

A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UMA ABORDAGEM DOS MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS PARA SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO

THE FULL TIME SCHOOL: AN APPROACH TO HISTORICAL AND LEGAL BRANDS FOR THEIR INSTITUTIONALIZATION

Wender da Silva Caixeta¹ (PG-IFGoiano)

Cristiane Maria Ribeiro² (IFGoiano)

RESUMO: Este trabalho objetivou realizar uma revisão bibliográfica acerca da temática “Escola de Tempo Integral” (ETI) evidenciando o conceito e os marcos legais e históricos que contribuíram com a implantação de diversas unidades educacionais. Várias políticas educacionais visam à expansão da jornada escolar e por isso objetivam a permanência de alunos o dia todo na escola ao compreenderem que estarão afastados da marginalidade e melhorarão a aprendizagem. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica utilizando plataformas indexadoras com base na seleção de artigos, livros e trabalhos publicados em eventos acadêmicos. Evidencia-se que a ETI pode ser compreendida como uma forma de organização escolar em que os alunos têm uma jornada igual ou superior a 07 horas diárias. No campo histórico, verifica-se que a Escola Parque pode ser considerada como o principal marco para que se desenvolvesse a ETI na história da educação brasileira. Já no aspecto legal, identifica-se que o Plano Nacional de Educação é o documento legal em que melhor fica claro que a Escola de Tempo Integral é a organização que funciona mais de 07 horas diárias.

PALAVRAS-CHAVE: Escola de Tempo Integral. História da Educação. Políticas Educacionais.

ABSTRACT: *This paper aimed to perform a literature review on the theme "School of Full Time" (ETI) highlighting the concept and the legal and historical milestones that contributed to the implementation of various educational units. Several educational policies aim to expand the school day and therefore aim to keep students in school all day long as they realize that they will be away from marginality and improve learning. To this end, a literature review was performed using indexing platforms based on the selection of articles, books and papers published in academic events. It is evident that the TSI can be understood as a form of school organization in which students have a journey of 07 hours or more per day. In the historical field, it can be seen that Parque School can be considered as the main milestone for the development of the TSI in the history of Brazilian education. In the legal aspect, it is identified that the National Education Plan is the legal document in which it is clear that the Full Time School is the organization that works more than 07 hours a day.*

KEYWORDS: *Full Time School. History of Education. Educational policies.*

¹ Mestrando em Conservação de Recursos Naturais do Cerrado e Graduado em Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal Goiano. Atualmente é Tutor EaD na Universidade Estadual de Goiás. E-mail: wendersilvacaixeta@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é professora do Instituto Federal Goiano. E-mail: cristiane.maria@ifgoiano.edu.br

Introdução

Muitas políticas educacionais estão calcadas na ampliação da jornada escolar enfatizando que a permanência de crianças e adolescentes na escola os afasta da marginalização e possibilita uma formação integral nos campos afetivo, social, econômico, cultural e intelectual, por exemplo (LIBÂNEO, 2014). No entanto, muitos autores tratam que a extensão da jornada escolar é uma política de cunho assistencialista para a esfera pública, uma vez que muitas unidades educacionais não possuem a estrutura física e pedagógica para acolher alunos o dia todo, conforme salienta Limonta (2014):

[...] Um dos maiores objetivos da política educacional brasileira, na atualidade, é a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola e, para nós, essa ampliação do tempo de escola não está se constituindo como consequência de um projeto educativo que tem como fundamento a ampliação e a melhoria do ensino e da aprendizagem dos conteúdos escolares, mas como contingência de uma sociedade com sérios limites nas suas capacidades de cuidar, proteger e educar as crianças e jovens (LIMONTA, 2014, p. 122).

Contudo, percebemos a partir de variados relatos e pesquisas que esta organização escolar ainda não consolidou sua identidade, uma vez que esta política pública é implementada pelos governos em espaços de escolas extintas, desativadas e que funcionavam em período parcial sem haver uma ampliação necessária em suas instalações físicas e a formação de recursos humanos verdadeiramente capacitados para lidar pedagogicamente com a permanência do aluno o dia todo na escola. Daí o que seria Escola de Tempo Integral?

