

**Direito à educação integral e(m) tempo integral: normativas, princípios orientadores e indicadores para monitoramento**

**The right to full-time integral education: normatives, guiding principles and indicators for monitoring**

**El derecho a la educación integral a tiempo completo: normas, principios rectores y indicadores**

Bruno Adriano Rodrigues da Silva\*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0772-2503>

Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho\*\*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3892-3308>

Sabrina Moehlecke\*\*\*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4558-0865>

**Resumo:** A temática da Educação Integral e(m) Tempo Integral (EITI) está sujeita à política educacional desenvolvida pelo Estado brasileiro, sendo compreendida atualmente como uma forma de equacionar os problemas oriundos da democratização do acesso, permanência e conclusão no âmbito de toda a educação básica (CAVALIERE, 2009; COELHO, 2009; MAURÍCIO, 2009). Nesse sentido, o presente artigo se propõe a analisar a EITI, de modo a cotejar alguns dos princípios que têm orientado esse debate na literatura da área com os documentos normativos já elaborados acerca da temática e com as fontes de dados disponíveis no país, no intuito de propor possíveis estratégias de monitoramento deste aspecto da política educacional brasileira. Tal objetivo decorre tanto de uma necessidade epistemológica, quanto da importância de se avançar no desenvolvimento de parâmetros e medidas para acompanhar a garantia da oferta do direito à educação integral no Brasil, em especial no nível da educação básica. Os documentos normativos acerca da EITI foram analisados considerando o que foi produzido do ponto de vista da legislação educacional da Constituição Federal de 1988 em diante. Os princípios orientadores da EITI foram construídos com base em literatura científica, organizados a partir daquilo que tem se mostrado relevante no seu desenvolvimento. Por fim, como resultado, foi delineada uma proposta de monitoramento da política educacional voltada à garantia do direito à EITI, por meio de indicadores extraídos do Censo Escolar e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Palavras-chave:** Direito à educação. Educação integral. Tempo integral. Política educacional.

**Abstract:** Full-time integral education (FTIE) issue is subject to educational policies developed by the Brazilian State, perceived currently as a way to solve problems regarding the democratization of the access, retention and completion in all basic education (CAVALIERE, 2009; COELHO, 2009; MAURÍCIO, 2009). In this respect, the present paper intends to analyze the FTIE, collating certain principles that guide the debate in the field with normative documents and the existing data sources, in order to propose possible monitoring strategies for this subject in Brazilian educational policies. This approach stems from an epistemological requirement and also

\* Mestre em educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) na linha de subjetividade, cultura e História da Educação; doutor em educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) na linha de políticas e instituições educacionais. E-mail: b.adriano\_rs@yahoo.com.br.

\*\* Mestra em Teoria Literária e Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora associada da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO. E-mail: ligiamartha25@outlook.com.

\*\*\* Possui mestrado em Educação pela USP (2000) e doutorado na área de Estado, Sociedade e Educação realizado na USP (2004). Professora adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas dos Sistemas Educacionais (GESED). E-mail: sabrina.moehlecke@gmail.com.

Brazil. The normative documents were analyzed considering the educational legislation from the 1988 Federal Constitution onwards. The guiding principles for FTIE were established regarding the relevant scientific literature. Finally, as a result, a monitoring proposal for FTIE policies was outlined, using indicators obtained from the School National Census and the National Basic Education Assessment System.

**Keywords:** Right to education. Full-time education. Integral education. Educational policy.

**Resumen:** El tema de la Educación Integral y de Tiempo Completo (EITC) está sujeto a la política educativa desarrollada por el Estado brasileño, siendo entendida como una forma de resolver los problemas derivados de la democratización del acceso, la permanencia y la conclusión en la educación básica (CAVALIERE, 2009; COELHO, 2009; MAURÍCIO, 2009). En este sentido, este artículo propone analizar la EITC para comparar algunos de los principios que han guiado este debate en la literatura del área con los documentos normativos ya elaborados sobre el tema y con las fuentes de datos disponibles, para proponer posibles estrategias de monitoreo de este aspecto de la política educativa brasileña. Este objetivo surge tanto de una necesidad epistemológica como de la importancia de avanzar en la elaboración de parámetros para acompañar la garantía del derecho a la EITC en el Brasil. Los documentos normativos acerca de la EITC se analizarán teniendo en cuenta lo que se produjo desde el punto de vista de la legislación educativa, de la Constitución Federal de 1988 en adelante. Los principios rectores de la EITC se basaron en la literatura científica, organizada sobre la base de lo que ha resultado pertinente en su desarrollo. Finalmente, como resultado, se esbozó una propuesta de monitoreo de la política educativa destinada a garantizar el derecho a la EITC, a través de indicadores extraídos del Censo Escolar y del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica.

**Palabras-claves:** Derecho a la educación. Educación integral. Tiempo completo. Política educativa.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo resulta das atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelos autores e é um esforço de síntese acerca do tema da Educação Integral e(m) Tempo Integral (EITI), no sentido de congregar documentos normativos, princípios orientadores e indicadores de monitoramento deste aspecto da política educacional brasileira. O argumento que defendemos é que a legislação educacional brasileira abre possibilidades para que programas voltados para a EITI possam ser desenvolvidos (implantados e monitorados) nas escolas públicas.

Queremos disputar esses caminhos possíveis, objetivo que decorre de uma necessidade epistemológica, alinhando a pesquisa científica ao papel social da Universidade, naquilo que diz respeito ao desenvolvimento da oferta do direito à educação no Brasil, em especial, no nível da educação básica (FERNANDES, 1975).

A temática da EITI possui características bem definidas: ela é sujeita à política educacional desenvolvida pelo Estado brasileiro como forma de equacionar os problemas oriundos da democratização do acesso à educação escolar, primeiramente no então ensino elementar, hoje ensino fundamental, e de forma mais recente, no âmbito de toda a educação básica. Neste sentido, a diversificação das oportunidades educacionais associada ao aumento do tempo escolar é o eixo que vem norteando o desenvolvimento de programas educacionais por municípios, estados e pelo próprio governo federal (CAVALIERE, 2009; COELHO, 2009; MAURÍCIO, 2009).

Os documentos normativos incluídos neste estudo seguiram, em suas produções, a dinâmica das disputas entre os grupos sociais que atuam na democracia brasileira: a Constituição Federal de 1988 (CF 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 (LDBEN 1996); os Planos Nacionais de Educação (PNE 2001; PNE 2014) e a

Lei 11.494/07, que estabelece o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), expressam concepções de Educação e os caminhos para o seu desenvolvimento, em especial naquilo que diz respeito à EITI nas escolas públicas.

