ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: ASSISTENCIALISMO OU POLÍTICA DE ESTADO?

BÁRBARA LAKATOS GALDINO

RESUMO
A demanda por escolas de tempo integral no Brasil se tornou uma concordância geral, mas seu significado ainda não está completamente definido. Reconhecida como um direito universal e fundamental para a cidadania, essa iniciativa apresenta uma grande complexidade tanto política quanto financeira, exigindo uma abordagem de política pública que seja assumida em conjunto por todos os níveis do governo. Entendida como uma medida compensatória voltada para certos estudantes, tende a ter um caráter temporário e instável, dependendo de trabalho voluntário ou de colaborações com organizações sociais de diferentes setores. Este artigo tem como objetivo examinar os aspectos que formam o atual debate sobre essa questão.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Escola; Integral.

INTRODUÇÃO

A escola de tempo integral no Brasil assegura a realização do direito à educação? Assim como na maioria das questões relacionadas à educação, a resposta não pode ser simplesmente afirmativa ou negativa. O direito à educação existe atualmente, no Brasil, como o direito a um determinado padrão de qualidade educacional, o qual enfrenta desafios para se estabelecer um consenso sobre a definição de qualidade, mesmo quando se considera uma noção de qualidade "socialmente referida". Embora imprecisa, a expectativa por uma educação de qualidade está, mais do que nunca, presente em nossa sociedade, que não apenas reconhece a disparidade qualitativa entre as instituições de ensino atuais, mas também questiona o que a escola pode e deve ensinar e quais são suas principais obrigações. É por conta dessa expectativa que a escola de tempo integral aparece como um elemento para um possível avanço em direção a essa qualidade, dependendo do sentido e das funções que iremos a ela atribuir e é isso que o presente artigo discutirá.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL É EFICIENTE?

Diferentemente de outras iniciativas recentes, como a extensão da obrigatoriedade educacional, a ampliação da carga horária gera incertezas e questionamentos. Sob a perspectiva do direito, qual seria a distinção entre essas duas iniciativas? Pode-se afirmar que a primeira é claramente voltada a todos os cidadãos, sendo fruto do reconhecimento de que o "ponto de corte" do mínimo necessário em anos de escolarização foi alterado. A educação escolar para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos passou a ser um direito e uma responsabilidade do Estado e da sociedade. Por outro lado, a segunda medida, apesar de todo um conjunto legal que vem sendo desenvolvido para apoiá-la, ainda é ambígua no que diz respeito à sua natureza como um direito universal e, em última instância, se poderá ou não ser considerada obrigatória. Seria uma exigência urgente e ampla do conjunto da sociedade brasileira ou uma ação compensatória, temporária, voltada para os mais vulneráveis economicamente? Poderia ser uma iniciativa opcional, dependendo de realidades regionais ou locais específicas, ou seria algo essencial apenas para as crianças mais novas, que necessitam de cuidados e proteção ao longo do dia? Esses fatores, ainda pouco desenvolvidos, têm dificultado uma definição clara. A resposta sim, à pergunta formulada no início deste texto. Acresça-se ainda o fato de que a tradição escolar brasileira, mesmo para as elites, é de escola de turno parcial, só recentemente tendo aumentado a oferta, nas escolas privadas, do horário integral.

Uma das formas de abordar a questão, que a distância da ideia de direito universal, é entender a escola em tempo integral como um recurso aplicável a certos estudantes e não a outros, uma percepção que é reforçada pela oferta seletiva desse modelo dentro das instituições de ensino. Nesse contexto, ela se apresenta como uma educação com-

pensatória, direcionada aos mais carentes, com o objetivo de, através da intensificação das atividades escolares, promover a igualdade de oportunidades educacionais.
A segunda forma de abordar a questão, que a aproxima da situação de direito universal, fundamenta-se na suposição de que, em relação à duração do período escolar, ocorreu também uma evolução no consenso social. O seu aumento estaria vinculado à percepção de que, na vida atual, em todos os segmentos sociais, e para uma grande parte das realidades regionais e faixas etárias, houve uma alteração no nível da expectativa em relação à carga de responsabilidade educacional da escola, que teria se expandido de forma significativa. Além da instrução escolar, ela estaria implicada na educação física e moral, na educação para a cidadania, na educação para a sociedade da informação e da comunicação, na difusão cultural, na socialização primária no caso das crianças pequenas e, no caso dos jovens, na formação para o trabalho. Tudo isso seria parte da justificativa para a ampliação da jornada e conformaria o que vem sendo chamado de "educação integral".
É claro que adotar a segunda abordagem para a questão não eliminaria a chance de que, em certos casos, as instituições de ensino em tempo integral contribuíssem para a redução dos impactos da desigualdade social sobre a desigualdade educacional, mesmo que não funcionassem como uma ferramenta específica para esse fim.