Moraes (2015) ressalta que a maioria das experiências e propostas de escolas de tempo integral se justifica pelo princípio de que esta forma de funcionamento acarreta a melhoria da qualidade educacional nos variados sistemas públicos de ensino.

Mediante este contexto, este trabalho objetivou realizar um levantamento bibliográfico sobre a Escola de Tempo Integral (ETI). De modo específico, pretendeu-se identificar o contexto histórico que culminou na implantação da ETI, evidenciar os marcos legais que contribuíram para a institucionalização desta política educacional e, apresentar o conceito de escola de tempo integral com base na literatura consultada.

Metodologia

De acordo com o método utilizado, este trabalho é classificado quanto à sua abordagem como uma pesquisa qualitativa por se preocupar com uma abordagem teórica sobre a temática proposta. Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa básica por trazer em voga o contexto histórico e legal da ETI. Quanto aos seus objetivos, é uma pesquisa descritiva por se aprofundar nos fenômenos históricos e marcos legais das políticas educacionais voltadas à ampliação da escola de Tempo Integral. Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica por trabalhar com artigos, dissertações e livros de veiculação em periódicos e eventos acadêmicos (GERHARDT E SILVEIRA, 2009)

De acordo com Gil (2007), a pesquisa exploratória de caráter bibliográfico tem como base promover uma aproximação ao conceito com base na temática com a finalidade de promover esclarecimentos que circundam o conceito.

Para a realização desta pesquisa, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com base nas plataformas Google Acadêmico, Scielo e Periódicos Capes consultando artigos que evidenciam a temática proposta. Também foram consultados trabalhos publicados em eventos e livros.

O percurso histórico e o conceito de Escola de Tempo Integral

O Escolanovismo surgiu no século XX liderado por filósofos que introduziam no pensamento educacional ideias de democracia e igualdade de permanência na escola e a partir da gradativa difusão destes pressupostos que vão de encontro ao ensino tradicional (SILVA E BOUTIN, 2018).

No Brasil, esse movimento ganhou impulso na década de 1920 com o intuito de divulgar novas ideias pedagógicas e teorias de renovação e superação das práticas educacionais tradicionais, individualistas e minimalistas (RIBEIRO, 2004; CAVALIERE, 2009; LIBÂNEO, 2014). Para Cavaliere (2002), as ideias desse movimento, consideradas renovadoras para o campo sócio educacional, questionavam o enfoque autoritário, abstrato e tradicional da educação e veiculava a democratização da sociedade em diversos segmentos, conforme os ideais da filosofia de John Dewey, na qual o aluno assumia uma maior participação enquanto a escola deixava de ter o professor como centralizador do processo de

ensino-aprendizagem e assumia uma “nova” identidade: laica, igualitária, pública e gratuita, principalmente a partir da publicação do “Manifesto dos Pioneiros” em 1932.

Essa nova corrente que ganhava impulso em várias partes do mundo estava ligada à “à generalização e laicização da educação escolar alcançada na Europa e nos Estados Unidos” (CAVALIERE, 2002, p.252) no final do século XIX, período de difusão dos ideais neoliberalistas. Libâneo (2014), ao tratar desse movimento, corrobora com a referida autora ao enfatizar que a concepção da pedagogia nova sistematizava a necessidade de enxergar o aluno nas suas várias dimensões, sob visão global, minuciosa e abrangente, uma vez que a expansão da indústria, a intensificação da urbanização e desenvolvimento de uma classe operária constituíam fatores que apoiavam a necessidade de proteção da infância contra as explorações do mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, estes fatores também apontavam para a necessidade de preparar as crianças para lidarem com as mudanças no mundo do trabalho. Portanto, é inegável que o contexto histórico da educação estabelece uma relação intimista com o desenvolvimento da economia através da industrialização e por meio disso,

[...] foi disseminada a ideia de que a escola precisava adequar-se valorizando a ligação entre pensamento e prática, desenvolvendo práticas de cooperação como uma das exigências do trabalho na indústria. Ou seja, constitui-se uma escola centrada no fazer, na atividade da criança, nas suas necessidades, nos seus interesses, tal como foi formulada nos Estados Unidos por John Dewey (LIBÂNEO, 2014, p. 3).

