

**(DES)CONTINUIDADE NO ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPO INTEGRAL: O (AFASTAMENTO DO) ALCANCE DA META 6 DO PNE 2014-2024****JANAÍNA SPECHT DA SILVA MENEZES**

Professora Titular do Departamento de Didática da Escola de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio).

E-mail: janainamenezes@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5839-7256>**CARLOS ANTÔNIO DINIZ JÚNIOR**

Mestre e doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Bolsista Capes.

E-mail: junior.diniz.jd@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4420-3403>**RESUMO**

O objetivo deste artigo é analisar os mo(vi)mentos da oferta de educação básica em tempo integral no Brasil, de forma associada ao disposto na meta 6 do PNE 2014-2024. A partir de uma abordagem quantitativa, com base em referenciais teóricos que discutem as políticas de educação em tempo integral no país, no Plano Nacional de Educação (PNE), bem como dos dados de matrículas do Censo Escolar, analisou-se a evolução da referida meta no contexto nacional. Entre seus resultados, o trabalho revela que a descontinuidade das políticas indutoras de tempo integral, desenvolvidas no âmbito do governo federal, contribuiu para a ocorrência de oscilações e o refreamento desse atendimento no ensino fundamental. Sinaliza, ainda, que, no contexto das três etapas de educação básica, é possível observar distintos cenários em relação a oferta do tempo integral, contribuindo para a emergência de diferenças e desigualdades entre elas.

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

**(DIS)CONTINUITY IN FULFILLMENT FULL-TIME BASIC EDUCATION ATTENDANCE: (MOVING AWAY FROM) REACHING GOAL 6 OF THE PNE 2014-2024****ABSTRACT**

The objective of this article is to analyze the mo(ve)ments of the provision of full-time basic education in Brazil, in line with the provisions of goal 6 of the PNE 2014-2024. From a quantitative and qualitative approach, based on theoretical references that discuss full-time education policies in the country, on National Education Plan (PNE), as well as on enrollment data from the School Census, we evaluate the evolution of the referred goal in the national context. Among its results, the research reveals that the discontinuity of full-time inducing policies, developed within the scope of the federal government, contributed to the occurrence of its ups and down and reduction in basic education. In the context of the three stages of basic education, it also shows that it is possible to observe different scenarios in relation to the provision of full-time education, contributing to the emergence of differences and inequalities between them.

**Keywords:** National Education Plan. Full-time education. Public policies in education.

**(DI)SCONTINUIDAD EN EL CUMPLIMIENTO ASISTENCIA A LA EDUCACIÓN BÁSICA A TIEMPO COMPLETO: EL (ALEJAMIENTO DEL) ALCANCE DE LA META 6 DEL PNE 2014-2024**

**RESUMEN**

El objetivo de este artículo es analizar los mo(vi)mientos de la provisión de educación básica a tiempo completo en Brasil, de acuerdo con las disposiciones de la meta 6 del PNE 2014-2024. Desde un enfoque cuantitativo y cualitativo, basado en referencias teóricas que discuten las políticas educativas de tiempo completo en el país, en el Plan Nacional de Educación (PNE), así como en los datos de inscripción del Censo Escolar, evaluamos la evolución de la meta referida en el contexto nacional. Entre sus resultados, la investigación revela que la discontinuidad de las políticas de inducción a tiempo completo, desarrolladas en el alcance del gobierno federal, contribuyó a la aparición de sus altibajos y la reducción de la educación básica. En el contexto de las tres etapas de la educación básica, también muestra que es posible observar diferentes escenarios en relación con la provisión de educación a tiempo completo, lo que contribuye a la aparición de diferencias y desigualdades entre ellos.

**Palabras clave:** Plan Nacional de Educación. Educación a tiempo completo. Políticas públicas en educación.

**INTRODUÇÃO**

A aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), foi considerada elemento fundamental para a continuidade dos avanços das políticas de consolidação de direitos educacionais em curso no país (MOLL, 2014). O PNE 2014-2024 determinou que as instâncias subnacionais deveriam, no prazo de um ano, elaborar ou adequar os seus planos de educação, em conformidade com as diretrizes, metas e estratégias do plano nacional (BRASIL, 2014, Art. 8º). Esse movimento, que deveria contribuir para a instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE) (BRASIL, 2014, Art. 13), enfrentaria desafios para a sua consolidação, haja vista as dificuldades de se construir planos de educação nos âmbitos estadual, distrital e municipal, bem como a carência de condições – democráticas e infraestruturais – voltadas para a sua elaboração e aprovação nessas instâncias subnacionais (SOUZA; MENEZES, 2015).

O PNE 2014-2024 foi organizado em 20 metas que, desdobradas em 254 estratégias, estão voltadas para diretrizes que visam, entre outros aspectos, a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar e a melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2014). Tendo em vista a definição de tempo integral – que, no contexto do ordenamento normativo nacional, é estabelecida como a jornada escolar igual ou superior a 7 (sete) horas diárias, durante todo o período letivo (BRASIL, 2010, Art. 1º, § 1º; BRASIL, 2014, Meta 6, Estratégia 6.1), destaca-se neste trabalho a meta 6, que determina que a oferta do tempo integral, no decênio de vigência do PNE, deve ser ampliada para, no mínimo, 50% das escolas públicas e 25% dos estudantes da educação básica. De modo específico, este artigo se propõe a analisar

os mo(vi)mentos da oferta de educação básica em tempo integral no país, de forma associada ao disposto na meta 6 do PNE 2014-2024, no que tange, especialmente, às matrículas no tempo integral.

De cunho quanti-qualitativo (MINAYO; SANCHES, 1993), o trabalho tomou por base as pesquisas bibliográfica e documental, tendo lançado mão de referenciais sobre o PNE e a educação em tempo integral no Brasil, entre outros. Além disso, foram utilizados dados referentes às matrículas na educação básica, extraídos do Censo Escolar, bem como documentos editados pelo Inep associados ao monitoramento do plano.

