

NOTAS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA: BARREIRAS QUE SE TRANSFORMAM EM MUROS

Gildásio Macedo de Oliveira
Doutorando em Educação – UFES
gildasio@bol.com.br

Núbia Rosetti Nascimento Gomes
Doutoranda em Educação- UFES
nrosetti80@hotmail.com

Eixo Temático: Do Direito à Educação: Políticas de Acesso, Permanência e Qualidade Social.

Comunicação Oral

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar, a partir da perspectiva da sociologia figuracional de Norbert Elias, a estratégia da administração municipal de Vitória, em ampliar o tempo escolar para crianças da educação infantil, especialmente no que tange a participação/presença de crianças com deficiência no programa de tempo integral. Partimos nossa análise de um estudo¹, realizado no ano de 2016, em um centro municipal de educação infantil, que presta atendimento em tempo integral a um grupo de 20 crianças, com faixa etária de 3 e 4 anos, o qual utilizou como método a pesquisa-ação. Os dados revelam que a implementação da política de educação integral, de certo modo, alça as barreiras que impedem a inclusão educacional a verdadeiros muros. De tal sorte que o público-alvo da educação especial é invisibilizado por esta modalidade de ensino, desde sua entrada quanto na sua permanência.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Integral; Educação Infantil.

Introdução

Nessas primeiras décadas do século XXI, a Educação Especial tem se voltado a sedimentar o entendimento de que toda e qualquer educação deve ser

¹ Dissertação de mestrado intitulada “ O programa Educação em tempo integral em uma escola de educação infantil no município de Vitória” apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES.

inclusiva, não com menos razão a educação escolar. Longos e profícuos debates têm sido travados no cotidiano das escolas e nos programas de pós-graduações (principal *locus* de produção de conhecimento especializado). Esses debates, apesar da pulverização de temas e de pesquisas, orbitam em torno do aprimoramento das práticas pedagógicas no intuito que o *ser-fazer* pedagógico que contemple todas as pessoas que fazem parte da figuração escolar independentemente da situação social, física, intelectual ou sensorial. Consagrando nessa perspectiva do Direito à Educação como direito social fundamental e sensível, que deve ter a proteção constante do Estado, como disciplina a Constituição Da República Federativa Do Brasil de 1988 (CFRB/88). Nesse enredo, primeiramente é necessário frisar que a história da criança e da infância brasileira foi/é constituída ao longo dos anos, tendo como uma constante a invisibilização e conseqüente a exclusão social.

Foi a partir do século XVI que Igreja e Estado realizaram de modo cada vez mais sistemático várias iniciativas na intenção de amenizar a condição de pobreza da infância, o que contribuiu para a atribuição de estigmas de inferioridade ou mesmo de conotação moral, tais como, **desvalida, vadia, delinquente**. Destaca-se, ainda, a institucionalização da escola pública e obrigatória para todas as crianças desde o século XIX, e as dificuldades enfrentadas pelas famílias pobres para enviar seus filhos, em geral, devido à **necessidade de seu trabalho**. Nesse contexto a qualificação de criança sem escola ou analfabeta **passou a compor o espectro de estigmas de inferioridade desse grupo social** (GREIVE, 2017, p. 1240-1241, grifo nosso).

Nesse viés, sob as lentes eliasianas e imersos no jogo da complexidade social, nos interessa tecer algumas notas iniciais Educação Especial na Proposta de Educação Integral no Município de Vitória, sob o enfoque processual figuracional. Para essa análise partimos dos dados coletados em pesquisa de mestrado em um centro municipal de educação infantil, que presta atendimento em tempo integral a um grupo de 20 crianças, com faixa etária de 3 e 4 anos, o qual utilizou como método a pesquisa-ação.

Averiguamos que há uma escassa produção acadêmica que aborda especificamente a modalidade da educação especial dentro de uma proposta de educação integral. No entanto há uma considerável preocupação com a

Educação Integral. De tal modo, que diversos pesquisadores já apontam que a proposta de educação integral hodiernamente vem sendo idealizada por muitos gestores educacionais como tendência inovadora para a educação brasileira (FIGUEIREDO 2011, COSTA 2012, AQUINO 2011, MOTA 2013, VELAME 2015, CARVALHO, 2015).