A filosofia do pensador John Dewey (1859-1952) é oriunda dos Estados Unidos e se espalhou por todo o mundo, deixando um legado que influenciou vários educadores inclusive aqueles que propagavam o ideário escolanovista, pois, ambas as ideologias compreendiam que a educação deveria ser reformulada, pensando nas necessidades da vida do aluno, sejam elas afetivas, sociais, intelectuais, ou morais, por exemplo, para o desenvolvimento da vida adulta na qual o trabalho assume grande participação. Nessa conjuntura, começava o pensamento de educação integral (LIBÂNEO, 2014).

A filosofia de Dewey em coesão com a ideologia escolanovista influenciou o Brasil em meados do século XX, contribuindo para consolidação do Movimento dos Pioneiros (1932), no qual encontramos como figuras principais Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que defendiam uma nova visão para a educação. Esta nova visão deveria abranger o desenvolvimento multidimensional do aluno, deixar de ser algo elitizado e se tornar um

direito de todos, cabendo ao Estado ofertar a escola em parceria com as instituições sociais. (SILVA, 2011)

A grande influência da Escola Nova no Brasil se deve ao fato de que Anísio Teixeira como aluno de John Dewey (VASCONCELOS, 2012) compreendia a necessidade de criticar o ensino tradicional, elitista e restrito à burguesia dominante e trazer uma nova realidade para a escolarização (SILVA E BOUTIN, 2018). Ele trouxe grande representatividade sobre o pensamento de educação integral, ligada à ampliação da jornada escolar no Brasil ao conceber que a maior permanência do aluno na escola seria um mecanismo necessário para seu pleno desenvolvimento. Por conseguinte, Anísio Teixeira foi o precursor da ideia de instituições de funcionamento em ensino de tempo integral, no projeto conhecido como Escola Parque, o qual influenciou a construção de projetos em diversas localidades do país no âmbito de escolas em tempo integral, antes mesmo de haver uma legislação que tratava acerca desta organização escolar (LIBÂNEO, 2014; CASTRO E LOPES, 2011).

Mas “Escola de Tempo Integral” e “Educação Integral” é a mesma coisa?

Encontra-se em Libâneo (2014) uma clara distinção destas duas vertentes, uma vez que o autor afirma que a “educação integral” refere-se a um conceito amplo de educação que deve acontecer em todas as formas de escolarização, enquanto que a “escola de tempo integral é um tipo de organização escolar vista como supostamente capaz, dentro das políticas educacionais atuais, de realizar melhor a educação integral” (LIBÂNEO, 2014, p.5) ao ampliar a jornada de permanência do estudante na escola para que possa participar das atividades multidisciplinares, de caráter intelectual, social, afetivo, físico e profissional. Sendo assim,

[...]a educação integral antes de tudo compreende princípios, ações e procedimentos dentro de uma visão humanista e democrática, que como tal, deveria ser característica de todas as escolas. Desse modo, corresponde à educação integral um amplo conjunto de práticas pedagógicas socioeducativas voltadas para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano, que não precisa ser obrigatoriamente realizado numa escola de tempo integral. (LIBÂNEO 2014 págs. 5-6)

Dessa forma, a primeira experiência de escola de tempo integral iniciou na Bahia, em Salvador no ano de 1950, à luz do Projeto Escola Parque, idealizado por Anísio Teixeira

(SILVA E BOUTIN, 2018), enquanto Secretário de Educação e Saúde do estado durante o governo de Otávio Mangabeira. Teixeira como principal expoente do escolanovismo (LIBÂNEO, 2014), fundou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), com a pretensão de acolher 1.000 estudantes, dentre crianças e adolescentes carentes dos bairros periféricos no período de 07h30 e 16h30, além de residência que comportasse 200 alunos que necessitavam de internato.

