASIL, 2009).

Para Moll (2012, p. 129), a ampliação da jornada escolar preconizada pelo PME se faz necessária para que os alunos possam usufruir de uma formação que englobe o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento “físico, cognitivo, afetivo, político e moral e o que pudesse incidir na superação das desigualdades sociais mantidas, se não reforçados pela cultura escolar”.

Entretanto, apenas a ampliação da jornada escolar com realização de atividades diversas não significa a efetivação da educação integral, pois, conforme afirma Moraes (2009), o PME, ao ofertar a complementação do tempo escolar com atividade de arte, cultura, esporte e lazer no contraturno, sem que essas pertençam ao currículo escolar, contribui para uma visão de educação voltada para o aumento da quantidade de tempo que os alunos devem permanecer na escola, o que afasta a instituição da proposta de formação integral do sujeito.

De acordo com Maurício (2009, p. 54, grifo nosso):

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em várias atividades e circunstâncias. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente. De fato, *o ser humano se desenvolve de qualquer maneira, com a escola ou sem ela, com mais tempo ou não no ambiente escolar.*

Por isso, para que a educação integral se efetive nas escolas, na perspectiva da formação do sujeito em sua condição multifacetada, é necessário que

as atividades ali propostas e desenvolvidas assegurem às crianças e adolescentes o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, envolvendo aspectos cognitivos, físicos e sociais, entre outros; e também, possa garantir a eles o acesso, permanência e oportunidade educacional diversificada, independente da condição econômica, cultural, étnica, bem como a integração das atividades no projeto pedagógico da escola.

Todavia, o PME no decorrer de sua existência encontrou percalços para o alcance de seus objetivos, em função da precariedade da infraestrutura das escolas, de formação de profissionais, de recursos e a dificuldade à integração das atividades no projeto pedagógico da escola, decorrente de uma história de descaso histórico com a educação pública brasileira.

Em 2016, o cenário político brasileiro sofreu profundas mudanças dado impeachment da presidenta eleita Dilma Rousseff (2011-2016), deposta do cargo sob a acusação de cometer crime de responsabilidade fiscal, tomando posse vice Michel Temer como presidente.

O governo Temer (2016-2018) realizou uma sucessão de golpes à democracia e aos direitos sociais, implementando reformas que prejudicam profundamente a população brasileira, dentre elas a mudança da exploração do pré-sal (retirada a obrigatoriedade de participação da Petrobras na exploração do petróleo brasileiro), teto dos gastos (Pec 95), reforma do ensino médio, substituição do PME pelo NPME, tercerização, reforma trabalhista, atendendo assim, aos interesses financeiros dos grandes empresários.

O Ministério da Educação-MEC anunciou um novo formato para o PME, dentro do discurso do governo brasileiro de que o programa não avançou no objetivo proposto que era alcançar as metas estabelecidas pelo *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* – IDEB, embora as escolas atendidas pelo Programa apresentassem *péssimas* condições físicas, pedagógicas, qualificação e valorização dos professores das escolas integrantes do programa que merecem ser estudados e avaliados para balizar o sucesso ou insucesso do Programa, o governo utilizou apenas como métrica a pesquisa empresa Fundação Itaú Social em parceria com Banco Mundial, a qual inferiu por meio de dados quantitativos, que escolas aderidas ao Programa apresentaram ineficácia no desempenho médio dos alunos nas avaliações externas.

O Novo Programa Mais Educação, instituído pela Portaria nº 1.114 de 10 de outubro de 2016, *é uma estratégia do Ministério da Educação (MEC) que tem como proposta, para atingir o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática de crianças e adolescentes do ensino fundamental, o aumento da jornada escolar de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar.*

Percebemos que, enquanto o PME objetivava a formação integral das crianças e dos adolescentes, mediante a articulação de ações, projetos e de programas, alteração do ambiente escolar com ampliação de oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos (BRASIL, 2007a), o NPME se pauta na ampliação da jornada escolar com objetivos de melhorar aprendizagem em língua portuguesa e matemática. Para alcance deste propósito tem por finalidade contribuir para a:

I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;

II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;

III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e

IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola (BRASIL, 2016a).

