



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DÉBORA RODRIGUES LIMA

**A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO PIAUÍ: uma análise da meta de ETI nos
planos de educação**

TERESINA - PI
2019

DÉBORA RODRIGUES LIMA

A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO PIAUÍ: uma análise da meta de ETI nos planos de educação

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rosana Evangelista da Cruz.

**TERESINA-PI
2019**

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Divisão de Processos Técnicos

L732e Lima, Débora Rodrigues.

A Escola em tempo integral no Piauí. / Débora Rodrigues Lima. –
2019.
178 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de
Ciências da Educação, Mestrado em Educação, Teresina, 2019.
Orientação: Prof^ª. Dr^ª. “Rosana Evangelista da Cruz”

1. Política Educacional. 2. Plano de Educação. I. Título.

CDD 371.207

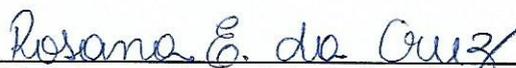
DÉBORA RODRIGUES LIMA

A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO PIAUÍ: uma análise da meta de ETI nos planos de educação

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rosana Evangelista da Cruz.

Aprovado em: 23, 08, 2019.

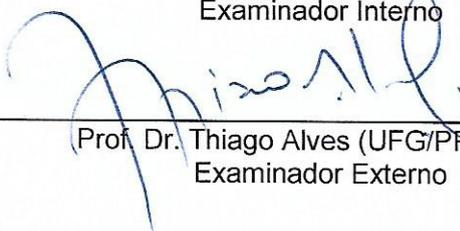
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Rosana Evangelista da Cruz (UFPI/PPGE)
Orientadora



Prof. Dr. Luís Carlos Sales (UFPI/PPGE)
Examinador Interno



Prof. Dr. Thiago Alves (UFG/PPGADM)
Examinador Externo

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, sempre, ao Pai por seu infinito amor e cuidado que sempre me sustentou e iluminou em todos os momentos, até quando eu não percebia e reclamava.

Agradeço à minha família, em especial à minha base, mamusca e maninha, por serem quem são, na medida certa do que eu preciso, por sempre acreditarem em mim, muito mais do que eu mesma, por me levarem adiante quando eu quero desistir, pelo amor incondicional. Sou o que sou por causa de vocês. E à Val por ser o amor e remédio para todos os dias.

Agradeço ao Tielim por acreditar que tenho uma capacidade sobre-humana de fazer qualquer coisa, bastando eu querer. Eu não tenho, mas obrigada pela confiança que me ajuda a ter fé em mim.

Agradeço aos amigos que se fizeram presente, que me incentivaram, que me aguentaram com todas as minhas dores e medos, mas, em especial, à Jéssica Catarine pela racionalidade e luz que me mantiveram sã, e ao “cumpade” Henrique Miller, pois sem ele nada disso estaria, de forma alguma, acontecendo, porque tudo, do incentivo à inscrição, acompanhar os resultados e do apoio para escrita até o fim, ele fez, acreditando mais em mim do que eu.

Agradeço às novas amizades conquistadas no percalço (Kininha, Marlúcia e Jullyane) pela companhia, por dividirem o dia, as conversas, as conquistas e desânimos. Obrigada especialmente à Roseanne por ser exemplo de pessoa e estudo, e um ombro amigo sempre presente.

Agradeço, também, aos professores dessa Pós-Graduação por todo o conhecimento compartilhado, pelas histórias e vivências que ficarão na memória. Em particular, agradeço ao professor Luís Carlos que foi de vital importância para a construção dessa dissertação e à minha orientadora, Rosana Evangelista, por toda a jornada e ensinamentos essenciais para que essa conquista fosse possível.

Agradeço imensamente ao professor Paulo Borges, por sua compreensão, conselhos e apoio, eu não teria chegado ao fim se o senhor não tivesse criado oportunidades para mim.

Por fim, agradeço ao Wellson (ou Radialista Sádico), que no meio do caminho apareceu e propiciou-me alguma sanidade, que há tanto buscava (porque atividade é vida!), para viver essa longa jornada e outras tantas que surgirem.

LIMA, Débora Rodrigues. **A escola em tempo integral no Piauí: uma análise da meta de ETI nos planos de educação.** Dissertação (Mestrado em Educação). 178 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina – PI, 2019.

RESUMO

A oferta da escola de tempo integral ocorreu em diferentes épocas na história do ensino brasileiro, embora de forma descontínua. No entanto, essa modalidade alcançou maior destaque no Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014, que definiu como meta oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da educação básica. No processo de elaboração dos planos estaduais e municipais de educação, os entes federativos estabeleceram suas próprias metas, como ocorreu no Piauí, motivando a realização desta pesquisa que tem por objetivo analisar a meta de ETI nos planos estadual e municipais de educação do Estado do Piauí. Quanto aos objetivos específicos, pretende-se analisar a coerência entre as metas e as estratégias estabelecidas para a escola em tempo integral nos planos estadual e municipal de educação do Piauí em relação ao previsto no PNE; identificar a quantidade de escolas em tempo integral no Estado do Piauí, nos anos posteriores à aprovação do PNE; e investigar as condições de oferta, no que tange à infraestrutura das escolas em tempo integral do Piauí. A abordagem adotada é quali-quantitativa, mediante pesquisa documental, tendo como base a legislação e documentos de âmbito nacional sobre a política de educação em tempo integral, bem como os planos nacional, estadual e municipais de educação e microdados do Censo Escolar dos anos de 2014 a 2017. A pesquisa tem como referencial teórico produções bibliográficas que tratam sobre o tema, especialmente as de autores, como Gramsci (1982, 2010), Queiroz (2015), Cavaliere (2002, 2010, 2014), Esquinsani (2008), Cella (2010), Cantuário (2017), e Castro e Lopes (2010). Os resultados informam que o Plano Estadual de Educação tem a mesma meta do PNE para a escola em tempo integral, situação também observada na maior parte dos planos municipais, embora percentual considerável tenha estabelecido metas diferenciadas em relação ao número de escolas e/ou matrículas na referida modalidade, assim como incluído novas estratégias. No que tange ao quantitativo de escolas e de matrículas em tempo integral, a oferta no Estado do Piauí está aquém das metas estabelecidas, pois, em 2017, os respectivos percentuais foram 15,9% e 7,4%. Embora venha ocorrendo aumento significativo no atendimento após a aprovação do PNE, o ritmo de crescimento não indica que será garantido o alcance da meta até o final do decênio. Quanto às estruturas das escolas de ETI, os microdados do Censo Escolar informam insuficiência para o atendimento dos alunos, devido à ausência de espaços considerados indispensáveis para a adequada realização da educação em tempo integral na maior parte das unidades. Conclui-se que são grandes os desafios, tanto para o cumprimento das metas de ETI quanto para que se assegure a oferta da educação em tempo integral com adequado padrão de qualidade nas escolas públicas piauienses.

Palavras-chave: Política Educacional. Escola de Tempo Integral. Planos de Educação.

LIMA, Débora Rodrigues. **The full time school in Piauí: an analysis of the goal of FTE in education plans.** Dissertation (Master in Education). 178 f. Graduate Program in Education. Center for Educational Sciences. Federal University of Piauí, Teresina – PI, 2019.

ABSTRACT

The full-time school offer occurred at different times in the history of Brazilian education, albeit in a discontinuous fashion. However, this modality became more prominent in the National Education Plan (PNE) approved in 2014, which defined as a goal to provide full-time education in at least 50% of public schools, in order to serve at least 25% of the basic education students. In the process of elaborating the state and municipal education plans, federal entities established their own goals, as occurred in Piauí, motivating the accomplishment of this research that aims to analyze the goal of TSI in the state and municipal education plans of the State of Piauí. As to the specific objectives, it is intended to analyze the coherence between the goals and the strategies established for the full-time school in the state and municipal plans of education of Piauí in relation to that predicted in the PNE; to identify the number of full-time schools in the State of Piauí, in the years after the approval of the PNE, and to investigate the supply conditions, regarding the infrastructure of full-time schools in Piauí. The approach adopted is qualitative-quantitative, through documentary research, based on legislation and national documents on the policy of full-time education; the national, state and municipal plans of education and microdata of the School Census for the years 2014 to 2017. The research has as theoretical reference bibliographic productions that deal with the subject, especially those of authors like Gramsci (1982, 2010), Queiroz (2015), Cavaliere (2002, 2010, 2014), Esquinsani (2008), Cella (2010), Cantuário (2017), and Castro and Lopes (2010). The results indicate that the State Education Plan has the same goal as the PNE for full-time school, a situation that is also observed in most municipal plans, although a considerable percentage has set differentiated targets in relation to the number of schools and / or enrollment in the school modality, as well as the inclusion of new strategies. Regarding the number of schools and full-time enrollment, although the supply in the State of Piauí is below the established targets, since in 2017 the respective percentages are 15.9% and 7.4%, there has been a significant increase. However, the pace of growth does not indicate that the target will be guaranteed until the end of the decade. Regarding the structures of the TSI schools, the School Census microdata report insufficient student care, due to the lack of spaces considered indispensable for the proper realization of full-time education in most units. It is concluded that the challenges are great, both for the fulfillment of the TSI goals and for ensuring the provision of full-time education with adequate quality standard in Piauí public schools.

Keywords: Educational politics. Integral Education. Education Plans.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Territórios em Desenvolvimento – Piauí	74 2
Figura 2	Situação dos Planos de Educação dos municípios piauienses em 2019	84 2

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Fator de ponderação do Fundeb, 2019	53
Quadro 2	Macrocampos do Programa Mais Educação – 2010	58
Quadro 3	Estratégias da Meta 6 do PNE 2014 sobre ETI.	62
Quadro 4	Requisitos de infraestrutura para escolas participantes do EMTI	66
Quadro 5	Municípios piauienses por Territórios de Desenvolvimento	73
Quadro 6	Gerências Regionais de Educação do Piauí	75
Quadro 7	Estratégias sobre ETI dispostas apenas no PEE-PI	79
Quadro 8	Estruturas básicas para as escolas de ETI	118

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Percentual de escolas públicas piauienses de educação básica com e sem ETI – 2014 a 2017	110
Gráfico 2	Percentual de escolas públicas piauienses de educação básica com ETI, 2014 a 2017 (Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação)	111
Gráfico 3	Percentual de matrículas da educação básica da ETI e de tempo parcial no Piauí – 2014 a 2017	114
Gráfico 4	Percentual de matrículas da educação básica da ETI no Piauí, 2014 a 2017 (Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação)	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Matrículas no Estado do Piauí por etapa; todas as dependências administrativas – 2012 a 2017	69
Tabela 2	Perfil demográfico dos municípios do Piauí em 2018	71
Tabela 3	Comparação entre a Meta 6 – ETI do PNE/PEE e a dos PMEs piauienses	83
Tabela 4	Aspectos da meta nacional do PNE para a ETI modificados nos PMEs piauienses	85
Tabela 5	Mudanças nos percentuais da meta de ETI nos PMEs piauienses	85
Tabela 6	Estratégias novas nos PMEs piauienses	87
Tabela 7	Estratégias da meta para ETI nos PMEs piauienses semelhantes às do PNE	89
Tabela 8	Estratégias da meta para ETI nos PMEs piauienses semelhantes às do PEE – PI	92
Tabela 9	Escolas em tempo integral implantadas por GRE, em 2009	96
Tabela 10	Situação das ETIs, no Piauí, por modalidade de ensino, em 2016	97
Tabela 11	Número de escolas com e sem ETI (todas as dependências administrativas e etapas da educação básica) – 2014 a 2017	102
Tabela 12	Escolas de ETI por dependência administrativa no Piauí – 2014 a 2017	103
Tabela 13	Turmas de ETI por etapa ou modalidade de ensino no Piauí, 2014 a 2017	104
Tabela 14	Percentual de turmas de ETI por etapa ou modalidade de ensino no Piauí, 2014 a 2017	105
Tabela 15	Turmas de ETI por etapa ou modalidade de ensino e dependência administrativa no Piauí, 2015	107
Tabela 16	Turmas de ETI por etapa ou modalidade de ensino e dependência administrativa no Piauí, 2016	107
Tabela 17	Escolas públicas piauienses de educação básica com e sem ETI – 2014 a 2017	109
Tabela 18	Matrículas da educação básica piauiense de todas as dependências administrativas com e sem ETI – 2014 a 2017	112
Tabela 19	Matrículas de ETI por dependência administrativa no Piauí – 2014 a 2017	113
Tabela 20	Escolas públicas de ETI por porte demográfico dos municípios piauienses – 2014 a 2017	120
Tabela 21	Laboratório de Informática nas escolas públicas piauienses de ETI – 2014 a 2017	121
Tabela 22	Laboratório de Ciências nas escolas públicas piauienses de ETI – 2014 a 2017	123

Tabela 23	Quadra de esporte coberta nas escolas públicas piauienses de ETI – 2014 a 2017	124
Tabela 24	Quadra de esporte descoberta nas escolas públicas piauienses de ETI – 2014 a 2017	124
Tabela 25	Biblioteca nas escolas públicas piauienses de ETI – 2014 a 2017	126
Tabela 26	Cozinha nas escolas públicas piauienses de ETI – 2014 a 2017	127
Tabela 27	Refeitório nas escolas públicas piauienses de ETI – 2014 a 2017	128
Tabela 28	Banheiro com chuveiro nas escolas públicas piauienses de ETI – 2014 a 2017	130

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo-Aluno-Qualidade
CAQi	Custo Aluno Qualidade inicial
CCE	Conselho Estadual de Educação
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEFTI	Centro de Ensino Fundamental de Tempo Integral
CEMTI	Centro de Ensino Médio em Tempo Integral
CEPTI	Centro de Ensino Profissional de Tempo Integral
CETI	Centro Estadual de Tempo Integral
CF	Constituição Federal
CIAC	Centro Integrado de Apoio ao Adolescente e à Criança
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CONAE	Conferência Nacional de Educação
Consed	Conselho dos Secretários Estaduais de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMTI	Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
ETI	Educação em Tempo Integral
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE	Fórum Nacional de Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação
Fundef	Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GRE	Gerência Regional de Educação

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
ME	Ministério do Esporte
MEC	Ministério da Educação
MINC	Ministério da Cultura
MMA	Ministério do Meio Ambiente
NEEPHI	Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral
ONG	Organização Não Governamental
OPNE	Observatório do PNE
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PI	Piauí
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projetos Político-Pedagógicos
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
Pronaica	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
SciELO	Scientific Electronic Library
SEDUC	Secretaria de Educação e Cultura
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEPLAN	Secretaria do Planejamento do Estado do Piauí
SEV	Serviço do Ensino Vocacional

UFPI Universidade Federal do Piauí

Undime União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A POLÍTICA PÚBLICA DE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL	28
2.1 A educação integral em tempo integral.....	30
2.2 A trajetória da escola em tempo integral no Brasil	38
2.3. As normativas nacionais sobre educação em tempo integral	50
3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NOS PLANOS DE EDUCAÇÃO.....	69
3.1 O Plano Estadual de Educação do Piauí e a meta de educação em tempo integral	77
3.2 A educação em tempo integral nos planos de educação municipais do Estado do Piauí	81
4 A ETI NA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PIAUÍ	95
4.1 A ETI na rede estadual piauiense	95
4.2 A educação integral e o Censo Escolar	97
4.3 As escolas e matrículas em tempo integral no Piauí	101
4.4 As condições de atendimento nas escolas em tempo integral.....	117
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS.....	139
APÊNDICES	149
Anexos	173

1 INTRODUÇÃO

O Brasil é legalmente um Estado Democrático de Direito. Nessa forma de organização, o Estado tem importante papel na garantia do bem-estar da sua população. A Constituição Federal (CF) brasileira de 1988 expressa essa obrigação em diferentes passagens do seu texto, ao afirmar que é dever do Estado garantir o exercício dos diversos direitos fundamentais aos seus cidadãos.

Os direitos sociais são benefícios fundamentais e visam garantir as condições básicas necessárias que devem ser compartilhadas por todos os cidadãos, de modo a garantir igualdade e bem-estar social a toda a sociedade. Os direitos sociais são efetivados por meio das políticas públicas, que, por sua vez, podem ser compreendidas, segundo Hofling (2001), como o Estado em ação.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, elenca os direitos sociais brasileiros, assim dispendo: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]” (BRASIL, 1988). O direito à educação é efetivado por meio das políticas educacionais.

A história das políticas educacionais brasileiras revela uma ausência acentuada de continuidade de suas ações, visto que são interrompidas bruscamente de acordo com as mudanças das gestões políticas (COUTO, 2015). Um exemplo disso é a política de Educação em Tempo Integral (ETI) que já esteve presente em diferentes momentos da história educacional brasileira, tendo sido retomada nos últimos anos.

A educação em tempo integral surgiu pela primeira vez no ensino brasileiro no século XX, tendo como pioneiro dessa experiência o educador Anísio Teixeira¹, que tanto a expressou no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova² (1932) como buscou efetivá-la com a idealização do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) implantado em Salvador/BA no ano de 1950.

A educação em tempo integral foi retomada em outros momentos da história do ensino brasileiro, não de forma contínua, mas em episódios espaçados, como se discute mais adiante neste trabalho. O ensaio mais recente ocorreu com o Programa

¹ Anísio Teixeira foi um jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro que viveu de 1900 a 1971, sendo um nome importante na história da educação brasileira.

² O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi um documento elaborado em 1932 por 26 educadores com o título “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”, que ofereceu diretrizes para a educação nacional defendendo o ensino público, gratuito, laico e obrigatório.

Mais Educação, lançado pelo Governo Federal em 2007. Esse Programa iniciou apresentando como objetivo melhorar a aprendizagem, prioritariamente, de alunos de escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)³, situadas em capitais e regiões metropolitanas, através da promoção da jornada escolar em tempo integral (BRASIL, 2010), combinando atividades no turno e contraturno para realizar a ampliação do tempo dentro do ambiente de ensino.

Apesar de, oficialmente, o Programa Mais Educação ser considerado como experiência de ETI, há autores que entendem que esse projeto estaria distante de ser considerado, na prática, como educação em tempo integral, visto que as atividades que compõem a ETI devem conduzir para formação emancipadora do ser humano, englobando todas as suas dimensões, encaminhando o aluno para superação da alienação, enquanto o Programa Federal objetivaria a ampliação da jornada através da justaposição de atividades complementares às tarefas escolares já existentes (CAVALIERE, 2009; 2014; DIAS, 2013).

A política de ETI estaria fundamentada no conceito de educação integral, que, por sua vez, se centraliza na ideia de uma educação escolar que realiza ou busca realizar um currículo escolar coeso “capaz de integrar os diversos campos de conhecimento e das diversas dimensões formadoras” de todos os alunos, no qual a ampliação da jornada não é o fim, mas o meio para se alcançar a integralidade da formação do aprendiz, pois a “ampliação da jornada não pode ficar restrita à lógica da divisão em turnos” (BRASIL, 2009a, p. 36). Além disso, o Programa Mais Educação não é direcionado a todos os alunos de uma escola, ou mesmo de uma turma, e, sim, apenas para alguns alunos que atendem critérios específicos do Programa, indo de encontro à ideia da educação integral que se fundamenta numa educação igual para todos.

Nesse sentido, entende-se que o Programa Mais Educação não possui as características necessárias para ser considerado experiência de política de ETI, pois realiza ações de combinação de ampliação do tempo escolar com atividades complementares como medida assistencialista⁴ ao educando. Busca, através da

³ O IDEB, criado em 2007, reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos visando avaliar a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações.

⁴ É preciso que se ressalte a dicotomia existente entre assistência e assistencialismo. Conforme expõe Sposati *et al.* (1986, p. 17) referenciando Norberto Alayon, assistencialismo é uma medida “que historicamente as classes dominantes implementaram para reduzir a miséria que geravam e para perpetuar o sistema de exploração do trabalhador”, fornecendo benefícios a um grupo que não tinha acesso às condições básicas, contudo, com um caráter ético-religioso, de caridade. Por sua

ampliação da jornada, garantir que os alunos das escolas selecionadas com base nos critérios de baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social tenham um local apropriado para se manterem durante o dia, enquanto a política de ETI utilizar-se-ia da ampliação do tempo como meio para promover uma educação emancipadora de todos os alunos.

Contudo, não se pode olvidar o caráter indutor desse Programa que, ao ser estabelecido pela primeira vez em 2007, colaborou para a implantação e ampliação da política de ETI em todo o território nacional, influenciando a formação e caracterização desse regime ao longo dos anos (PARENTE, 2016).

A retomada da ETI como política educacional pode ser vislumbrada, também, no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014). A ETI foi contemplada na Meta 6 do atual PNE, no qual foi estabelecido que, até o fim da vigência desse plano, que ocorrerá no ano de 2024, o número de escolas públicas em tempo integral deverá ser de, no mínimo, 50% e o número de alunos matriculados nessa modalidade, no mínimo, 25% das matrículas da educação básica.

A inclusão da ETI como meta do PNE foi importante porque a definiu como política educacional para os próximos dez anos, visto que um dos objetivos desse plano é articular o sistema nacional de educação e nortear os demais entes federados na elaboração dos seus próprios planos de educação, que devem estar alinhados à normativa nacional.

O Estado do Piauí, em consonância com o PNE, estabeleceu, em seu Plano de Educação, aprovado em 2015, a obrigação de ampliar o número de escolas em tempo integral e o número de matrículas nessa modalidade. Mesmo antes da aprovação do PNE, o Estado começou, em 2009, a implantação de ETI. Foram criados Centros Estaduais de Tempo Integral (CETI), e escolas que ofertavam educação de tempo parcial passaram a oferecer educação em tempo integral, em substituição ao modelo anterior, como a escola estadual Zacarias de Góis, também chamada de Liceu Piauiense, que, a partir de 2010, iniciou a oferta de educação em tempo integral.

A motivação para desenvolver a pesquisa sobre a ETI decorreu da convivência com profissionais que trabalham no Liceu Piauiense que vivenciaram o processo de

vez, a ideia de assistência concebe que o assistido tem direito a tal benefício, visto que os bens fornecidos pelo Estado aos beneficiários foram alcançados através da força de trabalho de sua população e deve ser a ela revertida; também, deve ser realizada de modo que propicie não apenas o alívio imediato da carência do grupo necessitado, mas ainda que as políticas públicas promovam condições de diminuir os efeitos das desigualdades sociais.

transformação das escolas regulares de ensino médio no Piauí em ETIs. As mudanças implementadas, muitas sem qualquer consulta aos docentes, geraram angústias, especialmente porque a permanência na escola em que já ministravam aulas há anos foi condicionada à aprovação em processo seletivo interno da Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC).

A reação dos docentes levou a SEDUC a rever sua decisão quanto à obrigatoriedade de realização de um teste seletivo para esses profissionais. No entanto, os professores sentiram, ainda, um grande impacto devido à exigência de permanecerem em tempo integral nas escolas, incluindo o momento das refeições. Em contrapartida, eles receberiam uma gratificação, estendida a todos os profissionais das escolas em tempo integral. Apesar disso, parte deles saiu das escolas remodeladas, pelo motivo exposto e por perceberem a falta de estrutura para a oferta do tempo integral, o que significava que os alunos e profissionais passariam mais de sete horas corridas na escola.

A participação em discussões sobre essa realidade que tanto impactou na oferta educacional e nas condições de trabalho dos profissionais da educação no Estado do Piauí levou ao interesse em adotar a política de educação em tempo integral como objeto de pesquisa no Mestrado em Educação.

Para conduzir este trabalho, alguns questionamentos foram traçados: como a meta do PNE de ampliação das escolas e matrículas em tempo integral se expressou nos planos estadual e municipais de educação do Piauí? Qual o panorama de implementação das escolas em tempo integral nas redes de ensino do Piauí no que se refere ao número de escolas e matrículas por etapa e modalidade após aprovação do PNE? Quais esforços as redes estadual e municipais de educação do Piauí terão que realizar para alcançar as metas de atendimento das escolas em tempo integral previstas nos planos de educação? Quais condições básicas estão sendo asseguradas na oferta da ETI nas escolas piauienses?

Foi nesse esteio que se propôs uma pesquisa que investigasse a ETI no Estado do Piauí, no que tange à oferta dessa modalidade de educação, buscando responder ao seguinte problema de pesquisa: quais os desafios a serem enfrentados pelas redes estadual e municipais de educação do Piauí para alcance da meta de atendimento da ETI prevista no Plano Estadual de Educação?.

Direcionada pelo problema exposto, tendo as escolas em tempo integral do Estado do Piauí como espaço de pesquisa, entendendo a importância da garantia das

condições adequadas de oferta da educação que abrangem infraestrutura escolar, disponibilidade de equipamentos, quantidade de alunos por turma, formação docente, entre outros (SONOBE; PINTO, 2015), estabeleceu-se como objetivo geral analisar a meta de educação em tempo integral nos planos de educação estadual e municipais do Estado do Piauí.

Para alcançar o objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos: analisar a coerência entre as metas e estratégias estabelecidas para a ETI nos planos estadual e municipais de educação do Piauí em relação ao previsto no PNE; identificar a quantidade de escolas em tempo integral no Estado do Piauí nos anos posteriores à aprovação do PNE 2014; e investigar as condições de oferta, no que tange à infraestrutura das escolas em tempo integral no Piauí.

A pesquisa buscou dados sobre as escolas que ofertaram a educação em tempo integral no período de 2014 a 2017. O recorte temporal do objeto investigado abrangeu o período pós-aprovação do Plano Nacional de Educação em vigor, que ocorreu em 2014, até 2017, último ano de dados consolidados no Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), antes do fechamento desta dissertação.

Para construção da pesquisa, é preciso que o conhecimento científico seja metodicamente organizado e teoricamente fundamentado, pois não há ciência sem método científico. Esse percurso metodológico deve ficar explícito para que, ao submeter o conhecimento à apreciação pública, ele possa ser avaliado, revisitado e testado; é essa possibilidade que garante ao conhecimento maior confiabilidade (GAMBOA; SANTOS FILHO, 2013; MARCONI; LAKATOS, 2003). Nesse sentido, é importante que se esclareça o caminho metodológico traçado para a construção desta dissertação.

A presente pesquisa utilizou-se da abordagem quanti-qualitativa. Apesar da aparente contradição existente entre essas duas vertentes, elas podem ser utilizadas conjuntamente como uma opção para as pesquisas sociais, em particular, para as pesquisas educacionais, visto as vantagens que a combinação das duas pode oferecer para uma melhor compreensão dos fenômenos educacionais.

Na prática da pesquisa, é possível superar as aparentes contradições epistemológicas, metodológicas e operacionais entre os paradigmas quantitativos e qualitativos [...] torna-se necessário não só rechaçar os falsos antagonismo e oposições entre os dois paradigmas, mas especialmente buscar sua articulação e complementação a fim de

superar as limitações dos métodos quantitativos e qualitativos (GAMBOA; SANTOS FILHO, 2013, p. 50).

A pesquisa proposta utilizou-se de dados numéricos para discussão do tema escolhido, tendo realizado, em alguns momentos, generalizações e probabilidades para analisar os dados levantados, características próprias das pesquisas quantitativas. Porém os dados também foram enfrentados com base no contexto em que a política de educação em tempo integral foi implementada, característica própria das pesquisas qualitativas.

O método de pesquisa é concretizado através das técnicas, que são sua expressão prática, o modo como se coleta dados. Os procedimentos de coleta não devem ser desprezados ou supervalorizados, pois isso acarretaria uma produção empírica de conclusão superficial ou uma produção extremamente formal e estéril, respectivamente (MINAYO, 2009; RICHARDSON, 2015).

A técnica a ser utilizada numa pesquisa depende da natureza do objeto, do problema de pesquisa, do lugar a que o pesquisador pretende chegar, pois é isso que determinará o caminho. A investigação proposta utilizou a técnica de análise documental para sua concretização, como foco da pesquisa, buscando identificar as unidades de significado nos documentos nos quais foram depositadas informações sobre a realidade da política de educação em tempo integral.

A pesquisa documental, segundo Sá-Silva, Almeida e Guindane (2009), apesar da sua riqueza de informações e do seu potencial de extração e resgate, é pouco explorada na área da educação ou em outras áreas sociais. Contudo, seu uso, nessas ciências, é relevante pela possibilidade que oferece de ampliar a compreensão dos objetos de estudos que necessitam de contextualização histórica e sociocultural.

Utilizando a classificação dada por Calado e Ferreira (2004/2005), pode-se afirmar que os documentos empregados para a pesquisa foram dos tipos: fontes primárias, correspondentes aos documentos produzidos durante o período coberto pela investigação, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Planos de Educação Nacional, estadual e municipais do Estado do Piauí e outras leis que versam sobre a escola em tempo integral; e fontes inadvertidas que, também, são fontes primárias resultantes do normal funcionamento do sistema estudado. Exemplo delas é o documento do Inep que discute o PNE e os indicadores educacionais nos municípios, texto referência para o debate nacional de

escola integral, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), e os dados coletados nos Censos Escolares dos anos 2014 a 2017.

Os documentos são fontes de dados brutos, ricos em informações, e precisam ser verificados e transformados. Esse procedimento ocorre através da análise que é responsável por agregar significado aos dados frente ao problema de investigação, podendo oferecer um amplo entendimento do objeto estudado.

Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados e informações foram: esquemas, resumos, tabelas de registro e a versão gratuita do programa estatístico *IBM SPSS Statistics*. As normas legais foram lidas, confrontadas e categorizadas, segundo a informação que traziam, em tabelas de registro. No caso dos planos de educação, primeiro buscou-se conhecer o que dizia a norma nacional e, posteriormente, passou-se às normas locais, o Plano Estadual e os Planos de Educação dos municípios do Estado do Piauí.

No caso específico dos Planos Municipais, é preciso considerar que se utilizaram os planos de educação disponíveis no *site* PNE em Movimento cujas informações são dadas pelo MEC, ao realizar o acompanhamento da “elaboração e adequação dos Planos Subnacionais de Educação” (BRASIL, 2018c). Segundo informação do *site*, todos os municípios sancionaram seus Planos de Educação, no entanto, quando acessado o *link* individual de cada um, percebe-se que um deles, Tanque do Piauí, não possui o Plano Municipal de Educação (PME) disponibilizado no portal.

Ademais, o Plano de Educação do município José de Freitas está disponível no *site*, porém, quando é feita a tentativa de acesso, aparece uma mensagem informando que o arquivo está corrompido, ou seja, não pode ser aberto. Outros 13 municípios, apesar de terem disponibilizado as leis, não apresentaram o anexo no qual constam as estratégias e metas. O arquivo do Plano Municipal de Educação do município de Jerumenha, disponibilizado no *site*, é o mesmo arquivo do PME de Jurema, aparecendo no próprio documento o nome desse último, não tendo sido utilizado devido a essa inconsistência. Desse modo, o universo da pesquisa contemplou, efetivamente, os planos de educação de 208 municípios piauienses, o que representa 92,9% do total de municípios existentes no Piauí, que possui 224 municípios.

O conteúdo da meta de escola em tempo integral e suas estratégias nos planos de educação passaram por uma categorização e codificação. O processo de

categorização é realizado a partir da análise de dados linguísticos, nos quais os elementos fundamentais da comunicação são identificados, numerados e categorizados (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

A codificação, por sua vez, “é uma operação concreta na qual se coloca em cada unidade estabelecida um determinado código próprio da categoria em que o investigador a considera incluída” (CALADO; FERREIRA, 2004/2005, p. 9). Para a codificação das estratégias do PNE, empregaram-se os termos utilizados pelo Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE) para determinar cada uma das nove estratégias de sua Meta 6, meta de escola em tempo integral.

Após essa etapa, foi realizada a análise do Plano Estadual de Educação (PEE) do Piauí. Primeiramente, buscaram-se as estratégias que correspondessem às mesmas categorias estabelecidas para o PNE, que foram enquadradas na mesma codificação dada pelo OPNE. As estratégias do PEE-PI que não haviam correspondência foram codificadas segundo o objetivo central de cada uma. Quanto aos 208 PMEs validados, compararam-se as estratégias de suas metas de ETI com as estratégias das normativas nacional e estadual, identificando os municípios que adotaram as mesmas estratégias em seus planos de educação, os que não o fizeram e os municípios que trouxeram estratégias novas.

Outra fonte documental utilizada foram os microdados de matrículas, turmas e escolas do Censo Escolar. Os microdados foram coletados e transformados com o auxílio do programa estatístico *IBM SPSS Statistics*, versão gratuita. Após toda a coleta, os dados encontrados foram organizados e sistematizados em quadros comparativos, gráficos e tabelas.

Nos microdados analisados, não foi possível identificar, de modo direto, se as matrículas, turmas e escolas eram de tempo integral, o que exigiu um esforço maior para definir a forma de extração, sistematização e análise dos dados. No que toca às matrículas e turmas, adotou-se a definição, expressa na LDB (BRASIL, 1996), de que o tempo integral é aquele no qual a jornada escolar é igual ou maior que sete horas diárias. Sabendo que o tempo nos microdados é definido em minutos e entendendo que a LDB define sete horas cheias (portanto de 60 minutos) para compor a jornada de tempo integral, considerou-se, neste trabalho, como matrícula ou turma em tempo integral, aquela cuja jornada diária de escolarização tenha a duração igual ou superior a 420 minutos.

Esse mesmo exercício não foi possível para apurar o número de escolas em tempo integral, pois os microdados do Censo Escolar não possuem informação referente à duração da jornada por escola. Então, para definição das escolas consideradas, para esse trabalho, como tempo integral, utilizaram-se os dados das matrículas de ETI detectadas, as quais foram agregadas para que se identificassem as entidades que possuíam matrículas em tempo integral. Após esse procedimento, os dados foram mesclados com as informações das tabelas de escolas, visando identificar as de tempo integral, para avaliar a situação em relação ao cumprimento da meta do PNE e para verificar as condições estruturais dessas unidades.

O tratamento dos dados permitiu gerar tabelas sobre a situação da oferta de ETI nas redes municipal, estadual, federal e privada. No entanto, quando as informações da rede estadual foram confrontadas com os resultados do estudo de Cantuário (2017), baseado em dados de 2016, obtidos em trabalho de campo junto à SEDUC-PI, e com a Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE-PI), sobre as escolas de ETI em funcionamento no ano de 2017 (PIAUÍ, 2017), perceberam-se diferenças significativas em relação ao quantitativo extraído dos microdados do Censo Escolar pelos procedimentos informados.

Desse modo, buscou-se outro método de cálculo das escolas de ETI no processo de extração nos microdados do Censo. Adotou-se o procedimento de desconsiderar as unidades que possuíam, conjuntamente, tanto matrículas com tempo de duração igual ou superior a 420 minutos quanto matrículas com menor duração. Com esse novo raciocínio, o número caiu drasticamente, porém ficando aquém do informado pelo CEE-PI. Em busca de respostas para o problema, levantou-se a hipótese de que essa diferença decorreu por conta das escolas em tempo integral que ofertaram ETI durante o dia e turmas em tempo parcial no turno da noite, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), por exemplo. Porém não foi possível comprovar essa hipótese a partir dos microdados do Inep.

Percebendo a fragilidade dos microdados do Censo Escolar, no que tange às informações necessárias para colaborar com o acompanhamento de parte da meta de ETI relacionada ao número de escolas em tempo integral, optou-se pelo primeiro método explanado para apresentar, na presente dissertação, os dados das escolas de ETI no Estado. Entretanto, conforme discorrido, o número de escolas em ETI informadas na presente pesquisa, no que se refere à rede estadual, não condiz com

a realidade, visto que os números são consideravelmente díspares àqueles informados pela Educação Estadual do Piauí.

Inicialmente, ponderou-se a possibilidade de substituir os microdados pela relação de escolas em tempo integral expressa na Resolução do CEE-PI, embora a opção desta pesquisa, desde o início, tenha sido pela fonte microdados do Censo Escolar. No entanto, o alcance da meta de ETI do PNE considera o conjunto da educação básica pública, sem separar redes de ensino. Mesmo que se adotassem os dados do CEE-PI, ele contemplaria somente a rede estadual, não havendo possibilidade de apurar, individualmente, nos 224 municípios piauienses, a situação da oferta. Além do mais, a pesquisa estaria mesclando critérios diferenciados para a avaliação proposta.

A opção por avaliar somente a submeta relacionada às matrículas pareceu desprover a presente pesquisa do desafio de contribuir com a produção de conhecimento sobre a situação do cumprimento dos planos no que se refere à ETI e com as críticas necessárias para melhorar o Censo Escolar. Ademais, no que tange à análise das condições de ofertas das escolas de ETI, avaliou-se que, ainda que uma escola apresente apenas parte dos alunos em tempo integral, é preciso que possua as estruturas adequadas para essa oferta.

Frente ao exposto, optou-se pelo método construído inicialmente para extração das informações dos microdados sobre o número de escolas em tempo integral no Piauí, embora ele resulte em informação que consiste em número superior de escolas em tempo integral na rede estadual. Espera-se que, ao inserir como apêndice a relação de escolas de ETI por dependência administrativa, estudos posteriores, que incluam trabalho de campo, possam atualizar a presente pesquisa.

No que toca ao levantamento dos documentos sobre os indicadores das condições básicas para a implementação da escola em tempo integral, não foi localizado qualquer documento oficial dos governos federal e estadual estabelecendo essas condições para a política de modo geral. Entretanto, em 2016, o MEC instituiu, através da Portaria nº 1.145, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) que tem como objetivo “apoiar a ampliação de oferta do ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal” (BRASIL, 2016). Essa portaria traz, em um dos seus anexos, os requisitos mínimos de infraestrutura para a realização dessa política.

Outro documento levantado a respeito dos indicadores das condições básicas para as escolas que ofertam ETI foi construído pelo Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI) que estabelece os pressupostos para educação básica em tempo integral, pensados a partir da educação que se realiza nas instituições públicas de educação básica do país, com o objetivo de “orientar, sem restringir, as possibilidades de implantação do tempo integral na diversidade dos estados e municípios brasileiros” (UNIRIO, 2019). Não se pode olvidar, também, a contribuição que o próprio PNE traz a esse respeito ao estabelecer, entre as estratégias da Meta 6, uma que elenca alguns espaços necessários para a realização da escola em tempo integral, a estratégia de recursos de infraestrutura, de equipamentos, de material didático e de formação.

Desse modo, para esta pesquisa, foram utilizados, para a discussão das condições básicas das escolas em tempo integral, no que diz respeito à infraestrutura escolar, os requisitos trazidos pela portaria que instituiu o EMTI, os espaços contemplados na estratégia 6.3 da meta de ETI do PNE e outros dispostos no documento elaborado pelo NEEPHI.

Importante procedimento, também, na produção científica, é a revisão de literatura, pois a pesquisa ambiciona “abordar algum viés que complemente ou que conteste aquilo que outros pesquisadores já confirmaram”. Para isso, necessita conhecer o atual estágio da produção científica sobre o assunto, de modo a “identificar as lacunas, consensos e controvérsias sobre o tema, inserindo seu objeto num caminho ainda não percorrido por outros pesquisadores” (BRIZOLA; FANTIN, 2016, p. 23).

Inicialmente, deve-se ressaltar que a revisão de literatura possui duas vertentes: a análise de pesquisas anteriores sobre o objeto estudado e a discussão do referencial teórico. No que tange ao levantamento preliminar das pesquisas realizadas sobre a escola em tempo integral, o que se encontrou consultando o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e artigos cadastrados no *Scientific Eletronic Library Online (Scielo)* utilizando os descritores escola em tempo integral e educação de tempo integral, com o recorte temporal de 2014 a 2017, foram 118 produções, sendo 11 teses, 72 dissertações e 35 artigos científicos.

O levantamento permitiu verificar que o número de produções, nos quatro anos investigados, manteve-se linear, apresentando uma diferença considerável apenas no

último ano, 2017. No primeiro ano, foram identificadas 25 produções acadêmicas; no ano de 2015, houve um pequeno crescimento, apresentando 29 produções. Os trabalhos sobre ETI, no ano de 2016, por sua vez, mantiveram-se em número aproximado ao do ano anterior, tendo diminuído apenas um título comparado com o antecessor; mas foi no ano de 2017 que se encontrou o maior número de trabalhos, tendo alcançado a quantidade de 36 produções acerca da escola em tempo integral.

Os trabalhos discutem diferentes aspectos da ETI, os quais foram classificados, a partir dos títulos, palavras-chave e resumos. Foram encontrados 41 trabalhos que discutiram a Política de ETI, considerando-a em diferentes aspectos: tanto no que toca a seu financiamento, como os que trouxeram estudos de casos de programas específicos de escola em tempo integral; ainda se encontraram produções que debateram a ETI no que tange aos territórios educativos, trabalhos que discutiram a política como direito ou a política e a qualidade da educação pública, as condições estruturais das escolas que ofertam essa modalidade educacional e a ETI no campo.

Encontraram-se, também, 35 trabalhos que discutiram a escola em tempo integral a partir da perspectiva do currículo e da prática pedagógica, tanto do docente como dos coordenadores das escolas em tempo integral e, às vezes, ligada a outra categoria, a formação docente. No que tange ao Programa Federal Mais Educação, foram encontrados 18 trabalhos com diferentes enfoques: como uma experiência de implementação do Programa, discutindo o Programa como medida indutora da escola em tempo integral, ou mesmo, questionando se o Programa enquadrar-se-ia como escola em tempo integral.

Formação e trabalho docente foi outra categorização a partir da qual se identificaram os trabalhos levantados nos bancos de busca: 13 produções adotaram essa perspectiva para discutir a escola em tempo integral. Seis trabalhos discutiram a gestão educacional das escolas em tempo integral e outros cinco trataram sobre a história da ETI no Brasil.

Investigando as produções no Estado do Piauí, foram encontrados sete trabalhos que discutiram a escola em tempo integral. Essas produções são produtos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), seis em nível de mestrado e um em nível de doutorado.

O trabalho de tese, datado de 2014, foi “A prática educativa do professor na escola em tempo integral da rede estadual de Teresina-PI”, de autoria de Soares. A pesquisa informou que as condições de trabalho nos Centros de Educação de Tempo

Integral são precárias e os professores são expostos a jornadas de trabalho exaustivas. Também, identificou a ausência de investimento para formação dos profissionais das escolas em tempo integral.

A falta de investimento na formação de profissionais faz com que os professores fiquem insatisfeitos e não se integrem às atividades da escola, conforme disposto na dissertação de Moura (2015). Isso acarreta distanciamento ou descontinuidade dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas em tempo integral (MOURA, 2015; SOARES, 2014).

As dificuldades encontradas nas escolas em tempo integral afetam também outros atores, como os coordenadores pedagógicos que, muitas vezes, ficam sobrecarregados com os inúmeros papéis e tarefas que têm que desempenhar e com os trâmites burocráticos que precisam enfrentar. Contudo, apesar dos contratempos, esses atores sociais atuam como gestores, articuladores e orientadores do processo educativo, contribuindo para a formação integral do aluno dessas escolas; é o que se intui do conteúdo da dissertação de Costa (2015).

O currículo dos CETIs foi outra perspectiva analisada nos trabalhos piauienses que discutem a escola em tempo integral. A autora Dourado (2016) abordou o tema em sua dissertação “A racionalidade pedagógica do professor de escola em tempo integral e sua interface com o currículo” e, segundo ela, o currículo das escolas em tempo integral está embasado, principalmente, na ideia de ampliação da jornada. Entretanto, a jornada ampliada não possui uma racionalidade, sua concepção é construída a partir de diferentes entendimentos, sendo percebida como heterogênea.

Moura (2015) chegou à mesma conclusão, tendo afirmado que professores e coordenadores assimilam e desenvolvem a ação docente pautando-se em diferentes concepções de escola integral. Tais percepções estão atreladas à ideia da ampliação da jornada escolar como elemento que contribui para a formação ampla do educando. Essa conclusão também foi identificada no trabalho da pesquisadora Cantuário (2017) que, ao discutir a ETI a partir da perspectiva da política educacional, concluiu que a implementação do tempo integral na rede estadual do Piauí foi elaborada com base na ideia de que o horário ampliado representa uma diversidade de oportunidades e situações de aprendizagens com foco no aluno.

Desse modo, é perceptível que a ideia de escola em tempo integral, apesar da heterogeneidade da sua concepção, possui um elemento base comum, o horário ampliado. Silva (2016), em sua dissertação “Dificuldades de aprendizagem dos jovens

de 15 a 17 anos: desafios da prática docente na escola em tempo integral”, ao investigar os sentidos e significados da leitura e da escrita para jovens de 15 a 17 anos retidos no ensino fundamental em uma escola em tempo integral, corrobora esse pensamento quando diz: “O tempo proporcionado pela escola em tempo integral favorece a formação em sua integralidade, não apenas pautado em conhecimentos cognitivos, mas em atividades que valorizam e respeitam as especificidades e as necessidades desse público” (SILVA, 2016, p. 110).

O que se percebe do exposto é que o aumento da carga horária escolar não deve ser percebido como um fim em si mesmo, no qual há aumento da jornada, porém continua-se oferecendo o “mais do mesmo”, ou seja, mais tempo dos mesmos assuntos já integrantes do horário parcial; é importante que haja um planejamento pedagógico nas escolas em tempo integral, para que utilizem o tempo a mais de forma intencional e racional tendo o aluno como foco, e a educação promova seu desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, socioemocional e desperte seu lado ético.

Moura (2015) afirma que o processo de escolarização nos CETIs piauienses de ensino médio avançou para além dessa formação intelectual, integrando-se às artes, às atividades físicas, à formação do cidadão para as relações sociais e mercado de trabalho. Contudo, apesar desse aspecto emancipatório, a autora também observou que as escolas em tempo integral ainda estão imbuídas da tradicional racionalidade técnico-instrumental, o que não condiz com os princípios da educação integral. Talvez esse caráter técnico instrumental decorra das orientações curriculares e de gestão da SEDUC-PI que, segundo professores e gestores, seriam limitadoras da prática pedagógica (MOURA, 2015; DOURADO, 2016).

Diferente dos anteriores, a dissertação de Souza (2016) discute especificamente o Programa Mais Educação, o seu processo de implantação na rede pública municipal de ensino de Aldeias Altas/MA, buscando conhecer as impressões dos sujeitos pesquisados quanto à proposta do Programa.

Do exposto, percebe-se que tanto em nível nacional como local pesquisadores já se debruçaram sobre a temática da escola em tempo integral, contudo, a pesquisa aqui apresentada ainda oferece contribuições para o tema, visto que a perspectiva aqui proposta difere das demais retratadas, por discutir a escola em tempo integral frente às metas de ETI dispostas nos planos de educação e, também, por buscar conhecer as condições de infraestrutura das escolas que ofertam essa modalidade no

Estado do Piauí, o que demonstra seu potencial para colaborar com a discussão, ampliando o conhecimento sobre o assunto.

