

ORIGEM E TRAJETÓRIA POLÍTICA DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E SUA IMPLEMENTAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA/ES

ORIGIN AND POLITICAL PATH OF THE FULL-TIME EDUCATION SCHOOL IN BRAZIL AND ITS IMPLEMENTATION IN THE MUNICIPAL NETWORK OF VITORIA/ES

Ricardo Eduardo Amaro¹

RESUMO

O objetivo deste artigo é fazer um sucinto levantamento histórico de discussões e debates políticos pertinentes à escola de Educação em Tempo Integral (ETI), desde as primeiras menções oficiais sobre o tema até a implementação da política da escola de ETI na cidade de Vitória/ES, com o intuito de dar consonância e conformidade às práticas educacionais em curso, nas três escolas que adotaram o modelo de ensino. O enfoque concentra-se nos aspectos legais que embasam a política da escola de ETI, na infraestrutura da escola de ETI e nas diferentes interpretações sobre Educação em Tempo Integral. A pesquisa é do tipo bibliográfica e tem o intuito de ampliar o debate e as discussões sobre a prática do modelo na cidade de Vitória/ES.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral. Política Educacional. Educação.

ABSTRACT

The purpose of this article is to make a succinct historical survey of discussions and political debates relevant to the Full Time Education (ETI) school, from the first official mentions on the subject to the implementation of the ETI school policy in the city of Vitória/ES, in order to give meaning to the educational practices in progress, in the three schools that adopted the

¹ Professor de Matemática do Governo do Estado do Espírito Santo e da Prefeitura Municipal de Vitória. Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional - Faculdade Vale do Cricaré/ES (2015). E-mail: rick.amaro@ig.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5588-9295>

teaching model. The focus is on the legal aspects that underpin the ETI school policy, the infrastructure of the ETI school and the different interpretations of Full-Time Education. The research is of the bibliographic type and aims to broaden the debate and discussions on the practice of the model in the city of Vitória/ES.

Keywords: Full-time education. Educational Policy. Education.

INTRODUÇÃO

Muito se tem falado sobre o tema escola de Educação em Tempo Integral (ETI), com os mais variados enfoques e interpretações. Autores como Cavaliere, Coelho, Dourado, Gallo, Cury, Libâneo, Mormul e outros, fazem emergir pontos de reflexão sobre a origem, a identidade e o objetivo da política educacional de ETI.

A política de escola de Educação em Tempo Integral do município de Vitória foi implementada no ano de 2014, por intermédio da Lei Municipal 8759/2014. No ano seguinte, três escolas colocaram em prática a nova modalidade de ensino, com destaque para a gestão administrativa da unidade escolar, o gerenciamento de recursos humanos, a infraestrutura diferenciada e currículo próprio.

O objetivo deste artigo é fazer uma conexão política e histórica do tema escola de Educação em Tempo Integral, abordando os aspectos legais que embasaram a política de ETI, a infraestrutura arquitetônica projetada para a nova modalidade de ensino e as discrepâncias conceituais entre a escola de tempo integral (TI) e a escola de Educação em Tempo Integral (ETI).

Após a realização da conexão política e histórica do tema será possível refletir, compreender e dar resposta aos seguintes questionamentos: qual a base legal da política de escola de ETI da cidade de Vitória, em âmbito nacional? Qual a relação existente entre a infraestrutura da unidade escolar e a política da escola de ETI? E quais as divergências conceituais entre as escolas de Tempo Integral (TI) e escolas de Educação em Tempo Integral (ETI)?

O intuito é o de trazer luz ao debate, ao fomentar a discussão das ações que serão implementadas nas unidades de ensino que implementaram a ETI e na interpretação das leis que embasam a política educacional da cidade de Vitória, pois a identidade da política de ETI está em construção, desde as discussões que antecederam o início da implementação da política, no ano de 2014. Portanto,

o resgate político e histórico do tema, contribui para as discussões e debates pertinentes a interpretação da lei e as futuras ações de gestores e professores no ambiente escolar.

Convém salientar que a política social de educação em tempo integral, também chamada de turno e contraturno, foi implementada no município de Vitória, no ano de 2007 e priorizou o atendimento de crianças carentes e situação de risco social (VITÓRIA, 2018). No entanto, a política de escola em período integral² diverge da política de Educação em Tempo Integral. Em comum, apenas o fato dos alunos permanecerem dois turnos na escola ou realizarem atividade escolar em ambiente externo, o que suscita vertentes de interpretação da política de ETI, na busca pela construção de uma identidade própria, definidora de métodos e ações no ambiente escolar.

A expectativa do poder executivo local é a de que a consolidação da implantação da Política de ETI, nas três escolas piloto, servirá de apoio para a extensão da política para as demais. Atualmente, a Prefeitura Municipal de Vitória tem 43 escolas de ensino fundamental em período integral, aguardando sua emancipação para a política de Educação em Tempo Integral (VITÓRIA, 2018).

A implementação da política da escola de Educação em Tempo integral (ETI) perpassa pela compreensão histórica da importância do tema, no ambiente educacional brasileiro. A percepção de que a origem da política da escola de ETI não encontrava relevância nas discussões realizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEME), aguçou o interesse pela investigação do tema. O intuito é estabelecer uma conexão entre a origem da política e sua implementação nas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Vitória, com o propósito de emergir o debate e possibilitar ações práticas nas três unidades de ensino que implementaram a política de escola de Educação em Tempo Integral.

O tempo ampliado de permanência da criança e do adolescente no ambiente escolar suscitou inúmeras pesquisas na área, por meio de artigos científicos, dissertações, teses e outros. Para melhor compreender e aprofundar o conhecimento sobre o tema pesquisado foi realizado um levantamento de trabalhos produzidos no período de 2008 a 2018, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

² A política de escola em período integral foi adotada pela Prefeitura Municipal de Vitória no ano de 2007, com um trabalho integrado que envolveu diversas secretarias. No ano de 2008, o município aderiu ao programa federal Mais Educação (PME) e serviu como base para a adoção da política de Educação em Tempo Integral da capital capixaba (VITÓRIA, 2018).

(BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia (IBICT) e na biblioteca digital da Universidade Federal do Espírito Santo, utilizando os descritores escola em tempo integral e escola com jornada ampliada³.

O intento almejado com a busca, é o de aprimorar o conhecimento, a partir da observância acadêmica sobre o tema. A revisão de literatura sobre o tema, é de fundamental importância para a construção do pensamento crítico, segundo afirmam Alves-Mazzoti e Gewandszajder (1988, p. 180):

A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema. A formulação de um problema de pesquisa relevante exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas.

O aprimoramento do conhecimento sobre um determinado tema, por intermédio da investigação da produção acadêmica, em um determinado período tem o objetivo de sistematizar o conhecimento acumulado de forma atualizada, o que possibilita agregar conhecimento investigativo ou a percepção de ausência de pesquisa acadêmica.

A conexão política e histórica do tema escola de Educação em Tempo Integral com a política educacional de ETI desenvolvida na cidade de Vitória/ES, dar-se-á por 5 seções que abordam a introdução ao tema; a origem política, histórica e legal; o aspecto estrutural diferenciado de escola de ETI; a política educacional de ETI da cidade de Vitória/ES e as considerações finais acerca do tema.

3 A expressão escola com jornada ampliada, em algumas regiões do país, é sinônimo de escola em tempo integral.

A ORIGEM DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL, AS DISCUSSÕES POLÍTICAS E O EMBASAMENTO LEGAL

A escola em tempo integral não é algo novo em nossa sociedade e tem suas primeiras menções oficiais em 1882, por intermédio de Rui Barbosa⁴ (1849 – 1923) que inspirou discussões, a respeito de um modelo político educacional mais amplo e moderno, baseado em experiências desenvolvidas na França, durante o século XIX. Dentre vários nomes importantes e valorosos, um anarquista e pedagogo francês têm papel de destaque na pesquisa histórica sobre a escola em tempo integral (ETI): Paul Robin⁵ (1837 – 1912), por ter colocado em prática o ensino em tempo integral no orfanato de Prévost, em Paris, no ano 1880 (GALLO, 2002).

As discussões a respeito da necessidade de uma política nacional para a educação, não são recentes e, embrionariamente nos remete a 1823, quando se discutiu e organizou a escolaridade em graus, com as sequências das séries bem definidas e organizadas. Tais mudanças foram tão significativas que Cury (2011) as considerou como o início do Plano Nacional de Educação (PNE) e uma espécie de prelúdio de políticas e ações futuras.

Desde então, a ideia de um plano geral de instrução para a educação sempre esteve presente, no entanto, sem a força política necessária. Mormul e Machado (2013) destacam que em 1920, paralela as discussões que começavam a tomar corpo junto a sociedade sobre uma política única para educação, ideias e experiências envolvendo o ensino em tempo integral, trazidas da Europa e difundidas por Rui Barbosa, amplamente ancoradas em princípios e ideais científicos modernos para a época foram explicitadas, com claro intuito de ofertar preparação técnica para melhor atender o mercado de trabalho.

4 Rui Barbosa (1849 – 1923) nasceu no Brasil. Foi advogado, político, diplomata, escritor, filósofo, jornalista, tradutor e orador. Recomendou a criação de um sistema nacional de educação, propondo uma reforma que teria início no jardim de infância e se estenderia até as faculdades. Nacionalista, Rui Barbosa atribuía o destino da pátria à reforma educacional, e apontava a educação como o caminho para o crescimento e o desenvolvimento (MORMUL; 2009, p. 84 – 94).

5 Paul Robin (1837-1912) nasceu na França, foi professor de matemática e ciências da rede pública francesa. Profundo crítico do tradicional modelo de educação vigente em sua época, propôs a conciliação entre a educação formal da época e a prática do trabalho desenvolvida nas fábricas. Torna-se diretor do orfanato Prévost, em Paris, no ano de 1880. (GALLO, 2002).

Ao observarmos a Política Educacional brasileira, ao longo dos séculos XX e XXI, constatamos os embates políticos sobre os rumos da educação no Brasil. Temas como legislação, currículo, tempo de permanência na escola, infraestrutura, o papel do governo e da iniciativa privada, na educação nacional, financiamento das políticas educacionais, globalização, e outros temas importantes e pertinentes foram discutidos e debatidos, principalmente no congresso nacional e nas comissões mistas de educação, em Brasília.

Desde o manifesto dos pioneiros⁶ (1932) até o II PNE (2014), iremos observar, de maneira sucinta, o percurso da meta que norteará a implantação da política de Educação em Tempo Integral no Brasil. O enfoque principal concentra-se nos ditames legais das discussões sobre a escola de ETI no Brasil, na infraestrutura arquitetônica das unidades escolares de ETI e nas discussões e debates sobre a diferente interpretação sobre a escola de TI e a escola de ETI.

Escola de Educação em Tempo Integral (ETI) e o Plano Nacional de Educação (PNE)

No ano de 1934, constatou-se a necessidade da criação de uma organização escolar, estruturada de forma racional e totalmente voltada para a sociedade brasileira que fora preconizado no manifesto dos pioneiros (AZEVEDO, 2010, p. 48):

A união, na capital e, aos estados, nos seus respectivos territórios, é que deve competir a educação em todos os graus, dentro dos princípios gerais fixados na nova constituição, que deve conter, com a definição de atribuições e deveres, os fundamentos da educação nacional. Ao governo central, pelo ministério da Educação, caberá vigiar sobre a obediência a esses princípios, fazendo executar as orientações e os rumos gerais da função educacional, estabelecidos na carta constitucional e, em leis ordinárias, socorrendo onde haja deficiência de meios, facilitando o intercâmbio pedagógico e cultural dos Estados.

6 Manifesto lançado em 1932 por um grupo de 26 educadores e intelectuais, colocando em debate a reconstrução da educação, bem como a organização de um sistema escolar único, laico, público e obrigatório para todos. Anísio Spínola Teixeira foi signatário do documento, M. B. Lourenço Filho, Heitor Lira, Carneiro Leão, Cecília Meireles e A. F. de Almeida Júnior e outros 20 educadores. (CURY; CUNHA, 2015).

