

Plano Nacional de Educação 2014-2024 -
meta 06: estratégias para qual tempo e
para qual projeto de sociedade?

Brazilian National Education Plan between 2014 And 2024
– goal 6: strategies for which time and for which project of
society?

Lígia Martha C. da Costa Coelho

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

ligiamartha25@outlook.com

Resumo

Este artigo propõe a discussão do Plano Nacional de Educação 2014-2024, especialmente a partir de sua Meta 6, que prevê a ampliação do tempo integral para, pelo menos, 50% das escolas públicas e 25% dos alunos dessas escolas. Nessa perspectiva, pretende-se abordar as demais Metas que compõem esse Plano, articulando-as à análise, tanto daquela Meta, quanto das nove estratégias que a compõem. O objetivo do texto é, assim, o de desvelar e discutir o projeto de sociedade e de tempo que a Meta 6 e suas estratégias deixam entrever. Para tanto, privilegiando uma abordagem qualitativa e utilizando a pesquisa bibliográfica, trabalha-se com referencial teórico calcado em autores que discutem a função da escola pública (ALGEBAILLE, 2009; LIBÂNEO, 2012; 2015) e o papel da ampliação do tempo escolar para um projeto emancipador de sociedade (CAVALIÉRE, 2012; 2014; COELHO, 2014; 2015; MAURÍCIO, 2014). Ainda metodologicamente, parte-se de procedimentos que conduzem à análise documental do Plano Nacional de Educação 2014-2024 procurando, quando possível, apresentar práticas e experiências que problematizem o cumprimento da Meta 6 e de suas estratégias. Sintetizando as reflexões contidas neste estudo, busca-se evidenciar os desafios a serem enfrentados na efetivação da referida Meta, quando o projeto de sociedade que vem se apresentando como hegemônico compactua com pressupostos contraditórios, em alguns casos, com o próprio Plano e com outros documentos e conquistas da comunidade escolar.

Palavras-chave: Políticas públicas. Plano Nacional de Educação. Educação em tempo integral.

Abstract

This article proposes a discussion of the Brazilian National Education Plan between 2014 and 2024, particularly its Goal 6, which provides for the expansion of full time education to at least 50% of State schools in Brazil and 25% of pupils in these schools. It is intended to examine the other goals in the plan, articulating them to an analysis of Goal 6 and the 9 strategies comprised in Goal 6. The purpose of the article is thus to unveil and discuss the project of society and time which can be glimpsed in Goal 6 and its strategies. With an emphasis on a qualitative approach and a bibliographical research, the article takes as theoretical references authors discussing the role of the State school (ALGEBAILLE, 2009; LIBÂNEO, 2012; 2015) and the function of expanding the school time for an emancipatory project of society (CAVALIÉRE, 2012; 2014; COELHO, 2014; 2015; MAURÍCIO, 2014). The methodology of the article comprises procedures of analysis of the National Education Plan between 2014 and 2024, attempting, whenever possible, to present practices and experiences questioning the accomplishment of Goal 6 and its strategies. Summarizing the reflections contained in this study, the challenges in the execution of said goal are evidenced, when the project of society which has been presenting itself as hegemonic operates with contradictory assumptions, in some cases with the Plan itself and other documents and achievements of the school community.

Keywords: Public policies. National Education Plan. Full time education.

INTRODUÇÃO

Um país que tenha a Educação como estratégia central na construção de seu projeto de nação não pode abrir mão de pensar sobre os pontos nodais que a constituem e que ainda são desafiantes em seu contexto geopolítico e social, a cada documento normativo que elabore. Avaliamos que seja esta a situação do Brasil, com a formulação, aprovação e consequente implementação do Plano Nacional de Educação 2014-2024¹. Passados dois anos de sua vigência, suas metas ainda são analisadas em detalhe e buscadas alternativas para sua efetivação, tanto por aqueles que o estudam – nas academias e órgãos gestores, como as secretarias de educação – bem como por aqueles que, na ‘lida profissional’ diária, procuram materializá-lo – novamente os gestores centrais, os diretores de escola e os professores que nelas atuam.

É nesse contexto que este ensaio propõe uma reflexão acerca do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024², dedicando especial atenção à sua Meta 6, que prevê a ampliação do tempo integral para, pelo menos, 50% das escolas públicas e 25% dos alunos dessas escolas. Essa ‘atenção especial’ justifica-se, na medida em que nosso campo investigativo tem, como temática central de estudos, a *educação em tempo integral* enquanto possibilidade de materialização de uma educação com mais qualidade no país, desde que caminhe em direção à formação integral³ dos estudantes que frequentam nossas instituições públicas de ensino.

Para tanto, pretendemos abordar, conjuntamente, as demais Metas que compõem o PNE 2014-2024, verificando uma possível articulação entre elas, a Meta 6 e as nove estratégias que a compõem. Tal abordagem se pauta no entendimento de que, para ampliar a jornada escolar para o tempo integral nas escolas e com qualidade, é necessário um conjunto de medidas complementares que deveriam se relacionar com as demais metas propostas pelo referido Plano. Retomando as palavras iniciais deste artigo objetivamos, assim, desvelar e discutir o projeto de educação e de sociedade que a Meta 6 deixa entrever, a partir da apresentação e análise de suas estratégias em direção a uma educação (integral) em tempo integral.

¹ O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 foi aprovado por meio da Lei no. 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014).

² A partir deste momento do artigo, utilizaremos também a sigla PNE quando nos referirmos ao Plano Nacional de Educação 2014-2024.

³ Ao utilizarmos a expressão ‘formação integral’ estamos nos referindo a uma concepção de educação integral que compreende o ser humano em suas multidimensionalidades e que, portanto, pensa em uma educação escolar que possibilite essa formação, dentro de princípios que potencializem o pensar crítico e emancipador.