Os princípios orientadores do desenvolvimento de programas voltados para a EITI foram construídos com base em literatura científica pertinente às ciências humanas e sociais, sendo organizados a partir da projeção daquilo que consideramos necessário, mediante a realização de pesquisas científicas sobre o tema (HORA, COELHO, ROSA, 2015; MOLL, 2012; SILVA, 2017; MOEHLECKE, 2018), para o desenvolvimento desta temática, por meio de programas que, na dimensão da política educacional, chegam até as escolas públicas de educação básica: uma concepção pedagógica, a gestão democrática na administração educacional, o currículo e a didática escolar, a valorização do trabalho docente e o financiamento.

Em seguida, propomos o monitoramento desse desenvolvimento da política educacional voltada para o tema da EITI, tendo como referência os princípios orientadores e os documentos normativos, de modo a expressar, a partir de indicadores extraídos do Censo Escolar e do Questionário Contextual do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), uma dimensão possível da realidade escolar pública no Brasil.

## **2 O DIREITO À EDUCAÇÃO E O QUE NORMATIZA A LEGISLAÇÃO SOBRE A EITI**

Compreendemos o direito à Educação a partir de sua historicidade, considerado enquanto fenômeno social, sendo necessário analisar “as relações entre direitos do homem e da sociedade [...] e a estreita conexão existente entre mudança social e nascimento de novos direitos” (BOBBIO, 1992: p.68). Tal perspectiva, ao reafirmar a origem social e política dos direitos, percebe-os enquanto objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo os consentimentos social e político (CHAUÍ, 1989) que influenciarão no modo como este será interpretado e desenvolvido.

Depois de duas décadas de regime autoritário e leis de exceção, a Constituição Federal de 1988, resultante de uma Constituinte iniciada em 1984, foi marcada por intensa mobilização e participação social, além de disputas por distintos projetos societários (CURY et al, 2005). No campo educacional, vale ressaltar a importante atuação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), que agregava diversas entidades representativas da área. Foram muitos os embates, mas no centro deles estava a histórica disputa entre o setor público e o privado, que se opunham em relação à gratuidade do ensino e à destinação dos recursos públicos. (CURY, 2018; PINHEIRO, 2005; CUNHA, 1991).

Como resultado desse processo, tivemos um texto constitucional que espelhava a opção pela conciliação dos diversos pontos de vista em disputa, ficando este, por esse motivo, muito aquém do que esperavam as forças progressistas da época (FERNANDES, 1989), mas com avanços hoje considerados fundamentais na garantia do direito à

Educação por meio da definição de uma série de mecanismos para sua efetivação (OLIVEIRA, 1995; DUARTE, 2004).

No caso específico da EITI, o texto constitucional não a menciona de forma explícita; contudo, ela está embutida na concepção de Educação estabelecida, ainda que esta possibilite distintas interpretações (MENEZES, 2012). O artigo 205 fixa que a educação é um direito de todos e define os seus objetivos: “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O artigo 206 orienta o ensino ministrado no país, valendo ressaltar a valorização dos profissionais da educação (incisos V e VIII), a gestão democrática da escola pública (inciso VI) e a garantia de um padrão de qualidade (inciso VII).

Nesses artigos que mencionamos no parágrafo anterior, já se delineia um entendimento da Educação enquanto um processo abrangente, que abarca distintas dimensões do processo formativo dos educandos e que precisa de orientações para ser desenvolvido. Dessa forma é possível considerarmos que toda Educação “(...) é integral ou ela não pode ser chamada de educação” (RIOS, 2006 apud MENEZES: 2012, p.139).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) passou por um longo processo de debates, formulações, revisões e intensas disputas, que duraram oito anos (SAVIANI, 1997; BRZEZINSKI, 1997). Tal legislação, na condição de complementar, tem como função regulamentar a concepção anunciada no texto constitucional, de modo a organizar a educação nacional. Foram muitas as expectativas em relação à sua aprovação (SAVIANI, 1997).

Vale ressaltar novamente a forte atuação do FNDEP, congregando mais de 30 entidades da área educacional, além da realização das Conferências Nacionais de Educação. No entanto, o contexto político do país e a correlação de forças mudaram consideravelmente, desde a apresentação do primeiro projeto de lei, em 1988, até sua versão final, em 1996. As esperanças de mudança foram frustradas diante de uma ofensiva conservadora que se tornou hegemônica nos anos 1990. Em seu teor, a LDBEN resultou em uma “lei minimalista”, flexível, mais indicativa do que prescritiva, deixando, em aberto, muitas questões conflituosas que seriam regulamentadas por meio da estratégia de reformas pontuais, iniciadas antes mesmo da aprovação da lei (SAVIANI, 1997; BRZEZINSKI, 1997, 2008).

No que diz respeito à EITI, entretanto, a LDBEN trouxe orientações importantes, seja em termos de sua concepção, seja em termos dos conteúdos, tempos e espaços próprios para o processo educativo. Primeiramente, além de reforçar as definições já estabelecidas na Constituição, a nova lei acrescentou aos princípios que devem orientar o ensino ministrado no país: o respeito à liberdade e apreço à tolerância; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, além de considerar a diversidade étnico-racial (artigo nº 3).

Ao conteúdo do currículo escolar, nas disposições gerais, a LDBEN estabelece, para toda a educação básica, o ensino das artes visuais, da dança, da música e do teatro; os direitos humanos e a prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o



adolescente; a valorização da diversidade por meio da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas (artigo nº 26)<sup>1</sup>. Além disso, todos os estabelecimentos de ensino, segundo a legislação, deverão promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito das escolas; estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas; promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas (artigo nº 12.).

Nas etapas específicas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), a LDBEN também reforça uma concepção ampliada de Educação. Na educação infantil, o artigo 29 menciona explicitamente, como sua finalidade, o desenvolvimento integral da criança, “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social”. O ensino fundamental também segue esse entendimento de uma formação abrangente, explicitada no artigo 32. Mais recentemente, no caso do ensino médio, o currículo escolar foi reformulado na direção da EITI, a partir da nova e polêmica Lei 13.415/2017, explicitando que os currículos desta etapa “deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (artigo nº 35 A, §7º).

Quando de sua aprovação, em 1996, a LDBEN também trouxe, dentre suas orientações, a perspectiva do tempo integral nas escolas, inicialmente abrangendo o ensino fundamental, que deveria ser “(...) ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.” (artigo nº 34, §2), e “(...) objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.” (artigo nº 87, das Disposições transitórias, § 5º).

