

**Caminhos e descaminhos da escola de tempo integral no Brasil: aportes para
(re)construção da educação brasileira**

*Caminos y descaminos de la escuela de tiempo completo en Brasil: aportes para
(re)construcción de la educación brasileña*

Marcilene Pelegrine Gomes
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Goiânia-Brasil

Resumo

Este artigo tem como objeto de estudo as políticas de educação de tempo integral no Brasil. Objetiva-se apreender, nas últimas duas décadas, os caminhos e descaminhos das políticas do governo federal de indução da oferta de educação de tempo integral no ensino fundamental em escolas públicas. Trata-se de um estudo qualitativo no campo das políticas educacionais, fundamentado em procedimentos da pesquisa documental e bibliográfica. Evidencia-se que, desde 2016, ocorreu, nos governos ultraliberais de Michel Temer (2016-2018) e de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), um retrocesso na proposição de políticas educacionais federais de indução e apoio (técnico e financeiro) aos estados, aos municípios e ao distrito federal para a ampliação da jornada escolar e a perspectiva de retomada desta pauta no Governo de Luís Inácio Lula da Silva (2023-2026) por meio do Programa Escolas de Tempo Integral (PETI).

Palavras-chave: Escola de tempo integral; Educação integral; Ensino Fundamental.

Resumen: en este artículo se busca analizar los caminos y descaminos, en las últimas dos décadas, de las políticas y de las acciones de inducción de la oferta de educación en tiempo completo en la enseñanza fundamental en las escuelas públicas, evidenciando el retroceso de esta pauta en los gobiernos ultraliberales de Michel Temer (2016-2018) y de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) y la perspectiva de retomada en el Gobierno de Luís Inácio Lula da Silva (2023-2026) por medio del Programa Escuelas de Tiempo Integral - PETI. La Meta 6 del Plan Nacional de Educación - PNE (2014-2024) prevé la ampliación de la oferta de "educación a tiempo completo en, como mínimo, el 50% (cincuenta por ciento) de las escuelas públicas, con el fin de atender, por lo menos, el 25% (veinticinco por ciento) de los estudiantes de enseñanza fundamental", sin embargo, por lo que se refiere a la enseñanza fundamental, se observa, desde 2016, un pasó atrás en las políticas educativas federales de inducción y apoyo (técnico y financiero) a los estados, municipios y distrito federal en la ampliación de la jornada escolar. Metodológicamente, se trata de un estudio cualitativo en el campo de las políticas educativas, fundamentado en procedimientos de la investigación documental y bibliográfica.

Palabras clave: Escuela de tiempo completo; Educación integral; Enseñanza fundamental.

Introdução

Escola de tempo integral e educação integral são temáticas instigantes que demarcam, em diferentes momentos da história política e educacional da república brasileira, pautas importantes na defesa do direito à educação e à escola pública. Essas temáticas evocam conceitos, concepções e ações estruturantes em torno da escola, do tempo escolar e da formação humana.

Os debates e as defesas da escola de tempo integral como espaço de educação integral se articulam às concepções e às práticas progressistas no campo da educação e da política. Por isso, em momentos de governos autoritários e conservadores (militares ou civis), observa-se um recuo e/ou descaminho na proposição e implementação de políticas com foco na garantia do direito à escola pública de tempo integral. Segundo Guillarducci e Coelho (2023, p. 522), em períodos de “suspiros democráticos”, a pauta e o debate em torno da escola de tempo integral ganharam evidências e amplitudes no âmbito das políticas educacionais.

Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/1996 (Brasil, 1996, art. 34) – e o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) (Brasil, 2014, Meta 6) estabelecerem a progressiva ampliação da jornada escolar na educação básica, essa pauta ainda não está materializada na realidade educacional brasileira, em suas diferentes unidades federativas. Analisando-se a realidade do estado de Goiás, descrita no Relatório de Acompanhamento e Avaliação do Plano Estadual de Educação de Goiás (PEE) (Goiás, 2024, p. 18-26), verifica-se que, no ensino fundamental, menos de 14% dos estudantes tiveram acesso à matrícula na educação em tempo integral e menos de 23% das instituições escolares oferecem educação em tempo integral, contrariando a Meta 6 do PNE.

É, nesse contexto, que este estudo se insere, tendo como objetivo analisar, percorrendo-se as duas últimas décadas, os caminhos e descaminhos das políticas educacionais federais de indução e apoio (técnico e financeiro) da oferta de educação de tempo integral no ensino fundamental em escolas públicas. Busca-se evidenciar o retrocesso dessa pauta nos governos ultraliberais de Michel Temer (2016-2018) e de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) e a perspectiva de sua retomada no Governo de Luís Inácio Lula da Silva (2023-2026), por meio do Programa Escolas de Tempo Integral (PETI) (Brasil, 2023a).

Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo em educação, ancorado em procedimentos da pesquisa documental e bibliográfica, tendo a seguinte questão

norteadora: em que medida os caminhos e descaminhos das políticas de educação integral no Brasil, nas últimas duas décadas, permitem pensar as perspectivas e os desafios para a escola de tempo integral no contexto de (re)construção da educação brasileira? Estruturalmente, o texto está dividido em quatro seções: a primeira consiste nesta Introdução; a segunda apresenta uma reflexão acerca dos fundamentos políticos, pedagógicos e conceituais de defesa da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral como política pública de Estado; a terceira evidencia os caminhos e os descaminhos, nas últimas duas décadas, das políticas educacionais de ampliação da jornada escolar no Brasil, destacando as perspectivas e os desafios da retomada da pauta no Governo Lula (2023-2026), tomando-se como fonte de estudo o PETI (Brasil, 2023a); e, nas considerações finais, reitera-se a reflexão sobre a escola de tempo integral como política pública de garantia do direito social à educação e à formação integral.