Privilegiando uma abordagem qualitativa e utilizando principalmente a pesquisa bibliográfica, trabalhamos com referencial teórico calcado em autores que discutem a função e natureza da escola pública (ALGEBAILLE, 2009; LIBÂNEO, 2012; 2015) e o papel da ampliação do tempo escolar para um projeto emancipador de sociedade (CAVALIÉRE, 2012; 2014; COELHO, 2014; 2015; MAURÍCIO, 2014). Metodologicamente, partimos de procedimentos que conduzem à análise documental do Plano Nacional de Educação 2014-2024 procurando, quando possível, apresentar práticas e experiências que problematizem o cumprimento da Meta 6 e de suas estratégias, evidenciando os desafios a serem enfrentados na efetivação da referida Meta, quando o projeto de sociedade que vem se apresentando como hegemônico compactua com pressupostos contraditórios e, em alguns casos, com o próprio Plano e com outros documentos e conquistas da comunidade escolar.

Em termos estruturais, o artigo está dividido em duas seções. Na primeira, apresentamos o Plano Nacional de Educação e as metas que o constituem, ressaltando a Meta 6 - objeto de análise mais específica. Em seguida, articulamos as Metas desse Plano em sua relação com o disposto na referida Meta 6 para refletir acerca das concepções de tempo (escolar) e de educação que essa meta e suas estratégias revelam. Em um segundo momento, refletimos acerca do projeto de educação e de sociedade implícitos nesse documento normativo, a partir da análise realizada anteriormente.

Iniciando assim as primeiras reflexões, perguntamos: Quais metas compõem o Plano Nacional de Educação 2014-2024? Em que medida há uma confluência de metas e estratégias em direção à Meta 6, no sentido de efetivar a educação em tempo integral no país? Que projeto de sociedade e de educação a Meta 6 articula, a partir das estratégias que apresenta? É possível afirmar que há projetos em disputa, por meio da análise dessa Meta e das estratégias que a compõem?

PNE 2014-2024, suas metas e a educação em tempo integral

Em uma leitura introdutória do PNE 2014-2024, verificamos que ele é composto por 20 metas, cada uma composta por um conjunto de estratégias que objetivam subsidiar a consecução da meta a que se referem. Segundo o art. 5º. da Lei 13.005/2014 que o instituiu, bem como documentos posteriores à sua divulgação, a cada biênio deverão ser socializados os dados referentes ao que foi efetivamente cumprido em cada meta, ou seja, o Plano deve ser monitorado e avaliado.

Procurando um fio condutor para as metas que o compõe, é possível dizer que elas perpassam níveis de ensino – da educação básica à pós-graduação, e ainda se detém em questões

correlatas significativas para que esses níveis se efetivem, na prática. Entre essas questões encontramos a valorização do magistério, sua formação e a implantação de planos de carreira profissional; a gestão democrática; o financiamento e a qualidade do ensino.

Mais detalhadamente, tem-se um conjunto de dispositivos que visa à universalização e/ou a elevação da taxa de matrículas da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio, bem como da população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (metas 1 a 4); evidencia-se medida cujo foco é a escolarização de parcela significativa da população do campo, negros e redutos de pobreza, a partir de critérios determinados, em geral etários (meta 8), e ainda, metas em que a elevação da taxa de matrícula é o seu objetivo – na alfabetização de jovens e adultos e também na educação profissional e técnica (metas 9, 10 e 11).

Com relação à educação superior, o PNE estabelece três metas em que a elevação do número de matrículas e a expansão desse ensino – incluindo a pós-graduação *stricto sensu* – se colocam como focos fundamentais (metas 12, 13 e 14). Na sequência, o documento apresenta quatro metas, todas relacionadas aos profissionais da educação/professores do ensino básico/magistério. Nesse *grupo temático*⁴, propõem-se estratégias passíveis de responder a demandas dessa categoria, no tocante à sua formação inicial e continuada, bem como estruturação de planos de carreira (metas 15, 16, 17 e 18).

Ainda sobre a estrutura do atual Plano Nacional de Educação, temos cinco metas que não se desdobram em outras, ou seja, em nossa leitura, elas constituem-se como questões nodais que vem tangenciando os debates sobre a melhoria da educação brasileira, tanto no que concerne à sua efetividade, quanto no que se relaciona à sua democratização. Trata-se das metas sobre a alfabetização de todas as crianças até o 3º. ano do ensino fundamental (meta 5); o oferecimento de educação em tempo integral, objeto deste estudo (meta 6); o fomento à qualidade da educação básica (meta 7) e a efetivação da gestão democrática (meta 19). Por fim, a última meta corresponde ao ponto central para a consecução de todas as demais, pois se refere à ampliação do investimento público em educação pública, ou seja, ao seu financiamento (meta 20).

Uma das metas mais detalhadas é a de número 7 – que aprofunda a questão da qualidade da educação por meio de 36 estratégias. Entre essas estratégias, percebemos significativa preocupação com as avaliações em larga escala⁵ o que, de certa forma, já deixa entrever o que se

⁴ Em nosso estudo global do PNE – e para melhor entendimento do mesmo - optamos por dividir suas 20 metas em conjuntos a que denominamos *grupos temáticos*, compreendendo essa expressão como um número determinado de Metas que se encaminham a propósitos correlatos, no âmbito, por exemplo, da Educação Básica; do Ensino Superior; da Formação e Profissionalização Docente, entre outros.

⁵Das 36 estratégias que compõem a Meta 7, pelo menos oito se referem a avaliações em larga escala.

pode depreender por 'qualidade' no documento analisado, vinculando-a a uma concepção mais instrumental e regulatória da educação escolar (BALL, 2013). Levando em consideração o escopo dessa Meta 7, causou-nos estranheza o fato de, entre as já declaradas 36 estratégias, não encontrarmos alusão explícita à ampliação da jornada escolar para o tempo integral. Nesse contexto, inquirimos: estará o PNE 2014-2024 entendendo “qualidade da educação” dissociada dessa ampliação? Em caso afirmativo, por quê?