Em que pese a presença da EITI no ensino fundamental possibilitar uma “margem grande para interpretações e omissões” (CAVALIERE, 2014: p.1208), ela também foi estendida, após a LDBEN 1996, para a Educação infantil (Lei nº 12.796/2013) e o Ensino médio (Lei nº. 13.415/2017). No caso da educação infantil, a LDBEN divide a organização das escolas em turno parcial de, no mínimo, quatro horas diárias e em turno integral de, no mínimo, sete horas diárias (artigo nº 31, inciso III). No ensino médio, não se estabelece um número mínimo de horas diárias, mas sim uma ampliação progressiva do total de horas: “A carga horária mínima anual (...) deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais (...)” (artigo nº 24, §1º). No âmbito do ensino fundamental o que se verifica é uma carga horária diária mínima de quatro horas, isso porque ela deverá ser ampliada de modo progressivo na direção do tempo integral (artigo nº 34, § 2).

---

1 Vale ressaltar que este artigo 26 foi consideravelmente alterado ao longo dos últimos anos, com distintas reformas pontuais, inicialmente pela Lei nº 10.639/2003, seguido pela Lei nº 11.645/2008, pela Lei nº 11.769/2008, pela Lei nº 13.010/2014 e pela Lei nº 13.278/2016.

Cinco anos após a nova Lei de Diretrizes e Bases, foi aprovado no Congresso Nacional o Plano Nacional da Educação – 2001-2010 (Lei nº 10.721/01). Além de se constituir na principal medida da política educacional decorrente da LDBEN (SAVIANI, 2019), o PNE tem a importante função de assegurar a continuidade desta política, independentemente do governo, “caracterizando-se mais como plano de Estado do que como plano governamental” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003: p. 159).

Incumbência da União, em colaboração com os Estados e Municípios, a elaboração do PNE também foi largamente influenciada pela disputa em torno de distintos projetos societários e educacionais. O projeto de lei construído coletivamente pelas entidades representativas da área, durante os dois Congressos Nacionais de Educação (CONED I e II) realizados em Belo Horizonte nos anos de 1996 e 1997, foi a primeira proposta a ser protocolada na Câmara dos Deputados; contudo, prevaleceu em sua versão final o projeto de lei do governo, com um texto bem mais enxuto, que pouco incorporou as proposições da sociedade, expressas no primeiro projeto. Além disso, o texto aprovado sofreu vários vetos presidenciais, resultando mais em uma carta de intenções do que em um plano, especialmente pela indefinição orçamentária, essencial para viabilizar o cumprimento das metas estabelecidas (SAVIANI, 2019).

Apesar do “desfecho melancólico”, o PNE trouxe mais alguns avanços em relação à EITI. Além de reiterar o direito à educação integral de uma forma ampliada em seu texto, o PNE-2001 esboçou, pela primeira vez, uma especificação do tempo integral, em sua meta 21, relativa ao ensino fundamental (MENEZES, 2012): “Ampliar progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente”.

Vale ressaltar ainda a expansão do tempo integral à educação infantil no PNE-2001, em sua meta 18: “Adotar progressivamente o atendimento em tempo integral das crianças de 0 a 6 anos”. Por fim, na meta 22, explicita-se um entendimento que caminha em direção à ideia de que as escolas de tempo integral necessitam de infraestrutura, pessoal e condições adequadas ao seu funcionamento (MENEZES, 2012):

Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócio educativas.

Outro aspecto relevante sobre o PNE-2001 e aos demais Planos Nacionais da Educação do país, foi que, em termos das funções que lhes são atribuídas, estes deixaram de ser uma disposição transitória da LDBEN, e passaram a constar como uma exigência constitucional, com periodicidade decenal (EC nº 59/2009), devendo ser referência para a elaboração dos planos estaduais e municipais. Apesar da importância deste PNE-2001, somente a partir de 2007 foi elaborada pelo Estado brasileiro uma legislação mais efetiva para a sua execução, com a aprovação em Lei do Fundo Nacional

para a Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB - Lei nº 11.494/07). Desse fundo redistributivo de recursos (no sentido da equidade), seria retirado um acréscimo destinado aos estados e municípios que tivessem alunos desenvolvendo programas de EITI nas escolas públicas. Estes recursos chegavam a ser até 60% maiores do que o valor do tempo parcial, nas diferentes etapas da educação básica (MENEZES, 2012; CAVALIERE, 2014).

Aprovado em um contexto distinto daquele vivido em 2001, o novo PNE-2014 resultou de uma ampla participação da sociedade civil organizada, construída em torno da Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada em 2010 e de quatro anos de intensas disputadas em sua tramitação no Congresso Nacional. Concebido sob “a expectativa e o propósito de contrapor-se à lógica do plano anterior” (DOURADO et al., 2016: p.451), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) se apresentou como um caminho possível para a melhoria da educação nacional, visando enfrentar e superar as desigualdades educacionais latentes na sociedade brasileira.

Ainda que elaborado e aprovado em meio a uma correlação de forças mais favorável às orientações trazidas pela CONAE, o processo foi permeado por disputadas permanentes, em torno dos interesses públicos e privados no âmbito da oferta do direito à Educação e, por fim, pela explicitação de concepções de educação inconciliáveis: de um lado, uma perspectiva de formação humana integral e de outro, uma educação voltada aos interesses do mercado (DOURADO, 2017).

As ações voltadas para a EITI no Plano Nacional da Educação são tratadas por meio de metas e estratégias de execução e monitoramento, algo que indica como este tema da Educação ganhou relevância, em uma clara “mudança de estatura do tema na linha que vai da LDB ao PNE – 2014” (CAVALIERE, 2014: p. 1209).

A meta 6 diz que a EITI deverá ser oferecida 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. Para o atendimento da meta, foram elencadas 9 estratégias que abordam aspectos tais como a duração da jornada escolar; atividades educacionais a serem realizadas na escola e fora dela; condições de infraestrutura adequadas; formação de recursos humanos, além da inclusão de estudantes com necessidades especiais, quilombolas, indígenas e comunidade do campo.

De um modo geral, a análise dos marcos normativos vigentes no país indica que a EITI alcançou abrangência nacional nas últimas décadas, fazendo-se presente nas mais diversas legislações relativas à área educacional. Esse foi um processo gradual, ainda que não linear, com a EITI sendo incorporada de forma cada vez mais explícita aos textos legais. Em termos de sua extensão, inicialmente envolveu apenas o ensino fundamental; em seguida ampliou-se, de modo a abranger também a educação infantil e, a partir de 2007, alcançou inclusive o ensino médio. Atualmente, a EITI abarca todas as etapas da educação básica.

O estabelecimento de mecanismos para garantir a efetividade do acesso a esse

direito também foi um avanço relevante alcançado no período. A aprovação do FUNDEB foi fundamental, por exemplo, para auxiliar na viabilidade financeira dos programas de EITI em estados e municípios, ainda que estes entes federados também sejam instados a colaborarem com recursos próprios. Outro marco importante nesse sentido foi a definição de Planos Nacionais de Educação, agora estabelecidos enquanto exigência constitucional, com periodicidade decenal. Os PNEs, além de incorporarem a exigência de planejamento à definição de políticas educacionais, estabelecidas enquanto políticas de Estado e não apenas de governo, também permitem o monitoramento das ações em curso, a partir de metas, estratégias e prazos definidos nos distintos planos.