EVOLUÇÃO DA REGULAMENTAÇÃO

É evidente que a normatização acerca da escola de tempo integral tem avançado em direção ao seu reconhecimento como um direito universal. Se a princípio, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/1996, esse modelo de escola era voltado apenas para o ensino fundamental, as regulamentações subsequentes foram expandindo sua abrangência.
A LDB afirma em seus Artigos 34 e 87 que a ampliação da jornada escolar será feita "progressivamente", "a critério dos sistemas de ensino", para o "ensino fundamental", nas "redes escolares urbanas". Observa-se que a proposta surge com uma margem considerável para interpretações e omissões. Documentos posteriores acabaram a refinando, embora sua condição em termos político e legais não esteja ainda consolidada. No núcleo da norma relacionada, a legislação do Fundeb (BRASIL/MEC, 2007) é uma das mais relevantes, uma vez que define investimentos financeiros superiores para as matriculas em tempo integral, diferenciando os aumentos conforme os graus de ensino: creche-10%; pré-escola-15%; educação fundamental-25% e ensino médio-30%. Dessa forma, foi a legislação do Fundeb que primeiramente "introduziu" a escola em tempo integral em toda a educação básica.
Além da LDB e do Fundeb, os dois Planos Nacionais de Educação, estabelecidos para os períodos 2001-2010 (BRASIL, 2001) e 2014-2024 (BRASIL, 2014) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE 2007) (BRASIL, 2007a), trazem diretrizes relacionadas a Escola de Tempo Integral (ETI). Mesmo cientes das diferentes naturezas e funções desses documentos para o planejamento e regulação da educação, os tomamos aqui como expressões aproximadas do pensamento vigente na sociedade sobre o assunto em suas respectivas épocas.
Nas Diretrizes da educação infantil, o foco da ETI nos "mais necessitados" e nas "idades menores" é acompanhado da seguinte advertência:

> Essa prioridade não pode, em hipótese alguma, caracterizar a educação infantil pública como uma ação pobre para pobres. O que este plano recomenda é uma educação de qualidade prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela. A expansão que se verifica no atendimento das crianças de 6 e 5 anos de idade, conduzirá invariavelmente à universalização, transcendendo a questão da renda familiar. (BRASIL, 2001)

Já nas Diretrizes do ensino fundamental, afirma o plano:

> O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e ali-

mentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. (BRASIL, 2001)

Apesar das ressalvas, é acentuado no PNE-2001 o sentido compensatório atribuído à escola de tempo integral. Há nele a previsão de oferta, até 2024, de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas de forma a atender pelo menos 25% de todos os alunos. Mantém-se a ênfase da educação infantil como destinatária do tempo integral e também, no item 6.2, a prioridade para os setores vulneráveis da população:

Instituir em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado ao atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social. (BRASIL, 2014)