Tal fato incitou um olhar mais apurado para todas as demais Metas, no sentido de buscar, entre as estratégias que as constituem, elementos capazes de expor uma possível relação com a educação em tempo integral. Neste sentido, é preciso deixar claro nosso entendimento de que, se essa temática é importante o suficiente para se tornar uma das metas do PNE 2014-2024 deveria, pelo menos, estar articulada a outras metas que lhe fossem complementares.

Desta forma, iniciamos um trabalho investigativo⁶ pelas metas 1 a 4, cujo escopo abrange a universalização e elevação das taxas de matrículas da educação infantil, dos ensinos fundamental e médio e, ainda, da população com deficiências e superdotação. Essa primeira investida constatou que a Meta 1 - destinada a “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches” – citou, em sua décima sétima estratégia, o estímulo ao “acesso à educação infantil *em tempo integral*, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2014). Também a Meta 2 - destinada a “universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE” - apresenta, na estratégia de número 6, o desenvolvimento de “tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a *organização do tempo* e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário...” (BRASIL, 2014). As Metas 3 e 4 não fazem menção ao tempo escolar, nem à sua ampliação/organização.

A continuidade do levantamento iniciado anteriormente focou, na sequência, as metas 8 a 11, em que a escolarização da população do campo, negros e redutos de pobreza (meta 8), assim como a elevação da taxa de matrículas de jovens e adultos e, da educação profissional e técnica (metas 9 a 11) são os caminhos a serem perseguidos. Neste conjunto, apenas a Meta 10⁷, em sua

⁶ Este trabalho investigativo foi realizado a partir da mesma sequência de estudo das Metas que foi apresentada anteriormente, nesta mesma seção.

⁷ A Meta 10 preocupa-se em “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2014)

sexta estratégia, ao visar o estímulo à “diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho”, se refere à forma de “organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas” (BRASIL, 2014).

Em seguida, temos um grupo de metas relacionadas ao ensino superior, como apresentado anteriormente (metas 12 a 14) e, logo após, evidenciam-se as metas 15 a 18, relativas aos profissionais da educação/professores do ensino básico. As metas 12 a 14 não necessariamente se relacionam à temática que discutimos; no entanto, no que tange àquelas que destacam os profissionais da educação, encontramos uma inferência possível. A Meta 17 – que se refere à valorização dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica evidencia, em sua terceira estratégia, a necessidade de se implementar planos de carreira com “gradual cumprimento da *jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar*” (BRASIL, 2014).

As demais metas não fogem muito ao que verificamos até o momento deste levantamento. Em outras palavras, as de números 5, 19 e 20 referem-se à alfabetização até o terceiro ano do ensino fundamental, à gestão e ao financiamento, e não fazem referência específica à educação em tempo integral. Procurando uma precisão na análise que empreendemos, é necessário evidenciar que, assim como as Metas 2 e 10, a Meta 7 também cita a *organização do tempo* em sua estratégia vinte e seis - “consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: (...) as formas particulares de *organização do tempo*” (BRASIL, 2014). A partir da busca realizada, o que este levantamento evidencia?

Em primeiro lugar, constatamos a ausência de uma articulação mais efetiva entre a Meta 6 e as demais metas presentes no PNE 2014-2024. Na realidade, a educação em tempo integral só floresce em sua própria Meta e, ainda, na de número 1, que busca a universalização da educação infantil. O levantamento possibilitou, no entanto, inferir a presença do termo *tempo* associado à sua organização em três metas diferentes – as de números 2, 7 e 10 e também pudemos inferi-lo na meta 17, quando esta destaca o gradual cumprimento da jornada de trabalho de professores em uma única escola. Essas incursões esporádicas do tempo no ambiente escolar, contudo, não abrem espaço para sua presença mais sólida nas estratégias que levarão à consecução da universalização do ensino fundamental de 9 anos (Meta 2); da qualidade (Meta 7); do aumento de matrículas a jovens e adultos (Meta 10), bem como à valorização salarial de professores (Meta 17).

Desta forma, este primeiro levantamento nos possibilitou constatar a existência de uma Meta que pode não ser cumprida a contento, caso não haja um monitoramento eficaz de sua consecução,

uma vez que a sua ausência na complementaridade das demais Metas pode ser compreendida como um descompromisso com a sua execução.

Todavia, a continuidade da leitura atenta das estratégias que compõem as Metas do PNE possibilitou-nos uma segunda inferência, desta vez no que concerne à relação entre ‘educação em tempo integral’ e ‘educação integral’. Para aqueles que se debruçam sobre os debates que invadem essas duas temáticas no Brasil, não é novidade afirmar que, em muitos desses debates, ‘educação em tempo integral’ e ‘educação integral’ aparecem como sinônimos. Em outras palavras, não são poucas as produções acadêmicas, assim como os documentos oficiais, que apresentam as políticas de *educação em tempo integral* como políticas de *educação integral*, sem que se precisem e explicitem os fundamentos político-filosóficos dessa ‘estreita relação’. Com o Plano Nacional de Educação 2014-2024, parece que esta situação se repete. O nosso levantamento arrolou quatro Metas em que algumas de suas estratégias nos remetem à possibilidade de se construir uma educação/formação integral que, de alguma forma, não prescindiria de uma ampliação do tempo para sua efetivação.

A Meta 1, por exemplo, em sua 12^a, estratégia, propõe implementar programas em articulação com as “áreas da educação, saúde e assistência social, visando o desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade” (BRASIL, 2014). A Meta 2 procura, por meio de duas de suas estratégias, promover a articulação das escolas a movimentos culturais, no sentido de ofertar “atividades culturais para a livre fruição dos (as) alunos (as) dentro e fora dos espaços escolares”, bem como “atividades de desenvolvimento e estímulo a habilidades esportivas” (BRASIL, 2014).