Nesse contexto, seguimos apresentando princípios norteadores para a elaboração de programas de EITI que foram construídos, tanto a partir dessas normatizações, quanto de estudos realizados, empenhados em reflexões acerca de concepções, das políticas e de práticas que vêm materializando a EITI, na educação brasileira.

### **3 PRINCÍPIOS ORIENTADORES PARA O DESENVOLVIMENTO DE PROGRAMAS DE EITI**

Pesquisas científicas produzidas recentemente têm reforçado a importância de uma concepção efetivamente pedagógica que respalde a administração educacional das escolas públicas onde a EITI é desenvolvida. Normalmente, esse entendimento tem por base aquilo que ocorre em programas educacionais voltados para EITI, que desconsideram tal premissa, em função de pressupostos de outra natureza, tais como as de proteção social e, mesmo, aquelas mais assistencialistas (HORA, COELHO, ROSA, 2015; MOLL, 2012; SILVA, 2017; MOEHLECKE, 2018).

Os princípios orientadores da EITI foram construídos com base em literatura científica pertinente às ciências humanas e sociais, organizados a partir do que tem se mostrado relevante no desenvolvimento desta política educacional, por meio de seus respectivos programas. Nessa perspectiva, a existência de uma concepção pedagógica emancipadora; da gestão democrática na administração educacional; do currículo e da didática escolar embasados na integração de conhecimentos e saberes; da valorização do trabalho docente e do financiamento, entendidos como aspectos inerentes ao trabalho qualificado, são pressupostos essenciais a uma reflexão dessa natureza. de acordo com o primeiro princípio - concepção pedagógica -, um programa de EITI só se justifica se transcender o aumento do tempo escolar, no sentido de estabelecer uma visão de mundo e de sujeito que seja resultado de uma construção coletiva.

Tal princípio possui ancoragem em Cavaliere (2014, p.1206), quando apresenta o seguinte problema: “a escola de tempo integral no Brasil promove o cumprimento do direito à educação?”. Para tal pergunta, a autora responde que *sim*, “[...] desde que o aumento do tempo escolar sirva à realização de um trabalho válido e indispensável para toda e qualquer criança e adolescente” (p. 1.218), por considerar que a Educação, um bem público, cumpre uma função universal, em que a igualdade de acesso viabiliza a coexistência das



diferenças sociais. Trata-se, portanto, de uma concepção que entende a Educação como forma de construção da equidade, por meio da escola pública (DUBET, 2008).

Passemos, pois, para o fundamento teórico desse princípio que envolve a função social que a Educação desempenha na sociedade. De acordo com Durkheim (1975), a Pedagogia corresponde à “ciência” que estuda as “coisas da educação”, isto é, o conjunto de ações realizadas pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não alcançaram o estatuto da maturidade para a vida social. Tal delimitação, contudo, não aprofunda a dimensão teleológica dessa “ciência” como aquela que possui um direcionamento acerca do que se espera com o seu desenvolvimento.

Saviani (2007, p. 102), percebendo essa falta de profundidade, acrescenta uma delimitação acerca da Pedagogia “(...) que se estrutura a partir e em função da prática educativa”. Para tal autor, é o problema da relação professor - aluno no processo de construção da aprendizagem nas instituições escolares, de modo específico, que precisa ser equacionado pela Pedagogia, tendo como referência “(...) todas as teorias da educação oriundas das ciências humanas que se voltam para a análise do fenômeno educativo (...)”.

A partir dessa delimitação conceitual, o mesmo Saviani (2007, p. 103) trabalha com modelo teórico em que tipifica “duas grandes tendências pedagógicas”: aquelas tradicionais, predominantes até o final do século XIX, cuja teoria sobrepunha-se à prática educativa, ao desconsiderar a aprendizagem em detrimento do “como ensinar” na busca pela construção de uma teoria do ensino; e aquela pedagogia renovada, que passou a vigorar com maior ênfase, sem excluir a tradicional, a partir do século XX, cuja aprendizagem do aluno tomava a cena e problematizava o lugar ocupado pela teoria em relação à prática educativa, nas instituições escolares.

É no seio destas duas tendências que ainda Saviani (2007) identifica um dilema a ser superado e que muito nos interessa nesta apresentação dos princípios orientadores da EITI: o binarismo teoria e prática. A proposição da dialética, neste caso, orienta a Pedagogia ou a concepção de Educação que defendemos, uma vez que é no plano das ideias que executamos a atividade reflexiva sobre a prática educativa, sobre aquilo que ordinária e extraordinariamente acontece nas instituições escolares, quando da relação ensino e aprendizagem.

Nesse caso, tal concepção acerca da Pedagogia coloca em interação nas oportunidades educacionais aquilo que diz respeito à aprendizagem do aluno e ao ensino, competência docente, como forma de viabilizar que a instituição escolar cumpra sua função social. O aumento do tempo escolar, considerando tal pressuposto, portanto, precisa ser acompanhado de uma concepção de educação “(...) entendida como mediação no seio da prática social global” (SAVIANI, 2007: p.110), finalidade esta da prática educativa que, por efeito, constitui um método pedagógico que identifica e problematiza a prática social, dispondo de instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução e viabilize sua incorporação como parte constituinte da própria vida dos alunos.

Ocorre que uma concepção educacional de cunho dialético - envolvendo, *pari passu*, o professor e o aluno, o ensino e a aprendizagem - só será possível, assim acreditamos, em uma instituição escolar onde a gestão, no sentido de administração do trabalho pedagógico que lá ocorre, respeite tal dinâmica, considerando que todos os alunos dessa instituição devem ter acesso à EITI. Isso não significa, contudo, que programas voltados para a EITI devem ser desenvolvidos em todas as instituições escolares.

Eis, no parágrafo acima, o segundo princípio orientador - a gestão democrática na administração educacional. Anísio Teixeira (1997) já sinalizava, nos anos 1920, quando foi Diretor de Instrução Pública do Rio de Janeiro, à época capital do país, que a administração educacional não deve ter outro fim, além de "(...) dispor as condições de êxito para a obra, que é só do mestre: educar" (p. 193). Contudo, a esse autor não escapa que as condições materiais da vida em sociedade são determinantes para a realização dessa finalidade, algo que remete às particularidades dos processos educacionais nessa relação da Pedagogia com a Administração educacional na escola.

Nesse ínterim cabe ao administrador, conforme indicam Bernardo, Borde e Cerqueira (2018, p. 44), organizar o trabalho pedagógico na instituição escolar, considerando a relação professor e aluno, os processos avaliativos, os integrantes da equipe técnico pedagógica (coordenador pedagógico, orientador, supervisor e gestor educacional) e a comunidade escolar, via conselhos, tendo o projeto político-pedagógico (PPP) da instituição como instrumento de síntese.