A importância de se falar e escrever sobre escola pública de tempo integral na perspectiva da educação integral

O aumento da jornada escolar no ensino fundamental, desde o início da década de XXI, é uma realidade nas redes públicas de ensino no Brasil, assim como é real o consenso em torno da ideia de que a garantia de mais tempo de crianças e adolescentes na escola qualificaria o processo educativo, propiciando maiores possibilidades de aprendizagens e de socialização por meio da ampliação dos tempos-espacos das práticas e atividades escolares voltadas à formação integral. Contudo, se a ampliação da jornada escolar acontece em várias redes públicas, nem sempre essa ampliação se materializa em condições efetivas de organização e funcionamento de escolas de tempo integral e, sobretudo, na perspectiva de educação integral (Coelho; Portilho, 2009; Maurício, 2013; Cavaliere, 2014; Moll, 2021).

Em meio ao processo de ampliação da jornada escolar, seja em escolas de tempo integral ou em atividades de educação em tempo integral no contraturno escolar, verifica-se, no contexto das políticas públicas para o ensino fundamental, a disseminação de uma lógica instrumental que compreende qualquer projeto ou programa de aumento do tempo escolar como educação integral. Essa lógica oculta as concepções e condições que, de fato, propiciariam a formação integral das crianças em escolas de tempo integral, bem como se distancia delas. Contra ela, é imprescindível se explicitar o que é nomeado como educação

integral, educação de tempo integral e escola de tempo integral, já que não se trata de termos sinônimos. Segundo Cavaliere (2009), nem sempre as propostas de educação de tempo integral e de escola de tempo integral implementadas por estados e municípios estão articuladas à perspectiva de educação integral. Em contraposição ao discurso hegemônico que, intencionalmente ou não, assemelha ‘educação integral’ com ‘educação de tempo integral’ e ‘escola de tempo integral’, torna-se importante que os elementos constitutivos desses conceitos e concepções sejam apreendidos.

‘Educação integral’ é um conceito amplo, que envolve concepções e princípios de formação humana nas dimensões ética, estética, política, cognitiva e socioafetiva, na perspectiva de se educarem os sujeitos de forma integral e integrada aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade no campo das ciências, linguagens, arte, cultura e corporeidade. Para Maurício (2009, p. 55), educar na perspectiva da educação integral pressupõe reconhecer e trabalhar a integralidade do ser humano, construída por meio de diferentes linguagens, espaços e circunstâncias educativas, levando-se em consideração que “[...] o desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente”. A autora defende que, para as camadas populares, a ampliação do tempo na escola representa maiores possibilidades, se comparada a oportunidades das crianças de classe média, para a apropriação de conhecimentos, hábitos e valores para o enfrentamento dos desafios presentes na sociedade contemporânea.

Os documentos oficiais orientadores da ampliação da jornada escolar na educação básica (Brasil, 2007, 2008; 2009; 2010; 2012a; 2012b; 2013; 2014; 2016; 2017; 2023a; 2023b) explicitam que a ‘educação de tempo integral’ pressupõe o atendimento da criança num tempo mínimo de sete horas diárias em atividades complementares que poderão ser desenvolvidas no tempo-espço da escola de tempo integral, como em escolas de tempo parcial. A ideia de educação de tempo integral, necessariamente, não está articulada às concepções e às práticas pedagógicas estruturantes da educação integral. Isso porque, conforme observada em experiências de redes públicas de ensino, com ou sem a indução do Ministério da Educação (MEC), em muitos casos, são desenvolvidas atividades de reforço e complementação das atividades escolares, sem a perspectiva de integração e articulação dos conhecimentos e das práticas pedagógicas em torno da formação integral do estudante.

Nesse sentido, a ampliação da jornada escolar dos estudantes por meio da oferta de educação de tempo integral, em grande medida, pode atender às políticas neoliberais que objetivam o aumento do tempo da criança e do adolescente em atividades escolares, sem a necessária (re)organização física, didática e pedagógica da escola pública, historicamente fragmentada em turnos (Gomes, 2016). As políticas públicas para a educação de tempo integral sem a preocupação de assegurarem as condições físicas e humanas de funcionamento das escolas se contrapõem à concepção de educação integral. Para Coelho (2014), essas políticas acabam introduzindo e induzindo “um horário suplementar” para atender, no contraturno, aos estudantes que precisam “completar sua formação”, para melhorarem os índices da educação básica. Ancoram-se numa lógica neoliberal funcionalista e instrumental de produção de resultados imediatos para serem aferidos pelos testes em larga escala, ou seja, na contramão do que se defende como educação integral de crianças e adolescentes em escolas públicas e do que dela se espera.

Compreende-se por escola de tempo integral a instituição cujo projeto pedagógico, em conformidade com a legislação nacional e local, esteja organizado para o atendimento da totalidade das crianças em jornada integral – de, no mínimo, sete horas/dia de atividades escolares. De acordo com Cavaliere (2009, p. 53), a educação de tempo integral em escola de tempo integral exige o fortalecimento da instituição escolar como espaço de formação integral dos sujeitos, processo que demanda “[...] mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada”. Essa concepção se contrapõe à perspectiva de que basta aos governos assegurarem sete horas de atividades escolares para que, assim, ocorra educação em tempo integral.

Em consonância com as premissas de Maurício (2009), a defesa e a materialização da educação integral em escola pública de tempo integral impõe 1º) o reconhecimento de que a finalidade da escola pública não é apenas retirar a criança da rua; 2º) que a escola deve ser convidativa para que a criança se sinta mobilizada a nela permanecer e aprender; 3º) que a escola tem de se constituir como um “laboratório de soluções” para questões atinentes ao processo de ensino-aprendizagem; 4º) que a escola deve ter como pressuposto a aprendizagem, e não a reprovação; 5º) que a escola de tempo integral deve ser uma opção para o aluno e para o professor, por isso deve ser implantada nos sistemas de forma paulatina; 6º) que deve ser, necessariamente, uma política de Estado.