Superada a revisão de literatura enquanto levantamento das produções realizadas sobre o tema estudado, é preciso que seja explanado o referencial teórico que embasou a pesquisa (BRIZOLA; FANTIN, 2016). O referencial se apoiou em autores que debatem sobre a escola integral, como Gramsci (2010; 1982), Santos (2013), Eboli (1971), Castro e Lopes (2010), Dias (2013) e Queiroz (2015). Quanto à história da ETI no Brasil, a pesquisa se amparou em Cavaliere (2010), Eboli (1971), Esquinsani (2008) e Frey (2017).

A presente pesquisa está dividida em cinco seções, sendo a primeira esta introdução. A segunda discute a política educacional de escola em tempo integral, explanando os conceitos de jornada ampliada e escola em tempo integral, suas aproximações e divergências; também traz a trajetória da escola em tempo integral no Brasil e as normativas que regem a política de ETI. A terceira seção retrata a política de educação em tempo integral nos planos de educação estadual e municipais do Estado do Piauí em comparação com o Plano Nacional de Educação. Na seção seguinte, são expostos e problematizados os dados da ETI levantados no Censo Escolar dos anos 2014 a 2017 que serão enfrentados com base nos indicadores propostos pela Política. Por fim, na última seção, se apresentam as considerações finais do trabalho.

2 A POLÍTICA PÚBLICA DE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

A educação é um tema importante a ser discutido em todas as sociedades e tempos, visto que é por meio do grau de domínio dos conhecimentos de uma sociedade que seus membros compreendem e agem sobre sua realidade. Apesar de a educação não se restringir à educação formal, sendo construída em diferentes locais e momentos, por exemplo, no próprio seio familiar, na Antiguidade, a escola se tornou o local para o cumprimento formal dessa função. A escola, então, é responsável pela educação formal da sociedade.

Dentro de uma sociedade capitalista, marcada pelas manifestas diferenças entre as classes que a compõem, classe trabalhadora e burguesa, o acesso à educação formal acontece de forma distinta, visto que a classe burguesa, que detém a propriedade privada dos meios de produção, tem maiores condições e possibilidades de aquisição. É nesse contexto que surge a necessidade da efetivação das políticas públicas como meio de garantir que todos tenham acesso aos direitos sociais (HOFLING, 2001; SANTOS, 2009).

Nas políticas públicas, no contexto de um Estado Democrático de Direito, como no caso do Brasil, não podem mais ser consideradas apenas as decisões governamentais unilaterais, pois as sociedades estão politizadas⁵ e interferem mais diretamente nas decisões da nação; nessa realidade, as políticas sociais resultam dos distintos interesses dos diferentes atores sociais que influenciam as decisões concretizadas pelas políticas (SILVA, 2008; SANTOS, 2005).

As políticas educacionais brasileiras estão permeadas por esses diferentes interesses: do Estado, da economia, do capitalismo e da sociedade civil. A história da educação revela que as políticas educacionais nasceram imbuídas de interesses contraditórios: da demanda do capitalismo por mão de obra qualificada, num momento em que começava a se organizar a sociedade industrial, com maior ocupação do espaço urbano; e, também, do questionamento e luta da classe trabalhadora por seu direito à educação.

⁵ “O conceito de “politização” sugerido aqui não está associado à política partidária ou à partidarização dos interesses. A lógica, ao contrário, está baseada no princípio segundo o qual quando se faz política pública, está se fazendo política. Isso implica completa ausência de neutralidade e de total proximidade entre aquele que elabora, gere e implementa a política, sendo ele eleito ou não, com aqueles que são os beneficiados das políticas públicas. É o princípio segundo o qual todos são atores políticos num ambiente claramente político, no qual as escolhas da sociedade são traduzidas em ações concretas” (SILVA, 2008, p. 83).

No esteio das contradições existentes na formação da política educacional brasileira, estiveram presentes, no século XX, duas vertentes educacionais: de um lado, o elitismo cívico-higienista e, do outro, a visão liberal.

Ambiguidades que resultavam da coexistência contraditória entre (a) uma visão radicalmente liberal e um liberalismo elitista, ainda “curativo” e “domesticador” das classes populares; entre (b) a escola com funções formativas e culturais ampliadas e a escola meramente alfabetizadora; e entre (c) a busca da qualidade na educação e a urgência da expansão, isto é, a urgência do crescimento quantitativo dos sistemas escolares (CAVALIERE, 2010, p. 251).

A visão que predominou no início desse século foi a cívica-higienista que entendia a alfabetização como remédio, cura e salvação da nação, tratando a ignorância como doença. De acordo com esse pensamento, era preciso que se alfabetizasse a população como meio de transformar a população em nação.

Na década de 20, então, centradas na ideia de alfabetizar a população, ocorreram muitas reformas estaduais da educação tendo, como fator impulsionador, a reforma paulista elaborada por Sampaio Dória. As medidas tomadas pela reforma paulista para levar à alfabetização à maior parte da população foram: redução do ensino primário de quatro para dois anos; obrigatoriedade do ensino primário; gratuidade; e redução da jornada escolar de quatro ou cinco horas para metade disso, movimento seguido por outros estados.

Foi nesse contexto que as políticas educacionais de acesso à escola foram estruturadas de modo parcial, com oferta de vagas em diferentes turnos, para que se pudesse atender um maior número de alunos. As escolas passaram a funcionar em tempo parcial, em dois ou três turnos, utilizando-se, assim, do critério da racionalização financeira para oferecer um maior número de vagas (ESQUINSANI, 2008). Esse modo de expansão de vagas, realizado por meio da “simplificação na quantidade”, segundo Teixeira (1959), levou a uma simplificação, também, da qualidade.

O resultado foi, por um lado, a quase destruição da instituição, por outro, a redução dos efeitos da escola à alfabetização improvisada e, sob vários aspectos, contraproducente, de que estamos a colher, nos adultos de hoje, exatamente os que começaram a sofrer os processos simplificadores da escola, a seara de confusão e demagogia (TEIXEIRA, 1959, p. 79).

Essa questão deu origem a um processo reativo que levantou a discussão da falta de qualidade no ensino público, argumentando que não basta colocar todos na

escola, é preciso mais que isso, é necessário buscar formas qualitativas de atender à expansão da escolarização. Foi nesse cenário que a escola em tempo integral apareceu como uma das políticas educacionais no Brasil.

Apesar de a política de educação em tempo integral aparecer como proposta para melhoria da qualidade educacional, sua presença, ao longo da história educacional brasileira, não se manteve constante, tendo-se apresentado em épocas esparsas e em diferentes contextos. Desse modo, é imprescindível que, ao se falar de escola em tempo integral, se discuta a trajetória dessa política no Brasil e como tal movimento influenciou o atual formato dessa proposta educacional. Do mesmo modo, é preciso, também, que se argumente sobre as diferentes concepções dessa política.

2.1 A educação integral em tempo integral

A política de educação em tempo integral, no âmbito das políticas educacionais brasileiras, é compreendida sob diferentes aspectos: como atividades de contraturno, ampliação do horário escolar, formação integral, unilateral, entre outros termos ao qual foi associada. Desse modo, é importante que se conheça a discussão da concepção que norteia a ideia de escola em tempo integral.

A ideia de integral tem seu fundamento na cisão de trabalho e educação, que originalmente estavam entrelaçados, como explica Saviani (2007, p. 154).

Nas comunidades primitivas a educação coincidia totalmente com o fenômeno anteriormente descrito⁶. Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Prevalencia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de “comunismo primitivo”. Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum.

Na sociedade primitiva, quando a terra não havia sido apropriada por nenhum grupo, o trabalho, unidade que qualifica o ser humano como homem, conforme explica Saviani (2007), era repassado às novas gerações através da própria prática e

⁶ O fenômeno anteriormente descrito a que o autor se refere diz respeito à relação entre trabalho e educação que “é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie” (SAVIANI, 2007, p. 154).

experiência, coincidindo com o próprio processo de aprendizagem. Contudo, nas sociedades pós-comunal, onde a terra já se tornara propriedade privada de alguns, os proprietários pararam de trabalhar e passaram a se apropriar do trabalho alheio, dando origem, então, à divisão de classes.

Paralela à divisão da sociedade em castas, a educação, que antes estava imbricada no processo de trabalho, foi separada desse e tornou-se dual. Dois modelos educacionais passaram a existir: o dos proprietários, que possuíam tempo livre, pois já não trabalhavam, vivendo do trabalho alheio e, portanto, centrados nas atividades intelectuais; e o dos não-proprietários que correspondia ao próprio processo do trabalho. Essa divisão da educação e trabalho permaneceu nas diferentes sociedades pós-primitivas, tendo-se aprofundando nos modelos de produção posteriores. Foi dentro dessa sociedade de educação dual, marcada pela profunda diferença das classes, que Gramsci (1982), um filósofo e político italiano que discutiu a questão da educação, abordou a educação em tempo integral, a partir da ideia da escola unitária.

Gramsci (1982) percebeu que tanto na educação italiana como na de outras regiões do mundo havia-se aprofundado a crise educacional iniciada com a separação da educação e do trabalho, existindo uma educação para proprietários (burgueses⁷) e outra educação para os não-proprietários (trabalhadores), com duas escolas paralelas coexistindo: a clássica, destinada às classes dominantes; e a profissional, destinada às classes instrumentais. Como solução para essa crise, o estudioso italiano defendeu a ideia da escola única ou unitária que tem como princípio educativo uma educação para todos que, ao mesmo tempo, forme intelectual e manualmente, “em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos” e que para sua consecução necessita ser realizada em tempo integral (GRAMSCI, 1982, p. 121).

Gramsci (1982), ciente da importância social da escola, compreendeu o seu papel em formar as gerações futuras. Foi nesse sentido que, ao idealizar a escola unitária, incumbiu-a de realizar a educação integral, ao formar pessoas para dirigirem o que chamou de nova sociedade, a sociedade proletária. Via nesse modelo escolar potencial para oferecer uma educação que propiciasse “uma visão de mundo mais homogêneo, coerente, fraterno e socialista” (MARTINS, 2017, p. 70), em período integral, visto que, para a promoção de todo esse conhecimento, era imprescindível

⁷ Dentro da sociedade pós-industrial, os conceitos de proprietários e não-proprietários passaram a ser conhecidos como burguesia e proletariado, respectivamente.

maior tempo na escola. Desse modo, Gramsci (1982) confiou que ocorreria uma mudança da hegemonia⁸, pois a escola unitária, com a capacidade de difundir a cultura, levaria à transformação social.

Gallo (2003, p. 163) também visualiza o potencial da escola como agente transformador, afirmando que a educação enquanto fenômeno social possui dois vieses: um que é o de “ser o vínculo de reprodução da sociedade e, portanto, de sua manutenção; ou ser um espaço privilegiado para a realização de algumas tarefas que culminem com um processo radical de transformação da realidade social”.

A transformação das relações sociais e, conseqüentemente, da relação das forças políticas, da hegemonia burguesa, seria possível com a escola unitária, pois a hegemonia depende da consciência política do coletivo e a escola unitária conduziria à conscientização do proletariado, visto que a formação integral promovida por essa escola seria capaz de elevar a consciência do homem do senso comum ao senso crítico.

O objetivo de Antonio Gramsci, coerente com sua formação marxista, era formar uma nova sociedade através de um novo homem, de um novo cidadão, com uma visão socialista, fraterna, sem espaço para o egoísmo individualista.

Para a formação deste novo homem, dentre outros requisitos, era preciso, segundo Gramsci, mudar a estrutura escolar, fazendo com que a escola contribuísse para as mudanças sociais (MARTINS, 2017, p. 68).

É nessa perspectiva de escola enquanto espaço transformador, capaz de conscientizar o indivíduo socialmente e não apenas repassar os conteúdos sem qualquer criticidade, que repousa a capacidade de a escola em tempo integral melhorar a qualidade da educação, pois um aluno capaz de entender e agir criticamente sobre sua realidade eleva o nível de educação de uma nação, não em valores quantificáveis, mas de forma qualitativa, à medida que torna o indivíduo capaz de ser um agente transformador da sociedade.

Para ser capaz de alcançar esses objetivos, Gramsci (1982) já alertava para a necessidade de a escola unitária ser “desinteressada”, pois, ao contrário da clássica ou profissional, a escola de educação integral não deve estar voltada para a formação

⁸ “O conceito de hegemonia em Gramsci aponta para um tipo de liderança sob consenso daqueles que concordam com as propostas do grupo, incluindo também, fatores coercitivos sobre aqueles que são contrários, de modo a que não destruam o caráter hegemônico do grupo dominante. Ainda que inclua uma dominação ideológica ou mesmo política, não se resumem a isto. É algo mais profundo, constituindo-se em uma relação orgânica do grupo político dominante com a classe produtiva” (MARTINS, 2017, p. 67).

do indivíduo apenas em um sentido; ao contrário, visa a uma formação total do homem e o faz integrando a educação profissional e humanista (clássica), utilizando-se do método historicista, ou seja, partindo da experiência concreta do trabalho moderno (CASTRO; LOPES, 2010, p. 16).

A formação integral gramsciana também seria responsável por inserir os jovens na atividade social, pois a ideia de integralidade dessa educação se sustenta na ideia de conscientizar e formar intelectuais da classe proletária, formando dirigentes para a nova sociedade que surgiria com a nova hegemonia.

É nesse sentido que a política educacional brasileira de escola em tempo integral deve buscar garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto o direito a uma formação completa, livre da dualidade de educação para trabalho manual/trabalho intelectual. Deve proporcionar uma educação que prepare para o trabalho, mas indo além disso, ou seja, permitindo uma leitura do mundo para atuação como cidadão, integrada dignamente a uma sociedade política (CIAVATTA, 2005).

Outra discussão importante, realizada a partir da escola unitária, é a da necessidade de essa educação alcançar a todos, “pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas” (GRAMSCI, 1982, p. 121). O Estado, então, deve ser o responsável por promover a educação, pois apenas desse modo seria possível que todos tivessem acesso à formação integral, importante e necessária em todas as sociedades, enquanto meio de proporcionar vivência em sociedade, relações interpessoais democráticas e experiências educativas de diversas atividades, capazes de levar ao pleno desenvolvimento humano (FREY, 2017).

Nesse sentido, é que se construíram alguns projetos de escola em tempo integral no Brasil, como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que visava atender a todos independente da classe, planejado para fornecer uma educação fundamentada sobre a igualdade e a individualidade. A igualdade da educação integral se fundamenta na ideia de uma educação igual, de qualidade, para todos, ricos e pobres, que, para ser alcançada, precisa da atuação do Estado como o responsável por sua oferta.

Sendo a educação direito impostergável de todos e de cada um individualmente, pois cada um e todos devem participar da obra cultural, somente o Estado tem condições de oferecer a todos escola de currículo completo e dia letivo integral, isto é, escola onde o educando, dispondo de todos os meios e instrumentos de

conhecimento, usufruindo condições propícias para empregá-los e vivendo por si mesmo experiências enriquecedoras, descubra as suas virtualidades e penetre no conhecimento da natureza e da humanidade que o rodeiam e o influenciam (EBOLI, 1971, p. 6).

A participação do Estado, entretanto, não diz respeito apenas a proporcionar uma educação integral, mas em oferecer uma educação integral de qualidade; para isso, são imprescindíveis condições materiais para sua oferta. Sabendo que a oferta da educação formal, por excelência, ocorre nas escolas, para promoção da educação integral, tem-se a escola em tempo integral; essa escola, então, que deve ser garantida pelo Estado, deve possuir condições materiais adequadas para a realização da formação integral do aluno. Era nesse sentido que Gramsci (2010) asseverava a necessidade de comprometimento financeiro do Estado com a escola em tempo integral, afirmando a precisão de ampliação do orçamento do Ministério da Educação para prática dessa política.

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente, etc. O corpo docente, em particular, deveria ser ampliado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada. Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário, etc. (GRAMSCI, 2010, p. 108-109).

A necessidade do aumento do recurso para a realização da escola em tempo integral também foi discutida por Anísio Teixeira que compreendeu ser imprescindível maior investimento para realizar a educação, caso contrário se perpetuaria o ciclo de descrença das pessoas para com a escola, que o estudioso já identificava como céticas quanto à capacidade de a escola ser uma instituição de transformação social. Nesse sentido, o autor afirma que “não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado caro” (TEIXEIRA, 1959, p. 80).

Em contraponto à ideia de o Estado ofertar a escola em tempo integral, Gramsci (2010) afirma que é importante que as formulações e decisões da política e prática educacional sejam orientadas pela sociedade civil. O italiano entendia que a escola era “um instrumento de dominação ideológica, usado pelas classes dominantes para exercerem o controle sobre a população” (MARTINS, 2017, p. 68), e que, ao ser conduzida pelo Estado, a escola servia aos interesses da classe dominante na perpetuação de sua hegemonia. Nesse sentido, entendia ser necessária a participação da sociedade nas escolhas da política e a mudança da estrutura das escolas, para que, desse modo, ocorresse a transformação nas relações sociais e o estabelecimento de uma nova hegemonia.

A preocupação com a participação ativa da sociedade nos direcionamentos das políticas públicas permanece ainda hoje, pois é imprescindível para as mudanças de uma sociedade que seus participantes sejam conscientes do que nela se passa e como os fatos ocorrem; não poderia ser diferente com a educação, tão importante para a formação do cidadão. Nesse esteio, as discussões acerca da ETI trazem a participação da sociedade e da família como um ponto importante para a realização da política de educação em tempo integral.

Contudo, não se pode perder de vista que o Estado é quem deve promover e oferecer condições para que ocorra a educação escolar integral, não devendo repassar essa obrigação para os integrantes da sociedade, pois eles não possuem condições financeiras e nem formação adequada, muitas vezes, para suportar essa responsabilidade. A família e a sociedade devem integrar essa realização com apoio e com discussões sobre os caminhos que a política deve percorrer, auxiliando no apontamento das condições mínimas que os estabelecimentos educacionais devem apresentar para que a política aconteça de forma adequada e exigindo que o Estado cumpra com sua obrigação e ofereça escola em tempo integral capaz de formar integralmente o indivíduo.

Outro ponto relevante para o debate da escola em tempo integral trabalhado nesta pesquisa é a ideia do alargamento do tempo que o aluno deve permanecer sob responsabilidade da instituição de ensino. Essa ideia é imanente à discussão de educação integral à medida que, para ofertar tudo a que a educação integral se propõe, é preciso que o aluno possua mais tempo na escola. Ampliar o tempo de permanência da criança na escola “[...] significa oportunizar-lhe hábitos, valores,

conhecimentos para o exercício da cidadania numa sociedade complexa como a brasileira” (SANTOS, 2013, p. 4).

Entretanto, é nesse ponto, também, que a discussão da escola em tempo integral se torna controvertida, pois, no momento em que é preciso o aumento do tempo de permanência do aluno na ou sob responsabilidade da escola para oferta dessa modalidade de educação, surgem diferentes vieses: um primeiro que entende que o aumento do tempo pode ser realizado em outros espaços escolares, ou com atividades extracurriculares (GADOTTI, 2009; BRASIL, 2007c); um segundo, que entende que o alargamento do tempo é bastante em si, contando como Política de ETI as experiências nas quais o tempo foi alargado, mas o currículo permanece o mesmo (QUEIROZ, 2015); e um terceiro, no qual se entende que o espaço de tempo é meio necessário para realizar uma educação que contemple todas as atividades necessárias para a formação do indivíduo, integrando ao currículo básico as atividades sociais, científicas, culturais e políticas (DIAS, 2013; ARROYO, 2012).

O primeiro viés informado é o que Queiroz (2015, p. 64) chama de articulação de saberes de projetos integradores. Esse modo de conceber a política de ETI, segundo o autor, “é a que se aproxima mais dos discursos e dos documentos das políticas de escola em tempo integral implementadas pelo governo federal e por sistemas de ensino subnacionais”, pois busca oferecê-la através da oferta de atividades complementares aos estudantes da rede pública, utilizando, para isso, a extensão da jornada escolar. Exemplo de experiência desse modelo é o Programa Mais Educação que oferece atividades extracurriculares a alunos que atendem critérios determinados nas normas do Programa, cujas atividades não estão integradas às atividades curriculares da escola.

Entretanto, essa não seria a concepção mais adequada para definir a política de educação em tempo integral, visto que a ETI deve ser compreendida como condição de formação do ser humano. Tal articulação deve agregar todos os elementos indispensáveis para formar um cidadão crítico da sociedade em que vive e potencial agente transformador da realidade na qual se encontra.

No que toca ao aumento do tempo do aluno na escola como meio por si só para definir se uma experiência é ou não de ETI, entende-se que, na verdade, essa característica não é suficiente para definir se uma experiência educacional é integral, pois, conforme explana Cella (2010, p. 33):

[...] a escola não pode se configurar apenas numa espécie de depósito de crianças enquanto os pais trabalham, mesmo que essa seja uma demanda existente e que não pode ser ignorada. A questão é que nas propostas de educação de tempo integral devam ser priorizadas as propostas de trabalho, com vistas a promover uma educação integral em tempo integral.

Desse modo, a escola deve servir a um propósito maior do que o de resguardar os alunos de perigos da sociedade. É preciso que esse ambiente de ensino, em particular a escola em tempo integral, seja identificado como lugar de formação do ser humano, de formação do indivíduo em sua integralidade, como meio de prepará-lo para a vida, em todos os aspectos que a compõem.

Por último, temos a concepção da ETI como formação integral, na qual o aumento da jornada escolar é apenas instrumento imprescindível para realização da formação integral do indivíduo. Segundo esse entendimento, a escola adotaria um currículo novo que abrangesse diversos aspectos além de sua base curricular comum, incluindo outras atividades necessárias capazes de articular hábitos, valores e conhecimentos para o exercício da cidadania.

Para alguns, a ampliação da jornada escolar pode alavancar essa qualidade (Kerstenetzky, 2006); para outros, a extensão do horário escolar, por si só, não garante o incremento qualitativo do ensino, mas carrega essa possibilidade em potencial (Cavalieri, 2002), ou seja, “se a essa extensão não aderir o conceito de intensidade, capaz de se traduzir em uma conjunção qualitativa de trabalhos educativos” (Coelho, 1997, p. 201), de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é, nesse contexto, que a Educação Integral emerge como uma perspectiva capaz de re-significar os tempos e os espaços escolares. (BRASIL, 2009a, p. 18).

Do exposto, percebe-se que a escola em tempo integral, ansiada como medida qualitativa brasileira, não deve ser tomada apenas enquanto estratégia de ampliação da jornada escolar. Na verdade, deve ser compreendida na mesma integralidade que almeja alcançar, como meio de redimensionar espaço, tempo e o conceito de educação que deve ir além do de transmitir conhecimentos técnicos ou ensinamentos para o mercado de trabalho. Além disso, deve formar um aluno capaz de atuar criticamente na sociedade em que está imerso, devendo essa modalidade de educação ser ofertada para todos, independente do público que a utilize.

2.2 A trajetória da escola em tempo integral no Brasil

No século XX, o Brasil vivenciava as consequências do seu processo de industrialização e de urbanização que acarretou o aumento das desigualdades sociais (MATTOSO, 1993). Essas mudanças fizeram a sociedade perceber a importância estratégica do sistema educacional e, nesse contexto, o Estado começou a regulamentar a organização e o funcionamento desse sistema, buscando submetê-lo ao seu controle direto.

Diferentes propostas de escola em tempo integral surgiram no Brasil, cada uma ligada a uma concepção política; as duas principais estavam ligadas às correntes autoritárias e elitistas da Ação Integralista Brasileira ou às correntes liberais. O Movimento Integralista, transformado em partido político em 1935, pregava uma escola que oferecesse uma educação regeneradora e moralizadora, defendendo seu funcionamento em tempo integral como medida de controle social dos indivíduos que deveriam ser moldados para servir aos interesses do “Estado Integral” (FERREIRA, 2007; CAVALIERE, 2010).

Os liberais, por sua vez, defendiam uma renovação, com a instituição da escola em tempo integral, que conduziria a uma reforma das bases sociais para o desenvolvimento democrático. Um dos nomes que se destacam nessa corrente é o de Anísio Teixeira, educador e jurista baiano que foi o responsável pela experiência pioneira de escola em tempo integral no país.

Anísio Teixeira fez parte do movimento da Escola Nova, que marcou a história da educação brasileira nas primeiras décadas do século XX. Esse movimento “refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática” (CAVALIERE, 2002, p. 251), visto que acontecia no país um movimento de urbanização e industrialização com o fim da hegemonia do governo “café com leite”⁹.

Na década de 30 do século XX, com a instauração da Segunda República através da Revolução de 1930, jovens intelectuais que já atuavam politicamente em prol da educação brasileira, como Lourenço Filho e Anísio Teixeira, e haviam

⁹ “Grupos de proprietários e homens influentes em Minas Gerais (‘coronéis do leite’) e em São Paulo (‘barões do café’) se alternaram no controle da presidência da República. Esse acordo de alternância no governo federal ruiu em 1930, criando a oportunidade de grupos gaúchos e outros ascenderem ao poder, mas não através das eleições, e sim através da Revolução de Outubro de 1930” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2015, p. 47).

participado das reformas educacionais de 1920 assinaram um documento que marcou o movimento escolanovista, o Manifesto Pioneiro da Educação Nova, redigido por Fernando Azevedo e publicado em 1932.

O “Manifesto de 1932” foi redigido por Fernando de Azevedo e, apesar de representar tendências diversas de pensamento – como as do filósofo John Dewey e a do sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917) entre outros – compunha uma autêntica e sistematizada concepção pedagógica, indo da filosofia da educação até formulações pedagógico-didáticas, passando pela política educacional (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2015, p. 50, 51).

O Manifesto, que tinha como subtítulo “A reconstrução educacional do Brasil – ao povo e ao governo”, defendia uma escola nova que rompesse com as bases segregadoras da escola tradicional, a qual, por estar voltada para a satisfação de interesses da classe burguesa, discriminava a classe trabalhadora. O Manifesto, desse modo, propunha adequar a escola à nova sociedade urbano-industrial emergente, ofertando uma educação a todos, independente da classe social.

Segundo o Movimento da Escola Nova, a escola deveria ser uma miniatura da realidade da sociedade, oferecendo uma educação prática, para que, desse modo, os alunos tivessem contato com o “ambiente e com a vida ativa que os rodeiam, para que possam possuí-la, senti-la e apreciá-la” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2015, p. 57) e se organizar tendo como elemento formador o trabalho, que “foi sempre a maior escola de formação da personalidade moral” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2015, p. 54).

Contra a “escola tradicional”, o Manifesto defende a “escola socializada”, ou seja, a escola “reconstruída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana”. Assim organizada, a escola poderia “reestabelecer entre os homens o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação” realizando uma “profunda obra social que ultrapassa o quadro estreito dos interesses de classes” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2015, p. 53)

O Manifesto entendeu que, como a família tinha deixado de ser um “centro de produção” tornando-se um “centro de consumo”, a função de fornecer essa educação integral, direito biológico do ser humano, havia sido delegada ao Estado que deveria ofertá-la em todos os seus graus, para todos, independentemente da classe social do indivíduo. Nesse caminho, o documento discute a política de educação, afirmando que essa é uma função essencialmente pública.

O Manifesto da Escola Nova também discute a escola única. Segundo seus idealizadores, a escola única não impede que as escolas privadas sejam instituídas

pelas classes privilegiadas; ela se referia à escola pública, à medida que deveria oferecer uma educação comum igual para todos. É nesse sentido que o Manifesto aborda a gratuidade, afirmando esse direito em nome dos princípios democráticos e do entendimento da educação como direito biológico do indivíduo. Deveria, portanto, ser colocada ao alcance de todos uma escola comum, sem privilégios econômicos de uma minoria e permitindo a integração de todos os grupos sociais, a escola em tempo integral.

Essas características da Educação Nova trazidas pelo Manifesto – de não ser direcionada exclusivamente ao interesse de uma classe e da necessidade de ser gratuita, igual para todos e centrada na ideia de trabalho – vão ao encontro do que Gramsci (1982) discutiu ao abordar a ideia de escola unitária. Contudo, é preciso ressaltar que esse autor e os signatários do Manifesto possuíam projetos societários diferentes; enquanto o primeiro era marxista e defendia a superação da sociedade de classes, com a abolição da propriedade privada dos meios de produção, o Manifesto, enquanto grupo, assumia o ideário liberal, embora com contradições. Havia uma miscelânea de ideais entre os 26 signatários do Manifesto, tendo presentes, nesse grupo, integrantes socialistas com simpatias pelo anarquismo, socialistas marxistas de caráter positivista, socialistas marxistas eleitores do Partido Comunista, simpatizantes do “tenentismo¹⁰”, além de outros que defendiam o interesse das elites paulistas, que eram a favor do subsídio governamental à iniciativa particular no ensino, e, ainda, aqueles que “assumiram posições teóricas ligeiramente comprometidas com as reflexões bastante conservadoras” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2015, p. 60).

Nesse diapasão, Anísio Teixeira, que participou do Movimento Escola Nova, assinou o Manifesto de 1932 que “contestava as práticas vigentes de educação, as quais estavam reduzindo a escola primária à alfabetização ou à preparação para o exame de admissão das escolas médias ou secundárias” (CELLA, 2010, p. 25). Também, quando Secretário de Educação e Cultura da Bahia, no governo de Otávio Mangabeira, idealizou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) de Salvador como proposta prática das ideias que encampava.

O CECR foi a primeira experiência pedagógica de escola em tempo integral. Esse Centro Educacional foi o único dos nove Centros de Educação Popular

¹⁰ “O ‘tenentismo’ foi um movimento revolucionário da década de 1920 que, em vários momentos, se insurgiu contra os governos republicanos, em geral eleitos na chamada ‘política de café com leite’” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2015, p. 59)

idealizados por Teixeira a concretizar-se. O CECR partiu da lógica da assistência, na qual a escola deveria assistir os alunos que, no entender do educador, não tinham condições sociais adequadas. Nesse sentido, arquitetou, além dos prédios escolares, um internato para “as crianças chamadas propriamente de abandonadas, sem pai nem mãe” que passariam “a ser não as hóspedes infelizes de tristes orfanatos, mas as residentes da escola-parque” que teriam “a honra de hospedar as suas colegas, bem como a alegria de frequentar, com elas, as escolas-classe” (TEIXEIRA, 1959, p. 83).

Teixeira (1959) também pensou esse Centro de Educação Popular a partir da necessidade de realizar a educação integral em tempo integral. No seu entender, era imprescindível mais tempo para oferta de todos os conhecimentos e valores necessários para formar um homem de modo integral, com pensamento crítico e com valores, como liberdade, responsabilidade, convivência solidária, de modo a não apenas viver, mas formar uma sociedade democrática.

É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta este Centro Popular de Educação. Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1959, p. 79).

O Centro Educacional de Anísio Teixeira também ficou conhecido como Escola-Parque devido ao fato de o projeto ter sido idealizado de modo que houvesse diferentes prédios, distribuídos da seguinte forma: quatro prédios de Escolas-Classe e um de Escola-Parque. As atividades escolares que deviam ocupar, segundo a concepção do educador baiano, o período integral estariam divididas nessas escolas. Conforme a ideia de Anísio, o Centro seria similar a um semi-internato, funcionando das 07:30 às 16:30h e oferecendo o dia inteiro de atividades.

As Escolas-Classe teriam, cada uma, capacidade de atender 1.000 alunos e funcionariam em dois turnos; a Escola-Parque estaria encarregada das atividades práticas, englobando as atividades sociais, artísticas, as atividades de trabalho e as de educação física. Essas atividades práticas ficariam a critério dos alunos, que

deveriam optar por duas modalidades, segundo seus interesses, às quais dedicariam duas horas do dia a cada uma delas.

Em 1951, o CECR foi inaugurado parcialmente, pois, ao invés dos quatro prédios de Escolas-Classe, apenas três foram inaugurados naquele momento, juntamente com o prédio da Escola-Parque. Também, no projeto que Teixeira idealizou, havia a previsão de um espaço para abrigar “numa residência apropriada, 5% dos meninos considerados sem lar” (EBOLI, 1971, p. 12); essa última parte do projeto de Teixeira nunca chegou a se concretizar.

O que se percebe nessa experiência de Anísio Teixeira é que o projeto por ele idealizado foi coerente com sua preocupação em articular a educação com a vida. Propunha, portanto, um currículo amplo que abrangesse as atividades intelectuais e práticas, ligadas às questões artísticas, sociais e ao trabalho, ideias essas coerentes com os debates da política de educação em tempo integral.

Apesar de ter projetado a educação dividida em turnos, o ensino empregado nas Escolas-Classe e Escola-Parque dialogavam, o que demonstra a inteireza da educação praticada e não, apenas, uma ampliação do tempo. Desse modo, mantinha-se presente, nessa lógica, a preocupação com a formação do aluno, de hábitos de pensar e de fazer, de conviver e participar em uma sociedade democrática. O projeto de Anísio Teixeira, realizado através do CECR de Salvador, não apenas marcou a trajetória das experiências de escola em tempo integral no Brasil, como as influenciou, tendo sido utilizado como referência para outros projetos.

Na década de 60, surgiu um novo modelo de escolas em tempo integral, também de forma local, organizado no âmbito do Estado de São Paulo: os Ginásios Vocacionais. Esse projeto visava renovar o ensino secundário no território paulista através da implantação da ETI levando os alunos ao engajamento e à transformação do meio.

A ideia para implantação dos Ginásios Vocacionais iniciou-se em 1959, como medida para transição da educação básica para o novo sistema de ensino secundário profissional que estava sendo proposto, o Ensino Industrial e de Economia Doméstica. Então, o Ministério da Educação e Cultura aprovou a criação de Classes Experimentais com o objetivo de começar a inserir disciplinas práticas no novo ensino secundário.

Em 1961, o então Secretário de Educação de São Paulo, Luciano de Carvalho, conheceu a experiência das Classes Experimentais que foi implantada na cidade de

Socorro, naquele estado. Interessado por essas classes, aproveitou o processo de tramitação da Lei que reestruturava o ensino secundário e inseriu um apêndice criando legalmente os Ginásios Vocacionais, implantados e coordenados pelo Serviço de Ensino Vocacional¹¹.

O Secretário, desde então, passa a trabalhar pela expansão desta experiência. Organiza em, 1961, uma comissão de educadores e especialistas do Ensino Secundário e do Ensino Industrial para apresentar um projeto de estudo que pudesse, ao ser concretizado, acompanhar o ritmo das descobertas científicas e do desenvolvimento econômico e social que ocorriam no Brasil, uma escola que atendesse aos apelos de uma sociedade que buscava o fortalecimento da democracia e desejava avançar rumo às transformações sociais (NAKAMURA, 2016, s/n).

Os Ginásios Vocacionais existiram durante oito anos, de 1962 a 1969, período em que houve uma alta rotatividade de Secretários de Educação em São Paulo. Nesses oito anos, seis unidades foram implantadas, uma na capital do estado, São Paulo, e outras cinco em cidades do interior, Americana, Batatais, Rio Claro, Barretos e São Caetano do Sul (ESQUINSANI, 2008).

Os ginásios atraíram muitos jovens de ambos os sexos, devido ao nome “vocacional” dado aos espaços, pois o associavam a uma possibilidade de formação profissional.

A idade para ingresso nos Ginásios Vocacionais era de 11 a 13 anos. O currículo era dividido em duas etapas de dois anos: “a Iniciação Vocacional, constituída por duas séries escolares, desenvolvidas em dois anos letivos e o Ginásio Vocacional completo, constituído pelas quatro séries” (TAMBERLINI, 2001, p. 89). Nesses quatro anos, o estudo se focava, a cada ano, em um âmbito: no primeiro, estudavam o município; no segundo, o estado de São Paulo; no terceiro, o Brasil; e, no quarto, o mundo. Os estudos pautavam-se nos Estudos Sociais (psicologia, sociologia, antropologia, história e geografia), que colocavam um problema ligado à realidade, e as demais áreas trabalhavam em torno disso.

A proposta dos ginásios estava fundamentada nos princípios de um ensino renovado, buscando formar jovens conhecedores de sua realidade, edificar os educandos de forma integral, desenvolvendo-lhes aptidões teóricas e práticas,

¹¹ O Serviço do Ensino Vocacional (SEV) foi criado pelo Decreto estadual nº 38.643, de 27 de junho de 1961, art. 302, como órgão especializado, diretamente subordinado ao gabinete do Secretário Estadual da Educação, para coordenar as unidades de Ginásios Vocacionais, conforme estabelecia o art. 25 da Lei estadual nº 6.052, de 03 de fevereiro de 1961 (NAKAMURA, 2016, s/n).

adotando a democracia como prática, para que pudessem transformar a realidade em que viviam, assim como objetivou Teixeira com o Centro de Educação Popular de Salvador.

A existência dos ginásios foi tumultuada devido ao período em que aconteceu, pois o Brasil encontrava-se em uma ditadura militar que iniciara em 1964. Esse governo, em termos educacionais, se pautou

[...] pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2015, p. 146, 147).

O regime ditatorial era avesso à educação de cunho humanista, característica própria do modelo educacional desenvolvido nos Ginásios Vocacionais de São Paulo. Isso fez com que, durante todo o regime militar, essa proposta educacional paulista de tempo integral fosse marcada por fortes pressões externas. A proposta que encampavam “estimulava os indivíduos a pensar de forma crítica e independente” tendo sido “considerada subversiva e anárquica” (CELLA, 2010, p. 29) pelos militares que, em 1968, ocuparam as escolas, agrediram e prenderam pais, alunos e professores, destruíram e extraviaram materiais. O fechamento oficial dos ginásios ocorreu em 1969.

Na década de 80, no Estado do Rio de Janeiro, ocorreu outra experiência de escola em tempo integral importante, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) que inspiraram experiências em nível federal. Os CIEPs foram propostos pelos governos de Leonel Brizola que foi eleito pela primeira vez em 1982, por eleição direta, a primeira que ocorreu no país desde 1960, tendo iniciado seu mandato em 1983; nesse período, o país se encaminhava para os últimos anos da ditadura¹².

Em 1991, quando o Brasil já havia passado pelo processo de redemocratização¹³, Brizola retornou ao governo do Rio de Janeiro. Nos dois mandatos (1983-1986 / 1991-1994), o governador teve como foco principal a

¹² A ditadura terminou em 1985 com a eleição de Tancredo Neves para presidente e José Sarney como vice pelo colégio eleitoral. Porém, um dia antes de tomar posse, Tancredo Neves foi internado com dores abdominais, vindo a falecer 38 dias depois, motivo pelo qual Sarney tornou-se o primeiro presidente civil desde o início da ditadura.

¹³ O Brasil iniciou seu processo de redemocratização em 1986, tendo promulgado sua Constituição em outubro de 1988.

educação, com destaque para os CIEPs, o que fez esses Centros Integrados serem conhecidos, também, como Brizolões.

Os CIEPs, do governo de Brizola, foram idealizados por Darcy Ribeiro¹⁴ a partir da experiência de Anísio Teixeira e decorreram dos Programas Especiais de Educação¹⁵ I e II, que previam várias metas relacionadas à escola em tempo integral. O Programa Especial de Educação I iniciou-se em 1984 e foi interrompido em 1987, “no início do governo seguinte, com graves prejuízos para a sua implementação” (MONTEIRO, 2009, p. 43). Esse documento propunha a criação de 500 CIEPs no Estado do Rio de Janeiro até março de 1987, porém esse total só foi alcançado no segundo governo de Brizola, quando o Programa Especial de Educação foi retomado, em 1991.

No 2º Programa Especial, desenvolvido entre 1991 e 1994, foram finalizadas as obras de construção dos 500 CIEPs no Estado do Rio de Janeiro, pelo menos um em cada município, e foi concentrado grande esforço para o desenvolvimento do projeto curricular integrado e a produção de novos materiais didáticos que dessem suporte ao trabalho a ser realizado (MONTEIRO, 2009, p. 43).

Os CIEPs, inspirados pelas propostas de Anísio Teixeira, são tidos como um modelo original de educação do país, pois, “além da ampliação de tempo e espaço para permanência dos alunos na escola”, expandiram seus objetivos “ao assumir a

¹⁴ Darcy Riberio foi um antropólogo publicamente comprometido com os ideais de universalização do ensino público. No primeiro governo de Brizola, quando era vice do governo carioca, o antropólogo idealizou e pôs em funcionamento o Projeto Especial de Educação e, no segundo mandato, Darcy cumpriu “o mesmo percurso como secretário estadual de Programas Especiais” (BOMENY, 2007, p. 43).

¹⁵ O Programa Especial de Educação foi “desenhado com a intenção de valorizar o ensino público, [...] e tinha como meta garantir à população seu direito democrático: um ensino gratuito moderno, reestruturado do ponto de vista pedagógico e tecnologicamente aparelhado. Em um documento produzido com as linhas gerais do programa, 19 metas foram apresentadas: metas assistenciais ligadas à educação (material didático para todos os alunos, uniforme, calçado escolar); metas assistenciais não relacionadas com a educação (melhoria da qualidade da merenda escolar e assistência médico-odontológica para os alunos); metas de conservação das escolas (reformas dos prédios escolares e renovação do mobiliário); metas pedagógicas (eliminação do terceiro turno diurno nas escolas, aumento da carga horária diária para cinco horas, revisão de todo o material didático, reforço adicional de horas de aula para a melhoria do rendimento escolar, separação dos alunos do primeiro segmento do ensino fundamental dos alunos do segundo segmento — da primeira a quarta e da quinta a oitava séries, respectivamente); novos projetos educacionais (Casas da Criança com atendimento pré-escolar; criação dos CIEPs; criação dos Centros Culturais Comunitários, Educação Juvenil com atendimento noturno para jovens de 14 a 20 anos); treinamento de professores e melhoria das condições de trabalho (cursos para reciclagem de professores, novos cursos de formação de professores, revitalização dos Institutos de Educação, reestruturação da carreira docente, do estatuto do professor e dos regulamentos das escolas)” (BOMENY, 2007, p. 45).

formação contínua em serviço de seus professores como tarefa inerente e necessária ao seu fazer cotidiano” (MONTEIRO, 2009, p. 35).

Os CIEPs, como as outras experiências de escola em tempo integral já citadas, eram escolas que possuíam uma proposta pedagógica diversificada para compor o dia completo dos alunos, com o “currículo de 1º grau, complementadas com sessões de estudo dirigido e atividades como esportes e participação em eventos culturais” (PARO *et al.*, 1988, p. 19).

[...] os CIEPs tinham como concepção pedagógica garantir às crianças de 1ª a 4ª série os instrumentos mínimos em termos de habilidades como a leitura, a escrita e o cálculo, para se inserirem de forma adequada na sociedade, podendo prosseguir seus estudos em instituições formais ou mesmo continuar aprendendo sozinhas, a partir do que já tinham domínio, tornando-se sujeitos de suas escolhas, afastando-se da exclusão social e da marginalidade. (CELLA, 2010, p. 32).

A proposta do CIEP, então, conduzia, segundo Monteiro (2009), para uma formação de cidadania ativa, participativa e emancipatória, ao realizar a crítica das desigualdades e luta para a construção de uma sociedade mais justa. Outro aspecto importante dessa iniciativa foi a preocupação com a estrutura escolar, pois uma educação de qualidade que precisa ser realizada no dia inteiro necessita de espaços, como: salas de aula, biblioteca, sala de leitura, salas de estudo dirigido, sala de vídeo, quadra de educação física, banheiros, refeitório, cozinha, pátio, rampas, sala de professores, salas para a administração, todos ofertados nos CIEPs.

Essa preocupação com a estrutura também esteve presente em Teixeira (1959) que, ao tratar do tema, afirmava a importância da escola bem estruturada, com espaços adequados para receber os alunos, espaços que Darcy Ribeiro incorporou em sua proposta do CIEP. Nesse sentido, Teixeira (1959) afirmou que sabia que o modelo educacional que propunha era caro, como eram dispendiosos os objetivos de uma educação integral. Entretanto, argumentou que não se podia fazer educação barata, pois a educação integral que encampava, que incorporava a democracia em seu ensino e formava alunos para construí-la, era a defesa do país e o preço desse resguardo jamais seria caro, pois “não há preço para sobrevivência” (TEIXEIRA, 1959, p. 80).

Outro ponto de identidade dessas propostas, que também é percebido em outras experiências de escola em tempo integral e é motivo de crítica à proposta de ETI, conforme explica Paro *et. al.* (1988), é o seu caráter assistencial. Ao pensarem

na ideia da oferta de escola em tempo integral, essas experiências associam-se à ideia de assistência como medida necessária para resolver o problema do menor abandonado. Teixeira tanto se preocupou com esse tema, que sua proposta trouxe a ideia de oferecer no CECR um espaço que serviria como internato para 5% do alunado, o que, contudo, nunca chegou a ser concretizado. Brizola e Darcy Ribeiro também tiveram essa preocupação ao buscar oferecer auxílio médico-odontológico, material didático, refeições e espaços culturais para uso pela comunidade. A escola em tempo integral, então, serviria, ao mesmo tempo, como local de aprendizagem e de justiça social.

Apesar de ser importante pensar as condições mínimas que se deve oferecer ao educando, ainda mais quando se pensa segundo a realidade da maioria dos alunos atendidos nas escolas públicas, que muitas vezes vivem em condições precárias, não se pode perder de vista o fim maior da Política de ETI. Em particular, o objetivo maior da escola em tempo integral é educar, informar e formar o indivíduo social e individualmente, proporcionando uma educação integral que deve alcançar a todos independente das condições em que estão envolvidos.

Esse argumento apresenta duas faces, à medida que não pode excluir aqueles que não se encontram nas condições entendidas como de vulnerabilidade social, como ocorre no Programa Mais Educação, que atende apenas parcela dos alunos de uma escola, de uma turma. O outro viés é a escola não se eximir em oferecer as condições mínimas necessárias para que o indivíduo tenha condições físicas e sociais de se desenvolver integralmente, devendo, então, a ETI ser compreendida como possibilidade de mediação entre saber e humanização (SANTOS, 2013). Foi nesse sentido que os CIEPs ofertaram, dentro de sua experiência educacional de ETI, condições sociais mínimas para seus alunos.

O projeto do CIEP, no entanto, não teve continuidade, tendo sido interrompido ainda na sua fase de implementação, em 1994; seus recursos humanos e materiais foram retirados e dispersados, o que inviabilizou a continuação do Programa conforme idealizado inicialmente. Hoje, muitos CIEPs estão ativos, agora como centros municipais de educação, mas ainda como escolas em tempo integral, mesmo que não nos moldes idealizados por Darcy Ribeiro e Brizola (CELLA, 2010).

O Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), realizado no período de 1986 a 1993, foi outra experiência paulista de escola em tempo integral. Essa

proposta pretendia estender o tempo de permanência das crianças pobres na escola, possibilitando a elas condições efetivas de melhoria de aprendizagem.

O PROFIC se realizou a partir de um trabalho conjunto das Secretarias de Estado da Educação, Promoção Social, Trabalho, Cultura, Esporte e Turismo destacando-se como a primeira experiência brasileira de escola em tempo integral constituída tendo por base parcerias, especialmente do terceiro setor.

Diferentemente dos projetos anteriores discutidos, o PROFIC não previa a construção de prédios, salas e outras estruturas; a sua proposta se embasava em intervir na educação fundamental com a implantação do tempo integral nas escolas que voluntariamente aderissem ao Programa e que fossem frequentadas por crianças mais carentes. O Programa foi extinto em 1993 por razões técnicas e políticas.

O caráter assistencial, discutido no CIEP, também é percebido no PROFIC que tinha como objetivo, além de instruir os alunos, ampará-los, no sentido amplo, buscando protegê-los da pobreza, da violência, da fome e do desamparo circunstancial. Esse caráter assistencial devia-se, conforme informa Cella (2010), às condições em que a classe de baixa renda se encontrava; pois acreditavam que apenas com uma escola que interviesse na realidade desse modo poderia ocorrer uma transformação real com uma melhoria na vida das pessoas.

Em contraponto a essas experiências subnacionais de Educação em Tempo Integral, na década de 90, ocorreu uma proposta de ETI do governo federal. Em 1991, o presidente Collor, primeiro presidente eleito de forma direta após o fim da ditadura militar, anunciou o Projeto Minha Gente que previa a implantação de 5.000 escolas de ensino fundamental em horário integral, os chamados Centros Integrados de Apoio ao Adolescente e à Criança (CIACs). Entretanto, na prática, só foram construídas 444 escolas que pouco diferiram da escola regular (ESQUINSANI, 2008).

Em 1992, Collor sofreu *impeachment* e Itamar Franco, seu vice, assumiu a presidência. Desse modo, o MEC assumiu o projeto dos CIACs, e, em 1993, editou um documento intitulado “Linhas programáticas da educação brasileira”, com o qual foi lançado o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Pronaica).

O Pronaica tinha o objetivo de dar prosseguimento à implantação do tempo integral no país. Esse projeto operacionalizou-se através dos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs) que visavam ao mesmo objetivo dos CIACs, “a atenção às crianças, através de serviços integrados de proteção especial,

saúde, educação, alimentação, esportes, lazer, cultura e desenvolvimento comunitário” (BRASIL, 1993, p. 11).

Mesmo com as diferentes propostas de escola em tempo integral realizadas ao longo do século XX, elas não conseguiram gerar significativas mudanças no sistema público de ensino. Porém não se pode deixar de reconhecer as vantagens provindas desse movimento, como, por exemplo, o empenho que, a partir deles, surgiu em democratizar a escola e a valorizar os conteúdos curriculares.

[...] experiências de escolas organizadas em tempo integral têm esbarrado em questões práticas e contextuais, das quais é possível destacar duas: a) 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 e, b) a idéia de que escolas em tempo integral são sempre uma experiência (nunca uma permanência), portanto atreladas aos seus idealizadores que, saindo do espaço de poder, levam consigo suas criações. Parece que se for feita uma aposta na escola em tempo integral, que seja feita no modelo de escola, e não em partidos políticos ou gestores. Justo por esta razão, a escola em tempo integral precisa deixar de ser uma experiência para ser uma política educacional, cercada por uma legislação regulamentadora e desafiada a responder pela consecução do seu maior objetivo histórico: a qualidade da escola pública (ESQUINSANI, 2008, s/n).

Em 1995, época em que Fernando Henrique Cardoso (FHC) estava na presidência, a educação sofreu grandes transformações, visto que o governo FHC foi assinalado essencialmente por seu caráter neoliberal¹⁶, tendência que se propagou também no sistema educacional brasileiro. Os programas e projetos de escola em tempo integral foram descontinuados em quase todas as iniciativas, pois, conforme explanou Esquinsani (2008), o que se teve ao longo da história brasileira foram experiências de escolas em tempo integral que estavam atreladas aos seus idealizadores, sendo descontinuadas com a assunção de novas forças políticas, o que demonstra a fragilidade política e técnica das políticas educacionais brasileiras (FERREIRA, 2007).

Para uma melhor compreensão da trajetória da Política de ETI, é importante também conhecer as normativas que com ela coadunam. Desse modo, na seção seguinte, será realizada a exposição dessas normas impressas no marco legal brasileiro após a Constituição Federal de 1988.

¹⁶ Neoliberalismo é um conjunto de políticas econômicas capitalistas centradas na ideia “da desregulamentação dos mercados, abertura comercial e, especialmente, financeira e na redução do tamanho e papel do Estado” (NEGRÃO, 1996, p. 104).

2.3. As normativas nacionais sobre educação em tempo integral

Os direitos sociais são as garantias mínimas que um cidadão deve usufruir para ter uma vida digna. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º (BRASIL, 1988), traz um rol exemplificativo dos direitos sociais brasileiros e um deles é a educação. Nesse sentido, é lícito deduzir que a educação é condição necessária para a existência digna do indivíduo, portanto, direito fundamental da humanidade.

Em outro dispositivo, art. 205, a CF/88 (BRASIL, 1988) reafirma o direito à educação esclarecendo que é dever do Estado, juntamente com a família, promover a educação da criança e do adolescente, que deve ser realizada em colaboração com a sociedade, visto que ocorre em diferentes momentos e ambientes. Contudo, é mister manter-se atento ao fato de que o local de excelência da educação formal permanece sendo a escola. Desse modo, é imprescindível a atuação positiva do Estado para oferta de espaços e condições físicas e materiais adequados para a boa realização desse direito.

O mesmo artigo constitucional informa que a educação deve ser capaz de promover “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), fins intrínsecos à formação integral, levando à conclusão de que a educação integral, ainda que implícita, está contemplada no texto constitucional (MAURÍCIO, 2009).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é outro texto legal que faz alusão ao direito à educação integral. Em seu artigo 53, o estatuto afirma que a educação é direito fundamental da criança e do adolescente (BRASIL, 1990), asseverando, nos mesmos termos da Constituição de 1988, a necessidade da educação ocorrer de modo a formar o aluno para cidadania e qualificação para o trabalho. Essas preocupações dizem respeito à educação integral, visto sua inquietação frente ao desenvolvimento de todas as potencialidades do aluno. Contudo, sabe-se que, para a realização da educação integral, é necessário o espaço adequado para sua efetivação; esse espaço seria a escola em tempo integral. Desse modo, entende-se que tanto a Constituição, quanto o ECA, ao levantarem a discussão da educação integral, estão, ao mesmo tempo, abordando a política de ETI.

Outro momento em que o ECA aborda a política de educação em tempo integral ocorre quando essa normativa coloca a necessidade do acesso à cultura pelo aluno,

pois, conforme discutido por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro ao traçarem seus projetos de escola em tempo integral, é necessário que o aluno tenha acesso ao acervo cultural da sociedade (PARO *et al.*, 1988) para que, desse modo, verdadeiramente, tenha garantida uma formação que contemple todas as dimensões do ser humano.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é outra lei que normatiza a Política de ETI, entretanto, diferente das demais, que faziam de forma implícita, a LDB traz a questão da Política de ETI de forma explícita. Apesar desse avanço da LDB em comparação com as normas já citadas, é preciso que se aponte a sua restrição, pois, ao mencionar a implantação da escola em tempo integral no ensino público brasileiro, o faz, apenas, com relação à educação infantil e fundamental.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

[...]

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral.

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.

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

[...]

§ 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).

Percebe-se que a legislação brasileira optou por compreender a política a partir do tempo de jornada diária das escolas. Foi o que se concluiu a partir do disposto no artigo 31, III, da LDB. Entretanto, deve-se frisar que, para a realização da política de ETI, conforme se vem discutindo ao longo do texto, não é apenas a ampliação da jornada, por si, a responsável por caracterizar uma escola como de ETI; para isso, é necessário que o espaço escolar tenha condições de promover a formação integral do aluno. A ampliação da jornada é uma medida necessária para formar o indivíduo em todas as suas dimensões, contemplando o desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional, conforme a própria LDB discorre no parágrafo 7º do seu artigo 35-A (BRASIL, 1996), mas não um fim em si mesma.

Apesar da menção limitada da ETI feita por essa norma, é preciso ressaltar o movimento para a política de educação em tempo integral. A menção explícita da ETI

na LDB sinalizou a promoção da escola em tempo integral como alternativa para promover, no espaço escolar, uma educação mais completa, com um currículo que englobe diferentes atividades, como atividades culturais, esportivas, artísticas e contribua para uma formação multidimensional do indivíduo (CELLA, 2010).

Outro marco legal importante para a política de ETI brasileira foi o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, sancionado em 2001. O PNE de 2001 mencionou a escola em tempo integral tanto nos objetivos do ensino fundamental quanto da educação infantil. A respeito do ensino fundamental, o Plano definiu como meta: “21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola em tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente”. Quanto à escola em tempo integral na educação infantil, o PNE/2001 colocou, como meta, a implantação progressiva da ETI nessa etapa de formação (BRASIL, 2001).

O Decreto nº 6.253/2007 é outro aparato legal que deve ser mencionado. Essa norma, ao dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)¹⁷, informa, em seu artigo 4º, o que é considerado como educação básica em tempo integral.

Art. 4º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares, observado o disposto no art. 20 deste Decreto (BRASIL, 2007b).

O Fundeb, desse modo, confirma o que a LDB já tinha afirmado: que, na lógica educacional brasileira, a política de ETI é alcançada pela ampliação do tempo de permanência do aluno na escola. Nesse sentido, deduz-se que a concepção adotada pelas normas brasileiras para a ETI é a de escola em tempo integral, descrita por Queiroz (2015, p. 64), como sendo a concepção que “dá destaque à ampliação dos tempos e espaços escolares até que as crianças e jovens possam ser atendidos durante todo o dia numa instituição educacional”.

¹⁷ O Fundeb é um fundo contábil, de âmbito estadual, que promove o financiamento da educação básica pública visando a seu desenvolvimento e à valorização do magistério. É composto por parte dos recursos estaduais e municipais vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, cujo critério de distribuição é o número de matrículas apurado pelo Censo Escolar do Inep e o valor aluno/ano definido pelo governo federal. Existe a complementação da União somente para os estados que não alcançam o valor estipulado, visando equalizar as condições de oferta educacional entre os estados.

O Fundeb, entretanto, traz mais contribuições acerca dessa política. Ao dispor sobre a distribuição dos recursos do Fundo, a Lei nº 11.494/2007 que o regulamenta evidencia uma indução para a implantação do tempo integral, pois estabelece um fator de ponderação¹⁸ maior para a modalidade em tempo integral (BRASIL, 2007a). Esse valor é determinado anualmente, podendo ser alterado ou não pela Comissão Intergovernamental de Financiamento. É possível visualizar melhor essa diferenciação no Quadro 1.

Quadro 1 – Fator de ponderação do Fundeb, 2019

Etapas e modalidades e segmentos	2019 (Resolução Nº 01, de 06/12/2018)
1. Creche pública de tempo parcial	1,15
1. Creche conveniada de tempo parcial	0,8
2. Pré-escola parcial	1,05
3. Anos iniciais – ensino fundamental urbano	1
3. Anos iniciais – ensino fundamental no campo	1,15
3. Anos finais – ensino fundamental urbano	1,1
3. Anos finais – ensino fundamental no campo	1,2
4. Ensino médio urbano	1,25
4. Ensino médio no campo	1,3
4. Ensino médio integrado à educação profissional	1,3
5. Educação especial	1,2
6. Educação indígena e quilombola	1,2
7. Educação de jovens e adultos com avaliação no processo	0,8
8. Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo	1,2
1. Creche pública de tempo integral	1,3
1. Creche conveniada de tempo integral	1,1
2. Pré-escola integral	1,3
3. Ensino fundamental integral	1,3
4. Ensino médio integral	1,3

Fonte: FNDE/MEC. Elaboração CNM (2018).

O Quadro 1 traz os fatores de ponderação do Fundeb vigentes no ano de 2019. Conforme se verifica, os fatores de ponderação para a modalidade integral variam de 1,10 a 1,30 centésimos em todas as etapas da educação básica, sendo maior que a

¹⁸ Fator de ponderação é o elemento que define a diferenciação do valor aluno/ano do Fundeb de acordo com a etapa, modalidade e tipo de estabelecimento da educação básica, variando de 0,80 a 1,30 centésimos. Esse fator é definido pela Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade, composta por um representante do MEC, cinco da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e cinco do Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (Consed), sendo um de cada região do país.

ponderação das demais modalidades nas mesmas etapas, exceto daquela estabelecida para o ensino médio no campo e ensino médio integrado à educação profissional, que apresentam a mesma ponderação que o ensino médio de tempo integral.

Nesse sentido, percebe-se que a Lei nº 11.494/2007, ao estabelecer o fator de ponderação maior para as etapas da educação básica em tempo integral, busca induzir a implantação dessa modalidade de ensino. Entretanto, apesar de proporcionar maior notoriedade e viabilidade para a política de ETI, ao determinar fatores de ponderação maiores, esse acréscimo ainda é insuficiente para a promoção de uma escola de ETI com condições adequadas de oferta, pois as escolas em tempo integral exigem mais espaços e investimentos para sua promoção, devido à necessidade de abrigar os alunos durante uma longa jornada diária, além da necessidade de fornecer outras condições mínimas para sua realização, como as três refeições diárias, já levantadas como necessidade nos projetos ocorridos no Brasil. Também exigem a capacitação dos professores para compreenderem o que é a Política de ETI e serem direcionados para sua realização agregando as diversas formas de educar, incluindo, além de um currículo científico, outras necessidades que Anísio Teixeira já informava com seu projeto do CECR. Em que pese os avanços do Fundeb em relação ao Fundef, ajustes para qualificar a oferta são necessários.

Diferentemente do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), vigente até 2006 e que não previa nada em prol da educação de tempo integral, o FUNDEB considera o tempo integral como uma possibilidade para toda a educação básica nacional e associa a essa modalidade coeficientes de distribuição de recursos, num esforço inicial de “garantir o real direito à educação em tempo integral”, pois “o direito só se realiza de fato quando associado a fontes significativas e estáveis de recursos” (MILITÃO; KILL, 2015, p. 982).

É nesse sentido que se afirma que o fator de ponderação trazido pelo Fundeb ainda é insuficiente para a realização de uma educação pública de qualidade, havendo mecanismos de financiamento que contribuiriam mais nesse sentido, a exemplo do Custo-Aluno-Qualidade (CAQ).

O CAQ é uma medida pensada para financiar a educação básica de modo que seja capaz de garantir os insumos necessários à oferta de padrões básicos à educação de qualidade. Para seu cálculo, segundo Taporosky (2016), ponderam-se fatores relacionados à equidade (economia, gênero, raça/etnia, rural/urbano,

localização regional, necessidades especiais, etc.); às etapas e modalidades da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; educação de jovens e adultos, educação especial, educação indígena, educação profissional e educação do campo); aos insumos relacionados à infraestrutura; aos profissionais que atuam na educação; à gestão democrática; ao acesso e permanência; e às dimensões estética, ambiental e de relacionamentos humanos.

O CAQ está previsto no próprio PNE 2014, em sua meta 20 que dispõe:

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

[...]

20.6) no prazo de 2 (dois) anos da vigência deste PNE, será implantado o Custo Aluno-Qualidade inicial - CAQi, referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno-Qualidade - CAQ;

20.7) implementar o Custo Aluno-Qualidade - CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e alimentação e transporte escolar;

20.8) o CAQ será definido no prazo de 3 (três) anos e será continuamente ajustado, com base em metodologia formulada pelo Ministério da Educação - MEC, e acompanhado pelo Fórum Nacional de Educação - FNE, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e pelas Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e de Educação, Cultura e Esportes do Senado Federal;

[...]

20.10) caberá à União, na forma da lei, a complementação de recursos financeiros a todos os Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios que não conseguirem atingir o valor do CAQi e, posteriormente, do CAQ¹⁹ (BRASIL, 2014).

Desse modo, percebe-se que o Fundeb utiliza-se da lógica de disponibilidade orçamentária para o financiamento da educação, no qual “o cálculo do valor mínimo

¹⁹ O CAQi é um mecanismo criado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação que define o quanto é preciso investir para se alcançar o padrão mínimo de qualidade na oferta educacional, definido na LDB, como um passo inicial para o alcance do CAQ que representa um padrão de investimento por aluno que aproximará o Brasil dos países desenvolvidos em termos de financiamento da educação (CAMPANHA, 2018).

por aluno, atualmente, é realizado mediante a estimativa de receitas do FUNDEB, devidamente considerada, ainda que em termos de estimativa, a complementação mínima da União” (TAPOROSKY, 2016, p. 3), ou seja, fundamentado nos valores disponíveis, o Custo-Aluno-Qualidade inicial vincula o valor aluno/ano a padrões mínimos de qualidade, mudando a prioridade do financiamento da educação da disponibilidade orçamentária para a qualidade da educação.

Dessa forma, é possível afirmar que o CAQi possui melhores condições de oferecer um valor aluno/ano mais próximo da real necessidade da política de ETI, visto que, ao ser mensurado, pondera acerca da qualidade que a educação deve oferecer. Essa preocupação, que está no cerne da ideia da política de educação em tempo integral, busca oferecer uma formação emancipadora e, para isso, precisa ter a sua disposição insumos suficientes para realizar uma educação igual para todos.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007, é outro instrumento que contribuiu na construção da Política de ETI no país. Esse Plano apontou como uma de suas ações fomentar a educação integral em jornada ampliada, tendo adotado como estratégia para sua concretização o Programa Mais Educação, indutor da ETI, que foi instituído, inicialmente, pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007c) e posteriormente regulamentado pelo Decreto 7.083/2010.

O Programa Mais Educação, inicialmente, estabeleceu-se como um programa que envolveu ações de vários ministérios além do MEC, como o Ministério da Cultura (MINC), do Esporte (ME), do Meio Ambiente (MMA), do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), da Ciência e da Tecnologia (MCT) e também a Secretaria Nacional de Juventude e Assessoria Especial da Presidência da República, em prol tanto da “diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira” (BRASIL, 2011, p. 7). Atualmente, o Programa Mais Educação foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação²⁰, criado pela Portaria nº 1.144/2016 do MEC.

Segundo o Decreto nº 7.083/2010, o Programa Mais Educação realizar-se-ia através da colaboração entre os entes federados, tendo o Governo Federal ficado responsável por realizar o repasse às escolas através do Programa Dinheiro Direto

²⁰ O Programa Novo Mais Educação afirma ter como objetivo melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, utilizando como estratégia a ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes.

na Escola; essas últimas, por sua vez, ficaram responsáveis por executar as ações necessárias para implementação do Programa (BRASIL, 2010).

As escolas nas quais o Programa Mais Educação se desenvolveu foram selecionadas com base em critérios de vulnerabilidade e risco social dos alunos ou do risco social do local no qual a escola se situava; também considerava, para seleção, a condição de defasagem idade/série. Apesar do esforço do Programa em buscar resolver o problema da educação nesses lugares de maior vulnerabilidade, ao contrário do que se vislumbrou nas experiências de Teixeira e Brizola, o Programa Mais Educação não objetivava, com sua prática, realizar mudança nas condições sociais dos alunos, mas, apenas, “diminuir as desigualdades educacionais por meio da jornada escolar” (BRASIL, 2011, p. 13), sem mudanças mais profundas, o que evidencia seu caráter assistencialista, em contraponto às experiências daqueles expoentes das escolas em tempo integral, que se utilizavam das medidas assistenciais para cooperar com uma educação capaz de promover uma mudança na realidade de seus alunos.

Conforme explanado anteriormente, essa perspectiva protetiva associada à ETI esteve sempre presente e isso não é um problema, contudo, quando a oferta da modalidade é condicionada por esse caráter, esse regime pode ser prejudicado, à medida que se tornaria uma política focalizada²¹. Desse modo, seria executado de forma contrária à ideia integral da política de ETI, visto que a formação integral deve ser universal, acessível e disponível para todos, não apenas para um grupo específico.

A política de educação em tempo integral, então, não deve ser compreendida como medida assistencialista, destinada apenas para os que estão em condições de risco social, com caráter de caridade; pelo contrário, a formação integral pode-se utilizar da assistência, para diminuir de imediato as diferenças de condições entre os alunos, ao mesmo tempo em que serve ao fim mediato de mudar as relações e condições sociais dos envolvidos, devendo ser universal, garantida a todos, como defendido por Gramsci. Esta preocupação também está presente no debate acadêmico:

²¹ As políticas focalizadas surgiram em substituição ao regime social-democrático de bem-estar social que se baseia na ideia de que as prestações devem ser universais, enquanto as políticas focalizadas, garantidas pelo Estado, são direcionadas aos “comprovadamente indigentes”, como meio de garantir, apenas, o necessário indispensável, sem buscar mudanças nas relações sociais (BARCO, 2010).

A partir da concepção de educação integral apresentada na perspectiva de Guará (2009), observamos que a ideia de associar a educação integral em tempo integral como proteção integral, a fim de evitar a permanência de crianças e adolescentes em situações de risco pessoal e social, seja na rua ou em outros locais em que permanece, não é atual em nosso cenário educacional, já que a proposta de Anísio Teixeira, ao criar o CECR em um bairro pobre da cidade de Salvador/Bahia, apontava também para este mesmo objetivo. Contudo, apesar de não podermos desconsiderar esta finalidade da educação em tempo integral, tendo em vista que ela consiste numa forte demanda da população, é preciso permitir que o caráter educativo das propostas educacionais não seja esquecido em decorrência de aspectos do âmbito social (PAIVA; ROSA; COSTA, 2017, p. 222-223).

Outro ponto controverso desse Programa enquanto referência da política de ETI está em ter sido planejado para acontecer no contraturno da escola, no qual são desenvolvidas atividades em diferentes macrocampos:

Quadro 2: Macrocampos do Programa Mais Educação – 2010

(continua)

Macrocampos	Atividades
Acompanhamento Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática; • Letramento; • Línguas estrangeiras; • Ciências; • História e Geografia; • Filosofia e Sociologia.
Meio Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Com-Vidas – Agenda 21 na Escola – Educação para Sustentabilidade; • Horta escolar e/ou comunitária.
Esporte e Lazer	<ul style="list-style-type: none"> • Atletismo; • Ginástica rítmica; • Corrida de orientação; • Ciclismo; • Tênis de campo; • Recreação/lazer; • Voleibol; • Basquete; • Basquete de rua; • Futebol; • Futsal; • Handebol; • Tênis de mesa; • Judô; • Karatê; • Taekwondo; • Ioga; • Natação; • Xadrez tradicional; • Xadrez virtual;

Quadro 2: Macrocampos do Programa Mais Educação – 2010

(continuação)

Macrocampos	Atividades
Esporte e Lazer	<ul style="list-style-type: none"> • Programa Segundo Tempo (ME).
Direitos Humanos em Educação	<ul style="list-style-type: none"> • Direitos humanos e ambiente escolar Compreende-se Direitos Humanos em Educação na perspectiva da garantia das aprendizagens para todos nas possibilidades de convivência e respeito à diversidade humana. Indica-se a organização das atividades por meio de oficinas, compreendidas como espaços-tempo para a vivência, a reflexão e o aprendizado coletivos e para a organização de novos saberes e práticas relacionadas aos direitos humanos: situações de defesa e afirmação x negação dos direitos humanos e suas implicações na organização do trabalho pedagógico. Portanto, pressupõe-se este macrocampo em relação permanente com os outros macrocampos e atividades. Trabalhos interdisciplinares, projetos articuladores, grupos de estudos e de teatro, oficinas de psicodrama, passeios temáticos, campanhas alusivas ao tema dos Direitos Humanos etc.
Cultura e Artes	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura; • Banda fanfarra; • Canto coral; • Hip hop; • Danças; • Teatro; • Pintura; • Grafite; • Desenho; • Escultura; • Percussão; • Capoeira; • Flauta doce; • Cineclube; • Prática circense; • Mosaico.
Cultura Digital	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Software</i> educacional; • Informática e tecnologia da informação (PROINFO); • Ambiente de Redes Sociais.
Promoção da Saúde	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de: alimentação saudável/alimentação escolar saudável, saúde bucal, práticas corporais e educação do movimento; educação para a saúde sexual, saúde reprodutiva e prevenção das DSTs/Aids; prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas; saúde ambiental; promoção da cultura de paz e prevenção em saúde a partir do estudo dos principais problemas de saúde da região (dengue, febre amarela, malária, hanseníase, doença falciforme e outras). Propõe-se neste macrocampo aproximação / intersecção com as ações/reflexão do SPE/MEC.
Educomunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Jornal escolar; • Rádio escolar; • Histórias em quadrinhos;

Quadro 2: Macrocampos do Programa Mais Educação – 2010

(conclusão)

Macrocampos	Atividades
Educomunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Fotografia; • Vídeo.
Investigação no campo das Ciências da Natureza	<ul style="list-style-type: none"> • Laboratório, feiras de ciências e projetos científicos.
Educação Econômica	<ul style="list-style-type: none"> • Educação econômica e empreendedorismo; • Controle social e cidadania.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do Programa Mais Educação: passo a passo (BRASIL, 2011).

Conforme se visualiza no Quadro 2, são 10 macrocampos, cada um com diferentes possibilidades de atividades a serem executadas. As escolas participantes do Programa podem selecionar, no mínimo, cinco e, no máximo, dez atividades, distribuídas em, pelo menos, três macrocampos.

A ideia de educação no contraturno, conforme colocado pelo Programa Mais Educação, evoca uma contradição à política de educação em tempo integral, tomando por base a concepção de Gramsci (1982) sobre a escola unitária, de uma educação una. Nessa perspectiva, as atividades estão ligadas por uma base comum e não simplesmente uma justaposição de atividades, em horário paralelo, selecionadas apenas com o viés de complementar a jornada até completar o horário considerado integral, ou seja, a jornada diária de sete horas, conforme executado no Programa.

Nesse sentido, poder-se-ia falar que as atividades desenvolvidas dentro do Programa Mais Educação estariam próximas da ideia de educação dual, com um currículo formal em um turno e o desenvolvimento de atividades socioeducativas no outro. Essas últimas, por sua vez, são desenvolvidas sob responsabilidade dos “monitores – oficinairos e voluntários – selecionados entre os moradores e integrantes das entidades parceiras que participam de capacitações periódicas” (BRASIL, 2009a, p. 19).

Sobre isso Cavaliere (2014; 2009) e Dias (2013) afirmam que o Programa Mais Educação não se caracteriza como educação integral, pois esta objetiva a “formação de todas as dimensões do ser humano, cada um dos elementos e aspectos que constituem uma pessoa”, enquanto aquele “nasce da necessidade de ampliação da jornada escolar [...] numa clara associação entre as atividades escolares e educativas com outras atividades de caráter social e assistencial” (DIAS, 2013, p. 80-81).

Por sua vez, em 2014, a ETI teve um grande avanço sendo alçada à condição de meta do Plano Nacional de Educação. O PNE 2014, estabelecido pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), é resultado de uma discussão ampla da sociedade, em particular dos debates realizados durante as duas Conferências Nacionais de Educação (CONAE), nas quais estiveram envolvidos diferentes atores sociais, e da incidência da sociedade civil no processo de tramitação da proposta no Congresso Nacional. O resultado foi um documento desprovido de um diagnóstico, que incorporou parcialmente as propostas debatidas nas conferências (HYPOLITO, 2015).

A estrutura do PNE consiste em uma lei composta por 14 artigos e um anexo no qual constam as 20 metas estipuladas para a educação pública, seguidas de suas respectivas estratégias, versando sobre diferentes assuntos que podem ser agrupados em cinco segmentos, cujos temas são: garantia do direito à educação básica com qualidade; ensino superior; redução das desigualdades e valorização da diversidade; valorização dos profissionais da educação; e, por fim, gestão e financiamento da educação.

A política de educação em tempo integral, contemplada na Meta 6 do PNE, consiste em "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% [...] das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% [...] dos(as) alunos(as) da educação básica" (BRASIL, 2014). Percebe-se que a meta de ETI contemplada no PNE 2014 difere da abordada pelo PNE 2001, pois este último dispôs como meta a ampliação progressiva da jornada escolar que teria como objetivo final expandir a escola em tempo integral; o PNE 2014, por sua vez, menciona como objetivo não mais a ampliação da jornada, como fez o PNE 2001, mas a ampliação da própria política de ETI, colocando marcos quantitativos para essa expansão. Ressalte-se, também, que o PNE 2001, abordou a questão da ETI principalmente para o ensino fundamental, pouco mencionando a educação infantil e sem contemplar o ensino médio; o PNE 2014, porém, traz o objetivo de ampliar a ETI em toda a educação básica. Dessa forma, entende-se que o PNE 2014 avançou em relação ao PNE 2001 tanto ao trazer para o cerne da meta a questão da própria política e não, apenas, a ampliação da jornada escolar quanto ao contemplar toda a educação básica em seu texto.

A Meta 6 do PNE 2014 apresenta nove estratégias de implementação que versam sobre: ampliação do tempo; construção de escolas; recursos – infraestrutura e equipamentos, material didático e formação; articulação no território; parcerias com entidades privadas; parceria entre as Organizações Não Governamentais (ONGs) e a

escola; diversidade local; tempo integral para pessoas com necessidades educacionais especiais; e tempo de permanência, conforme se visualiza no quadro a seguir.

Quadro 3 – Estratégias da Meta 6 do PNE 2014 sobre ETI

(continua)

Estratégia	Legenda
6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;	Ampliação do tempo
6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;	Construção de escolas
6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;	Recursos de infraestrutura, equipamentos, material didático e formação
6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;	Articulação de território
6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos(as) matriculados(as) nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;	Parcerias com entidades privadas
6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos(as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;	Parceria ONG-escola
6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;	Diversidade local
6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de	Tempo Integral para pessoas com necessidades especiais

Quadro 3 – Estratégias da Meta 6 do PNE 2014 sobre ETI

(conclusão)

Estratégia	Legenda
recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;	
6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.	Tempo de permanência

Fonte: Site do OPNE (2019).

A estratégia 6.1 do Plano de 2014, que versa sobre a ampliação do tempo, adota perspectivas já trazidas no Programa Mais Educação; exemplo disso é a afirmação da estratégia de que a promoção da oferta de ETI deve ocorrer “por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares” (BRASIL, 2014), propostas previstas nas normas do Programa ao discorrer sobre os seus macrocampos e atividades fomentadoras, o que aponta, mais uma vez, para o caráter indutor desse Programa. A adoção, por parte do PNE 2014, de recursos utilizados pelo Programa Mais Educação, para ampliação da ETI no país, conforme leciona Parente (2016, p. 567), induz o pensamento de que o conceito de educação integral presente nas normativas brasileiras de ETI, em particular no PNE 2014, está “a serviço do formato do Programa fortemente ancorado na oferta de oficinas no contraturno escolar, ou seja, nas chamadas ‘atividades complementares’”.

Entretanto, é preciso que se alerte, a política de ETI, enquanto meio para promover uma educação emancipadora, não deve ser confundida ou identificada como a justaposição de atividades de escolarização e atividades complementares em turnos diferentes. Ao contrário dessa última lógica que prioriza o simples aumento da jornada, a educação integral de tempo integral tem como razão de ser a formação do indivíduo em todas as suas dimensões; para alcançar esse fim, utiliza-se da ampliação do tempo do aluno na escola.

A estratégia 6.2, de construção de escolas, por sua vez, evidencia outro ponto percebido nas diferentes propostas de ETI implementadas no país, que é o caráter de proteção social da política. Esse caráter é percebido na estratégia citada no momento em que menciona que a construção de escolas de ETI deve acontecer “prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social” (BRASIL, 2014). Fica evidente, nessa passagem, o caráter

social que a política adota, ao buscar compensar com a sua execução os problemas estruturais decorrentes do sistema capitalista.

Como já discutido em outros momentos da pesquisa, é preciso que a perspectiva de justiça social não seja a finalidade da política, mas meio para colaborar com a realização da formação integral do aluno, pois a “escola não pode fazer tudo o que a sociedade não está fazendo; ela não pode substituir todas as políticas sociais. A escola precisa cumprir bem a sua função de ensinar” (GADOTTI, 2009, p. 31).

A estratégia de recursos e infraestrutura elenca alguns espaços e insumos que as escolas de ETI devem possuir. Essa menção é importante, pois não foi identificada, até o presente momento, qualquer normatização dispendo sobre os critérios mínimos para a oferta de ETI. Isso dificulta o acompanhamento e monitoramento da política nas escolas, visto que não é possível identificar se elas possuem as condições mínimas necessárias para a promoção da modalidade de ETI. Nesse sentido, é preciso destacar o avanço dessa estratégia ao dar algum direcionamento sobre os aspectos mínimos que as escolas de ETI devem obedecer, entretanto, há ainda muito por fazer, pois o rol trazido é pequeno e vago, além de não ser imperativo.

A estratégia 6.4, de articulação de territórios, por sua vez, se aproxima da discussão de educação integral realizada por Gadotti (2009, p. 43) que diz:

Não há educação integral sem a integração das diversas “educações” da cidade, como a “educação cidadã para o trânsito” e a “educação socioambiental” que aproveita ao máximo o potencial das ruas, das praças, parques e outros equipamentos da cidade em benefício da formação integral dos nossos alunos e alunas.

Gadotti (2009) entende que a educação integral não se restringe ao espaço escolar, que é inferido da estratégia de articulação de territórios que prevê a fomentação da articulação da escola com diferentes espaços, possibilitando a utilização desses territórios como locais para a realização do processo educativo.

A possibilidade de integração da escola com outros territórios para a realização da política de ETI possui dois vieses: tanto pode ser benéfica, à medida que o conhecimento formado pelo aluno depende, também, da vivência cultural que é obtida tanto através de livros, filmes como através de outros espaços, por exemplo, teatros, museus, viagens, etc. (GADOTTI, 2009); quanto temível, visto que essa articulação abre brechas para a participação de entidades civis, como foi previsto pelo PNE 2014, nas estratégias 6.5 e 6.6, ao possibilitar a participação de entidades privadas de

serviço social e de Organizações Não Governamentais (ONGs), respectivamente, na realização da política de ETI.

Apesar de Gadotti (2009) defender a participação dessas entidades como saudável para a educação integral, é preciso advertir que essas formas de descentralização do poder estatal vão na contramão da ideia de uma educação igual e para todos, pois tais entidades

[...] não defendem interesses coletivos gerais, mas os interesses relacionados a determinados grupos. Isto é, [...] não representam a sociedade de maneira ampla, valores universais, e etc., mas defendem interesses específicos, por esse motivo não teriam meios suficientes para assumir o lugar do Estado (RODRIGUES, 2013, s/n).

Desse modo, é imprescindível que, para a realização dessa política de modo a atender os fins a que almeja, sua execução seja realizada pelo Estado que é quem detém a legitimidade de atuar em defesa dos interesses da população de modo amplo, direcionada para todos.

Em outro momento, a meta de ETI demonstra o interesse em levar a política de educação em tempo integral para todos ao prever sua realização de modo a abranger diferentes locais, como o campo, comunidades quilombolas e indígenas; e, sua garantia, também, às pessoas que necessitam de atendimento educacional especializado. Esse é um aspecto positivo dessa meta, pois está em sintonia com o princípio que afirma que todos são iguais. Essa equivalência diz respeito a possibilitar a oportunidade de direito a todos e garantir sua execução segundo a particularidade de cada caso, o que se vislumbra nas estratégias de diversidade local e de ETI para pessoas com necessidades especiais.

Por fim, o PNE colocou como estratégia para ampliação da ETI “otimizar o tempo de permanência dos alunos nas escolas” (BRASIL, 2014), mencionando expressamente a necessidade de integrar os conhecimentos científicos com outros conhecimentos, como os culturais e os esportivos. Nesse sentido, a estratégia aponta para a lógica de que a política de ETI não deve reduzir-se à simples ampliação da jornada escolar com aumento da carga horária, porém com o mesmo currículo; é preciso que haja uma diversificação de conhecimento, para, desse modo, alcançar a formação integral do aluno.

É importante mencionar, ainda, entre as normativas de ETI, a Política de Fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral (EMTI). Essa Política foi iniciada através de medida provisória e, posteriormente, implementada pela

Portaria nº 1.145/2016 do MEC, que foi substituída na íntegra pela Portaria nº 727/2017, do mesmo Ministério.

A Política de EMTI proposta pelo Governo Federal expressa o esforço federal de induzir os sistemas estaduais de ensino a implantar escolas de ensino médio de tempo integral, com ampliação da jornada escolar e formação integral e integrada do estudante, por meio do repasse de recursos às Secretarias Distrital ou Estaduais de Educação (SEE) pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A Portaria 727/2017 é constituída de 33 artigos que instituem a Política, informam o seu objetivo, o prazo de duração, as condições de elegibilidade para participar da política de EMTI e a forma como ocorrerá o processo de seleção, bem como os elementos do plano de implementação da política, o prazo para que seja entregue, como deve ocorrer a análise técnica das propostas e o deferimento. Também tratam sobre os marcos de implementação, como ocorrerá a governança, o monitoramento e a permanência na Política de EMTI, o financiamento e estrutura dos repasses, além das disposições gerais.

Essa Portaria é importante para a política de ETI, pois demonstra ação por parte do Governo Federal para ampliar a modalidade na rede pública através de ações conjuntas com os governos estaduais. Também é importante referir que as portarias que instituíram e normatizaram a Política de EMTI trouxeram, em seus anexos, uma pequena lista com as condições mínimas de estrutura que as escolas de ensino médio de ETI que aderirem ao programa devem possuir. Apesar de não condicionar toda a política de ETI e de ter sido pensada para a etapa do ensino médio, tal lista servirá de norte para análise dos dados levantados no Censo Escolar.

Tendo em vista as distinções trazidas pelas duas Portarias, no que tange aos critérios estruturais das escolas participantes de EMTI, elaborou-se um quadro comparativo das listas de cada Portaria.

Quadro 4 – Requisitos de infraestrutura para escolas participantes do EMTI
(continua)

Portaria 1.145/2016	Portaria 727/2017
1. Espaços Administrativos: Almoxarifado Circulação Coordenação Diretoria Secretaria Sala dos professores	1. Biblioteca ou Sala de Leitura - 50 m ² 2. Salas de aula (8) - mínimo 40 m ² cada 3. Quadra poliesportiva - 400 m ² 4. Vestiário masculino e feminino - 16 m ² cada 5. Cozinha - 30 m ² 6. Refeitório

Quadro 4 – Requisitos de infraestrutura para escolas participantes do EMTI
(conclusão)

Portaria 1.145/2016	Portaria 727/2017
<p>Sanitários adultos: masculino e feminino</p> <p>2. Espaços Pedagógicos: Biblioteca - 50 m² Informática Laboratório - 60 m² Circulação Salas de aula (12) - mínimo 40 m² cada Sanitário masculino - 16 m² Sanitário feminino - 16 m²</p> <p>3. Espaços Esportivos: Quadra poliesportiva - 400 m² Vestiário masculino - 16 m² Vestiário feminino - 16 m² Observação: Caso a escola não tenha quadra, deverá demonstrar onde as atividades esportivas serão realizadas.</p> <p>4. Espaços para Serviços: Área de serviço externa Central GLP (Gás) Depósito de lixo Pátio de serviço Circulação Depósito de material de limpeza Despensa/cozinha - 30 m² Bancada de preparo de carnes, guarnições e preparo de legumes e verduras Bancada de preparo de sucos, lanches e sobremesas Bancada de lavagem de louças sujas Área de cocção Balcão de passagem de alimentos prontos Balcão de recepção de louças sujas Vestiário com chuveiro e sanitário para funcionários Observação: caso a escola não tenha cozinha, deverá apresentar alternativas para terceirização da alimentação. Pátio coberto - espaço de integração entre diversas atividades e faixas etárias; local onde se localiza o refeitório.</p>	

Fonte: Portarias nº1.145/2016 e nº 727/2017 (BRASIL, 2016; BRASIL, 2017).

A Portaria da EMTI de 2017, no que tange às condições estruturais das escolas de ensino médio de ETI, foi mais econômica que a Portaria 1.145/2016. Enquanto a do ano de 2016 trouxe uma lista com 23 itens distribuídos em quatro grupos, dando especificações para os espaços que apontava, a Portaria de 2017 reduziu a lista para apenas seis itens de infraestrutura a serem atendidos pelas escolas de ensino médio

contempladas com o EMTI, o que fragiliza as condições de realização da Política e sua continuidade.

Diante do exposto, é possível inferir que houve um avanço na legislação brasileira acerca da política de educação em tempo integral, contudo, ainda há vazios a serem preenchidos, que as pesquisas estão buscando suprir, tais como a ausência de definição de educação integral para a política pública brasileira e os indicadores mínimos de oferta, entre outros pontos.

Tendo discutido a política de ETI no Brasil e suas normativas, passa-se a analisar essa política na realidade piauiense, com análise dos planos de educação estadual e municipais.

3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NOS PLANOS DE EDUCAÇÃO

A análise da política de ETI no Piauí exige que se apresente, brevemente, a realidade do local no qual está sendo analisada para, em seguida, discorrer sobre sua implantação na realidade piauiense.

O Piauí é um Estado nordestino composto por 224 municípios, com uma área total de 251.611,929 km² e uma população estimada de 3.264.531 pessoas, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possuindo, desse modo, uma densidade demográfica de 12,40 hab/km². A maior parte da população vive na zona urbana, alcançando mais de 2 milhões de habitantes, enquanto a zona rural, segundo dados do censo de 2010 do IBGE, possui um pouco mais de 1 milhão de pessoas (BRASIL, 2018b).

No que toca à educação, segundo dados do Laboratório de Dados Educacionais do Paraná, o Piauí apresentou, na sua maioria, no período de 2014 a 2017, uma constância no número de matrículas, não sofrendo aumento ou diminuição acentuada, como observa-se na Tabela 1.

Tabela 1 – Matrículas no Estado do Piauí por etapa; todas as dependências administrativas – 2012 a 2017

Etapa	2012	2015	2016	2017
Creche	39.491	38.971	42.032	47.055
Pré-escola	98.272	95.377	94.943	93.420
Ensino fundamental	519.819	506.726	497.338	488.300
Ensino Médio	137.733	142.843	142.710	141.248
EJA – Ensino Fundamental	66.646	63.468	109.132	139.982
EJA – Ensino Médio	25.560	24.206	33.406	37.249
Educação Profissional	28.255	24.685	16.876	26.739
Total	915.816	896.276	936.437	973.993

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados de Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2014 – 2017. (PARANÁ, 2017).

No ano de 2016 houve uma diminuição no número de matrículas total, contudo, não em número acentuado, tendo apresentado uma pequena queda, na mesma proporção do aumento que ocorreu nos anos de 2016 e 2017. Essa redução do número de matrículas, no ano de 2016, observou-se em todas as etapas, com exceção, apenas, do Ensino Médio que naquele ano aumentou apresentou um aumento no número de matrículas, entretanto, nos anos seguintes, o número de matrículas dessa etapa diminuiu consecutivamente.

No que tange a etapa da creche escolar, observou-se que apesar de em 2015 ter diminuído o número de matrículas, nos anos posteriores esse número aumentou progressivamente. Em contraponto, a etapa da pré-escola apresentou números decrescentes e crescentes, de forma sucessiva, na série analisada, o que gera questionamentos, visto que, o número de alunos em creche não apresentou essa mesma performance e a creche é a etapa imediatamente anterior à pré-escola.

No mesmo sentido da etapa pré-escolar, os números da etapa do ensino fundamental apresentam uma diminuição e aumento sucessivos, o que pode ter decorrido da variação apresentada na etapa da pré-escola. Entretanto, é a quantidade de matrícula da modalidade EJA que chama atenção nos dados apresentados, em especial, a Educação de Jovens e Adultos – ensino fundamental, que apresentou um crescimento considerável no ano de 2016 e persistindo no ano seguinte, 2017. Apesar de numa escala menor, o mesmo acontecimento se verifica na EJA – ensino médio.

Por fim, observa-se que a procura pela modalidade de educação profissional no Estado ainda é pequena, porém mantém-se firme, apresentando pequeno crescimento a cada ano, ainda que em 2015, como quase todas as demais etapas, tenha apresentado uma pequena diminuição de matrículas.

No que tange ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que contempla indicadores, como a saúde, a educação e a renda, importantes para avaliar o desenvolvimento de um local, percebeu-se que o Piauí possui muitos problemas socioeconômicos. No último censo de 2010, o Estado apresentou um IDH de 0,646, ficando entre os três entes federativos que apresentaram o menor índice. A renda mensal domiciliar piauiense é, em média, de 750 reais (BRASIL, 2018b).

Quanto aos municípios, devido ao seu grande número (224 no total, conforme já informado), buscou-se uma alternativa para trabalhar com os dados levantados de todos eles. Desse modo, optou-se por analisar os dados dos municípios a partir de sua distribuição segundo o porte demográfico.

O IBGE (BRASIL, 2018a) informa dados da estimativa da população residente nos municípios brasileiros em diferentes anos - a estimativa mais recente data de 1º de julho de 2018. A partir desses dados, extraíram-se os valores correspondentes aos municípios piauienses e, então, construiu-se a Tabela 2 que expõe a quantidade de municípios que apresentam determinado volume demográfico, segundo a gradação estabelecida.

Tabela 2 - Perfil demográfico dos municípios do Piauí em 2018

Porte do município (hab.)		
	Número	%
Até 5.000	77	34%
5.001 - 10.000	83	37%
10.001 - 20.000	37	17%
20.001 - 50.000	22	10%
Maior que 50.000	5	2%
Total	224	100%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do IBGE (BRASIL, 2018a).

Infere-se, do exposto, que a maior parte dos municípios, 71,5%, possui até 10.000 habitantes, sendo que 77 municípios (34,4%) possuem uma população de até 5.000 pessoas e 83 municípios, que representam 37,1%, têm de 5.001 a 10.000 habitantes.

Os municípios que apresentam uma população de 10.001 a 20.000 habitantes, por sua vez, representam a realidade de apenas 37 dos municípios piauienses, um número baixo se considerado o total do Estado. O número de municípios com uma população maior que essa é ainda menor, sendo que apenas 22 localidades têm uma população entre 20.001 e 50.000 habitantes e, somente cinco têm uma população maior que 50.001 moradores: a capital Teresina e as cidades de Floriano, Parnaíba, Picos e Piripiri. São elas, portanto, as mais populosas do Estado.