Destaca-se no trecho acima a referência à edificação de instituições de ensino, que não constava no PNE-2001, simbolizando um progresso na execução efetiva das escolas de tempo integral. Outro ponto importante, presente em ambos os Planos, diz respeito à adoção gradual da jornada integral para os professores dessas instituições.
Para a execução das atividades nas ETI, uma novidade surge no PNE-2014: a possibilidade de parcerias com entidades da sociedade civil é fortalecida pela citação da Lei 12.101 (BRASIL, 2009) que regulamenta a atuação de entidades beneficentes de assistência social e abre caminhos, no item 6.6, para a participação de organizações sociais de variados matizes na oferta de atividades complementares ao horário escolar convencional. Relacionando-se esse item ao conteúdo do item 6.1, que afirma a oferta de educação pública básica em tempo integral "na escola ou sob sua responsabilidade" (grifo nosso), temos o esboço de um desenho que fundamenta uma concepção particular de ETI, em franca expansão.
Esses dois aspectos da meta 6 demonstram que, entre a criação dos dois planos, de 2001 a 2014, firmou-se a ideia de ETI que se organiza por meio de atividades complementares ao horário regular, as quais podem ser disponibilizadas por outras entidades que não a escola - em princípio sob a supervisão desta - dentro ou fora de suas instalações e por colaboradores voluntários, além dos docentes, o que introduz alterações significativas na perspectiva até então prevalente de escolas de tempo integral.
Igualmente apoiou o predomínio dessa visão o lançamento do PDE em 2007, cuja combinação com uma iniciativa homônima desenvolvida anteriormente por entidades de origem empresarial recebeu várias críticas (SAVIANI, 2007), mas trouxe como aspecto positivo uma elevação do nível de envolvimento do governo federal nas questões da educação básica do país.
Esse conjunto de objetivos, organizado em iniciativas, inclui, entre outros, o Programa Mais Educação (PME), que subsidia e direciona a expansão da jornada escolar em instituições de ensino em todo o território nacional. Está contida no Mais Educação a proposta, que orienta o PDE, de engajamento da comunidade para a melhora da qualidade da educação. A introdução ao Plano reforça a característica da escola de espaço comunitário que deve firmar parcerias externas visando a melhoria da infraestrutura e dos projetos socioculturais, em sintonia com os demais espaços e equipamentos públicos ou privados das cidades.
Alguns itens que introduzem as metas do PDE são particularmente importantes para as ETI. No Art. 2o, item IV, surge a palavra "contra-turno", e no item VII aparece pela primeira vez a formulação "educandos sob responsabilidade da escola para além da jornada escolar" que será mais tarde reiterada, como já visto, no PNE 2014. Quanto às parcerias o Art. 7o afirma que:

Podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria

da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007a)

Os elementos mencionados anteriormente estão no centro das discussões atuais sobre as ETI. As urgências impostas pela realidade social, juntamente com os desafios de implementar em larga escala ou transformar instituições tradicionais em ETI, contribuíram para direcionar as propostas do PME a um tipo de solução que se encontra na interseção entre uma alternativa que pode realmente ajudar na melhoria da qualidade educacional e outra que perpetua os estigmas da escola pública deficiente e de baixa aspiração.

Em resumo, os princípios para a interpretação dessa solução em desenvolvimento, presentes na norma aqui examinada, são os seguintes: ações complementares, turno inverso, estudante sob a supervisão da instituição (mas não obrigatoriamente dentro da escola) e, como consequência, o conceito de educação integral. Será que o modelo, fundamentado nessas diretrizes, que se fortalece em todo o país, está avançando em consonância com as expectativas da sociedade brasileira?

EXPECTATIVA SOCIAL

É notória a presença da "bandeira" das escolas de tempo integral nas campanhas eleitorais há alguns anos, tanto para os cargos do Poder Legislativo como do Poder Executivo e em todos os partidos. Imaginando-se que, em geral, os candidatos estão sintonizados com as expectativas da população, o momento político reafirmou uma demanda social.

Não há dúvida de que uma das principais razões para a extensão da jornada escolar é a necessidade das famílias de manterem as crianças e jovens seguros e acompanhados durante o horário de trabalho dos pais. Essa é uma questão latente hoje em diversos países ocidentais que, mesmo quando possuem períodos escolares longos, dificilmente elas são compatíveis com a carga horária de trabalho dos adultos - pais e mães (PEREYRA, 2014), tudo agravado pelas condições objetivas da vida cotidiana nas grandes cidades. No entanto, a justificativa para o aumento da demanda não se limita a isso. Muitos acreditam que um maior número de horas diárias na escola resultará em um desempenho acadêmico superior, apesar de ainda não haver estudos definitivos no Brasil que estabeleçam essa conexão. Na literatura internacional sobre eficácia escolar, o tempo, ou a falta dele - necessariamente acompanhado das formas de sua utilização - é uma das variáveis importantes (COMPÈRE, 1997; BROOKE; SOARES, 2008) na explicação dos bons e maus resultados.

No Brasil de atual, a intensa presença do assunto pode refletir, além das demandas resultantes da popularização do trabalho feminino, a elevação da mobilidade social, com o surgimento da denominada "nova classe média" e o consequente aumento das expectativas desse segmento da população em relação à educação. Esse comportamento, já identificado por importantes autores da Sociologia da Educação, é típico das frações de classe em ascensão que investem e acreditam na possibilidade da educação escolar consolidar sua mudança de extrato social (BOURDIEU, 1998), diferentemente das classes fortemente escolarizadas que investem em sua capacidade de escolha autônoma de atividades extraescolares, de acordo com seus perfis culturais e econômicos.