Nesse sentido, uma escola de tempo integral na perspectiva de educação integral exige planejamento minucioso e a vontade política de assegurar as condições materiais, humanas e pedagógicas para que a instituição consiga desenvolver ações que efetivamente possibilitem a formação integral dos sujeitos. A escola pública de tempo integral não pode ser tomada como um lugar de acolhimento de infâncias e adolescentes pobres, portanto como um favor do Estado às famílias da classe trabalhadora. Deve ser concebida e tratada como uma instituição de Estado responsável por assegurar, com qualidade social, o direito subjetivo à educação escolar básica. Como política de Estado, não pode estar a serviço de governos que abrem escolas de tempo integral de forma ‘aligeirada e precarizada’, sem o devido planejamento financeiro e pedagógico que indique metas e estratégias a serem alcançadas ao longo de determinado período, prevendo os recursos (financeiros e humanos) necessários à execução de um programa de implantação e manutenção do atendimento escolar em jornada integral. Dessa forma, há de se reiterar a importância de se falar e de se escrever sobre o sentido e as finalidades da efetivação de uma educação integral em tempo integral, já anunciada nos discursos governamentais e nos documentos oficiais, a qual, de fato, se materialize em escolas públicas de tempo integral que contribuam com a educação integral de crianças e adolescentes, desenvolvendo todas as potencialidades humanas por meio das ciências, da cultura, das artes, da linguagem, do trabalho, da ética e da estética.

Estudos, como de Cavaliere (2009; 2014) e de Gomes (2016), e as experiências acumuladas nas últimas décadas indicam que ainda há um longo processo a ser percorrido para se converterem discursos e textos legais em realidade, sobretudo no que se refere à educação integral como direito subjetivo das crianças e dos adolescentes. Para tanto, fazem-se necessários o compromisso e a vontade política dos formuladores de políticas públicas, dos gestores dos sistemas e das escolas, dos profissionais da educação (professores e funcionários administrativos), bem como a garantia do financiamento estatal para a escola pública, a assistência financeira e técnica da União, o envolvimento e a mobilização da sociedade civil em defesa da escola pública, laica, gratuita, como dever do Estado e como direito de cidadania. Nesse sentido, defende-se, neste estudo, o papel indutor e regulador do Governo federal na efetivação da pauta de escolas de tempo integral na perspectiva da educação integral.

Caminhos e (des)caminhos da escola de tempo integral para o ensino fundamental: o que os dados da última década evidenciam?

Nas últimas duas décadas, a progressiva ampliação da jornada escolar, prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069/1990 (Brasil, 1990); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996 (Brasil, 1996); no Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2010), Lei n. 10.172/2001 (Brasil, 2001); e no PNE 2014-2024, Lei n. 13. 005/2014 (Brasil, 2014), aliada ao discurso de qualidade educacional, converteu-se numa ideia forte no âmbito das políticas educacionais para o ensino fundamental nas diferentes esferas de governo. De acordo com Coelho e Portilho (2009), a partir da primeira década de 2000, observou-se no Brasil uma grande expansão de experiências de educação de tempo integral nas redes públicas estaduais, distrital e municipais de ensino, sob diferentes projetos e programas. Essas experiências apresentavam características diversificadas, tais como projetos implantados unicamente com o aporte financeiro e pedagógico do poder local ou por adesão aos programas do governo federal e/ou em parceria com órgãos ou instituições da sociedade civil; atividades de complementação de carga horária organizadas pela própria escola ou por projetos isolados (Brasil, 2010a; Cavaliere, 2014).

As análises desenvolvidas por diferentes autores (Cavaliere, 2009, 2014; Coelho, 2012; Gomes, 2016; Maurício, 2009, 2013; Moll, 2021; Pinto, 2014; Ribeiro, 1995; Teixeira, 1959) permitem que se vislumbrem as possibilidades, os limites e os desafios postos aos governos, na esfera da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, para garantia das condições materiais e humanas necessárias para que a ampliação do tempo escolar coadune com um processo de educação integral de crianças e adolescentes. Esses estudos possibilitam ainda que se apreendam as tensões, as contradições, as disputas, os avanços e os retrocessos no âmbito das políticas educacionais de ampliação da jornada escolar ao longo da história da educação brasileira. Nesta sessão, especificamente, serão analisados os programas federais de indução da ampliação do tempo escolar instituídos nas últimas duas décadas, com destaque para o Programa Mais Educação (PME) (2007-2016), Programa Novo Mais Educação (NME) (2016-2018) e o Programa Escolas de Tempo Integral (2023a, 2023b).

Política federal de indução da ampliação da jornada escolar no ensino fundamental: PME e NME (2007-2018)

No final da década de 1990, no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), mesmo havendo a previsão legal no texto da LDB e no PNE (2001-2011), não se verificou avanço nas políticas educacionais para indução e implementação de escolas de tempo integral e, tampouco, o debate em torno da educação integral em escolas básicas. No âmbito do ensino fundamental, o governo estava focado na universalização do acesso ao ensino fundamental em escolas de jornada parcial (Silva, 2017).

No Governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva - Lula (2003-2011), por pressão de acordos internacionais, a pauta da educação de tempo integral no ensino fundamental ganhou destaque nas políticas educacionais do período. Em 2007, no segundo Governo Lula, foi instituído pela Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril 2007 (Brasil, 2007), e regulamentado pelo Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (Brasil, 2010b), o Programa Mais Educação (PME) como parte integrante das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O PME tinha como objetivo central “induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral” (Brasil, 2012a) para o atendimento de crianças e adolescentes com baixo desempenho escolar e em situação de vulnerabilidade social. A ideia fundante era oferecer educação de tempo integral para essas crianças e não para a totalidade dos alunos matriculados nas instituições escolares de ensino fundamental. O decreto de regulamentação do PME reforçava a premissa de que o Mais Educação contribuiria com a melhoria dos resultados da aprendizagem de crianças com vulnerabilidade social, “[...] por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (Brasil, 2010a, p.1)

Na opinião de Guillarducci e Coelho (2023, p. 529), o PME apresentava contradições:

Em primeiro lugar, ele se constituiu em uma estrutura duplamente focal. A focalização era aplicada, inicialmente, na seleção das instituições escolares elegíveis para participação no PME, priorizando aquelas com baixo índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) e em regiões com elevado índice de vulnerabilidade socioeconômica. Além de se configurar como focal no âmbito das redes de ensino, o programa também se orientou por estratégias idênticas no âmbito das escolas, selecionando, de forma prioritária, os alunos com risco de evasão e repetência escolar e/ou beneficiários de programas sociais. Em outras palavras, considerando a impossibilidade de atender a todos os alunos, o PME se limitava a contemplar os estudantes mais vulneráveis das instituições escolares com maior índice de vulnerabilidade socioeconômica e menor desempenho nas avaliações externas.

