

A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: UMA REVISÃO EM TRÊS ATOS

THE FULL-TIME SCHOOL IN BRAZIL: A REVIEW IN THREE ACTS

Rosimar Serena Siqueira ESQUINSANI¹

RESUMO: O texto objetiva discorrer sobre as experiências históricas de escolas em tempo integral no Brasil, bem como localizar a questão contemporaneamente. Para dar conta do objetivo, foi realizada uma pesquisa de base documental e bibliográfica, pautada por uma metodologia dialética, com procedimento analítico-reconstrutivo, cujo escopo incide sobre a problematização da escola em tempo integral como política educacional, a partir de três atos: a) resgate mínimo da trajetória histórica de algumas das experiências mais conhecidas de escolarização pública em tempo integral no Brasil; b) a discussão e o estatuto atual da escolarização em tempo integral no país e, c) perspectivas e cenários futuros para a escola em tempo integral, a partir da concepção de ampliação da jornada escolar. Conclui-se que as propostas de escolarização pública em tempo integral são recorrentes na história da educação brasileira e tem potencial de apresentar inspirações qualitativas para a educação pública.

Palavras-chave: Escola em tempo integral. Escola pública. Ampliação da jornada escolar.

1 INTRODUÇÃO

A crise da escola brasileira enquanto instituição, tão decantada pelo senso comum e, eventualmente, assumida como adjetivo, adota feições de crise de forma e de modelo, uma vez que se trata “sempre, de uma crise da mesma escola, secular, elitista, seletiva, meritocrática; contestada e desejada, rejeitada e imprescindível. Sempre as mesmas insatisfações e sempre as mesmas crenças sobre a necessidade de transformá-la”

¹ Doutorado e pós-doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6918-2899>; Email: rosimaresquinsani@upf.br.

(BARROSO, 2008, p. 34). Diante dessa ‘mesmice’, novos modelos, projetos, fórmulas, soluções, que intentem retomar a organização escolar e viabilizá-la sob outros prismas, tendem a ganhar apoio, legitimidade e espaço, como as escolas em tempo integral.

Menciona-se, como uma espécie de processo reativo, em qualidade da educação e, quando o cenário apresenta movimentos políticos ou experiências que sinalizam afirmativamente para esta direção, as mesmas tornam-se objetos preferenciais dos estudos acadêmicos e alvo de ações e políticas públicas, além da projeção de expectativas.

Dentre estas experiências, eventualmente toma impulso no Brasil, a discussão de escolas públicas organizadas em regime de tempo integral, normalmente vinculadas ao uso pelo mesmo grupo discente de dois turnos regulares, entremeados por alimentação e balanceados por atividades de recreação.

O modelo de escolarização pública em tempo integral é recursivo na história da educação brasileira, sobretudo associado à dilatação do tempo de permanência do aluno na escola ou a ampliação da jornada escolar. Em certos momentos, aqui e ali, tal modelo de organização dos tempos e espaços escolares, com base nesta ou naquela opção metodológica e/ou política, avançou como projeto educacional. Não se trata de nenhuma novidade, sendo que historicamente esta proposta esteve estreitamente vinculada a uma determinada sigla político-partidária.

Oportunamente, entretanto, experiências de escolarização em tempo integral podem apresentar propostas qualitativas para a educação pública, demonstrando fôlego para superar as barreiras da escolarização congestionada em turnos sucessivos de alunos, aglomerados não em dias letivos, mas em “meios dias letivos” (TEIXEIRA, 1994).

Dentro deste debate, algumas realizações de políticas educacionais entendidas como “as decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação” (SAVIANI, 2012, p. 7), foram baseadas em experiências educacionais desenvolvidas a partir de projetos de escolarização em tempo integral.

Para discorrer sobre as experiências históricas de escolas em tempo integral no Brasil, bem como localizar a questão contemporaneamente, organizamos uma revisão bibliográfica do campo da educação, sendo que para materializarmos tal revisão,

selecionamos artigos, capítulos e livros que abordam ‘escola em tempo integral’, entendendo que tais produções científicas representam um dos elementos constituintes do campo da educação.

Desta feita, o texto apresenta resultados de uma pesquisa de base bibliográfica, pautada por uma metodologia dialética com procedimento analítico-reconstrutivo, cujo escopo incide sobre a problematização da escola em tempo integral como política educacional em um contexto de crise do atual modelo de organização da escola, a partir de três atos: a) resgate mínimo da trajetória histórica de algumas das experiências mais conhecidas de escolarização pública em tempo integral no Brasil; b) a discussão e o estatuto atual da escolarização em tempo integral no país e, c) perspectivas e cenários futuros para a escola em tempo integral, a partir da concepção de ampliação da jornada escolar.

No artigo abordaremos a escola em tempo integral, considerando 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)

Porém a educação integral não se restringe a escola em tempo integral, como uma escola em tempo integral pode não desenvolver uma educação integral. Assim, estabelecendo os conceitos:

[...]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)

Por fim, cumpre informar que o texto apresentado faz parte dos resultados parciais de uma pesquisa que objetiva estabelecer marcos de qualidade para a educação em redes e sistemas públicos de ensino, bem como os elementos de composição da atual agenda educacional.