Deve constar, nessa síntese, que a EITI é uma possibilidade de reunião das atividades escolares e não de promoção de desigualdades, cujo funcionamento deve ocorrer em turno único e na perspectiva de um currículo integrado, amplo, com diversidade de linguagens e integração de conhecimentos e saberes no sentido de uma didática que amplie os limites do aprendizado. O currículo e a didática, nesse caso, também perfazem os nossos princípios orientadores. Vejamos, a seguir, os seus fundamentos.

Segundo Hora, Coelho e Rosa (2015) a organização do currículo em uma escola voltada para a educação integral em tempo integral precisa, ao considerar a realidade intrínseca daquela instituição, reunir "(...) um conjunto de processos visando articular experiências que se desdobram em torno do conhecimento, mas que incorporam elementos como tempo, espaço, sujeitos e os próprios conhecimentos, materializados em sua condição escolar". (p. 160). Ainda segundo essas autoras, algumas "questões preliminares" que orientarão o desenvolvimento das atividades escolares devem ser feitas: "(...) como integrar? Em quais espaços realizar essa integração; em que tempos e a partir do trabalho pedagógico de quais sujeitos? E como os legisladores evidenciam essas questões?" (p. 160).

Para responder a essas interrogações, um pressuposto conceitual acerca da didática é fundamental, como forma de delimitar a organização do trabalho docente na escola. Candau (1983), ao observar as transformações paradigmáticas no campo Educação, verificou que seus limites conceituais foram modificados por duas razões de

ordem pedagógica - dado que o seu objeto é a relação de alunos e professores nas atividades escolares: uma, tem relação com a instrumentalidade da ação docente e outra com aquilo que é político nessa ação, pois ela não é neutra e cumpre uma função social. Para tal autora, à Didática pertence uma “(...) interligação entre as dimensões humana, técnica, política e social, que dão relevo à multidimensionalidade do processo de ensinar e aprender (...)” (CANDAU, 1983, p. 184).

O integrar, nesse caso, respondendo as “questões preliminares” de Hora, Coelho e Rosa (2015), passa pela decisão (que é política) do docente que atua nas atividades voltadas para a EITI na escola de buscar, por intermédio de seus procedimentos de ensino, o diálogo com as dimensões conceituais e atitudinais, isto é, entre o como, o porquê e o que fazer com os conteúdos trabalhados em sua dimensão escolar. Essa resposta, por suposto, viabiliza todas as outras, uma vez que a “Didática Fundamental”, nas palavras de Candau (1983), realoca os tempos e os espaços educativos ao abrigo daquilo que é peculiar ao ensino e à aprendizagem e não ao abrigo das demandas de natureza disciplinar e infraestrutural que acometem a realidade das instituições escolares, algo típico da legislação brasileira, que normalmente apresenta soluções pedagógicas para problemas que possuem outra natureza, notadamente no âmbito da EITI (SILVA, 2018).

Nesse caso, uma equação necessária ao desenvolvimento do currículo e da didática evidencia a valorização do trabalho docente, outro princípio orientador, ao considerar formação para o trabalho, condições de trabalho e remuneração progressiva (planos de carreira, piso nacional, entre outros) mediante o trabalho. Para Hypólito (2015), as difíceis condições do trabalho docente, o acanhamento das condições físicas e materiais das escolas públicas, exigem um “(...) investimento direto e objetivo (...)” como forma de obter um padrão, mesmo que mínimo, de funcionamento; assim como também exigem “(...) uma formação sólida, uma carreira profissional e uma retribuição salarial para o magistério que transforme este trabalho em algo digno, atrativo e prestigioso” (p. 521).

Nos termos dos princípios orientadores com os quais trabalhamos, podemos afirmar, com base no que foi dito acima, que uma instituição escolar voltada para a EITI necessita de uma equipe pedagógica composta por profissionais do magistério estáveis, que possuam condições de trabalho e de dedicação exclusiva àquela instituição escolar, evitando assim a descontinuidade pedagógica. Nessa escola, o trabalho deve ser integrado com outros profissionais reconhecidos e/ou habilitados da saúde e da cultura, entre outras; são indispensáveis a formação continuada e o tempo regular de planejamento coletivo, além de infraestrutura e espaços adequados ao desenvolvimento da EITI, tais como salas de aula, biblioteca, laboratórios, salas de recursos multifuncionais, pátio, quadra poliesportiva coberta, auditório, sala de repouso e espaços de convivência, cozinha e refeitório, banheiros e vestiários.

Ora, sabemos que isso não ocorre com um “passe de mágica”, pois diversas variáveis incidem nessa transformação; contudo, uma nos parece fulcral: a variável da política, isto é, aquela decisão que é tomada mediante um projeto nacional para a

Educação brasileira, algo que está longe de ser unanimidade entre os legisladores que ocupam o nosso Estado, conforme identificou Darcy Ribeiro (1979, p. 23) em data já longínqua, tergiversando “sobre o óbvio”. Esse é o fundamento do último dos nossos princípios, o financiamento.

Após analisar os marcos normativos e os princípios orientadores, passaremos para a elaboração de uma matriz de indicadores para o monitoramento dos programas de EITI nas escolas públicas, tanto como forma de avaliar aquilo que já ocorre, visando o aprimoramento, quanto para avaliar programas que porventura possam ser desenvolvidos, sempre no sentido dos princípios orientadores.

Caminhando para a última seção deste artigo, trazemos à reflexão a matriz de indicadores que visa ao monitoramento dos programas de EITI, elaborada no sentido de possibilitar uma avaliação mais qualitativa do trabalho desenvolvido nas escolas públicas com essa natureza. Nosso propósito, com essa elaboração, é evidenciar os desafios enfrentados, hoje, pela educação integral em tempo integral, ao perseguir o direito inalienável de todos os estudantes à Educação básica – enquanto acesso e permanência, com qualidade social.

#### **4 MATRIZ DE INDICADORES PARA MONITORAMENTO DE PROGRAMAS VOLTADOS À EITI**

Na matriz que apresentamos, foram utilizados indicadores já disponíveis no Brasil, extraídos do Censo Escolar e do Questionário Contextual do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), como forma de estabelecer distintas dimensões da realidade escolar pública no país, circunscritos à EITI.