Assim, este artigo está organizado em três seções, afora esta introdução. Na primeira, são apresentadas algumas discussões sobre as políticas de educação em tempo integral no Brasil, no âmbito do governo federal, a partir da década de 1990, bem como a Meta 6 do PNE (BRASIL, 2014) percebida como estratégia voltada para a garantia do tempo integral no país. Na segunda, com base em dados do Censo Escolar e dos Relatórios de Monitoramento do PNE, são analisadas as implicações da descontinuidade das políticas educacionais de tempo integral no país, no que diz respeito ao alcance da meta estabelecida no plano. Por fim, a terceira seção traz algumas reflexões sobre o estudo e suas implicações para as políticas de tempo integral no país.

### **(DES)CAMINHOS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**

A necessidade de se ampliar a jornada escolar dos estudantes não é uma demanda recente, seja no Brasil, seja na América Latina. No âmbito da região, já na década de 1980, o Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PPE), criado no ano de 1980, coordenado pela Oficina Regional para América Latina e Caribe (Orelac), agência subordinada à Unesco com sede no Chile, já apontava para a necessidade de se ampliar o tempo de escola dos estudantes (ORELAC, 1988, 1991). Mais especificamente, “*la corta duración de las jornadas diarias de trabajo de los alumnos y del año escolar*” (ORELAC, 1993, p. 41) era apontada como um problema a ser enfrentado na região.

Nesse período, o Brasil vivenciou a implantação de uma política de ampliação da jornada escolar, instituída no ano de 1991, vinculada ao Projeto Minha Gente, que objetivava “desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social, relativas à criança e ao adolescente” (BRASIL, 1991, Art. 1º). O projeto previa a criação dos Centros

---

<sup>1</sup> “A curta jornada de trabalho diário dos alunos e do ano escolar” (ORELAC, 1993, p. 41 – tradução livre)

Integrados de Atenção à Criança (CIACs) – constituídos como espaços voltados para a garantia de direitos de crianças e adolescentes, expressos na Constituição Federal (CF) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) –, que envolviam a educação escolar, atividades esportivas, culturais e de saúde (BRASIL, 1992). Há que se destacar que o projeto dos CIACs, à época de sua vigência, recebeu diversas críticas por estar mais alinhado a uma perspectiva promocional dos problemas educacionais, com fins eleitorais, do que se constituir como uma ação pedagógica efetiva (GADOTTI, 2009).

No ano de 1993, o Projeto Minha Gente foi substituído pelo Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Pronaica). Assim como o projeto que o antecedeu, o Pronaica, tendo por referência os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs), objetivava o atendimento em tempo integral a crianças e adolescentes através da articulação de ações entre os setores públicos e a sociedade civil (SOBRINHO; PARENTE, 1995). De 1991, ano de instituição do Projeto Minha Gente, a 1996, término do Pronaica, foram construídas aproximadamente 500 unidades de CIACs e CAICs no território nacional, número bem abaixo daquele previsto à época do seu lançamento (PENA, 2015). Compreendemos que o curto período de vigência dos referidos projetos traz à tona a marca da descontinuidade das políticas em educação no país, indo ao encontro do apontado por Dourado (2007), e discutido por Coelho e Sirino (2018), de que os conflitos políticos e partidários se sobrepõem a um projeto efetivo de educação pública para o Brasil.

Por sua vez, no ano de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Ldben), que estabeleceu que o ensino fundamental deveria ser ministrado em tempo integral de forma progressiva, a critério de cada sistema de ensino (BRASIL, 1996, Art. 34). A expressão “a critério dos sistemas de ensino” vem ao encontro da lógica de descentralização da gestão e financiamento da educação colocada em curso no país, a partir da reforma do Estado. Se, por um lado, à primeira vista, tal expressão pode ser considerada como um elemento importante no contexto da autonomia das instâncias subnacionais na oferta do tempo integral, por outro, pode ser considerada como uma estratégia de desresponsabilização da União para com essa oferta.

Fato é que, de 1996 até 2007, o governo federal não levou a cabo nenhuma política nacional de ampliação da jornada escolar para o tempo integral, contribuindo para que esse período, no que tange à educação em tempo integral, fosse marcado pela promoção de experiências locais – desenvolvidas no âmbito de estados ou municípios –, implementadas na contraposição ao silêncio da União.

No ano de 2007, o governo federal criou o Programa Mais Educação (PME), instituído pela Portaria Interministerial n° 17/2007 (BRASIL, 2007) e regulamentado pelo Decreto n° 7.083/2010 (BRASIL, 2010). De abrangência nacional, o programa teve 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, Art. 1°). A instituição do programa se deu no contexto de influências de documentos editados pelo governo federal, por organismos internacionais e de experiências vivenciadas em sistemas municipais ou estaduais de educação (DINIZ JÚNIOR, 2017; MENEZES; DINIZ JÚNIOR, 2020).

O PME, a partir da assistência técnica e financeira a estados, municípios e Distrito Federal, foi apresentado como um programa indutor de políticas de educação em tempo integral junto às instâncias subnacionais (MOLL, 2014). Com vistas a viabilizar a implementação e execução do programa, a assistência financeira – condicionada a contrapartidas<sup>2</sup> estipuladas pela União – ocorria por meio do repasse de recursos diretamente às escolas que aderiam ao PME, a partir do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Contudo, diferentemente do ocorrido com os CIACs e CAICs, o PME não destinava recursos financeiros para a construção ou ampliação de prédios escolares, lacuna que foi vista por Soares (2013, p. 145) como um elemento de desresponsabilização do Estado, uma vez que “induz a escola a assumir novas funções e omite-se em prover os meios necessários para promovê-la”. As escolas que aderiam ao PME deveriam se articular ao seu entorno, para, em consonância com a perspectiva das Cidades Educadoras, garantirem espaços físicos para a oferta do tempo integral (DINIZ JUNIOR, 2017).