Assim, foi estabelecido na Constituição que caberia à União, fixar o plano nacional de educação e que, caberia ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a principal função de elaborar o PNE (SAVIANI, 2002).

A constituição de 1934, define que:

Art. 150. Compete à União: I - fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; coordenar e fiscalizar sua execução, em todo o território do país; II – determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização; III – organizar e manter, nos territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos; IV – manter no Distrito Federal ensino secundário e complementar deste, superior e universitário; V – exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos, estimular a obra educativa em todo o país, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções (BRASIL, 1934).

A Constituição de 1937 foi marcada pela implantação do Estado Novo e dedicou bem menos espaço à Educação do que a anterior, observando-se que a política de governo para a Educação era diferente do apregoado no manifesto dos pioneiros e não incentivava a discussão a respeito da ETI no Brasil. Naquele momento político, o governo de Getúlio Vargas demarcou os termos de uma política educacional que reconhecia o lugar e a finalidade da Educação e da escola com claras convicções de submissão aos desígnios do Estado (SHIROMA et al, 2011).

A Educação é tratada como extensão, de uma pretensa política nacionalista, neste momento da história brasileira, divergindo dos ideais propagados durante o manifesto dos pioneiros. De acordo com a Constituição de 1937:

Art. 132. O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras, por fim organizar junto a

juventude, período de trabalho anual nos campos e oficinas, assim, como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da nação (BRASIL, 1937).

A próxima Constituição, promulgada em 1946, no findar do governo de Getúlio Vargas, defendia a liberdade e a educação dos brasileiros como direito de todos os cidadãos.

Segundo Shiroma et al (2011), os poderes públicos, por força de lei, teriam que assegurar a educação em todos os níveis, juntamente com a iniciativa privada. De acordo com o art. 167:

O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitando as leis que o regulem (BRASIL, 1946).

Em 1961, ocorreu a votação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, que dentre vários avanços políticos educacionais, reafirmou o papel ímpar do Conselho Federal da Educação (CFE), ao salientar a incumbência principal do conselho que seria o de estabelecer as metas e fundos para os diferentes níveis de ensino (MOURA, 2013).

O legado da primeira Lei de Diretrizes e bases da Educação está na nova definição do investimento a ser conferido na educação, em cada setor atribuindo ao CFE a competência de elaborar o plano de aplicação dos recursos para a Educação, conforme o artigo 92, da lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961:

A União aplicará, anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo. § 3º Os Estados, o Distrito Federal e os municípios, se deixarem de aplicar a percentagem prevista na Constituição Federal para a manutenção e desenvolvimento do ensino, não poderão solicitar auxílio da União para esse fim (BRASIL, 1961).

A definição em lei do financiamento dos segmentos da educação brasileira, foi fundamental para a elaboração de metas futuras de um

plano nacional único para todos os entes federados, por conseguinte, em 1962, o PNE começa a ser elaborado (MOURA, 2013).

O período de governo sob a responsabilidade dos militares, entre 1964 e 1985, de acordo com Ciavatta (2002), foi marcado pelo protagonismo dos tecnocratas em detrimento dos ideais dos educadores na condução e elaboração de políticas educacionais, visto que o Ministério da Educação era subordinado ao Ministério do Planejamento, cujo corpo técnico e dirigente, era oriundo da área de Ciências Econômicas.

O momento político pós término governo militar, consolida a redemocratização, sob os pilares da Constituição de 1988 e enfatiza importantes princípios a serem debatidos na definição dos rumos das políticas educacionais a serem adotadas ou complementadas no Brasil. O Plano Nacional de Educação (PNE) é referenciado no artigo 214 da carta magna que prevê:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - Erradicação do analfabetismo;

II - Universalização do atendimento escolar;

III - Melhoria da qualidade do ensino;

IV - Formação para o trabalho;

V - Promoção humanística, científica e tecnológica do país;

VI - Estabelecimento de metas de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

A base para a elaboração do Plano Nacional de Educação foi sedimentada no ano de 1988:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de

articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades [...] (BRASIL, 1988).

A Constituição de 1988 possibilitou ambiente político para que em 1996, de acordo com a LDBN (lei nº 9.394/96), fosse enviado ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes (BRASIL, 1996).

Desta forma, no final da década de 1990, iniciou-se o processo político que culminou em 2001, com a aprovação do Congresso que transformou em lei o PNE 2001 – 2010. Foram 295 metas e 11 temas, cada qual com três subitens: Diagnóstico, Diretrizes e Objetivos. Os embates políticos, de acordo com Cury (2009) e Dourado (2010), originaram um PNE com predominância de propostas de interesse do governo o que gerou diversas críticas, principalmente pela quantidade excessiva de metas, falta de clareza quanto ao financiamento das propostas, ausência de fiscalização de órgãos governamentais durante o processo de execução das ações e distância entre o texto de lei aprovado e as reivindicações de movimentos organizados da sociedade civil.

A resumida retrospectiva histórica de aspectos do planejamento da política educacional brasileira não poderia deixar de destacar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que entrou em vigor em 2007, com prazo de vigência até 2020. O FUNDEB⁷ tem a missão de desenvolver e manter em funcionamento todos os estágios da educação básica, o que engloba creches, pré-escola, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e a educação de jovens e adultos (EJA).

Após a implantação do I PNE e as conseqüentes críticas citadas, ficou evidente a necessidade de implantação de um PNE objetivo e mais conciso, junto aos entes federados.

Assim, o Ministério da Educação enviou ao Congresso Federal sua versão do PNE 2011-2020 (BRASIL, 2010). Na Câmara dos

7 O Senado Federal aprovou em 25 de agosto de 2020 a proposta de emenda constitucional (PEC) 26/2020 que torna o Fundeb permanente, além de aumentar em treze pontos percentuais os recursos provenientes da União. O texto entrará na Constituição como a Emenda 108 e foi promulgada em 26/08/2020.

Deputados o projeto tramitou por quase dois anos, em Comissão Especial criada para a discussão, sendo composto por apenas 20 metas, cada qual com estratégias de implementação o que viabiliza a cobrança e acompanhamento da sociedade.