Nos últimos anos, por impulso da legislação educacional, como vimos, programas de EITI foram desenvolvidos, tanto no âmbito federal quanto estadual e municipal. Contudo, o monitoramento e a avaliação destas experiências geralmente têm se limitado a identificar apenas os dados referentes às matrículas e aos estabelecimentos escolares com jornada ampliada, às vezes comparados ao desempenho dos estudantes em avaliações de larga escala, como forma de avaliação. Aspectos como o projeto pedagógico da escola, a gestão democrática, o currículo e as práticas educativas, a valorização docente e o financiamento, por outro lado, não são avaliados, em que pese previsão na legislação educacional. Ou seja, há várias dimensões que precisam ser consideradas para que se possa, efetivamente, acompanhar e avaliar as experiências de EITI em curso e as que, porventura, possam ser desenvolvidas, levando em consideração aspectos que ‘qualificam’ essa possibilidade na Educação Básica.

Em estudo publicado recentemente, Kamski e Schmitz (2018) analisam a experiência de monitoramento de parte da política educacional da Alemanha voltada para o que denominamos como EITI, de forma a contribuir com esse debate no Brasil: O StEG – Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen, Estudo Sobre o Desenvolvimento de Escolas de Dia Inteiro, tradução literal, foi inicialmente desenvolvido, segundo as autoras,



em 2005, para avaliar as escolas que, a partir de 2003, começaram a funcionar no sentido da EITI (2018: p.3). Outra característica relevante da proposta é que esta não se restringiu a metas quantitativas referentes ao tempo, mas abrangeu também as dimensões relativas à organização escolar e ao trabalho pedagógico.

As autoras utilizam como referência o modelo de qualidade da escola voltada para a EITI criado por Holtappels (2005), além de uma matriz de indicadores criada por Holtappels, Kamski e Schnetzer (2009), de modo a identificar algumas das características que compõe o monitoramento destas ações na Alemanha.

No modelo de Holtappels (2005), a escola, em sua dimensão organizacional, abrange seis características: a) a gestão de pessoas (horário de professores, equipe gestora, integração de atores parceiros); b) a abertura institucional da escola (parcerias diversas);

c) a participação de alunos e responsáveis em processos de tomada de decisão (espaços para a ação democrática); d) a organização e configuração de espaços adequados para as várias atividades desenvolvidas (investimento em infraestrutura e equipamentos escolares e não-escolares); e) fornecimento de refeições na escola e f) organização do novo tempo e ritmo escolares.

Em sua dimensão pedagógica, são identificadas sete características: a) acompanhamento pedagógico mais individual do aluno; b) realização de atividades lúdicas e de lazer;

c) ampliação das oportunidades de aprendizagens, conforme os interesses dos alunos; d) abertura da escola ao mundo fora dela; e) uma nova cultura de aprendizagem; f) a aprendizagem democrática e g) aprendizagem social comunitária (KAMSKI, SCHMITZ, 2018).

Já o quadro de indicadores criado por Holtappels, Kamski e Schnetzer (2009) foi organizado em três fases: qualidade do sistema/estrutura; qualidade da configuração e dos processos; e qualidade dos resultados. Em cada fase, estabeleceram-se dimensões da qualidade e suas respectivas características e critérios, sendo que estes envolvem um conjunto de indicadores. Ao todo, o quadro criado “reúne 338 indicadores, sendo 53 referentes à dimensão da qualidade do sistema e da estrutura, 230 referentes à dimensão da qualidade do processo e 55, à dimensão da qualidade dos resultados.” (KAMSKI, 2018: p.9).

Com pretensões mais modestas em relação ao que foi desenvolvido na Alemanha, no sentido de estar em revisão permanente, a proposta de uma matriz de indicadores foi elaborada a partir de dados já existentes no país, oriundos do Censo Escolar e do Questionário Contextual do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para acompanhar as ações de EITI em curso. Nossa elaboração considerou quatro dimensões da EITI a serem monitoradas na educação básica regular<sup>2</sup>, a saber: a) atendimento escolar; b) recursos e infraestrutura; c) organização escolar; d) práticas pedagógicas. Tais dimensões, por sua vez, foram subdivididas em características, a partir das quais foi identificado um conjunto de indicadores, conforme os dados existentes. O

Quadro 1, a seguir, apresenta a Matriz de indicadores que propomos.

Quadro 1 - Matriz de indicadores para monitoramento e avaliação de Programas de Educação Integral em Tempo Integral

Dimensão	Categorias	Indicador*	Fonte
Atendimento escolar	Taxa de matrícula	Estudantes matriculados em tempo integral (7h ou +)	Censo escolar
	Escolas parcialmente em tempo integral	Estabelecimentos com tempo integral embrionário (5%, 5-20%)	Censo escolar
	Escolas parcialmente em tempo integral	Estabelecimentos com tempo integral em desenvolvimento (20-50, 50-70%)	Censo escolar
	Escolas em tempo integral	Estabelecimentos com tempo integral consolidado (+70%)	Censo escolar
Recursos e infraestrutura	Equipamentos disponíveis na escola	Equipamentos eletrônicos	Questionário contextual SAEB - escola (questões 37, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56)
		Acesso à internet	Questionário contextual SAEB - escola (questões 38, 40, 53)
		Existência de biblioteca, sala de leitura, quadra de esportes, laboratório de informática e de ciências, auditório, sala para atividades de música, sala para atividades de artes plásticas, brinquedoteca, espaço para estudos coletivos, pessoa responsável na biblioteca ou sala de leitura	Questionário contextual SAEB - escola (questões 57 a 64, 66, 67, 71)
	Valorização docente	Contrato de trabalho e formação continuada	Questionário contextual SAEB - diretor e professor (questões 16, 19, 21-24, 26, 27 e 28)
Organização escolar	Equipe	Diretores e professores em tempo integral	Questionário contextual SAEB - diretor e professor (questões 13 e 18)
	Participação na escola	Participação no Conselho Escolar, grêmios, projeto político pedagógico, forma de escolha do diretor; consultas em geral.	Questionário contextual SAEB - diretor e professor (questões 14, 29, 30, 32, 51, 53-58)

2 Na primeira dimensão, há dados disponíveis para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Nas demais dimensões, há dados relativos apenas às duas últimas etapas da educação básica.

	Valorização profissional	Formação continuada	Questionário contextual SAEB - diretor e professor (questões 19, 21-24, 26, 27)
	Participação externa	Envolvimento da comunidade externa na escola	Questionário contextual SAEB - diretor (questões 53, 54, 55)
Práticas pedagógicas	Planejamento	Conselho de classe	Questionário contextual SAEB - diretor e professor (questões 31 e 52)
	Equipe apoio	Existência de coordenação pedagógica e/ou orientação educacional	Questionário contextual SAEB-diretor (questão 70)
	Atividades complementares	Atividades lúdicas e de lazer	Questionário contextual SAEB - diretor (questões 50 e 51)
		Reforço escolar	Questionário contextual SAEB - diretor (questão 43)
		Atividades que envolvam aprendizagens éticas, sociais, políticas	Questionário contextual SAEB-diretor (questões 53, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108)
	Inclusão	Preocupações com a inclusão de estudantes com necessidades especiais	Questionário contextual SAEB-diretor (questões 37, 41, 42, 43)

Fonte: elaborado pelos autores.