A organização das atividades do Programa acontece da seguinte maneira, as instituições que fizeram adesão por 5 horas semanais deverão obrigatoriamente desenvolver 2 atividades de acompanhamento pedagógico, uma de Língua Portuguesa, com 2 horas e meia de duração, e outra de Matemática, também com 2 horas e meia de duração. Já as instituições que optaram por 15 horas de atividades semanais terão a oportunidade de realizarem as atividades de acompanhamento pedagógico, de português e matemática, ambas com carga horária semanal de 4 horas de duração, além das três atividades complementares livre escolha dentre aquelas disponibilizadas no sistema PDDE Interativo e no sistema de monitoramento, que pode ser nos campos das Artes, Cultura, Esporte e Lazer, mas a serem realizadas nas 7 horas restantes.

Neste sentido, percebemos que o Novo Programa Mais Educação se destaca com o propósito de elevação da aprendizagem dos alunos nas disciplinas de português e matemática, isso demonstra uma visão reducionista e fragmentada de educação, na qual o importante é avaliar e quantificar o que o aluno conseguiu aprender, não reconhece o aluno como um todo, estando, assim, distante dos ideais de educação integral.

Tal realidade demonstra que à educação integral em tempo integral sofreu descontinuidades de proposições ao longo da história da educação brasileira, dado ao fato de que “não houve política pública na área”, em virtude de que “a ação do Estado foi pouco efetiva em relação à questão” (PARENTE, 2018, p.416), o que se evidenciou na maioria dos programas implementados no país, foi à existência de uma política de governo e não de Estado, uma vez que não houve continuidade para além dos mandatos e se revelou vulnerável às questões orçamentárias, administrativas e políticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação integral / em tempo integral no Brasil é movimento recente, tendo que a primeira proposta de educação em tempo integral no país surgiu em 1950. Posteriormente, foram criadas experiências de ampliação do tempo escolar em estados e municípios, decorrentes de intencionalidades políticas de alguns governantes, seja na busca de enfrentar o problema da qualidade do ensino fundamental e da ampliação das oportunidades educativas, seja numa perspectiva democrática voltada para uma formação mais humana, ou direcionada como mecanismo eleitoral em uma visão educativa voltada para o assistencialismo.

Nesse cenário, se configuraram no Brasil dois modelos de organização para ampliação do tempo escolar: o primeiro na perspectiva do fortalecimento das unidades escolares, cuja defesa se pautava na realização de mudanças no interior da instituição, com investimento nas unidades educacionais, para que as crianças pudessem permanecer durante todo o dia na escola; e o segundo, que defendia o atendimento em período integral, com desenvolvimento de diversas atividades no turno alternativo às aulas, sendo que as atividades poderiam acontecer dentro e também fora das unidades escolares, mas, preferencialmente fora delas.

No entanto, embora a organização da ampliação do tempo escolar tenha acontecido em algumas regiões de modos diferentes, o que demonstra uma corrente de pensamento divergente em relação ao papel do Estado e da instituição, essas duas vertentes de organização do tempo não tiveram fôlego para dar continuidade aos seus programas, diante de situações que abalaram frontalmente as propostas, como, por exemplo: a mudança de governo em alguns locais, insuficiência e precariedade de verbas direcionadas para escolas de tempo integral, caráter administrativo, pedagógico e financeiro dos programas, bem como as descontinuidades das políticas públicas, entre outras, o que contribuiu de maneira decisiva para interrupção dessas experiências.

No âmbito federal, a educação em tempo integral foi retomada em 2007 pelo PME, primeira tentativa em nível nacional de uma política de ampliação do tempo escolar e organização curricular para indução da educação integral. O Programa buscava minimizar as desigualdades educacionais e sociais, por meio da ampliação do tempo escolar das crianças, adolescentes e jovens, com oferta de atividades socioeducativas no contraturno escolar.