O II PNE entrou em vigor em 25 de junho de 2014 com vigência decenal: 2014 - 2024. Faz valer, portanto, a constituição de 1988, que define em seu capítulo III (Seção I, Da Educação, art. 211, §§ 1º, 2º e 3º), os papéis de cada ente federativo no cenário da garantia do direito à educação, em resumo:

À União cabe organizar o sistema federal de ensino, financiar as instituições de ensino federais e exercer, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, para garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios (BRASIL, 1988).

A missão do II PNE é integrar as ações da União, Estados e Municípios e fazer com que a Educação seja política de Estado. Dentre as 20 metas estratégicas, traçadas para que a sociedade brasileira inicie o processo de enfrentamento e resolução de grande parte dos problemas da Educação, destacaremos a meta 6 do PNE e o intento da Prefeitura Municipal de Vitória (PMV) em adequar a Política Educacional do Município ao II PNE. A meta 6 do II PNE consiste em “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, 2014).

A Política de escola em tempo integral do Município de Vitória atende as diretrizes do II PNE e o intuito do arcabouço histórico apresentado foi o de possibilitar a compreensão dos fatos políticos que motivaram a adoção de um modelo complementar de ensino, em comum acordo nacional, redigido pelo II PNE e em concordância com a Constituição Federal, capítulo III, Seção I, Da Educação, art. 211, §§ 1º, 2º e 3º (BRASIL, 1988).

Observa-se, agora os aspectos legais que embasaram a política da escola de ETI da cidade de Vitória/ES.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei de nº 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, estabeleceu critérios mínimos para o tempo de estudo, relativo a permanência do aluno em sala de aula e permite o prolongamento, em caráter progressivo, de acordo com o artigo 34º, " A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o tempo de permanência na escola (BRASIL, 1996).

Em verdade, a LDBN não estabeleceu critérios claros e objetivos para a implementação da escola (ETI) no Brasil. No entanto, propiciou o aprimoramento de critérios que serviram de base para as duas versões do Plano Nacional de Educação, PNE I e PNE II, que estabeleceram metas e datas para o cumprimento da Política de Educação em Tempo Integral.

De acordo com o artigo 34 (parágrafos 1º e 2º):

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta lei. § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério do sistema de ensino (BRASIL, 1996).

A legislação educacional, tem amplitude federal e sua normatização, obrigatoriamente, tem que ser acatada pela União, Distrito Federal, Estados e Municípios.

Art. 88. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino às disposições dessa lei no prazo máximo de um ano, a partir da data de sua publicação. § 1º As instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos, por estes estabelecidos (BRASIL, 1996).

Portanto, a política educacional adotada pelos municípios, tem que estar em conformidade com os ditames da União, responsáveis pela normatização e organização do sistema educacional. Aos

estados, municípios e Distrito Federal, cabem a organização de seus sistemas educacionais dentro da lei N° 9.394/1996.

Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Básica

As diretrizes, fundamentadas na Constituição Federal, na LDB e demais leis buscam orientar, organizar, aperfeiçoar e tornar-se referência para a Educação Básica do país (Brasil, 2014).

O direito de acesso das crianças brasileiras ao ensino público gratuito, sem requisito de seleção, reforça a necessidade do Estado em agir, de acordo com princípios claros e transparentes, por intermédio de políticas públicas justas, solidárias, libertárias e autônomas.

O produto final dessas políticas educacionais, objetiva não somente o domínio da leitura, da escrita e da matemática. As diretrizes Curriculares referenciam as unidades de ensino público de todo o país, orientando currículos que possibilitem a compreensão do ambiente natural e social, possibilitando uma visão crítica e ao mesmo tempo construtiva, que fortaleça vínculos familiares e sociais. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Básica, a matrícula e a carga horária de estudo dos alunos, foram assim definidas:

O Ensino Fundamental abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo [...] a carga horária mínima anual do ensino fundamental regular será de 800 (oitocentas) horas– relógio, distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias efetivos de trabalho escolar (BRASIL, 2013, p. 20).

As disciplinas, em conformidade com as DCN, serão ministradas com carga horária mínima definida e regulamentada. No entanto, existe a possibilidade de complemento à carga horária mínima, o que possibilita ao aluno, a continuidade dos estudos e, maior permanência em ambiente escolar, espaço cultural ou esportivo. A educação em escola de tempo integral é abordada pelas DCN:

Considera-se como de período integral escolar a jornada escolar que organiza em 7 (sete) horas diárias no

mínimo, perfazendo uma carga horária anual, de pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas. A proposta educacional de escola em tempo integral promoverá ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores (BRASIL, 2013, p. 29).

O currículo da escola de ETI consiste na utilização útil do tempo a mais em que o estudante fica no ambiente escolar ou fora dele, em espaços públicos ou privados (parcerias), onde o planejamento prévio das atividades permita, acesso à cultura e a prática de esporte. Assim, o apoio pedagógico correto possibilitará ao aluno, maior aprofundamento da aprendizagem, a experimentação, a pesquisa científica, a tecnologia, a arte e ao esporte, além de outros estímulos ao potencial dos alunos.

Quanto a infraestrutura, de acordo com o DCN (2013), cabe ao poder executivo da União, dos Estados e Municípios, assegurar aos alunos a estrutura física adequada e pessoal qualificado para o pleno desempenho das escolas de Educação em Tempo Integral.

Base Nacional Comum Curricular

Trata-se de um documento de caráter normativo que define o conteúdo pragmático de aprendizagens a ser abordado em todas as escolas de educação básica do país, portanto, cabe à Base Nacional Curricular Comum (BNCC) indicar conhecimentos e competências, estabelecendo o parâmetro necessário para que a educação brasileira alcance a formação humana integral, visando a construção de uma sociedade igualitária, justa, onde direitos e deveres caminhem ao passo, valorizando a família e respeitando as leis do nosso país.