Os municípios estão distribuídos, também, em territórios de desenvolvimento que resultam de uma estratégia de crescimento do Estado através do Planejamento Participativo Territorial, implantado pelo Governo do Estado do Piauí e coordenado pela Secretaria do Planejamento do Estado do Piauí (SEPLAN), buscando transformar as regiões administrativas em territórios de desenvolvimento sustentável.

O Planejamento Participativo Territorial definiu 12 territórios de desenvolvimento que são

as unidades de planejamento da ação governamental, visando a promoção do crescimento sustentável do Estado, a redução das desigualdades e a melhoria da qualidade de vida da população piauiense, através da democratização dos programas, das ações e da regionalização do orçamento (PIAUÍ, 2003).

Os territórios podem ser visualizados melhor na Figura 1.

Figura 1 – Territórios de Desenvolvimento - Piauí



Fonte: Adaptado de Piauí, 2019.

Os territórios de desenvolvimento foram aglomerados segundo suas vocações produtivas e dinâmicas econômicas, observando critérios, como: proximidade geográfica dos municípios em um raio de 50 km; localidades que já estabelecem alguma forma de transação (comerciais, utilização dos serviços de saúde, educação, etc.); existência de malha viária que facilite o deslocamento da população entre os municípios, etc. Apresentam-se, a seguir, os territórios e seus respectivos municípios.

Quadro 5 – Municípios piauienses por Territórios de Desenvolvimento
(continua)

Território de Desenvolvimento	Municípios integrantes
Planície Litorânea (11 municípios)	Cajueiro da Praia, Ilha Grande, Luís Correia, Parnaíba, Bom Princípio do Piauí, Buriti dos Lopes, Caraúbas do Piauí, Caxingó, Cocal, Cocal dos Alves, Murici dos Portela.
Cocais (22 municípios)	Barras, Batalha, Campo Largo do Piauí, Esperantina, Joaquim Pires, Joca Marques, Luzilândia, Madeiro, Matias Olímpio, Morro do Chapéu, Nossa Senhora dos Remédios, Porto, São João do Arraial, Brasileira, Piripiri, Piracuruca, São João da Fronteira, São José do Divino, Domingos Mourão, Lagoa do São Francisco, Milton Brandão, Pedro II.
Carnaubais (16 municípios)	Boa Hora, Cabeceiras do Piauí, Boqueirão do Piauí, Campo Maior, Capitão de Campos, Cocal de Telha, Jatobá do Piauí, Nossa Senhora de Nazaré, Sigefredo Pacheco, Assunção do Piauí, Buriti dos Montes, Castelo do Piauí, Juazeiro do Piauí, Novo Santo Antônio, São João da Serra, São Miguel do Tapuio.
Entre Rios (31 municípios)	Alto Longá, Coivaras, Miguel Alves, Altos, José de Freitas, Lagoa Alegre, Teresina, União, Pau d'Arco do Piauí, Beneditinos, Curralinhos, Demerval Lobão, Lagoa do Piauí, Miguel Leão, Monsenhor Gil, Agricolândia, Água Branca, Amarante, Angical do Piauí, Barro Duro, Hugo Napoleão, Jardim do Mulato, Lagoinha do Piauí, Olho d'Água do Piauí, Palmeirais, Passagem Franca do Piauí, Regeneração, Santo Antônio dos Milagres, São Gonçalo do Piauí, São Pedro do Piauí, Nazária.
Vale do Sambito (15 municípios)	Aroazes, Prata do Piauí, Santa Cruz dos Milagres, São Félix do Piauí, São Miguel da Baixa Grande, Barra d'Alcântara, Elesbão Veloso, Francinópolis, Inhuma, Lagoa do Sítio, Novo Oriente, Pimenteiras, Valença do Piauí, Várzea Grande, Ipiranga do Piauí.
Vale do Rio Guaribas (23 municípios)	Aroeira do Itaim, Bocaina, Geminiano, Picos, Santana do Piauí, São João da Canabrava, São José do Piauí, São Luís do Piauí, Sussuapara, Santo Antônio de Lisboa, Itainópolis, Vera Mendes, Alagoinha do Piauí, Alegrete, Francisco Santos, Monsenhor Hipólito, Pio IX, São Julião, Campo Grande do Piauí, Fronteiras, Vila Nova do Piauí, Paquetá, Dom Expedito Lopes.
Chapada Vale do Rio Itaim (16 municípios)	Belém do Piauí, Caldeirão Grande do Piauí, Francisco Macedo, Jaicós, Marcolândia, Massapê do Piauí, Padre Marcos, Simões, Acauã, Betânia do Piauí, Caridade do Piauí, Curral Novo do Piauí, Jacobina do Piauí, Patos do Piauí, Paulistana, Queimada Nova.
Vale do Rio Canindé (17 municípios)	Cajazeiras do Piauí, Colônia do Piauí, Oeiras, Santa Cruz do Piauí, São Francisco do Piauí, Santa Rosa do Piauí, São João da Varjota, Tanque do Piauí, Wall Ferraz, Bela Vista do Piauí, Campinas do Piauí, Conceição do Canindé, Floresta do Piauí, Isaías Coelho, Santo Inácio do Piauí, São Francisco de Assis do Piauí, Simplício Mendes.

Quadro 5 – Municípios piauienses por Territórios de Desenvolvimento
(conclusão)

Território de Desenvolvimento	Municípios integrantes
Serra da Capivara (18 municípios)	Campo Alegre do Fidalgo, Capitão Gervásio Oliveira, João Costa, Lagoa do Barro do Piauí, São João do Piauí, Coronel José Dias, Dirceu Arcoverde, Dom Inocêncio, São Lourenço do Piauí, São Raimundo Nonato, Anísio de Abreu, Bonfim do Piauí, Caracol, Fartura do Piauí, Guaribas, Jurema, São Braz do Piauí, Várzea Branca.
Vale dos Rios Piauí e Itaueira (19 municípios)	Arraial, Francisco Ayres, Floriano, Nazaré do Piauí, Nova Santa Rita, Paes Landim, Pedro Laurentino, Ribeira do Piauí, Socorro do Piauí, São José do Peixe, São Miguel do Fidalgo, Flores do Piauí, Itaueira, Pavussu, Rio Grande do Piauí, Brejo do Piauí, Canto do Buriti, Pajeú do Piauí, Tamboril do Piauí.
Tabuleiros do Alto Parnaíba (12 municípios)	Baixa Grande do Ribeiro, Ribeiro Gonçalves, Uruçuí, Antônio Almeida, Bertolândia, Landri Sales, Marcos Parente, Porto Alegre do Piauí, Sebastião Leal, Canavieira, Guadalupe, Jerumenha.
Chapada das Mangabeiras (24 municípios)	Colônia do Gurguéia, Eliseu Martins, Manoel Emídio, Alvorada do Gurguéia, Bom Jesus, Cristino Castro, Currais, Palmeira do Piauí, Santa Luz, Redenção do Gurguéia, Avelino Lopes, Curimatá, Júlio Borges, Morro Cabeça do Tempo, Parnaguá, Santa Filomena, Barreiras do Piauí, Gilbués, Monte Alegre, São Gonçalo do Gurguéia, Corrente, Cristalândia, Riacho Frio, Sebastião Barros.

Fonte: Piauí, 2019.

É importante informar, ainda, acerca da divisão da Secretaria Estadual de Educação em Gerências Regionais de Educação (GREs). Essas gerências estão diretamente subordinadas às Superintendências de Ensino que, por sua vez, estão subordinadas e vinculadas ao Secretário de Educação. A Superintendência de Ensino tem por finalidade “planejar, organizar, coordenar, supervisionar, controlar e inspecionar toda a organização do desenvolvimento da política de educação básica” (CANTUÁRIO, 2017, p. 93), atividades realizadas por meio das GREs. A SEDUC-PI possui 21 Gerências Regionais distribuídas da seguinte forma:

Quadro 6 – Gerências Regionais de Educação do Piauí

(continua)

GRE	Município	
1 ^a	Parnaíba (11 municípios)	Bom Princípio, Buriti dos Lopes, Cajueiro da Praia, Caraúbas do Piauí, Caxingó, Cocal, Cocal dos Alves, Ilha Grande, Luís Correia, Murici dos Portelas, Parnaíba.
2 ^a	Barras (14 municípios)	Barras, Batalha, Boa Hora, Cabeceiras do Piauí, Campo Largo do Piauí, Esperantina, Joaquim Pires, Luzilândia, Madeiro, Matias Olímpio, Morro do Chapéu, Nossa Senhora dos Remédios, Porto, São João do Arraial.
3 ^a	Piripiri (10 municípios)	Brasileira, Capitão de Campos, Domingos Mourão, Lagoa do São Francisco, Milton Brandão, Pedro II, Piracuruca, Piripiri, São João da Fronteira, São José do Divino.
4 ^a	Teresina (1 município)	Teresina
5 ^a	Campo Maior (11 municípios)	Assunção do Piauí, Boqueirão do Piauí, Buriti dos Montes, Campo Maior, Castelo do Piauí, Jatobá do Piauí, Juazeiro do Piauí, Nossa Senhora de Nazaré, São João da Serra, São Miguel do Tapuio, Sigefredo Pacheco.
6 ^a	Regeneração (15 municípios)	Agricolândia, Água Branca, Amarante, Angical, Arraial, Francisco Ayres, Hugo Napoleão, Jardim do Mulato, Lagoinha do Piauí, Miguel Leão, Olho d'Água do Piauí, Santo Antônio dos Milagres, São Gonçalo do Piauí, São Pedro do Piauí, Regeneração.
7 ^a	Valença (13 municípios)	Aroazes, Barra d'Alcântara, Elesbão Veloso, Francinópolis, Inhuma, Lagoa do Sítio, Novo Oriente do Piauí, Pimenteiras, Santa Cruz dos Milagres, São Félix do Piauí, São Miguel da Barra Grande, Valença, Várzea Grande.
8 ^a	Oeiras (11 municípios)	Cajazeiras do Piauí, Campinas do Piauí, Colônia do Piauí, Floresta do Piauí, Isaías Coelho, Oeiras, Santa Rosa do Piauí, Santo Inácio do Piauí, São João da Varjota, São Miguel do Fidalgo, Tanque do Piauí.
9 ^a	Picos (22 municípios)	Aroeira do Itaim, Bocaina, Campo Grande do Piauí, Dom Expedito Lopes, Francisco Santos, Geminiano, Ipiranga do Piauí, Itainópolis, Jaicós, Massapê do Piauí, Monsenhor Hipólito, Picos, Paquetá, Santa Cruz do Piauí, Santana do Piauí, Santo Antônio de Lisboa, São João da Canabrava, São José do Piauí, São Luís do Piauí, Sussuapara, Vera Mendes, Wall Ferraz.

Quadro 6 – Gerências Regionais de Educação do Piauí

(continuação)

GRE	Município	
10 ^a	Floriano (16 municípios)	Canavieira, Colônia do Gurguéia, Eliseu Martins, Flores do Piauí, Floriano, Guadalupe, Itaueira, Jerumenha, Landri Sales, Manoel Emídio, Marcos Parente, Nazaré do Piauí, Pavussu, Rio Grande do Piauí, São Francisco do Piauí, São José do Peixe.
11 ^a	Uruçuí (7 municípios)	Antônio Almeida, Baixa Grande do Ribeiro, Bertolândia, Porto Alegre do Piauí, Ribeiro Gonçalves, Sebastião Leal, Uruçuí.
12 ^a	São João do Piauí (16 municípios)	Bela Vista do Piauí, Brejo do Piauí, Campo Alegre do Fidalgo, Canto do Buriti, Capitão Gervásio Costa, João Costa, Lagoa do Barro do Piauí, Nova Santa Rita, Paes Landim, Pajeú do Piauí, Pedro Laurentino, Ribeira do Piauí, São João, Simplicio Mendes, Socorro do Piauí, Tamboril do Piauí.
13 ^a	São Raimundo Nonato (13 municípios)	Anísio de Abreu, Bonfim do Piauí, Caracol, Coronel José Dias, Dirceu Arcoverde, Dom Inocêncio, Fatura do Piauí, Guaribas, Jurema, São Braz do Piauí, São Lourenço do Piauí, São Raimundo Nonato, Várzea Branca.
14 ^a	Bom Jesus (7 municípios)	Alvorada do Gurguéia, Bom Jesus, Cristino Castro, Currais, Palmeira, Redenção do Gurguéia, Santa Luz.
15 ^a	Corrente (14 municípios)	Avelino Lopes, Barreiras do Piauí, Corrente, Cristalândia do Piauí, Curimatá, Gilbués, Júlio Borges, Monte Alegre do Piauí, Morro Cabeça no Tempo, Parnaguá, Riacho Frio, Santa Filomena, São Gonçalo do Gurguéia, Sebastião Barros.
16 ^a	Fronteiras (12 municípios)	Alagoinha do Piauí, Alegrete do Piauí, Belém do Piauí, Caldeirão Grande, Fronteiras, Francisco Macedo, Marcolândia, Padre Marcos, Pio IX, São Julião, Simões, Vila Nova do Piauí.
17 ^a	Paulistana (10 municípios)	Acauã, Betânia do Piauí, Caridade, Conceição do Canindé, Curral Novo, Jacobina, Patos do Piauí, Paulistana, Queimada Nova, São Francisco de Assis.
18 ^a	Grande Teresina (19 municípios)	Alto Longá, Altos, Barro Duro, Beneditinos, Coivaras, Curralinhos, Demerval Lobão, José de Freitas, Lagoa do Alegre, Lagoa do Piauí, Miguel Alves, Monsenhor Gil, Novo Santo Antônio, Palmeirais, Passagem Franca, Pau d'Arco, Prata do Piauí, União, Nazária.

Quadro 6 – Gerências Regionais de Educação do Piauí

(conclusão)

GRE	Município	
19 ^a	Teresina (1 município)	Teresina
20 ^a	Teresina (1 município)	Teresina
21 ^a	Teresina (1 município)	Teresina

Fonte: Piauí, 2018.

Esse é o espaço no qual se investigaram as condições de oferta da educação de tempo integral, porém, antes, analisou-se como a meta de ETI, prevista no PNE, está disposta no Plano Estadual de Educação e como se apresenta nos planos de educação dos seus municípios.

3.1 O Plano Estadual de Educação do Piauí e a meta de educação em tempo integral

A Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação, reafirmou o dever dos estados, do Distrito Federal e dos municípios de “elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE” (BRASIL, 2014); nesse esteio, o Estado do Piauí, em 2015, aprovou seu plano de educação através da Lei Estadual nº 6.733/2015 (PIAÚÍ, 2015a).

O Plano Estadual de Educação do Piauí foi resultado de debates e participações de grupos sociais envolvidos com a educação, tendo como um dos marcos a III Conferência Estadual de Educação que ocorreu em junho de 2015. Essa Conferência, que contou com 1.600 participantes de todo o Estado, teve como principal meta “validar e consolidar as propostas discutidas e deliberadas a serem postas no Documento Base que norteiam a construção do Plano Estadual de Educação” (PIAÚÍ, 2016, p. 10).

O Plano Estadual de Educação (PEE) do Piauí é composto por 14 artigos e um anexo, no qual constam as 20 metas estabelecidas para a educação estadual com suas respectivas estratégias. Os 14 artigos da lei estadual informam: o prazo de vigência do PEE, que é de 10 anos; as diretrizes do PEE; as instâncias de monitoramento contínuo e avaliações periódicas das metas e estratégias dispostas

pela Lei; a obrigatoriedade da realização de duas Conferências Estaduais de Educação durante o prazo de vigência do PEE; a necessidade dos entes federados atuarem em regime de colaboração, conforme já disposto no PNE; a necessidade da elaboração de planos de educação pelos municípios piauienses e o prazo para o Poder Executivo encaminhar à Assembleia Legislativa o projeto para a lei do novo PEE que vigorará no período subsequente.

O Estado do Piauí, em consonância com o Plano Nacional de Educação, estabeleceu uma meta específica para a educação em tempo integral, que está disposta na sua Meta 6 com redação idêntica à do PNE. Conforme se observa: “META 6: 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” (PIAUI, 2015a).

A Meta de ETI, disposta no PEE-PI, é acompanhada por 15 estratégias, uma quantidade maior do que a que foi estabelecida na Lei Nacional nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014). O Piauí adotou, como estratégias para cumprimento dessa meta, além das nove previstas no PNE, mais seis que abordam sobre: capacitação continuada dos profissionais das escolas em tempo integral; currículo significativo de educação integral; oferta de ensino médio em tempo integral; ampliação da oferta de ensino médio em tempo integral; oferta de atividade extracurricular por parte de entidades públicas de serviço social; e implantação de salas de mediação tecnológica nas escolas em tempo integral para desenvolvimento de atividades multidisciplinares e formação continuada dos profissionais de educação. O texto *ipsis litteris* dessas seis estratégias a mais inseridas no PEE-PI estão elencadas no Quadro 7.

Quadro 7 – Estratégias sobre ETI dispostas apenas no PEE-PI

Estratégia	Legenda
6.10) assegurar capacitação continuada aos profissionais que atuam nas escolas de tempo integral;	Capacitação continuada dos profissionais
6.11) estabelecer ações efetivas que assegurem a sustentabilidade de um currículo significativo de Educação Integral, nas escolas da rede pública de Educação Básica;	Currículo significativo para ETI
6.12) promover, com o apoio da União, a oferta de ensino médio público estadual em tempo integral, incluindo atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esporte educacional, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com igual jornada dos profissionais de educação;	Ampliação de ETI de ensino médio
6.13) ampliar o ensino de tempo integral para 50% (cinquenta por cento) das escolas do Ensino Médio da rede estadual, contemplando todos os territórios de desenvolvimento;	Ampliação do número de escolas de ensino médio de ETI
6.14) estimular a oferta de atividades extracurriculares voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos(as) matriculados(as) nas escolas da rede pública estadual de ensino médio por parte das entidades públicas de serviço social e em articulação com a rede pública de ensino;	Atividades extracurriculares promovidas por entidades públicas de serviço social
6.15) implantar salas de recepção da mediação tecnológica nas escolas de tempo integral para o desenvolvimento de atividades multidisciplinares e formação continuada dos profissionais de educação.	Salas de mediação tecnológica

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Lei nº 6.733 (PIAUI, 2015a).

O Plano Estadual de Educação do Piauí preocupou-se em firmar estratégias voltadas especificamente para promoção da educação pública em tempo integral no ensino médio, visto que, prioritariamente, o Estado deve ofertar essa etapa de ensino, segundo o artigo 211, § 3º da CF/88 (BRASIL, 1988). O PEE- PI estabeleceu que a promoção dessa modalidade na etapa do ensino médio ocorrerá com o apoio da União, movimento já identificado nos dispositivos legais do país que abordam a ETI com a Política de EMTI.

Foi estabelecido que a oferta do ensino médio em tempo integral na rede estadual deve ser ampliada, até o fim de vigência do Plano Estadual, para 50% das escolas estaduais, contemplando todos os territórios de desenvolvimento. Então, o Piauí deve ampliar o quantitativo de escolas de ensino médio em tempo integral da rede estadual de modo que essas escolas abranjam os 12 Territórios de Desenvolvimento apresentados anteriormente.

Ao abordar a ampliação das escolas de ensino médio em tempo integral da rede pública estadual, estratégia 6.12, foi disposto, ainda, que essa promoção deve ser incentivada através de “atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esporte educacional” (PIAUI, 2015a), nos mesmos moldes já apontados como medida de promoção da ETI no PNE e repetido no PEE em sua primeira estratégia (6.1), quando aborda a ampliação da ETI, de modo geral, para todas as escolas públicas no Estado.

Dessa forma, aqui cabe a mesma colocação já enfrentada anteriormente quando discutidas as estratégias do PNE. A utilização desses termos remete ao Programa Mais Educação que as estabeleceu como macrocampos e atividades fomentadoras, quando da sua realização, o que corrobora o caráter indutor desse Programa para a política de ETI. Contudo, entende-se que, apesar de ser medida indutora, o citado Programa não deve ser compreendido como experiência de educação integral, visto que seu fim não é a formação multidimensional do aluno, e, sim, o simples aumento da jornada diária como medida de proteção social (DIAS, 2013).

Nesse sentido, não é possível que, para a promoção da educação em tempo integral, se utilize o mesmo método abordado pelo Programa Mais Educação; é preciso que se vá além, buscando promover diversas atividades que possam formar integralmente o aluno, em suas diferentes dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural.

Debate também enfrentado na discussão das estratégias do PNE, a estratégia 6.14 do PEE-PI estabelece, como medida para ampliação da ETI no Estado, o desenvolvimento de atividades extracurriculares promovidas por entidades públicas de serviço social. Como informado, entende-se que não deve ser repassada para as parcerias público-privadas a execução de políticas públicas, pois isso se opõe à obrigação do Estado, que deve agir em prol de toda a sociedade. As parcerias público-privadas não têm essa obrigação legal (RODRIGUES, 2013), ao contrário, possuem interesses próprios, que podem conflitar com o interesse público.

O PEE-PI ainda aborda questões importantes para a implantação da educação integral, que não foram contempladas no Plano Nacional, como a referência à necessidade de capacitação dos profissionais de educação que atuarão nas escolas que ofertarão ETI (6.10), dispondo, como estratégia, da implantação de salas de

recepção da mediação tecnológica (6.15), nas escolas em tempo integral, para a formação dos profissionais de educação.

Não é possível pensar em realizar uma política pública sem pensar na capacitação dos profissionais envolvidos. Isso se torna mais imperioso na questão educacional, visto que os educadores e demais profissionais de educação são responsáveis pela formação dos cidadãos de uma sociedade. Então, essas estratégias são importantes para a política de ETI, pois, como diz Gadotti (2009, p. 36), “A implantação do tempo integral nas escolas exige preparo técnico-político e formação, tanto dos pais quanto dos alunos, dos professores e demais funcionários da escola”, embora seja importante destacar a insuficiência de medidas de formação continuada restritas ao uso da educação a distância.

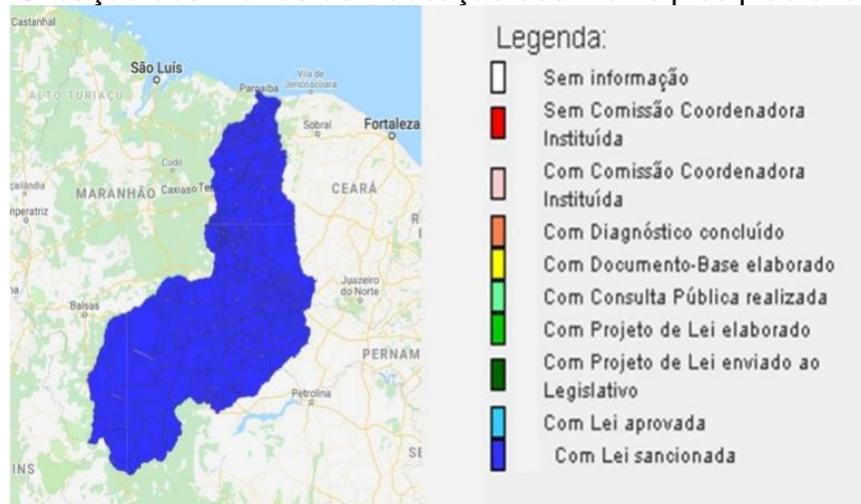
Outra contribuição das novas estratégias trazidas pelo PEE-PI é a necessidade de um currículo significativo de educação integral (6.11). A ampliação da jornada não deve apenas ser realizada de modo a oferecer “mais do mesmo”, mas deve buscar a integração de diferentes atividades educacionais, indo além do conteúdo científico e contemplando todas as necessidades formativas do ser.

Percebe-se, do exposto, que o PEE-PI, entendido enquanto norma, está alinhado com a legislação nacional, tanto no que se refere às metas contempladas pelo Plano, quanto, especificamente, às estratégias para ETI. Desse modo, formalmente, pode-se concluir que o Plano Estadual de Educação cumpriu com a obrigação de estabelecer o plano de educação local em paralelo com a norma nacional.

3.2 A educação em tempo integral nos planos de educação municipais do Estado do Piauí

Os municípios também estão obrigados a elaborar ou atualizar seus planos de educação em conformidade com o disposto no PNE. Desse modo, interessado em conhecer a realidade da política de educação em tempo integral no Piauí, é preciso que, além de investigar a disposição sobre essa modalidade de educação no Plano Estadual de Educação, também se verifique qual a situação da meta nos Planos de Educação dos municípios piauienses. Com esse objetivo, inicialmente, foi preciso realizar um levantamento dos Planos Municipais de Educação dos 224 municípios piauienses. O que se verificou é possível visualizar na Figura 2.

Figura 2 – Situação dos Planos de Educação dos municípios piauienses em 2019



Fonte: Situação dos planos de educação (BRASIL, 2018c).

A Figura 2 revela que a totalidade de municípios piauienses sancionou seus planos de educação, segundo informações do MEC, no entanto, conforme relatado na metodologia, não foi possível acessar todos os planos municipais. No que toca ao texto da lei, foi possível acessar 221 normas, contudo, no que tange aos anexos, nos quais constam as metas e estratégias, apenas 208 dos 224 municípios disponibilizaram-nas²². Portanto, o espaço investigado, quanto aos artigos da Lei dos PMEs, representa 98,6% do total de municípios existentes no Piauí; no que diz respeito às estratégias, os planos investigados alcançaram a representatividade de 92,9%.

A primeira análise considerada acerca dos planos municipais diz respeito ao momento da sua publicação. É imperativo que se conheça em que momento foi publicada, pois o PNE estabeleceu que os municípios deveriam publicar seus Planos de Educação em correspondência com a Lei nº 13.005/2014, ou alterar os planos que já estivessem em vigor, para que seguissem as mesmas diretrizes dessa lei no prazo de um ano. Nesse sentido, buscou-se conhecer o momento em que os planos municipais do Piauí foram publicados.

Ao se analisarem os planos municipais, percebeu-se que, na sua totalidade, foram publicados após a publicação do PNE que data de junho de 2014, mas antes da publicação do PEE-PI, que ocorreu em dezembro de 2015. Desse modo, é possível concluir que a maioria dos municípios piauienses teve o atual PNE para se orientar no

²² Conforme relatado na metodologia, ao se buscar acessar o PME do município de Jerumenha, é disponibilizado cópia do PME de Jurema, desse modo o plano municipal de Jerumenha também não pôde ser analisado.

momento de sua elaboração, conforme estipulado na própria norma nacional, o que possibilitou que as metas e estratégias dos PMEs fossem estabelecidas de acordo com o que fixa o Plano Nacional de Educação.

Por outro lado, devido ao fato de os PMEs terem sido publicados antes da publicação do PEE-PI, poderiam não ter paralelismo com as metas e estratégias estipuladas na lei estadual. Entretanto, o que se verificou foi que, apesar de terem sido datados antes da publicação final do PEE-PI, os municípios tinham conhecimento das propostas do Plano Estadual, pois, para a construção do PEE-PI, aconteceram conferências intermunicipais (BRASIL, 2015) realizadas pelas GREs de diversos municípios precedendo a II Conferência Estadual de Educação que ocorreu em outubro de 2013 e iniciou o processo de construção do Plano Estadual; e a III Conferência Estadual, que ocorreu em junho de 2015, a qual aprovou uma proposta de Plano Estadual de Educação, inclusive com projetos de educação integral (PIAÚÍ, 2015b).

É necessário ressaltar, ainda, que, apesar de os municípios terem participado das conferências, o documento final com a proposta de Plano Estadual de Educação não foi entregue aos representantes dos municípios, que apenas se informaram da proposta com as discussões nas conferências.

Por isso, analisaram-se as metas voltadas à política de ETI nos planos municipais, buscando comparar com o que foi estipulado como meta no PEE-PI e no PNE. Como afirmado anteriormente, as metas de educação em tempo integral, tanto no Plano Nacional quanto no Plano Estadual de Educação, são metas quantitativas, tendo sido estabelecido um percentual a se atingir, tanto quanto ao número de escolas nas quais deve ser implantada a ETI (50%) quanto ao alcance do número de alunos matriculados nessa modalidade (25%). Desse modo, buscou-se verificar se os municípios acompanharam as porcentagens estabelecidas nos planos estadual e nacional ou inovaram de algum modo. O que se verificou está expresso na Tabela 3.

Tabela 3 – Comparação entre a Meta 6 – ETI do PNE/PEE e a dos PMEs piauienses

Proporção de aumento de matrículas e escolas públicas de tempo integral	Qtd. de municípios	%
Igual do PNE/PEE	151	72,6
Diferente do PNE/PEE	57	27,4
Total	208	100

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos PMEs e PEE/PI e PNE.

Os municípios piauienses, de acordo com os dados apresentados na Tabela 3, optaram, em sua maioria (72,6%), por replicar os percentuais a serem ampliados de número de escolas e matrículas em tempo integral, na rede pública de ensino, previstos no PNE e no PEE-PI; talvez esse movimento deva-se ao entendimento de que seria mais fácil alcançar a meta se apenas replicassem os valores já estipulados nos planos de educação dos demais entes, ou mesmo pela dificuldade de alguns municípios pensarem esse Plano segundo a realidade local. Muitos PMEs apresentaram as mesmas metas e estratégias dos planos nacional e/ou estadual, o que é um fato preocupante, visto a educação ser um dos pilares da sociedade e necessitar de governantes aptos a definir estratégias adequadas a sua concretização. O planejamento deve ser feito de acordo com a realidade de cada município, pois cada localidade possui particularidades que exigem estratégias próprias ou adaptadas para alcançar os resultados, a exemplo de condição de infraestrutura das escolas, facilidade de acesso à internet, materiais didáticos, culturais que colaborem para a diversificação das atividades escolares, entre outros recursos necessários.

A Tabela 3 também apresenta a quantidade de municípios que estabeleceram percentuais diferentes para meta de educação integral, tendo 57 municípios feito essa escolha. A Meta de ETI, conforme disposta no PNE e PEE, é desmembrada em dois objetivos. O primeiro diz respeito ao aumento do número de escolas em tempo integral, pretendendo contemplar, no mínimo, 50% das escolas públicas ao final do decênio. O segundo refere-se à ampliação do número de alunos matriculados nessa modalidade, que deve alcançar a quantidade de 25% das matrículas da educação básica, no mesmo período. Frente a isso, investigou-se, entre os municípios piauienses que estipularam em suas metas de educação integral valores diferentes daqueles trazidos pelo PNE e PEE, quantos modificaram completamente as proporções, tanto as que se referem ao número de escolas em tempo integral quanto ao número de alunos, e quantos modificaram apenas uma parte da meta, dados apresentados na Tabela 4.

Tabela 4 – Aspectos da meta nacional do PNE para a ETI modificados nos PMEs piauienses

Situação	Qtd de municípios	%
A meta toda diferente	37	64,9
Primeira parte da meta diferente (1)	11	19,3
Segunda parte da meta diferente (2)	9	15,8
Total	57	100,0

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos PMEs piauienses e do PNE.

(1) Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas (BRASIL, 2014). (2) Atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica (BRASIL, 2014).

Do universo de 57 municípios que optaram por determinar novas proporções a serem alcançadas com a meta de ETI, quantidade que representou 27,4% do total investigado, a maioria (64,9%) o fez integralmente, modificando as proporções que se referem à quantidade de escolas e ao número de alunos da educação básica implicados na educação em tempo integral.

Os municípios que modificaram apenas um dos objetivos dispostos na meta de educação em tempo integral representam 35,1% dos 57 municípios que realizaram a mudança dos valores da meta. Dentre esses, 19,3% (11 municípios) mudaram a primeira parte - a que se refere ao número de ampliação de escolas públicas em tempo integral; e 15,8% (nove municípios) modificaram os valores de ampliação de matrículas da educação básica que deverão ser do tempo integral até o fim da vigência dos planos.

Quando identificado que alguns municípios optaram por mudar os percentuais da meta de ETI em seus planos de educação, buscou-se conhecer em que consistiam essas mudanças. O identificado está disposto na Tabela 5.

Tabela 5 – Mudanças nos percentuais da meta de ETI nos PMEs piauienses

Submeta modificada	Qtd. de municípios que deixaram igual	Qtd. de municípios que aumentaram	Qtd. de municípios que diminuiram	Qtd. de municípios que não mencionaram	Total
50% das escolas em tempo integral	9	13	32	3	57
25% do número de alunos	12	25	19	1	57

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos PMEs piauienses.

Percebeu-se que, do universo de municípios que de algum modo modificaram o percentual da meta de ETI em comparação com o estipulado no PNE e PEE, 45

modificaram o percentual de ampliação do número de escolas que devem oferecer a modalidade ETI, e três municípios suprimiram essa parte da meta estabelecida nos planos de educação dos outros entes.

Entre os 45 municípios que estabeleceram um percentual diferente para a quantidade de escolas públicas ofertando ETI até o fim da vigência do PME, 32 diminuíram os valores e 13 optaram por aumentá-lo, mostrando uma diferença significativa entre os que decidiram aumentar e os que optaram pelo inverso.

Acredita-se que a opção dos municípios por diminuir a porcentagem do total de escolas de ETI a ser alcançado até o fim do decênio dos planos deve-se às dificuldades econômicas para a implantação da modalidade. Para sua implantação, não é bastante que se oferte a modalidade nas mesmas condições de oferta da educação parcial; é preciso adaptações nas escolas, espaços próprios para a realização das atividades que uma educação integral exige, tanto para os alunos quanto para os profissionais de educação que nela atuam e irão enfrentar uma jornada de mais de sete horas no mesmo ambiente.

Essa necessidade de adequação é tão premente que os próprios planos de educação preveem como estratégias para a meta de ETI a construção de escolas com padrão arquitetônico e mobiliário adequado, também a ampliação e reestruturação dessas escolas de modo a oferecer alguns espaços, como quadras esportivas, refeitórios, banheiros e outros que são imprescindíveis para uma boa execução da política.

No que diz respeito à segunda parte da meta de ETI, 45 municípios trouxeram esse aspecto de modo diferente em seus PMEs: um município não mencionou como meta a ampliação do número de matrículas; 19 municípios diminuíram o percentual de número de alunos a estarem matriculados na modalidade de tempo integral até o fim do decênio; e, por fim, a maioria dos municípios (43,8%) que modificou a meta de ETI optou por aumentar o percentual do número de matrículas a ser alcançado até o fim da vigência de seus planos de educação.

Por se tratar de uma meta ousada, que requer esforços no sentido de aumentar o número de profissionais e realizar a sua capacitação; construir e/ou adequar escolas para que ofereçam condições necessárias para a realização de uma educação integral de qualidade; e para ampliação do atendimento, é preciso que haja um vultoso investimento - conforme alertado por Gramsci (2010), ao tratar da escola unitária e por Teixeira (1959), no âmbito da Escola-Parque.

Sabendo que os municípios são os entes que ficam com a menor parte das receitas e, via de regra, possuem a menor capacidade financeira (ANDRADE, 2016), em comparação com os estados e a União, é compreensível que parte deles, no Piauí, tenha optado por diminuir o percentual do número de escolas nas quais deve ser implantada a ETI.

Entretanto, observou-se que, quanto ao número de alunos, entre os municípios que modificaram os valores das metas, a maioria (43,8%) escolheu aumentar o percentual. Apesar de ir na contramão do que foi argumentado anteriormente, há uma compreensão razoável para o fato. O Fundeb determina que o fator de ponderação para repasse por matrícula em tempo integral é maior se comparado com as outras modalidades, desse modo, poder-se-ia entender ser vantajoso para as escolas possuir um maior número de matrículas em tempo integral visto que isso implicaria recebimento de mais recursos, porém, mesmo com o fator de ponderação da modalidade de tempo integral sendo maior que o da maioria das demais etapas/modalidades, o atual valor de fator de ponderação ainda é insuficiente para o efetivo custeio de qualidade da educação.

Superada a comparação das metas, buscou-se identificar se os municípios trouxeram as mesmas estratégias que se encontram no PNE e PEE, ou se estabeleceram estratégias próprias. Da análise, construiu-se a Tabela 6.

Tabela 6 – Estratégias novas nos PMEs piauienses

Apresentou novas estratégias	Qtd de municípios	%
Não	135	64,9
Sim	73	35,1
Total	208	100

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos PMEs piauienses.

Dentre os documentos analisados, percebeu-se que a maioria dos municípios (64,9%) não apresentou estratégias novas em seus planos de educação, tendo, apenas, 73 municípios realizado a introdução de novas estratégias para a meta de educação integral; isso corresponde a 35,1% dos municípios piauienses que tiveram seus planos verificados.

Comparando esses números com os apresentados na Tabela 5, percebe-se que o número de municípios que estabeleceram estratégias diferentes das fixadas pelo PNE e/ou PEE-PI é maior do que o número de municípios que modificaram os percentuais da meta de educação integral, o que aponta uma preocupação maior dos

municípios ao pensarem as estratégias para implantação da ETI. Assim, parte dos municípios que utilizaram, como metas de ETI em seus planos municipais de educação, o mesmo texto da meta de ETI do PNE/PEE-PI preocupou-se em buscar estratégias diferentes das trazidas pelos planos dos demais entes federativos, provavelmente com mais possibilidade de concretização e condizentes com a realidade em que se encontram.

Da análise dos municípios que estabeleceram estratégias novas em relação ao disposto no PNE e PEE-PI, percebeu-se que não há relação direta entre os municípios que trouxeram estratégias novas e os municípios que modificaram a meta de ETI. Alguns municípios que modificaram a meta de ETI em seus PMEs não trouxeram estratégias novas, tendo utilizado as mesmas estratégias dispostas ou no PNE ou no PEE-PI. Também houve municípios que modificaram a meta de educação integral e trouxeram estratégias novas.

Apesar da diferença substancial entre os municípios que nada acrescentaram e os que trouxeram alguma inovação, é importante relevar que o percentual de municípios que fixaram estratégias diferentes das nove contempladas no PNE e das 15 estabelecidas no PEE-PI é considerável, demonstrando um esforço de seus governantes em elaborar planos condizentes com suas reais condições e preocupações, tais como: diagnosticar a demanda pela modalidade do tempo integral; estipular tempo mínimo diferente de jornada escolar a ser considerada integral; estipular a necessidade de medidas de assistência social para atender os alunos dessa modalidade, como, por exemplo, o transporte escolar; determinar que as escolas de ETI ofereçam diariamente três refeições adequadas, seguindo as orientações dos nutricionistas, entre outras medidas.

Contudo, é preciso que, para os próximos planos de educação, sejam realizadas mais discussões nos próprios municípios a respeito de suas próprias particularidades, que devem ser respeitadas no momento da elaboração desse documento tão importante para a política educacional.

Após observada a presença ou não de inovações nas metas de ETI estipuladas pelos municípios, compararam-se as estratégias para a ETI presentes nos planos municipais com as estratégias elencadas no PNE. O resultado dessa análise está disposto na Tabela 7.

Tabela 7 – Estratégias da meta para ETI nos PMEs piauienses semelhantes às do PNE

Estratégias	PME possui		PME não possui	
	Qtd.	%	Qtd.	%
6.1 Ampliação de tempo	200	96,2	8	3,8
6.2 Construção de escolas	170	81,7	38	18,3
6.3 Infraestrutura	184	88,5	24	11,5
6.4 Articulação no território	177	85,1	31	14,9
6.5 Parcerias com entidades privadas de serviço social	107	51,4	101	48,6
6.6 Parceria ONG-escola	49	23,6	159	76,4
6.7 Diversidade local	141	67,8	67	32,2
6.8 Tempo integral para pessoas com necessidades especiais	153	73,6	55	26,4
6.9 Tempo de permanência	161	77,4	47	22,6

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos PMEs piauienses e do PNE.

É possível entender, a partir dos dados da Tabela 7, que a maioria dos municípios escolheu contemplar as estratégias estipuladas pelo Governo Federal. Também se observa que, das nove estratégias do PNE para a meta de ETI, oito delas foram repetidas por mais de 50% dos municípios, ficando apenas a estratégia que versa sobre a parceria entre as ONGs e as escolas (6.6), com uma baixa aceitação entre os municípios piauienses, tendo alcançado apenas 49 deles, o que representa 23,4% do total dos 208 planos municipais analisados.

A estratégia que aborda as parcerias entre as entidades privadas de serviço social e as escolas (6.5), apesar de ter sido contemplada em mais de 50% dos PMEs analisados, entre as estratégias que tiveram esse mesmo alcance, foi a que teve menor adoção, tendo alcançado apenas 51,7% dos municípios. A baixa incidência das estratégias que aventam parcerias público-privadas para desenvolvimento da implantação do ETI nos planos municipais pode decorrer da ausência de ONGs e entidades privadas de serviço social nos municípios com as quais poderiam estabelecer parcerias. De todo modo, essas parcerias não são consideradas as mais adequadas para o desenvolvimento das políticas públicas, pois podem, em algum

momento, ter interesses conflitantes, visto tratarem-se de entidades privadas que possuem objetivos particulares, desenvolvendo atividades de interesse público.

No que tange à estratégia de ampliação do tempo (6.1), percebe-se que ela teve a adesão de quase todos os municípios. Mesmo aqueles que não a abordaram nas mesmas condições estipuladas pelos planos nacional e estadual, determinaram um horário próprio para a jornada integral, como seis ou oito horas. Entretanto, é preciso que se pondere a respeito da diminuição do tempo da jornada escolar a ser considerada integral, pois, segundo a LDB e o PNE, o tempo mínimo para se considerar como de ETI é de sete horas diárias e, como percebido nos documentos municipais, alguns adotaram apenas seis horas diárias, o que, segundo as normas nacionais, não os acomodam como integral, por não perfazerem o tempo mínimo de sete horas. Frise-se, ainda, a importância dessa estratégia, tendo em vista que prevê a diversidade de atividades a serem realizadas na modalidade de ETI, que não deve ficar reduzida apenas a mais tempo de atividades científicas.

No mesmo sentido, está a situação da estratégia de articulação de território (6.4), que teve uma grande aceitação pelos municípios, estando presente em 85,2% dos PMEs analisados. Essa estratégia aborda exatamente a questão imperiosa do acesso do aluno a outros tipos de conhecimentos ao estabelecer a necessidade de articulação da escola com outros espaços educativos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, etc. Essa estratégia também pode ser encarada como uma possibilidade para as escolas que não possuem condições de infraestrutura necessária para ofertar uma diversificação de espaços importantes para a formação integral.

Outra estratégia que aborda a importância do acesso dos alunos da ETI a diferentes tipos de conhecimento é a de tempo de permanência (6.9) que recomenda a adoção de medidas para otimização do tempo que os alunos ficam na escola. Conforme discutido anteriormente, a educação integral não pode ser reduzida ao simples aumento do tempo, é preciso que a ampliação da jornada seja uma resposta à necessidade de maior tempo para a realização da formação multidimensional do aluno, o que se dá através da combinação de diferentes atividades. Então, compreende-se que é importante os municípios observarem essa estratégia, pois, caso não ocorra a mudança de postura na forma de ensino das escolas em tempo integral, o que ocorrerá será o simples aumento da jornada. Dessa forma, apesar do percentual considerável (77,5%) da presença dessa estratégia nos PMEs, é

importante a sua discussão nos demais municípios que não a aderiram, de modo que compreendam o que é a ETI e qual o seu objetivo.

Desse modo, os municípios que incluíram essas estratégias em seus PMEs, ao informarem esse dispositivo em seus planos, comprometeram-se em realizar a ETI buscando proporcionar o acesso dos alunos a diferentes formas de conhecimento, dando ênfase à necessidade dessa diversidade para o desenvolvimento de uma formação integral. Os que não contemplaram tais estratégias precisam repensar o modo como estão realizando ou irão realizar a ETI, para que não incorram no erro de oferecer apenas “mais do mesmo”, com somente o título de educação integral.

Embora num percentual um pouco menor, as estratégias de construção de escolas (6.2) e infraestrutura (6.3) também foram reafirmadas em um número considerável de PMEs, 81,7% e 88,5%, respectivamente. O movimento de reafirmação dessas estratégias é um compromisso grande e importante para a realização da política de ETI, pois, para seu desenvolvimento, são necessárias condições adequadas de espaços e recursos. De outro modo, é inviável a sua realização. Essa adequação dos espaços deve ser efetivada, visto as escolas parciais não possuírem, muitas vezes, a estrutura adequada para a oferta de uma educação integral de tempo integral. Para a ampliação da ETI, visando proporcionar uma melhora na qualidade da educação pública, requer-se que os governantes e gestores invistam no setor educacional para que, dessa forma, haja real possibilidade de implementação da política.

A estratégia de diversidade local que, na verdade, diz respeito, não à condição de diversidade da localidade dos municípios, como se poderia entender a partir da legenda dada pelo OPNE, mas à oferta de educação integral aos indígenas, quilombolas e povos do campo, está presente em percentual menor nos PMEs (67,8%) que as estratégias discutidas anteriormente.

A baixa opção pela discussão da ETI dos povos indígenas e quilombolas talvez se deva ao fato da pouca presença desses povos no Estado do Piauí. Segundo dados do governo, há 64 territórios quilombolas no Estado que estão distribuídos em 32 municípios piauienses (PIAUI, 2017), enquanto a população indígena é de aproximadamente 3.000 pessoas, distribuídas em, pelo menos, 10 municípios, entre os quais encontra-se a capital do Estado, Teresina, que possui o maior número dessa população, como 1.333 pessoas (BRASIL, 2019b). Entretanto, é preciso que haja um

planejamento para a oferta da ETI, segundo as particularidades desses povos, que devem ter sua cultura e modo de vida respeitados no processo educativo.

Por fim, a estratégia tempo integral para pessoas com necessidades especiais (6.8), apesar de ter alcançado um percentual considerável (73,7%), não é suficiente, pois é importante ferramenta inclusiva das pessoas com necessidades especiais. É preciso que seja implementada em todos os municípios como uma alternativa de educação para as pessoas com necessidades educativas especiais, que devem ter garantido seus direitos básicos, como o é o direito à educação.

O mesmo movimento de comparação das estratégias de ETI dos PMEs foi feito com as estratégias que estão presentes apenas no Plano Estadual de Educação do Piauí, conforme Tabela 8.