O PME foi coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), com financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do Programa Dinheiro Direto à Escola (PDDE). Configurava-se como uma ação intersetorial entre o MEC, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Cultura, o Ministério da Defesa e a Controladoria Geral da União. A execução do PME nos estados, no Distrito Federal e nos municípios, conforme determinava o Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (Brasil, 2010b), era de responsabilidade das Secretarias de Educação, as quais ficavam responsáveis pela articulação das ações com a sociedade civil e com os órgãos e as instituições públicas e privadas nas áreas de esporte, cultura, ciência e tecnologia, meio ambiente etc., para oferta da educação de tempo integral, conforme as diretrizes do PME.

O modelo de educação de tempo integral, induzido pelo PME, não pressupunha a constituição de escolas de tempo integral; o que se induzia, por meio de orientações e aportes financeiros, era a oferta de atividades de acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica para um grupo específico e predefinido de alunos (Brasil, 2007, 2008, 2009). A concepção e a metodologia estruturante do PME se aproximam da perspectiva de “aluno de tempo integral”, apontada nos estudos de Cavaliere (2009) e Silva (2017), ou seja, na maioria das instituições escolares, para o aluno que tinha atividades em jornada integral, o tempo da escola continuava parcial e fragmentado em turnos.

A lógica estruturante do PME se assentou na promoção da ampliação dos tempos e dos espaços no ensino fundamental por meio do “[...] compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores” (Brasil, 2012a, p. 4). Na época, pela sua abrangência geográfica e pela sua capilaridade político-institucional, converteu-se na principal política nacional de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental. Os recursos do PDDE/FNDE que financiavam o Programa se destinavam à aquisição de materiais didáticos e ao pagamento dos voluntários que ministram oficinas para ampliação da jornada escolar da criança. As escolas que aderiam ao PME tinham a opção de escolher as oficinas,

conforme os macrocampos e as atividades previstos no Manual de Operacionalização, sem, contudo, alterar a sua proposta pedagógica (Brasil, 2012a).

Pesquisas indicam (Maurício, 2013; Pinto, 2014; Cavaliere, 2014, Gomes 2016) que, no período de 2003-2016, mesmo existindo inúmeras e dispares experiências de educação em tempo integral nos diferentes estados e municípios brasileiros, o PME se consolidou como referência nacional para a ampliação da jornada escolar no ensino fundamental. Essa hegemonia pode ser explicada pela forma de operacionalização junto aos sistemas de ensino, que não exigia dos estados e dos municípios investimentos financeiros na garantia das condições materiais e humanas para implantação e manutenção do Programa e, tampouco, a implantação de escolas de tempo integral. A operacionalização do Mais Educação não pressupunha alterações substantivas nos espaços físicos da escola e da cidade, na contratação de profissionais da educação, na reorganização do trabalho pedagógico e na proposta pedagógica dos sistemas ou das escolas na perspectiva da educação integral. Na lógica de implementação, ampliava-se formalmente o tempo da criança na escola; todavia, substancialmente, não se ampliava o papel social da escola como espaço de conhecimento e de aprendizagem. Assim, abriram-se precedentes, no escopo do Programa, para a participação de instituições privadas ou filantrópicas, para o trabalho voluntário etc.

Na análise de Maurício (2013), mesmo com contradições, há evidências empíricas de que o PME estimulou o debate e a expansão do atendimento em tempo integral no ensino fundamental nas redes públicas estaduais, municipais e distrital de educação em todo o território nacional. Nesse sentido, não obstante os limites e as possibilidades do Programa, no horizonte das políticas públicas, ele contribuiu para colocar, no início do século XXI, a educação de integral em escola de tempo integral no debate político e acadêmico brasileiro.

Ao longo do Governo da presidenta Dilma Rousseff (2012-2016), o PME, com algumas adaptações, continuou sendo a principal política pública do governo federal para indução da ampliação da jornada escolar no ensino fundamental. Com o Golpe de 2016, que levou à cassação do mandato da presidenta Dilma, instaura-se o Governo ultraliberal de Michel Temer (2016-2018). Neste governo, o programa passará por modificações pontuais, incluindo a redução de recursos para operacionalização, sendo renomeado de Novo Mais Educação (NME), instituído pela Portaria MEC n. 1.144/2016 (Brasil, 2016a) e regulamentado pela Resolução FNDE n. 17/2017 (Brasil, 2017). O NME entrou em processo de implementação nas

escolas públicas em 2018; contudo, é possível de se afirmar que essa nova proposta não teve o alcance de indução (fomento financeiro e técnico) como o PME (Guilarducci; Coelho, 2023).

Uma das principais diferenças entre o PME e o NME é que o primeiro previa um conjunto diversificado de atividades para o atendimento em tempo integral dos estudantes público-alvo do programa e o segundo focava as ações no mesmo grupo socioeconômico; contudo, as atividades estavam focalizadas no reforço dos conteúdos escolares de matemática e língua portuguesa (Brasil, 2017). No processo de implementação do NME, rompeu-se também com a ideia de cidade educadora do PME, que, de certa forma, fundamentava a proposta de inserção dos espaços da cidade na oferta de atividades de ampliação da jornada escola e o trabalho voluntário. No PME e, mais ainda, no NME, a efetividade das ações de ampliação do tempo escolar dos estudantes foi mensurada por meio dos resultados obtidos nas avaliações externas.

Na perspectiva de Guilarducci e Coelho (2023), mesmo observando algumas diferenças pontuais entre os dois programas, não há rupturas expressivas nas concepções e na forma de indução de ações de educação de tempo integral pelo governo federal, há reconfigurações. Nesse sentido, os autores avaliam que “[...] a transição ocorrida do PME para o NME trata-se de uma reconfiguração desta política; não de uma ruptura ou implementação de nova política (Guilarducci; Coelho, 2023, p. 528).