Cabe à Base Nacional Comum Curricular nortear diversas diretrizes como conteúdo de componentes curriculares; a seleção de metodologias e estratégias didático-pedagógicas e a definição de como aplica-las; a criação de mecanismos e procedimentos que motivem os alunos nos processos de aprendizagem e outras. Assim, a Base Nacional Comum Curricular é a referência das escolas públicas e privadas da educação básica de todo o Brasil. A escola de ETI da cidade de Vitória, em conformidade com a legislação

nacional, a utiliza como norteadora de conteúdos e procedimentos para composição curricular:

Art. 5º.

§ 1º A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação, e revisão dos currículos e, conseqüentemente, das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas no âmbito federal, estadual, distrital e municipal [...] (BRASIL, 2017, p. 5).

Definidos os parâmetros de conhecimento e competência pela Base Nacional Comum Curricular, caberá aos Estados, Municípios e Distrito Federal, a devida adequação do currículo, na implantação da política de Escola em Tempo Integral em suas respectivas escolas.

O embasamento legal apresentado nesta seção, interliga em âmbito nacional, a política da escola de ETI da cidade de Vitória/ES à legislação nacional. Aborda-se, a partir desse momento, fatos e discussões pertinentes ao espaço escolar onde as políticas de ETI são implementadas.

O ESPAÇO ESCOLAR NO PROJETO EMBRIONÁRIO DA ESCOLA DE ETI BRASILEIRA, DESENVOLVIDO POR ANÍSIO TEIXEIRA NO RIO DE JANEIRO

A Educação em Tempo Integral, requer local apropriado para o desenvolvimento das atividades escolares, inerentes ao processo emancipador e transformador da política educacional, responsável por possibilitar a criança, acesso a projeção econômica e integração social cidadã.

Inúmeras pesquisas realizadas sobre o modelo de ensino diferenciado Escola em Tempo Integral, praticado inicialmente em 1880, na França e posteriormente, no século seguinte, implementado no Brasil, atestam a cidade de Salvador, no Estado da Bahia, como o início do projeto Escola em Tempo Integral em nosso país. No entanto, uma pesquisa realizada, na cidade do Rio de Janeiro, pela pesquisadora Dórea⁸, intitulada: Escolas anisianas no Rio de

⁸ Célia Rosângela Dantas Dórea é Doutora em Educação, professora aposentada do

Janeiro: Uma proposta de escola em tempo integral na década de 1930 (2014), com enfoque na discussão da política da organização do espaço escolar dos ambientes escolares e prédios das escolas do educador Anísio Teixeira, chamada de Escola-Parque, chamou-nos a atenção.

Anísio Teixeira, foi Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal, que naquele período, localizava-se no Rio de Janeiro, entre os anos de 1931 e 1935. Nesse ínterim, foi realizada uma ampla reforma educacional, com o objetivo de conciliar o espaço escolar ao ensino a ser praticado nas escolas, em período integral.

A preocupação com o espaço e a extensão do tempo escolar com qualidade no ensino, foram marcas deixadas pelo então, Diretor Geral da Instrução Pública, à frente da Secretaria de Educação da capital Federal. O objetivo final era promover o desenvolvimento social, pois a escola não é um fenômeno apenas escolar e sim, social, com desdobramentos pertinentes e profícuos para toda sociedade (TEIXEIRA, 1997).

De acordo com Dórea (2014, P. 146):

Anísio demonstrava constante preocupação em prover a escola de um ambiente que proporcionasse as mínimas condições materiais – tônica de sua administração. Ele entendia que dispor as condições de êxito para a realização de sua obra educacional implicava, necessariamente, dotar a escola de condições materiais, pois, segundo suas convicções, sem instalações adequadas não poderia haver trabalho educativo; por isso, o prédio, base física e preliminar para qualquer programa educacional, tornava-se indispensável para a realização de todos os demais planos de ensino.

A percepção do espaço escolar como um dos fatores necessários para a mudança de paradigma no ensino praticado no Rio de Janeiro, capital Federal, da década de 30, por parte de Anísio Teixeira, embasou o programa educacional de Escola em Tempo Integral, no Brasil.

Tal constatação fomentou a compreensão de que o espaço escolar é indissociável da boa prática educacional. Assim, na

Departamento de Educação da UNEB (Universidade Estadual da Bahia), campus X, Teixeira de Freitas.

administração de Teixeira, foram projetados e construídos 28 prédios escolares, que obedeciam a uma arquitetura diferenciada da praticada para prédios públicos da rede educacional da então, capital federal.

Os novos prédios, acompanhavam as mudanças preconizadas por Anísio Teixeira nos quesitos higiene, iluminação, espaço e ambiente interligado. A nova arquitetura acompanhava, de maneira unívoca o novo modelo educacional que apregoava uma nova conformação para o espaço escolar, possibilitando um novo modo de ordenação das práticas e dos hábitos escolares ali desenvolvidos (DÓREA, 2014).

Nessa proposta, as crianças deveriam frequentar, duas escolas em horários distintos, pois os modelos arquitetônicos de algumas escolas que foram reformadas, não dispunham de espaço suficiente para a nova prática escolar proposta por Anísio Teixeira, em uma mesma estrutura escolar.

De acordo com Dórea (2014, P. 147):

Foram projetados e construídos, diversos tipos de prédios escolares. Essas edificações, que possuíam programas arquitetônicos distintos, incluíam desde o tipo mínimo, com duas salas de aula; o tipo Nuclear ou escola-classe, com 12 salas de aula, tipo essencialmente destinado à instrução; o tipo Platoon, com 12, 16 e 25 classes, que congregava as novas funções pedagógicas em uma mesma escola, constituído de salas de aula comuns e salas especiais, cujo funcionamento dava-se pelo deslocamento dos alunos, em pelotões (daí o nome Platoon).

O plano de construção das escolas de ensino em tempo integral, contemplava 5 modelos diferentes, de acordo com as especificações de Anísio Teixeira. Vale ressaltar, que esse modelo embrionário de ETI, desenvolvido em 1930, sofreu forte influência das escolas dos Estados Unidos, onde os alunos deslocavam-se em pelotões pelo interior da escola, originando a expressão em inglês "platoon", utilizada por Anísio Teixeira.