Tabela 8 – Estratégias da meta para ETI nos PMEs piauienses semelhantes às do PEE - PI

Estratégias	PME possui		PME não possui	
	Qtd.	%	Qtd.	%
6.10 Capacitação continuada dos profissionais	14	(6,7)	194	(93,3)
6.11 Currículo significativo para ETI	6	(2,9)	202	(97,1)
6.12 Ampliação de ETI de ensino médio	1	(0,5)	207	(99,5)
6.13 Ampliação do número de escolas de ensino médio de ETI	1	(0,5)	207	(99,5)
6.14 Atividade extracurricular	10	(4,8)	198	(95,2)
6.15 Salas de mediação tecnológica	13	(6,2)	195	(93,8)

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos PMEs piauienses.

A Tabela 8 demonstra que houve um baixo índice de aceitação, por parte dos municípios piauienses, das estratégias novas do PEE. Apesar de saber que todos os PMEs foram publicados antes do Plano Estadual de Educação, é preciso lembrar que foram discutidas junto aos municípios, nas Conferências Estaduais e Intermunicipais, as questões que iriam compor a Lei Estadual. Desse modo, não é possível escusar inteiramente os municípios de não reafirmarem as estratégias novas elencadas pelo PEE-PI por desconhecerem as propostas de metas e estratégias do Plano Estadual de Educação; dado que reafirma isso é a decisão, por parte de alguns municípios, de contemplar tais estratégias em seus planos de educação. Contudo, deve-se ressaltar, conforme relatado anteriormente, que, apesar de participarem das discussões, os

municípios não tiveram acesso ao documento de proposta de PEE-PI compilado a partir das conferências, o que justifica, parcialmente, o número baixo de adesão às estratégias estaduais.

No que tange às estratégias 6.12 e 6.13 do PEE-PI, que se referem especificamente à etapa escolar de ensino médio, é compreensível que tenham pouca adesão por quase todos os municípios (apenas um município repetiu ambas as metas), pois essa etapa é de responsabilidade prioritária do Estado, conforme disposto no art. 211 da CF/88 (BRASIL, 1988). Entretanto, o Plano não é restrito à rede que o elabora, mas abarca toda a ação no território em que é adotado.

Para a boa realização da educação, são necessários profissionais capacitados; isso não é diferente para a realização da ETI. Desse modo, é preciso que os profissionais envolvidos com a modalidade do tempo integral nas escolas públicas piauienses tenham o entendimento necessário da discussão da integralidade dessa educação, que vai além da ampliação da jornada, visando à formação das diferentes dimensões do ser. Entretanto, apesar da importância da capacitação, os municípios piauienses tiveram baixa adesão à estratégia estadual de capacitação dos profissionais (6.10) ou à estratégia de salas de mediação tecnológica (6.15), que também têm como fim a formação continuada dos profissionais. É preciso que se questione e se busque a garantia desse direito, como o acesso a ele pelos profissionais da educação, tanto para enriquecimento próprio quanto para melhor realização da política.

O currículo da ETI é outro assunto importante abordado pelas estratégias novas do PEE-PI. É necessário um currículo próprio para essa modalidade, que contemple as diferentes atividades que possibilitam o alcance do seu objetivo. Afinal, não é possível fazer educação integral com o mesmo currículo utilizado pelas escolas de tempo parcial, de outro modo não se estaria realizando a política de ETI, e, sim, apenas aumentando o tempo que o aluno permanece na escola, como simples medida assistencialista. Nesse sentido, é preocupante o fato de a maioria dos municípios não ter contemplado, em seus planos de educação, a estratégia do currículo significativo para ETI (6.11). Apesar de a ideia de um currículo significativo de ETI ser inerente à ideia da própria política, é importante a reafirmação dessa medida em lei explícita, pois facilita a luta pela sua efetivação.

A estratégia de atividades extracurriculares promovidas por entidades públicas de serviço social (6.14) também não teve uma boa aceitação entre os municípios

piauienses (4,8%), o que talvez decorra da ausência dessas entidades na maior parte deles. Além disso, a estratégia possui dois pontos discutíveis: a ideia de atividade extracurricular e a prestação de serviço público por entidades privadas.

No que tange às atividades extracurriculares, é preciso lembrar que a ideia de educação integral, conforme debatido em Gramsci (2010), carrega a ideia de união, uma educação inteira, sem divisão em turnos, o que vai de encontro ao que era praticado pelo Programa Mais Educação. Contudo, percebe-se que tal Programa permanece como diretriz para as normativas brasileiras de educação integral (PARENTE, 2016), situação que precisa ser superada, pois, de outro modo, a política de ETI corre o risco de ser reduzida a simples medida assistencialista. A educação em tempo integral não pode ser composta por dois currículos diversos, mas deve conter um currículo integral, contemplando diferentes atividades e proporcionando diversos conhecimentos.

O segundo ponto importante dessa estratégia diz respeito à prática de prestação de serviço público por entidades privadas. Conforme discutido anteriormente, entende-se que essa opção não é a adequada quando se discute serviço público, que é o caso disposto na meta de ETI dos planos de educação. Dessa forma, não é a melhor solução utilizar esses serviços para a realização da política de ETI. Nesse sentido, a pouca eletividade dessa estratégia pelos municípios, não é tida como prejuízo para os planos.

Conhecidas as metas e estratégias de ETI nos planos dos diversos entes federativos, passa-se a analisar a situação dos percentuais das escolas e matrículas em tempo integral de ETI no Estado, para acompanhamento da meta estadual. Também se analisa se os espaços ofertados pelas escolas públicas piauienses de educação em tempo integral condizem com a necessidade dessa modalidade.

4 A ETI NA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PIAUÍ

Esta seção apresenta os dados das escolas piauienses de ETI, porém, antecedendo essa discussão, discorre brevemente sobre a realidade da ETI no âmbito da Secretaria Estadual do Piauí.

4.1 A ETI na rede estadual piauiense

Na realidade piauiense, a política de educação em tempo integral, assim como no cenário brasileiro, reaparece como uma proposta educacional salvadora, buscando proporcionar uma melhoria na qualidade da educação pública para responder a uma demanda da sociedade que vivencia intensas transformações. Um desses movimentos de transformação, colocado por Cavaliere (2009), é o fato da mãe já não ser apenas “do lar”, mas uma cidadã que contribui com o processo de geração de renda. O fato de trabalhar fora de casa leva à necessidade de redimensionar o tempo e o espaço de permanência da crianças no ambiente escolar, aspecto que impulsiona a discussão da educação integral em tempo integral.

A ETI na rede estadual do Piauí teve, como base legal, o Decreto 13.457, de 18 de dezembro de 2008, que instituiu, no âmbito da Secretaria de Educação e Cultura, os Centros Estaduais de Tempo Integral (CETIs) (PIAUÍ, 2008). O Decreto estadual informa o objetivo geral e os objetivos específicos dos CETIs; o modo de remanejamento dos professores para atuarem nesses centros; o perfil dos docentes e discentes; a competência dos gestores e do Estado; os resultados esperados para esses locais de ensino após um ano de sua implantação e a gratificação por condição especial de trabalho.

Os CETIs foram implantados no ano de 2009 nos polos das Gerências Regionais de Educação, podendo ser concretizados por meio de parcerias com os municípios do Piauí ou com as entidades privadas da sociedade civil organizada (PIAUÍ, 2008). Nesse sentido, Cantuário (2017) detalha como ocorreu a implantação dos CETIs no Piauí, informando quantos centros foram implantados em cada GRE e quais os municípios em que se situam.

Tabela 9 – Escolas em tempo integral implantadas por GRE, em 2009

GRE	QUANTIDADE DE ESCOLAS DE ETI IMPLANTADAS	MUNICÍPIOS
1 ^a	01	Parnaíba
4 ^a	02	Teresina
5 ^a	01	Boa Hora
6 ^a	01	Regeneração
8 ^a	01	Oeiras
11 ^a	01	Uruçuí
13 ^a	02	São Raimundo Nonato e Guaribas
15 ^a	01	Corrente
19 ^a	02	Teresina
20 ^a	02	Teresina
21 ^a	03	Teresina
Total de CETIs	17	

Fonte: Adaptado de Cantuário (2017, p. 74).

O Piauí possui 21 GREs, entretanto, a implantação dos primeiros 11 Centros de Educação de tempo integral ocorreu em nove municípios. A capital, Teresina, foi a mais beneficiada nessa implantação, tendo recebido CETIs em quatro GREs, apresentando um total de nove ETIs implantadas na cidade. Isso representa mais da metade do total de centros implantados, pois, ao todo, foram beneficiadas 17 escolas estaduais com ETI. Possivelmente, esse movimento em favor da capital deva-se à maior densidade demográfica da cidade, ao maior número de escolas estaduais e também, em virtude de as escolas apresentarem uma melhor estrutura física para a implantação do tempo integral.

Os 17 CETIs iniciados em 2009 foram distribuídos da seguinte forma, no que tange à etapa ou à modalidade de ensino: foram implantados cinco Centros de Ensino Fundamental de Tempo Integral (CEFTI), sete Centros de Ensino Médio de Tempo Integral (CEMTI) e cinco Centros de Ensino Profissional de Tempo Integral (CEPTI), o que demonstra uma uniformidade na distribuição das escolas segundo a ênfase de ensino afirmada no Decreto estadual (CANTUÁRIO, 2017).

No ano de 2016, já havia, no Estado, 44 escolas em tempo integral distribuídas por modalidade ou etapa de ensino conforme se verifica na Tabela 10, a seguir.

Tabela 10 – Situação das ETIs, no Piauí, por modalidade de ensino, em 2016

Modalidade ofertada	Quantidade de escolas	Porcentagem (%)
Ensino Fundamental de tempo integral	06	13,6%
Ensino Médio de tempo integral	17	38,6%
Ensino Profissional de tempo integral	05	11,3%
Ensino Fundamental e Médio de tempo integral	16	36,3%
Total de ETI	44	100%

Fonte: Adaptado de Cantuário (2017, p. 80).

A rede estadual do Piauí aumentou o número de escolas em tempo integral, principalmente com a oferta do ensino médio em tempo integral. Essa orientação do Estado está de acordo com o que foi estipulado em seu Plano de Educação, visto que se procurou dar ênfase a essa etapa de ensino, devido à responsabilidade prioritária definida na CF/88 (art. 211), trazendo duas novas metas que versam, exclusivamente, sobre tempo integral no ensino médio. O movimento de implantação de escolas de ETI decorreu da meta estipulada nacionalmente e da esperança que ainda repousa sobre a educação integral como meio de alavancar a qualidade da educação pública brasileira.

O que os dados demonstram é que, até 2016, o número de escolas estaduais de tempo integral estava aumentando. Entretanto, é preciso que se verifique de que modo está ocorrendo esse aumento, como é a situação das escolas e se essas escolas em tempo integral implementadas estão próximas do que aqui foi considerado como escola em tempo integral: uma instituição que oferta educação de forma contínua, o que favorece para que todas as atividades desempenhadas estejam em diálogo, sejam elas de cunho científico ou não, sendo próprias para formar o indivíduo crítico. A realidade da implantação no conjunto dos municípios piauienses encontra-se mais à frente. Primeiramente, faz-se a discussão do modo de construção dos dados oficiais da ETI e da forma escolhida por esta pesquisa, conforme tratado a seguir.

4.2 A educação integral e o Censo Escolar

Nesta pesquisa, optou-se por compreender a escola em tempo integral como local para o desenvolvimento de uma educação emancipadora do indivíduo, entendendo-a como opção de formação do aluno que se alicerça no aumento da

jornada diária que deve ser realizada no âmbito da escola (GRAMSCI, 1982) como parte do currículo. Desse modo, o que é integral para essa pesquisa é a educação e não o tempo, porém utilizou-se a expressão que a política educacional brasileira emprega para se referir a essa modalidade, apesar de dar foco à ampliação do tempo.

Não se está questionando o termo escolhido para nomear a política e nem é possível criticar o trabalho que vem sendo realizado sobre as escolas em tempo integral no Brasil, apenas a partir do nome adotado; é preciso que se conheça a concepção de educação integral para a construção dos determinantes da política.

Conforme discutido anteriormente, para a educação brasileira, a ETI é 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 complementares” (BRASIL, 2007b). Desse modo, para a política pública brasileira, a educação em tempo integral tanto pode ser entendida a partir da jornada do aluno em escola que funciona em tempo integral como da combinação de aulas em escolas de tempo parcial com atividades complementares - que podem ser executadas na mesma escola ou não, pertencentes à mesma rede ou não, conforme explica Parente (2016) ao discutir a Nota Técnica nº 01/2011 da Secretaria de Educação Básica.

A Nota Técnica Conjunta n. 01/2011 (SEB/SECADI/FNDE) [...] ao fazer referência ao Decreto n. 6.253, especifica três formas de como as matrículas em tempo integral no ensino fundamental e médio são contabilizadas: a) matrículas de alunos com pelo menos um vínculo de escolarização e outro em atividades complementares na mesma rede e município, os quais, somados, na média, cheguem a pelo menos sete horas diárias, cinco dias na semana; b) matrícula de escolarização e matrícula em atividades complementares em redes distintas, que somadas, na média, cheguem a pelo menos sete horas diárias, cinco dias na semana; c) matrículas de escolarização em redes distintas, considerando-se as atividades complementares da mesma rede ou município, e que somados os vínculos, na média, cheguem a pelo menos sete horas diárias, cinco dias na semana (BRASIL, 2011) (PARENTE, 2016, p. 567).

Segundo a autora, a Nota Técnica aponta os critérios de apropriação do número de matrículas da educação básica para fins de cálculos financeiros do Fundeb. Assim, explana três modos de verificar se uma escola oferece educação em tempo integral nas etapas de ensino médio e fundamental, que estão sustentadas na ideia de complementaridade da educação, do tempo de escolarização com o tempo dispensado nas turmas de atividades complementares.

Essa forma de encarar a educação integral assemelha-se ao que foi realizado pelo Programa Mais Educação que buscou induzir a política de ETI através da realização de atividades complementares no contraturno escolar, com o desenvolvimento de diferentes atividades fomentadoras distribuídas em 10 macrocampos.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira começou a captar os dados de alunos em tempo integral a partir do ano de 2007. No ano de 2012, passou a captar também, de forma específica, as informações a respeito do Programa Mais Educação que antes eram incluídas apenas como uma atividade complementar, sem distinção das demais.

O Inep, também, para captação dos dados do Censo Escolar, partiu do entendimento de educação em tempo integral como a jornada do aluno igual ou superior a sete horas diárias, podendo essa jornada ser alcançada em escola que funciona em tempo integral ou da combinação de aulas em escolas de tempo parcial com atividades complementares, como se verificou no *site* do Inep.

2.23. Quando o aluno será considerado em tempo integral?

O aluno será considerado em tempo integral, se o tempo de permanência diária na escola ou em atividades escolares totalizar, no mínimo, 7 (sete) horas diárias ou 35 horas semanais. Nesse cálculo, para o ensino fundamental e ensino médio são considerados o horário da escolarização e da atividade complementar e, para a educação infantil, considera-se apenas o período da escolarização (BRASIL, 2019a).

O Inep, dessa forma, optou pelo entendimento de educação em tempo integral a partir da contabilização da jornada do aluno e não da integralização de currículo, pois é possível que um aluno seja considerado em tempo integral mesmo quando estuda em turmas diferentes, que podem pertencer a estabelecimentos diferentes da mesma rede pública de ensino, ou mesmo de diferentes redes. A exceção são os alunos da etapa de educação infantil, cujo cálculo para a matrícula em educação em tempo integral utiliza apenas os dados do tempo de escolarização.

Ressalte-se que existe, a partir desse entendimento do Inep, para as etapas de ensino fundamental e ensino médio, a possibilidade de, em uma mesma escola, existirem alunos em ETI e alunos em regime parcial, pois, segundo o *site* do Inep, o procedimento para informar, no sistema Educacenso, alunos em tempo integral dá-se através de uma das seguintes formas:

Os alunos de tempo integral (período de permanência na escola ou em atividades escolares com duração igual ou superior a 7 horas diárias ou a 35 horas semanais) podem ser informados nas escolas de duas maneiras. São elas:

I. Em turma de escolarização com tempo de duração maior ou igual a 7 horas. Essa forma de declarar deve ser utilizada quando todos os alunos ficam em período integral numa mesma turma.

II. No Ensino Fundamental e Médio podem ser declarados os alunos na escolarização e na atividade complementar, sendo que a soma da carga horária das turmas em que o aluno está vinculado seja maior ou igual a 7 horas diárias. *Essa forma de declaração pode ser feita quando parte dos alunos de uma mesma turma de escolarização não permanecem na escola em período integral.* Assim, os alunos deverão ser cadastrados em sua(s) respectiva(s) turma(s) de escolarização e na(s) turma(s) de atividade complementar da(s) qual(is) participam. Nesse caso, as turmas de atividade complementar deverão informar os dias da semana da realização das atividades, os horários e o tipo de atividade complementar que oferecem. Podem ser informados até seis tipos de atividade para cada turma de atividade complementar (BRASIL, 2019a, grifo nosso).

O Inep entende que os dados para educação integral podem ser captados não apenas a partir da contabilização do tempo das turmas de escolarização, mas também a partir da combinação desses dados com o tempo das turmas de atividades complementares.

Compreendendo que essa não é a forma mais coerente de computar os dados de ETI, optou-se, para esta pesquisa, adotar como matrícula ou turma em tempo integral apenas aquelas cujo tempo das turmas de escolarização sejam iguais ou maiores que sete horas diárias. Isso se deve ao fato de que, conforme debatido anteriormente, entendeu-se que, para a realização da educação integral, é preciso haver uma integralidade do currículo, o que não seria possível com a simples complementaridade dos tempos das turmas de escolarização com os tempos das turmas de atividades complementares.

É importante informar, também, que os microdados de tempo das turmas são fornecidos, no Censo Escolar, em minutos, exigindo que o pesquisador faça uma transformação em horas. Entendendo que o horário total das turmas é realizado a partir das informações dos horários inicial e final da turma, contabilizando os momentos de intervalo, utilizou-se, como parâmetro para a transformação em horas, o entendimento de que uma hora possui 60 minutos.

Os dados levantados a respeito das condições das escolas que ofertam ETI foram conseguidos agregando-se as matrículas, descobrindo quais as Unidades que

possuem matrículas em tempo integral e, posteriormente, mesclando esses dados com os das tabelas de escolas.

As informações levantadas do Censo Escolar, a partir desse entendimento, podem ser observados nas próximas seções.

4.3 As escolas e matrículas em tempo integral no Piauí

A análise realizada nesta seção é apoiada no Censo Escolar dos anos de 2014 a 2017, cujo procedimento foi a agregação dos dados das tabelas com número de turmas, escolas e matrículas do Estado do Piauí. Conforme informado anteriormente, o parâmetro utilizado para contabilizar a escola de ETI foi a escola possuir turmas de escolarização com duração maior ou igual a 420 minutos (sete horas), sem considerar o tempo das atividades extracurriculares.

O primeiro movimento para o levantamento dos dados da ETI no Estado foi identificar o número de escolas que oferecem o tempo integral. Conforme relatado na metodologia, para o levantamento do número de escolas em tempo integral foi necessário realizar opções: primeiro, partindo do entendimento de que a educação em tempo integral não pode ser realizada pela justaposição das atividades de escolarização com atividades complementares, optou-se por não computar o tempo das turmas de atividades complementares, mas apenas os de escolarização, o que resultou em um número de escolas de ETI divergente dos dados oficiais.

Outra escolha foi definir como realizar o levantamento dessas unidades, considerando apenas o tempo das turmas de escolarização, com base nos microdados do Censo Escolar do INEP, fonte escolhida para a realização desta pesquisa.

Entretanto, é importante ressaltar a dificuldade de realizar o levantamento das escolas em tempo integral, a partir da forma como é realizado o preenchimento dos dados do Censo Escolar. Desse modo, é preciso que se repensem as informações solicitadas às escolas a partir dos questionários do Censo, para que essa modalidade seja facilmente identificada nos microdados e possa ser realizado o acompanhamento da meta de ETI, a partir dos dados do Inep, por todos os interessados.

Seguindo o raciocínio exposto, as análises que seguem fundamentam-se nas opções informadas. A primeira análise que se fez diz respeito a escolas de ETI no Estado, cujos resultados estão expostos na Tabela 11.

Tabela 11 – Número de escolas com e sem ETI (todas as dependências administrativas e etapas da educação básica) – 2014 a 2017

	2014	2015	2016	2017
Escolas com ETI	318 (5,7%)	601 (11,4%)	691 (13,4%)	743 (15,1%)
Escolas sem ETI	5.245 (94,3%)	4.662 (88,6%)	4.475 (86,6%)	4.178 (84,9%)
Total	5.563 (100%)	5.263 (100%)	5.166 (100%)	4.921 (100%)

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP dos anos 2014 a 2017.

No ano de 2014, 318 escolas possuíam matrículas em tempo integral, o que representava 5,7% do total de escolas ativas no Estado. O ano de 2015, com 601 escolas com matrículas em tempo integral (11,4%), por sua vez, apresentou um aumento de 88,9% no número de escolas ofertantes da educação em tempo integral. No ano de 2016, com 691 escolas com matrículas de ETI (13,4%), entretanto, o aumento no número de escolas com matrículas em tempo integral foi de, apenas, 14,9% e, em 2017, com 743 escolas (15,1%), o aumento representou 7,5%.

Apesar da importância do aumento no número de escolas com matrículas de tempo integral para a política, é preciso que se considere a representatividade desse número no total de escolas no Estado, por ano. Dessa forma, o que se percebeu foi que, na escala de anos analisada, houve um aumento constante de escolas com matrículas de ETI no Estado. Porém o aumento mais expressivo ocorreu em 2015, com ampliação de 5,7% nas escolas com matrículas com mais de sete horas diárias, ritmo que não se manteve nos anos seguintes, em que o aumento foi de, apenas, dois por cento a cada ano. Apesar de o aumento não ter permanecido expressivo ao longo dos anos, é possível inferir que houve uma continuidade da implantação na política de ETI no Piauí.

É preciso que se esclareça que esse aumento não diz respeito apenas às escolas estaduais, mas de todos os âmbitos, incluindo também as federais, municipais e privadas. A Tabela 12 traz detalhadamente a quantidade de escolas com ETI por dependência administrativa.

Tabela 12 – Escolas de ETI por dependência administrativa no Piauí – 2014 a 2017

Dependência Administrativa	2014	2015	2016	2017
Federal	0 (0%)	4 (0,7%)	6 (0,9%)	6 (0,8%)
Estadual	105 (33%)	188 (31,3%)	371 (53,7%)	309 (41,5%)
Municipal	179 (56,3%)	378 (62,9%)	274 (39,7%)	397 (53,4%)
Privada	34 (10,7%)	31 (5,2%)	40 (5,8%)	31 (4,1%)
Total	318 (100%)	601 (100%)	691 (100%)	743 (100%)

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP dos anos 2014 a 2017.

Os dados da Tabela 12 mostram que as redes estadual e municipal são as responsáveis pela maior fração das escolas com matrículas em tempo integral no Estado, representando juntas, a cada ano, aproximadamente, 90% das escolas com alunos em tempo integral no Piauí.

A rede federal apresenta baixa participação nessa modalidade, não alcançando nem 1% do total de escolas com matrículas de ETI em nenhum dos anos analisados. A rede privada, por sua vez, apesar de ter uma participação melhor que a rede federal, diminuiu, ao longo desses quatro anos, seu aporte de escolas com matrículas em tempo integral, em 6,7%. Essa redução no percentual da participação da rede privada foi influenciada pelo aumento expressivo de escolas públicas com alunos em ETI nos últimos três anos analisados e por permanecer nesses quatro anos com o número de escolas com matrículas de ETI variando entre 31 e 40, o que não representou um crescimento considerável, frente ao aumento em mais de 100 unidades nas redes municipal e estadual.

Nos anos de 2014 e 2015, o maior número de escolas com matrículas de educação em tempo integral estava na rede municipal, com 56,3% e 62,9% do total, respectivamente. No ano de 2016, entretanto, a rede municipal diminuiu o número de escolas com matrículas de ETI em 104 unidades, o que afetou consideravelmente a sua participação percentual no total das escolas de ETIs no Estado, passando a ser de 39,7%. Porém, em 2017, a ETI voltou a ser composta, na sua maioria (53,4%), pelas escolas municipais.

No que tange à rede estadual, os números mantiveram-se crescentes até 2016, ano em que essa rede foi a responsável pela maioria (53,7%) das escolas com matrículas de ETI no Estado. Também, foi nesse ano que as escolas estaduais apresentaram um grande salto na implantação de escolas com matrículas em tempo integral, o que está em consonância com a determinação do Plano Estadual de

Educação, aprovado em 2015, que reafirma a Meta 6 do PNE. No ano de 2017, porém, a rede estadual representava 41,5% das escolas com matrícula em tempo integral no Piauí, apresentando, então, uma redução das escolas estaduais com matrículas em tempo integral em 12,2%.

Após a visualização da distribuição da ETI no Piauí por dependência administrativa, é importante, também, perceber a organização da educação em tempo integral por modalidade ou etapa de ensino pois, apesar de a ETI também ser uma modalidade, os números de matrículas de ETI encontrados a partir dos microdados do Censo Escolar apresentaram informações dessa modalidade juntamente com outras, como se percebe nos dados da Tabela 13.

Tendo em vista que uma mesma unidade pode oferecer diferentes modalidades e/ou etapas e que existe a possibilidade de que parcela das turmas de uma mesma escola não sejam de tempo integral, foi preciso analisar os dados das etapas e modalidades a partir dos microdados de turma do Censo Escolar disponibilizados pelo Inep.

Tabela 13 – Turmas de ETI por etapa ou modalidade de ensino no Piauí, 2014 a 2017

	Educ. Infant. (1)	Ens. Fund. (2)	Ens. Médio (3)	Profissional (4)	EJA(5)	Omissos	TOTAL
2014	168	803	258	76	25	67	1.397
2015	129	2.064	332	42	23	129	2.719
2016	135	1.916	500	34	25	237	2.847
2017	192	2.356	621	29	48	247	3.493

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP dos anos 2014 a 2017.

(1) O cálculo contemplou matrículas da educação infantil – creche, educação infantil – pré-escola; educação infantil – unificada educação infantil e ensino fundamental (8 e 9 anos) – Multietapa. (2) O cálculo considerou matrículas do ensino fundamental de 8 anos da 1ª à 8ª série; ensino fundamental de 9 anos, do 1º ao 9º ano, o multietapa e correção de fluxo e ensino fundamental de 8 e 9 anos – multi 8 e 9 anos. (3) O cálculo abrangeu matrículas do ensino médio (1ª à 4ª série) e do médio integrado (1ª à 4ª série). (4) O cálculo contemplou matrículas do ensino técnico concomitante e subsequente. (5) O cálculo considerou matrículas da EJA – ensino fundamental anos iniciais e anos finais; EJA ensino médio e EJA integrada à educação profissional de nível fundamental.

Conforme apresentado na Tabela 13, o registro de maior número de turmas de ETI ocorreu em 2017, quando as turmas concentraram-se, preponderantemente, na etapa do ensino fundamental. Essa predominância prevaleceu nos quatro anos analisados, acompanhados, em seguida, pelo ensino médio. Para uma melhor visualização e análise da situação das turmas de ETI, construiu-se uma tabela com os valores em percentuais, exposta a seguir:

Tabela 14 – Percentual de turmas de ETI por etapa ou modalidade de ensino no Piauí, 2014 a 2017

	Educ. Infant.	Ens. Fund.	Ens. Médio	Profissional	EJA	Omissos	TOTAL
2014	12,02%	57,48%	18,47%	5,44%	1,79%	4,80%	100%
2015	4,74%	75,91%	12,21%	1,54%	0,85%	4,75%	100%
2016	4,74%	67,30%	17,56%	1,19%	0,88%	8,33%	100%
2017	5,50%	67,45%	17,78%	0,83%	1,37%	7,07%	100%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP dos anos 2014 a 2017.

Apesar de ter sido mencionado que, nos anos analisados, as turmas de ETI estiveram presentes, principalmente nas etapas do ensino fundamental e ensino médio, o que se verifica nas tabelas 13 e 14, entretanto, é que a quantidade de turmas em cada uma dessas etapas é consideravelmente díspar, tendo sido o ensino fundamental responsável por 67,45% das turmas de ETI, em 2017, e o ensino médio, por apenas 17,78%.

As turmas de ETI de ensino médio que, em 2014, representavam 18,47%, aumentaram cerca de 29%, em 2015, apesar de seu percentual, frente às turmas em tempo integral, nesse ano, ter passado a ser de 12,21%. Em 2016, quando houve um crescimento de seu percentual (17,56%), percebeu-se um aumento de 50% no número de turmas; e, em 2017, com o percentual de 17,78%, essa etapa apontou um aumento de 24,1% de turmas de ETI.

Embora o ritmo de crescimento não seja linear, quando comparado às outras etapas, o ensino médio manteve-se em constante crescimento; assim, percebe-se uma continuidade na ampliação da ETI nessa etapa. Infere-se, ainda, que o Estado está empenhando-se em concretizar sua estratégia específica de ampliar o percentual de escolas com ensino médio em tempo integral no Estado, etapa que é, constitucionalmente (BRASIL, 1988, art. 211), sua prioridade.

É preciso que se mantenha esse ritmo de crescimento no número de turmas de ensino médio em tempo integral, prioritariamente, no âmbito das mesmas unidades escolares. Esse fato é importante para a política de educação em tempo integral, tanto no que toca a seu fortalecimento enquanto política, quanto na formação de uma identidade escolar, pois, ao tempo em que, dentro de uma mesma unidade, todas as turmas cumprem o tempo integral, os dirigentes possuem melhores condições para criar estratégias para melhor desempenho da escola. Do mesmo modo, os professores tornam-se integrais, o que lhes possibilita maior identificação com a

escola, com os alunos e os demais profissionais que também desempenham suas atividades no local, colaborando para o fortalecimento do coletivo na construção do Projeto Político Pedagógico da instituição. O aumento de turmas de tempo integral, na mesma unidade, indica uma mudança da escola de tempo parcial para tempo integral, movimento essencial para o cumprimento da meta estadual de ETI.

Analisando os dados da Tabela 13, referentes às turmas de educação infantil, constatou-se que, enquanto, em 2014, essas turmas equivaliam a 12,02%, em 2015, passaram a representar 4,74%. Essa diminuição substancial decorreu da redução em quase 27% no número de turmas da modalidade. Em 2016, com o percentual de 4,74%, as turmas de educação infantil em tempo integral apresentaram um aumento de, aproximadamente, 5%. No ano de 2017, por sua vez, quando as turmas dessa etapa indicavam 5,5% das turmas em ETI, identificou-se um aumento de 42% no número de turmas de educação infantil em tempo integral.

Sabendo que essa etapa é prioridade dos municípios (art. 211, CF/88) e, conforme dados do Inep, sua oferta pública é realizada unicamente pela rede municipal, é possível concluir que os municípios estão conseguindo ampliar os números de turmas de ETI na educação infantil. Apesar dessa ampliação, é preciso ressaltar que os municípios possuem, via de regra, uma capacidade econômica menor que a dos outros entes nacionais (ANDRADE, 2016), embora tenham responsabilidade com percentual significativo de matrículas da educação infantil e ensino fundamental, principalmente no contexto de municipalização dessa etapa da educação básica. Por isso, é preciso que haja uma colaboração dos demais entes para que trabalhem em conjunto para o desenvolvimento da educação que forma a base do aluno e que, se bem desenvolvida, contribui para o sucesso nas etapas seguintes.

Os demais entes nacionais devem atentar para o cumprimento do regime de colaboração, conforme orientado pelo próprio PNE (BRASIL, 2014), pois é uma estratégia necessária para que os municípios continuem ampliando os números de escolas em tempo integral e, assim conduzindo, alcancem as metas educacionais.

A Tabela 11 aponta, no ano de 2015, um grande avanço para a ampliação da ETI no Piauí. Alicerçando essa informação, a Tabela 13 informa que, nesse ano, as turmas de ensino fundamental de ETI que, em 2014, equivaliam a 57,48% e, em 2015, passaram a corresponder a 75,91%, aumentaram 157%, o que influenciou o aumento

do número encontrado de escolas com matrículas em tempo integral no Estado, em 2015.

O crescimento exponencial das turmas de ensino fundamental de ETI, no ano de 2015, não foi contínuo, visto que, nos anos posteriores, essa etapa apresentou redução de 7,2%, em 2016, quando as turmas de ensino fundamental com matrículas em tempo integral representavam 67,3%; voltou a crescer 22,5%, em 2017, época em que a etapa contemplava 67,45% das turmas de ETI. Esse declínio das turmas de ETI de ensino fundamental ocasionou o decréscimo do número de escolas municipais com matrículas de ETI. Para melhor verificar esses dados, montaram-se as tabelas 15 e 16 de etapa de ensino por dependência administrativa dos anos de 2015 e 2016.

Tabela 15 – Turmas de ETI por etapa ou modalidade de ensino e dependência administrativa no Piauí, 2015

	Educ. Infant.	Ens. Fund.	Ens. Médio	Profissional	EJA	TOTAL
Federal	0	0	10	1	0	11
Estadual	0	175	276	15	7	473
Municipal	104	1.876	0	0	16	1.996
Privada	25	13	46	26	0	110
Total	129	2.064	332	42	23	2.590

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP de 2015.

Tabela 16 – Turmas de ETI por etapa ou modalidade de ensino e dependência administrativa no Piauí, 2016

	Educ. Infant.	Ens. Fund.	Ens. Médio	Profissional	EJA	TOTAL
Federal	0	0	36	0	0	36
Estadual	0	720	412	1	1	1.134
Municipal	109	1.173	0	0	24	1.306
Privada	26	23	52	33	0	134
Total	135	1.916	500	34	25	2.610

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP de 2016.

As tabelas 15 e 16 apontam que a diminuição das turmas de ensino fundamental decorreu do declínio da participação dos municípios nas turmas de ETI em 2016. Embora, nesse mesmo ano, a rede estadual tenha ampliado as turmas dessa etapa, percebeu-se, conforme apresentado na Tabela 13, que houve uma redução no número de turmas de ensino fundamental em tempo integral, pois essa etapa é ofertada de modo mais expressivo pela rede municipal.

Apesar da redução de turmas de ensino fundamental (7,2%), em 2016, ser pequena, se comparada com o avanço (157%) apresentado no ano anterior, percebe-se que é preciso que os gestores, em particular os municipais, avaliem quais as dificuldades na manutenção das turmas de ETI. Necessita-se observar quais estratégias devem ser utilizadas para que o movimento de ampliação seja contínuo e não intercalado por retrocessos, como identificado na Tabela 13, visto a necessidade de aumentar as escolas de tempo integral tanto no âmbito do município, para o alcance das metas de seus respectivos PMEs, como em nível de Estado, para colaborar com o cumprimento da Meta 6 do Plano Estadual de Educação e, também, da meta nacional de educação.

A Tabela 13 também traz dados sobre as modalidades de ensino. De acordo com os procedimentos utilizados por essa pesquisa para levantamento dos dados de escolas e de matrículas de ETI, encontraram-se turmas de ensino profissional e de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que cumprem jornadas diárias iguais ou maiores que sete horas.

No que toca à modalidade de educação profissional, o que se verificou foi que, com o passar dos anos, o número de turmas na modalidade de educação profissional em tempo integral diminuiu. No ano de 2014, as turmas de educação profissional de ETI perfaziam 5,44%; em 2015, esse percentual diminuiu para 1,54%, em decorrência da redução de, aproximadamente, 45% no número de turmas dessa modalidade. Em 2016, com 1,19% das turmas de ETI, as de educação profissional apresentaram uma redução de 19%. Novamente, em 2017, quando as turmas dessa modalidade perfaziam o percentual de 0,83%, houve um decréscimo de 14,7%.

A EJA, por sua vez, aparecendo nos dados com turma em tempo integral, é intrigante, à medida que essa modalidade veio para responder a uma necessidade e dívida social com as pessoas que, muitas vezes, não tiveram condições de terminar os estudos na idade escolar própria (CHILANTE; NOMA, 2012). O público da EJA, geralmente, costuma conciliar trabalho e estudo, pois um dos motivos para o retorno à sala de aula é a necessidade de se capacitar para o trabalho (AJALA, 2011). Desse modo, é curioso que os microdados do Censo Escolar tragam essa modalidade em tempo integral, com jornada igual ou superior a sete horas diárias, visto essa particularidade da EJA. Entretanto o Observatório do PNE também menciona essa possibilidade ao relatar a situação das metas e estratégias do Plano Nacional de Educação.

Os dados demonstraram que o número de turmas de EJA em tempo integral manteve-se, praticamente, o mesmo nos três primeiros anos, apresentando uma pequena variação no ano de 2015, com duas turmas a menos. Porém, foi em 2017 que essa modalidade chamou a atenção, ao apresentar 48 turmas de tempo integral.

Embora o movimento de análise de todas as redes ofertantes de ETI seja importante, para analisar efetivamente o cumprimento da meta disposta no Plano de Educação do Estado, é preciso que se considere o quantitativo de escolas públicas de ETI. Isso se deve ao fato de a Meta 6 do PEE, ao se referir ao número de escolas ofertantes do tempo integral, mencionar, apenas, as escolas públicas do Estado, o que requer que se retirem as escolas privadas da contagem das escolas com matrículas em tempo integral no Piauí. Nesse sentido, foi realizado o levantamento da quantidade de escolas públicas no Estado, expresso na Tabela 17.

Entretanto, é preciso ressaltar que o número de escolas com matrículas de ETI, obtido através do método relatado na metodologia para o cálculo das escolas de educação em tempo integral, no Estado, no período escolhido, a partir dos microdados do Censo Escolar, não correspondeu ao total de escolas de ETI no Piauí, no período focalizado, pois, mesmo as escolas que apresentaram turmas em período igual ou superior a sete horas diárias, não obrigatoriamente eram escolas de ETI, segundo os dados do CCE-PI (Anexo A). Apesar da inconsistência nos cálculos, o que dificulta o acompanhamento da meta no que diz respeito às escolas de ETI, para efeito de análise desta pesquisa, consideraram-se as escolas com matrículas em tempo integral como escolas de ETI.

Tabela 17 – Escolas públicas piauienses de educação básica com e sem ETI – 2014 a 2017

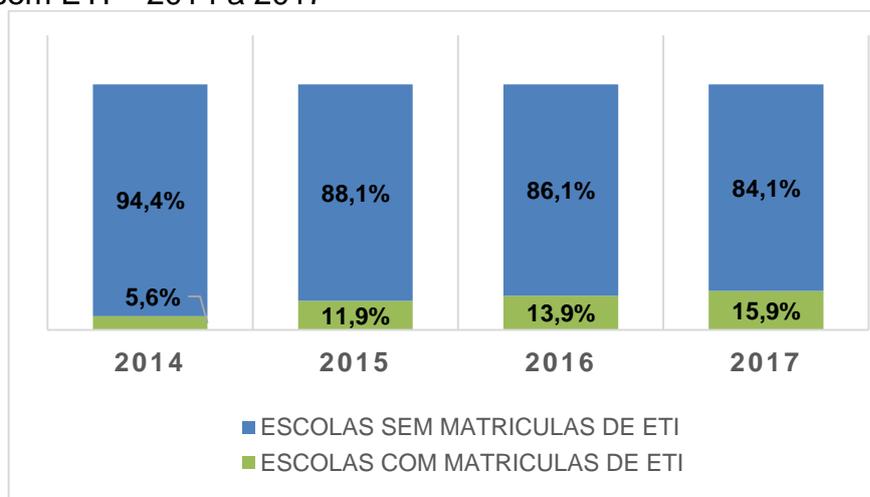
ETI	2014	2015	2016	2017
Escolas com ETI	284	570	651	712
Escolas sem ETI	4.811	4.234	4.034	3.754
Total	5.095	4.804	4.685	4.466

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP dos anos 2014 a 2017.

A Tabela 17 mostra que, no decorrer dos anos, ocorreu um avanço para alcançar a meta de ETI disposta no PEE, entretanto, o número ainda está distante do almejado. No ano de 2015, ocorreu um aumento considerável no número de escolas públicas com matrículas em educação em tempo integral, fazendo com que o

percentual dessa modalidade frente às escolas no Estado crescesse em 6,3% nesse ano. Esse aumento não se manteve constante, tendo sido de apenas 2% ao ano nos anos seguintes. Se mantida essa constância, será difícil alcançar a meta até o fim da vigência do plano. Para melhor visualização do acompanhamento da primeira parte da Meta 6, foi construído o Gráfico 1, que traz o percentual das escolas públicas de ETI no Piauí.

Gráfico 1 – Percentual de escolas públicas piauienses de educação básica com e sem ETI – 2014 a 2017²³



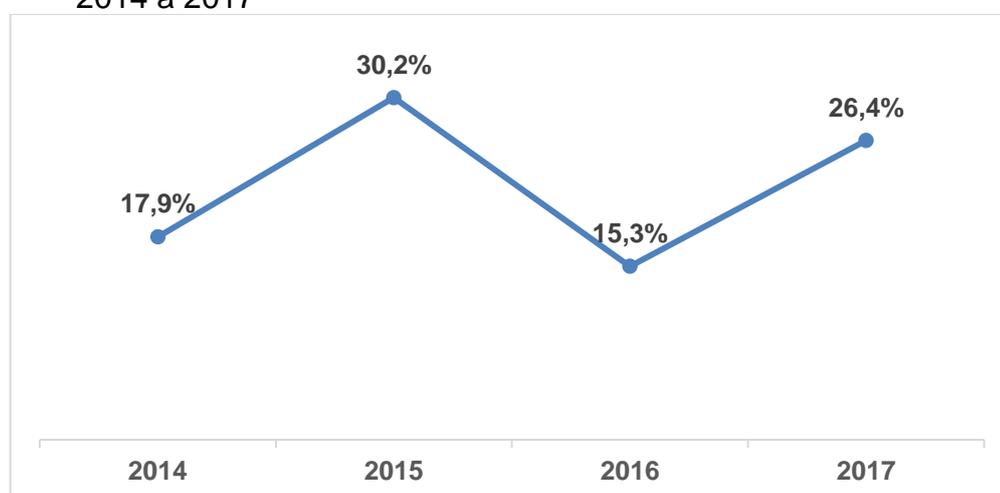
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP dos anos 2014 a 2017.

É possível perceber que, em 2014, o total de escolas públicas com matrículas de ETI no Estado representava 5,6% das existentes no Piauí. Esse percentual dobrou em 2015, chegando a representar 11,9% das escolas públicas no Estado. Apesar do grande aumento em 2015, os anos posteriores não foram tão expressivos, apresentando um crescimento de apenas 2% ao ano. O total de escolas públicas com matrículas de tempo integral alcançou o percentual de 13,9% entre as escolas públicas piauienses, em 2016, e de 15,9%, em 2017. Desse modo, é possível deduzir que o fenômeno de 2015 não foi uma constante, tendo sido um caso isolado de expansão no total de escolas com matrículas de ETI, visto que a proporção não foi acompanhada nos anos posteriores.

²³ Quanto ao alcance da meta de ETI somente pelos municípios piauienses, no que diz respeito ao número de escolas de educação em tempo integral o que se identificou foi que: 36 municípios não possuem qualquer escola em tempo integral; 142 municípios tem de 1 a 25% das suas escolas como sendo de ETI; 24 municípios piauienses possuem de 26% a 49% de suas escolas como de tempo integral; 18 municípios cumpriram a meta, apresentando de 50% a 75% de suas escolas como sendo de ETI e 4 municípios, que já teriam cumprido a meta possuem de 75% a 100% de suas escolas como de tempo integral, segundo os microdados do Censo Escolar do ano de 2017.

Importante relembrar, ainda, que o cálculo das escolas em tempo integral, para esta pesquisa, considerou apenas as turmas de escolarização, o que representa um raciocínio diferente daquele que o Inep utiliza. Para os dados oficiais, é entendido, também, como educação em tempo integral, a combinação do tempo das turmas de escolarização e turmas de atividades complementares. Desse modo, passa-se a expor, no Gráfico 2, os dados apresentados pelo INEP no Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2018d), no que diz respeito à análise da primeira parte da Meta 6 do PNE e PEE/PI.

Gráfico 2 – Percentual de escolas públicas piauienses de educação básica com ETI, 2014 a 2017



Fonte: Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018 (IBRASIL, 2018d)

Comparando os dados do Gráfico 2, obtido no Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2018d), e os dados da Tabela 17, o que se percebe é que a opção de contabilizar a ETI, nos termos utilizados pelo Inep, resultou em valores bem maiores que aqueles apresentados anteriormente nesta seção. Isso se deve, como já relatado, à opção adotada por esta pesquisa para estabelecer o que seria considerado ETI. O aumento nos dados das escolas de ETI, apresentados no Gráfico 2, deve-se à contabilização, como educação em tempo integral, das turmas e matrículas cujos alunos apresentaram jornada igual ou superior a sete horas quando associados os tempos que passam em turmas de escolarização e de atividades complementares.

Segundo o cálculo oficial para o acompanhamento das metas dos planos de educação, o Piauí está bem mais próximo de integralizar a primeira parte da meta,

visto que, em 2017, apenas dois anos depois de aprovar o seu Plano de Educação, o percentual de escolas de ETI era de 26,4%. Entretanto, é importante notar, nos termos do gráfico 2, que esse valor está abaixo do informado no ano de 2015, no qual o percentual das escolas com ETI era de 30,2%.

O Gráfico 2 também aponta que, em 2016, houve uma redução nas escolas em tempo integral no Estado, tendo apresentado, nesse ano, apenas 15,3% de escolas públicas de ETI, porém, no ano seguinte, recuperou-se apresentando um crescimento de 11,1%. Devido à não constância de aumento de escolas de ETI, não foi possível inferir se as escolas em tempo integral ascenderão em volume suficiente para cumprir a meta de ampliação das escolas públicas em, no mínimo, 50% até o fim do decênio, pois não foi constatada linearidade de crescimento nos dados trazidos pelo Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2018d).

A outra parte da meta refere-se às matrículas na modalidade de tempo integral. Utilizando-se, também, apenas as matrículas de toda a educação básica do Piauí cujo tempo das turmas de escolarização foi igual ou superior a 420 minutos (sete horas diárias), encontraram-se os valores apresentados na Tabela 18.

Tabela 18 – Matrículas da educação básica piauiense de todas as dependências administrativas com e sem ETI – 2014 a 2017

ETI	2014	2015	2016	2017
Matrículas com ETI	29.680	58.306	70.258	80.191
Matrículas sem ETI	1.004.260	975.881	915.817	1.007.068
Total	1.033.940	1.034.187	986.075	1.087.259

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP dos anos 2014 a 2017.