2 PRIMEIRO ATO: BREVE REVISÃO HISTÓRICA

No que concerne ao primeiro ato, ou a revisão histórica – de foro iminentemente bibliográfico – o texto parte da experiência pioneira desenvolvida por Anísio Teixeira (1900-1971), no Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola Parque) na Bahia (anos 1950), citando também Centro de Educação Elementar, no Distrito Federal, início dos anos 1960; os Ginásios Vocacionais, em São Paulo (década de 1960) e os famosos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), no Rio de Janeiro do governo Leonel Brizola (década de 1980), mencionando ainda o projeto dos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Ciacs), programa este implantado em vários estados brasileiros pelo governo Fernando Collor de Mello (década de 1990) e chegando aos anos 2000, no Programa Federal Mais Educação (2007).

Um dos primeiros, e talvez o mais proeminente, educador brasileiro a defender a lógica da escola de tempo integral – vinculada a estratégia de gestão da ampliação do horário escolar - como possibilidade qualitativa da escola pública foi o baiano Anísio Spínola Teixeira (Caetitê/BA, 12 de julho de 1900 — Rio de Janeiro/RJ, 11 de março de 1971). Tal defesa inicia quando Otávio Cavalcanti Mangabeira (Salvador/BA, 27 de agosto de 1886 — Rio de Janeiro/RJ, 29 de novembro de 1960), então governador da Bahia (1947-1951), em fins da década de 1940, solicitou ao seu Secretário de Educação e Cultura, Anísio Spínola Teixeira, que elaborasse um sistema escolar para resolver a crescente demanda por vagas nas escolas públicas.

A solicitação coincide com a necessidade de (re) pensar a escola aos moldes do que a crescente sociedade urbana e industrial precisava, o que evolvia novos currículos, novos programas e novos docentes. Anísio respondeu à solicitação do governador com os olhos voltados para um projeto novo, apresentando a primeira célula do Centro de Educação Popular (o modelo de Salvador) (TEIXEIRA, 1994). Para ele, este Centro, denominado Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR, deveria ser a primeira demonstração da passagem da escola de poucos para a escola de todos.

...haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança frequentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança [...] no primeiro turno a criança receberá, em prédio econômico e adequado, o ensino propriamente dito; no

segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis (TEIXEIRA, 1997, p. 243).

Assim, o referido centro deveria oferecer à criança, ao longo do ano letivo regular, dias inteiros em atividades divididos em dois períodos: um de instrução seguindo o currículo escolar, nas chamadas Escolas Classe; e o outro período em trabalhos, educação física, atividades sociais e artísticas, na chamada Escola Parque. A ideia era de que o Centro funcionasse como um semi-internato, recebendo os alunos às sete e meia da manhã e devolvendo-os às famílias às quatro e meia da tarde.

Após a experiência na Bahia, Anísio Teixeira retomou a ideia em uma experiência de educação em tempo integral projetada para Brasília/DF, no início da década de 1960: o Centro de Educação Elementar.

O Centro de Educação Elementar compreende pavilhões de "jardim de infância", de "escola-classe", de "artes industriais", de "educação física", de "atividades sociais", de "biblioteca escolar" e de "serviços gerais". É, portanto, algo como se fôsse uma Universidade Infantil. O Centro de Educação Média também possui um programa consideravelmente diversificado, destinando-se a oferecer a cada adolescente real oportunidade para cultivar o seu talento e aí se preparar diretamente para o trabalho ou para prosseguir a sua educação no nível superior (TEIXEIRA, 1961, p. 195, mantida a grafia original)

Na proposta desenhada por Anísio, havia a intenção de considerar a escola elementar como espaço da educação comum e obrigatória, destinada a todos, e organizada em um programa escolar que juntasse

o ensino propriamente intencional, da sala de aula, com a auto-educação resultante de atividades de que os alunos participem com plena responsabilidade. Por isto, a escola se estende por oito horas, divididas entre atividades de estudos e as de trabalho, de arte e de convivência social. No centro de educação elementar, a criança, além das quatro horas de educação convencional, no edifício da "escola-classe", onde aprende a "estudar", conta com outras quatro horas de atividades de trabalho, de educação física e de educação social, atividades em que se empenha individualmente ou em grupo, aprendendo, portanto, a trabalhar e a conviver (TEIXEIRA, 1961, p.198, mantida a grafia original)

Ainda na década de 1960 outra experiência de escolarização em tempo integral mostrou-se como política pública: os Ginásios Vocacionais organizados em São Paulo, que duraram 8 anos, de 1962 a 1969, sendo que ao longo do período foram implantadas

seis unidades, sendo uma na capital (São Paulo) e em cinco cidades do interior: Americana, Batatais, Rio Claro, Barretos e São Caetano do Sul. Os Ginásios Estaduais Vocacionais foram instituições de ensino em tempo integral para jovens de ambos os sexos, com idade de ingresso entre 11 e 13 anos (ROVAI, 2005), sendo que...