Os novos prédios escolares projetados para o desenvolvimento da Escola em Tempo Integral, possuíam uma arquitetura diferenciada, pois na concepção do precursor da Escola em Tempo Integral do

Brasil, uma nova educação necessitava de uma nova escola e que, apesar de terem 5 plantas arquitetônicas diferenciadas, continham dois formatos básicos de acolhimento ao estudante e formavam: escolas-nucleares e escola parque⁹.

Dória (2014), destaca que, após sua saída da direção geral da instrução pública do Distrito Federal, em 1935, Anísio Teixeira ausentou-se das atividades públicas por 12 anos. Em 1947, a convite do Governador da Bahia, Otávio Mangabeira, assumiu a Secretaria de Educação e Saúde por onde atuou entre os anos de 1947 – 1951.

Dória (2014, P. 159) destaca que:

[...] no relatório de 1949, o educador fez um balanço da situação em que se encontravam os serviços educacionais na capital federal e traçou um plano que previa a construção de centros regionais de educação, localizados em 10 regiões administrativas do interior e, para a capital, Anísio destacou que as escolas elementares teriam uma organização especial, constituindo os centros de educação popular que, localizados na periferia da cidade, funcionariam como núcleos de articulação de bairro.

Durante o período em que esteve na Secretaria de Educação e Saúde do Estado da Bahia, Anísio Teixeira, concluiu apenas 1 dos 10 centros planejados para atendimento educacional ao público, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR)¹⁰, popularmente conhecido como “Escola Parque” (TEIXEIRA, 1967).

A escola parque de Salvador tornou-se, oficialmente, a primeira Escola em Tempo Integral do Brasil, em 1950. No entanto, a experiência vivenciada por Teixeira, à frente da Instrução Pública do Rio de Janeiro, ao desenvolver uma política educacional que conciliava a arquitetura arrojada e adaptada para os prédios escolares, visando a extensão da jornada escolar dos alunos na década de 1930, foi a gênese da política educacional de ETI brasileira.

9 Escola-parque foi o termo utilizado por Anísio Teixeira na implantação da primeira Escola em Tempo Integral brasileira, na cidade de Salvador, Estado da Bahia, em 1950. O projeto embrionário da primeira ETI foi desenvolvido na cidade do Rio de Janeiro, capital federal, na década de 1930.

10 O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, idealizada por Anísio Teixeira e conhecido como Escola Parque de Salvador, é considerada uma escola pioneira, pois foi projetada para atender crianças de comunidades carentes.

A projeção arquitetônica específica, projetada para a modalidade da escola de Educação em Tempo Integral, demonstra e reforça a preocupação em proporcionar um ambiente escolar apropriado para a implementação da política educacional.

POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DA CIDADE DE VITÓRIA/ES

No ano de 2013, foi constituída uma comissão, formada por representantes de diretores, pedagogos, professores referência em Educação em tempo integral, técnicos da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Vitória, além de representantes da ASSOPAES (Associação de Pais e Alunos do Estado do Espírito Santo).

O objetivo dessa comissão foi o de discutir a necessidade de diretrizes para a utilização da Política de Educação em Tempo Integral na cidade de Vitória:

Durante o processo de elaboração, foram realizados encontros formativos com as equipes de Educação Integral, seminário de escuta com os representantes dos estudantes, pais, professores, equipe gestora da escola e técnicos da SEME [...]. Essa trajetória possibilitou, reconhecer, cada vez mais, possibilidades e desafios importantes a serem superados na implementação de uma política de Educação em Tempo Integral, tais como, a necessidade de diretrizes para a efetivação da Educação em Tempo Integral e articulação de um currículo capaz de superar a dicotomia entre turno e contraturno (VITÓRIA, p. 7, 2018).

Nos primeiros meses do ano de 2014, as reuniões foram intensificadas e o produto final dessa interação entre os mais diferentes grupos de interesse e governo culminaram com a decisão de implementar a Política da escola de Educação em Tempo Integral. Convém esclarecer que a política de escola em período integral¹¹ diverge da política de Educação em Tempo Integral. Em comum,

¹¹ A política de escola em período integral foi adotada pela Prefeitura Municipal de Vitória no ano de 2007, com um trabalho integrado que envolveu diversas secretarias. No ano de 2008, o município aderiu ao programa federal Mais Educação (PME) e serviu como base para a adoção da política de Educação em Tempo Integral da capital capixaba (VITÓRIA, 2018).

apenas o fato dos alunos permanecerem dois turnos na escola ou realizando atividade escolar em ambiente externo.

Seguindo o raciocínio, as aulas em turno e contraturno são uma conquista para a educação brasileira. De acordo com Cavaliere:

A ampliação do tempo diário na escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2007, p. 1016).

Os questionamentos pertinentes ao fator tempo, em tese, restringem-se à qualidade do tempo e não, ao prolongamento do primeiro turno de estudo, ou seja, o aluno não é prejudicado por permanecer mais tempo no ambiente (interno ou externo) escolar.

Cavaliere (2007) destaca o ganho para a sociedade, advindo da maior permanência na escola, pelas crianças:

A organização social do tempo é um elemento que simultaneamente reflete e constitui as formas organizacionais mais amplas de uma dada sociedade. Dentre os meios de organização do tempo social destaca-se o tempo de escola que, sendo a mais importante referência para a vida das crianças e adolescentes, tem sido, no mundo contemporâneo, um pilar para a organização da vida em família e da sociedade em geral (CAVALIERE, 2007, p. 1017).

De fato, a preparação para a vida em sociedade, torna-se uma característica da escola em tempo integral. A preparação das crianças ficaria para um movimento além do currículo da educação básica, com lastro na BNCC.

Assim, a Lei Municipal 8759/2014, torna-se realidade por meios textuais legais em 24 de novembro de 2014, sancionada pelo Prefeito Luciano Santos Rezende, que instituiu as Escolas de Ensino Fundamental em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Vitória.