Norbert Elias, infância e estigmatização

Monarcha (2001, p. 02) explica a origem da palavra “infância”, que vem do vocábulo latino *infantia*: idade até os sete anos, caracterizada pela falta de “eloquência e dificuldade em explicar-se”, ou seja, a infância é tida como um período da vida em que a criança é incapaz de falar a si mesma. Nessa perspectiva vigotskiana, "(...) a criança – um ser inicialmente dotado de processos elementares (biológicos) – passa a ser constituído pela cultura" (BONIN, 2008, p.19). Por sua vez, em Elias, não existe o pré-social e nem o pós-social, mas o social instilado no processo das inter-relações. "Conceitos como «família» ou «escola» referem-se essencialmente a grupos de seres humanos interdependentes, a configurações específicas que as pessoas formam umas com as outras" (ELIAS, 2005, p.13-14). Ou seja, assim como não existe a criança sozinha, logo não existe um adulto isolado e independente que nunca foi criança.

Heywood (2004) esclarece que, na Idade Média, não havia a valorização da criança como um ser histórico, ou seja, o que ocorria de fato era a invisibilização da infância, na perspectiva de perceber as crianças como adultos em escala reduzida, não havendo nessa época a preocupação com seus aspectos físicos, morais e sexuais, sendo essa característica uma obsessão do nosso tempo. "A “descoberta” da infância teria de esperar pelos séculos XV, XVI e XVII, quando então se reconheceria que as crianças precisavam de tratamento especial, “uma espécie de quarentena” antes que pudessem integrar o mundo dos adultos" (HEYWOOD, 2004, p. 23).

Cabe exemplificar aqui o clássico mecanismo de caráter *social-religioso-caritário* conhecido como "roda dos expostos". Um mecanismo de abandono/ doação de crianças recém-nascidas com no intuito de não expor a mulher e a criança a uma situação a qual não tinha sido planejada, por exemplo, bebês advindos de gravidez indesejada, ou rejeitados por apresentar algum tipo de deficiência. Essas mulheres contavam com instituições de religiosas e/ou caritativas que possuíam esse mecanismo cujo objetivo era preservar a identidade da mãe que depositava seu bebê para ser cuidado por outros, bem como das pessoas das instituições que as recebiam.

As rodas de expostos tiveram origem na Idade Média e na Itália. Elas surgiram particularmente com a aparição das confrarias de caridade, no século XII, que se constituíram num espírito de sociedades de socorros mútuos, para a realização de Obras de Misericórdia [...] O nome da roda provém do dispositivo onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar. Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criança que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar a vigilante ou rodeira que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local, sem ser identificado (MARCILIO, 2006 p. 57).

Encontramos ainda em Ariès (2006) a informação de que, na escola medieval, se misturavam meninos e homens de todas as idades, ensinados pelo mesmo mestre. Essa indiferença pela idade ocorria de forma despercebida, à medida que era natural um adulto desejoso de aprender “se misturasse a um auditório infantil, pois o que importava era a matéria ensinada, qualquer que fosse a idade dos alunos” (ARIÈS, 2006, p. 108). Observa-se, portanto, ao considerarmos uma perspectiva histórica de longo prazo, que o tratamento dado às especificidades da criança na atualidade não deriva de uma preocupação remota, pelo contrário. As diferenças inerentes às crianças (faixa etária, cultura familiar etc.) não eram consideradas como aspectos importantes.

De certa maneira, este fato nos mostra certa invisibilização da infância como categoria social, e nos remete ao fato de que, as crianças deficientes também tinham seus direitos violados e desconsiderados. Essa desconsideração consiste em um processo de exclusão social que vai constituindo-se ao longo do

tempo. Esse processo de exclusão, por sua vez, pode assumir diferentes naturezas como a exclusão de natureza econômica, política, física, psíquica e cultural. Sobre esta última nos remetemos a exclusão escolar que, em sua essência e abrangência, não está desvinculada, nem mesmo tem origens diversas das outras tantas formas de exclusão e, portanto sua superação estaria atrelada a necessidade de profundas mudanças sociais.