...diria tratar-se de ‘jovens privilegiados’, não no sentido socioeconômico, pois os alunos, principalmente aqueles das primeiras turmas, atraídos pelo nome ‘vocacional’ e identificando-a com uma ‘escola profissional’, eram oriundos de camadas socioeconômicas média, média/baixa ou baixa (ROVAI, 2005, p.16).

Duas décadas mais tarde o mineiro Darcy Ribeiro (Montes Claros/MG, 26 de outubro de 1922 — Brasília/DF, 17 de fevereiro de 1997) - considerado sucessor intelectual de Anísio Spínola Teixeira – assume o projeto de escolas de tempo integral, projetadas e executadas em diferentes momentos e em diferentes esferas por governos liderados pelo partido de Leonel Brizola, para o qual Darcy fora figura de forte influência.

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) por exemplo, foram construídos e implantados no estado do Rio de Janeiro nas duas gestões do governador Leonel Brizola, através do Programa Especial de Educação (I PEE, de 1983 a 1986, e II PEE, de 1991 a 1994). Com projeto arquitetônico assinado por Oscar Ribeiro de Almeida Niemeyer Soares Filho (1907-2012), em dois governos (1983-1986 e 1991-1994) foram constituídas 507 unidades (RIBEIRO, 1995).

A proposta dos CIEPs objetivava “alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo o dia. Alguns alunos órfãos ou abandonados podiam residir na escola” (GADOTTI, 2009, p. 23). Para dar conta de tal objetivo, em relação aos aspectos arquitetônicos e de ocupação espacial, os CIEPs eram constituídos de três blocos...

No bloco principal, com três andares [...] as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e de recreação. No segundo bloco, fica o ginásio coberto, com sua quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancada e vestiários. Esse ginásio é chamado de Salão Polivalente, porque também é utilizado para apresentações teatrais, shows de música, festas etc. No terceiro bloco, de forma octogonal, fica a biblioteca e, sobre ela, as moradias para alunos-residentes (RIBEIRO, 1986, p. 42)

Já pedagogicamente, o projeto que embasava os CIEPs orientava-se em direção similar a proposta anisiana, entendendo que a dilatação do tempo de permanência na escola poderia ser um mecanismo de equalização social/educacional, pois que...

Só uma escola nova, concebida com o compromisso de atender as condições objetivas em que se apresenta o aluno oriundo das classes menos favorecidas, educará o Brasil. Só uma escolarização de dia completo, com professores especialmente preparados e de rotina educativa competentemente planejada, acabará com o menor abandonado que existe no Brasil. Assim é porque só aqui se nega à infância pobre a escola que integrou na civilização letrada a infância de todas as nações civilizadas (RIBEIRO, 1995, p.15).

Aqui temos uma distinção entre a perspectiva de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira: “neste ponto, me parece, reside a maior distinção entre ele e Anísio Teixeira: um conferindo ao seu projeto um cunho político-sociológico e o outro, Anísio, defendendo gradualmente o modelo pedagógico”(BOMENY, 2009, p. 117).

Em nível federal também na década de 1990 – em período correlato ao II Programa Especial de Educação -, o governo do presidente Fernando Collor de Mello edificou como projeto de escola pública em tempo integral, os chamados CIACs, criados no âmbito do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente — Pronaica. Os Centros Integrados de Apoio à Criança (Ciacs), constituíram-se em um programa federal implantado em vários estados brasileiros a partir de 1991 (DI GIOVANI: SOUZA, 1999).

Os CIACs foram instituídos em 1991 pelo governo Collor como parte do “Projeto Minha Gente”, inspirados no modelo dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), do Rio de Janeiro, implantados na gestão de Leonel Brizola. O objetivo era prover a atenção à criança e ao adolescente, envolvendo a educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, entre outros (MENEZES, 2002, s/p).

Em 1991 foi inaugurado o primeiro prédio, em Paranoá/DF. Em 1992, os Centros Integrados de Apoio à Criança - CIACs passam a se chamar Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes – CAICs. As diretrizes arquitetônicas, administrativas e pedagógicas para estas escolas foram estabelecidas no âmbito do Programa Nacional de

Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - PRONCAICA, 1993 -, entendendo que uma escola em tempo integral necessitava...

[...] espaço para a convivência e as múltiplas atividades sociais durante o largo período da escolarização, tanto para as crianças quanto para as professoras. O tempo indispensável, que é igual ao da jornada de trabalho dos pais, em que a criança está entregue a escola (MAURÍCIO, 2002, p. 119)

Entretanto, a experiência parece ter naufragado em seus primeiros tempos pois, o que era para ser uma rede de 5 mil estabelecimentos de ensino e assistência, se limitou a pouco mais de 400 unidades (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 13).

Como síntese e para finalizar a breve retomada no que diz respeito ao século XX, é mister referir novamente o nome de Anísio Teixeira como inspiração para a escolarização pública em tempo integral, uma vez que há fortes indícios de que a obra anisiana acerca da escola integral, pois a mesma...