Ao longo de sua vigência, o PME foi rapidamente ganhando capilaridade em todo o território nacional. Se, no ano de sua implantação, esteve restrito às capitais e regiões metropolitanas (BRASIL, 2008), com o passar do tempo – através da articulação com outras políticas sociais, na perspectiva intersetorial (MENEZES; DINIZ JÚNIOR, 2018) – foi ampliando sua abrangência, passando a estar presente, em 2013, em 4.836 municípios brasileiros (BRASIL, 2013).

A própria trajetória do PME também sofreu com os reiterados conflitos políticos e partidários que, historicamente, vêm dificultando a continuidade de um projeto de educação

---

<sup>2</sup> As contrapartidas estavam relacionadas à nomeação de um técnico para assumir a coordenação geral do programa junto ao estado, Distrito Federal ou município, e, ainda, um professor, denominado “professor comunitário”, para coordenar e acompanhar as atividades do programa no âmbito de cada escola (BRASIL, 2008).

para o país. Ainda em um governo da mesma bandeira partidária que o concebeu, dois acontecimentos foram fundamentais para o ruptura do PME, a saber: a edição de um estudo, por parte da Fundação Itaú Social e do Banco Mundial (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015), que apontava que os estudantes inscritos no programa não obtinham melhores resultados na avaliação de sua aprendizagem; e a declaração do ministro da Educação, Aloísio Mercadante, de que as crianças atendidas pelo PME aprendiam capoeira, mas não sabiam matemática (OLIVEIRA, 2019), sinalizando, assim, o seu claro descontentamento e desacordo com o Mais Educação.

No ano de 2016, a Resolução nº 2 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BRASIL, 2016) reorganizou as diretrizes para o repasse de recursos financeiros às Escolas para execução do PME. O documento, entre outros aspectos, além de estabelecer o atendimento prioritário a estudantes com problemas de alfabetização e com baixo rendimento na Prova Brasil, determinava o aumento da carga horária do macrocampo Acompanhamento Pedagógico (BRASIL, 2016), apontando, nitidamente, para o reforço escolar em Língua Portuguesa e Matemática, indo, por conseguinte, ao encontro da resolução dos “problemas” evidenciados pelo documento da Fundação Itaú Social e do Banco Mundial, já mencionado.

Efetivamente, no ano de 2016, após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, o governo federal instituiu o Programa Novo Mais Educação (PNME), que objetiva melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática “por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais [...]” (BRASIL, 2016a, Art. 1º). Para Oliveira (2019), no que tange ao culto à eficácia, o PNME estava alinhado aos ideais dos reformadores da educação, uma vez que trazia consigo as ferramentas para a aferição dos rendimentos educacionais relacionados às avaliações em larga escala.

Em uma análise comparada dos dois programas – PME e PNME – são destacados dois elementos destoantes: o enfoque na Língua Portuguesa e na Matemática e a própria participação do tempo integral no desenvolvimento de tais programas. No caso do PME, a organização do programa valorizava o conjunto de saberes, entre eles a Língua Portuguesa e a Matemática, sem, contudo, hierarquizar os diferentes campos do conhecimento. Contudo, as alterações promovidas no PME por meio da Resolução nº 2/2016 (BRASIL, 2016) fez com que passasse a focalizar os conhecimentos relacionados a essas duas disciplinas, sendo que o PNME, por sua vez, foi instituído sob essa última perspectiva, qual seja, a da valorização desses dois saberes em detrimento dos demais.

Outro elemento a distinguir o PME do PNME diz respeito ao tempo escolar: se o PME, ao longo de sua vigência, buscou se consolidar como uma política indutora de educação em tempo integral junto às instâncias subnacionais – de modo que os estudantes nele inscritos permanecessem por um período igual ou superior a sete horas diárias em atividades educativas, sob a responsabilidade da escola –, por sua vez, no caso do PNME<sup>3</sup>, há a possibilidade de as escolas ampliarem a jornada escolar dos estudantes sem, com isso, alcançarem o que a legislação caracteriza como tempo integral. Sob essa perspectiva, o PNME não veio ao encontro da Meta 6 do PNE 2014-2024, já aprovado à época de sua implantação.

No ano 2019, tomou posse um novo presidente, Jair Bolsonaro, que, em sua plataforma de governo, não apresentou propostas sobre políticas educacionais voltadas para o alcance da Meta 6 do PNE. No primeiro ano do seu mandato, sequer foram repassados recursos para o PNME, conforme pode ser observado no Relatório de Executoras do Programa Dinheiro Direto na Escolar (PDDERex) daquele ano (IGLESIAS, 2019).

A partir da trajetória aqui apresentada, pode-se constatar que a descontinuidade, intercalada por períodos de ausência, vem caracterizando as políticas de educação em tempo integral desenvolvidas no âmbito do governo federal. Resumidamente, pode-se afirmar que a situação atual remonta ao início do ano de 1990, quando não havia nenhuma ação por parte do Ministério da Educação (MEC) voltada para o tempo integral. No percurso desses últimos 30 anos (1990 a 2020), o país vem vivenciando diferentes (des)caminhos associados às políticas de educação em tempo integral: desde a sua ausência completa, passando por variações de concepções e estratégias, chegando, mais uma vez, a uma fase de total desresponsabilização por parte do governo federal.

### **A Meta 6 do PNE: a busca pela ampliação da oferta da educação em tempo integral**

O PNE 2014-2024, de forma inédita no contexto da política de planos educacionais, apresentou meta exclusiva associada à educação em tempo integral, tendo estabelecido, conforme apresentado anteriormente, que, ao final do seu período de vigência, sua oferta deverá contemplar, no mínimo, 50%<sup>4</sup> das escolas públicas de modo a atender, pelo menos, 25% dos estudantes da educação básica (BRASIL, 2014, Meta 6). A referida meta privilegia o projeto de educação em tempo integral, denominado por Cavaliere (2009) de “aluno de tempo

---

<sup>3</sup> As escolas poderiam optar por ampliar sua jornada escolar em 5 (cinco) ou 15 (quinze) horas semanais (BRASIL, 2016a, Art.1º) e, assim, a depender de sua decisão, não contemplar sete horas diárias, durante todo o período letivo.