Norbert Elias considera uma categoria importante na relação *estabelecidos e os outsiders* a “sociodinâmica da estigmatização”. O processo de estigmatização consiste na observação de constantes nas relações de poder nesse tipo de figuração, ou seja, “(...) a possibilidade de um grupo afixar em outro um rótulo de inferioridade humana e fazê-lo prevalecer era função de uma figuração específica que os dos grupos formavam entre si” (ELIAS, 2000, p.23). Para o autor:

Afixar o rótulo de “valor humano inferior” a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social. Nessa situação, o estigma social imposto pelo grupo mais poderoso costuma penetrar na auto-imagem deste último, e, com isso, enfraquecê-lo e desarmá-lo. (ELIAS, 2000. p.24)

Em nossas sociedades recentes, presenciamos o desenrolar do paradigma da inclusão, com a premissa de respeito às diferenças e ao aproveitamento de todas as experiências humanas como forma de potencializar a nossa constituição humana. Na educação escolar contemporânea principalmente, visa-se a garantia da presença de alunos com deficiência na escola, e, além disso, a consolidação do entendimento de que todas as pessoas são únicas, com capacidades peculiares que podem ser ampliadas através das interações proporcionadas pela escola. Partindo dessa perspectiva, a inclusão objetiva quebrar com o paradigma educacional dominante e que proporciona outros vieses de pensar a escola. Nesse sentido a escola desempenha uma função social formativa, sendo responsável pela elaboração e constituição do conhecimento. Diante do exposto cabe indagarmos: *a política de tempo integral, da maneira que tem sido pensada e implementada no município de Vitória contribui para superar do estigma social da criança pobre e com deficiência que*

é carente da tutela do Estado? A educação em tempo integral legitima a exclusão?

Educação em tempo integral no município de Vitória e o público alvo da educação especial

A prefeitura municipal de Vitória iniciou o programa de educação em tempo integral a partir de 2005, com o atendimento a nível da educação infantil mediante a interface das Secretarias Municipais de Educação (SEME), Assistência Social (SEMAS) e Saúde (SEMUS). O atendimento às crianças de 6 meses a 6 anos ocorria nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), sendo que foi definido, naquele ano, o percentual de 15% das vagas em todas as faixas etárias da educação infantil, de modo a atender as crianças em maior vulnerabilidade social. Em 2007, ampliou-se o atendimento na Educação Infantil para as crianças de quatro a seis anos em espaços denominados “Núcleos Brincartes”, que por sua vez constituíam-se como parcerias com Organizações Não Governamentais (ONGs).

Em 2008, o referido programa expandiu-se para 35 escolas de ensino fundamental, localizadas nas diferentes regiões administrativas do município de Vitória, e, em 2009, o programa Educação em Tempo Integral no Ensino Fundamental já contemplava 38 escolas.

Ainda em 2008, a administração local, inaugurou os núcleos “Brincarte’s”, atendendo a trezentas crianças que moravam em bairros adjacentes a sede do núcleo e em 2009 inaugura outro núcleo Brincarte, mas agora em outra região, de modo a contemplar o público daquela localidade. Em 2009 a administração local inaugura mais um núcleo Brincarte, que tinha capacidade para atender a mais trezentas crianças que estavam matriculadas naquela região.² Assim, em

² Esses núcleos Brincartes foram inaugurados para atender aos alunos da região de Maruípe e em 2010 estendeu esse atendimento a outras regiões adjacentes.

2009 o programa inicia suas atividades com um total de 38³ escolas participantes do programa de educação integral.

De modo a exemplificar em que consiste esta regulamentação, elaboramos a tabela a seguir, baseada e extraída⁴ da referida portaria:

Tabela 1 : Educação Integral com jornada ampliada- capacidade de atendimento nos Centros Municipais de Educação Infantil

Nº	Centro Municipal de Educação Infantil	Capacidade para atendimento
1	Álvaro Fernandes Lima	92
2	Anísio Spinola Teixeira	100
3	Carlita Corrêa Pereira	56
4	Cecília Meireles	41
5	D. João Batista de Mota e Albuquerque	115
6	Darcy Castelo de Mendonça	54

Faz-se necessário destacar que em algumas escolas o atendimento em tempo integral é realizado dentro da própria instituição e que em outras o atendimento é realizado nos núcleos Brincartes. Quando esse atendimento é realizado dentro da escola, a criança é matriculada em um dos turnos (matutino ou vespertino), sendo que um destes turnos torna-se a referência de matrícula desta criança. Assim, a criança é matriculada em dois períodos parciais, ou seja, sua matrícula é realizada nos dois turnos, configurando-se assim, como a matrícula da jornada em tempo integral.

³ É importante ressaltar que esse total inclui também as escolas de ensino fundamental.

⁴ Em formato íntegro, a tabela encontra-se disponível na portaria da SEME 006/2016, onde é possível encontrar as informações sobre a capacidade de atendimento de todos os centros municipais de educação infantil do município de Vitória.