...ofereceu os parâmetros para suas sucessoras, no âmbito da escola pública, com destaque para os Centros Integrados de Educação Pública, conhecidos como CIEPs ou Brizolões, no Rio de Janeiro (implantados por Darcy Ribeiro, então vice-governador, durante o governo de Leonel de Moura Brizola, em dois períodos distintos, 1983-1986 e 1991-1994), para o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), projeto do governo de Franco Montoro no estado de São Paulo (1983-1986) e que envolvia as Secretarias de Educação, Saúde, Promoção Social, Trabalho, Cultura e Esportes e Turismo e, finalmente, na esfera federal, em 1991, no governo de Fernando Collor de Melo, para a implantação em diversas escolas, no Brasil, de ensino fundamental em horário integral, dos Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs), posteriormente, CAICs, Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CASTRO; LOPES, 2011, p.265).

Já nos anos 2000 outra proposta de escolarização em tempo integral, tendo como estratégia política a ampliação da carga horária diária, desenhou-se a partir do Programa Mais Educação, estabelecido pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10:

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem 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, 2010, p. 1).

No ano de 2013 o Programa Mais Educação atingiu o atendimento a 49 mil escolas públicas (BRASIL, 2014b), sopesando educação integral como a jornada escolar com sete ou mais horas de duração diária.

Como política educacional que propõe a escolarização em tempo integral, o Programa Mais Educação apresenta uma configuração diferenciada, acenando com o envolvimento de outros espaços educadores no bairro e na cidade, o que faz com que...

... o Mais Educação se distancie de outras experiências históricas de educação integral desenvolvidas no Brasil, que se preocupavam com a ampliação física e a reconfiguração arquitetônica da escola. Na história da educação integral brasileira, a ampliação do tempo esteve sempre associada à ampliação do espaço, através da construção física das escolas e de grandes investimentos financeiros (SILVA; SILVA, 2014, p. 112)

A ideia que grassa na proposta do Mais Educação evoca a perspectiva de que todos os espaços da cidade podem (e devem) vir à baila quando estruturamos o processo de escolarização em tempo integral, fazendo com que esta escola integral prescindia de grandes estruturas e investimentos para alocar os discentes em jornada completa, na perspectiva de uma “ação intersetorial e de forte incidência na relação entre escola e comunidade, tendo por base a compreensão de que o projeto educativo das novas gerações deve radicar-se em um sólido compromisso entre distintos atores que compõem o território” (MOLL, 2012, p. 138) do entorno da escola.

Por fim, é relevante sinalizar que outras tantas experiências de escolarização em tempo integral também ocorrem sob diferentes nomes e formas tanto em nível estadual, quanto em nível municipal. Via de regra estas experiências locais têm em comum a referência aos Cieps (que acabaram por receber o status de experiência mais conhecida), bem como a ideia de que educação em tempo integral caracteriza-se, basicamente, pela dilatação do tempo de permanência do aluno na escola.

3 SEGUNDO ATO: O TEMPO INTEGRAL COMO POLÍTICA EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEA

O segundo ato do texto tematiza a escola em tempo integral como política educacional contemporânea. De forma inovadora – uma vez que tal assunto não havia sido tema de nenhuma das LDBs anteriores – a Lei 9.394, de 1996 menciona a educação em tempo integral como possibilidade de organização da escola básica. Diz, textualmente em seu 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. [...] §2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996)

Tal perspectiva é reiterada Art. 87, parágrafo 5º: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 1996).

Entretanto, esta garantia legal e a conseqüente demanda pela conjugação de esforços não especifica como o tempo integral será adotado, com quais critérios administrativos e tampouco sob quais princípios pedagógicos o que torna, novamente, a escola em tempo integral como objeto de disputas semânticas e trajetórias descontínuas.

No Decreto n. 6.253 de 2007, que regulamenta o Fundeb, temos uma normatização para o que se entende por educação básica em tempo integral, compreendida como 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” (Art. 4º, BRASIL, 2007).

Acentuando a tendência legal de ratificar o modelo de organização escolar em tempo integral como opção, o Plano Nacional de Educação, de 2001, Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), sinalizava na defesa do tempo integral e a ampliação da jornada escolar informando, em suas diretrizes, que:

A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem (BRASIL, 2001).

Apesar de identificar o tempo integral como sinônimo de política compensatória (tal como eventuais classes de aceleração), o PNE de 2001 reconhecia o potencial da ação para "solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência" (BRASIL, 2001).

Da mesma forma, o atual Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014, ratifica a perspectiva e estabelece como uma de suas metas: "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" - Meta 06 (BRASIL, 2014a).

Todavia, a ação de política contemporânea mais emparelhada a educação em tempo integral é a Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017). Fruto da Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016, o texto da lei indica a educação em tempo integral a partir da ampliação do atendimento escolar, reformulando o Art. 24 da LDB, que fixa a carga horária mínima anual para o ensino fundamental e médio em oitocentas horas, indicando que tal carga horária "deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017" (Art. 24, § 1, BRASIL, 2017).