As matrículas apontam, mais uma vez, a falta de linearidade no processo de ampliação da ETI, pois, no ano de 2015, houve um aumento de, aproximadamente, 96% no número dessas matrículas; nos anos seguintes, entretanto, esse crescimento foi de apenas 20%, em 2016, e 14%, em 2017. Conclui-se, desse modo, que, apesar do aumento consecutivo, nos anos analisados, no número de matrículas da rede básica em tempo integral no Piauí, o ritmo de crescimento vem diminuindo. É preciso, portanto, que haja um esforço maior dos governantes na consecução dessa política de forma que seja possível o alcance da meta de ETI estipulada nos planos de educação.

Para uma melhor caracterização dessas matrículas, apresentam-se, a seguir, as matrículas de ETI da educação básica piauiense por dependência administrativa nos diferentes anos pesquisados.

Tabela 19 – Matrículas de ETI por dependência administrativa no Piauí – 2014 a 2017

Dependência Administrativa	2014	2015	2016	2017
Federal	0	403	1.227	1.351
Estadual	9.956	15.177	39.487	30.951
Municipal	16.804	39.849	26.107	45.170
Privada	2.920	2.877	3.437	2.719
Total	29.680	58.306	70.258	80.191

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP dos anos 2014 a 2017.

A Tabela 19 está em sintonia com a Tabela 12 que apresenta o número de escolas piauienses que possuem matrículas em tempo integral por dependência administrativa, ainda que, na realidade, algumas não sejam escolas de ETI, diferenciação essa que não pode ser realizada apenas a partir dos dados do Censo Escolar, conforme relatado anteriormente.

Percebe-se, com os dados da Tabela 19, que o maior número de matrículas em tempo integral encontra-se nas escolas municipais em quase todos os anos, com exceção do ano de 2016, quando as matrículas de ETI da rede estadual superaram as da rede municipal. Também se identifica que, nesse mesmo ano, 2016, a rede municipal apresentou um declínio no número de matrículas em tempo integral que, até aquele momento, estava num movimento ascendente, tendo voltado a crescer, novamente, em 2017.

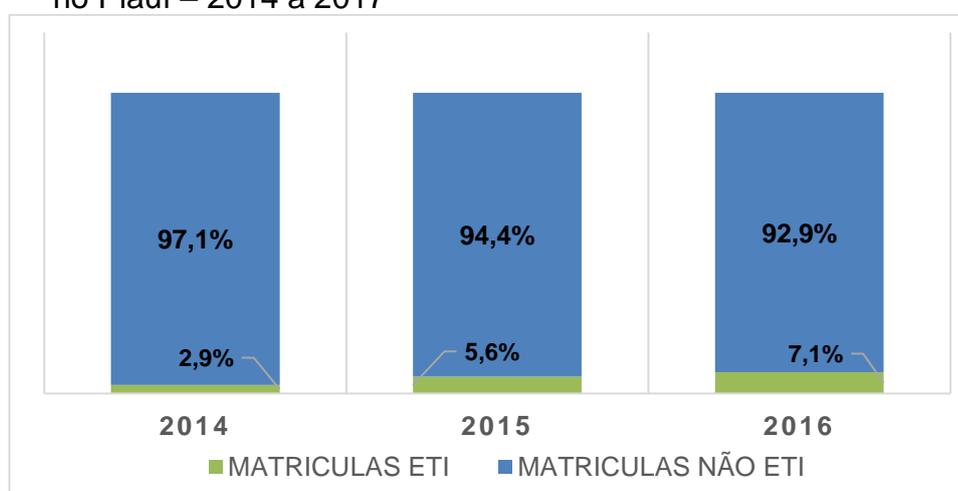
A rede estadual, por sua vez, também aumentou o número de matrículas em tempo integral ao longo dos anos pesquisados, contudo, em 2017, houve um retrocesso nesses números, com diminuição de quase 9.000 matrículas, o que é preocupante, pois esse declínio afasta o Estado da meta estabelecida em seu PEE-PI.

A rede federal foi a única, entre todas as esferas públicas, que manteve um movimento contínuo de crescimento, o que é importante para a política de ETI, pois colabora com a política de ampliação da educação em tempo integral no Estado. Por fim, a rede privada manteve números aproximados em todos os anos, com uma diferença considerável apenas no ano de 2016, quando apresentou mais de 3.000

matrículas. Esse resultado da rede privada demonstra que a implantação do tempo integral não é uma preocupação do setor, visto não ter sido constatado grande diferença em seus números na maioria dos anos.

Para facilitar a análise dos dados e tendo em vista que a meta de ETI coloca como objetivo o percentual de matrículas, construiu-se o Gráfico 3 com os percentuais de matrículas de ETI no Estado frente ao total de matrículas da educação básica no Piauí, segundo microdados extraídos dos Censos Escolares de 2014 a 2017.

Gráfico 3 – Percentual de matrículas da educação básica da ETI e de tempo parcial no Piauí – 2014 a 2017²⁴



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP dos anos 2014 a 2017.

Nos anos de 2014 a 2017, houve um crescimento das matrículas em tempo integral no Piauí, tendo, nesses quatro anos, apresentado um aumento de 4,5%. Conforme analisado nas tabelas anteriores, verifica-se, no Gráfico 3, que o maior aumento ocorreu no ano de 2015, quando houve um acréscimo de 2,7% nas matrículas em tempo integral; nos anos seguintes, o desempenho das matrículas de ETI foi consideravelmente inferior, visto que o aumento foi de apenas 1,5%, em 2016, e de 0,3%, em 2017.

Sabe-se que o PEE-PI estabeleceu que o Estado deve aumentar as matrículas de ETI até alcançar, no mínimo, 25% das matrículas da educação básica no Piauí, no

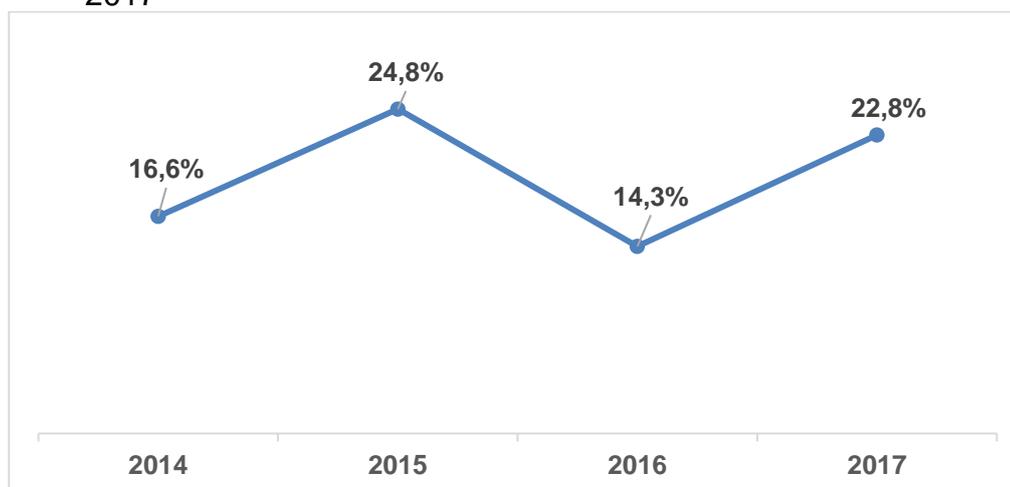
²⁴ Quanto ao alcance da meta de ETI somente pelos municípios piauienses, no que diz respeito ao número de matrículas de educação em tempo integral o que se identificou foi que: 35 municípios não possuem qualquer aluno em tempo integral; 159 municípios tem de 1 a 24% dos seus alunos matriculados em tempo integral; 25 municípios piauienses, que já teriam, então, cumprido a meta, possuem de 25% a 50% de seus alunos matriculados em ETI; e 5 municípios, que também já cumpriram essa parte da meta, apresentando de 50% a 75% de seus alunos matriculados em tempo integral, segundo os microdados do Censo Escolar do ano de 2017.

prazo de dez anos, mas percebe-se, através dos dados, que essa evolução não possui uma constante, visto que a cada ano, o percentual de aumento é diferente. Para alcançar essa parte da Meta 6 do Plano Estadual de Educação, é necessário que, no período compreendido entre os anos de 2018 a 2025, haja uma evolução de 17,6% nas matrículas de ETI. Dessa forma, é preciso que o Estado e os municípios se empenhem na implantação da educação em tempo integral em seus âmbitos, buscando tornar essa política contínua, visto a necessidade de alcançar uma ampliação de cerca de 2,5% de matrículas de ETI ao ano, para cumprir a meta dentro do prazo estipulado, ou seja, nos cinco anos restantes até o fim do decênio.

Entretanto, é preciso advertir que esses comentários dizem respeito à educação em tempo integral entendida como o ensino praticado para todos os alunos de uma mesma turma com um currículo integrador e, por isso, só foram computadas, na construção do Gráfico 3, as matrículas das turmas de escolarização cujo tempo alcançou, no mínimo, as sete horas determinadas como medida de tempo, para se considerar uma matrícula em tempo integral, segundo as normas legais.

Porém, conforme comentado anteriormente, esse modo de calcular difere do utilizado pelos órgãos oficiais para determinar se uma matrícula é de ETI, pois, ao realizar o cálculo, o Inep entende como matrícula de ETI aquela cuja jornada diária tenha duração igual ou superior a sete horas, utilizando, para o cálculo, o tempo despendido tanto nas turmas de escolarização, como também na associação do tempo de duração das turmas de escolarização e turmas de atividades complementares. Nesse sentido, apresentam-se, no Gráfico 4, os dados das matrículas de ETI, segundo informado pelo INEP no Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação.

Gráfico 4 – Percentual de matrículas da educação básica da ETI no Piauí, 2014 a 2017



Fonte: Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018 (IBRASIL, 2018d).

Percebe-se que a adoção da metodologia oficial, para computar matrículas em tempo integral, resulta em dados mais vantajosos para a política, pois, enquanto o Gráfico 3 aponta que, ainda em 2017, a ETI no Piauí não havia alcançado nem 7,5% das matrículas da educação básica, o Gráfico 4 mostra que o Estado está bem mais próximo de cumprir essa parte da meta, visto que, no mesmo ano, as matrículas de ETI alcançaram 16,6% da educação básica do Estado.

Apesar da situação favorável do Estado, no último ano analisado, segundo o Relatório de Monitoramento (BRASIL, 2018d), seu melhor desempenho ocorreu em 2015, quando as matrículas em tempo integral representaram 24,8% do total da educação básica no Piauí, tendo ocorrido uma queda nessas matrículas no ano seguinte, quando alcançou, apenas, 14,4% de matrículas em ETI.

Os dados exibidos no Gráfico 4 mostram uma diferença em relação ao modo de calcular a ETI utilizado nesta pesquisa, não só de valores, como na permanência do crescimento das matrículas em tempo integral, pois, enquanto o Gráfico 3 mostrou um crescimento contínuo, ainda que em proporções não constantes, o Gráfico 4 apresentou um crescimento no ano de 2015, seguido se uma queda no percentual de matrículas de ETI, em 2016, e um novo aumento do percentual de matrículas de ETI no ano de 2017. Pode-se inferir que essa diferenciação de valores e de continuidade na ampliação das matrículas diz respeito ao aumento ou diminuição das matrículas dos alunos da educação básica em atividades complementares, tendo tido menor número de alunos com matrículas também em atividades complementares, em 2016.

Embora haja discrepância nos resultados problematizados, é preciso que se avance na implantação dessa política no Estado, buscando, para isso, que a ETI seja destinada a todos de uma mesma turma e unidade de ensino. Desse modo, constrói-se uma identidade no cenário educacional e pode-se fortalecer enquanto política pública e como meio de melhorar a qualidade da educação pública.

Conhecidas as informações do número de matrículas e escolas em tempo integral no Estado, passa-se a apresentar as condições de oferta das escolas públicas piauienses que possuem matrículas em tempo integral, no que tange a sua infraestrutura.

4.4 As condições de atendimento nas escolas em tempo integral

Para a implantação de escolas, é preciso que haja um investimento de recursos e, no que tange, particularmente, às escolas em tempo integral, esse investimento deve ser maior, visto à necessidade de oferecer espaços e condições adequados para manter alunos o dia inteiro em atividades que contribuam para sua formação integral.

As escolas, independentemente de sua jornada, têm necessidades comuns relacionadas à infraestrutura, como: cozinha, para o preparo das refeições; refeitório, para a realização dessas refeições; pátio, como opção para os alunos ficarem no momento de intervalo das aulas; quadras de esportes, para o desenvolvimento de atividades esportivas, de preferência cobertas, devido à particularidade de a região em que o Estado do Piauí se encontra ficar próximo à linha do Equador, com incidência do sol em grande parte do dia quase todo ano; entre outras estruturas. No entanto, existem espaços próprios que as escolas em tempo integral devem apresentar, visto que atendem aos alunos o dia todo, como, por exemplo: salas de repouso, banheiros com chuveiro e vestiários.

Não foram encontradas normas específicas que tragam os indicadores básicos sobre os espaços que uma escola em tempo integral deva oferecer, entretanto, alguns documentos trazem essa definição. Exemplo disso é a Portaria que instituiu o EMTI e os próprios planos de educação, tanto em nível nacional quanto estadual, que citam espaços da escola em tempo integral quando abordam a estratégia de recursos e infraestrutura. Do mesmo modo, um documento compilado pelo Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral traz os princípios e os pressupostos para a educação básica de tempo integral, citando estruturas que as escolas devem ofertar

para que se configurem como ETI. Desse modo, partindo dessas fontes construiu-se o Quadro 8 que elenca as estruturas básicas para as escolas de ETI segundo cada documento citado.

Quadro 8 - Estruturas básicas para as escolas de ETI

Documento	Estrutura
PNE – estratégia de recursos e infraestrutura	6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de <i>quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros</i> e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (BRASIL, 2014, grifo nosso);
Portaria nº 727/2017	1. Biblioteca ou Sala de Leitura - 50 m ² 2. Salas de aula (8) - mínimo 40 m ² cada 3. Quadra poliesportiva - 400 m ² 4. Vestiário masculino e feminino - 16 m ² cada 5. Cozinha - 30 m ² 6. Refeitório (BRASIL, 2017)
Documento NEEPHI	A escola de tempo integral deve ter infraestrutura e espaços adequados à permanência de estudantes e profissionais em tempo integral, tais como <i>salas de aula, biblioteca, laboratórios, salas de recursos multifuncionais, pátio, quadra coberta, auditório, sala de repouso e espaços de convivência, cozinha e refeitório, banheiros e vestiários</i> (UNIRIO, 2019, grifo nosso).

Fonte: Elaborado pela autora a partir das normas referenciadas.

Percebe-se que há espaços em comum encontrados nos três documentos, como laboratórios, banheiros, biblioteca, cozinha e refeitório; por outro lado, há espaços presentes em apenas um ou alguns dos documentos, mas não de modo unânime, como vestiário, que difere do banheiro; enquanto este é um local equipado com sanitário, o vestiário é o local apropriado para troca de roupa. O espaço do vestiário não foi mencionado pelos planos de educação, mas entende-se necessário que esteja presente em uma escola em tempo integral, visto que os alunos passam

uma jornada de, no mínimo, sete horas diárias, necessitando desse espaço para asseio. Pese-se, ainda, que deve haver vestiários em quantidade suficiente para atender todos os alunos em tempo adequado para que realizem sua higiene e não percam parte das aulas ou demais atividades propostas.

A quadra poliesportiva também é um item importante para escolas de ETI, para desempenho das atividades de educação física e para possibilitar momentos de interação em atividades livres e de convivência. Apesar de esse item da estrutura ser citado nas três normas, apenas o documento NEEPHI levanta um ponto importante: que a quadra seja coberta, pois, entendendo que as aulas ocorrem durante o dia, é preciso que se pense na saúde dos alunos e na melhor forma de desenvolvimento das atividades. Desse modo, necessita-se ponderar a presença de cobertura das quadras, tanto para proteger dos raios solares como para permitir seu uso em tempos chuvosos.

Outro espaço mencionado e considerado necessário em escolas em tempo integral são as salas de repouso. Com a ampliação da jornada escolar, não é possível esquecer que os alunos precisam de momento de repouso para que possam descansar entre longos períodos de atividades escolares e, assim, terem melhor condição para continuar com as atividades pelo restante da jornada. Esse repouso, contudo, não deve ser realizado nas próprias salas de aula, que não dispõem de espaço adequado e conforto para esse fim. Nesse sentido, é preciso que as escolas de ETI também sejam equipadas com salas de repouso, de modo a atender, da melhor forma possível, os alunos que acolhem durante todo o dia.

Do exposto, entende-se que as condições mínimas para que uma escola em tempo integral deve oferecer são: salas de aula, laboratórios, quadra poliesportiva coberta, vestiários em quantidade suficiente para atender todos os alunos de modo ordenado, cozinha, refeitório e biblioteca.

Buscou-se, aqui, investigar as condições das escolas piauienses de ETI, a partir dos microdados informados no Censo Escolar, analisando se elas possuem as estruturas aqui consideradas essenciais para a oferta do tempo integral. Tendo em vista que foram analisadas as estruturas das escolas públicas que possuem matrículas em tempo integral que ofertam ETI em 187 municípios piauienses (APÊNDICE A), utilizou-se, como medida facilitadora da análise, a divisão das escolas segundo o porte demográfico dos municípios onde estão localizadas, conforme apresentado na Tabela 20.

Tabela 20 - Escolas públicas de ETI por porte demográfico dos municípios piauienses – 2014 a 2017

Porte demográfico do município (hab.)	2014	2015	2016	2017
Até 5.000	43	107	94	112
5.001 - 10.000	66	141	163	196
10.001 - 20.000	72	125	119	144
20.001 - 50.000	50	138	159	144
Maior que 50.000	53	59	116	116
Total	284	570	651	712

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP dos anos 2014 a 2017.

A Tabela 20 apresenta o número de escolas públicas no Estado do Piauí, nos anos de 2014 a 2017 que, segundo os microdados, possuem matrículas em tempo integral por porte demográfico das cidades piauienses. Para classificação demográfica dos municípios, adotaram-se cinco classificações: municípios de pequeno porte, com menos de 5.000 habitantes; municípios de pequeno a médio porte, que possuem de 5.001 a 10.000 habitantes; municípios de médio porte, aqueles que possuem de 10.001 a 20.000 habitantes; municípios de médio a grande porte, cuja população possui de 20.001 a 50.000 habitantes; e, por fim, os municípios de grande porte, que são aqueles com mais de 50.000 habitantes.

Percebe-se, a partir da Tabela 20, que independente do porte demográfico do município, houve aumento no número de escolas públicas com matrículas em tempo integral no Piauí ao longo dos anos analisados; entretanto, esse aumento foi maior nos municípios de pequeno a médio porte e de médio a grande porte; fato interessante, visto que, apesar de os municípios de grande porte, como a capital e as cidades de Picos e Floriano, via de regra, possuírem melhores condições e estruturas para oferecerem a educação em tempo integral, o que se vislumbrou foi que os municípios menores é que aumentaram consideravelmente o número de escolas com matrícula em ETI, numa proporção de 297% e 288%, respectivamente, número bastante relevante frente aos 218% dos municípios de grande porte.

As cidades de pequeno porte, apesar de possuírem uma população consideravelmente reduzida, conseguiram aumentar o número de escolas de ETI praticamente na mesma proporção que os demais municípios, tendo passado de 43

unidades, em 2014, para 112 escolas no ano de 2017, demonstrando seu empenho e contribuição para a expansão da política de educação em tempo integral no Estado.

Verificado o número de escolas públicas de ETI no Estado por porte demográfico, avançar-se-á para conhecer as condições físicas ofertadas por essas escolas, segundo o que informaram no Censo Escolar nos anos de 2014 a 2017. O primeiro aspecto analisado nas escolas com matrícula em ETI diz respeito aos laboratórios, cujos dados foram apresentados nas tabelas 20 e 21.

Conforme discorrido anteriormente, entende-se que é importante para o bom desempenho das atividades escolares, em especial nas escolas de ETI, que os alunos tenham acesso a laboratórios para dar maior dinamicidade, conhecimento prático e aproximá-los da teoria já estudada. Nesse sentido, buscou-se saber se as escolas públicas piauienses com matrículas em ETI oferecem laboratórios. Na lista de estruturas dispostas no Censo Escolar, encontrou-se a opção de laboratório de Informática (Tabela 21) e Ciências (Tabela 22).

Tabela 21 - Laboratório de Informática nas escolas públicas piauienses de ETI – 2014 a 2017

	2014		2015		2016		2017	
	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
Até 5.000	16	27	51	56	39	55	38	74
5.001 - 10.000	31	35	60	81	74	89	112	84
10.001 - 20.000	41	31	73	52	55	64	79	65
20.001 - 50.000	18	32	49	89	73	86	80	64
Maior que 50.000	28	25	22	37	32	84	51	65
TOTAL	134	150	255	315	273	378	360	352

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP dos anos 2014 a 2017.

No que diz respeito aos laboratórios de Informática, percebe-se que o número aumentou, nos anos analisados, proporcionalmente ao número de escolas, contudo, em 2017, houve uma redução do número de escolas que possuíam tal estrutura, apesar de o espaço ser importante para diversificação das atividades escolares e para a oferta de um currículo integral. Enquanto, nos demais anos, essa estrutura esteve presente em mais de 50% das escolas de ETI, no último ano, o espaço só foi encontrado em 49% das unidades de ETI.

E mais, com a redução, os números são consideráveis, porém insuficientes quando se pondera o total de escolas, com inúmeros alunos necessitando desse

espaço. Nesse sentido, ressalte-se a necessidade dos governantes, ao buscarem ampliar a ETI, de realizá-la de modo que não apenas a jornada seja alargada, mas também buscando equipar e estruturar as escolas em tempo integral com os espaços necessários para a realização de um currículo integral capaz de promover uma formação multidimensional do aluno.

Os municípios, em cada ano, demonstraram desempenhos aproximados quanto à oferta de laboratórios de Informática, não tendo um grupo de municípios que tenha apresentado um desempenho consideravelmente diferente dos demais. Isso aponta para uma uniformidade das escolas quanto à disponibilização dessa estrutura, contudo é necessário que haja um aumento contínuo desses espaços nas escolas até que se alcancem todas as unidades escolares, pois é um ambiente com grandes possibilidades de colaborar com a formação do aluno.

Pondere-se, ainda, que há certa confiança de que os municípios maiores possuem maior facilidade para ofertar a estrutura do laboratório de Informática, devido ao maior acesso à internet, comparado com municípios menores que, muitas vezes, não possuem a estrutura adequada. No entanto, o que se percebeu foi que, mesmo nos municípios de grande porte, há dificuldade na oferta desse espaço, pois as escolas de ETI dos municípios de grande porte não mostraram qualquer avanço em comparação com os demais municípios.

Outro fator a ser destacado é que, mesmo onde há a presença de laboratórios, muitas vezes, permanecem fechados, com os equipamentos ainda guardados ou não são utilizados por falta de conhecimento sobre seu manuseio em atividades escolares. Desse modo, é preciso que não só sejam implantados nas escolas esses ambientes, mas que sejam montados e liberados para as práticas escolares. Também é necessário que haja a capacitação dos profissionais para seu uso junto aos alunos.

Nos microdados do Censo também foi possível localizar informações acerca dos laboratórios de Ciências. A partir desses dados, construiu-se a Tabela 22, que é apresentada a seguir.

Tabela 22 - Laboratório de Ciências nas escolas públicas piauienses de ETI – 2014 a 2017

	2014		2015		2016		2017	
	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
Até 5.000	41	02	106	01	91	03	105	07
5.001 - 10.000	60	06	128	13	148	15	183	13
10.001 - 20.000	69	03	122	03	112	07	134	10
20.001 - 50.000	37	13	118	20	138	21	121	23
Maior que 50.000	43	10	42	17	86	30	85	31
TOTAL	250	34	516	54	575	76	628	84

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP dos anos 2014 a 2017.

A Tabela 22, que traz a situação dos laboratórios de Ciências nas escolas públicas piauienses com matrículas de ETI, apresenta uma situação mais preocupante pois, pouco mais de 10% das escolas públicas de ETI no Piauí, em cada ano, ofereceram esse laboratório. O padrão se repetiu nos diferentes grupos de municípios analisados. Os municípios com mais de 50.000 habitantes foram os que apresentaram percentuais melhores, passando de 19%, em 2014, para 27% de escolas com matrículas em tempo integral possuidoras de laboratórios de Ciências, em 2017.

É possível concluir, ainda, que, no ano de 2017, esses laboratórios foram implementados nas escolas que já ofertavam ETI, visto que o número de unidades escolares com matrículas em tempo integral nos municípios de grande porte, nos anos de 2016 e 2017, permaneceu o mesmo, mas aumentou o número de escolas em tempo integral com laboratórios de Ciências no último ano. Contudo, esse aumento foi pequeno tendo sido implementado apenas um laboratório entre um ano e outro, o que demonstra falta de iniciativa na implementação de laboratório de Ciências nas escolas públicas piauienses de ETI, pouco tendo sido feito no sentido de seu aumento ao longo desses quatro anos.

É importante ressaltar que tanto a implementação de laboratórios de Ciências quanto de Informática, ou outros que se façam necessários, deve ser realizada não apenas nos municípios grandes, mas em todos, de modo que a oferta de ETI preze pela igualdade e concretize-se em condições adequadas para promover um currículo integral.

As quadras de esportes das escolas públicas de ETI foi outro aspecto analisado a partir dos microdados do Censo Escolar. Encontrou-se referência a quadras de

esportes cobertas e descobertas, desse modo, apresentam-se, a seguir, os dados obtidos.

Tabela 23 - Quadra de esporte coberta nas escolas públicas piauienses de ETI – 2014 a 2017

	2014		2015		2016		2017	
	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
Até 5.000	40	03	99	08	85	09	102	10
5.001 - 10.000	61	05	128	13	144	19	171	25
10.001 - 20.000	65	07	110	15	102	17	124	20
20.001 - 50.000	39	11	118	20	139	20	115	29
Maior que 50.000	41	12	38	21	73	43	69	47
TOTAL	246	38	493	77	543	108	581	131

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP dos anos 2014 a 2017.

Tabela 24 - Quadra de esporte descoberta nas escolas públicas piauienses de ETI – 2014 a 2017

	2014		2015		2016		2017	
	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
Até 5.000	38	05	96	11	79	15	93	19
5.001 - 10.000	56	10	116	25	144	19	166	30
10.001 - 20.000	63	09	108	17	101	18	122	22
20.001 - 50.000	43	07	121	17	126	33	124	20
Maior que 50.000	42	11	38	21	77	39	79	37
TOTAL	242	42	479	91	527	124	584	128

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP dos anos 2014 a 2017.

As tabelas 23 e 24 revelam que, na maioria das escolas públicas piauienses com matrículas de ETI, não é possível encontrar quadras de esportes, sejam cobertas ou não, no entanto, nas escolas onde estavam presentes, nos anos de 2014 a 2016, era mais provável que se tratasse de quadras descobertas, espaços que não oferecem a devida proteção aos alunos e não possibilitam seu uso em certos momentos. Apenas em 2017, foi maior a presença de quadras cobertas do que descobertas nas escolas com matrículas em tempo integral, mas ainda em número pequeno, considerado o total de escolas.

No ano de 2015, houve um aumento substancial no número de escolas em tempo integral com quadras esportivas, fossem elas cobertas ou descobertas. Esse aumento condiz com o que se percebeu nas tabelas que apresentaram as quantidades de escolas com matrículas de ETI no Estado. Daí, entende-se que o número consideravelmente maior de quadras no ano de 2015 tenha decorrido da ampliação do número de matrículas em tempo integral distribuídas em diferentes escolas. Entretanto, é preciso que se alerte para a necessidade que o aumento ocorra, não apenas pela ampliação de escolas com matrículas em tempo integral, que já possuam os equipamentos, mas também, que seja concretizada a estratégia 6.3 do PNE e do PEE-PI, no que diz respeito à reestruturação das escolas públicas que já possuem a ETI.

Os dados mostram, também, que há mais escolas com quadras de esportes nos municípios de grande porte, onde os percentuais, no ano de 2017, foram de 41% e de 32% de quadras cobertas e descobertas, respectivamente. Esse resultado, apesar de não alcançar ao menos 50% das unidades de escolas com matrículas de ETI, é positivo à medida que se entende que, desse modo, os equipamentos estavam disponíveis para um número maior de alunos, pois acredita-se que as escolas nos municípios com mais habitantes possuam maior número de alunos.

As quadras esportivas são recursos importantes para a educação. São ambientes que devem estar presentes em todas as escolas, como meio de oportunizar aos alunos o acesso aos esportes e à cultura. Desse modo, é preciso que sejam construídas em todos os municípios, para que seja garantida a todos os alunos em tempo integral uma educação capaz de proporcionar as diferentes vivências e conhecimentos que a educação integral se propõe. Contudo, não é isso que se visualiza a partir das tabelas 23 e 24, com o baixo número de escolas com quadras, na maioria dos municípios, com exceção dos municípios de grande porte, conforme já informado.

Entende-se, também, que para a boa realização da educação precisa-se que as escolas possuam bibliotecas, como meio de possibilitar aos alunos o acesso a acervo bibliográfico diverso e crítico, visando ampliar seu universo cultural. Essa premissa não é diferente para as escolas em tempo integral, que também devem possuir, para a realização de uma educação de qualidade, uma biblioteca à disposição de seus alunos. A Tabela 25 traz dados das bibliotecas nas escolas de ETI no Piauí.

Tabela 25 - Biblioteca nas escolas públicas piauienses de ETI – 2014 a 2017

	2014		2015		2016		2017	
	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
Até 5.000	32	11	75	32	57	37	68	44
5.001 - 10.000	45	21	99	42	107	56	133	63
10.001 - 20.000	56	16	90	35	69	50	90	54
20.001 - 50.000	27	23	82	56	97	62	91	53
Maior que 50.000	32	21	30	29	39	77	48	68
TOTAL	192	92	376	194	369	282	430	282

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP dos anos 2014 a 2017.

Segundo os microdados do Censo Escolar, com o passar dos anos, o percentual de escolas com matrículas de ETI com biblioteca foi aumentando. Enquanto, em 2014, 32% dessas escolas possuíam bibliotecas, no ano de 2016, 43% das escolas públicas piauienses com matrículas em tempo integral as possuíam; porém, no último ano analisado, 2017, esse percentual reduziu-se. Apesar de o número de unidades com biblioteca ter permanecido o mesmo, o número total de escolas com matrículas de ETI aumentou, o que implicou uma redução de 3% no percentual de escolas com matrículas em tempo integral com o ambiente da biblioteca.

O aumento de escolas com matrículas de ETI com biblioteca foi percebido não apenas no número total dessas escolas, mas também nos resultados dos diferentes portes de municípios, que apresentaram um crescimento gradual no número de escolas com biblioteca, com exceção, apenas, no ano de 2017, dos municípios maiores – os de médio a grande porte e de grande porte – que mostraram uma pequena redução no número de escolas públicas com matrículas de ETI que tinham biblioteca.

O que se percebeu com os dados da Tabela 25 foi que, apesar dos números de escolas com matrículas de ETI com biblioteca serem próximos nos municípios dos diferentes portes demográficos, contudo, os percentuais de escolas de ETI com biblioteca, no ano mais recente, variaram de 32% a 59%. Os grandes municípios se destacaram, sendo o único dos grupos onde o número de escolas com biblioteca superou o número de escolas sem esse espaço.

Apesar da considerável presença desse ambiente em um número expressivo de escolas com matrículas em tempo integral, é preciso que haja um esforço maior

em implementar esses espaços nas escolas, de modo a possibilitar aos alunos acesso a diferentes produções que colaborem na formação de seu conhecimento e de seu senso crítico. Nesse sentido, é preciso pensar, ainda, na utilização da estratégia 6.4, de articulação do território, que busca fomentar, nas escolas de ETI, diferentes espaços educativos, como a biblioteca. Essa é uma opção temporária para remediar a falta desse ambiente nas escolas públicas de ETI, não devendo ser utilizada em substituição permanente dessa estrutura indispensável ao bom desenvolvimento da educação.

Outros espaços analisados a partir dos microdados do Censo Escolar foram a cozinha e o refeitório, que são estruturas diferentes apesar de, muitas vezes, serem confundidas e associadas. A cozinha é o local no qual é realizado o preparo do alimento, enquanto o refeitório é o local onde as refeições são realizadas. Dessa forma, a existência de um dos espaços não substitui a necessidade da presença do outro. Esses ambientes são imprescindíveis nas escolas, para que as refeições sejam realizadas de forma adequada e digna; essa necessidade ganha maior ênfase nas escolas em tempo integral, visto que o aluno permanece maior tempo lá, espaço de tempo esse no qual necessita realizar diferentes refeições, não apenas o lanche, como ocorre nas escolas de tempo parcial. A seguir, apresentam-se as informações acerca da cozinha nas escolas públicas piauienses com matrículas de ETI.

Tabela 26 - Cozinha nas escolas públicas piauienses de ETI – 2014 a 2017

	2014		2015		2016		2017	
	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
Até 5.000	04	39	06	101	07	87	07	105
5.001 - 10.000	11	55	11	130	19	144	16	180
10.001 - 20.000	04	68	06	119	08	111	05	139
20.001 - 50.000	04	46	08	130	13	146	12	132
Maior que 50.000	05	48	04	55	16	100	06	110
TOTAL	28	256	35	535	63	588	46	666

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP dos anos 2014 a 2017.

Em todos os anos, percebeu-se que são poucas as escolas com alunos em tempo integral que não possuem cozinha, apesar do percentual não apresentar uma diminuição constante, visto que, em 2014, 10% das escolas não possuíam cozinha; em 2015, esse percentual reduziu para 6%; tendo aumentado, novamente, no ano

seguinte, para 10%; e reduzido, outra vez, em 2017, para 6%. Apesar da variação percentual cíclica vista, o que se identifica é que a quantidade de escolas com matrículas em tempo integral que dispõem de cozinha só aumentou ao longo dos anos, da mesma forma que se ampliou o número de escolas que possuíam alunos em tempo integral. Do mesmo modo, percebeu-se que, não apenas o número de escolas com matrículas em ETI com cozinha aumentou, mas também o número dessas escolas que não possuíam esse espaço, ainda que em proporções menores, apresentando uma redução no número, apenas no ano de 2017.

Tais constatações demonstram uma continuidade na oferta desses ambientes nas escolas com alunos em tempo integral, movimento importante para a realização de uma boa educação. Contudo, apesar do número baixo de escolas sem cozinha, é importante que se reflita a respeito, pois a alimentação é um direito do aluno e condição imprescindível para que possa acompanhar e participar das atividades escolares. É preciso que todas as escolas ofertem a alimentação devida e, em particular, as escolas com alunos em tempo integral, que devem se estruturar de modo a serem capazes de atender o aluno ao longo das sete horas diárias, o que exige que a escola possua uma cozinha para o preparo das diferentes refeições do aluno.

Conforme explanado, importante também é a presença dos refeitórios nas escolas com alunos em tempo integral. Desse modo, construiu-se a tabela a seguir, a partir dos microdados do Censo Escolar, no que diz respeito à informação dessa estrutura, nas escolas públicas do Piauí com alunos em tempo integral.

Tabela 27 - Refeitório nas escolas públicas piauienses de ETI – 2014 a 2017

	2014		2015		2016		2017	
	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
Até 5.000	37	06	93	14	75	19	95	17
5.001 - 10.000	57	09	117	24	130	33	163	33
10.001 - 20.000	53	19	100	25	79	40	104	40
20.001 - 50.000	33	17	105	33	124	35	107	37
Maior que 50.000	27	26	26	33	62	54	52	64
TOTAL	207	77	441	129	470	181	521	191

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP dos anos 2014 a 2017.

Conforme se verifica nas tabelas 26 e 27, a maioria das escolas públicas de ETI no Piauí possui cozinha, contudo fato inverso ocorre com os refeitórios das

escolas com alunos em tempo integral no Piauí. Isso demonstra que, apesar de as escolas possuírem o espaço adequado para o preparo das refeições, o mesmo não pode ser dito sobre o local para a sua realização, principalmente nos municípios de até 50.000 habitantes.

Como se averigua na Tabela 27, a situação dos refeitórios é bastante diferente do que se identificou a respeito da cozinha nas escolas públicas piauienses que possuem matrículas de ETI, pois apenas algumas dessas escolas dispõem desse ambiente, apesar do crescimento considerável percebido na sequência de anos analisada.

No ano de 2017, o último ano investigado, o que se identificou foi que apenas os municípios de grande porte conseguiram ter mais de 50% das suas unidades com refeitório para que os alunos realizassem suas refeições. Apesar de um número considerável frente aos outros municípios, ainda é pouco ao se pensar no total de escolas que esses municípios possuem.

Por sua vez, os percentuais de unidades com refeitório entre os municípios de pequeno a médio porte variaram de 15% a 26%, o que informa que poucas unidades desses municípios possuem refeitório em suas instalações. A garantia de espaço organizado, confortável e adequado com condições dignas é necessária para a realização das refeições. A própria ideia da educação integral, que se baseia numa formação multidimensional do ser, preza para que o aluno tenha acesso a condições dignas para a sua formação, de modo que perceba, na sua realidade, as condições adequadas de se viver, e tenha condições de agir criticamente dentro da sociedade. É preciso que a política de ETI invista na implementação desses espaços nas escolas, como meio digno e adequado para sua boa realização.

Os vestiários são outro espaço da escola importante na oferta da educação em tempo integral. O Censo Escolar não tem, em seu questionário, indagação quanto a vestiários, contudo possui o quesito dos banheiros com chuveiro. Desse modo, para a presente pesquisa, utilizaram-se os dados a respeito desse quesito para analisar a oferta de vestiários nas escolas com alunos em tempo integral.

Tabela 28 - Banheiro com chuveiro nas escolas públicas piauienses de ETI – 2014 a 2017

	2014		2015		2016		2017	
	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
Até 5.000	35	08	76	31	55	39	70	42
5.001 - 10.000	43	23	82	59	86	77	109	87
10.001 - 20.000	43	29	65	60	52	67	75	69
20.001 - 50.000	22	28	72	66	62	97	69	75
Maior que 50.000	32	21	24	35	39	77	20	96
TOTAL	175	109	319	251	294	357	343	369

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP dos anos 2014 a 2017.

A Tabela 28 apresenta as informações acerca dos banheiros com chuveiro. Segundo os microdados do Censo Escolar, com o passar dos anos, aumentou o percentual de escolas portando banheiro com chuveiro. A exceção é o ano de 2017, quando o percentual diminuiu; nos demais anos, é possível perceber um processo de implementação desses espaços nas escolas com alunos de ETI.

As escolas com banheiro com chuveiro estão mais presentes nos grandes municípios, onde as unidades escolares com esses espaços, em 2017, representaram 84% das escolas com matrículas de ETI. Esse dado é importante, pois, nos demais anos, o percentual era consideravelmente menor, o que revela um movimento de implementação desses banheiros nas escolas com matrículas em tempo integral. A possibilidade de tomar banho é imprescindível para essa modalidade educacional que exige a permanência do aluno na escola por uma longa jornada.

Apesar de, nos grandes municípios, o número ser expressivo, nos demais, a representação ainda é pequena, pois, em 2017, esse ambiente era encontrado em apenas 37% a 52% das escolas com alunos em tempo integral. Embora os percentuais não estejam tão distantes do percentual encontrado em todas as escolas públicas piauienses com alunos em tempo integral, é um número bastante distante do que apresentaram os municípios de grande porte, o que demonstra que o investimento para implantação dos banheiros com chuveiros nessas escolas não está ocorrendo uniformemente. É preciso que haja uma ação organizada da política de ETI, de modo que se busque adequar todas as escolas de ETI com os espaços minimamente necessários para o bom desempenho da educação em tempo integral, o que inicia com a oferta de uma escola bem aparelhada para esse fim.

Do exposto, conclui-se a necessidade de maior empenho dos governantes e gestores em melhorarem a realidade das escolas públicas piauienses, em particular das que oferecem educação em tempo integral. As escolas devem receber os alunos de forma digna e com condições reais de ofertar uma educação integral capaz de formar o indivíduo em suas múltiplas dimensões. Para isso, é necessário investimento na estrutura das escolas, para que a política não se reduza a apenas alargar a jornada dos alunos, sem proporcionar condições adequadas para o ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um direito constitucionalmente garantido a todos, devendo ser efetivado pelo Estado que, para sua consecução, se utiliza de políticas públicas educacionais. A política de escola em tempo integral é uma das políticas educacionais em voga, que esteve presente em diferentes momentos da história da educação brasileira, porém como experiências pontuais que não perduraram por um longo período, apresentando-se mais como interesse de governantes da época do que como política pública que se mantém independentemente de governo, tendo como finalidade a garantia de um bem para a população.

A educação em tempo integral, entretanto, voltou a fazer-se presente entre as políticas educacionais na década de 2000 a 2010, reaparecendo como opção para melhoria da qualidade da educação pública brasileira. Foi nesse sentido que esta pesquisa analisou tal política com foco nas metas dos planos de educação que preveem a ampliação da oferta de escolas e matrículas de ETI no ensino público brasileiro e nas condições de oferta da ETI, no que toca à estrutura das escolas públicas piauienses.

Inicialmente, ao apresentar a política de educação em tempo integral, percebeu-se que, na discussão sobre o assunto, é intrínseca a ideia da cisão entre educação e trabalho, separação que se aprofundou dentro da sociedade capitalista, marcada por suas contradições decorrentes da existência de diferentes classes sociais. Gramsci (1982) entendeu que esse modelo gera dois tipos de educação, cada uma direcionada a uma das classes. Crítico a essa dualidade, o autor propôs a escola unitária onde ocorreria uma educação integral de tempo integral capaz de formar o indivíduo em suas diferentes dimensões, o que implicaria acesso a diferentes tipos de conhecimento.

A educação integral, desse modo, tem como objetivo a formação integral do indivíduo, contemplando as diferentes dimensões que formam o ser: psicológica, física, emocional, etc. O tempo integral que se discute para essa ideia apresenta-se como estratégia necessária para efetivação da educação integral, pois não é possível ofertar tantos conhecimentos e vivências em tempo parcial, como é praticado na maioria das escolas. Foi nesse sentido que se discutiu ao longo de toda a pesquisa a política de educação em tempo integral.

No Brasil, o precursor da política de educação em tempo integral foi Anísio Teixeira que, na década de 30 do século XX, assinou, juntamente com outros jovens intelectuais, o Manifesto Pioneiro da Educação Nova, documento que propunha uma reforma na educação brasileira, primando pela gratuidade, fornecida pelo Estado, direcionada a todos, independentemente da classe social, e centrada na ideia do trabalho.

Porém o pioneirismo de Anísio não diz respeito, apenas, a sua participação no Manifesto, mas, principalmente, por ter idealizado e concretizado a primeira experiência da política de ETI brasileira com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implementado, em 1951, em Salvador-BA. Esse projeto influenciou outros que aconteceram em diferentes épocas e estados brasileiros, como os CIEPs de Brizola e Darcy Ribeiro, realizados no Rio de Janeiro em 1980; os Ginásios Vocacionais implantados em São Paulo na década de 60; os CIACs, propostos por Collor, em 1991, para a educação pública brasileira, e que, após o impeachment, foram transformados nos CAICs.

A experiência mais recente referenciada pelos autores como educação em tempo integral é o Programa Mais Educação, instituído em 2007. Entretanto, conforme abordado ao longo do trabalho, devido à forma de concretização, o Programa não contempla toda a educação, não estando disponível para todos os alunos de uma escola, por ter sido firmado a partir da ideia de uma educação dividida em turnos, com atividades complementares que não dialogam com o currículo escolar. Compreendeu-se, assim, que o Programa Mais Educação, da forma como foi realizado, não pode ser entendido como sendo modelo de educação em tempo integral, apesar de ter sido indutor da política de ETI no país.

Após a retomada da história da educação em tempo integral no país, apresentaram-se as normas brasileiras que dispõem sobre a ETI, dando ênfase ao Plano Nacional de Educação de 2014 que elevou a política de educação em tempo integral à meta de educação nacional. A ETI está disposta na Meta 6 do PNE 2014, acompanhada de nove estratégias que versam sobre diferentes aspectos para implementação da política na educação básica brasileira.

A meta de ETI pode ser dividida em duas submetas: a primeira, que dispõe sobre a ampliação do número de escolas públicas em tempo integral no país; e a segunda, que objetiva a ampliação do número de matrículas da educação básica no que diz respeito à modalidade de educação em tempo integral.

Sabendo que os estados e municípios devem elaborar seus próprios planos de educação e que tais planos devem ter correspondência com o PNE, objetivou-se identificar se o Plano Estadual de Educação do Piauí e os planos de educação dos municípios piauienses haviam feito a devida correspondência à normativa nacional, no que se refere à meta de ETI. Nesse sentido, concluiu-se que o PEE-PI observou, em inteiro teor, a Meta 6 do PNE 2014, tendo disposto integralmente, em seu Plano de Educação, o texto da meta de ETI do Plano Nacional de Educação. Também se observou que o PEE-PI trouxe, além das nove estratégias dispostas no texto da legislação nacional, seis novas estratégias para a implementação da educação em tempo integral no Estado do Piauí. As seis novas estratégias versam sobre a implementação de ETI no ensino médio, capacitação dos profissionais da educação envolvidos com essa modalidade, necessidade de um currículo significativo para a ETI e a possibilidade da educação em tempo integral ocorrer através de atividades extracurriculares promovidas por entidades públicas de serviço social.

A análise dos planos municipais de educação foi realizada a partir da leitura da lei e anexos de 208 PMEs, pois, apesar de o Piauí possuir 224 municípios e todos já terem elaborado seus planos, só se teve acesso aos planos de 92,8% municípios, representatividade considerável para esta pesquisa de mestrado.

A análise dos PMEs, no que tange à correspondência com a meta de ETI do PNE/PEE-PI, indicou que a maioria dos planos municipais (72,7%) seguiu as normativas nacional e estadual. Os municípios que elegeram uma meta diferente para a educação em tempo integral colocaram, na sua maioria (61,7%), novos parâmetros para a ampliação dessa modalidade, tanto no que tange ao percentual de escolas em tempo integral quanto no que se refere ao percentual de matrículas da educação básica em tempo integral. Os demais optaram por modificar apenas um dos parâmetros quantitativos, tendo sido maior, entre esses, os que modificaram o percentual de escolas em tempo integral a se alcançar ao final do decênio de vigência do Plano. Nesse sentido, conclui-se que os planos municipais de educação piauienses observaram o PNE para sua elaboração e que houve correspondência da meta de ETI entre eles, o que é importante tanto para a política de educação em tempo integral, como para a construção da identidade da educação nacional.