Este projeto se consolidou devido ao apoio que o então governo fornecia e assim foi espelho para outras propostas de instituições de tempo integral projetadas pelos Governos de São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília. (CARBELLO E RIBEIRO, 2014).

Segundo Santos (2009 p.17), Teixeira concebia o projeto como um avanço no campo das políticas públicas para a educação, pois, previa a preparação dos alunos para a vida, em especial o mercado de trabalho, visto que para a autora, o projeto propunha que as crianças poderiam ter boas oportunidades na sociedade capitalista. Ou seja, “fica claro que a proposta de oferecer escola em tempo integral nesse contexto, relaciona-se com as mudanças no mundo do trabalho e com as transformações sociais e econômicas” (SANTOS, 2009, p.17).

Na gênese do projeto, verifica-se que os objetivos eram proporcionar oportunidades de integração na comunidade, tornar os alunos conscientes de seus direitos e deveres, preparando-os para a vida social e desenvolver neles a autonomia, iniciativa, responsabilidade dentre outros valores necessários para o desenvolvimento da cidadania. (SANTOS, 2009).

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), ainda exerce suas atividades na cidade. Segundo Carbello e Ribeiro (2014), o projeto era audacioso pelos altos custos que demandava para os cofres públicos e outros governantes não deram tanta atenção, fato que não levou adiante a ampliação do projeto, conforme era a intenção de Teixeira.

Na gênese do CECR, Silva e Boutin (2018) tratam que a proposta inicial era a construção de cinco prédios, sendo que em 4 deles funcionaria a Escola-Classe em atendimento ao ensino formal com os alunos organizados por idade/série e um prédio para a Escola-Parque onde se trabalharia as artes manuais, atividades socializantes e artes industriais.

No entanto a edificação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro oferecia dois ambientes para a realização das atividades. A Escola-Classe, com 12 salas de aula,

sistematizava um currículo voltado para a formação intelectual do aluno, contemplando a área de linguagem, aritmética, estudos sociais e ciências.

A Escola-Parque continha sete pavilhões, onde os alunos eram agrupados em turmas de 20 a 30 alunos para realizar diferentes atividades conforme exposto (CASTRO E LOPES, 2011). Suas atividades eram voltadas para a função socializadora e profissionalizante, ou seja, com atividades diversificadas como teatro, dança, e artes industriais, corte e costura, modelagem e cerâmica, marcenaria, trabalho sobre couro, tapeçaria e desenho (CARBELLO E RIBEIRO, 2014; SANTOS 2009).

Castro e Lopes (2011) trazem que os professores destinados ao trabalho na Escola-Classe eram os primários comuns, ou seja, aqueles com formação adequada para o trabalho com a leitura, escrita, matemática e ciências da natureza. Aqueles que compunham o núcleo das Escolas-Parques eram os primários especializados nas áreas sociais, culturais, artísticas e voltadas ao trabalho.

A magnitude do Centro Educacional Carneiro Ribeiro espelhou a implantação de outras instituições no Brasil (BERGO E RAMOS, 2016). A exemplo, em 21 de abril de 1960, foi inaugurada a primeira escola-parque em Brasília, denominada Centro Educacional de Brasília, para servir de exemplo para todo o sistema de educação no país. Seguiu os moldes do projeto do CECR, oferecendo à clientela as mesmas atividades da referida instituição e visava o internato de alunos órfãos de 7 a 14 anos. Projetado pelo arquiteto José Reis, continha a escola classe (no matutino) e escola parque (no vespertino), com estrutura composta por quadra de esportes, piscina aquecida, salas de aula de artes visuais, música e teatro.