No entanto, o emparelhamento direto entre atendimento ampliado e educação integral advindo da Lei 13.415 não chega a surpreender, uma vez que...

Na contemporaneidade, e mais especificamente no contexto brasileiro, o conceito de educação integral está diretamente atrelado à ideia de tempo escolar ampliado, tanto ao que diz respeito à quantidade de dias letivos, como também, e principalmente, ao aumento da carga horária diária que um mesmo aluno passa na escola. Sob essa perspectiva, a Portaria 1.145 de 10 de outubro de 2016 instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral, criado por meio da Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016 [...] A forma como o texto se apresenta aponta que a

“formação integral e integrada” fazem parte de um projeto cuja centralidade é a ampliação da jornada escolar. (SILVA; BOUTIN, 2018. p 524-525)

A trajetória de idas e vindas da escola em tempo integral, ora adotada como programa educacional, ora abandonada por administrações que não apostam nesta proposta, tem deixado lacunas nos princípios de estruturação de tal modelo de escola, pois não há uma orientação única, ficando a organização em tempo integral a cargo das redes e sistemas de ensino que, via de regra, tem pautado sua organização em boas intenções, mas em uma racionalidade financeira que, ou não expande o modelo, criando ‘ilhas de excelência’; ou, quando expande tal modelo para um maior número de discentes, o faz em caráter precário, com poucos recursos financeiros e ‘apostando todas as fichas’ na organização pedagógica interna de cada escola.

A ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sócio-integrador, vem ocorrendo por urgente imposição da realidade, e não por uma escolha político-educacional deliberada. Entretanto, a institucionalização do fenômeno pelos sistemas educacionais [...] envolverá escolhas, isto é, envolverá concepções e decisões políticas. Tanto poderão ser desenvolvidos os aspectos inovadores e transformadores embutidos numa prática escolar rica e multidimensional, como poderão ser exacerbados os aspectos reguladores e conservadores inerentes às instituições em geral (CAVALIERE, 2002, p.250)

Diante deste quadro e à revelia do que prevê a LDB 9.394/96, experiências de escolas organizadas em tempo integral têm esbarrado em questões práticas e contextuais. Dentre estas questões - e no espaço reduzido deste texto -, pode-se relatar ao menos duas. A primeira, de foro prático, que demanda escolhas políticas claras, com preços altos a serem pagos: a forte cultura de turnos únicos (ou regulares) que assola o sistema escolar público pautado, em grande medida, por um paradigma de racionalização de gastos com a educação, onde...

O estoque de boas ideias de baixo custo tende a ser limitado. Boa educação requer elevados investimentos. A dimensão financeira, que é um componente fundamental da gestão, no mais das vezes, tende a ser ignorada na formulação de promessas e planos. Por isso mesmo é que um grande contingente de boas intenções se desvanece na medida em que avança o cotidiano da gestão (VIEIRA, 2007, p. 59)

A simples dilatação do tempo de permanência do aluno na escola não tem o condão de resolver isoladamente problemas como a evasão e repetência escolar, uma vez que “...a simples extensão da escolaridade diária não garante o funcionamento ótimo da escola” (MAURÍCIO, 2002, p.121), assim como não é capaz de livrar, por si só, crianças e adolescentes dos riscos que o tempo ocioso representa em locais desinvestidos pelo poder público.

Justo por tal incongruência, é oportuno que a discussão sobre a escola em tempo integral considere que...

o conceito de educação integrada não se confunde com o de escola em tempo integral. O primeiro se refere ao ensino integrado dos conteúdos das diferentes disciplinas, de maneira transdisciplinar, propiciando uma formação integral e completa dos estudantes; já o segundo relaciona-se com a ampliação da carga horária escolar e a respectiva adaptação do espaço escolar para receber os estudantes por mais tempo (QUEIROZ, 2015, p. 64).

Não há como garantir que a escola em tempo integral resolva mazelas históricas do nosso sistema de escolarização e de nossa sociedade em geral, embora em diversos momentos recaia sobre as escolas demandas que extrapolam, e muito, as suas capacidades e os seus objetivos, como demandas de assistência social, de saúde e de ampla tutela à criança.

Tais questões carecem de uma (re) construção técnica e teórica, bem como de atitudes pontuais, como um investimento em questões metodológicas e estruturais, pois o aluno envolvido no processo de escolarização em tempo integral não pode ser submetido a ‘mais do mesmo’, a uma mera ampliação do controle disciplinar de seu tempo.

A segunda questão apresenta-se no âmbito contextual, ratificada pela ideia de que escolas em tempo integral são sempre uma experiência atrelada aos seus idealizadores que, saindo do espaço de poder, levam consigo suas criações. De fato, a escola em tempo integral tem sido historicamente tratada como uma política educacional de governo e não de estado, considerando que políticas de governo são caracterizadas como “aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de

determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas” (ANDRADE, 2011, p. 329).