Já a Meta 3, em suas estratégias 4 e 5, busca garantir a fruição de bens e espaços culturais (...) bem como a ampliação da prática desportiva, integrada ao currículo escolar” e, ainda, adotar “práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial” (BRASIL, 2014). Também a Meta 7 nos possibilita manter o mesmo raciocínio, na medida em que sua estratégia dezoito busca assegurar “o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências”.

Como podemos observar, algumas estratégias das Metas 1,2, 3 e 7 nos remetem à necessidade de ampliar as oportunidades educativas dos estudantes, ofertando-lhes atividades culturais, artísticas, esportivas e ainda assegurando práticas de reforço escolar e acesso a laboratórios de ciências e informática, entre outros. Ora, essa ampliação de possibilidades educativas pode ser compreendida como uma formação mais completa, multidimensional para os alunos o que, entendemos, pode ainda consubstanciar a ‘educação integral’ numa perspectiva

sociohistórica⁸ que, se desenvolvida no(s) espaço(s) escolar(es), se realizará com mais facilidade por meio de uma ampliação do tempo – a educação (escolar) em tempo integral. Contudo, essa inferência depende – e muito – de outros aspectos que construam a sua materialização. Em outras palavras, por exemplo, nos referimos a questões como os espaços em que essas atividades acontecerão, bem como os sujeitos que nelas atuarão.

Após essa reflexão, baseada em levantamentos empreendidos em todas as Metas que compõem o PNE 2014-2024, nos perguntamos: Afinal, quais estratégias compõem a Meta 6 - aquela que, efetivamente, se pauta na educação em tempo integral? Estarão essas estratégias afinadas com as reflexões que apresentamos, até este momento?

O corpo da Meta 6 declara ser seu compromisso “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014).

Uma leitura acurada dessa Meta possibilita afirmar que há uma intenção de introduzir efetivamente o ‘tempo integral’ no ensino público brasileiro, formal e legalmente. Nessa perspectiva, é preciso lembrar que esse tempo já foi estipulado em, no mínimo, 7 horas diárias, por meio do Decreto 6.253, de 13/11/2007, em seu artigo 4º. – “(...) considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2007).

A partir então desses dois documentos legais – tanto o Decreto, quanto a Lei 13.005/2014 que instituiu o PNE –, constatamos que o tempo integral tem seu *lócus* privilegiado nas escolas públicas e deve ser oferecido àqueles que a frequentam – os alunos. Contudo, e quanto às nove estratégias que compõem a Meta 6, como se desdobram? Quais os pontos que privilegiam? Em nossa leitura, buscamos um critério para a análise dessas estratégias e, nessa procura, foi possível arrolá-las em 5 grupos.

Em um primeiro momento, inserimos a estratégia 1, aquela que delimita, claramente, o número de horas de ampliação da jornada escolar – igual ou superior a 7 (sete) horas diárias, durante todo o ano letivo - e entende a escola como *lócus* privilegiado na promoção da educação básica pública em tempo integral. Como primeira estratégia, chamou-nos a atenção o reforço no número de horas diárias da jornada, estreitamente vinculado a ‘todo o ano letivo’, uma vez que podemos inferir, por meio dessa construção discursiva, a relevância dos aspectos atinentes ao

⁸ Em nossos estudos sobre a educação integral escolar, identificamos uma tendência sociohistórica – aquela que tem, como fundamento, a formação integral, mais completa do aluno – e outra, que denominamos de contemporânea – em que o mais importante é a proteção integral da criança/adolescente na instituição escolar. (COELHO, 2014)

trabalho desenvolvido na instituição 'escola'. Afinal, ela é a 'fiel depositária' do que convencionamos denominar como 'ano letivo'. Concomitantemente, a ênfase na escola como instituição 'responsável' pelas atividades a serem desenvolvidas pelos alunos também pode ser encarada como elemento chave na consecução da Meta 6. Em outras palavras, podemos depreender que a educação em tempo integral a que se refere essa Meta, e que se dará em tempo igual ou superior a 7 horas diárias tem, na escola, seu *lócus* privilegiado de atuação, promoção e responsabilização - mesmo que, por vezes, sem condições objetivas mais consistentes.

O segundo critério elencado – natureza e atividades a serem desenvolvidas na educação em tempo integral – foi encontrado nas estratégias 1 e 9. Na primeira, são arroladas, nesta ordem, atividades de “acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas”; já na nona estratégia, fala-se de expandir a jornada “para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais” (BRASIL, 2014). Levando em consideração o texto da Lei, é possível compreender que há preocupação de que as atividades a serem desenvolvidas na ampliação do tempo sejam diversificadas, sim, mas com um componente que contemple o 'efetivo trabalho escolar', ou seja, é preciso atentar para o termo 'escolar' que pode, mais uma vez, imputar à escola – e à sua natureza – o papel de qualificar esse tempo de permanência do aluno em suas dependências ou, sob sua responsabilidade. Além disso, é possível também inferir, no sintagma “efetivo trabalho escolar combinado com atividades recreativas e culturais”, uma forma de visualizar a natureza do ensino nesse espaço de educação formal. Em outras palavras, seria um ensino integrador e integrado, em que a multidimensionalidade dos sujeitos-estudantes pudesse aflorar.

Os sujeitos a serem atendidos pela educação em tempo integral formam o terceiro critério inferido e que encontramos presente nas estratégias de números 1,2, 7 e 8. A esse respeito, a Meta 6 pretende ofertar essa educação às comunidades indígenas e quilombolas, resguardando suas culturas e peculiaridades, bem como garanti-la às pessoas com deficiência e transtornos globais, evidenciando uma preocupação com esse atendimento a todos da sociedade, sem distinção. No entanto, a estratégia 2 evidencia o 'caráter prioritário' a comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social, quando da construção de escolas adequadas ao atendimento em tempo integral. Nesse sentido, nos perguntamos acerca de situações como as que aparecem nas estratégias 7 e 8⁹ e que não se enquadrem no que a estratégia 2 propõe.