Na década de 1980, no Rio de Janeiro, outro projeto que culminou na construção dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's) exerceu grande repercussão no aspecto de ampliação da jornada escolar. Estas instituições foram implantadas por Darcy Ribeiro – outro expoente da Escola Nova, na condição de vice-governador de Leonel Brizola, que carregava a educação como bandeira de sua campanha, em virtude das mudanças políticas com o fim da ditadura militar e estabelecimentos de novos partidos.

Eleito governador, Brizola criou a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, integradas pelas Secretarias de Educação do Estado e do Município, reitoria da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e presidida por Darcy Ribeiro. Santos (2009) relata na proposta de construção dos CIEP'S, que foram edificados por Oscar Niemeyer 127

Centros, dentre o período de 1987 a 1985, obedecendo a um padrão de três blocos com três andares. No bloco principal de três andares, localizavam-se as salas de aula, um centro médico, a cozinha, o refeitório e área de recreação. O segundo bloco era para atividades polivalentes, constituído de ginásio coberto com quadra, arquibancada e vestiário. No terceiro bloco havia a biblioteca e, sobre ela, as moradias.

A proposta era de permanência de 8 horas diárias. Ressalta-se, contudo, que a ampliação não se centrava no trabalho, mas na ampliação de possibilidades relacionadas ao conhecimento, cultura e esporte. Muito embora, Silva e Boutin (2018) afirmam que Brizola teria intenções de assumir a presidência, fato que não ocorreu e que influenciou a desativação dos CIEP's.

As experiências tratadas são consideradas de grande relevância para a história da educação e exercem grande importância para compreendermos os fatores e o contexto no qual escolas de tempo integral estão inseridas, uma vez que as finalidades apontavam muito mais interesses eleitoreiros do que sociais e educacionais, conforme relatam Bergo e Ramos (2016).

A Escola de Tempo Integral a partir dos marcos legais

As bases legais para a escola de tempo integral foram acentuadas apenas após a Constituição Federal, promulgada em 1988 e oito anos mais tarde por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) em 1996. Nestes dois documentos é explícito o tratamento para o desenvolvimento de uma educação integral e a adesão à ampliação da jornada escolar por meio de metas do Plano Nacional de Educação e Conferência Nacional de Educação. (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; CONAE, 2014; PNE, 2014).

A Constituição Federal prevê o pleno desenvolvimento das pessoas, indicando responsabilidades para desenvolvimento de educação integral, no que tange à necessidade de educar o indivíduo multidisciplinarmente sem a necessidade da ampliação da jornada escolar. Segundo o artigo 205 “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa” (BRASIL, 1988), o que denota uma perspectiva de formação para a cidadania e ingresso no mundo do trabalho.

Nesse aspecto, Silva (2011) corrobora com o pensamento de educação integral expresso na Constituição e afirma que há um entendimento de educação integral no Artigo 205 como necessária em todas as modalidades de ensino, embora a redação da Constituição não se atenha à ampliação do tempo escolar ou à educação integral. Ademais, a autora traz que

[...] é importante ressaltar a intencionalidade desses preceitos constitucionais no que se refere ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, pois, em seu bojo, eles indicam uma concepção do direito à educação integral, favorecendo a sua aplicabilidade tanto no campo da educação formal quanto no âmbito da política (SILVA, 2011, pg. 31-32).

A Legislação contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, estabelece que é responsabilidade da União, Distrito Federal, Estados e Municípios organizarem o sistema de ensino e, no artigo 9º é evidenciada a responsabilidade da União na elaboração do Plano Nacional de Educação em conjunto com as demais esferas o que mais tarde culminaria no traçado de metas envolvendo a ampliação da jornada escolar (BRASIL, 1996).

A LDB traz indícios que nos levam a compreender o que é considerada legalmente a escola de tempo integral de acordo com cada modalidade de ensino. Dessa forma, esta lei regulamenta que a educação infantil deve ter “atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral”, segundo o artigo 31 da LDB, parágrafo III – incluso pela Lei nº 12.796 de 2013 (BRASIL, 1996; BRASIL 2013).