Ora, vejamos, as experiências relatadas no primeiro ato deste artigo efetivamente merecem o substantivo de ‘experiências’ pois não sobreviveram aos seus criadores assim, pois as experiências relatadas caracterizam-se como políticas de governo, que em gênese divergem de uma política de estado, qualificada como aquela que articula “mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade” (ANDRADE, 2011, p. 329).

Equacionando as duas questões propostas, a escolarização em tempo integral tem mais chances de lograr êxito e ter uma sobrevida para além de administrações quadrienais quando atendidos (ao menos um dos) os indicadores expressos: altos investimentos para uma escola que proporcione ao aluno uma experiência ontológica e, de fato, integral e, no tocante a sua perspectiva administrativa, a ascensão da escolarização em tempo integral para o patamar de política de estado, desatrelada do legítimo (porém descontínuo) jogo político-partidário e dos planos de governo a ele indexados.

4 TERCEIRO ATO: E QUAL O FUTURO DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL?

O derradeiro ato ou movimento do texto pergunta-se: qual o futuro da escola em tempo integral no Brasil? Para responder a tal questão, o primeiro grande argumento reside na pluralidade de concepções e modelos organizativos, o que torna o tema ainda mais denso e passível de debate, uma vez que...

Embora a organização da ampliação do tempo escolar tenha acontecido em algumas regiões de modos diferentes, o que demonstra uma corrente de pensamento divergente em relação ao papel do Estado e da instituição, também, de certa maneira, revela o empenho de alguns governos no aumento do horário escolar e na ampliação das oportunidades educativas, buscando enfrentar o problema da qualidade do ensino, associado à perspectiva da assistência social e da educação como solução para problemas sociais mais amplos (CARDOSO; OLIVEIRA, 2020, p. 2076).

Portanto, na intenção de somar argumentos ao debate, o tópico assinala brevemente quatro possibilidades necessárias de aprofundamento futuro, para o debate consistente acerca da pauta: a) o dualismo educacional; b) a perspectiva pedagógica; c) a ação política em torno do assunto e, d) o financiamento.

No que concerne ao dualismo escolar (LIBÂNEO, 2012), o mesmo assenta-se, assim, no reconhecimento e tolerância para com a coexistência de dois tipos unidades escolares, cada qual voltada preferencialmente para uma faixa específica de renda. Assim, no que diz respeito a escolarização em tempo integral, é interessante observar que estamos discorrendo sobre a o tempo integral na/para a escola pública, pois na escola privada essa realidade, recheada de possibilidades materiais e pedagógicas, sempre existiu...

no Brasil, a classe dominante sempre teve escola de tempo integral. os colégios Jesuíticos do período colonial eram de tempo integral; os colégios e liceus onde estudava a também de tempo integral, e, na maioria das vezes, internatos; o mesmo pode-se dizer dos grande elite imperial eram colégios da República, dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos (GIOLO, 2012, p. 94).

Ou seja, discutimos, ponderamos, sopesamos, defendemos a escolarização em tempo integral em suas questões de investimento, organização pedagógica e arquitetônica como uma espécie de processo reativo à qualidade da escola pública, porque na escola privada essa possibilidade sempre foi costurada, acionada, defendida e vendida como peça publicitária.

Já do ponto de vista pedagógico, a escola em tempo integral plasma-se, em muitas concepções, com a educação integral e, neste aspecto, a integralidade acena para a capacidade da escola organizar-se a partir da transgressão da perspectiva curricular-conteudista, aumentando as chances de estímulos e experiências aos alunos.

A atual perspectiva governamental de educação em tempo integral, materializada na Lei 13.415/17, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, parece, no entanto, acenar em outra direção...

A atual proposta de reforma do ensino médio, aparentemente, trata-se de mais uma política na agenda da educação integral que visa muito mais a necessidade de ampliar o tempo do que de ampliar as possibilidades educativas comprometidas com a formação mais completa do educando, demonstrando que o que se deseja é, na verdade, um aluno por mais tempo na escola. (SILVA; BOUTIN, 2018, p. 525)

De tal modo, escolarizar em tempo integral não se esgota no planejamento de atividades para o contraturno escolar (ou turno inverso), adotado como principal ação característica da organização escola em tempo integral. É necessário que, pedagogicamente, se projete uma escola ontológica, completa, clivada por abordagens que perpassam, também “o enriquecimento da vida intra-escolar e a estabilidade de seus quadros profissionais” (CAVALIERE, 2009, p. 58), pois...

Se houver excessiva fragmentação e inconstância na utilização do tempo suplementar, com oferta de atividades em vários locais e com agentes sem a preparação adequada, ele pode se transformar ou em mero atendimento, com sentido limitadamente assistencialista, isto é, ocupação com atividades desconectadas de um projeto político-pedagógico, organizadas como uma espécie de “mercado” (CAVALIERE, 2009, p. 58)

Entretanto, mesmo que a discussão pedagógica seja extremamente relevante, um grande desafio da escola em tempo integral recai sobre a tomada de uma decisão de foro administrativo, que acena com duas perspectivas ou modelos de organização contrastantes. De um lado o modelo administrativo no qual a centralidade residiria “no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem” (CAVALIERE, 2009, p.53).