⁹ Estamos nos referindo ao fato de que as duas estratégias citadas englobam a educação em tempo integral para comunidades indígenas e quilombolas, bem como a portadores de deficiências, transtornos globais e superdotação. Em que medida essas populações terão atendidas suas peculiaridades na construção de escolas para o tempo integral, caso não se situem em áreas de vulnerabilidade?

Ainda em relação ao critério dos sujeitos a serem atendidos, a estratégia 1 evidencia a necessidade do tempo de permanência ampliado para ‘os(as) alunos(as)’ na escola. Em nosso entendimento, a expressão ‘alunos/as’ deixa clara a ideia de que essa jornada ampliada deve ser estendida a ‘todos’ e não apenas a ‘alguns’ alunos na escola pública o que, na materialização da Meta 6, pode entrar em colisão principalmente com a estratégia 2, que evidencia alguns sujeitos e comunidades prioritárias na construção de prédios escolares para a educação em tempo integral. Também podemos perceber essa possível colisão com o próprio corpo da Meta 6, que propõe, como já citamos, o oferecimento dessa educação a ‘pelo menos, 25% dos alunos da educação básica’, o que permite inferir que nem todos os alunos a ela terão acesso.

Um quarto critério seriam os aspectos de infraestrutura e necessidades gerais para a implantação da educação em tempo integral. Nesse aspecto, destacamos pontos nas estratégias 1, 2 e 3. As estratégias 2 e 3 evidenciam claramente a necessidade de construção, reestruturação e/ou ampliação das escolas públicas existentes, no sentido de abrigar a educação em tempo integral. Concomitantemente, a adequação de mobiliário específico, assim como de espaços próprios a essa educação também se fazem necessários – por exemplo, quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, refeitórios, cozinhas e banheiros. Também são destacadas a produção de material didático e a formação de recursos humanos, além da ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola.

O último critério que detectamos se refere às parcerias e à possibilidade de concessão de bolsas aos estudantes – aspecto evidenciado nas estratégias 4, 5 e 6. No que tange às parcerias, constatamos tendência em reforçar proposta de articulação da escola ‘com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos’, assim como com equipamentos públicos o que, de certa maneira, incentiva projetos de educação para além do espaço escolar. Nessa perspectiva, é preciso lembrar que tal possibilidade não deve ser dissociada do que propõe a estratégia 1 – que todas as atividades a serem desenvolvidas o sejam ‘de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 horas diárias durante todo o ano letivo’ (BRASIL, 2014). Em outras palavras, estamos reforçando o fato de que as parcerias – em existindo na proposta de educação em tempo integral – devem estar articuladas ao projeto pedagógico das escolas que a implantam.

Já as estratégias 5 e 6 encontram-se centradas, nesta ordem, no estímulo à oferta de atividades ‘por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical’ e à concessão de bolsas de estudo para os alunos que estejam frequentando escolas públicas com educação em tempo integral. No corpo da Lei citada na estratégia 6, é admitida a transformação dessas bolsas em ‘projetos e atividades para a garantia da educação em tempo integral para alunos matriculados na educação básica em escolas públicas, desde que em articulação com as

respectivas instituições públicas de ensino, na forma definida pelo Ministério da Educação' (BRASIL, 2009). Estas possibilidades relacionadas às possíveis parcerias com o serviço social vinculado ao sistema social nos levam a perguntas relativas às formas de isenção de contribuições, por parte desses sistemas: Serão essas isenções equivalentes à proporção do investimento realizado por essas entidades? Quais projetos e atividades serão privilegiados pelas mesmas e em que medida eles serão significativos para as escolas e os alunos que pretendem atingir? Como é feita essa colaboração e, também, o controle social dessa parceria?

Essas e outras perguntas que o levantamento e as análises aqui apresentadas proporcionaram, nos levaram a duas questões: Afinal, a educação em tempo integral, nos termos em que se encontra referenciada no PNE 2014-2024, aponta para qual concepção de ampliação do tempo escolar? Aponta, ainda, para qual projeto de educação e de sociedade?

PNE 2014-2024 e educação em tempo integral: qual projeto de tempo escolar, de educação e de sociedade?

Procurando refletir acerca das análises empreendidas sobre o PNE 2014-2024, ou melhor, sobre a proposta de educação em tempo integral levantada pela Meta 6, iniciamos o debate a partir de um ponto que vem nos incomodando há algum tempo: o(s) projeto(s) de sociedade e de educação que as experiências de educação em tempo integral – e também algumas propostas introduzidas por setores da sociedade civil – vêm procurando (con) formar, no país, nestas duas primeiras décadas do século XXI. Referimo-nos, a título de exemplificação, ao Programa Mais Educação, bem como a projeto do CENPEC, denominado Prêmio Itaú-Unicef, entre outros que lhes são similares. Detenhamo-nos, no entanto em ambos, neste momento.

O Programa Mais Educação (PMEd) foi uma estratégia indutora do governo federal, implementada em diversos municípios brasileiros, durante os anos de 2008 a 2015¹⁰. Legalmente instituído pela Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007, seu objetivo era “contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, (...) alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos”. No Capítulo I, Art. 1º., parágrafo único, esse documento oficial informa que “o programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer” (BRASIL, 2007b). Como podemos depreender dos trechos destacados, a educação em tempo integral é

¹⁰ O Programa Mais Educação foi implantado a partir do ano de 2008. Em 2015, devido à crise econômica e política que se instalou no país, verbas do Ministério da Educação foram cortadas, entre elas, as que atendiam ao PMEd. Nesse contexto, o Programa foi reduzido nos municípios e escolas em que atuava, ao mesmo tempo em que não foram aceitas novas adesões.

pressuposta, na medida em que o texto cita o termo ‘contraturno’ escolar – ou seja, há uma abertura para que as atividades propostas pela Portaria aconteçam em turno diferente ao regular, perfazendo, assim, um tempo ampliado para o tempo integral. Ao mesmo tempo, o caput desse documento define que o Programa Mais Educação “visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens” (BRASIL, 2007b) nesse contraturno, numa clara simbiose entre os dois conceitos – o de *educação em tempo integral* (aqui representado pela expressão ‘contraturno’) e o de *educação integral*.