A respeito das estratégias expressas no PNE para o alcance das metas, observou-se que a maior parte dos municípios afirmou, em seus planos, as estratégias garantidas no Plano Nacional de Educação. Quase todas as estratégias do PNE foram

afiançadas em mais de 60% dos planos municipais do Piauí, com exceção, apenas, da estratégia que busca garantir a ETI para as pessoas do campo, comunidades quilombolas e indígenas. Esse dado reafirmou a observação anterior, de que os planos de educação dos municípios piauienses buscaram realizar a devida correspondência da normativa local com a normativa nacional.

No que se refere às estratégias novas abordadas no PEE-PI para a educação em tempo integral, o que se identificou foi o inverso, que poucos municípios escolheram abordar as estratégias novas do PEE-PI. Conclui-se que essa baixa correspondência das estratégias de ETI dos PMEs com as estratégias novas do PEE-PI decorreu do fato de o PEE ter sido aprovado na Assembleia Legislativa após a aprovação dos PMEs e da existência de estratégias de educação em tempo integral exclusivas para o ensino médio, etapa de responsabilidade prioritária dos estados, conforme determina a CF/88. Logo, é compreensível que os municípios não tenham afirmado, em seus planos, essas duas estratégias, pois comumente essa etapa não é ofertada nas unidades escolares municipais.

Infere-se, ainda, que a pouca presença da estratégia de atividades extracurriculares a serem promovidas por entidades públicas de serviço social nos PMEs analisados, deu-se em virtude da ausência desse tipo de entidade nos municípios piauienses ou ao fato de não possuírem as condições adequadas para realização da ETI.

Conclui-se, ainda, que poucos foram os municípios que contemplaram as estratégias que versam sobre a capacitação dos profissionais de educação que trabalham com a ETI, trazidas pelo PEE-PI, o que é inquietante, à medida que é necessário que os profissionais de educação sejam preparados para trabalhar com essa modalidade, visto suas particularidades frente à educação de tempo parcial; que compreendam o que é educação integral, que sua prática deve ir além do alargamento da jornada escolar; e que sejam preparados para realizar a formação integral do aluno. No mesmo sentido, conclui-se que os governantes não atentaram para a necessidade de um currículo próprio da educação em tempo integral, importante para realizar a formação multidimensional, pois muitos não dispuseram essa estratégia do PEE-PI em seus planos municipais.

Notou-se ainda que, é preciso que, para os próximos planos de educação, sejam realizadas mais discussões nos próprios municípios a respeito de suas próprias

particularidades, que devem ser respeitadas no momento da elaboração desse documento tão importante para a política educacional.

Outro aspecto importante abordado na pesquisa foi o levantamento dos números de escolas em tempo integral e de matrículas da ETI. O que se observou, inicialmente, foi a fragilidade do Censo Escolar em fornecer dados no que se refere às escolas em tempo integral, dificultando a realização da pesquisa e o provimento de dados que permitam o adequado monitoramento das metas de ETI dos planos de educação. Desse modo, é preciso que se repensem as informações solicitadas às escolas a partir dos questionários do Censo, para que essa modalidade seja facilmente identificada nos microdados e possa ser realizado o acompanhamento da meta de ETI, a partir dos dados do Inep, por todos os interessados.

Mesmo reconhecendo as divergências e limites dos dados gerados por esta pesquisa para o quesito número de escolas de ETI, mantiveram-se os mesmos na pesquisa pelo fato de ampliarem o escopo das escolas a serem analisadas no que tange a suas estruturas, pois, ainda que não sejam oficialmente tidas como escolas em tempo integral, abrigam alunos com matrículas em jornada integral.

O que se observou, então, a partir dos microdados do Censo Escolar a respeito da ETI no Piauí, nos anos de 2014 a 2017, foi que o número de escolas piauienses com alunos em tempo integral, nesses anos, aumentou consideravelmente tendo, em 2017, o número de escolas com matrículas em ETI alcançado o dobro do número de escolas com alunos em tempo integral do ano de 2014; número que, em 2017, representava 15,1% das escolas piauienses.

Porém, como a meta de ETI do PNE e PEE-PI se refere ao número de escolas públicas em tempo integral, foi feita uma filtragem de modo a observar a realidade de escolas públicas do Piauí com alunos em tempo integral nesse mesmo período. Conclui-se, a partir desses microdados, que, em todos os anos, houve crescimento no número de escolas públicas com alunos em ETI, porém foi o ano de 2015 que apresentou um grande crescimento de escolas com alunos em tempo integral no Estado. Entende-se que o fato está relacionado ao incentivo de implantação dessa modalidade no Piauí, tendo em vista o interesse crescente nela, que culminou em sua disposição como meta do PEE-PI. Como o aumento do número de escolas com alunos em ETI de 2015 foi maior que 100% é compreensível que, nos anos posteriores, não se tenha percebido crescimento na mesma proporção. No entanto, percebeu-se a

continuidade da política, à medida que, em todos os anos, houve aumento no número de escolas com alunos em tempo integral.

O movimento percebido nas matrículas de educação básica em tempo integral das escolas piauienses, compreendidas todas as dependências administrativas, foi o mesmo verificado no número de escolas com matrículas de ETI, pois, em todos os anos, houve aumento no número de matrículas dessa modalidade, tendo passado de 2,9%, em 2014, para 7,4%, em 2017. Do mesmo modo, também, em 2015, houve um aumento significativo nas matrículas de ETI, que implicou aumento do número de escolas consideradas, para esta pesquisa, como sendo de tempo integral.

Apesar do movimento crescente para aumento do percentual de escolas com matrículas em ETI e das matrículas em tempo integral no Estado, nos anos analisados, compreende-se que é preciso que os governantes invistam mais na implementação dessa política no Piauí, pois não houve linearidade nos percentuais de crescimento, sendo necessário, segundo as informações levantadas, que do ano de 2018 a 2025 haja uma evolução de 34,1% no percentual de escolas públicas com alunos de ETI, e de 17,6% no percentual de matrículas da educação básica em ETI, o que indica a necessidade de crescimento anual nas seguintes proporções: 4,2% no número de escolas públicas com alunos em tempo integral e 2,21% nas matrículas da educação básica no Estado. Essa seria a condição para o alcance das metas definidas no PNE/PEE.

Por fim, analisaram-se as condições de oferta das escolas com matrículas em tempo integral no Piauí, no que diz respeito à infraestrutura. Estabeleceu-se, para esta pesquisa, como padrão mínimo de infraestrutura para uma escola de ETI, além das salas de aula: laboratórios, quadra poliesportiva coberta, vestiários em quantidade suficiente para atender todos os alunos de modo ordenado, cozinha, refeitório e biblioteca.

A partir dessa compreensão, com base nos microdados do Censo Escolar, observou-se que a maioria desses espaços não se apresentou no conjunto das escolas públicas piauienses com alunos em ETI. Com exceção das estruturas de cozinha, biblioteca e banheiros com chuveiro, menos da metade das escolas com matrículas em tempo integral no Piauí dispõem dos demais ambientes, o que demonstra a necessidade de investimento nessa modalidade, conforme estabelecido nas próprias estratégias de construção de escolas e de recursos e infraestrutura do

PNE, PEE-PI e, também, afirmadas na maioria dos PMEs, de modo a possuírem condições adequadas para a realização da educação em tempo integral.

Desse modo, apesar de os governantes municipais e do estadual terem afirmado compromisso com a ampliação da ETI no Estado e os percentuais de escolas e matrículas em tempo integral estarem aumentando a cada ano, esse crescimento precisa ser mais incentivado, pois, de outro modo, não será possível cumprir as determinações da Meta 6 dentro do prazo de vigência dos planos. E, quando da implementação da modalidade de ETI, é preciso que os governantes atentem para a necessidade de adequação dos espaços para que se tornem apropriados e possibilitem a realização de uma verdadeira educação integral. Sem as condições adequadas, o objetivo de formar integralmente todos os alunos das escolas públicas matriculados nessa modalidade, dificilmente será alcançado.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário César da Silva. Dependência financeira dos municípios brasileiros: entre o federalismo e a crise econômica. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 16, n. 185, p. 71-82, out. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/issue/view/1162/showToc>. Acesso em: 05 mar. 2019.

AJALA, Michelle Cristina. **Aluno EJA**: motivos de abandono e retorno escolar na modalidade EJA e expectativas pós EJA em Santa Helena-PR. 2011. 44f. Monografia (Especialização) – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Medianeira/PR, 2011.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

BARCO, Silvia Noemi. Políticas focalizadas. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

BOMENY, H. Salvar pela escola: programa especial de educação. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Oeiras, set. 2007, p. 41-67. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292007000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 jan. 2019.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **MEC volta a ter planos para a educação**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1993.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 11 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 19 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb e dá outras providências. Brasília, 2007a.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 28 out. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 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 n. 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, 2007c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 28 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional, Brasília: Secad, 2009a.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica e dá outras providências. Brasília, 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.083**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 28 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília: Secad, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 05 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Piauí realiza conferências para debater proposta do Plano Estadual de Educação**, 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/noticias/147-piaui-realiza-conferencias-para-debater-proposta-do-plano-estadual-de-educacao> Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 out. 2016, Seção 1, p. 23-25.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de

Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jun. 2017, Seção 1, p. 9-12.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativa da população**, 2018. Brasília, 2018a. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=downloads>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama das cidades**, 2018. Brasília, 2018b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/panorama>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Situação dos planos de educação**. Brasília, 2018c. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2018d.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar: perguntas frequentes**. Brasília, 2019a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/perguntas-frequentes2>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**, 2014. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**, 2015. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**, 2016. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**, 2017. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indígenas**. Brasília, 2019b. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html> Acesso em: 10 maio 2019.

BRIZOLA, Jairo; FANTIN, Nádia. Revisão de literatura e revisão sistemática da literatura. **Revista de Educação do Vale do Arinos** - Relva, Juara, v. 3, n. 2, p. 23-29, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/1738>. Acesso em: 05 nov. 2018.

CALADO, Sílvia dos Santos.; FERREIRA, Sílvia C. dos Reis. **Análise de Documentos: método de recolha e análise de dados.**, 2004/2005. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2019.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **O CAQi e o CAQ no PNE:** quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2018. Disponível em: <http://www.custoalunoqualidade.org.br/pdf/quanto-custa-a-educacao-publica-de-qualidade-no-brasil.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2019.

CANTUÁRIO, Valquiria Macedo. **O processo de implementação da escola pública de tempo integral no Piauí.** 2017. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2017.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. Gramsci, os pioneiros e a educação integral. **Paideia**, v. 2, n. 1, p. 9-22, abr./set. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/viewFile/8635521/3314>. Acesso em: 07 abr. 2018.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2018.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Notas sobre conceito de educação integral. In: COELHO, Lígia M. C. da Costa (org.). **Educação integral: estudos e experiências em processo.** Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2018.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escola Pública de Tempo Integral do Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000401205&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 jul 2018.

CELLA, Rosenei. **Educação de tempo integral no Brasil: história, desafios e perspectivas.** 2010. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo/RS. Passo Fundo, 2010.

CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro; NOMA, Amélia Kimiko. Reparação da dívida social da exclusão: uma função da educação de jovens e adultos no Brasil? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33e, p. 225-237, out. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639537/7106>. Acesso em: 21 mar. 2019.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em:

http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf. Acesso em: 04 maio 2018.

CONSELHO NACIONAL DE MUNICÍPIOS. **Fundeb**: publicadas novas ponderações da creche e pré-escola parciais para 2019. Brasília: Conselho Nacional de Municípios, 2018. Disponível em: <https://www.cnm.org.br/comunicacao/noticias/fundeb-publicadas-novas-ponderacoes-da-creche-e-pre-escola-parciais-para-2019>. Acesso em: 05 maio 2019.

COSTA, Antônia F. Moraes da. **A prática do coordenador pedagógico no contexto da Escola de Tempo Integral**: desafios da educação integral e integrada. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2015.

COUTO, José Cláudio Diniz. Descontinuidade das ações públicas em educação. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, Florianópolis, out. 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/poster-gt05-3650.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2019.

DIAS, Jéssica França. Educação em Gramsci e Programa Mais Educação: pontos e contrapontos. In: LIMONTA, Sandra Valéria *et al.* **Educação integral e a escola pública de tempo integral**. Goiânia: PUC de Goiás, 2013, pp. 79-85.

DOURADO, Anne C. Soares. **A racionalidade pedagógica do professor de Escola de Tempo Integral e sua interface com o currículo**. 2016. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2016.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Rio de Janeiro: FGV, INL, 1971.

ESQUINSANI, Rosimar S. Siqueira. **A trajetória da escola em tempo integral no Brasil**: revisão histórica. V Congresso Brasileiro de História da Educação. Aracaju, Sergipe: Universidade Federal de Sergipe/Universidade Tiradentes, 2008.

FERREIRA, Cássia M. P. dos Santos. **Escola em tempo integral**: possível solução ou mito na busca da qualidade. 2007. 149f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Londrina/PR, 2007.

FREY, Kurlan. **A escola de tempo integral no Brasil** - aspectos históricos, 2017. Disponível em: https://eventos.uceff.edu.br/eventosfai_dados/artigos/semic2017/696.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

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

GALLO, Sílvio (coord.). **Ética e cidadania**: caminhos da filosofia. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

GAMBOA, Sívio Sanchez; SANTOS FILHO, José Camilo. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antônio. **Antônio Gramsci**. Recife: Massangana, 2010.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 05 jul. 2018.

HYPOLITO, Álvaro L. M. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00517.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2018.

PARANÁ. **Laboratório de Dados Educacionais**. Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br>. 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Edson. A Escola Unitária de Antônio Gramsci. **Ensaio Pedagógico**, São Carlos, v. 7, n. 1, p. 64-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n13/artigo6.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2019.

MATTOSO, Jorge Eduardo Levi. **Trabalho e desigualdade social no final do século XX**. 1993. 271f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Economia da Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia. Campinas, 1993.

MAURÍCIO, Lúcia Veloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em aberto**, Brasília, 22, n. 80, abr. 2009. 15-31. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2218/2185>. Acesso em: 02 dez. 2018.

MILITÃO, Sívio C. Nunes; KILL, Andressa Nunes. A escola de tempo integral no Brasil: trajetória histórica e legal. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 12, n. Especial, p. 976-984, out. 2015. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2015/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/A%20ESCOLA%20DE%20TEMPO%20INTEGRAL%20NO%20BRASI>

L%20TRAJET%C3%93RIA%20HIST%C3%93RICA%20E%20LEGAL.pdf. Acesso em: 05 out. 2018.

MINAYO, Maria C. de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MONTEIRO, Ana Maria. CIEP - escola de formação de professores. **Em aberto**, Brasília, 22, n. 80, abr. 2009. 35-49. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2219>. Acesso em: 05 nov. 2018.

MOURA, Marcoelis P. de Carvalho. **Formação do professor do ensino médio e o desafio da educação integral: currículo e prática pedagógica**. 2015. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2015.

NAKAMURA, Maria E. F. Pereira. **Os Ginásios Vocacionais Estaduais: algumas considerações iniciais acerca desta proposta educacional da década de 60**. In: XIII Encontro Nacional de História Oral, 2016. Disponível em: https://www.encontro2016.historiaoral.org.br/resources/anais/13/1461869870_ARQUIVO_TRABALHOSUBMETIDO_XIIIENCONTRONACIONALDEHISTORIAORAL_2016.pdf. Acesso em: 05 out. 2018.

NEGRÃO, João José de Oliveira. O governo FHC e o neoliberalismo. **Lutas Sociais**, São Paulo: Neils/ Xamã, n.1, p. 103-111, 1996. Disponível em: http://www4.pucsp.br/neils/downloads/v1_artigo_negrao.pdf. Acesso em: 20 set. 2018.

OPNE. **Observatório do PNE**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/> Acesso em: 20 fev. 2019.

PAIVA, Flávia R. Silva; ROSA, Alessandra Victor do N.; COSTA, Valdeney Lima da. Educação escolar integral: considerações sobre concepções educacionais na antiguidade e na atualidade. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 02, p. 214-228, maio/ago. 2017. Disponível em: www.ojs.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/download/6096/pdf. Acesso em: 03 jan. 2019.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Construindo uma tipologia das políticas de educação integral em tempo integral. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 563-586, set./dez. 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/issue/view/244>. Acesso em: 20 out. 2017.

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

PIAUI. Secretaria de Planejamento. **Cenários Regionais**, 2003. Disponível em: <http://www.antigoseplan.pi.gov.br/planejamento.php>. Acesso em: 20 jan. 2019.

PIAUÍ. **Decreto n. 13.457**, de 18 de dez. 2008. Institui, no âmbito da Secretaria de Educação e Cultura, os Centros Estaduais de Tempo Integral, e dá outras providências.

PIAUÍ. **Lei nº 6.733**, de 17 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE - e dá outras providências. Teresina, 2015a. Disponível em: http://servleg.al.pi.gov.br:9080/ALEPI/sapl_documentos/norma_juridica/3890_texto_integral. Acesso em: 04 maio 2018.

PIAUÍ. Secretaria de Educação. **Conferência conclui Plano Estadual de Educação do Piauí**. Teresina, 2015b. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/noticia/Conferencia-conclui-Plano-Estadual-de-Educacao-do-Piaui/2888/> Acesso em: 10 maio 2019.

PIAUÍ. **Plano Estadual de Educação**. Teresina: Secretaria Estadual de Educação do Piauí, 2016.

PIAUÍ. INTERPI. **Territórios quilombolas no Piauí**, 2017. Disponível em: <http://www.interpi.pi.gov.br/noticia.php?id=395> Acesso em: 10 maio 2019.

PIAUÍ. Secretaria de Educação. **Gerências Regionais**, 2018. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/gerencias/1/> Acesso em: 27 dez. 2018.

PIAUÍ. Secretaria de Planejamento. **Planejamento participativo - como funciona**. 2019. Disponível em: <http://www.seplan.pi.gov.br/pp.php>. Acesso em: 10 jan. 2019.

PIAUÍ. Conselho Estadual de **Educação. Resolução CEE/PI nº 208/2017**. Disponível em: <http://www.ceepi.pro.br/Resolu%C3%A7%C3%B5es%20%202017/0%20resolu%C3%A7%C3%A3o%202017.htm>. Acesso em: 20 maio 2019.

QUEIROZ, José Edmar de. Educação em tempo integral no PNE 2014-2024. In: GOMES, Ana V. Amaral; BRITTO, Tatiane Feitosa de (orgs.). **Plano Nacional de Educação [recurso eletrônico]:** construção e perspectivas. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

RODRIGUES, Noeli. **ONGs: a sociedade civil e o papel do Estado**. Universidade Estadual de Londrina, 2013.

SANTOS, Agnaldo dos. **Construção das Políticas Públicas - processos, atores e papéis**, 2009. Disponível em: <http://polis.org.br/publicacoes/construcao-das-politicas-publicas-processos-atores-e-papeis/>. Acesso em: 15 jan. 2019.

SANTOS, Hermílio. Políticas Públicas, Estado e Sociedade. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 5-9, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/31>. Acesso em: 05 out. 2018.

SANTOS, Juliana de P. G. de Melo. **A Escola de Tempo Integral no Brasil: histórico, reflexões e perspectivas.** In: XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação: currículo, 2013. Disponível em: https://www.pucsp.br/webcurriculo/edicoes_antecedentes/encontro-pesquisadores/2013/downloads/anais_encontro_2013/poster/juliana_paula_guedes_melo_santos.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, jul., 2009. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>. Acesso em: 11 out. 2018.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

SILVA, Gustavo Tavares de. Políticas Públicas e intersectorialidade: uma discussão sobre a democratização do Estado. **Cadernos Metrôpoles**, v. 19, p. 81-97, 1º sem. 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/metropole/article/view/8711>. Acesso em: 8 jan. 2019.

SILVA, Raquel M. D. C. Marques da. **Dificuldades de aprendizagem dos jovens de 15 a 17 anos: desafios da prática docente na escola de tempo integral.** 2016. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2016.

SOARES, Reijane M. de Freitas. **A prática educativa do professor na escola de tempo integral da rede estadual de Teresina - PI.** 2014. 233f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2014.

SONOBE, Aline Kazuko; PINTO, José Marcelino de Rezende. Qualidade e equidade das condições de oferta no ensino fundamental. **Educação Temática Digital**, v. 17, n. 1, p. 42-47, jan./abr. 2015. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8634817/pdf_128. Acesso em: 14 maio 2019.

SOUZA, Sílvia Maria Oliveira de. **Análise da implementação do Programa Mais Educação na rede pública municipal de ensino da cidade de Aldeias Altas, estado do Maranhão.** 2016. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2016.

SPOSATI, Aldaíza de Oliveira *et al.* **Assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras: uma questão em análise.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TAMBERLINI, Ângela R. M. de Barros. **Os Ginásios Vocacionais: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador.** São Paulo: Fapesp, 2001.

TAPOROSKY, Barbara Cristina Hanauer. O valor anual mínimo por aluno do Fundeb, o CAQi e a reserva do possível. **Fineduca - Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 6, n. 6, p. 1-16, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/62847>. Acesso em: 20 fev. 2019.

TEIXEIRA, Anísio. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**, Rio de Janeiro, 31, jan./mar. 1959. 78-84. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001669.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO). Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPhi). **Educação em Tempo Integral**: pressupostos para a educação básica. 2019. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/ppgedu/neephi/educacao-em-tempo-integral-pressupostos-para-educacao-basica> Acesso em: 10 fev. 2019.

APÊNDICE A - Escolas com educação em tempo integral por dependência administrativa no Estado do Piauí, em 2017

Nº	DEPENDÊNCIA	NOME DA ESCOLA	MUNICÍPIO
1	Federal	IFPI - CAMPUS CAMPO MAIOR	Campo Maior
2		IFPI - CAMPUS COCAL	Cocal
3		IFPI - CAMPUS PICOS	Picos
4		IFPI - CAMPUS PIRIPIRI	Piripiri
5		IFPI - CAMPUS TERESINA CENTRAL	Teresina
6		IFPI - CAMPUS VALENÇA DO PIAUI	Valença do Piauí
7	Estadual	CETI JOAO FERRY	Agricolândia
8		UNI ESC MONSENHOR BOSON	Água Branca
9		UNID ESC ALENCAR MOTA	Alagoinha do Piauí
10		UNID ESC ANTONIA DE SOUSA ALENCAR	Alegrete do Piauí
11		UNID ESC ACRISIO VERAS	Alto Longá
12		UNID ESC RAMA BOA	Altos
13		UNID ESC ANISIO LIMA	Altos
14		ESCOLA AGRICOLA DO DNOCS	Alvorada do Gurguéia
15		UNID ESC DEMERVAL LOBAO	Angical do Piauí
16		UNID ESC FRUTUOSO SILVA	Antônio Almeida
17		ESCOLA FAMILIA AGRICOLA MONTES CLAROS	Aroazes
18		UNIDADE ESCOLAR JARBAS MARTINS	Aroazes
19		UNID ESC JEREMIAS PEREIRA DA SILVA	Aroazes
20		UNID ESC SAO JOSE	Aroeiras do Itaim
21		UNID ESC SILVESTRE ROCHA	Arraial
22		UNIDADE ESCOLAR SEBASTIAO ALVES DOS REIS	Assunção do Piauí
23		UNIDA ESC PRESIDENTE VARGAS	Baixa Grande do Ribeiro
24		UNIDADE ESCOLAR FRANCISCA TRINDADE	Barras
25		UNID ESC GERVASIO COSTA	Barras
26		CEEPRU PROFESSORA MARIA DE JESUS CARVALHO ROCHA	Barras
27		UNID ESC MONS LINDOLFO UCHOA	Barras
28		UNID ESC GAYOSO E ALMENDRA	Batalha
29		UNIDADE ESCOLAR OLEGARIO AURELIANO DE SOUSA	Bela Vista do Piauí
30		CENTRO EDUCACIONAL SEBASTIAO DE SOUSA	Belém do Piauí
31		GIN EST LUIZ ALVES DE ALMEIDA	Beneditinos
32		GIN EST PROF MANOEL NASCIMENTO	Beneditinos
33		UNID ESC PEDRO MENDES PESSOA	Beneditinos

34	CENTRO ESTADUAL DE EDUCACAO PROFISSIONAL RURAL PROFª MARIA AMALIA	Bertolínia
35	UNID ESC FLORISA SILVA	Bertolínia
36	CETI PEDRO COELHO DE RESENDE	Boa Hora
37	UNID ESC JOMASIO DOS SANTOS BARROS	Bocaina
38	CENTRO DE ENSINO MEDIO DE TEMPO INTEGRAL CEMTI FRANKLIN DORIA	Bom Jesus
39	UNID ESC ARACI LUSTOSA	Bom Jesus
40	UNIDADE ESCOLAR JOSE LUSTOSA ELVAS FILHO	Bom Jesus
41	UNIDADE ESCOLAR PROFESSOR ANTONIO DOS REIS E SILVA	Boqueirão do Piauí
42	UNID ESC MIGUEL ARCOVERDE	Brasileira
43	UNID ESC GOV ALBERTO TAVARES SILVA	Brasileira
44	UNIDADE ESC PROFESSOR ABELARDO PEREIRA	Brejo do Piauí
45	U E DEPUTADA FRANCISCA TRINDADE	Buriti dos Lopes
46	UNIDADE ESCOLAR ANTONIO DEROMI SOARES	Buriti dos Montes
47	UNIDADE ESCOLAR VENANCIA LAGES VELOSO	Cabeceiras do Piauí
48	ESCOLA FAMILIA AGRICOLA DOM EDILBERTO III	Cajazeiras do Piauí
49	UNID ESC FRANCIVAL RODRIGUES DO NASCIMENTO	Cajazeiras do Piauí
50	UNID ESC WALDEMAR DE MOURA SANTOS	Caldeirão Grande do Piauí
51	UNID ESC DR JOSE DE MOURA FE	Campinas do Piauí
52	UNIDADE ESCOLAR VERONICA CELESTINA DIAS	Campo Alegre do Fidalgo
53	GRUPO ESCOLAR JOAO JOSE RAMOS	Campo Grande do Piauí
54	UNIDADE ESCOLAR SERAFIM JOSE DE BRITO	Campo Grande do Piauí
55	UNID ESC SAO JOSE	Campo Largo do Piauí
56	COLEGIO ESTADUAL PROFESSOR RAIMUNDINHO ANDRADE	Campo Maior
57	CETI CANDIDO BORGES CASTELO BRANCO	Campo Maior
58	UNID ESC PATRONATO N S DE LOURDES	Campo Maior
59	UNIDADE ESCOLAR MARIANO JOSE ROBERTO	Canavieira
60	UNID ESC BEIJA VALENTE	Canto do Buriti
61	UNIDADE ESCOLAR LUCIA MARIA OLIVEIRA	Canto do Buriti

62	UNIDADE ESCOLAR PAULO FERRAZ	Capitão de Campos
63	UNID ESC ARIMATHEIA TITO FILHO	Capitão de Campos
64	UNIDADE ESCOLAR ALFREDO CARLOS ALENCAR	Capitão Gervásio Oliveira
65	UNID ESC ANTONIO SOARES ROCHA	Caracol
66	UNID ESC CONEGO CARDOSO	Castelo do Piauí
67	UNID ESC FRANCISCO SALES MARTINS	Castelo do Piauí
68	UNID ESC JOB DE MACEDO BRITO	Cocal de Telha
69	ENSINO MEDIO AUGUSTINHO BRANDAO	Cocal dos Alves
70	UNIDADE ESCOLAR RAIMUNDO MARTINS	Coivaras
71	CEEPRU PE JOSE DE ANCHIETA CORTEZ	Colônia do Gurguéia
72	UNID ESC AGOSTINHO REIS	Colônia do Gurguéia
73	GINASIO ESTADUAL DR JOSE GUSMAO	Colônia do Piauí
74	CETI DR DIONISIO RODRIGUES NOGUEIRA	Corrente
75	ESCOLA FAMILIA AGRICOLA VALE DO GURGUEIA	Cristino Castro
76	UNIDADE ESCOLAR JOAQUIM PARENTE	Cristino Castro
77	CENTRO DE ENSINO DE TEMPO INTEGRAL DES AMARAL	Curimatá
78	UNIDADE ESCOLAR HELIO FIGUEIREDO DA FONSECA	Currais
79	UNID ESC MENINO JOAO PEDRO	Currálinhos
80	UNIDADE ESCOLAR LUCAS MEIRELES	Demerval Lobão
81	UNID ESC DR JOAO CARVALHO	Dom Expedito Lopes
82	UNIDADE ESC MARIA DE OLIVEIRA RODRIGUES	Dom Inocêncio
83	ESCOLA FAMILIA AGRICOLA DE ELISEU MARTINS	Eliseu Martins
84	GINASIO EST NOSSA SENHORA DE FATIMA	Eliseu Martins
85	UNID ESC JOSE NOGUEIRA DE AGUIAR	Esperantina
86	UNID ESC PETRONIO PORTELA	Esperantina
87	UNID ESC SAO RAIMUNDO NONATO	Esperantina
88	UNIDADE ESCOLAR SANTO ANTONIO	Flores do Piauí
89	UNIDADE ESCOLAR WILSON NUNES MARTINS FILHO	Floresta do Piauí
90	ESCOLA ESTADUAL FAUZER BUCAR	Floriano
91	UNIDADE ESCOLAR JACOB DEMES	Floriano
92	UNIDADE ESCOLAR BUCAR NETO	Floriano
93	CEEP CALISTO LOBO	Floriano
94	UNIDADE ESCOLAR ZEZINHO VASCONCELOS	Floriano

95	UNID ESC LUIS DE CASTRO	Francinópolis
96	UNID ESC JOAO PEREIRA DE SOUSA	Francisco Ayres
97	UNID ESC MARIA NEUSA DE SOUSA	Francisco Macedo
98	UNIDADE ESCOLAR PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO	Francisco Santos
99	UNID ESC FRANCO RODRIGUES	Francisco Santos
100	NEJA CAROLINA MARIA BEZERRA	Fronteiras
101	COLEGIO ESTADUAL FRANCISCA PEREIRA DE SOUSA MORAIS	Fronteiras
102	CEEP FRANCISCO ALVES DE SOUSA - CHICO ABILIO	Fronteiras
103	ESCOLA ESTADUAL PEDRO EVANGELISTA CAMINHA	Geminiano
104	CEEPRU FREI JOSE APICELLA	Guadalupe
105	UNIDADE ESCOLAR CARLOS FRANCO	Guadalupe
106	CEMTI PAULO FREIRE	Guaribas
107	UNID ESC ANTONIO FREITAS	Hugo Napoleão
108	UNID ESC MANOEL FERREIRA BARBOSA DE MACEDO	Inhuma
109	UNIDADE ESCOLAR ANTONIO DE DEUS CARVALHO	Inhuma
110	UNID ESC JOAO DE DEUS CARVALHO	Inhuma
111	UNIDADE ESCOLAR MANOEL RIBEIRO	Ipiranga do Piauí
112	UNID ESC DOM JOAQUIM R DO REGO	Ipiranga do Piauí
113	U E LUIZ UBIRACI DE CARVALHO	Isaías Coelho
114	UNID ESC ALVARO RODRIGUES DE ARAUJO	Itainópolis
115	UNIDADE ESCOLAR PROFESSORA ALAYDE RODRIGUES	Itainópolis
116	UNID ESC MARIANO BORGES LEAL	Itainópolis
117	UNID ESC LILI SILVEIRA	Jaicós
118	UNID ESC PROF MARIANO DA S NETO	Jaicós
119	UNID ESC ANISIO DE ABREU	Jaicós
120	UNIDADE ESC PROFESSOR FRANCISCO LUIS DE OLIVEIRA	Jatobá do Piauí
121	UNID ESC JOAQUIM MALAQUIAS	João Costa
122	UNID ESC DOROTEU SERTAO	Joaquim Pires
123	UNID ESC JOSE MENDES VASCONCELOS	Joaquim Pires
124	UNID ESC LEDA NAPOLEAO	Joca Marques
125	CETI ANTONIO FREITAS	José de Freitas
126	CENTRO ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL FERDINAND FREITAS	José de Freitas
127	UNID ESC GOV PEDRO FREITAS	José de Freitas
128	UNID ESC DE JOAO ALVES DE MACEDO FILHO	Juazeiro do Piauí

129	UNID ESC ELON MACHADO MOITA	Lagoa Alegre
130	UNID ESC PROFESSORA ISABEL RIBEIRO DE JESUS	Lagoa do Barro do Piauí
131	UNIDADE ESCOLAR ARTUR GONCALVES DE SOUSA	Lagoa de São Francisco
132	UNID ESC FRANCISCO LUIS DE MORAES	Lagoa do Piauí
133	UNID ESCOLAR MARIANO RABELO DE SEPULVIDA	Lagoa do Sítio
134	UNIDADE ESCOLAR DR JOSE PINHEIRO MACHADO	Landri Sales
135	CETI ZULMIRA XAVIER	Luís Correia
136	UNIDADE ESCOLAR RICARDO AUGUSTO VELOSO	Luís Correia
137	UNID ESC PROFESSORA CLEONICE DE CASTRO TELES	Luzilândia
138	UNID ESC SANTA TERESINHA	Madeiro
139	UNID ESC ANTONIO BORGES LEAL	Manoel Emídio
140	UNIDADE ESCOLAR COSMA RAMOS DE SOUSA	Marcolândia
141	UNID ESC RAFAEL MANOEL DA COSTA	Massapê do Piauí
142	UNID ESC CECILIA LACERDA	Miguel Alves
143	UNID ESC PIO XII	Miguel Alves
144	UNIDADE ESCOLAR JOAQUINA LIRA DE CARVALHO	Miguel Alves
145	UNID ESC PROFª MARIA DE LOURDES LEAL NUNES DE ANDRADE BRANDAO	Milton Brandão
146	UNID ESC DR NORONHA FILHO	Monsenhor Gil
147	UNIDADE ESCOLAR JOSE ALVES BEZERRA	Monsenhor Hipólito
148	UNID ESC FRANCISCA MARLUCE NUNES QUEIROZ	Morro do Chapéu do Piauí
149	UNID ESC DR JOSE RIBAMAR LOPES	Nossa Senhora do Nazaré
150	GINASIO PROF ARIMATHEA	Nossa Senhora dos Remédios
151	UNIDADE ESC DEUSA ROCHA	Nossa Senhora dos Remédios
152	UNIDADE ESCOLAR SENADOR CHAGAS RODRIGUES	Novo Oriente do Piauí
153	UNID ESC ANTONIO VITORIO DE SOUSA	Novo Santo Antônio
154	UNID ESC DESEMBARGADOR PEDRO SA	Oeiras
155	UNID ESC ROCHA NETO	Oeiras
156	ESCOLA FAMILIA AGRICOLA DOM EDILBERTO IV	Oeiras
157	UNID ESC COSTA ALVARENGA	Oeiras
158	ESC ISOL ADALBERTO CORREIA LIMA	Olho D'Água do Piauí

159	UNID ESC DR FRANCISCO LUIZ DE MACEDO	Padre Marcos
160	UNID ESC CONSTANCIO CARVALHO	Padre Marcos
161	ESCOLA FAMILIA AGRICOLA DOM EDILBERTO - DONA MORENA - EFADE VI	Paes Landim
162	UNID ESC HELVIDIO NUNES	Paes Landim
163	UNIDADE ESCOLAR MARTIN PINHEIRO	Palmeira do Piauí
164	UNIDADE ESCOLAR SEBASTIAO SOARES RIBEIRO	Palmeirais
165	UNID ESC OZANDIR TEIXEIRA	Palmeirais
166	UNID ESC GERALDINO CLEVIS	Paquetá
167	COLEGIO ESTADUAL LIMA REBELO	Parnaíba
168	CENTRO ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL POLIVALENTE LIMA REBELO	Parnaíba
169	UNID ESC COSTA E SILVA	Passagem Franca do Piauí
170	ESCOLA REUNIDA DE PATOS	Patos do Piauí
171	UNIDADE ESCOLAR CEZAR LEAL	Pau D'Arco do Piauí
172	CETI LUCINETE SANTANA DA SILVA	Paulistana
173	UNIDADE ESCOLAR PAULISTANA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MEDIO	Paulistana
174	ESCOLA FAMILIA AGRICOLA SANTA ANGELA	Pedro II
175	UNIDADE ESCOLAR DEPUTADO MILTON BRANDAO	Pedro II
176	UNID ESC TERTULIANO SOLON BRANDAO	Pedro II
177	CEEP PROFESSORA ANGELINA MENDES BRAGA	Pedro II
178	UNIDADE ESCOLAR PROF PEDRO SOARES	Pedro II
179	UNID ESC PROFA MARIA BERONISIA DE SOUSA	Pedro Laurentino
180	UNID ESC TERESINHA DE JESUS SOARES AMORIM	Nova Santa Rita
181	CETI MARCOS PARENTE	Picos
182	CETI- MARIO MARTINS	Picos
183	UNID ESC JULIETA NEIVA NUNES	Picos
184	ESCOLA NORMAL OFICIAL DE PICOS	Picos
185	UNID ESC POLIVALENTE DES VIDAL DE FREITAS	Picos
186	UNIDADE ESCOLAR ANTONIO GENTIL DANTAS SOBRINHO	Pimenteiras
187	UNIDADE ESCOLAR NOSSA SENHORA DO PATROCINIO	Pio IX
188	UNIDADE ESCOLAR PRESIDENTE CASTELO BRANCO	Piracuruca

189	CENTRO ESTADUAL DE EDUCACAO PROFISSIONAL RURAL PROFESSOR ANTONIO DE BRITO FORTES	Piracuruca
190	UNIDADE ESCOLAR JOSE NARCISO DA ROCHA FILHO	Piripiri
191	UNIDADE ESCOLAR BAURELIO MANGABEIRA	Piripiri
192	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL DE TEMPO INTEGRAL DES JOSE DE ARIMATHEA TITO	Piripiri
193	CEEPRU GOVERNADOR HUGO NAPOLEAO	Piripiri
194	UNIDADE ESCOLAR JOAO COELHO DE RESENDE	Piripiri
195	UNID ESC PROF NENEM CAVALCANTE	Piripiri
196	UNIDADE ESCOLAR PROFESSORA SINHA CARVALHO	Piripiri
197	UNID ESC CASSIANA ROCHA	Piripiri
198	UNID ESC EMB ESPEDITO RESENDE	Piripiri
199	UNIDADE ESCOLAR JULIO CESAR DA SILVA	Piripiri
200	UNID ESC MIGUEL NUNES DE SALES	Porto
201	CENTRO ENSINO MEDIO RAIMUNDO NEIVA DE SOUSA	Porto Alegre do Piauí
202	UNIDADE ESCOLAR TOMAZ FRANCISCO DE SOUSA	Queimada Nova
203	CENTRO DE ENSINO MEDIO JOSE SOARES	Redenção do Gurguéia
204	CETI AURORA BARBOSA DE OLIVEIRA	Regeneração
205	UNID ESC ALBERTO LEAL NUNES	Regeneração
206	UNID ESC CELSO ANTUNES DE SOUSA	Ribeiro Gonçalves
207	CETI - SEVERO MARIA EULALIO	Santa Cruz do Piauí
208	ESCOLA FAMILIA AGRICOLA DOM EDILBERTO - DONA JANDIRA NUNES MARTINS - EFADE VII	Santa Cruz do Piauí
209	UNIDADE ESCOLAR EUSTAQUIO PORTELA	Santa Cruz dos Milagres
210	UNID ESC PROF IRACI BARROS PINTO	Santa Luz
211	UNID ESC JOAQUIM BORGES DE OLIVEIRA	Santana do Piauí
212	UNID ESC DOM EDILBERTO DINKELBORG	Santa Rosa do Piauí
213	UNID ESC MARIA DE CARVALHO	Santo Antônio de Lisboa
214	UNID ESC DEP ALBERTO DE MOURA MONTEIRO	Santo Antônio dos Milagres
215	ESCOLA FAMILIA AGRICOLA DOM EDILBERTO V	Santo Inácio do Piauí
216	UNID ESC JOAO DE SOUSA MOURA	Santo Inácio do Piauí

217	UNID ESC SATURNINO MOURA	São Félix do Piauí
218	UNID ESC JOAO JOSE BATISTA	São João da Canabrava
219	CETI SAO JOAO BATISTA	São João da Fronteira
220	UNID ESC PROF UBIRACI CARVALHO	São João da Serra
221	ESCOLA FAMILIA AGRICOLA DOM EDILBERTO II	São João da Varjota
222	UNIDADE ESCOLAR SAO JOAO BATISTA	São João da Varjota
223	ESCOLA FAMILIA AGRICOLA DOS COCAIS	São João do Arraial
224	UNID ESC FRANCISCO TOMAZ	São João do Arraial
225	CEMJA ESCOLA NORMAL SENADOR JOSE CANDIDO FERRAZ	São João do Piauí
226	CENTRO ESTADUAL DE EDUCACAO PROFISSIONAL RURAL FRANCISCA TRINDADE	São João do Piauí
227	UNIDADE ESCOLAR PAULO FREIRE	São João do Piauí
228	UNIDADE ESCOLAR PEDRO MACHADO DE CERQUEIRA	São José do Divino
229	UNIDADE ESCOLAR LUIZ SOARES DA SILVA	São José do Peixe
230	UNID ESC APRIGIO PEREIRA BEZERRA	São Julião
231	UNID ESC ALICE ROCHA	São Julião
232	ESCOLA FAMILIA AGRICOLA SERRA DA CAPIVARA	São Lourenço do Piauí
233	UNID ESC MALAQUIAS RIBEIRO DAMASCENO	São Lourenço do Piauí
234	UNID ESC ANTONIO PEREIRA DE ARAUJO	São Luís do Piauí
235	ESC ISOLADA GETULIO VARGAS	São Miguel da Baixa Grande
236	ESCOLA REUNIDA MIGUEL MARINHO	São Miguel do Fidalgo
237	CENTRO ESTADUAL DE EDUCACAO PROFISSIONAL RURAL CONEGO CARDOSO	São Miguel do Tapuio
238	UNID ESC DONA ROSAURA MUNIZ BARRETO	São Miguel do Tapuio
239	UNID ESC LANDRI SALES	São Pedro do Piauí
240	ESCOLA FAMILIA AGRICOLA DE SAO PEDRO	São Pedro do Piauí
241	CENTRO ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL MODERNA	São Raimundo Nonato
242	UNID ESCOLAR PROF DEOLINDO LIMA	São Raimundo Nonato
243	UNID ESC EDITH NOBRE DE CASTRO	São Raimundo Nonato
244	UNIDADE ESCOLAR IRAPUA	Sebastião Leal
245	UNID ESC DR JERONIMO DOS SANTOS E SILVA	Sigefredo Pacheco
246	UNIDADE ESCOLAR DONA FAUSTA DE SOUSA CRUZ	Sigefredo Pacheco

247	UNIDADE ESCOLAR RAUL SERGIO	Simões
248	UNID ESC LUIS LOPES DOS REIS	Simões
249	UNID E JOSE BENTO DE CARVALHO FILHO	Simões
250	COLEGIO ESTADUAL PROFESSOR JOSE ATANASIO DE SANTANA	Simplício Mendes
251	CENTRO ESTADUAL DE EDUCACAO PROFISSIONAL RURAL ALCIDES VIEIRA DE MOURA	Simplício Mendes
252	UNIDADE ESCOLAR PROFESSOR LUIZ UBIRACI DE CARVALHO	Simplício Mendes
253	UNID ESC AMERICO JOSE DE SOUSA	Socorro do Piauí
254	UNIDADE ESCOLAR HELVIDIO NUNES	Sussuapara
255	UNIDADE ESCOLAR SAO SEBASTIAO	Tanque do Piauí
256	CENTRO DE ENSINO DE TEMPO INTEGRAL GOVERNADOR FREITAS NETO	Teresina
257	CETI ZACARIAS DE GOIS	Teresina
258	CEPTI CENTRO ESTADUAL DE EDUCACAO PROFISSIONAL DE TEMPO INTEGRAL GOVERNADOR DIRCEU M	Teresina
259	CEFTI PEQUENA RUBIM	Teresina
260	CETI PROFESSOR DARCY ARAUJO	Teresina
261	UNID ESC PROF JOSE AMAVEL	Teresina
262	CEFTI CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL TEMPO INTEGRAL PADRE JOAQUIM NONATO GOMES	Teresina
263	CENTRO ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL JOSE PEREIRA DA SILVA	Teresina
264	CETI MOACI MADEIRA CAMPOS	Teresina
265	CENTRO ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTA DE TEMPO INTEGRAL PROFESSOR RALDIR CAVALCANTE B	Teresina
266	CEMTI DIDACIO SILVA	Teresina
267	UNID ESC PROF MILTON AGUIAR	Teresina
268	CETI PROFESSOR EDGAR TITO	Teresina
269	CETI PROFESSORA JULIA NUNES ALVES	Teresina
270	CETI HELVIDIO NUNES	Teresina
271	UNIDADE ESCOLAR SOLANGE SINIMBU VIANA AREA LEO	Teresina
272	UNID ESC RESIDENCIAL PEDRA MOLE	Teresina
273	UNID ESC PROF PINHEIRO MACHADO	Teresina
274	CETI MARIA MELO	Teresina
275	UNID ESC PROF ANTONIO TARCISO PEREIRA E SILVA	Teresina

276	CETI JOAO HENRIQUE DE ALMEIDA SOUSA	Teresina
277	CETI DR FONTES IBIAPINA	Teresina
278	CETI JOAO MENDES OLIMPIO DE MELO	Teresina
279	UNID ESC DEP ALBERTO MONTEIRO	Teresina
280	UNIDADE ESCOLAR DESEMBARGADOR HELI SOBRAL	Teresina
281	UNIDADE ESCOLAR DUQUE DE CAXIAS	Teresina
282	ESCOLA FAMILIA AGRICOLA BAIXAO DO CARLOS	Teresina
283	UNID ESC PROFA MARIA DA CONCEICAO SALOME	Teresina
284	UNIDADE ESCOLAR JOEL RIBEIRO	Teresina
285	UNID ESC DOM SEVERINO	Teresina
286	UNIDADE ESCOLAR MATIAS OLIMPIO	Teresina
287	CEJA PROFESSOR ARTUR FURTADO	Teresina
288	UNIDADE ESCOLAR DEPUTADO TERTULIANO MILTON BRANDAO	Teresina
289	UNIDADE ESCOLAR PROFESSOR JOCA VIEIRA	Teresina
290	UNIDADE ESCOLAR ANITA GAYOSO	Teresina
291	ESCOLA FAMILIA AGRICOLA DO SOINHO	Teresina
292	UNIDADE ESCOLAR TENENTE ARAUJO	Teresina
293	ESCOLA FAMILIA DE TURISMO - EFTUR	Teresina
294	UNIDADE ESCOLAR SEVERIANO SOUSA	Teresina
295	UNID ESC PROF PIRES DE CASTRO	Teresina
296	UNID ESC GOV JOAO CLIMACO DALMEIDA	Teresina
297	UNIDADE ESCOLAR DOMICIO MAGALHAES DE MELO	Teresina
298	UNID ESC BENJAMIN BAPTISTA	Teresina
299	UNIDADE ESCOLAR RAIMUNDO WALL FERRAZ	Teresina
300	UNIDADE ESCOLAR PROFESSOR FLORESTAN FERNANDES	Teresina
301	UNIDADE ESCOLAR FENELON CASTELO BRANCO	União
302	CENTRO ESTADUAL DE EDUCACAO PROFISSIONAL RURAL MANOEL OTAVIO	União
303	UNID ESC MARCOS PARENTE	União
304	UNID ESC PROFA ELISA SOUSA	União
305	UNID ESC BARAO DE GURGUEIA	União
306	UNIDADE ESCOLAR CELSA LEMOS	União