Os dois programas federais como indutores de políticas públicas de educação de tempo integral, contraditoriamente, também induziram a ideia de que é possível ofertar educação de tempo integral sem a necessidade de a União, os estados e os municípios garantirem as condições estruturais, materiais e humanas para a implantação de escolas de tempo integral (Gomes, 2016; Guilarducci, Coelho, 2023). Em governos com bandeiras democráticas e progressivas em defesa da educação e da escola, o não investimento no fortalecimento da escola pública de tempo integral deve ser problematizado. Esse é um dos descaminhos das políticas para a escola de tempo integral no Brasil, que, em 2024, é preciso evidenciar/denunciar no contexto do novo Governo Lula (2023-2026), na perspectiva de rupturas e de abertura de novos caminhos, retomando o ideal de escola pública de tempo integral de educação integral de Anísio Teixeira (1959).

Nos documentos oficiais (Brasil, 2007; Brasil, 2016a, 2017), as experiências de educação de tempo integral induzidas pelo PME e NME são apresentadas como herdeiras dos ideais e

das ideias pedagógicas de Anísio Teixeira. Contudo, é importante destacar que, diferentemente do que defendia Teixeira, as experiências desenvolvidas nas últimas duas décadas não induziram a criação de escolas de tempo integral, mas alunos de tempo integral, portanto, diversamente dos projetos de Escola-Classe e Escola-Parque idealizados por Anísio Teixeira, implementados de forma preliminar no Rio, na década de 1930 e na Bahia, na década de 1950, bem como dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) de Brizola e Darcy Ribeiro (Ribeiro, 1995).

O PME e o NME por mais que, nos seus documentos orientadores, evoquem a ideia democrática de educação pública de qualidade por meio da ampliação do tempo-espaço escolar para “alguns” estudantes do ensino fundamental, as ações desenvolvidas não contribuíram efetivamente para o fortalecimento da escola pública de tempo integral e para o enfrentamento efetivo das desigualdades educacionais que persistem e afetam o acesso, a permanência e a aprendizagem escolar de crianças e adolescentes da classe trabalhadora. Nesse sentido, como política de governo, não avançou no asseguramento da educação integral em tempo integral como direito social e, por conseguinte, como política pública de Estado.

Para dizer que não foi dito: a omissão do governo federal na indução de políticas para a educação em tempo integral no ensino fundamental (2019-2022)

Em 2019, após uma tensa e complexa campanha e o processo eleitoral, iniciou-se o Governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), cujo discurso predominante, no campo educacional, eram o combate e a revogação da legislação e das políticas educacionais implementadas pelos governos anteriores, liam-se os Governos de Lula e de Dilma. Nesse contexto, no que se refere ao ensino fundamental, a pauta de escola de tempo integral, educação de tempo integral e, sobretudo, de educação integral não foi priorizada. As políticas indutoras de ampliação da jornada das escolas dos anos de 2003-2018 foram descontinuadas em nome de novas “prioridades” educacionais, notadamente neoliberais e neoconservadoras, como as Escolas Cívico-militares (Brasil, 2019a; 2019b, Santos, Vieira, 2019). Prioridades, explicitamente, contrárias à gestão democrática e à autonomia da escola pública, à formação ampla e integral dos estudantes, à valorização do trabalho docente e, portanto, à escola pública civil e laica de tempo integral.

Segundo Dourado (2019, p. 12), no governo Bolsonaro, ocorreu o aprofundamento de uma agenda neoliberal e conservadora marcada por retrocessos nas políticas sociais:

[...] além de propor a manutenção da Emenda Constitucional nº 95/2016, que inviabiliza a materialização do PNE, retrocede ainda mais na agenda para a educação, com uma retomada conservadora e sem precedentes nas políticas, mediante um discurso de intolerância ao marxismo, a Paulo Freire e à diversidade; pela ênfase na educação a distância na educação básica; pela defesa das escolas militares, entre outros.

Nesse contexto, observou-se um retrocesso/recuo nas políticas federais de indução à ampliação da jornada escolar no ensino fundamental, mesmo que no formato questionável do PME e NME. Num governo assumidamente ultraliberal, de extrema-direita e neoconservador, em meio aos ataques a Paulo Freire, aos professores, à escola pública laica e democrática, o ensino domiciliar (*homeschooling*) e as escolas cívico-militares e outras pautas anti-escolas se converteram em prioridades do programa de governo.

Como o ensino domiciliar precisava de regulamentação do congresso federal, o governo Bolsonaro tomou como uma das principais políticas educacionais de seu governo o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) (Brasil, 2019b). O programa foi instituído pelo decreto federal n. 10.004, em 5 de setembro de 2019 (Brasil, 2019b), com objetivo de “promover a melhoria na qualidade da educação básica no ensino fundamental e no ensino médio”, por meio da gestão compartilhada do MEC e do Ministério da Defesa, com a colaboração federativa, por adesão, dos estados, dos municípios e do Distrito Federal.

Segundo Santos e Vieira (2019), a pretensão do governo federal era implantar 216 escolas cívico-militares até 2023. Esse projeto visava, entre os outros, a “desenvolver uma cultura escolar-militar” em escolas públicas brasileiras que disseminassem “características esperadas dos militares, como comportamento, lealdade, honra, respeito, trabalho em equipe, dever altruísta, e dos valores que suportam esses elementos, tais como a hierarquia e a disciplina” (Santos; Vieira, 2019, p. 729). Nesse sentido, ao invés de fortalecer a escola pública de gestão democrática, com gestores eleitos pela comunidade escolar, conforme preconiza a LDB, investiu-se em escolas cívico-militares com gestão de militares. Para Dias e Ribeiro (2021, p. 407), “Face ao fenômeno, em todo o Brasil, Polícia Militar (PM) e Bombeiros Militares (BM) vêm deixando suas funções constitucionais de lado para serem desviados à condição de gestores de escolas públicas civis”.