O texto que aborda as diretrizes educacionais no ambiente da escola de ETI do município de Vitória prevê que o ensino deverá abranger, além da BNCC, uma parte diversificada que contemple disciplinas eletivas, orientação de estudos, educação científica e tecnológica, projeto de vida e protagonismo infanto-juvenil. No entanto, as disciplinas eletivas serão definidas em conjunto com os professores da unidade de ensino e o projeto político pedagógico irá basear-se na BNCC, fazendo com que o processo de ensino esteja alinhado com o ensino básico regular de todo o país (VITÓRIA, p. 8, 2015).

Então, em 2015, três unidades de ensino fundamental, da rede municipal de Vitória, foram contempladas com o modelo de escola de Educação em Tempo Integral. A consolidação da implantação da Política de ETI, nas três escolas piloto, servirá de apoio para a extensão da política para as demais. Atualmente, a Prefeitura Municipal de Vitória tem 43 escolas de ensino fundamental em período integral, aguardando sua emancipação para a política de Educação em Tempo Integral (VITÓRIA, 2015).

Os aspectos legais abordados justificam e fornecem embasamento à política de Educação em Tempo Integral do município de Vitória, com enfoque em duas características intrínsecas da modalidade de ensino: a ampliação do tempo de atendimento ao aluno e, a expressa definição dos aspectos pedagógicos que serão abordados por meio desta modalidade, que desde a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, definiu:

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).

Nesse contexto, o questionamento correto seria avaliar a qualidade do tempo, pois a extensão da permanência é bem quista pelas famílias:

Muitas vezes esse aumento no tempo de permanência na escola está diretamente relacionado à ideia de ocupar o tempo extra do aluno. [...] a escola em tempo integral

apresenta-se como uma espécie de apoio às famílias em que os pais necessitam trabalhar e que não tem onde deixar seus filhos. Além disso, os pais se asseguram de que seus filhos estão livres da criminalidade das ruas. A preocupação com o conhecimento e desenvolvimento da aprendizagem dos alunos apresenta-se em muitos casos como algo secundário, uma consequência (ROCHA; SILVA D & SILVA H, 2017, p. 357).

A educação integral proporciona liberdade para interpretar ações sociais, políticas, culturais, religiosas e o mais importante, possibilita a formação de estudante crítico, capaz de contestar com argumentos sólidos, vertentes de pensamentos e ideologias presentes nos mais variados segmentos da sociedade. Segundo Fank e Hutner (2013, p. 6158): "A concepção de educação integral, tomada em sua essência, é emancipadora, libertadora e humanizadora, na medida em que não separa o que fazer do pensar, ou mesmo, a atividade física da intelectual".

A emancipação cultural das crianças que utilizam a política educacional de escola em tempo integral, completar-se-á, quando a percepção de tempo a mais, vier acompanhada da qualidade investida pela escola, na formação intelectual, social e humana. Torna-se então, necessário, capacitar essas crianças de conhecimento, capacitando-os a competir com igualdade de condições, frente às crianças oriundas das classes mais abastadas da sociedade.

A formação diferenciada, dos alunos das escolas de educação em tempo integral, perpassa pela necessidade de um currículo, onde, além dos conhecimentos necessários para uma educação diferenciada, busca-se a possibilidade de preparar alunos que consigam, disputar espaços de trabalho dignos e de destaque social.

De certo que a escola de Educação em Tempo Integral é uma política educacional voltada para um projeto de vida, cujo objetivo é libertar a criança de um futuro submisso e incerto e não apenas, um projeto social para retirar crianças da rua.

Libâneo (2014) ressalta que a escola em tempo integral deve ter atrativos mais importantes do que um local seguro para a socialização das crianças. Se voltarmos à contextualização inicial, onde ressaltamos a importância da pergunta, em detrimento de uma resposta parcial ou superficial, concluímos a junção de algumas

variáveis fundamentais como o tempo estendido em ambiente escolar, socialização das crianças, ações educativas complementares a da família e principalmente, a preparação cognitiva da criança, com o intuito de integrá-la à sociedade, de maneira justa e indistinta, culturalmente.

Na concepção de Libâneo (2014), o papel da escola com qualidade, está bem definido, ao assegurar as necessárias condições de desenvolvimento efetivo, social, cultural e cognitivo. Seria uma definição de escola integral, portanto, uma escola de Educação em Tempo Integral.

Neste contexto, onde o ideário da educação ampla e consistente reside, faltou-nos atentar para a necessidade de uma arquitetura estrutural apropriada para as atividades diferenciadas que a educação em tempo integral necessita, ou seja, um espaço físico condizente, para o desempenho de diversas atividades, inerentes às atividades pedagógicas.

Pode-se atrelar o papel da escola com qualidade a uma realidade estrutural escolar que permita a realização de atividades escolares em consonância com as diretrizes e o currículo da escola de ETI. Enfim, a qualidade da implementação da política educacional perpassa por uma estrutura física propositiva, capaz de proporcionar o desenvolvimento de atividades sociais, culturais e cognitivas, tornando-a abrangente e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES

A abordagem histórica e política da escola de Educação em Tempo Integral amplia o escopo das discussões pertinentes à prática educacional nas três escolas que utilizam o modelo de ensino, na cidade de Vitória/ES. As discussões sobre um novo modelo de ensino, baseado no ideário de uma escola que proporciona mais tempo para difundir ideias e trocar conhecimentos, desde o século XIX, fizeram emergir debates e estudos sobre a qualidade desta extensão de tempo em ambiente escolar.

A identidade da escola de ETI implementada no ano de 2014, na cidade de Vitória, perpassa, as discussões e definições legais, realizadas após embate político, em âmbito nacional. Ou seja, as decisões políticas que originaram os dois Planos Nacional de Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as

Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular, influenciaram e definem, de maneira objetiva, a política educacional local e a consequente prática em ambiente escolar.

Dessa forma, o resgate histórico político aborda o embasamento legal, onde o currículo e a infraestrutura necessários para a implementação política da escola de ETI, foram definidos, possibilitando-nos, portanto, a discutir a qualidade do tempo que a política de ETI nos proporciona em ambiente escolar e, em sua amplitude educacional.