Quando o atendimento é realizado nos núcleos Brincarte, a criança permanece na escola durante um período (manhã ou tarde) e depois é direcionada para o núcleo Brincarte do qual faz parte. Esse transporte é feito por um ônibus da própria prefeitura. De modo prático as crianças que estudam na escola na parte da manhã vão para o Brincarte na parte da tarde e as crianças que estudam na escola a tarde, fazem parte do Brincarte no período da manhã.

Destas escolas, destacamos o CMEI “ Arco-Irís” como nosso campo empírico de investigação. Conforme dito anteriormente, a instituição atendia crianças de 6 meses a 6 anos de idade, mas o programa de tempo integral era destinado somente aos alunos de 3 e 4 anos. Dada essa configuração, realizamos nossa pesquisa com a denominada “ turma mista” que era turma das crianças que permaneciam em período integral na escola. As informações a que temos acesso nos mostram que os registros de matrícula começaram a ser feitos, sistematicamente, no ano de 2013, conforme iremos conferir mais adiante.

Diante desse contexto, verificamos que o município tem buscado atender ao que está disposto no Plano Nacional de Educação (PNE)⁵ de 2014 e também no Plano Municipal de Educação (PME)⁶ de 2014, quando, em sua meta 6, prevê o oferecimento da educação em tempo integral no mínimo em 50% das escolas públicas, de modo a atender ao menos 25% dos alunos da educação básica.

Atualmente a política de educação em tempo integral implementada no município de Vitória em 2005 denomina-se formalmente como “*Programa Educação Ampliada na modalidade Educação Integral com jornada ampliada*” Consiste em uma política de ampliação do tempo escolar da criança dentro da instituição, de modo a promover um desenvolvimento integral por meio do aumento do tempo de permanência desta criança na escola. Assim, pressupõe o desenvolvimento de atividades complementares relacionadas a diferentes áreas de conhecimento de modo que essas atividades sejam desenvolvidas dentro do espaço escolar ou fora dele.

⁵ O Plano Nacional de Educação (2014-2024) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. Fonte:<http://pne.mec.gov.br>

⁶ O Plano Municipal de Educação (2015-2025) apresenta diretrizes, metas e estratégias para a educação do município de Vitória/ES. Fonte :www.comev-es.com.br

No que se refere à escola na qual realizamos a pesquisa, no ano de 2009 ela ainda prestava atendimento em tempo integral através dos núcleos Brincarte. Porém, no ano em que realizamos a pesquisa, a instituição já realizava seu atendimento nos próprios espaços do CMEI, sendo que a criança que fazia parte do programa de tempo integral permanecia na escola durante o período matutino e vespertino. Assim, o CMEI onde realizamos a pesquisa presta este tipo de atendimento dentro de seu espaço escolar, desde o ano de 2009, porém, no que diz respeito ao quantitativo de alunos atendidos pelo programa, só tivemos acesso aos dados relativos aos atendimentos realizados a partir do ano de 2013. Sobre a trajetória de atendimento em tempo integral realizada pela instituição temos os seguintes dados:

Tabela 2: Quantidade de alunos atendidos pelo programa de tempo integral no CMEI pesquisado

ANO	Faixa etária atendida	Quantidade de alunos matriculados no programa de tempo integral
2013	4 a 6 anos	22
2014	-	Não houve matrículas ⁷
2015	5 e 6 anos	20
2016	3 e 4 anos	20

Atualmente a escola atende a vinte crianças, entre três e quatro anos, no programa de tempo integral, sendo que o atendimento configura-se em sua inserção em duas salas de aula: uma sala que ele frequenta pela manhã, que é a sala onde todos os alunos são do programa de tempo integral, e na parte da tarde, a criança frequenta outra sala de aula que, neste caso, é sua sala “regular”. No período intermediário, as crianças ficam sob a responsabilidade das assistentes de educação infantil e de uma coordenadora do turno. As assistentes acompanham as crianças durante todo o período de banho, almoço e hora de

⁷ Sobre o motivo pelo qual não houveram matrículas para o programa de tempo integral naquele ano de 2014, inferimos que a oferta foi interrompida devido a motivos estruturais relacionados a gestão do município.

dormir. Após todo esse processo as crianças são direcionadas para a sala de aula que frequentam no período vespertino, onde permanecerão até seu horário de saída.