Esse processo é legitimado pelos discursos proselitistas de que essas escolas atendem às expectativas das famílias e que, por serem administradas por militares, não têm problema de indisciplina e violência no ambiente escolar, forjando um senso-comum em torno da efetividade dessas instituições. É importante destacar que essas instituições atendem em jornada escolar parcial; portanto, não induz a ampliação do tempo escolar dos estudantes e, tampouco, a defesa do direito à educação integral de tempo integral. Segundo Dias e Ribeiro (2021, p. 409):

[...], as ECIMs propõem ofertar o Ensino Fundamental (2º ciclo) e Ensino Médio para, preferencialmente, alunos que moram em comunidade vulneráveis socialmente, nas periferias sob o argumento de atender aos estratos mais pobres da população. [...]. Quanto ao aspecto jurídico, princípios legais da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes da Educação Nacional são completamente infringidos. As escolas militares organizam-se com base em rígida hierarquia, férrea disciplina, obediência incontestável aos superiores, proibição de determinados comportamentos [...]. Nos modelos militares tem-se o rigor excessivo, a disciplina como instrumento de controle de condutas e comportamentos e até da linguagem corporal dos alunos, em uma clara tentativa de domesticar as pessoas, princípios inspirados na teoria positivista e nos ideais conservadoristas.

Esse modelo de educação militarizado, positivista e neoconservador foi defendido ao longo do governo Bolsonaro, tendo as escolas cívico-militares como uma resposta à qualidade da escola pública e a suposta “doutrinação docente”. Frente a essa pauta, observou-se, no âmbito do governo federal, o recuo no debate e nas políticas indutoras de educação de tempo integral no ensino fundamental e, portanto, no apoio técnico e financeiro para expansão da escola pública de tempo integral. Isso demarca um projeto de governo que se firmou a partir de uma posição de ataque à escola pública republicana e aos profissionais da educação e, ao mesmo tempo, sem o compromisso de assegurar o direito constitucional à educação e à formação integral de crianças, adolescentes e jovens brasileiros.

Esse projeto foi democraticamente derrotado pela sociedade civil brasileira nas eleições presidenciais de 2022, culminando com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026). A vitória de outro projeto político, contrário ao Governo Bolsonaro, representou, para forças democráticas e progressistas, “[...] um alento histórico que, para ser sustentável social e politicamente, exigirá da educação pública a irradiação de culturas anti-democráticas e de massiva pedagogia política que contribuam para a desfascistização da sociedade” (Leher et al., 2023, p. 1).

Programa Escolas de Tempo Integral (2023): perspectivas e desafios para ampliação de escolas de tempo integral no contexto de (re)construção da educação brasileira

Como dito, em 2022, por vias eleitorais democráticas, a sociedade brasileira escolheu um novo programa de governo, reelegendo, para o terceiro mandato, o presidente Lula. É nesse cenário, marcado por acirradas disputas, embates no seio da sociedade civil e política brasileira, que se situam os desafios e as possibilidades para a educação nacional, sendo necessária a luta em defesa do Estado Democrático de Direito, ancorado na Constituição Federal de 1988, da educação e da escola pública, do orçamento público que assegure o acesso, a permanência e a aprendizagem de crianças e adolescentes em escolas de tempo integral. Esse movimento implica a revogação da Emenda da Constituição n. 95/2016 (Brasil, 2016b), que limita por vinte anos os gastos públicos na área social; na preservação do caráter público, democrático, gratuito, laico, inclusivo do sistema educacional e da escola pública; no cumprimento das metas e estratégias do PNE 2014-2024; na elaboração e aprovação do Novo PNE 2024-2034, entre outras pautas progressistas no campo da educação.

Nesse novo cenário, impõe-se a retomada de políticas públicas indutoras e financiadoras da escola de tempo integral numa perspectiva de educação integral, contudo, avançando sob experiências como Programa Mais Educação (Brasil, 2007b). Portanto, o terceiro mandato do presidente Lula, num contexto pós-governo Bolsonaro, traz consigo esperanças, expectativas, desafios e desconfianças em torno das perspectivas concretas de superação das políticas neoliberais e empresariais. Entretanto, avaliando-se esse primeiro ano de governo, verifica-se, em meio às disputas e aos embates enfrentados pelo governo em âmbito nacional e local, que a conjuntura está mais favorável a permanências do que a rupturas estruturais.

Em termos históricos, a atual legislatura do Congresso Nacional é hegemonicamente representada pela direita neoliberal e pela extrema direita anarco-capitalista; portanto, isso representa um entrave político-institucional à aprovação de projetos que visem, por meio de perspectiva social-democrática, a assegurar a educação básica como política pública de Estado, bem como a escola pública como instância republicana e laica de formação integral e integrada de crianças, adolescentes e jovens. Tal cenário reverbera os embates e as disputas em torno do projeto de país a ser construído e de qual projeto de sociedade, de educação e de escola. O enfrentamento e a reversão dos retrocessos do Governo Bolsonaro requerem,

como afirma Dourado (2019), modificações substantivas na pauta política, econômica e educacional do país. E será que o Governo Lula terá força política para coordenar essas modificações, considerando-se a natureza burguesa do Estado brasileiro?

É, nessa conjuntura, marcada por dúvidas, disputas e acirramentos de posições que, no âmbito do governo federal, a pauta de educação integral em escola de tempo integral foi retomada, em 2023, por meio do Programa Escolas de Tempo Integral (PETI). O Programa foi instituído pela Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023 (Brasil, 2023a), e visa a fomentar a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica, na perspectiva da educação integral.

Os dados do Censo escolar (Brasil, 2022) revelam a importância estratégica dessa política pública educacional, mesmo após dez anos do Plano Nacional (2014-2024), especificamente, a Meta 6 está para ser cumprida. Os dados de 2022 indicam que, no Brasil, as proporções de matrículas em tempo integral nas redes públicas estaduais e municipais estão abaixo da meta: na pré-escola, 12% são atendidas em tempo integral de um total de 4 milhões de crianças; nos anos iniciais do ensino fundamental, 13% no universo de 11,8 milhões de alunos; nos anos finais do ensino fundamental, 16% do total de 10 milhões de estudantes; e no ensino médio, 19% em 6,7 milhões de alunos.

O PETI pretende induzir e fomentar, em dois anos, a ampliação de um milhão de novas matrículas em tempo integral, distribuindo-as, proporcionalmente, entre as redes públicas de educação. É um número ambicioso, contudo, ainda pequeno, considerando-se os dados do Censo Escolar de 2022 e a abrangência da Meta 6 do PNE. É importante destacar que, no Governo Bolsonaro, nem uma medida efetiva foi tomada para a progressiva expansão de vagas de educação de tempo integral, sobretudo na educação infantil e no ensino fundamental. Essa omissão fez com que, em 2024, para atendimento da meta, fosse necessária a criação de 3,1 milhões de novas matrículas em tempo integral.