A compreensão de que a população brasileira anseia por mais da escola e, além da proteção e assistência a crianças e adolescentes, procura aquilo que é sua função essencial, leva a que se veja a solução político-organizacional da ETI, que vem se espalhando pelo país, com preocupação. A expansão da carga horária escolar por meio da adição de um turno extra ou uma "hora complementar", compreendido como "suplementar", essencialmente diferente do tempo habitual e direcionado apenas a determinados estudantes, pode ser um erro na tentativa de aprimorar a qualidade da educação no Brasil. Vejamos o porquê.

O Programa Mais Educação atua provendo recursos às escolas, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), para que adquiram materiais didáticos, realizem adaptação e manutenção prediais e remunerem, pela Lei do Voluntariado (BRASIL, 1998), os agentes educacionais que desen-

volvem as atividades. As escolas aderem ao programa, mas há critérios de prioridade baseados em concentração populacional, vulnerabilidade social e baixo Ideb. (BRASIL, 2007b) Cada escola, por sua vez, seleciona o grupo de alunos participantes e escolhe os macrocampos temáticos1. Em materiais de apoio ao programa2 incentiva-se que as atividades sejam realizadas em espaços externos à escola, com base nos princípios das cidades educadoras (CABEZUDO, 2004). Em alguns casos os responsáveis por esses espaços recebem incentivo financeiro para a sua manutenção.

Com esse arranjo, a falta de conexão entre as ações do PME e as atividades regulares da escola foi rapidamente notada. A mudança do programa na organização do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), onde teve origem, para a Secretaria da Educação Básica (SEB), em 2011, pode ter sido uma tentativa de reduzir essa falta de conexão, além de sinalizar o crescimento da importância do programa no país. Uma ampliação da jornada pouco ou nada amarrada ao projeto pedagógico da escola ou ancorada na ideia da complementação, ou da mera ocupação do tempo, é insuficiente frente ao desafio educacional que o Brasil tem pela frente e não corresponde à expectativa da população, que, em situações já relatadas (SILVA, 2013) passa a desvalorizá-la.

Essa abordagem organizacional do tempo integral, que na verdade não estabelece uma escola de tempo integral nem propicia as condições para o avanço da chamada "educação integral", mas apenas disponibiliza um sistema escolar diferenciado para os alunos "mais carentes", provoca uma excessiva dispersão de metas, ao mesmo tempo em que não altera o "núcleo" da instituição e pode resultar em um trabalho com identidade educacional indefinida, ao sabor de particularidades locais e individuais, ainda que em algumas situações possa amenizar tensões e circunstâncias emergenciais relacionadas aos direitos humanos específicos da infância e da adolescência.

As instituições de ensino são estruturas complexas e uma ETI (Escola de Tempo Integral) é ainda mais intrincada. Em primeiro lugar, não dispomos de edificações escolares adequadas para a rotina em tempo integral, e todas estão, no mínimo, ocupadas por dois grupos de estudantes diariamente. Construir e reformar escolas é uma condição essencial para um projeto de médio e longo prazo visando à implementação das ETIs. Em segundo lugar, não existem conceitos ou práticas estabelecidos sobre o que constitui a educação integral escolar. Outra condição, portanto, é desenvolver ou aprimorar modelos de trabalho que integrem áreas disciplinares e temáticas, o que deve ser feito no contexto de discussões mais profundas sobre o currículo. Além disso, é necessário aumentar o número de professores e incluir, de maneira regular e não temporária, profissionais com diversas formações, além dos professores.

ATUAL CENÁRIO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL.

Apesar dos avanços na educação brasileira nas últimas décadas, é possível perceber que ainda existem questões significativas que obstruem seu pleno desenvolvimento. A infraestrutura deficiente das instituições de ensino, a falta de professores com formação adequada, as desigualdades regionais em termos de qualidade educacional, a continuidade do analfabetismo e do analfabetismo funcional, além da diferença entre a educação pública e a privada, colocam o Brasil nas últimas colocações nos rankings de avaliações internacionais sobre o aprendizado dos estudantes. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015; CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL; MOVE, 2019?).

Em relação à qualidade, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), projeto da OCDE, foi concebido com o objetivo de criar indicadores que fomentem discussões sobre a qualidade da educação nos países envolvidos (BRASIL). Este programa examina, a cada três anos, os conhecimentos e competências de alunos de 15 anos em leitura, matemática e ciências, que são essenciais para enfrentar os desafios do dia a dia.