<sup>4</sup> Devidos aos limites de extensão deste artigo, ele não abarcará a discussão dessa parte específica da Meta 6.

integral<sup>5</sup>”, uma vez que, ao possibilitar abarcar apenas uma parte dos alunos, sinaliza, claramente, que tal política não está direcionada para todo o universo de estudantes, seja no âmbito do território nacional, de uma mesma unidade federativa, ou, até, de uma mesma instituição escolar (COELHO, 2016). De tal modo, a Meta 6 aponta para a continuidade das políticas focalizadas, que priorizam determinada parcela da população, em consonância com os movimentos reformistas ocorridos na América Latina, nas décadas de 1980 e 1990 (CARNOY, 2003), e das políticas de ampliação da jornada escolar, desenvolvidas no âmbito do governo federal, colocadas em curso na década de 1990 e nos anos 2000.

Para o alcance da referida meta são apresentadas 9 (nove) estratégias, das quais, de acordo com Coelho (2016), 6 (seis) estão relacionadas a elementos de infraestrutura, tais como a construção e/ou ampliação de escolas, e para a garantia de professores em jornada única. Tais inserções no PNE 2014-2024 buscavam proporcionar avanços associados à política de educação em tempo integral desenvolvida pelo governo federal à época, uma vez que o PME, em vigência quando da elaboração e aprovação do plano, não previa a alteração nos espaços escolares, tampouco a disponibilização de professores com dedicação exclusiva a uma única escola. As atividades desenvolvidas pelo programa eram ofertadas por monitores que, em atenção à lei que dispõe sobre o serviço voluntário (BRASIL, 1998), recebiam apenas um ressarcimento relacionado às despesas de transporte e alimentação (BRASIL, 2008, 2014a).

Para Moll (2014), o PME foi uma importante estratégia de indução de políticas de educação em tempo integral, as quais não devem ser estáticas e/ou perenes. Nesse sentido, os entes federados, a partir dessa indução, deveriam cumprir seu papel na garantia desse direito, a partir do desenvolvimento de políticas locais de educação em tempo integral. De tal modo, ao se considerar o PNE, seria necessário a implementação de uma “política de Estado” (SOUZA *et al.*, 2017, p. 556) e não uma política indutora, uma vez que esta já estava – efetivamente – em curso desde o ano de 2008.

As análises sobre o PNE não podem deixar de considerar que esse documento está organizado sob uma lógica de estrutura social, regida pelas necessidades e demandas do capital (DAVIES, 2016). Sendo assim, por mais democrático que tenha sido o seu processo de construção, “suas possibilidades de realização serão necessariamente limitadas e truncadas dentro da desordem capitalista e, sobretudo, da desordem capitalista dependente [...]”

---

<sup>5</sup> A autora apresenta dois modelos de organização da oferta do tempo integral: (1) escola de tempo integral, a partir do fortalecimento da escola, inclusive com alteração no seu espaço físico para atender aos estudantes; e, (2) aluno de tempo integral, com foco na oferta de atividades diversas aos estudantes, a partir da utilização de outros espaços, além da escola (CAVALIERE, 2009).



(DAVIES, 2016, p. 301). Além disso, no contexto brasileiro, o plano tem como desafio a superação da marca da descontinuidade das políticas educativas (DOURADO, 2007), devendo ultrapassar o desafio associado não só à consecução de suas metas, mas, também, de sua efetivação como elemento norteador (e continuado!) de políticas educacionais.

### **A META 6 NO CONTEXTO DOS DADOS DO CENSO ESCOLAR: RUMO AO DISTANCIAMENTO DO PNE 2014-2024?**

Para analisar o alcance da Meta 6 do PNE, foram utilizados os resultados finais das matrículas do Censo Escolar<sup>6</sup> dos anos de 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019, bem como dados presentes nos relatórios de monitoramento do plano<sup>7</sup>, divulgados bianualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Nesse sentido, convém observar que a Lei nº 13.005/2014 determinou que o PNE fosse monitorado continuamente e avaliado periodicamente, devendo, a cada dois anos, o Inep divulgar estudos para “aferir a evolução no cumprimento das metas” (BRASIL, 2014, Art. 5º, § 2º).

No decorrer da produção dos relatórios sobre o PNE, o Inep tornou mais precisa a nomenclatura associada ao cômputo do percentual de alunos cuja carga horária total de atividades, realizadas sob a responsabilidade da escola, corresponderia ao tempo integral: se, nos dois primeiros documentos, referia a “matrículas em tempo integral”, nos dois últimos, com vistas a “aprimorar o conceito e tornar mais claro o que os indicadores realmente objetivam monitorar” (BRASIL, 2018a, p. 119), passou a denominar “alunos de educação em tempo integral – alunos de ETI”. Tal alteração resultou do entendimento de que, no contexto do censo escolar, a “jornada de tempo integral” corresponde àquela:

[...] cuja duração é, em média, igual ou superior a sete horas diárias, contabilizada a partir da soma da carga horária da matrícula de escolarização do aluno na escola pública com a carga horária total das matrículas de atividade complementar (AC) e/ou de atendimento educacional especializado (AEE) realizadas em instituições públicas e/ou privadas. (BRASIL, 2018a, p. 120).

Sob essa perspectiva, são computados como alunos de ETI, por exemplo, os matriculados em tempo parcial, mas cuja carga horária total (adicionada de atividades complementares e/ou de atendimento educacional especializado), sob a responsabilidade da escola, totaliza sete ou

<sup>6</sup> Consultas realizadas em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>.

<sup>7</sup> Até o momento, o Inep já publicou quatro relatórios: (1) Plano Nacional de Educação PNE 2014-2014: Linha de Base (BRASIL, 2014c); (2) Relatório do Primeiro Ciclo de Monitoramento da Metas do PNE: biênio 2014-2016 (BRASIL, 2016b); (3) Relatório do Segundo Ciclo de Monitoramento da Metas do PNE - 2018 (BRASIL, 2018a); (4) Relatório do Terceiro Ciclo de Monitoramento da Metas do PNE - 2020 (BRASIL, 2020).

mais horas diárias. Detalhando, considerando que a LDBEN classifica como turno parcial o atendimento de “no mínimo, 4 (quatro) horas diárias” (BRASIL, 1996, Art. 31, Inciso I), “o cálculo [do tempo integral] considera a soma da carga horária das matrículas de escolarização e atividade complementar e realiza a média para 5 dias da semana; se o resultado alcançar o mínimo de 7 horas diárias, o aluno é considerado em tempo integral” (BRASIL, 2017, p. 40).