Sobre o Prêmio Itaú – Unicef, o site do CENPEC¹¹ informa ser “um projeto que, desde 1995, atua na indução de políticas de educação integral, por meio de ações bienais de formação e premiação de projetos socioeducativos realizados por Organizações da Sociedade Civil – OSCs, em parceria com escolas públicas”. Uma publicação do CENPEC do ano de 2013 apresenta sua atuação, no ano anterior, em relação a esse projeto. Assim, “em 2012, as ações formativas buscaram formar os educadores sociais das ONGs inscritas na 9ª. edição do Prêmio Itaú-Unicef” (CENPEC, 2013, p.5) que tinha, como tema “Educação integral: experiências que transformam”¹². Essa publicação apresenta, então, propostas desenvolvidas em escolas públicas de municípios brasileiros, a partir do conceito de *educação integral* relacionado a atividades socioeducativas implementadas por ONGs e seus educadores sociais, em geral no contraturno escolar. Em outras palavras, em escolas que funcionavam em tempo integral.

Essa rápida síntese sobre um programa federal e um projeto de organização da sociedade civil que tem, em suas bases, o trabalho com escolas públicas na ampliação de sua jornada para o tempo integral possibilitou-nos comprovar o que havíamos adiantado na seção anterior: há, em alguns programas e/ou experiências e formulações teóricas contemporâneas, no Brasil, a construção de uma estreita relação entre *educação em tempo integral* e *educação integral*. Contudo, de que forma essa relação se estabelece e com quais propósitos? Em que medida ela pode construir a educação em tempo integral e a partir de qual(quais) projeto(s) de sociedade e de educação?

Para respondermos minimamente a essas questões, é preciso reforçar o que já afirmamos em outro momento deste ensaio: educação em tempo integral e educação integral não são sinônimos. No entanto, podemos entender os dois conceitos como complementares e, dependendo das práticas que os materializem, de como essa ‘educação integral’ construa o ‘tempo escolar’,

¹¹ Em seu site, o CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – se apresenta como “uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, criada em 1987. Tem como objetivos o desenvolvimento de projetos, pesquisas e metodologias voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e a incidência no debate público. O Cenpec atua em parceria com a escola pública, espaços educativos de caráter público e iniciativas destinadas ao enfrentamento das desigualdades”

¹² Nesse sentido, ler o artigo de SILVA (no prelo).

eles podem atender a determinados projetos de educação e de sociedade. E é exatamente neste ponto que nos detemos, iniciando a reflexão pelas possibilidades que os dois conceitos apresentam, na educação contemporânea brasileira.¹³

Cavalière, em um de seus artigos, elaborou dois formatos organizacionais para que a ampliação do tempo nas escolas fosse compreendida de forma mais clara, em nossa realidade educacional. Estamos nos referindo às tendências denominadas pela autora como *escolas de tempo integral e alunos em tempo integral*. No primeiro caso, é preciso “investir em mudanças no interior das unidades escolares e (...) oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral” (2009, p.52); já na segunda tendência, articulam-se “instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas preferencialmente fora dele” (2009, p.52).

Coelho (2014), ao refletir sobre ‘educação integral’, procura deixar claro que o conceito pode ser entendido de forma ampla, abarcando todas e quaisquer formas de apreensão de conhecimentos, saberes e práticas durante a vida em sociedade, em quaisquer espaços – todos educativos. Todavia, sua opção investigativa caminha pelo entendimento de que também é possível – e ‘saudável’ – compreendê-lo dentro do espaço formal de ensino. Nesse caso, refere-se à educação integral ‘escolar’.

Quando a autora se refere então a essa educação integral ‘escolar’, o mais significativo seria entendê-la enquanto uma formação integral, multidimensional, englobando aspectos cognitivos, estéticos, corporais, éticos e sociais; em outros termos, o que denomina como *educação integral escolar sociohistoricamente referenciada*. Na prática, propostas nesse sentido apresentam um caráter universal, ou seja, são construídas para *todos os alunos* que frequentam uma mesma instituição escolar.

Contudo, contemporaneamente, essa educação escolar integral vem sendo reconfigurada, principalmente no que se relaciona ao ‘modo’ como se materializa nos espaços formais de ensino. Nessa perspectiva, inscrevem-se as práticas no formato de oficinas, em que o aspecto da ludicidade predomina em relação ao aspecto da apreensão de conhecimentos e saberes; inscrevem-se também as atividades do contraturno – não necessariamente integradas às demais atividades regulares da escola; os sujeitos formadores – por vezes educadores sociais, não necessariamente formados para atuar nas oficinas que lhes são propostas e, ainda, os sujeitos em formação – uma vez que nem todos os alunos, em uma mesma escola, são ‘contemplados’ por

¹³ Neste ponto, optamos por referências que, de alguma forma, nos auxiliam no desenvolvimento da reflexão que pretendemos empreender destacando, no entanto, que outras formulações teóricas podem levar a outros encaminhamentos da mesma questão.

essa educação integral. A esta situação, Coelho denomina de *educação integral contemporânea*, consciente de que essa expressão contempla, igualmente, a perspectiva *sociohistoricamente referenciada*, porém em um contexto em que os aspectos citados se sobrepõem à formação integral multidimensional, integrada e passível de um fundamento crítico-emancipador.

É preciso deixar registrado que, quando apresentamos essas formulações teóricas a respeito da educação em tempo integral e da educação integral não somos ingênuos ao ponto de considerar que elas se excluem, obrigatoriamente: na sociedade, questões como essas são sempre uma ‘via de mão dupla’, ou seja, há uma correlação de forças buscando construir um consenso, uma hegemonia, mesmo que provisória e, dentro dessa perspectiva, determinado programa ou projeto pode ser concebido na linha tênue dessa ‘arena de disputas’ (RUA,1998).