No Brasil, segundo os dados do PISA mais recente, realizado em 2018, 50% dos alunos alcançaram pelo menos o Nível 2 de com-

petência em Leitura, enquanto a média da OCDE foi de 77%. Esses alunos conseguem reconhecer a ideia central em um texto de extensão média, localizar informações com base em critérios claros, embora às vezes desafiadores, e pensar sobre a intenção e a estrutura dos textos, quando orientados de maneira explícita para isso (BRASIL).

Ainda, apenas 2% dos estudantes brasileiros atingiram os níveis mais elevados em leitura, o que significa que conseguiram alcançar o nível 5 ou 6 no exame de leitura do PISA, em comparação à média da OCDE de 9%. Nesses níveis, os estudantes conseguem compreender textos extensos, lidar com conceitos abstratos ou não intuitivos, e diferenciar entre fato e opinião com base em indícios sutis referentes ao conteúdo ou à origem da informação. Em contrapartida, aproximadamente 1% dos alunos brasileiros alcançaram o Nível 5 ou superior em Matemática, em comparação com a média da OCDE de 11%. Esses alunos possuem competências para representar cenários matemáticos complexos e são aptos a escolher, comparar e analisar estratégias de resolução de problemas para enfrentá-los.

O acompanhamento desse tipo de índice de desenvolvimento escolar dos alunos no Brasil permite que pais, educadores e a sociedade civil se mobilizem em busca de melhorias e soluções para os desafios enfrentados pelas escolas. Ao se engajar nesse acompanhamento, é possível identificar áreas que necessitam de atenção, promover a transparência nas ações governamentais e, sobretudo, garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma formação adequada, que os prepare para o futuro. Assim, a participação ativa da população se torna um instrumento poderoso na luta pela transformação social e pela valorização da educação no país.

CONCLUSÃO

Revisando a indagação inicial sobre a função da Escola de Tempo Integral na defesa do direito à uma educação de qualidade, a resposta surge condicionada, mas, assim esperamos, mais aprimorada.

Se todas as crianças necessitam de atenção durante o horário de trabalho dos responsáveis, e se essa é uma questão global que vem sendo tratada de maneiras variadas, conforme as culturas particulares e os recursos disponíveis, é sensato não ignorar a realidade. Existe um desafio a ser enfrentado. No entanto, admitir que o atendimento em tempo integral responde a uma necessidade vinculada aos interesses diários da vida prática das famílias não diminui sua validade como demanda educacional em si, a menos que as soluções propostas sejam de efeito temporário.

É necessário refletir se a falta de projetos pedagógicos direcionados nas Escolas de Tempo Integral, associados a um real fortalecimento da instituição escolar e de seus colaboradores, além de um conjunto de atividades apresentadas nos formatos mencionados, está convertendo esse tempo ampliado em um período para a pacificação e controle dos estudantes, com mínima influência na qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

ARDITO, L.B.V. A escola de tempo integral e a qualidade da educação pública: relato de uma experiência de educação integral na cidade de São Paulo. In: COELHO, L. M. C. (Org.). Educação integral: história, políticas e práticas. Rio de Janeiro: Rovelle, Faperj, 2013.

BISHOP, M.; GREEN, M. Filantrocapitalismo - Cómo los ricos pueden cambiar el mundo. Espanha: Urano, 2009.

BOURDIEU, P. Futuro de classe e causalidade do provável. In: BOURDIEU, P.Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Lei n. 13005 de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 11.494 de 2007. Regulamenta o FUNDEB. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 jun. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Na-

cional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica, 2010, 2011, 2012, 2013. Brasília, DF, 2010. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. » http://portal.inep.gov.br/basica-censo

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2011. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2012. Brasília, DF, 2013.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). Pesquisa em Eficácia Escolar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

CAVALIERE, A. M. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado? Educação & Sociedade, v. 35, n. 129, p. 1205–1222, out. 2014.

COSTA, V. L. Mais tempo na/de escola: estudo sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no município de Russas (CE). 161p. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola de Educação - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, 2008.

MACHADO, S. A. T. Escola em tempo integral e Educação integral. 2023. Disponível em: https://www.tce.sp.gov.br/publicacoes/artigo-escola-tempo-integral-e-educacao-integral. Acesso em: 10/01/2025.

SAVIANI, D. O Plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007

SANTOS, T. L. A. Inovações e desafios do programa Bairro escola de Nova Iguaçu/RJ. 159p. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, B. A. R. Interesses, dilemas e a implementação do programa Mais Educação no município de Maricá (RJ). 274 p. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.