Essa definição deixa claro que os alunos matriculados em tempo parcial na escola, porém inscritos, por exemplo, no PME ou no PNME devem integrar as estatísticas de aluno de ETI. Tal clarificação conceitual é de grande importância para o preenchimento do censo escolar, cujos dados balizam a distribuição de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), e, para o qual, por exemplo, o valor aluno/ano do ensino fundamental urbano em tempo integral é 30% superior ao do ensino fundamental urbano em tempo parcial (MENEZES, 2012). É importante destacar que desacertos associados ao preenchimento do censo escolar produzem efeitos no envio dos recursos financeiros transferidos, por meio do Fundeb, a estados, Distrito Federal e municípios.

Ciente do entendimento do Inep a respeito da jornada de tempo integral e tendo em vista a meta 6 do PNE 2014-2024, a tabela 01 – que apresenta o percentual de alunos de ETI, no período 2009-2019 – revela que 2016 correspondeu a um ano de inflexão/mudança no comportamento da oferta dessa ampliação da jornada escolar no país. Os dados mostram que a mudança da política de educação em tempo integral, ocorrida no ano de 2016 – e que, vale destacar, correspondeu à substituição do PME pelo PNME –, coincidiu com a interrupção da trajetória temporal de contínuo e progressivo avanço do quantitativo de alunos de ETI, em todas as 5 (cinco) grandes regiões geográficas do país. Em termos gerais, os dados revelam que – depois de ter caminhado na direção do alcance da meta 6 do PNE, chegando a apresentar, em 2015, 18,7% dos alunos da educação básica em tempo integral – o país vem passando por oscilações nessa oferta, tendo retroagido a 14,9%, em 2019, afastando-se, pois, dos 25% almejados no plano.

**TABELA 1** - Brasil: Percentual de alunos da educação básica em tempo integral, por grande região geográfica – 2009-2019.

Ano	Região geográfica					Brasil
	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	
2009	3,1	3,3	7,3	8,2	5,9	5,6
2010	4,3	4,4	7,9	9,9	7,6	6,7

2011	5,7	6,5	9,7	11,0	8,8	8,4
2012	7,2	9,1	10,7	13,8	10,3	10,2
2013	11,2	15,0	12,3	15,6	13,5	13,5
2014	15,1	23,4	14,0	17,9	17,1	17,6
2015	18,3	25,4	14,7	18,2	15,0	18,7
2016	8,5	13,8	13,8	15,3	13,5	13,1
2017	12,3	22,9	15,6	17,0	14,1	17,4
2018	9,2	17,9	13,9	14,5	13,9	14,4
2019	8,3	20,0	13,8	14,7	13,8	14,9

**Fonte:** Elaborado a partir de Brasil (2016b, 2020).

A tabela 1 possibilita visualizar que, à exceção de uma pequena alteração no Centro-Oeste, o período 2009-2015 foi marcado por progressivo avanço do percentual de alunos em tempo integral, nas diferentes regiões do país. O ano de 2016 – em que, reitera-se, ocorreu a substituição do PME pelo PNME –, por sua vez, apresentou significativa diminuição dessa oferta, com destaque para o Norte e Nordeste que exibiram as mais drásticas reduções, indicando que essas duas regiões estavam mais suscetíveis, quiçá, dependentes, dos mo(vi)mentos das políticas de tempo integral desenvolvidas pelo governo federal. Tal diminuição também possibilita retomar a discussão a respeito da descontinuidade das políticas educacionais no país, circunscritas ao âmbito das políticas de governo, e não de Estado.

A tabela 1 mostra, ainda, que, em 2019, a exceção do Nordeste, os percentuais de alunos de ETI mantiveram-se próximos aos de 2016, podendo indicar que os efeitos da alteração da política federal de tempo integral ocorreram em duas etapas: se, inicialmente (2016), contribuiu para uma significativa redução desses percentuais; posteriormente (2016-2019), à exceção de algumas oscilações, contribuiu para que tais quantitativos se mantivessem praticamente nos patamares a que foram reduzidos no ano de 2016, apontando para uma possível estagnação da oferta no referido período. Contudo, há que se destacar que a região Nordeste parece ser atípica nesse contexto, pois mesmo tendo, em 2016, diminuído contundentemente o seu percentual de alunos de ETI, de lá para cá, apesar de algumas variações anuais, vem conseguindo fazer avançar significativamente esse percentual.

Com vistas a ampliar as reflexões sobre os mo(vi)mentos do tempo integral a partir da aprovação do PNE 2014-2024, a tabela 2 apresenta a evolução das matrículas nas diferentes etapas da educação básica no país, segundo a extensão da jornada escolar (parcial ou integral).