No que diz respeito aos professores que acompanham as crianças, ressaltamos que em cada período (matutino e vespertino) a criança faz parte de uma sala de aula diferente e que, por isso, é aluna de professores diferentes, ou seja, não existe somente um professor para as crianças que ficam em tempo integral, fato que identificamos como mais uma das mazelas ainda não solucionadas pelo sistema. Estes professores possuem uma carga horária de trabalho de 25 horas semanais, que são distribuídas em 5 horas diárias, incluindo ainda seus horários de planejamento. Tanto no turno matutino quanto no turno vespertino os professores possuíam esta mesma carga horária. Essa organização consistia em mais um dos desafios à implementação desse programa de ampliação do tempo na instituição escolar, visto que os alunos permaneciam em tempo integral, mas não havia profissionais com a mesma carga horária. Assim, a gestão da escola organizava-se a partir de extensões de carga horária concedidas a professores que pudessem fazê-la e eram esses profissionais que acompanhavam as crianças no período intermediário (horário de banho, almoço e sono).

Quando comparamos a escola na qual realizamos a pesquisa com as demais escolas da rede, entendemos que, devido a escola ser, relativamente pequena, o número de vagas ofertado também é pequeno. Encontramos na rede municipal de Vitória, escolas com capacidade de atendimento para até 115 crianças, e na instituição pesquisada esta capacidade reduz-se a somente 20 crianças. Apesar de identificarmos um significativo aumento do atendimento em tempo integral na rede municipal, destacamos que na escola pesquisada, este quantitativo permaneceu o mesmo, conforme observamos na tabela acima.

Deste modo, durante o processo de pesquisa, encontramos somente uma criança público-alvo da educação especial que participava do programa, mas que, durante o processo de pesquisa veio a falecer. Posteriormente não

encontramos mais crianças público alvo da educação especial e participante do programa. Este fato nos preocupa, visto que se a política de educação em tempo integral deveria ser um direito de todos por que esses sujeitos não estão inseridos nos programas? Assim, não estariam alguns discursos engendrando práticas inversas as propostas feitas pelos próprios autores? Veiga-Neto e Lopes (2007) analisando as políticas de inclusão no Brasil, apontam que elas parecem ignorar a própria diferença à medida que não contempla a participação da pessoa com deficiência nos diferentes espaços. Assim,

Resulta dessa forma de diferenciar, o paradoxo de silenciar aqueles que “já estavam ali” de reforçar as noções de normalidade e anormalidade, de fazer proliferar e de disseminar as normas e os correlatos saberes especializados e, até mesmo, de gerar exclusão... Desse modo, ao invés de promoverem aquilo que afirmam quererem promover- uma educação para todos- tais políticas podem estar contribuindo para uma inclusão excludente (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p.949)

No que se refere a este público, o documento denominado “Educação em Tempo Integral”, elaborado em 2010, inclui os alunos com deficiência no programa destacando que:

Nos casos de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, já está prevista na política de educação especial da secretaria municipal de educação, a participação do aluno no **contraturno** para o atendimento educacional especializado, desenvolvido por professor especializado da educação especial. Essa é a modalidade de atendimento **semi-integral**, que todo aluno público-alvo da educação especial tem direito. (PMV, 2010, p. 17, grifo nosso)

Observa-se que a oferta para as crianças com deficiência é um tipo de atendimento *semi-integral*, ou seja, não se configura em uma política de atendimento em tempo integral, sendo que se o documento traz a expressão “contraturno”, o qual advém de escolas de tempo parcial. Significa dizer que essa política não contempla a modalidade da educação especial e o faz de maneira explícita. Entendemos que um programa que atende crianças em tempo integral não se divide em turnos e sim, em um só turno: o turno integral. Nesta direção,

um dos documentos da prefeitura municipal de Vitória⁸ressalta a necessidade de reflexão ao se pensar um planejamento que rompa com a ideia de “turnos”, conforme conferimos a seguir :

Nesse sentido, como pensar um planejamento e propostas para o desenvolvimento curricular realizado nos CMEI's e Brincartes, de maneira que possa romper com a ideia de turnos (matutino e vespertino ou regular e integral) e ao mesmo tempo que considere a criança que permanece em tempo integral nos espaços educativos? (SEME, 2014, p. 201)

A nosso ver, fica evidente que esse fato constitui mais uma das questões que contribuem para invisibilização desta criança em um contexto político, fato que precisa ser problematizado sob uma perspectiva inclusiva.