Quanto ao ensino fundamental, a legislação prevê a facultatividade para extensão da jornada escolar, em seu artigo 34:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º **O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino** (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Mais adiante, o parágrafo 5º deste artigo relata que “serão comungados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino

fundamental para o regime de escolas de tempo integral” e, para o ensino médio, a referida lei apenas abrange a ampliação da carga horária para 1400 horas, conforme a medida provisória nº 746 incluída em 2016. (BRASIL, 1996; BRASIL, 2016).

A instituição legal do Plano Nacional de Educação (PNE) pela LDB iniciou em 2001 com vigência decenal. O documento em questão nos permite definir que a escola de tempo integral é considerada aquela cuja jornada de permanência do aluno seja no mínimo de 7 horas diárias para as esferas da educação infantil e ensino fundamental com quadro docente adequado ao funcionamento da escola (BRASIL, 2001).

Os demais documentos do PNE publicados em 2014 estabelecem metas quantificadas para a progressiva ampliação da jornada escolar. O documento final do Plano, aprovado em 2014 pela Lei nº 13.005/14, regulamenta a meta nº 6 que é promover a escola de tempo integral em 50% das escolas públicas com vistas a atender 25% da população escolar, além de reafirmar que a escola de tempo integral deve funcionar em período igual ou superior a 7 horas diárias (PNE, 2014).

Além do exposto, a CONAE, Conferência Nacional de Educação realizada em novembro de 2014, com temática envolvendo o PNE respalda o período de 7 horas diárias para o funcionamento das escolas em tempo integral, que deve ser entendida como uma responsabilidade da União, Estados e Municípios. O documento final aborda algumas proposições no eixo III – Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos com estratégias de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, além de prover espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como a produção de material didático e a formação de recursos humanos para a permanência do aluno em carga horária ampliada, observando a questão da acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência (CONAE, 2014).

As propostas para a escola de tempo integral do Governo Federal em colaboração com os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Ciência e Tecnologia, do Esporte, do Meio Ambiente, da Cultura, da Defesa e também da Controladoria-Geral da União, estão inseridas no Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 e decretado em 27 de Janeiro de 2010, com a pretensão de desenvolver uma melhoria da aprendizagem de alunos vulneráveis às

mazelas da sociedade por meio da volta deste público no contra turno escolar retirando-os das ameaças como a violência e a marginalidade (MEC, 2007; SILVA, 2013).

Na portaria Interministerial é regulamentado que o Programa Mais Educação atenderá instituições públicas que passarão a realizar suas atividades no contra turno escolar perfazendo 7 horas diárias com atividades que contemplem os macrocampos, a saber: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e arte, inclusão digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica, educação econômica e cidadania.

Nesse aporte, a portaria ainda aborda a formação para a comunidade escolar a respeito das premissas do programa, cujas finalidades se resumem em reduzir o risco social, objetivando:

I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contra turno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa;

II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar;

IV - prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços sócio assistenciais do Sistema Único de Assistência Social - SUAS; (MEC, 2007).

O decreto nº 7.083/10 instituiu o programa Mais Educação estabelecendo a prioridade de as escolas terem os critérios como dados referentes à realidade da escola (situação espacial da escola), índice de desenvolvimento da educação básica abaixo da média e estudantes em situação de vulnerabilidade social para serem atendidas. Este programa objetiva a participação de agentes educacionais que têm ajuda de custo repassada às escolas por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE pelo Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE e Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE (BRASIL, 2010).

Paro et. al (1988, p.41) abordam que os projetos das escolas de tempo integral assumem uma função assistencialista ao oferecer uma ampliação do tempo da criança na escola, a fim de retirá-la da rua sem haver a educação em turno parcial de qualidade. Para os

referidos autores, é necessário primeiramente oferecer “ensino de boa qualidade em período parcial – o que está muito longe de acontecer – para depois poder-se falar em extensão da escolaridade para período integral”.