**TABELA 2** – Brasil: Matrículas na educação básica, por etapa e extensão da jornada escolar - 2014-2019.

**Etapas**

**Anos**

		2014	2015	2016	2017	2018	2019
Educação Infantil	Extensão da Jornada Integral	1.503.268	1.564.297	1.611.168	1.717.944	1.736.309	1.772.198
	Parcial	3.989.033	4.013.133	4.230.504	4.364.603	4.607.353	4.607.353
	Total	5.492.301	5.577.430	5.841.672	6.082.547	6.343.662	6.379.551
Ensino Fundamental	Integral	4.273.510	4.412.954	2.345.173	3.593.080	2.367.523	2.332.144
	Parcial	19.173.280	18.343.210	20.074.816	18.463.435	19.393.308	19.081.247
	Total	23.446.790	22.756.164	22.419.989	22.056.515	21.760.831	21.413.391
Ensino Médio	Integral	362.657	384.635	409.401	500.988	599.403	655.768
	Parcial	6.668.967	6.426.370	6.469.361	6.181.439	5.862.721	5.537.051
	Total	7.031.624	6.811.005	6.878.762	6.682.427	6.462.124	6.192.819
Educação Básica	Integral	6.139.435	6.631.886	4.365.742	5.812.012	4.703.235	4.760.110
	Parcial	29.831.280	28.782.713	30.774.681	29.009.477	29.863.382	29.225.651
	Total	35.970.715	35.144.599	35.140.423	34.821.489	34.566.617	33.985.761

**Fonte:** Elaborado com base nos resultados finais do Censo Escolar (BRASIL, 2014b, 2015, 2016c, 2017a, 2018, 2019).

Antes de passar para a discussão da extensão da jornada escolar na educação básica, faz-se necessário realizar três destaques associados aos dados apresentados na tabela 2. O primeiro diz respeito à dimensão das matrículas na educação básica no Brasil, que, em 2019, totalizou aproximadamente 34 milhões, sendo que 29,2 milhões eram de tempo parcial. A dimensão dos dados deixa claro que possíveis avanços nas matrículas para o tempo integral, mesmo que na forma de pequenos percentuais, envolvem grandes quantitativos absolutos, além de significativos esforços pedagógicos, infraestruturais e financeiros, entre outros. Vale observar que o governo federal, entre outras justificativas, lança mão da dimensão dos números da educação nacional para defender o caráter indutor de suas políticas que, sob essa perspectiva, são levadas à adesão por parte das instâncias subnacionais, as quais, em grande parte, são dependentes do apoio técnico e financeiro que se faz associar a tal adesão (GUILARDUCCI, 2019; IGLESIAS, 2019).

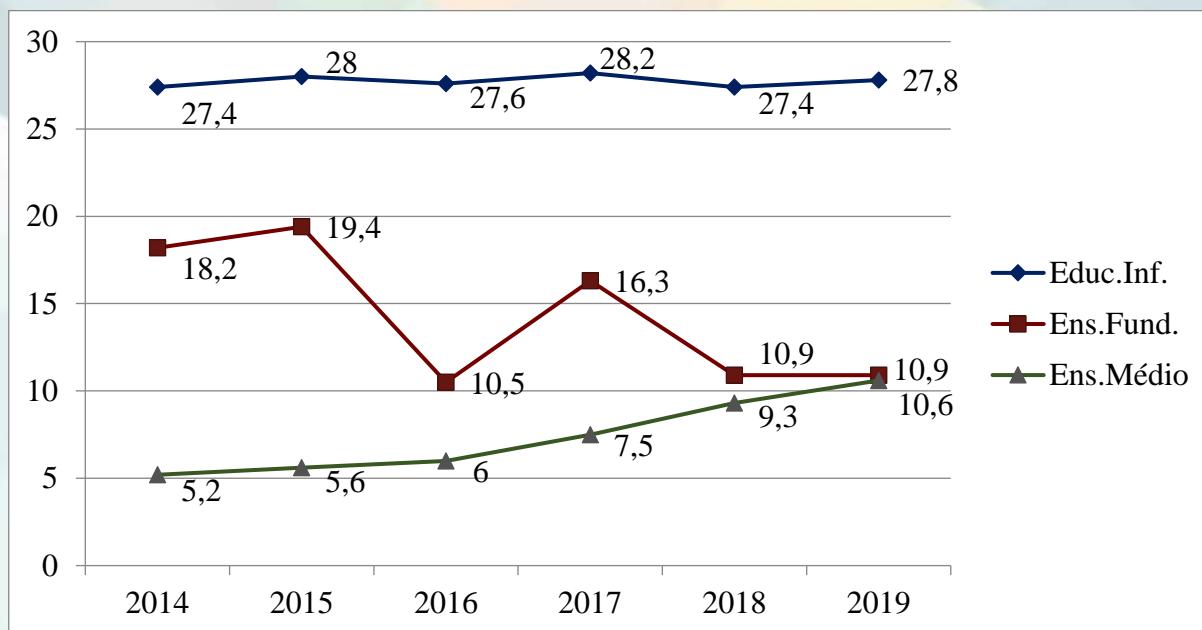
O segundo destaque diz respeito à redução, no período 2014-2019, do total de matrículas na educação básica (5,5%) visivelmente capitaneada pela diminuição das matrículas nos ensinos fundamental (8,7%) e médio (11,9%), em contraponto ao avanço da educação infantil (16,2%). Tal redução encontra explicação na retração dos índices de natalidade e no avanço das taxas de atendimento educacional nas diferentes etapas da educação básica (LIMA, 2019), com destaque para a universalização do ensino fundamental. O terceiro destaque refere-se ao grande

distanciamento entre as matrículas do ensino fundamental em relação à educação infantil e ao ensino médio, demonstrando que os efeitos da Emenda Constitucional (EC) n° 59/2009 – que determina que a “educação básica [deve ser] obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade” (BRASIL, 2009, Art. 1º, Inciso I) – ainda estão em processo no Brasil.

Especificamente em relação ao tempo integral, a partir dos dados da tabela 2, constata-se que, no período observado, diminuiu o distanciamento da participação das diferentes etapas de ensino da educação básica na oferta dessa extensão da jornada escolar: se, em 2014, a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio contemplavam, cada qual, 24,5%, 69,6% e 5,9% dessa oferta, em 2019, passaram a responder por 37,2%, 48,9% e 13,8% respectivamente. Ou seja, o tempo integral deixou de se concentrar basicamente no ensino fundamental para avançar, ainda que lentamente, pela educação infantil e pelo ensino médio, resultando menor heterogeneidade na oferta dessa extensão da jornada escolar entre as três etapas da educação básica.