A emersão dos aspectos políticos e legais, ao longo dos séculos XX e XXI, endossam as discussões e ampliam o debate sobre a finalidade da escola de ETI da cidade de Vitória, na busca por uma identidade própria. As discussões pertinentes a qualidade do tempo em que o aluno permanece em ambiente escolar, fornecem subsídios para defender a ampliação da abrangência social da política ou dar foco no aspecto educacional.

A conexão política e histórica demonstrada no artigo, possibilita reflexões acerca do tema, mesmo reconhecendo as peculiaridades micropolíticas que envolvem o ambiente da prática local da política de ETI. Portanto, a prática possível da política não exige gestores e professores da responsabilidade de proporcionar aos estudantes da escola de Educação em Tempo Integral um ambiente acessível, seguro, inclusivo e emancipador.

Como a textualização das políticas públicas não fornece manual de instrução para implementação, fica a critério de gestores e professores das três unidades de ensino a utilização de uma metodologia de interpretação capaz de compreender a política em sua essência, para posterior implementação. Ao pesquisador cabe a satisfação por propor reflexão e debate, contribuindo com a Educação, que de acordo com o texto da Constituição Federal (1988), é uma responsabilidade coletiva e deve ser aperfeiçoada e mantida com os esforços da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Thompson, 2º edição, 1998.

AZEVEDO, F. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: editora Massangana, 2010.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1934.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1937.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1946.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 18 jan. 2021.

BRASIL. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional**. Lei nº 4.024. Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional**. Lei nº 9394. Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32621-cne-sintese-das-diretrizes-curriculares-da-educacao-basica-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15 jan. 2021.

BRASIL. **O novo Plano Nacional de Educação**. Projeto de Lei nº 8035, de 2010. Institui o Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>. Acesso em 07 ago. de 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 - 2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília, Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125).

BRASIL. **Aprovação do Fundeb**. Senado Federal. Institucional - fale com o senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/25/pec-do-fundeb-permanente-e-aprovada-no-senado-por-unanimidade>. Acesso em 23 set. 2020.

CASTRO, A.; LOPES, R. E. **A escola de tempo integral: desafios e possibilidades**. Artigo. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011.

CAVALIERE, A. M. **A escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, 1996.

CAVALIERE, A. M. **Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 20-41, jan./jun. 2003.

CAVALIERE, A. M. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, Out. 2007.

CAVALIERE, A. M., COELHO, L. M. C. **Trajetória dos CIEPs do Rio de Janeiro: Municipalização e novas configurações**. Artigo. Revista educação em foco, Juiz de Fora, v. 18, n. 2, p. 213-242, jul. / out. 2013.

ClAVATTA, M. **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro**. Organizado por Osmar Fávero, Giovani Semeraro. Petrópolis. RJ: Vozes, 2002.

CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativos, quantitativos e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. – 2. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

CURY, C. R. J. **Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo**. Artigo. RBPAAE – v.25, n.1, p. 13-30, jan./abr. 2009.

CURY, C. R. J. **Por um Novo Plano Nacional de Educação**. Artigo. Caderno de pesquisa. V. 41, n° 144, set/dez, 2011.

CURY, C. R. J. ; CUNHA, C. **O Manifesto educador: os pioneiros 80 anos depois**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 96, n. esp. – Brasília, DF : O Instituto, 2015.

DÓREA, C. R. D. **Escolas anisianas no Rio de Janeiro: Uma proposta de escola em tempo integral na década de 1930**. In BARRA, VALDENIZA. Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. Goiânia: Gráfica UFG – 2014. P. 146 – 167.

DOURADO, L. F. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões Estruturais e Conjunturais de uma Política**. Artigo. Revista Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.- set. 2010.

FANK, E.; HUTNER, M. L. **Escola em Tempo Integral: Algumas reflexões de contexto e de concepção**. Artigo. XI Congresso Nacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, p. 6155-6166, set. 2013.

GALLO, S. **A Educação Integral numa perspectiva anarquista**. In: CAVALIERE, A. M. V.; COELHO, L. M. C. da C. Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LIBÂNEO J. C. **Escola de tempo integral em questão: Lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem**. In BARR V.M. L. (ORG) Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. Goiânia: UFG, 2014.

MORMUL, N. M. **O ensino de geografia no projeto educacional de Rui Barbosa. Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Estadual de Maringá. p. 84 – 94. Maringá, 2009.

MORMUL, N. M.; Machado, M. C. G. **Rui Barbosa e a educação brasileira: os pareceres de 1882**. Artigo. Cadernos de História da Educação – v. 12, n. 1 – jan./jun. 2013.

MOURA, E.da S. **A construção da ideia de Plano Nacional de Educação no Brasil: antecedentes históricos e concepções**. Artigo. GT05 – Estado e Política Educacional – 36° Reunião Nacional da Anped – 2013.

PARO, V. H. et al. **Escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais**. Artigo. *Caderno de pesquisa*. São Paulo (65): p. 11-20, maio de 1988.

POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. 4°. Ed. – Petrópolis, RJ: vozes, 2014.

ROCHA, M. S. G. M; SILVA, H. M. L; SILVA, D. C. de L. **Educação Integral e Escola em Tempo Integral: Em busca da formação emancipadora**. Artigo. Revista de pesquisa interdisciplinar, Cajazeiras, n.2, suplementar, p. 354-365, set. 2017.

SAVIANI, D. **Plano nacional de educação: antecedentes históricos. Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de educação: por uma outra política educacional.** Campinas – SP: Autores associados, 2002 (coleção educação contemporânea). p. 72-79.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: lamparina, 4° ed. 2011.

TEIXEIRA, A. S. **A escola Parque da Bahia. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 47, n° 106, p. 246 – 253, abr/jun. 1967. Disponível em Biblioteca Virtual Anísio Teixeira - Home Page (ufba.br). Acesso em 16 abr. 2020.

TEIXEIRA, A. S. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional.** 2. Ed. Rio de Janeiro: editora UFRJ, 1997.

VITÓRIA. **Política Municipal de Educação Integral.** Secretaria de Educação de Vitória: Vitória, 2018.

Submetido em 21 de março de 2022

Aceito em 13 de julho de 2022

Publicado em 29 de agosto de 2022