Segundo Silva (2015), a interação da família com a escola de tempo integral é um fator significativo para o processo educativo, responsável por desenvolver as habilidades sociais, culturais, emocionais, as quais exigem muito mais do trabalho do professor, pois, embora na escola de tempo integral seja ampliado o turno em questão das horas, exige parceria com os responsáveis dos discentes, que compõem o primeiro grupo social de convivência do indivíduo.

Considerações Finais

A escola de tempo integral pode ser compreendida como uma política educacional em que a forma de organização escolar tem sua carga horária igual ou superior a 07 horas diárias. Para tanto, a revisão da literatura permite entender que na história da educação, a institucionalização do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, a Escola Parque na década de 1950 foi o principal marco que contribuiu para que políticas educacionais fossem delineadas posteriormente, mesmo que em sua abordagem legal tenha sido identificada a partir do artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96. Muito embora, é no Plano Nacional de Educação que é regulamentada de forma mais clara a jornada de funcionamento da Escola de Tempo Integral.

REFERÊNCIAS

BERGO, Luisa Foppa; RAMOS, Géssica. Escola de tempo integral: reflexões sobre o papel da escola a partir de diferentes experiências no Brasil. **Comunicações**, v. 23, n. 1, p. 91-106, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 05 de outubro de 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

CAIXETA, Wender da Silva; RIBEIRO, Cristiane Maria. A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UMA ABORDAGEM DOS MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS PARA SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de Setembro de 2016**.

BRASIL. Portaria normativa interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007. Ministério da Educação e Cultura, 2007.

CARBELLO, Sandra Regina Cassol; RIBEIRO, Ricardo. Escola Parque: notas sobre a proposta de Anísio Teixeira para o ensino básico no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 9, n. 2, 2014.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 71, p. 259-282, 2011.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D.T. **Métodos de pesquisa**. 1 ed. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo, Editora Atlas, 2008.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.1, p.13-28, jan.-mar. 2012.

LIBÂNEO, José C. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem. **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: Cegraf/UFG, 2014.

LIMONTA, Sandra Valéria. Escola de Tempo Integral: Desafios Políticos, Curriculares e Pedagógicos. **Revista Educação: Teoria e Prática**, v. 24, n. 46, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **O PNE 2011-2020: Metas e Estratégias**, 2010.

MORAES, Vânia Lúcia Ruas Chelotti de. **Escola de tempo integral: análise do processo de implementação em Campo Grande**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Grande Dourados, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Dourados, MS, 2015.

CAIXETA, Wender da Silva; RIBEIRO, Cristiane Maria. A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UMA ABORDAGEM DOS MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS PARA SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO.

PARO, Vitor Henrique et. al. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. Cortez, 1988.

Plano Nacional de Educação (PNE). **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, Brasília (DF), 2014.

Plano Nacional de Educação. Senado Federal, Brasília, 2001.

RIBEIRO, Elisabete Aparecida. Democracia pragmatismo e escola nova no Brasil. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 4, n. 2, p. 170, 2004.

SANTOS, Soraya Vieira. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Goiânia, Universidade Federal de Goiás, 2009.

SILVA, Flávia Osório da Silva. **Escola de Tempo Integral**: uma análise da implantação na Rede Estadual de Goiás (2006-2010). Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SILVA, Karen Cristina; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação (UFSM)**, v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018.

SILVA, Marina Santos da. **Concepções de professores, coordenadores, vice-diretor e diretor do ensino fundamental sobre a escola em tempo integral**: um estudo na Cidade de Potim. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro São Paulo, Vila Real. 2015.

SILVA, Sivia Maria Andriotti da. Educação integral/integrada no cotidiano escolar. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, **Repositório Digital**, 2013.

VASCONCELOS, R. D. de. As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação unilateral. Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

Recebido em 28/09/2019
Aprovado em 13/12/2019