De outro lado, um modelo de organização administrativa e pedagógica da escola em tempo integral que implicaria no adensamento da “oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas” (CAVALIERE, 2009, p.53).

Assim, boa parte das políticas de escolarização em tempo integral restam por esbarrar em dúvidas prévias em relação às suas intenções, uma vez que há certo consenso na literatura sobre o tema na direção de que “a escola em tempo integral só será um sucesso se ela conseguir ser um espaço-tempo em que aprender tenha sentido, mobilize os alunos, traga para eles essa forma de prazer que se experimenta ao superar desafios”. (SOUZA; CHARLOT, 2016, p. 1089).

Portanto, toda proposta de escolarização em tempo integral parece nos desafiar para a seguinte questão: estamos diante de uma perspectiva diferenciada e agregadora para a escolarização em tempo integral? Ou de uma estratégia discursiva que desresponsabiliza os gestores públicos ante a impossibilidade de manter em pé, qualitativamente, uma escola em turnos ampliados? (SILVA; SILVA, 20014; SILVA; SILVA, 2013).

Paralelamente, as ações políticas efetuadas ainda restam por carregar um certo ar de desconfiança, ora originário do potencial paternalista e assistencialista que a ação possa conter – em boa medida pelo olhar da história, pois várias das experiências de escolarização em tempo integral foram direcionadas a para camadas populares e com objetivos primordiais de assistência -; ora em face ao excessivo tom colaboracionista ou de terceirização de responsabilidades que a ação também pode evocar, atribuindo a outros sujeitos a primazia de condução dos processos administrativos e pedagógicos de escolarização formal (uso excessivo de parcerias, chamamentos constantes a voluntariados...).

Neste cenário, a questão do financiamento ascende como uma discussão mais do que necessária à efetivação do modelo de escolarização em tempo integral. Em um cálculo matemático simples, o mesmo espaço que hoje acolhe duas crianças, cada qual em meio turno, com a escolarização em tempo integral acolherá apenas uma delas. Deste 'cálculo' resultaria a demanda por novos espaços ou pelo uso alternativo de espaços já existentes. Além do que a progressiva expansão da jornada implica em aportes extras de recursos: mas profissionais, maior volume de materiais pedagógicos e alimentação, investimento em infraestrutura.

Todavia, “é possível fazer cálculos sobre quanto custa educar, e se sabe que é caro, mas nossas sociedades devem avaliar quanto custa não educar, ou educar mal” (GIOLO, 2012, p. 105) portanto, limar a possibilidade da escolarização pública em tempo integral por cálculos de investimento pode significar reduzir uma alternativa qualitativa para a escola contemporânea.

5 CONCLUSÃO

Propostas e projetos de escolarização pública em tempo integral são recorrentes na história da educação brasileira, comumente organizados a partir da dilatação do tempo de permanência do aluno na escola ou a ampliação da jornada escolar. No entanto, experiências de escolarização em tempo integral podem apresentar inspirações qualitativas para a educação pública.

Na revisão bibliográfica realizada, com objetivo de discorrer sobre as experiências históricas de escolas em tempo integral no Brasil, bem como localizar a questão contemporaneamente, foi estruturada em três atos: 1) revisão histórica; 2) contemporaneidade do tema; 3) perspectivas de futuro.

No primeiro ato foi organizada uma revisão histórica de algumas experiências de escolarização em tempo integral, foram descritas abreviadamente a experiência pioneira desenvolvida por Anísio Teixeira (1900-1971), no Centro Educacional Carneiro Ribeiro - Escola Parque, na Bahia dos anos 1950 e nos Centros de Educação Elementar, em Brasília/DF, nos anos 1960. Também foram descritas as experiências dos Ginásios Vocacionais, em São Paulo, na década de 1960; os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), no Rio de Janeiro da década de 1980; os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Ciacs), da década de 1990 e o Programa Federal Mais Educação, nos anos 2000.

É interessante observar que a estrutura de cada uma dessas experiências apresenta, tanto arquitetonicamente, quanto pedagogicamente, similaridades e diferenças, estando atreladas a administrações públicas quadrienais e esgotando-se (finalizando), juntamente com tais administrações.

O segundo ato perscrutou a escola em tempo integral como política educacional contemporânea, mencionando legislações que acenam ao tema e chegando à Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que, dentre outras providências, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Já o terceiro ato discorrer sobre perspectivas de futuro para a escola em tempo integral, considerando brevemente quatro possibilidades necessárias de aprofundamento futuro, para o debate consistente acerca da pauta: a) o dualismo educacional; b) a perspectiva pedagógica; c) a ação política em torno do assunto e, d) o financiamento.

Conclusivamente o texto aponta que experiências históricas de escolarização em tempo integral não tiveram fôlego para sobreviver a queda de um administrador, substituição de uma sigla político-partidária ou a troca de comando em um governo, ou seja, não conseguiram o impulso necessário para superar o estágio de política de governo e ascender, efetivamente, a uma política educacional.