\* Todas as informações estão disponíveis por dependência administrativa, regiões, estados, municípios.

\*\* O questionário contextual dos estudantes, em nossa análise, não apresentou questões relevantes ao estudo.

Desse modo, a dimensão do atendimento escolar será caracterizada pelas taxas de matrícula dos estudantes nas escolas que desenvolvem a EITI e pelo número de escolas que funcionam na direção da EITI, estes subdivididos em três categorias: embrionário (quando forem escolas com 5% a 20% de estudantes), em desenvolvimento (quando forem escolas com +20% a 70% de estudantes) e consolidado (quando forem escolas com mais de 70% dos estudantes).

A segunda dimensão abrange os recursos e a infraestrutura disponíveis nas escolas, indicando as possibilidades de atividades e condições de realização da EITI. Suas categorias são: a) equipamentos disponíveis na escola, tais como os eletrônicos; acesso à internet e a existência de um conjunto de recursos como biblioteca, sala de leitura, quadra de esportes, laboratório de informática e de ciências, auditório, sala para atividades de música, sala para atividades de artes plásticas, brinquedoteca, espaço para estudos coletivos, pessoa responsável na biblioteca ou sala de leitura na escola; b) valorização docente, por meio da identificação dos tipos de contrato de trabalho e das formações continuadas. Ressalta-se que não existem informações disponíveis a respeito dos planos de carreira dos professores, dimensão importante para o estímulo aos que se dedicam à EITI, nem tampouco são coletadas informações sobre a existência de equipamentos disponibilizados à escola em outros espaços.

A dimensão da organização escolar nos remete a categorias relacionadas à dinâmica interna, necessárias para viabilizar a EITI. Esta terceira dimensão foi construída a partir de quatro categorias: a) equipe, envolvendo direção e professores em tempo integral na escola; b) a participação na escola, considerada a partir do conselho escolar, grêmio, pro- jeto político pedagógico, forma de escolha do diretor e consultas à comunidade, em geral; b) valorização profissional, compreendida a partir das formações continuadas ofertadas; d) participação externa, com o envolvimento da comunidade do entorno na escola. Apesar de muitas escolas de EITI disponibilizarem aos professores um tempo para planejamento e estudos, essa informação em particular não consta dos questionários aplicados aos docentes, apesar deste ser um dado muito relevante para a viabilidade da experiência, além de ser uma exigência legal, ainda que nem sempre garantida.

A quarta dimensão abrange as práticas pedagógicas da escola, que nos oferecem importantes indícios a respeito de como a EITI tem se materializado nos currículos. Esta última dimensão foi estruturada a partir de quatro categorias: a) planejamento, por meio do conselho de classe; b) existência de uma equipe de apoio, como coordenação pedagógica e/ou orientação educacional na escola; c) desenvolvimento de ações complementares, como atividades lúdicas e de lazer; atividades de reforço escolar; e atividades que envolvam aprendizagens éticas, sociais, políticas; d) preocupação com a inclusão de estudantes com necessidades especiais. Ainda que sejam levantadas diversas atividades complementares realizadas pela escola, os questionários aplicados não fornecem informações sobre atividades realizadas fora do espaço escolar, tais como visitas aos museus, centros culturais e teatros, por exemplo. Consideramos tal ausência significativa, quando se propõe indicadores em que outros espaços que podem compor o trabalho pedagógico não estão presentes, obstaculizando a construção de uma jornada integral mais afeita a concepções progressistas de educação integral.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo ora apresentado resultou de atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas pelos autores, conforme expusemos na introdução, no sentido de congregar análise de documentos normativos, princípios orientadores e estudos sobre monitoramento que possibilitassem a construção de uma Matriz de Indicadores relativos aos programas de EITI. Seu objetivo é servir como referência para que tais programas sejam elaborados e avaliados em municípios, estados e no nível federal, essa, uma função diretora da universidade pública em relação à Educação básica.

Em um primeiro momento, trabalhamos com o argumento de que a legislação educacional brasileira pertinente à temática - a CF 1988; a LDBEN 1996; os PNE 2001 e 2014 e o FUNDEB, mesmo com margens para interpretações, expressam que a EITI possui força de lei no Brasil e que, por esse motivo, deve ser desenvolvida, por meio de programas edu- cacionais, nas escolas públicas. Essa é uma forma de construção de



consentimento social acerca da necessidade de tratar a oferta do direito à Educação, de modo ampliado.

Na segunda seção, apresentamos princípios orientadores, à luz de bibliografia igualmente pertinente, para que tais programas voltados à EITI sejam elaborados: concepção pedagógica; gestão democrática na administração educacional; currículo e didática escolar; valorização do trabalho docente e financiamento. Tais princípios tiveram origem em pesquisas científicas desenvolvidas pelo grupo, que apontam para a ausência de articulação entre esses princípios no desenvolvimento dos programas de EITI nas escolas públicas, sendo eles, portanto, necessários a qualquer programa, tanto os que já estão em curso, quanto os que serão posteriormente elaborados.

Na última seção, apresentamos uma Matriz de Indicadores, com base em instrumentos de pesquisa já existentes no país - Censo Escolar e Questionário Contextual do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), como forma de monitorar programas voltados para a EITI em curso e, por efeito, aprimora-los. Tal Matriz considerou quatro dimensões da EITI: a) atendimento escolar; b) recursos e infraestrutura; c) organização escolar e d) práticas pedagógicas, que, por sua vez, foram subdivididas em categorias, a partir das quais foi identificado um conjunto de indicadores responsáveis por fornecer os dados que serão utilizados na avaliação.

Vale destacar que, de agora em diante, nosso desafio será aplicar o modelo que culmina em uma Matriz de Indicadores, para que possamos extrair dados de diferentes realidades, visando tabulá-los e analisá-los, tanto com a finalidade interna de aprimorar tal modelo, quanto com uma finalidade exógena e socialmente referenciada – a de contribuir com o desenvolvimento do direito à Educação e, em especial, com o desenvolvimento de programas voltados para a EITI na Educação Básica nacional.

Este foi o movimento que procuramos construir, na direção de um caminho que envolva a educação escolar, trazendo-a novamente ao patamar de sua natureza radical: a de emancipar pelos conhecimentos e saberes que capilariza, em prol da emancipação dos sujeitos que nela buscam formação. Para tanto, retomamos Cury (2014), ao afirmar que “é da ação consciente dos educadores de hoje que devem ser construídas as balizas de uma educação escolar que tenha a cidadania e os direitos humanos como pilares de sua realização” (p.1065).