Elaborado a partir dos dados da tabela 2, o gráfico 1 – que tem como objetivo evidenciar a evolução do tempo integral nas três etapas da educação básica, comparativamente à meta 6 do PNE 2014-2024 – revela que, embora a educação infantil já venha ultrapassando o percentual de matrículas em tempo integral estabelecido no plano (25%) e o ensino médio venha avançando – lenta, mas progressivamente – nessa direção, o ensino fundamental, na contramão às determinações do PNE, embora com oscilações, vem passando por significativa redução dos alunos de ETI.

**GRÁFICO 1** - Brasil: Percentual de alunos de tempo integral, por etapa da educação básica – 2014-2019.



**Fonte:** Elaborado com base nos resultados finais do Censo Escolar (BRASIL, 2014b, 2015, 2016c, 2017a, 2018, 2019).

A análise da Gráfico 1 permite deduzir que é a redução das matrículas em tempo integral no ensino fundamental – etapa de ensino que, historicamente, vem sendo a mais contemplada por experiências (nacionais e locais) de ampliação da jornada escolar (CAVALIERE, 2009) – que vem contribuindo para a diminuição do percentual de alunos em tempo integral da educação básica, afastando o país do alcance da meta 6 do PNE, conforme também é possível depreender da tabela 1.

A exemplo do ensino fundamental, que encontrou no Programa Mais Educação o estímulo ao desenvolvimento do tempo integral, o ensino médio encontrou apoio no Programa (ProEMI), que, “desde 2009, tem-se caracterizado como a principal política federal de implantação do ensino médio em tempo integral no Brasil” (SILVA, 2018, p.728). Os dados possibilitam inferir que, possivelmente, a política federal de tempo integral associada ao ensino médio não passou pelo mesmo processo de descontinuidade a que foi submetido o ensino fundamental, por ocasião da sua substituição do PME pelo PNME.

Diante do exposto, o comportamento da educação em tempo integral no país, no período 2014-2019, pode ser identificado por meio de três movimentos relacionados a cada uma das etapas da educação básica, quais sejam: (1) a constância, intermediada por pequenas oscilações, observada na educação infantil; (2) a diminuição, com significativas oscilações, presente no ensino fundamental, estando relacionadas às alterações nas políticas indutoras nacionais (PME e PNME); e, (3) o crescimento constante, verificado no ensino médio, vinculado, entre outros

fatores, mas não só, ao ProEMI. Essas variações, sejam em uma mesma etapa de ensino ou em um comparativo entre elas, evidenciam a necessidade da construção de políticas que considerem a educação básica como um todo, sem a priorização ora de uma, ora de outra etapa.

Em meio a esse contexto, é importante resgatar que a educação básica é declarada, na Constituição de 1988, como direito do cidadão e dever do Estado. A respeito da “prática de declarar direitos”, Chauí (1989) citada por Cury (2008, p. 295), entende que “significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos”, infelizmente.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme observado, desde a década de 1980, alguns textos e orientações editadas por organismos internacionais já vêm apontando para a necessidade de os sistemas nacionais de ensino promoverem políticas de ampliação da jornada escolar para os estudantes da América Latina. No contexto brasileiro, as políticas de ampliação da jornada escolar apresentam a marca da descontinuidade e das disputas políticas e partidárias, de tal forma que o país vem vivenciando momentos em que a educação em tempo integral é apresentada como pauta ou é retirada do cenário das políticas públicas em educação. Com a aprovação do PNE 2014-2024, o país passou a sinalizar para a compreensão da educação em tempo integral como política de estado (SOUZA *et al*, 2018), apontando para a necessidade de um esforço coletivo – respaldado pelo regime de colaboração – para o alcance da meta estabelecida para essa extensão da jornada escolar.

Nesse sentido, é importante resgatar o papel estratégico da União, no que diz respeito à implantação de uma política nacional que – a partir de um aporte estável, regular e suficiente de recursos financeiros, bem como de apoio técnico especializado – incentive os entes subnacionais a construam políticas próprias de educação em tempo integral. Os dados analisados demonstram que, sob a regência do governo federal, há a possibilidade de o atendimento dos alunos nessa extensão da jornada escolar avançar na direção do alcance da meta 6 do PNE 2014-2024. Contudo, paralelamente, constata-se a necessidade de superar o desafio associado ao Pacto Federativo, uma vez que, nos momentos de interrupção de uma política indutora federal – caso do PME e do PNME –, diminuiu substancialmente o número de alunos em tempo integral no ensino fundamental.

Reitera-se, por fim, que para que uma política de Estado se estabeleça é necessário que se sobreponha às disputas político-partidárias. Do contrário, a marca da descontinuidade permanecerá presente, fortalecendo as desigualdades educacionais historicamente assentadas no país.

Para efeitos de estudos futuros, sugere-se análises do tema em questão no âmbito das regiões brasileiras, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Além disso, considerando o contexto da pandemia de COVID-19<sup>8</sup>, destaca-se a necessidade de estudos que analisem a oferta da educação em tempo integral quando da retomada das atividades presenciais nos sistemas públicos de educação no País.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Decreto de 14 de maio de 1991. **Dispõe sobre o Projeto Minha Gente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1991.

BRASIL. **Projeto Minha Gente**: informações básicas sobre o projeto. Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais, 1992.

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

BRASIL. Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. **Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 1998.

BRASIL. Portaria Normativa 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 socioeducativas no contraturno escolar**. Diário Oficial da União, Brasília, 2007.

BRASIL. **Manual Operacional da Educação Integral**. MEC: Secad, 2008.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias [...] com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 27jul.2020.

---

<sup>8</sup> Apesar do artigo não tratar do contexto da pandemia de COVID-19, considera-se que seus desdobramentos influenciarão na retomada do atendimento em tempo integral.



BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículo e Educação Integral. **Programa Mais Educação: Impactos na Educação Integral e Integrada**. Brasília, 2013.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 2014.

BRASIL. **Manual Operacional da Educação Integral**. MEC: Secad, 2014a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Resultados e Resumos, 2014b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em: 24 jan. 2020.

BRASIL. **Relatório de Linha de Base 2014**. Inep, 2014c. Disponível em: [http://simec.mec.gov.br/pde/grafico\\_pne.php](http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php). Acesso em: 24 jan. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Resultados e Resumos, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em: 24 jan. 2020.