Diferente do PME e do NME, o PETI se destina a toda a educação básica e, pelo menos, no título do Programa, dá-se a entender que o foco será a ampliação do tempo para os estudantes em escolas públicas de tempo integral. O Programa prevê a assistência técnica e financeira para a expansão das matrículas em tempo integral, conforme especificado no Artigo 3º da Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral (Brasil, 2023a).

A Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) estão vinculados diretamente com o fomento financeiro, a execução e o controle do uso dos recursos do Programa Escola em Tempo Integral. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que aderiram ao Programa serão, conforme consta no Manual de orientação (Brasil, 2023b), os Entes Executores. Portanto, por meio do fomento federal, a União induz os entes federais a ampliarem as vagas em jornada escolar de tempo integral na perspectiva da educação integral, focalizando escolas que atendem a estudantes com a maior vulnerabilidade socioeconômica.

De acordo com dados do MEC (Brasil, 2023c), a previsão de aporte inicial de recursos para custeio do Programa é de R\$ 4 bilhões, divididos em duas parcelas, conforme a realidade de cada sistema de ensino. O recurso é oriundo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), portanto, não foi criado um fundo específico para expansão das vagas em educação de tempo integral. Infere-se que o recurso financeiro disponível não dá para universalizar a oferta; por isso, mantém-se o recorte socioeconômico, conforme padrão instituídos no PME (2007-2016) e no NME (2016-2018). Novamente, o pouco orçamento disponível para implementação do programa não permitirá a universalização da política, ou seja, o atendimento da totalidade das instituições escolares de educação básica.

Após quatro anos de negligência da União em induzir e auxiliar (técnica e financeiramente) os municípios, os estados e o Distrito Federal na ampliação de vagas em escolas de tempo integral, o PETI se configura como uma ação importante na garantia do direito à educação de tempo integral. Entretanto, é importante fixar a atenção para que esse programa cumpra aquilo que anuncia, atuando para que, de fato, os entes federados invistam em escolas de tempo integral e não apenas na ampliação de atividades de tempo integral para os estudantes em escola de tempo parcial. Nesse caso, recairia no equívoco do PME, em que, segundo Cavaliere (2009), o aluno que se torna de tempo integral numa escola de tempo parcial.

A educação de tempo integral na perspectiva de educação integral, conforme definido na lei de criação do PETI, pressupõe a garantia de condições físicas, humanas, curriculares para desenvolvimento da proposta pedagógica. Exige uma nova organização dos tempos e espaços escolares para se vivenciarem diferentes experiências formativas (dentro e fora da

sala de aula) no âmbito das ciências, da cultura, da arte, das línguas e das interações sociais, sem a ruptura e fragmentação dos turnos escolares. Reitera-se que não basta o aluno ser de tempo integral; o projeto pedagógico da escola, os professores, a organização e a gestão do trabalho pedagógico, portanto, toda a escola deve estar voltada para a formação integral de crianças e adolescentes (Gomes, 2016).

A educação integral em escolas de tempo integral como política de Estado para garantia do direito à educação está para além do alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como destacado no PETI, e aos resultados dos testes estandardizados, pois evoca a radicalidade e a integralidade da formação humana nas dimensões ética, estética, cognitiva e socioafetiva. Nesse sentido, a avaliação de sua efetividade não pode ser mensurada por competências e habilidades de uma BNCC e, tampouco, nos instrumentos padronizados de avaliação da aprendizagem externos à escola. Dessa forma:

No que se refere à política de ampliação da jornada escolar, sob as bases de um projeto que visa o fortalecimento da educação pública, é fundamental buscar uma reaproximação entre educação integral e tempo integral, na perspectiva socialmente referenciada por um projeto societário de natureza emancipadora (Guilarducci; Coelho, 2023, p. 536-7).

Nesse “novo” cenário, conhecer os limites e as possibilidades de ações de indução da ampliação da jornada escolar implementados nas últimas décadas, como o PME e o NME, serve como indicador para o planejamento educacional, se se apropria dos limites e das possibilidades daquilo já experimentado para, a partir do constatado, construir uma política pública que rompa com o instituído, com aquilo que não dialoga com o contexto de (re)construção da educação brasileira nem o representa. Nesse movimento, é necessário avaliar os (des)caminhos percorridos e, a partir deles, pensar o novo. O novo que, de fato, represente o esforço de um governo progressista comprometido com o direito à educação da classe trabalhadora por meio da escola pública de qualidade e de tempo integral. A tarefa não é fácil, mas é necessária neste tempo de guerra de posições.

Estrategicamente, entre as tarefas a serem feitas, faz-se necessário rever o teto de gastos impostos pela EC n. 95/2016 (Brasil, 2016), recompor e reforçar o orçamento financeiro do MEC para o fortalecimento do Programa Escolas de Tempo Integral. Não se implementa educação integral em escolas de tempo integral sem aporte financeiro contínuo e sustentável. É necessário também romper com a lógica curricular neoliberal centrada em conteúdos, competências e habilidades quantificáveis por meio de testes e avaliações

padronizadas de larga escala, descomprometidos ética e pedagogicamente com a formação integral dos estudantes. Da mesma forma, é necessário investir na formação, na valorização e na carreira dos professores da educação básica; na gestão democrática da escola pública; no fortalecimento da educação e da escola laica e desmilitarizada; no Estado democrático de Direito e na luta contra qualquer forma de preconceito, discriminação e desigualdades.

Considerações finais: repetindo o que foi dito

A escola pública, apesar dos limites e das contradições internas e externas ao processo escolar, é um *locus* privilegiado para a educação formal das crianças e dos adolescentes da classe trabalhadora e sintetiza, no Brasil, a luta histórica da sociedade civil em prol de uma sociedade mais igualitária e inclusiva. Essa luta se repõe e se atualiza em diferentes contextos e governos, mas que, na atual conjuntura, evidencia que, numa sociedade capitalista extremamente desigual, como a brasileira, a defesa da escola pública de qualidade e para todos deve incidir diretamente na garantia das condições para sua efetividade, não somente no plano da legislação, mas, também, no plano da materialização das políticas educacionais para a escola. No terreno da educação de tempo integral, ainda há um longo processo a ser percorrido para se converterem discursos e textos legais e oficiais em realidade, sobretudo no que se refere à escola de integral como direito público das crianças.