## REFERÊNCIAS

BERNADO, Elisângela da Silva; BORDE, Amanda Moreira; CERQUEIRA, Leonardo Meirelles. Gestão escolar e democratização da escola: desafios e possibilidades de uma construção coletiva. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, [s.l.], v. 22, n. 1, p.31-48, 30 mar. 2018. [http:// dx.doi.org/10.22633/rpge.v22.nesp1.2018.10782](http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v22.nesp1.2018.10782). Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/viewFile/10782/7190>. Acesso em: 23 set. 2019.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus. 1992.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br).

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833-41. Disponível em: [http:// www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

BRZEZINSKI, Iria (Org). **LDB dez anos depois: reinterpretada sob diversos olhares**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

CAVALIERE, Ana Maria V. Escola de tempo integral versus aluno de tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, vol.22, n.80, p.51-63, abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302014000401205&script=sci\\_abstract&tIng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302014000401205&script=sci_abstract&tIng=pt). Acesso em: 23 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Tempo de escola e qualidade na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p.1015-1035, out. 2007.

CHAUÍ, Marilena. Direitos Humanos e Medo. In: FESTER, A.C.R. (Org.). **Direitos Humanos e...** São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 15-36.

COELHO, Lígia Martha Coimbra Costa; Rosa, Alessandra Victor N.; SILVA, Luisa Figueiredo Amaral. Plano Nacional de Educação, Programa Mais Educação e Programa Novo Mais Educação: entre perspectivas e desafios. **REVISTA COCAR (UEPA)**, v. 12, p. 510-533, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1738>. Acesso em 11 de set. 2020.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**,

Direito à educação integral e(m) tempo integral...

Brasília, v. 22, n. 1, p.83-96, mar. 2009.

CUNHA, Luis Antonio. Educação, **Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma reforma educacional? In: CURY, C.R.J.; HORTA, J.S.B.; BRITO, V.L.A. **Medo à Liberdade e Compromisso Democrático: LDB e Plano Nacional de Educação**. São Paulo: Editora do Brasil, 1997. p.91-136.

\_\_\_\_\_. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1053-1066, out.-dez., 2014.

\_\_\_\_\_. Do público e do privado na Constituição de 1988 e nas leis educacionais.

**Educação & Sociedade**, Campinas, vol.39, n.º.145, out-dez., 2018.

DOURADO, Luis Fernando; GROSSI JR., Geraldo; FURTADO, Roberval Angelo. Monitoramento e avaliação dos planos de educação: breves contribuições. **RBPAAE** - v. 32, n. 2, p. 449 - 461 mai./ ago. 2016.

DOURADO, Luis Fernando. **Plano Nacional de Educação (2014-2024): avaliação e perspectivas**. Mercado de Artes, 2017.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, n. 18 (2), p. 113-118. 2004.

DUBET, François. **O que é uma escola justa: a escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011. 120 p.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa Ômega, 1975.

\_\_\_\_\_. **A Constituição inacabada: vias históricas e significado político**. SP: Estação Liberdade, 1989.

GADOTTI, Moacir; PADILHA Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia. **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez/IPF, 2004.

HOLTAPPELS, Heinz Günter. **Ganztagsschule und Schulöffnung: Perspektiven für die Schulentwicklung**. Weinheim: Juventa, 1994.

\_\_\_\_\_. Ganztagsschulen entwickeln und gestalten: Zielorientierungen und Gestaltungsansätze. In: Höhmann, K. et al. (Ed.). **Entwicklungs und Organisation Von Ganztagsschulen: Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele**. Dortmund: IFS-Verlag, 2005. p. 7-44.

HOLTAPPELS, Heinz Günter; KAMSKI, Ilse; SCHNETZER, Thomas. Qualitätsrahmen für Ganztags- gsschulen. In: Kamski, I.; Holtappels, H. G.; Schnetzer, T. **Qualität von Ganztagschule: Konzepte und Orientierungen für die Praxis**. Münster: Waxmann, 2009. p. 61-88.

HORA, Dayse Martins; COELHO, Ligia Martha C. da Costa; ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. Organização curricular e escola de tempo inteiro: Precisando um conceito e(m) sua(s) prática(s). **Revista Teias**, [s.l.], v. 16, n. 40, p.155-173, jan. 2015. Universidade de Estado do Rio de Janeiro.

HYPOLITO, Álvaro Luiz M.. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cadernos CEDES** [online]. 2015, vol.35, n.97 [citado 2020-03-06], pp.517-534. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622015000300517&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000300517&lng=pt&nrm=iso).

KAMSKI, Ilse; SCHMITZ, Heike. Características da escola em tempo integral na Alemanha: um olhar analítico. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 23, 2018. pp. 1-19.

KLIEME, Eckhard et al. GANZTAGSSCHULE 2014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. **StEG-Studie zur Entwicklung Von Ganztagschulen**. Frankfurt am Main, Dortmund, Gießen & München, November, 2015.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 1, p.15-31, abr. 2009.

MEC - Ministério da Educação. 2014. **Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE)**, 2014.

MENEZES, Janaina S. S.. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, [s.l.], v. 45, n. 1, p.137-152, set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/10.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.

MOEHLECKE, Sabrina. Políticas de educação integral para o ensino médio no Rio de Janeiro: uma ampliação do direito à educação? **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 145-169, jan./abr. 2018.

MOEHLECKE, Sabrina. Tendências do acesso à educação integral no Brasil: percursos dissonantes na educação básica. **Política e gestão educacional (Online)**, v. 22, p. 1297-1312, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12013> Acesso em: 11 de set. 2020.

MOLL, Jacqueline et al. (Org.) **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.



OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Educação e cidadania: o Direito à educação na Constituição de 1998 da República Federativa do Brasil**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995, 179p.

PINHEIRO, Maria Francisca. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda? In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituições brasileiras 1823-1988**. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2005. Pp. 255-292.

RIBEIRO, Darcy. **Ensaio Insólito**. Porto Alegre-RS: L & PM Editores Ltda., 1979.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas**. São Paulo: Ed. Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao novo PNE (2014-2024)**. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2019.

\_\_\_\_\_. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2014.

\_\_\_\_\_. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 37, n. 130, p.99-134, abr. 2007.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues. A Concepção Empresarial da Educação Integral e(m) Tempo Integral. **Educação e Realidade** - Edição eletrônica, v. 43, p. 1613-1632, 2018.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues. A predominância da vertente -alunos em tempo integral nas discussões sobre o tema da educação integral em tempo integral. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, p. 1-26, 2017.

SOTERO, Mariana da Cunha; CUNHA, Eliana Briense Jorge; GARCIA, Valéria Aroeira. Educação integral e atendimento educacional especializado: como essas políticas são implementadas ao mesmo tempo? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 39, n. 108, p. 237-250, maio-ago., 2019.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a Democracia: introdução à administração educacional**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.