Todavia, durante a implantação e existência nas escolas, o Programa enfrentou problemas que dificultaram o alcance de seus objetivos e intencionalidades, como precariedade dos espaços, da infraestrutura, a formação de profissionais, os recursos e a dificuldade de integração das atividades ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas.

Isso demonstra que, mesmo no governo do presidente Lula, o Estado brasileiro não foi capaz de enfrentar a realidade crítica das escolas brasileira, no que diz respeito às condições de infraestrutura e pedagógicas, para que fosse implantada a política de escola de tempo integral. Ao invés disso, implantou-se programas que tiveram uma significativa contribuição para o caminhar da ampliação da jornada escolar e da educação e tempo integral, mas, infelizmente, não tiveram a capacidade técnica, política e jurídica para enfrentar os desafios dessa política.

Tal realidade se agrava em 2016, com as radicais transformações na política brasileira, que impactaram as estruturas dos programas educacionais existentes, o que resultou, por exemplo, na substituição do PME pelo PNME sob alegação de que aquele não alcançou as metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em 2015. Isso nos faz questionar qual a matriz ideológica desse novo Programa, dado o fato de este não buscar,

nos seus documentos orientadores, ações e discussões para resolução ou ao menos minimização de problemas estruturais da educação brasileira, como a formação dos professores, infraestrutura e recursos. Pelo contrário, volta-se à busca incessante por resultados satisfatórios nos índices educacionais, acreditando-se que a simples ampliação do tempo de escola, focalizada no reforço dos conteúdos curriculares mínimos, levará à melhoria do desempenho em testes padronizados.

O PNME prioriza a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, o que demonstra uma proposta atrelada à lógica dos resultados quantificáveis dos sistemas padronizados de avaliação, com ênfase no conhecimento científico, em detrimento das demais dimensões da formação humana (física, social, emocional...), conseqüentemente distante dos ideais de educação integral / em tempo integral.

Portanto, o Programa vigente é atrelado a uma lógica liberal-pragmática de educação, assentada nos ideais meritocráticos, competitivos, de racionalidade e produtividade, dada a ênfase aos resultados do Ideb. Essas bases orientadoras do Programa afetam diretamente a proposta de educação integral / em tempo integral, pois as dimensões afetiva, física, social são colocadas em segundo plano e, quando ressaltadas pela política, são atreladas à responsabilidade de impulsionar a melhoria do desempenho educacional. Isso demonstra que a ampliação do tempo nesta “nova” política não tem como finalidade o desenvolvimento das múltiplas faculdades humanas, mas, do saber cognitivo, com ênfase na melhoria da aprendizagem dos alunos em língua portuguesa e matemática.

Desse modo, compreendemos que a política de educação integral vem sofrendo mudanças drásticas nos últimos anos, especialmente, em 2019, com um governo que se sustenta numa ideologia ultraliberal, ultraconservadora, autoritária e antidemocrática, e não apresenta compromisso com a educação pública e, conseqüentemente, com as metas a serem cumpridas pelo PNE/2014, atacando a todo custo o ensino público gratuito, a liberdade e os direitos dos professores. Esses retrocessos na educação brasileira apontam para um cenário que pode se tornar catastrófico em curto, médio e longo prazo.

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar o percurso histórico da educação integral / em tempo integral na escola pública brasileira. Parte do levantamento de algumas experiências pioneiras de educação integral surgidas no país no século XX até os dias atuais, como o Programa

Novo Mais Educação (PNME), de 2016. A pesquisa utiliza abordagem qualitativa pelos procedimentos de revisão bibliográfica e pesquisa documental. Os resultados do estudo apontam que boa parte das experiências de educação integral / em tempo integral desenvolvidas no Brasil não tiveram condições de continuidade nas suas propostas em razão de vários fatores, dentre eles a descontinuidade de políticas públicas e a insuficiência e precariedade de verbas direcionadas para a Educação, o que contribuiu para a interrupção dessas experiências nos estados e municípios.