Epistemológica e politicamente, defender e propor políticas públicas de ampliação da jornada escolar na educação básica pressupõe combater a lógica da escola parcial, fragmentada em turnos, consolidada no processo de democratização do acesso à escola. Da mesma forma, significa combater a ideia dualista de escola que se materializa na “escola pobre” para a classe trabalhadora. Nessa perspectiva, impõem-se a denúncia e o enfrentamento das políticas de ajuste fiscal e a diminuição do papel do Estado na garantia do direito constitucional à educação básica, portanto, no enfrentamento da lógica neoliberal e financista que demarca a atual fase do capitalismo no Brasil (Dourado, 2019). Resta indagar se a sociedade civil e política, organizada em movimentos democráticos progressistas, conseguirá, junto com o Governo Lula, avançar nesta pauta. Só a história dirá, mas o tempo é de alerta, mobilização e (re)construção.

Referências

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Portaria Interministerial n.17/2007, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Seção 1, p. 6.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Mais Educação: passo a passo**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC, Secad, 2009. (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Educação Integral/Educação Integrada e(m) Tempo Integral: concepções e práticas na educação brasileira – Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012a.

BRASIL. **Resolução do FNDE n. 21, de 22 de Junho de 2012**. Destina recursos financeiros a escolas públicas a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com os Programas Mais Educação e Escola Aberta. Brasília, DF, 2012b.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Out. 2016a.

BRASIL. **Ementa Constitucional n. 95, de dezembro de 2016**, altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir um Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação: caderno de orientações pedagógicas – versão I**. 2017.

BRASIL. **Decreto n. 9.940, de 24 de julho de 2019**. Altera o Decreto nº 88.777, de 30 de setembro de 1983, que aprova o Regulamento para as Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares (R-200). Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 5, jul. 2019a.

BRASIL. **Decreto n. 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico Militares. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 1, set. 2019b.

BRASIL. **Diretrizes das Escolas Cívico-Militares**. Brasília: Ministério da Educação, 2021.

BRASIL. **Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei n. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei n. 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2023a.

BRASIL. **Portaria n. 1.495, de 2 de agosto de 2023**. Dispõe sobre a adesão e a pactuação de metas para a ampliação de matrículas em tempo integral no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral e dá outras providências. Brasília: MEC/Gabinete, 2023b.

BRASIL. **Manual de Execução Financeira do Programa Escola de Tempo Integral**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2023c.

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

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez., 2014.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências**. Petrópolis: DP & A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 89-99.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Alunos no Ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 73-89, jul./set., 2012.

DIAS, Zenilda Rodrigues; RIBEIRO, Adalberto Carvalho. Escolas Cívicos Militares: conservadorismo e retrocesso na educação brasileira. **Revista Teias**, v. 22, n. especial, p. 406-426, out./dez., 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, Educação e Democracia no Brasil: Retrocessos e Resistências. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, e0224639, 2019.

GOIÁS. **Plano Estadual De Educação De Goiás: Relatório de Monitoramento e Avaliação**. Goiás: Secretaria de Estado de Educação de Goiás, 2024.

GOMES, Macilene Pelegrine. **O Prescrito e o Vivido: Estudo da Política de Ampliação da Jornada Escolar em Escolas de Tempo Integral da Rede Municipal de Educação de Goiânia**. 2016, 385 Fls. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Educação (FE): Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Goiás, 2016.

GUILARDUCCI, Raphael Mota; COELHO, Lígia Martha Coimbra Da Costa. Indução da Jornada Escolar de Tempo Integral no Brasil: Descentralização ou Desconcentração? **Inter-Ação**, Goiânia, ISSN eletrônico: 1981-8416, v.48, n.2, p. 522-543, maio/ago., 2023.

LEHER, Roberto *et al.* Novas possibilidades históricas para a democracia e para a educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 44, e271371, 2023.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Questões colocadas pela ampliação da jornada escolar no Brasil. In: LIMONTA, Sandra Valéria *et al.* (Orgs.). **Educação integral e escola pública de tempo integral**. Goiânia: PUC Goiás, 2013.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências. Petrópolis: DP & A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MOLL, Jaqueline. Educação integral: perspectivas e contextos. In: CHARLOT, Bernard *et al.* (Org.). **Por uma educação democrática e humanizadora**. São Paulo: UniProsa, 2021.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento de uma escola de tempo integral de qualidade. In: VALDENIZA, M. (Org.). **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: UFG, 2014.

RIBEIRO, Darcy. **O Brasil como problema**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. A predominância da vertente “alunos em tempo integral” nas discussões sobre o tema da educação integral em tempo integral. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, e227170, 2017.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da.; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa.; MOEHLECKE, Sabrina. Direito à educação integral e(m) tempo integral: normativas, princípios orientadores e indicadores para monitoramento. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 1, p. 165-185, 2021.

SANTOS, Amilton Gonçalves dos; VIEIRA, Josenilton Nunes. Colégio da Polícia Militar Alfredo Vianna: características de uma cultura escolar-militar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 725-744, set./dez. 2019.

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

Sobre a autora

Marcilene Pelegrine Gomes

Professora na Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutora, Mestre e Especialista em Educação pela UFG, graduada (bacharelado e licenciatura) em História também pela UFG. Atua como professora e pesquisadora na área de Políticas Educacionais, Fundamentos da Educação, Didática e Formação Docente. Coordenadora do Programa de Bolsas de Iniciação Científica dos Cursos de Licenciatura da UFG PROLICEN/PROGRAD. Diretora da Associação Nacional de Política e Administração da Educação - Anpae/Seção Goiás (2023-2025).

E-mail institucional: professoramarcilene@ufg.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3245-1733>

Recebido em: 16/07/2024

Aceito para publicação em: 02/08/2024