307		CENTRO DE ENSINO MEDIO JORNADA AMPLIADA - CICERO COELHO	Uruçuí
308		CETI MARIA PIRES LIMA	Uruçuí
309		UNID ESC DONA MARIA ANTONIETA TORRES DOS REIS VELOSO	Valença do Piauí
310		UNIDADE ESCOLAR SANTO ANTONIO	Valença do Piauí
311		UNIDADE ESCOLAR CONEGO ACILINO	Valença do Piauí
312		UNID ESC MARIA CANDIDA	Várzea Grande
313		UNID ESC JOAO ANTONIO DA VERA	Vera Mendes
314		UNID ESC LUIZ UBIRACI DE CARVALHO	Vila Nova do Piauí
315		UNID ESC CLEMENTINO MARTINS	Wall Ferraz
316	Municipal	UNID ESC WALMIRA CAMPOS S COSTA	Alto Longá
317		ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA DE FATIMA MELO	Alto Longá
318		UNID ESC FRANCISCO PEREIRA DE MAGALHAES	Alto Longá
319		UNID ESC LUCIO GOMES PEREIRA	Alto Longá
320		UNID ESC LUIZ EUGENIO DA COSTA	Alto Longá
321		UNID ESC MARIA ROSA DE MOURA	Alto Longá
322		UNID ESC PEDRO MARQUES DA COSTA	Alto Longá
323		ESCOLA MUNICIPAL CANTIDIO SARAIVA	Alto Longá
324		UNID ESC PETRONIO PORTELA	Alto Longá
325		UNID ESC DEOMENES DE SOUSA BENVINDO	Alvorada do Gurguéia
326		ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA APARECIDA	Alvorada do Gurguéia
327		ESC MUN ILDEFONSO MONTEIRO FERREIRA	Alvorada do Gurguéia
328		UNIDADE ESCOLAR RAIMUNDO PEREIRA DE MIRANDA	Alvorada do Gurguéia
329		CRECHE DELITE BENVINDO	Alvorada do Gurguéia
330		UNID ESCOLAR LELIA SILVA TRINDADE	Anísio de Abreu
331		UNID ESCOLAR ANGELO NAZARIO	Anísio de Abreu
332		UNID ESC FELIX JOSE DA COSTA	Anísio de Abreu
333		UNID ESC GRACILIANO JOSE DE SOUSA	Anísio de Abreu
334		UNID ESCOLAR ADOSINO GAMELEIRA DOS SANTOS	Anísio de Abreu
335		ESC MUL SAO JOSE	Aroeiras do Itaim
336		UNID ESC FRANCISCO TEIXEIRA	Aroeiras do Itaim
337		ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA JACY NUNES	Avelino Lopes

338	UNIDADE ESCOLAR DR URBANO ARAUJO	Avelino Lopes
339	ESC MUL DE DIONIZINHO	Avelino Lopes
340	ESC MUL BATALHA	Avelino Lopes
341	UNID ESC DAVID GONCALVES BASTOS	Avelino Lopes
342	ESC MUL FURQUILHA	Avelino Lopes
343	ESCOLA MUNICIPAL ESMERINDO JOSE FRANCISCO	Barras
344	ESC MUL MANOEL JOSE DE ALMEIDA	Barras
345	ESCOLA MUNICIPAL SANTO ANTONIO	Barras
346	UNID ESC RAIMUNDO SOARES	Barro Duro
347	CRECHE MONTEIRO LOBATO	Barro Duro
348	ESCOLA MUNICIPAL SAO JOAO BATISTA	Barro Duro
349	UNID ESC MIGUEL RODRIGUES PESSOA	Barro Duro
350	ESC MUNICIPAL SAO JORGE	Barro Duro
351	UNID ESC ENEAS PESSOA	Barro Duro
352	UNID ESC ANTONIO PEDRO DE ALMEIDA	Batalha
353	UNIDADE ESCOLAR LOURENCO FRANCISCO DE SOUSA	Beneditinos
354	UNID ESC SAO BENEDITO	Beneditinos
355	UNID ESC JOSE PINHEIRO DE VIVEIRO	Beneditinos
356	GRUPO ESCOLAR LUCILIO ALBUQUERQUE	Beneditinos
357	UNID ESC FRANCISCO DAS CHAGAS LOPES SOARES	Beneditinos
358	UNID ESC RAIMUNDO NONATO DE MELO	Beneditinos
359	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL LIDIA DE ALENCAR MAGALHAES	Beneditinos
360	CENT COMUN TIA TONICA	Beneditinos
361	GRUPO ESCOLAR RAIMUNDO ARAUJO PRADO	Beneditinos
362	UNID ESC RAIMUNDO FERREIRA LIMA	Beneditinos
363	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL LOURENCO FRANCISCO DE SOUSA	Beneditinos
364	UNID ESC JOSE TIBURCIO	Beneditinos
365	ESCOLA MUNICIPAL MARIA ARISTEIA FIQUEIREDO DA FONSECA	Bom Jesus
366	ESCOLA MUNICIPAL JOAO PINHEIRO	Bom Jesus
367	ESCOLA MUNICIPAL CRECHE TIO PATINHAS	Bom Jesus
368	ESCOLA MUNICIPAL MARCOS JULIO	Bom Jesus

369	ESCOLA MUNICIPAL FLORESTA MODERNA	Bom Jesus
370	ESCOLA MUNICIPAL CENTRO COMUNITARIO SAO JOSE	Bom Jesus
371	ESCOLA MUNICIPAL HUGO PIAUILINO	Bom Jesus
372	ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL JOAQUIM ROSAL SOBRINHO	Bom Jesus
373	ESCOLA MUNICIPAL ALMERINDA DA FONSECA	Bom Jesus
374	COMPLEXO ESCOLAR GIL DE SOUSA MENESES	Brasileira
375	ESC CONSTANCIA ROSA DE MENESES	Brasileira
376	ESC MUL JOAQUIM CAETANO DE BRITO	Brasileira
377	UNID ESC MUL DE NOVA VENEZA	Brasileira
378	ESC MUL ANTONIO PEREIRA DE ARAUJO PRIMO	Brasileira
379	UNIDADE ESCOLAR NASILA DE SOUSA PIRES	Buriti dos Lopes
380	UNID ESCOLAR OSCAR LIMA	Cajueiro da Praia
381	UNID ESC JOSE ADRIAO DE ARAUJO	Cajueiro da Praia
382	UNID ESC ANATOLIO THIERS CARNEIRO	Cajueiro da Praia
383	UNID ESC JOAO FLORENCIO DE SOUSA	Cajueiro da Praia
384	UNID ESC CREBILOM MENANDRO DE ARAUJO	Caldeirão Grande do Piauí
385	UNID ESC JOAO MARTINS DE SOUSA	Caldeirão Grande do Piauí
386	UNID ESC SENADOR DIRCEU MENDES ARCOVERDE	Caldeirão Grande do Piauí
387	ESC MUL SAO FRANCISCO DE ASSIS	Campinas do Piauí
388	UNID ESC PEDRO DE MOURA FE	Campinas do Piauí
389	UNID ESC MUL NELSON FIALHO	Campinas do Piauí
390	ESCOLA MUL JOSE TITO DE CARVALHO	Campinas do Piauí
391	UNID ESC NELSON MOURA FE	Campinas do Piauí
392	ESC MUN NOSSA SENHORA DE LOURDES	Campo Maior
393	CRECHE TIO ACHILES	Campo Maior
394	ESCOLA MUNICIPAL RAIMUNDA LILI DE ARAUJO LOPES	Capitão de Campos
395	UNID ESC ARIMATEIA TITO FILHO	Capitão de Campos
396	UNID ESCOLAR ARI NUNES DE SOUSA	Capitão de Campos
397	E MUN PROF MA DOS REMEDIOS CANUTO ANDRADE MENDES	Capitão de Campos
398	UNID ESC DIRCEU MENDES ARCOVERDE	Capitão de Campos

399	UNID ESC ADELAIDE MAGALHAES	Capitão de Campos
400	INID ESC VITORIA MARIA DE ANDRADE	Capitão de Campos
401	UNIDADE ESCOLAR VERONICA PONTES BARROS	Capitão de Campos
402	ESC ISOLADA LAGOA DA JUREMA	Caracol
403	UNIDADE ESCOLAR MUNICIPAL MANOEL BARBOSA	Caridade do Piauí
404	UNID ESC SAO JOSE	Caridade do Piauí
405	UNID ESC ANTONIO DOS SANTOS	Caridade do Piauí
406	UNID ESC BOM JESUS	Caridade do Piauí
407	ESC MAL ELISEU BARROSO	Colônia do Piauí
408	ESCOLA MUNICIPAL MARIA MAROTO	Colônia do Piauí
409	ESC MUN INACIO VIEIRA DE SA	Colônia do Piauí
410	ESCOLA MUNICIPAL MAE LAURA	Colônia do Piauí
411	ESC MUL ELIAS JOSE DE SOUSA	Colônia do Piauí
412	ESC MUN MARCITO MADEIRA CAMPOS	Colônia do Piauí
413	ESCOLA MUNICIPAL MARIO NOGUEIRA	Corrente
414	ESCOLA MUNICIPAL FIRMINO MARQUES MACIEL	Corrente
415	ESCOLA MUNICIPAL MARINHO LEMOS PARAGUASSU	Corrente
416	ESCOLA MUNICIPAL ORLEY CAVALCANTE PACHECO	Corrente
417	ESCOLA MUNICIPAL LUIS AVELINO RIBEIRO	Corrente
418	ESCOLA MUNICIPAL DE SANTA MARTA	Corrente
419	ESCOLA MUNICIPAL JOAO BENICIO MAGALHAES	Corrente
420	ESCOLA MUNICIPAL JOSE JOAQUIM DE OLIVEIRA	Corrente
421	ESCOLA MUNICIPAL JUSTINA FREITAS DE SOUZA	Corrente
422	ESCOLA MUNICIPAL JOSE DAMIAO	Corrente
423	ESCOLA MUNICIPAL JOAQUINA NOGUEIRA DE OLIVEIRA	Corrente
424	ESCOLA MUNICIPAL MANOEL PACHECO DA ROCHA	Corrente
425	ESCOLA MUNICIPAL SAO FRANCISCO	Corrente
426	ESCOLA MUNICIPAL DE BELA VISTA	Corrente
427	ESCOLA MUNICIPAL SANTA LUZIA	Corrente
428	UNIDADE ESCOLAR JORGE RODRIGUES DOS SANTOS	Currais
429	UNID ESC MARCO ANTONIO ARANTES COSTA	Currais
430	GRUPO ESC JOAQUIM FERNANDES DE CASTRO	Currais

431	GRUPO ESCOLAR FRANCISCO GABRIEL	Currais
432	ESC MUL DE LARANJEIRA	Currais
433	GRUPO ESCOLAR JOSE FRANCISCO SANTANA	Currais
434	ESC MUL SAO MARCOS	Currais
435	UNIDADE ESCOLAR DE ALTOS	Currais
436	UNIDADE ESCOLAR SANTO INACIO	Curral Novo do Piauí
437	ESC MUN ANTONIO PEREIRA LOPES	Demerval Lobão
438	ESC MUN SANTO ELIAS	Demerval Lobão
439	ESC MUN TIA EMILIA	Demerval Lobão
440	ESCOLA MUNICIPAL FILOMENA MENDES RIBEIRO	Demerval Lobão
441	ESC MUN TIA JACINTA	Demerval Lobão
442	ESCOLA MUNICIPAL VICENTE DE OLIVEIRA LOPES	Demerval Lobão
443	FRANCISCO LUIS DE MELO	Demerval Lobão
444	ESC MUN TIA MARGARIDA	Demerval Lobão
445	ESC MUN HELENA VELOSO	Demerval Lobão
446	UNIDADE ESCOLAR MUNICIPAL ALEGRIA DO SABER	Dirceu Arcoverde
447	UNIDADE ESCOLAR MARIA JASCINTA DA MOTA	Dirceu Arcoverde
448	UNIDADE ESCOLAR MUNICIPAL EM SALGADA	Dirceu Arcoverde
449	UNIDADE ESCOLAR NOE RODRIGUES DE SOUSA	Dirceu Arcoverde
450	UNIDADE ESCOLAR MUNICIPAL PROFA ISABEL DE M RIBEIRO	Dirceu Arcoverde
451	ESCOLA MUNICIPAL EM LAGOA DO BURACO	Dirceu Arcoverde
452	UNID ESC MONSENHOR UCHOA	Domingos Mourão
453	UNID ESC ELESBAO DA LUZ DE BRITO	Fartura do Piauí
454	UNID ESC PROF MARIA DE LOURDES M SILVA	Fartura do Piauí
455	UNID ESC BENICIO JOAQUIM DO NASCIMENTO	Fartura do Piauí
456	UNID ESC PROF ANTONIO JOSE DA SILVA	Floresta do Piauí
457	UNID ESC DIRCEU MENDES ARCOVERDE	Floresta do Piauí
458	UNID ESC ANTONIO SEVERO BARBOSA	Floresta do Piauí
459	CRECHE MUNICIPAL EDUARDO CARVALHO NEIVA	Floriano
460	CENTRO DE EDUC INFANTIL PROFA SOLIMAR ALENCAR LIMA	Floriano
461	UNID ESC CLARO LIMA	Francisco Ayres
462	ESC MUL STO ANTONIO	Francisco Ayres

463	ESC ISOL DOMINGOS ALVES	Francisco Ayres
464	ESCOLA MUNICIPAL ESTELINA DANTAS	Francisco Ayres
465	CENTRO EDUC EBENEZER GUEIROS	Guadalupe
466	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR HIPOLITO JOSE DE ALENCAR ARARIPE	Guadalupe
467	ESCOLA MUNICIPAL ALEXANDRINO MOUSINHO	Guadalupe
468	ESC MUL RAIMUNDO N DE SANTANA	Guadalupe
469	ESCOLA MUNICIPAL SEBASTIAO PEREIRA LIMA	Guadalupe
470	ESC MUL MANOEL MATIAS	Guadalupe
471	ESC MUL EDUARDA B DE CASTRO	Guadalupe
472	UNIDADE ESCOLAR BENEDITO ALVES	Guaribas
473	UNIDADE ESCOLAR PEDRO SEGUNDO DA ROCHA	Guaribas
474	UNIDADE ESCOLAR AGRIPINO MATIAS MAIA	Guaribas
475	UNIDADE ESCOLAR ANESIO CORREIA MAIA	Guaribas
476	ESCOLA MUNICIPAL LUIZ NICOLAU DA SILVA	Isaías Coelho
477	ESCOLA MUNICIPAL SAO DOMINGOS	Isaías Coelho
478	ESCOLA MUNICIPAL EUCLIDES RODRIGUES FILHO	Isaías Coelho
479	ESCOLA MUNICIPAL MANOEL AMANCIO	Isaías Coelho
480	ESCOLA MUNICIPAL ALFREDO DA SILVA COSTA	Lagoa Alegre
481	ESCOLA MUNICIPAL MAE NEUSA COSTA	Lagoa Alegre
482	ESCOLA MUNICIPAL PADRE EXPEDITO CARNEIRO DE AGUIAR	Lagoa Alegre
483	ESCOLA MUNICIPAL CIZINO DIOLINDO DA CUNHA	Lagoa Alegre
484	ESCOLA MUNICIPAL MARCOS ANDRADE PONTES	Lagoa Alegre
485	ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DAS GRACAS	Lagoa Alegre
486	ESCOLA MUNICIPAL ATILA FREITAS LIRA	Lagoa Alegre
487	ESCOLA MUNICIPAL JOSE ARAUJO COELHO	Lagoa Alegre
488	ESCOLA MUNICIPAL NILO FERREIRA DE ANDRADE	Lagoa Alegre
489	ESCOLA MUNICIPAL PEDRO JOSE DE ARAUJO	Lagoa Alegre
490	UNID ESC PROF JOSE FRANCISCO F DA SILVA	Lagoa do Sítio
491	UNID ESC HELVIDIO NUNES	Lagoa do Sítio

492	ESCOLA ISOLADA ARIZONA	Lagoa do Sítio
493	UNID ESC JOSE RAIMUNDO DE OLIVEIRA	Lagoa do Sítio
494	UNID ESC JOAO MELAO	Lagoa do Sítio
495	UNIDADE ESCOLAR RAIMUNDO MELAO	Lagoa do Sítio
496	UNID ESC JOAQUIM MANOEL LIMA VERDE	Lagoa do Sítio
497	COLEGIO AGRICOLA MUNICIPAL	Madeiro
498	UNID ESC JOSE MORAES	Madeiro
499	UNID ESC MANOEL BELCHIOR	Madeiro
500	UNID ESC 14 DE DEZEMBRO	Madeiro
501	UNID ESC ENEAS FREITAS	Madeiro
502	UNIDADE ESCOLAR JOSE RAMOS	Madeiro
503	UNID ESC RUFINO ALVES	Madeiro
504	UNID ESC RAFAEL ALVES	Madeiro
505	UNID ESC RAIMUNDO CARVALHO	Madeiro
506	UNID ESC MARIANO DA SILVA NETO	Marcolândia
507	UNID ESC MUL ALZIRA FONSECA	Marcos Parente
508	UNID ESC MUL MANOEL MONTORIO GOMES	Marcos Parente
509	UNIDADE ESCOLAR SENADOR DIRCEU MENDES ARCOVERDE	Miguel Alves
510	UNIDADE ESCOLAR DR ANTONIO REGIS	Miguel Alves
511	UNIDADE ESCOLAR CHICO NOCA	Miguel Alves
512	UNIDADE ESCOLAR FRANCISCO FONTINELE	Miguel Alves
513	UNID ESC MARIANO MENDES	Miguel Alves
514	UNID ESC JOAO BATISTA DA SILVA	Miguel Alves
515	UNIDADE ESCOLAR SAUL ALVES PEREIRA	Miguel Alves
516	GRUPO RURAL JOSE REBELO DO REGO	Miguel Alves
517	GRUPO RURAL JOSE TEIXEIRA FILHO	Miguel Alves
518	GRUPO RURAL EUDOXIO DE MELO	Miguel Alves
519	UNIDADE ESCOLAR VICENTE DE PAULA PARENTE	Miguel Alves
520	UNIDADE ESCOLAR PORTO DO DESIGNO	Miguel Alves
521	UNID ESC NESTOR PEDRO	Miguel Alves
522	GRUPO RURAL JOSE DE DEUS LACERDA	Miguel Alves
523	UNIDADE ESCOLAR E CRECHE PROFESSORA ODIR ESTEVES TORRES	Miguel Alves
524	UNID ESC ANA COSTA MIRANDA	Miguel Alves
525	GRUPO RURAL ANTONIO GOMES	Miguel Alves

526	UNIDADE ESCOLAR RAIMUNDO OLIVEIRA COSTA	Miguel Alves
527	ESCOLA FAMILIA AGRICOLA	Miguel Alves
528	UNIDADE ESCOLAR JOSE BENEDITO	Miguel Alves
529	GRUPO ESCOLAR RURAL CLEONINA MENDES	Miguel Alves
530	UNIDADE ESCOLAR RAIMUNDO GONCALVES	Miguel Alves
531	UNIDADE ESCOLAR RAIMUNDA NERY	Miguel Alves
532	ESC MUL ALVARO MONTEIRO	Miguel Alves
533	ESC MUL GREGORIO PEREIRA DA SILVA	Miguel Alves
534	UNID ESC MANOEL BRASILINO	Miguel Alves
535	ESC MUL PEDRO VASCONCELOS	Miguel Alves
536	UNID ESC SERAFINA AZEVEDO	Miguel Alves
537	ESC MUL FLORISA LACERDA	Miguel Alves
538	UNIDADE ESCOLAR E JARDIM ALMIRALICE MEDEIROS	Miguel Alves
539	UNIDADE ESCOLAR ANTONIO LOPES DE OLIVEIRA	Miguel Alves
540	UNIDADE ESCOLAR ARAO REBELO	Miguel Alves
541	UNID ESC RAIMUNDA TORRES DE SOUSA	Miguel Alves
542	ESC MUL DR ROCHA FURTADO	Miguel Alves
543	ESC MUL EDSON CALDAS	Miguel Alves
544	ESC MUL ENEAS VAZ	Miguel Alves
545	ESC MUL INACIO GAIA	Miguel Alves
546	ESC MUL JOAQUIM SANTANA	Miguel Alves
547	U E ZUZA MENEZES	Miguel Alves
548	GRUPO RURAL DOMINGOS RODRIGUES DA SILVA	Miguel Alves
549	GRUPO RURAL LAURENTINO RODRIGUES REBELO	Miguel Alves
550	UNID ESC JESUS REBELO DO REGO	Miguel Alves
551	UNID ESC PROF CREUSA MENDES	Miguel Alves
552	UNIDADE ESCOLAR MARIA CLARA DE SOUSA	Miguel Alves
553	ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DA CONCEICAO	Miguel Alves
554	UNIDADE ESCOLAR SANTA RITA DE CASSIA	Miguel Alves
555	UNID ESC CAROLINA RODRIGUES	Miguel Alves
556	ESC MUL CRISPIANA ROSA DE JESUS	Miguel Alves
557	UNID ESC HELY GUIMARAES ROCHA	Miguel Alves
558	UNIDADE ESCOLAR MUNICIPAL DIRCEU ARCOVERDE	Monsenhor Hipólito
559	GINASIO MUNICIPAL NOSSA SENHORA DE FATIMA	Monte Alegre do Piauí
560	UNIDADE ESCOLAR ATILA FREITAS LIRA	Monte Alegre do Piauí

561	UNIDADE ESCOLAR JOSE ALVES FOLHA	Monte Alegre do Piauí
562	UNID ESC ANTONIO MARTINS	Monte Alegre do Piauí
563	UNID ESC FAUSTO RODRIGUES	Monte Alegre do Piauí
564	UNIDADE ESCOLAR SAO JOSE	Monte Alegre do Piauí
565	GINASIO MUNICIPAL SEN PETRONIO PORTELA	Monte Alegre do Piauí
566	UNIDADE ESCOLAR JOAO RODRIGUES DE CARVALHO	Monte Alegre do Piauí
567	UNIDADE ESCOLAR AUTO BORGES	Monte Alegre do Piauí
568	UNIDADE ESCOLAR SANTOS DUMONT	Monte Alegre do Piauí
569	UNID ESC TIRADENTES	Monte Alegre do Piauí
570	ESC MUL BAIXAO DO MEL	Morro Cabeça no Tempo
571	ESC MUL CRUZ	Morro Cabeça no Tempo
572	PRE ESC PEQUENOS BRILHANTES	Morro Cabeça no Tempo
573	ESC MUL DESEJADO	Morro Cabeça no Tempo
574	EM CAJUEIRO	Morro Cabeça no Tempo
575	ESC MUL GUAIPABA	Morro Cabeça no Tempo
576	ESC MUNICIPAL TOBOS	Morro Cabeça no Tempo
577	CRECHE TIA CLARA	Morro Cabeça no Tempo
578	UNID ESC MUL MORRO CABECA NO TEMPO	Morro Cabeça no Tempo
579	UNIDADE ESCOLAR DUQUE DE CAXIAS	Murici dos Portelas
580	UNIDADE ESCOLAR SANTO ANTONIO	Murici dos Portelas
581	UNIDADE ESCOLAR SAO FRANCISCO	Murici dos Portelas
582	UNIDADE ESCOLAR ANTONIO BIBI DO NASCIMENTO	Murici dos Portelas
583	UNIDADE ESCOLAR SANTA MARIA	Murici dos Portelas
584	UNIDADE ESCOLAR SAO JOAO BATISTA	Murici dos Portelas
585	UNIDADE ESCOLAR LIVIO BORGES	Murici dos Portelas
586	UNIDADE ESCOLAR CLEONICE REIS	Nazaré do Piauí
587	UNID ESC JOSE FRANCISCO MENDES	Nazaré do Piauí
588	UNIDADE ESCOLAR JOAO BORGES FERREIRA	Nazaré do Piauí
589	ESC MUL FRANCISCO LEAO	Nazaré do Piauí
590	UNID ESC MARCOS CARVALHO	Nazaré do Piauí
591	UNID ESC FRANCISCO M DOS SANTOS	Nazaré do Piauí
592	UNID ESC JOSE VIEIRA DA COSTA	Nazaré do Piauí
593	ESCOLA MUNICIPAL CONRADO SARAIVA DE MOURA	Nossa Senhora do Nazaré
594	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIINHA ANDRADE E SILVA	Nossa Senhora do Nazaré
595	ESCOLA MUNICIPAL FILOMENA BRAGA E SILVA	Nossa Senhora do Nazaré

596	ESCOLA MUNICIPAL PRIMOGENITO DACIO BONA	Nossa Senhora do Nazaré
597	ESCOLA MUNICIPAL FELIX SOARES	Nossa Senhora do Nazaré
598	ESCOLA MUNICIPAL ISAIAS SOARES	Nossa Senhora do Nazaré
599	ESCOLA MUNICIPAL JOAQUIM MACHADO DA SILVA	Nossa Senhora do Nazaré
600	ESCOLA MUNICIPAL TOMAZ CARDOSO	Nossa Senhora do Nazaré
601	ESCOLA MUNICIPAL ANTONIO DE ASSIS FORTES	Nossa Senhora do Nazaré
602	ESC MUL OLHO DAGUA	Olho D'Água do Piauí
603	UNIDADE ESCOLAR JOSE DE MOURA LEAL - TIO ZEZITO	Padre Marcos
604	UNIDADE ESCOLAR DAVI SEVERIANO DE CARVALHO	Padre Marcos
605	UNIDADE ESCOLAR CANDIDA MACEDO	Padre Marcos
606	ESC MUL DE CHAPEU DE COURO	Parnaguá
607	UNID ESC PE PLACIDO	Parnaguá
608	UNID ESC SAO BENEDITO	Parnaguá
609	ESC MUL MAURILHO RISSI	Parnaguá
610	UNID ESC LAGOA DO MATO	Parnaguá
611	ESC MUL DE JOAO LUSTOSA ELVAS	Parnaguá
612	ESC MUL DE BELEM II	Parnaguá
613	ESC MUL DE CAPIM GROSSO	Parnaguá
614	CRECHE MUNICIPAL ZILDA ARNS	Parnaíba
615	ESCOLA MUNICIPAL SANTA MARIA	Passagem Franca do Piauí
616	CRECHE PROINFANCIA ROMERITTO FRANCISCO XIMENDES ESCORCIO DE BRITO	Piripiri
617	ESC MUL RAIMUNDO PASTOR DA SILVA	Piripiri
618	ESC MUL DOMINGOS RODRIGUES DE CARVALHO	Piripiri
619	ESC MUL CANDIDO JOSE DA SILVA	Piripiri
620	ESC MUL TEODORICO JULIO DE MELO	Piripiri
621	ESC MUL SAO JOAO BATISTA	Piripiri
622	CENTRO EDUC MUN LINOCA PIRES REBELLO	Piripiri
623	ESC MUL MARIA ALICE C FERRAZ	Piripiri
624	CENTRO EDUC MUL MARIA DE LOURDES ASSUNCAO	Piripiri
625	CENTRO EDUC PROF PAULO DE TARSO F MACHADO	Piripiri
626	CENTRO EDUC MUN VER JOAQUIM DE SOUSA CAVALCANTE	Piripiri

627	ESC MUL PROF ANTONIO NUNES DE SOUSA	Piripiri
628	ESC MUL ARGEMIRO URQUIZA	Piripiri
629	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MIRTES ANDRADE FERREIRA	Piripiri
630	C E M PROFESSOR OMAR DE ANDRADE REZENDE	Piripiri
631	ESC MUL COSME LOPES DOS SANTOS	Piripiri
632	ESC MUL LUIS DE SOUSA CAVALCANTE	Piripiri
633	CENTRO EDUC MUNICIPAL VER VALDEMAR S DE OLIVEIRA	Piripiri
634	CENTRO EDUC MUN PROF GONCALA BRITO PERES	Piripiri
635	CENTRO EDUC MUL DR ADAUTO C DE REZENDE	Piripiri
636	CENTRO EDUCATIVO MUNICIPAL MANOEL LIRA	Piripiri
637	ESC MUL LEONARDO PEREIRA DA CUNHA	Piripiri
638	ESC MUL JOSE OLIVEIRA	Piripiri
639	INSTITUICAO DE EDUCACAO INFANTIL TRES POMBINHOS	Porto Alegre do Piauí
640	ESC MUL JUVENAL ALVES DE CARVALHO	Porto Alegre do Piauí
641	CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL TIA JUDITE	Redenção do Gurguéia
642	ESCOLA MUNICIPAL DO FUTURO	Ribeiro Gonçalves
643	ESCOLA MUNICIPAL HELVIDIO DE HOLANDA BARROS	Rio Grande do Piauí
644	ESC MUL FRANCISCO JOSE DOS SANTOS	Santa Rosa do Piauí
645	NUCLEO MUL DE EDUCACAO V FRANCISCO DAS C RODRIGUES	Santo Antônio de Lisboa
646	UNID ESC JOAO RODRIGUES DE ALMEIDA	Santo Antônio de Lisboa
647	UNID ESC MANOEL BATISTA DE CARVALHO	Santo Antônio de Lisboa
648	UNID ESC ANTONIO CALIXTO DA SILVA	Santo Antônio de Lisboa
649	UNID ESC ANTONIO SABINO DA SILVA	Santo Antônio de Lisboa
650	UNID ESC PADRE JOAO PEDRO	Santo Antônio de Lisboa
651	UNID ESC EPAMINONDAS RODRIGUES DE SOUSA	São Francisco de Assis do Piauí
652	ESCOLA MUNICIPAL GENESIO MOREIRA DAS CHAGAS	São Francisco do Piauí
653	ESCOLA MUNICIPAL RAIMUNDO DE MOURA FE	São Francisco do Piauí

654	ESCOLA MUNICIPAL PADRE BALDUINO	São Francisco do Piauí
655	ESCOLA MUNICIPAL POSSIDONIO QUEIROZ	São Francisco do Piauí
656	ESCOLA MUNICIPAL GETULIO VARGAS	São Francisco do Piauí
657	ESCOLA MUNICIPAL CONEGO CARDOSO	São Francisco do Piauí
658	ESCOLA MUNICIPAL JOAO CARVALHO	São Francisco do Piauí
659	ESCOLA MUNICIPAL DIRCEU MENDES ARCOVERDE	São Francisco do Piauí
660	ESCOLA MUNICIPAL DA LIBERDADE PAULO FREIRE	São João do Arraial
661	PRE ESCOLAR MARIA VITORIA DA CONCEICAO	São Julião
662	UNIDADE ESCOLAR PROFESSOR JOSE CARLOS PITOMBEIRA DE SOUSA	São Miguel do Tapuio
663	ESCOLA FAMILIA AGRICOLA ANEXO DAVINA VEL	São Pedro do Piauí
664	ESCOLA MUNICIPAL FONTENELE	São Raimundo Nonato
665	UNIDADE ESCOLAR MONSENHOR MATEUS	Sigefredo Pacheco
666	UNIDADE ESCOLAR SANTO ANTONIO DO CAMPO VERDE	Sigefredo Pacheco
667	UNIDADE ESCOLAR ANTONIO CAMELO BARBOSA	Sigefredo Pacheco
668	UNIDADE ESCOLAR MANOEL FRANCISCO	Sigefredo Pacheco
669	UNIDADE ESCOLAR MIGUEL ROCHA	Sigefredo Pacheco
670	UNIDADE ESCOLAR MARIA DA PAZ SOUSA	Sigefredo Pacheco
671	UNIDADE ESCOLAR JOVINO JOSINO DE OLIVEIRA	Sigefredo Pacheco
672	UNIDADE ESCOLAR ANTONIO CICERO DE OLIVEIRA	Sigefredo Pacheco
673	UNIDADE ESCOLAR JOSE RIBEIRO DA LUZ	Sigefredo Pacheco
674	UNIDADE ESCOLAR GENTIL ALVES DA SILVA	Sigefredo Pacheco
675	UNIDADE ESCOLAR ANTONIO PEREIRA DOS SANTOS	Sigefredo Pacheco
676	UNIDADE ESCOLAR ANTONIO ALCANTARA	Sigefredo Pacheco
677	UNIDADE ESCOLAR MANOEL PEREIRA DOS REIS	Sigefredo Pacheco
678	UNIDADE ESCOLAR MOISES DA MATA OLIVEIRA	Sigefredo Pacheco
679	UNIDADE ESCOLAR SINHA PAZ	Sigefredo Pacheco
680	UNIDADE ESCOLAR ELIZEU DA COSTA PORTELA	Sigefredo Pacheco
681	UNIDADE ESCOLAR IVON PACHECO	Sigefredo Pacheco

682	UNID ESC SAO SEBASTIAO	Sussuapara
683	UNID ESC MATEUS VALENTE	Tamboril do Piauí
684	UNIDADE ESCOLAR JOAO VALENTE	Tamboril do Piauí
685	UNID ESC TERESINHA LEAL NUNES	Tanque do Piauí
686	ESCOLA MUNICIPAL EURIPEDES DE AGUIAR	Teresina
687	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JOSE CAMILO DA SILVEIRA FILHO	Teresina
688	ESCOLA MUNICIPAL CASA MEIO NORTE	Teresina
689	ESCOLA MUNICIPAL TIO BENTES	Teresina
690	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL JESUS DIOCESANO	Teresina
691	ESCOLA MUNICIPAL AREOLINO LEONCIO DA SILVA	Teresina
692	ESCOLA MUNICIPAL MONSENHOR MATEUS RUFINO	Teresina
693	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL NOSSA SENHORA DA PAZ	Teresina
694	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL VILA BANDEIRANTES	Teresina
695	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL ANDRE DIUARE ALMEIDA CARVALHO	Teresina
696	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL JOEL MENDES	Teresina
697	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL NOSSA SENHORA MARIA AUXILIADORA	Teresina
698	ESCOLA MUNICIPAL NOE ARAUJO FORTES	Teresina
699	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL THEREZA CHRISTINA	Teresina
700	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL MARCOS VILACA	Teresina
701	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL FRANCISCA FERREIRA DA SILVA - TIA FANNY	Teresina
702	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR UBIRACI CARVALHO	Teresina
703	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL VALQUIRIA FERRAZ SOUSA	Teresina
704	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR MANOEL PAULO NUNES	Teresina
705	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL DANIELZINHO	Teresina
706	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL AURI SAMPAIO NERY	União
707	UNID ESC JOSE DE ALENCAR	União

708		CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL CARLOS DO REGO MONTEIRO	União
709		UNID ESC MARIA ANGELICA RIBEIRO	Várzea Branca
710		UNID ESC MANOEL FRANCISCO M DOS REIS	Várzea Branca
711		UNID ESC SABINO GOMES DE LIMA	Vila Nova do Piauí
712		UNID ESC ZACARIAS MANOEL DA SILVA	Vila Nova do Piauí

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos microdados do Censo Escolar de 2017.

Anexo A – Resolução CEE/PI nº 208/2017 com a relação das escolas em tempo integral da rede estadual



ESTADO DO PIAUÍ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
Resolução CEE/PI nº 208/2017

Renova, até 31 de outubro de 2022, a autorização de funcionamento das UNIDADES ESCOLARES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PIAUÍ, para praticar a Educação Básica que lhes é atribuída na forma dos documentos estruturantes, com recomendações e determinações.

A Presidente do CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PIAUÍ, no uso de suas atribuições legais, e

CONSIDERANDO a solicitação contida no Processo CEE/PI nº 117/2017,

CONSIDERANDO o Parecer CEE/PI nº 234/2017, relatado pela comissão constituída pela Portaria ADM/CEE/PI nº 100/2015, formada pelos Conselheiros: Acácio Salvador Vêras e Silva, Francisco Soares Santos Filho e Maria Margareth Rodrigues dos Santos, aprovado na Sessão Plenária do dia 29 de novembro de 2017,

RESOLVE:

Art. 1º - Renovar, até 31 de outubro de 2022, a autorização de funcionamento das UNIDADES ESCOLARES INTEGRANTES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PIAUÍ especificadas no Anexo Único - **Lista Básica das unidades escolares da rede pública estadual do Piauí em funcionamento**, incorporado a esta Resolução, para praticar a Educação Básica resultante da aplicação das diretrizes e normas apontadas nos documentos estruturantes.

Art. 2º - Convalidar os estudos realizados pelos alunos regularmente matriculados nas UNIDADES ESCOLARES INTEGRANTES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PIAUÍ, no período entre o encerramento dos efeitos da Resolução CEE/PI nº 035/2017, em 31 de dezembro de 2016, e a data de homologação desta Resolução.

Art. 3º - Determinar à Secretaria Estadual de Educação que cumpra o expresso no Parecer CEE/PI nº 234/2017.

Art. 4º - Determinar, ainda, que a Secretaria Estadual de Educação dê publicidade a este ato autorizativo, conforme Resolução CEE/PI nº 319/2006.

Sala das Sessões Plenárias "PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO" do Conselho Estadual de Educação do Piauí, em Teresina, 29 de novembro de 2017.

Cons^a. Maria Pereira da Silva Xavier
Presidente do CEE/PI

Homologo a Resolução CEE/PI nº 208/2017 do Egrégio Conselho Estadual de Educação do Piauí, em Teresina (PI), 30 de novembro de 2017.

Rejane Ribeiro Sousa Dias
Secretária de Educação



ESTADO DO PIAUÍ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
 Parecer CEE/PI nº 234/2017 – Anexo Único
LISTA BÁSICA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL PIAUIENSE DE ENSINO

Nº	Nº	GRE	Município	INEP	UNIDADES ESCOLARES	MODALIDADES							
						FUND 1	FUND 2	MÉDIO	PROF	EJA	MISTAS		
01	4	4	1ª	BURITI DOS LOPES	22137947	CETI DEPUTADA FRANCISCA TRINDADE			X				
02	14	14	1ª	COCAL DOS ALVES	22136002	CETI AUGUSTINHO BRANDAO		X	X		X	X	
03	22	22	1ª	LUIS CORREIA	22014470	CETI ZULMIRA XAVIER			X	X	X	0	
04	25	25	1ª	PARNAIBA	22014535	CETI LIMA REBELO			X		X	0	
05	33	33	1ª	PARNAIBA	22015809	CETI POLIVALENTE LIMA REBELO			X				
06	49	5	2ª	BARRAS	22136703	CETI FRANCISCA TRINDADE			X				
07	62	18	2ª	ESPERANTINA	22004815	CETI JOSE NOGUEIRA DE AGUIAR			X				
08	73	29	2ª	LUZILANDIA	22128760	CETI PROF CLEONICE DE CASTRO TELES			X				
09	102	18	3ª	PIRACURUCA	22017011	CETI PRES CASTELO BRANCO			X				
10	106	22	3ª	PIRIPIRI	22010467	CETI JOSE NARCISO DA ROCHA FILHO			X				

11	107	23	3ª	PIRIPIRI	22010483	CETI BAURELIO MANGABEIRA			X		X	X
12	108	24	3ª	PIRIPIRI	22010505	CETI DES JOSE DE ARIMATHEA TITO		X				
13	117	33	3ª	S. JOAO DA FRONTEIRA	22131035	CETI SAO JOAO BATISTA			X		X	X
14	122	4	4ª	TERESINA	22022376	CETI ZACARIAS DE GOIS			X	X		X
15	133	15	4ª	TERESINA	22027602	CETI PEQUENA RUBIM	X	X				X
16	135	17	4ª	TERESINA	22027700	CETI PROFESSOR EDGAR TITO			X			
17	142	24	4ª	TERESINA	22028366	CETI HELVIDIO NUNES			X			
18	162	44		TERESINA	22310754	CETI JOSE PEREIRA DA SILVA			X			
19	167	3	5ª	BOA HORA	22129650	CETI PEDRO COELHO DE RESENDE			X		X	X
20	170	7	5ª	CAMPO MAIOR	22032339	CETI RAIMUNDINHO ANDRADE			X			
21	172	9	5ª	CAMPO MAIOR	22033998	CETI CANDIDO BORGES CASTELO BRANCO				X		
22	183	20	5ª	CASTELO DO PI	22035907	CETI CONEGO CARDOSO			X		X	X
23	196	1	6ª	AGRICOLANDIA	22041222	CETI JOAO FERRY		X	X		X	X
24	219	24	6ª	REGENERACAO	22045686	CETI AURORA BARBOSA DE OLIVEIRA				X		
25	248	20	7ª	VALENCA DO PI	22050922	CETI DONA Mª ANTONIETA TORRES DOS REIS VELOSO		X	X			0
26	258	7	8ª	OEIRAS	22080333	CETI DESEMBARGADOR PEDRO SA			X			
27	266	15	8ª	OEIRAS	22133968	CETI ROCHA NETO			X		X	0

28	296	21	9ª	MONSENHOR HIPOLITO	22085777	CETI JOSE ALVES BEZERRA	X	X	X	0
29	304	29	9ª	PICOS	22082131	CETI MARIO MARTINS		X		
30	313	38	9ª	PICOS	22082549	CETI MARCOS PARENTE	X	X		X
31	316	41	9ª	SANTA CRUZ DO PI	22083022	CETI SEVERO MARIA EULALIO	X	X	X	X
32	334	6	10ª	FLORIANO	22058095	CETI FAUZER BUCAR		X		
33	337	9	10ª	FLORIANO	22058192	CETI JACOB DEMES	X		X	X
34	361	8	11ª	URUCUI	22053484	CETI MARIA PIRES LIMA			X	
35	362	9	11ª	URUCUI	22053620	CETI CICERO COELHO		X	X	X
36	384	20	12ª	SAO JOAO DO PI	22100083	CETI SENADOR JOSE CANDIDO FERRAZ		X		
37	395	31	12ª	SIMPLICIO MENDES	22118900	CETI JOSE ATANASIO DE SANTANA		X	X	X
38	408	9	13ª	GUARIBAS	22131450	CETI - PAULO FREIRE		X	X	X
39	415	16	13ª	SAO RAIMUNDO NONATO	22072667	CETI MODERNA		X		
40	423	3	14ª	BOM JESUS	22062610	CETI FRANKLIN DORIA		X		
41	450	8	15ª	CORRENTE	22120114	CETI DR DIONISIO RODRIGUES NOGUEIRA			X	
42	454	12	15ª	CURIMATA	22076450	CETI DESEMBARGADOR AMARAL	X	X	X	X

43	499	9	17ª	PAULISTANA	22098704	CETI PAULISTANA					X				
44	500	10	17ª	PAULISTANA	22134646	CETI LUCINETE SANTANA DA SILVA					X	X	X	X	
45	514	10	18ª	ALTOS	22018220	CETI RAMA BOA					X		X	X	
46	528	24	18ª	JOSE DE FREITAS	22020942	CETI ANTONIO FREITAS					X		X	X	
47	529	25	18ª	JOSE DE FREITAS	22020969	CETI FERDINAND FREITAS					X	X	X	X	
48	549	45	18ª	UNIAO	22029982	CETI FENELON CASTELO BRANCO				X	X			X	
49	569	12	19ª	TERESINA	22027262	CETI MOACI MADEIRA CAMPOS					X				
50	585	28	19ª	TERESINA	22028820	CETI PADRE JOAQUIM NONATO GOMES		X	X					X	
51	589	32	19ª	TERESINA	22029125	CETI SOLANGE SINIMBU VIANA AREA LEAO			X	X				X	
52	600	43	19ª	TERESINA	22256725	CETI JOAO HENRIQUE DE ALMEIDA SOUZA					X				
53	605	2	20ª	TERESINA	22022120	CETI GOVERNADOR FREITAS NETO		X	X	X				X	
54	606	3	20ª	TERESINA	22025308	CETI GOVERNADOR DIRCEU MENDES ARCOVERDE					X				
55	609	6	20ª	TERESINA	22027319	CETI PROFESSOR DARCY ARAUJO			X	X				X	
56	610	7	20ª	TERESINA	22027327	CETI PROFESSOR JOCA VIEIRA					X	X		X	
57	617	14	20ª	TERESINA	22028455	CETI PROF JOSE AMAVEL					X				
58	622	19	20ª	TERESINA	22131159	CETI PEDRA MOLE					X		X	X	
59	624	21	20ª	TERESINA	22135499	CETI PROF ANTONIO TARCISO PEREIRA E SILVA					X				

60	629	26	20 ^a	TERESINA	22028960	CETI MARIA MELO		X			
61	634	1	21 ^a	TERESINA	22021990	CETI JOAO MENDES OLIMPIO DE MELO		X			
62	640	7	21 ^a	TERESINA	22027297	CETI PROFESSOR RALDIR CAVALCANTE BASTOS		X	X		X
63	642	9	21 ^a	TERESINA	22027343	CETI PROFA MARIA DA CONCEICAO SALOME			X		
64	644	11	21 ^a	TERESINA	22027475	CETI DIDACIO SILVA			X		
65	649	16	21 ^a	TERESINA	22027653	CETI PROF MILTON AGUIAR		X	X		X
66	650	17	21 ^a	TERESINA	22027661	CETI PROF PINHEIRO MACHADO			X		
67	651	18	21 ^a	TERESINA	22027777	CETI PROFA JULIA NUNES ALVES		X	X	X	X
68	652	19	21 ^a	TERESINA	22028137	CETI DR FONTES IBIAPINA			X	X	X
69	653	20	21 ^a	TERESINA	22028145	CETI DUQUE DE CAXIAS		X	X		X

Fonte: Adaptado da Relação de escolas públicas estaduais do Piauí autorizadas pelo CEE/PI (2017), constando apenas aquelas de tempo integral, de um universo de 664 escolas constantes no documento.