Palavras-chave: Educação integral. Educação em tempo integral. Escola pública. Políticas públicas.

Abstract: This study aims to analyze the historical course of integral/full-time education in the Brazilian public school. It starts from a survey of some pioneering experiences of integral education that emerged in the country in the twentieth century to the present day, such as the New More Education Program ("*Programa Novo Mais Educação*" – PNME), 2016. The research adopts a qualitative approach through the procedures of bibliographic review and documentary research. The results of the study point out that most of the integral/full-time education experiences developed in Brazil were not able to continue in their proposals, due to several factors, among them the discontinuity of public policies and the insufficiency and precariousness of funds directed towards Education, which contributed to the interruption of these experiences in the states and municipalities.

Keywords: Integral education. Full-time education. Public school. Public policies.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 21 jan. 2018.

BRASIL. *Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB [...] e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso em: 17 jan. 2018.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 21 jan. 2018.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21 jan. 2018.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 21 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 196, p. 23, 11 out. 2016a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa Interministerial Nº- 17, de 24 de abril de 2007*. Brasília: MEC, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 30 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Novo Mais Educação: documento orientador – adesão - versão I*. Brasília: MEC, 2016b. Disponível em: <http://comitedintegral-saopaulo.blogspot.com.br/2016/10/documento-orientador-novo-mais-educacao.html>. Acesso em: 28 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa Novo Mais Educação: caderno de orientações pedagógicas - versão I*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70831-pnme-caderno-de-orientacoes-pedagogicas-pdf/file>. Acesso em: 1 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: MEC, 2009. (Série Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 29 set. 2016.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral: educação integral e tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa, PORTILHO, Danielle Barbosa. Educação Integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa (Org.). *Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: DP et alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 89-100.

COELHO, Ligia Martha Coimbra. História(s) da educação integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. Educação integral e Integralismo nos anos 30: a vez e a voz dos periódicos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., Londrina, 2005. *Anais [...]*. Londrina: ANPUH, 2005. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/ANPUH.S23.R.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2017.

CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. Anísio Teixeira, uma “visão” do futuro. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 241-258, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200012. Acesso em: 20 mai. 2018.

CURY, Carlos Roberto. *Ideologia e Educação Brasileira*. 4. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola brasileira na atualidade: lições da história. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SAVANI, Dermeval. *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados; HISTERDBR, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalista. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, supl., p. 67-82, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/04.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2018.

GADOTTI, Moacir. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã, v. 4).

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2005.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, n. 2, p. 15-24, jul./dez. 2006.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3360206/mod_resource/content/0/O%20MANIFESTO%20DOS%20PIONEIROS%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20NOVA.pdf. Acesso em: 30 jun. 2019.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa (Org.). *Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: DP et alii; Rio de Janeiro, FAPERJ, 2009. p. 53-68.

MENEZES, Janaína Specht da Silva. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa (Org.). *Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: DP et alii; Rio de Janeiro, FAPERJ, 2009. p. 69-87.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAES, José Damiro. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa (Org.). *Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: DP et alii; Rio de Janeiro, FAPERJ, 2009.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas de educação integral em tempo integral à luz da análise do ciclo da política pública. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n2/2175-6236-edreal-2175-623661874.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2019.

RIBEIRO, Madison Rocha. *A relação entre currículo e educação integral em tempo integral: um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação*. 2017. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SAVIANI, Dermeval. *PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC*. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 99).

SOUSA, Luisete do Espírito Santo. A educação integral/de tempo integral: natureza, caracterização e produção escrita das concepções político-ideológicas do Programa Mais Educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. *Comunicações [...]*. Curitiba: PUCPR, 2015.

SOUSA, Luisete do Espírito Santo. *Políticas de ampliação da jornada escolar: a implantação do Programa Mais Educação em Igarapé-Miri/PA*. Dissertação (Mestrado) – Programa da Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2016.

Recebido em Junho de 2019

Aprovado em Julho de 2019