Assim, parece atemporal e sincrônica a afirmação de Anísio Teixeira acerca da escola pública, sua qualidade e seu vínculo com a democracia e cidadania, uma vez que “só existirá uma democracia, no Brasil, no dia em que se montar no Brasil a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública (TEIXEIRA, 1976, p. 07).

De tal modo, se for feita uma aposta na escola em tempo integral, que seja feita no modelo de escola – na gestão pedagógica da efetiva ampliação da jornada escolar -, e não em concepções ou agendas políticas. Justo por esta razão, a escola em tempo integral merece ser acompanhada por uma legislação regulamentadora própria e cercada de investimentos que garantam sua permanência para além de administrações quadrienais e, sobretudo, sua gênese pedagógica como organização escolar diferenciada da ‘mesmice’.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. The full-time school in Brazil: a review in three acts. *EDUCAÇÃO EM REVISTA*, v. 25, Fluxo Contínuo, 2024, e024005. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2024.v25.e024005>.

ABSTRACT: The text aims to discuss the historical experiences of full-time schools in Brazil, as well as to locate the issue contemporaneously. In order to achieve the objective, a documental and bibliographical research was carried out, guided by a dialectical methodology, with an analytical-reconstructive procedure, whose scope focuses on the problematization of the full-time school as an educational policy, based on three acts: the) minimal recovery of the historical trajectory of some of the best-known experiences of full-time public schooling in Brazil; b) the discussion and current status of full-time schooling in the country, and c) perspectives and future scenarios for full-time schooling, based on the concept of extending the school day. It concludes that proposals for full-time public schooling are recurrent in the history of Brazilian education and have the potential to present qualitative inspirations for public education.

Keywords: Full-time schools. Public school. Extension of the school day.

REFERÊNCIAS

BARROSO, Geraldo. Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Portugal, vol. 21, núm. 1, 2008, pp. 33-58

BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto nº 6.253 de 13 de novembro de 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. Seção 1, p.18, 14 de nov 2007.

BRASIL. Educação Integral: texto referência para o debate nacional. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC), Brasília, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm

BRASIL. Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 27 jan.2010.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 – Aprova o Plano Nacional de Educação. 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. Censo escolar revela aumento de matrículas em tempo integral. 2014b. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20264:censo-escolar-revela-aumento-de-matriculas-em-tempo-integral&catid=211&Itemid=86).

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Portal da Legislação, Brasília, 2017. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm

CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. Concepções de Educação Integral e em tempo integral no Brasil: reflexões a partir de bases teóricas e legais. e-Curriculum, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 2074-2094, out. 2020.

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

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

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. Em aberto. Brasília, v.22, n. 80, p. 51-63, abril de 2009.

GADOTTI, Moacir. Educação Integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã, v. 4).

GILOLO, Jaime. Educação de tempo integral. Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. MOLL, Jaqueline (org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil direitos a outros tempos e espaços educacionais. Porto Alegre, RS: Penso, 2012. p 94 – 10.

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.

MAURÍCIO, Lucia Veloso. Permanência do horário integral nas escolas públicas do Rio de Janeiro: no campo e na produção escrita. In: COELHO, Lígia Martha; CAVALIERE, Ana Maria. (Org.). Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança)" (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline. et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-143.

QUEIROZ, José Eduardo de. Educação Integral no PNE 2014-2024. In: GOMES, Ana Valeska Amaral; BRITTO, Tatiana Feitosa de (Org.). Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas. Brasília: Centro de Documentação e Informação - Edições Câmara, 2015.

RIBEIRO, J. L. P. Revisão De Investigação e Evidência Científica. Psicologia, Saúde & Doenças, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 671-682, 2014.

RIBEIRO, Darcy. O livro dos CIEPs. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIBEIRO, Darcy. Carta 15: O novo livro dos CIEPs. Brasília: Senado Federal, 1995.

ROVAI, Esméria (org.). Ensino Vocacional – uma pedagogia atual. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. Revista de Educação PUC-Campinas, [S. l.], n. 24, 2012. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 5 dez. 2022.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. (2013). A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 94, n. 238, dez. 2013, pp. 701-720.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. Analisando a concepção de Educação Integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. Educação em Revista. 2014, vol.30, n.1, pp. 95-126.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. Educação. Santa Maria, v. 43. n. 3, p. 521-534 | jul./set. 2018.

SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta Maria de Alencar. CAIC: Solução ou Problema? IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada: Brasília/DF, 1995.

SOUZA, M. C. R. F.; CHARLOT, B. Relação com o saber na escola em tempo integral. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1071-1093, out./dez. 2016.

TEIXEIRA, Anísio. Educação no Brasil – textos selecionados. Rio de Janeiro: MEC/FENAME, 1976, p. 7-27.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.35, n.81, jan./mar. 1961. p.195-199.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. 5.ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, Anísio. Educação para a democracia. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, 1997.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. RBPAE – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

Recebido em: 01/11/2023.

Aprovado em: 06/03/2024.