Retomando nossa reflexão a partir desse prisma, quando um projeto amplia a jornada escolar para o tempo integral, ao optar pelo formato do aluno em tempo integral, essa proposta priorizará, inicialmente, serviços, organização, formatos e práticas que não necessária e prioritariamente corresponderão à natureza da escola (pública). Essa hipótese nos leva a referenciar obra bastante significativa de Algebaile que, ao discutir a ampliação das funções da escola, encaminha uma expressão que avaliamos como muito feliz: a *ampliação para menos*. Em outras palavras, depreende-se que a autora compreende o ‘robustecimento’ das funções sociais da instituição escolar como uma forma de trabalhar “mais coisas por meio da escola, em detrimento do tempo, do espaço, dos recursos e das energias que deveriam estar a serviço do conhecimento” (ALGEBAILLE, 2009, p.329).

Essa posição exposta por Algebaile facilita, em nossa leitura, um projeto *de proteção na escola* por meio da ampliação para o tempo integral. Em outros termos, ao reforçar o formato do aluno em tempo integral com as características apresentadas acima, a proposta/escola auxilia na construção da noção de que o papel dessa instituição formal de ensino é muito mais o de ampliar diversas oportunidades educativas às crianças-alunos, em detrimento dos fundamentos dessa ampliação – espaços utilizados; qualidade do tempo aplicado; conhecimentos e saberes trabalhados e sujeitos que atuam nas atividades que as abarcam, entre outros. Desde que as crianças estejam ‘protegidas’ na escola enquanto seus pais trabalham, o que acontece em seu interior ‘é sempre uma ampliação’... com que qualidade, perspectiva de ‘educação integral’ e propósito educativo, nos perguntamos?

Nessa perspectiva Silva e Silva, ao analisarem o Programa Mais Educação, que consideramos exemplo da postura pautada no parágrafo anterior, afirmam que “a política educacional como uma modalidade de política social está inserida em projeto político mais amplo” (p.103). Neste contexto, os autores problematizam, entre outras questões, o fato de políticas

universais serem relegadas a segundo plano, em detrimento de políticas focalizadas, a exemplo do que acontece nesse mesmo Programa. Acrescentamos a esse fato, com Cavalière (2007), que “(...) a compreensão da escola de tempo integral como um dispositivo válido para alguns alunos e não para outros, é reforçada pela oferta seletiva do regime no interior das escolas. Nesse caso, ela se configura como educação compensatória” (p.1207).

Uma proposta de educação com essas características remete a um projeto de sociedade marcado pelo pensamento e ações mais direcionadas a grupos determinados e, portanto, a políticas menos universalizantes e coletivas; mais presas às diferenças do que ao que nos torna iguais – a nossa ‘humanidade’, por exemplo. Estamos nos referindo à sociedade denominada como ‘pós-moderna’, para alguns (HARVEY, 2014); para outros, da ‘modernidade líquida’ (BAUMAN, 2001), ou ainda, sociedade do conhecimento, das micronarrativas, da regulação... Nesse contexto, haverá possibilidade para o ‘contrapelo’?

Sem que se pense em maniqueísmo, em binômios dicotômicos, essa outra possibilidade inscreve-se em um projeto de educação escolar cujo centro é o sujeito em formação – a criança, o jovem ‘aluno’. Nesta perspectiva, as propostas de educação em tempo integral visam o fortalecimento da formação cultural e científica desses estudantes, por meio da integração de conhecimentos e saberes; de um tempo em que as atividades se mesclam para compor essa formação/‘educação integral’; de espaços outros que, utilizados a partir do projeto pedagógico formulado pela/na escola, constroem referências político-pedagógicas; de sujeitos cuja atuação exige formação adequada e jornada escolar compatível com o tempo integral também destinado aos alunos com que trabalham. O desenho aqui apresentado corresponde ao que Cavaliere denominou como ‘escola de tempo integral’ e, como podemos depreender, o tempo integral – nessa vertente – complementa-se por uma educação integral sociohistoricamente referenciada – e que busca um componente crítico-emancipador, por meio dos fundamentos que reforça e das práticas que constrói.

O entendimento desses dois desenhos enquanto projetos de educação em tempo integral carregam projetos de sociedade também diferenciados: um, mais propenso a um mundo regulador, instrumental, fundado em princípios liberais e/ou conservadores; outro, enraizado em possibilidades emancipadoras, mais igualitárias, procurando a construção de uma democracia participativa em que o social não seja mero acessório, ou seja, que não sucumba a interesses assistencialistas. No horizonte desses desenhos, reafirmamos nosso entendimento de que, na dinâmica social, ambos coexistem, buscando consensos, ou ainda procurando tornarem-se hegemônicos.

Nessa construção, a educação (escolar) integral e em tempo integral oferece elementos significativos para que os dois projetos se apresentem e disputem espaços, na arena das políticas públicas. É essa materialização que pretendemos abordar na próxima seção.

PNE, META 6: o que será o amanhã?

Partindo das reflexões apresentadas na seção anterior, iniciamos a última parte deste ensaio com duas questões que se imbricam: A Meta 6 do PNE, bem como suas estratégias, privilegiam qual projeto de tempo escolar, de educação e de sociedade? É possível afirmar que há projetos em disputa, por meio da análise dessa Meta e das estratégias que a compõem?

Retomando a análise realizada na primeira parte, podemos inferir que o caput da Meta 6 evidencia a opção pela organização temporal que Cavalière (2009) denomina de *aluno em tempo integral*, pois o fato de estabelecer uma porcentagem de 25% de estudantes nessa jornada deixa claro que *nem todos os alunos, em uma mesma instituição de ensino*, terão 'direito' a frequentá-la por, no mínimo, sete horas diárias, durante os cinco dias da semana. Em outros termos, é fácil constatar que esse tempo ampliado não o será para o *universo dos estudantes*, mesmo que entendamos que o percentual estabelecido não limita os municípios e/ou redes escolares de universalizar essa oferta. Todavia, ao propor um quantitativo – tanto para alunos matriculados, quanto para escolas –, o caput da Meta 6 deixa entrever possíveis desafios à sua execução, a serem enfrentados pelos sistemas de ensino. As estratégias que apresenta também evidenciam esse problema.