Considerações finais

Diante das reflexões construídas por meio deste trabalho, foi possível concluir que a ampliação do tempo da criança na escola foi pensada considerando somente a pobreza como fator essencial para acesso ao programa. Percebe-se que existe a "seleção anual" que elenca e considera somente critérios relacionados à vulnerabilidade social, em detrimento a outras características familiares que a criança possa vir a ter, como por exemplo, pais que trabalham o dia todo. Os contornos que a política de educação em tempo integral vem assumindo leva-nos a refletir sobre a intenção e finalidade da instituição dessa política para no município de Vitória-ES: será ela voltada para uma verdadeira formação integral do indivíduo ou seria uma política afirmativa que legitima as desigualdades sociais?

Faz-se necessário refletir acerca do motivo pelo qual encontramos poucas crianças com deficiência inseridas neste programa, considerando que se trata de uma política social e por isso, deveria abranger a todos.

⁸ Documento em prelo.

Os dados legais e os coletados por meio da pesquisa em campo evidenciam que existem algumas barreiras para o acesso da criança com deficiência no programa de tempo integral, a saber:

- Muitas famílias não têm conhecimento sobre a possibilidade de participação da criança no programa.
- Outras famílias alegam que a criança por frequentar a APAE não pode ficar na escola o dia todo, visto que a escola não oferece o tipo de atendimento médico que a instituição especializada oferece.

Por fim, ao analisar a política de educação em tempo integral de uma escola do município de Vitória, a partir da perspectiva sociológica figuracional, identificamos que a teoria eliasiana nos ajuda a entender sobre os processos sociais estigmatizantes que se constituem a partir das figurações estabelecidas nas sociedades recentes como a nossa. Assim, consideramos que a implementação do programa de educação integral, predominantemente, não contemplou os alunos público-alvo da educação especial, em suas especificidades. O que encontramos de fato, foi uma política instituída sob um viés assistencialista e que, por isso, reforça as desigualdades sociais e os processos excludentes na medida em que determina critérios de seleção para ingresso no programa.

Referências:

ARIÈS, Phillipe. **História Social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro, 2006.

AQUINO, Juliana Maria de. **A ampliação da jornada escolar melhora o desempenho acadêmico dos estudantes?** Uma avaliação do programa escola de tempo integral da rede pública do estado de São Paulo. 2011. 76 f. Tese (Doutorado em Ciências) Universidade de São Paulo/Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, São Paulo, 2011.

ARAÚJO, Vânia Carvalho de. Tempo Integral na Educação Infantil: uma virtude pública? **Cadernos de pesquisa em Educação** – PPGE/UFES, Vitória, ES, ano 12, v. 19, n. 42, p. 13-28, jul./dez. 2015.

BONIN, LFR. **Considerações sobre as teorias de Elias e de Vygotsky**. In ZANELLA, AV., et al., org. Psicologia e práticas sociais [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. pp. 19-27. ISBN: 978-85-99662-87-8. Available from SciELO Books

COSTA, Valdeney Lima da. **Mais tempo na/de escola**: estudo sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no município de Russas. 2011. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro, 2011.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000

FIGUEIREDO, Verônica Cristina de Almeida e Silva de Barros. **O projeto escola de tempo integral**: currículo e práticas. Análise de seus desafios e possibilidades. 2011. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2011.

VEIGA, Cyntia Greive. Crianças Pobres como Grupo Outsider e a Participação da Escola. **Educação e Realidade** [online]. 2017, vol.42, n.4, pp.1239-1256.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004

MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas: Autores Associados, 2001.

MOTA, Cristina Nascimento da. **O programa de educação em Tempo Integral da Prefeitura Municipal de Vitória**: contribuições para a avaliação de suas implicações na gestão escolar. 2013. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MARCÍLIO, Maria Luiza. In FREITAS, Marcos Cézar de Freitas (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006

VEIGA-NETO, A; LOPES, M.C. Inclusão e Governamentalidade. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 28, n 100. Especial outubro de 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>, Acesso em 28 de junho de 2018.

VELAME, Giovana. Estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação em Tempo Integral: um estudo em Vitória-ES ,2015, 149 f. Dissertação de mestrado em Educação. Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

VITÓRIA, Prefeitura Municipal de. Documento **Programa Educação em Tempo Integral, 2010.**

_____. Diário Oficial de 14 de março de 2016. **Decreto 16.637**, institui o Programa Educação Ampliada na modalidade “Educação Integral com jornada ampliada” na rede municipal de ensino de Vitória.

_____. **Programa Educação em Tempo Integral:** praticando políticas integradas. Secretaria de Educação, 2009.

_____. Lei 8.829, de 25 de junho de 2015. **Plano Municipal de Educação.** Prefeitura Municipal de Vitória.

_____. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Brasília: Casa Civil 2014. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 30 jun. 2016.