BRASIL. Resolução nº 2, de 14 de abril de 2016. **Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades de educação em tempo integral, em conformidade com o Programa Mais Educação**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2016.

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

BRASIL. **Relatório do Primeiro Ciclo de Monitoramento da Metas do PNE: biênio 2014-2016**. Inep, 2016b. Disponível em: [http://simec.mec.gov.br/pde/grafico\\_pne.php](http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php). Acesso em: 24 jan. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Resultados e Resumos, 2016c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em: 24 jan. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Orientações de preenchimento do Censo Escolar 2017 - Programas e políticas federais**. Brasília, DF: Inep, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Resultados e Resumos, 2017a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em: 24 jan. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Resultados e Resumos, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em: 24 jan. 2020.

BRASIL. **Relatório do Segundo Ciclo de Monitoramento da Metas do PNE - 2018**. Inep, 2018a. Disponível em: [http://simec.mec.gov.br/pde/grafico\\_pne.php](http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php). Acesso em: 24 jan. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Resultados e Resumos, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em: 24 jan. 2020.

BRASIL. **Relatório do terceiro Ciclo de Monitoramento da Metas do PNE - 2020**. Inep, 2020. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6935276](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6935276). Acesso em: 29 jul. 2020.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma da educação**: o que os planejadores devem saber. Brasília: UNESCO/Brasil, p. 55-86, 2003.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. In: MAURICIO, Lúcia Velloso. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n.80, p.51-64, abr. 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Plano Nacional de Educação 2014-2024 – meta 6: estratégia para qual tempo e para qual projeto de sociedade? **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v. 13, n. 33, p. 101-120, 2016.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; SIRINO, Márcio Bernardino. Concepções de educação integral, gestão do tempo integral e projeto(s) de sociedade: um debate (mais do que) atual. In.: FERREIRA, António, G.; BERNADO, Elisangela da S.; MENEZES, Janaína S. S. **Políticas e gestão da educação em tempo integral**. CRV, Curitiba, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p.293-303, mai./ago. 2008.

DAVIES, Nicholas. Desafios do financiamento em planos de educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n.33, p.299-320, 2016.

DINIZ JÚNIOR, Carlos A. **Comitês Territoriais de Educação Integral: das ideias ao texto**. 2017. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, 2007.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos: O Programa Mais Educação**, 2015. Disponível em: [https://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/sintese\\_Mais\\_Educacao\\_impacto-quali\\_20151118.pdf](https://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/sintese_Mais_Educacao_impacto-quali_20151118.pdf). Acesso em: 10 dez. 2020.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GUILARDUCCI, Raphael Henrique Mota. **Indução em políticas federais de educação em tempo integral e sua materialização na rede municipal de São João Del-Rei.** 2019. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2019.

IGLESIAS, Alessandra Fontes. **Do Programa Mais Educação ao Programa Novo Mais Educação: o financiamento da educação em tempo integral em escolas do município de São João de Meriti/RJ.** 2019. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2019.

LIMA, Marcos Rangel. **Uma política de desconstrução da escola pública: avaliações padronizadas, gerencialismo e redução das matrículas discentes na rede estadual do Rio de Janeiro.** 2019. Tese (Doutorado em População, Território e Estatísticas Públicas) - Escola Nacional de Estatística, Rio de Janeiro/RJ, 2019.

MENEZES, Janaína S. da Silva. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, n. 45, p. 137-152, 2012.

MENEZES, Janaína Specht da Silva; DINIZ JÚNIOR, Carlos Antônio. A intersectorialidade no Programa Mais Educação: focalização em grupos sociais vulneráveis. In.: FERREIRA, António, G.; BERNADO, Elisangela da S.; MENEZES, Janaína S. S. **Políticas e gestão da educação em tempo integral.** CRV, Curitiba, 2018.

MENEZES, Janaína Specht da Silva; DINIZ JÚNIOR, Carlos Antônio. Comitês de Educação Integral: mo(vi)mentos dos/nos documentos editados pelo Ministério da Educação. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.

MENEZES, Janaína Specht da Silva; SOUZA, Donaldo Bello de. Monitoramento e avaliação nos Planos Estaduais de Educação consoantes ao novo PNE. **Pro-posições**, v.29, n.3, p.614-639, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de saúde pública**, v. 9, n.3, p.237-248, 1993.

MOLL, Jaqueline. O PNE e a educação integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Retratos da Escola**, v. 8, n. 15, 2015.

OLIVEIRA, Thiago A. A educação integral no século XXI – do Programa Mais Educação ao Programa Novo Mais Educação. **Dissertação de Mestrado em Educação.** Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, 2019.

ORELAC. **Declaración de Quito.** Santiago: Promedlac, 1991.

ORELAC. **Declaración de Santiago.** Santiago: Promedlac, 1993.

ORELAC. **Situación Educativa de América Latina y Caribe.** Santiago: Promedlac, 1998.

PENA, R. L. **Os “CIEPs de Collor”:** uma análise sobre o Projeto Minha Gente. 2015. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2015.

SILVA, Andréa Giordanna Araujo da. O ProEMI e o ensino médio em tempo integral no Brasil. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 2, p. 727-754, maio/ago. 2018

SOARES, D. P. A. **Programa mais educação nas escolas estaduais de Porto Velho- RO: percursos para a educação integral.** 2013. 235f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho/RO, 2013.

SOBRINHO, J. A.; PARENTE, M. M. A. **CAIC:** solução ou problema? Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 1995.

SOUZA, Donaldo B.; MENEZES, Janaína S. S.; COELHO, Lígia M. C. C.; BERNADO, Elisângela da S. Regime de colaboração e educação em tempo integral no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 164, 2017.

SOUZA, Donaldo Bello de; MENEZES, Janaína Specht da Silva. Elaboração e aprovação de planos de educação no Brasil: do nacional ao local. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 89, 2015.

**Recebido em:** 05/08/2020

**Aceito em:** 06/02/2021