Das nove estratégias, constatamos que pelo menos seis delas se referem a desafios relacionados à infraestrutura – construção, ampliação e reestruturação de escolas; à necessidade de compartilhamento de espaços para além do espaço escolar, além de parcerias e à ampliação da jornada dos professores em uma única instituição escolar. Cada um desses problemas envolve situações a serem resolvidas a médio e longo prazos, como a licitação para obras; o estabelecimento de convênios e, ainda, a organização de concursos públicos, por exemplo.

Analisando todo esse contexto, constatamos que a vertente do *aluno em tempo integral* é reforçada. Se a Meta 6 não é uma meta que persegue a universalização, ela abre caminho para que os desafios oriundos de sua implantação sejam reduzidos. Em termos de racionalidade técnico-instrumental, bem como de redução de investimentos, é perfeito. Mas o será, se pensarmos em um projeto de educação crítico-emancipador? Em um projeto em que a educação *escolar* em tempo integral seja, realmente, articulada a uma educação *escolar integral, sociohistoricamente referenciada*, em que formação humana seja privilegiada?

Nessa mesma direção, acreditamos, caminha o projeto de sociedade proposto pela Meta 6 e suas estratégias, da forma como se encontram redigidas e como as análises podem entrever. A não universalização no oferecimento da educação em tempo integral evoca um projeto de sociedade em que as questões econômicas e administrativas estão acima das questões sociais; em que o Estado exerce um papel mais de coadjuvante, colaborador e, talvez, de coordenador dessa política do que de seu implementador principal. Em outros termos, estratégias como as que se referem às parcerias e seus meandros, por exemplo, reforçam esse papel ‘colaborativo’ de um Estado que, aparentemente, se ‘desobriga’ de algumas de suas funções para delegá-las, ou ‘compartilhá-las’ com a sociedade civil. Mas, podemos mesmo falar de ‘desobrigação’ desse Estado?

Poulantzas nos auxilia na compreensão dessa situação quando afirma que “ (...) entender o Estado como condensação material de uma relação de forças, significa entendê-lo como um campo e um processo estratégico, onde se entrecruzam núcleos e redes de poder que (...) se articulam e apresentam contradições” (1985, p.157). Nessa perspectiva, podemos então dizer que a Meta 6 e suas estratégias, como se apresentam no PNE 2014-2024, formam o ‘conjunto possível’, nas redes de poder e nas negociações que as construíram.

Dentro desse contexto – e, neste momento, nos apropriando do texto oficial e, a partir dele, realizando uma análise do ‘dito’ – podemos pensar ainda que o discurso apresentado pela Meta em análise e pelas estratégias que a compõem não nos exige de propor outros entendimentos para a educação *escolar* em tempo integral, no país. Nossa cidadania nos exige isso, pois se “o Estado não produz um discurso unificado, e sim, vários, encarnados diferentemente (...) ou então produz discurso segmentar e fragmentado segundo as diretrizes da estratégia do poder” (POULANTZAS, 1985, p.37-38), cabe-nos buscar, nas entrelinhas desse discurso, aquelas potencialidades capazes de revertê-lo, não o deixando na rede da redução dos direitos, mas trazendo-o para o campo das possibilidades que emancipem, que sejam capazes de construir o direito para todos.

Referências

ALGEBAILÉ, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil. A ampliação para menos*. Rio de Janeiro: FAPERJ; Lamparina, 2009.

BALL, Stephen. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. *Educação*. Porto Alegre, v.36, n.2, p.144-155, maio/ago.2013.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

- BRASIL. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de jun. 2014.
- _____. Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009. Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social; regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social; altera a Lei no. 8.742, de 7 de dezembro de 1993; revoga os dispositivos das Leis nos. 8.212, de 24 de julho de 1991, 9.429, de 26 de dezembro de 1996, 9.732, de 11 de dezembro de 1998, 10.684, de 30 de maio de 2003, e da Medida Provisória no. 2,187, de 24 de agosto de 2001, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 de nov. 2009.
- _____. Decreto 6.253, de 13/11/2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 de nov. 2007a.
- _____. Portaria interministerial no. 17, 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 União, Brasília, DF, 24 de abr. 2007b.
- CAVALIERE, Ana M.V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.28, n.100, p.1015-1035, out.2007.
- _____. Ana M. V. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. In: MAURICIO, Lúcia V. *Em Aberto*, Brasília, v.22, n.80, p.51-64, abr. 2009.
- _____. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? *Educação e Sociedade*, Campinas, v.35, n.129, p.1205-1222, out-dez. 2014.
- COELHO, Lígia Martha C. da C. Integração escola-território: 'saúde' ou 'doença' das instituições escolares? In: MAURICIO, Lúcia Velloso (Org.). *Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro, Ponteiro: FAPERJ, 2014.
- _____. Lígia Martha e Maurício, Lucia Velloso. Sobre tempo e conhecimentos praticados na escola de tempo integral. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, 2016 (*no prelo*).
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2014.
- LIBÂNEO. José Carlos. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? In: BARRA, Valdeniza Maria Lopes (Org.). *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia: UFG, 2014.
- POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

RUA, M. G. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In: RUA, M. G; CARVALHO, M. I. V. (Org.). *O estudo da política: tópicos selecionados*. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SILVA, Jamerson; SILVA, Katherine. N. P. Analisando a concepção de Educação Integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. *Educação em Revista*, UFMG. Impresso, v. 30, p. 95-126, 2014.

SILVA, B. A. R. 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: *no prelo*.

Referências eletrônicas

<http://www.cenpec.org.br/>

Submetido em 20 set 2016, aprovado em 21 nov 2016