

Políticas de Educação Integral em Tempo Integral:

possibilidades e alternativas

Cláudia da Mota Darós Parente

Como citar: PARENTE, C. M. D. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral: possibilidades e alternativas. *In:* PARENTE, C. M. D. (org.) **Políticas públicas para a educação básica: avanços, desafios e perspectivas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 97-123.
DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-117-1.p97-123>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Capítulo 4

Políticas de Educação Integral em Tempo Integral: possibilidades e alternativas

Cláudia da Mota Darós Parente

Educação (integral): apontamento iniciais

O conceito de educação integral está intimamente relacionado à própria concepção de educação, ou seja, ampla e irrestrita, sem necessidade de adjetivações, abarcando todos os elementos e aspectos da formação humana. No entanto, a adjetivação “integral” tem um cariz histórico de reforço do que a palavra “educação” já traz embutida em si mesma. O uso da expressão “educação integral”, portanto, demarca o fato de que, em muitos momentos e contextos (tempos e espaços) não tem sido possível abarcar todos os aspectos da formação humana.

Afinal, quando defendemos a educação integral, o que desejamos? Queremos que a formação humana ocorra na sua integralidade, envolvendo os seus mais diversos aspectos: cognitivo, afetivo, psicológico, social, biológico, cultural, físico, político, moral, estético, intelectual, ético, espiritual etc.

A educação é um processo que ocorre ao longo de toda a vida, pois o ser humano desenvolve-se continuamente. Por isso, deve-se também

mencionar que a educação integral é um processo que acontece no decorrer do tempo, passando as diferentes etapas da vida do ser humano e por meio da ação de diferentes instituições, agentes sociais e em distintos espaços.

Entretanto, desde a difusão da ideia de escola pública, gratuita e obrigatória a determinada faixa etária da população, disseminou-se a noção de que a instituição escolar, particularmente, teria grande responsabilidade na formação da infância, da adolescência e da juventude. Embora a instituição escolar não seja a única instituição social responsável pela educação, ganhou centralidade no processo de formação humana.

A história da instituição escolar e de seu currículo mostra que em cada sociedade e momento histórico requereu-se da escola determinados objetivos formativos. Por conseguinte, seus tempos e seus espaços passaram por transformações para o atendimento a certas demandas, embora nem sempre vinculadas à maximização da formação/educação integral. Assim, é imprescindível compreender a construção sócio-histórica e cultural da escola e, especificamente, de seus tempos, a fim de identificar suas aproximações com o conceito de educação integral e analisar a presença das políticas de ampliação da jornada escolar na agenda político-educacional nacional e internacional. Eis o objetivo deste capítulo.

Educação integral em tempo integral: duas expressões que podem caminhar juntas

A expressão “educação integral em tempo integral”, correntemente utilizada no Brasil, traduz bem a intencionalidade de oferecer uma formação o mais completa possível (educação integral) a crianças,

adolescentes e jovens em idade de escolarização obrigatória durante um período escolar ampliado (tempo integral).

É importante mencionar que o termo “educação (integral) em tempo integral” é muito próprio da realidade brasileira. Embora em diferentes países existam políticas e práticas que buscam ampliar o tempo do aluno na escola ou em atividades articuladas a ela, deve-se considerar as especificidades de cada contexto. Veremos que até mesmo as próprias políticas e práticas brasileiras de educação (integral) em tempo integral possuem um amplo espectro de características. Por isso, não é correto fazer uso indiscriminado do termo para referir-se a certas experiências internacionais e, dessa maneira, sugerimos a expressão “políticas e práticas de ampliação da jornada escolar”, já que melhor expressa a variedade de alternativas que temos visto na atualidade no contexto internacional.

No cenário brasileiro, a confusão entre educação integral e tempo integral tem sido inevitável, principalmente, quando a concepção de educação integral se restringe à educação escolar. A utilização dos dois termos de forma conjunta, portanto, demarca a intenção de mostrar que são elementos diferentes, mas que podem caminhar juntos.

Em certos momentos de nossa história, a relação tempo e educação esteve mais acentuada, repercutindo na defesa de que mais tempo de escola significaria mais aprendizagem e/ou mais oportunidades educativas. Mas essa não é uma relação direta. Somente haverá mais e melhores oportunidades educativas se houver uma ação deliberada, ou seja, que o tempo existente e o tempo ampliado na escola sejam tempos de qualidade. Por esse prisma, fica mais fácil compreender que a defesa da ampliação das funções sociais da escola, demandarão novas formas de organização do trabalho pedagógico, principalmente no que se refere aos seus tempos e espaços.

A construção da função social da escola

Sendo a educação integral concebida como aquela que busca atingir a integralidade da formação humana e que ocorre ao longo dos tempos e em diferentes espaços, devemos questionar: qual a função social da escola em meio a tantos aspectos que compõem a formação humana? Quais os limites entre a função social da escola e a função de outras instituições sociais? Primeiramente, precisamos destacar que as funções sociais da escola são construções sócio-históricas e culturais e, justamente por isso, sofrem transformações, embora existam muitas permanências também.

A construção da ideia de escola pública, universal, gratuita e obrigatória teve seu auge em meados do século XIX, momento em que se passou à defesa da escolarização obrigatória associada ao direito, à universalização e à democratização da educação.

Nóvoa (2009, p. 2) explica que o “modelo escolar”, tal qual conhecemos hoje, difundiu-se ao conjunto da infância no final do século XIX, “[...] através da escola obrigatória, que se constitui como uma instituição central na afirmação dos Estados-nação”. Segundo o autor, “ao ganhar a luta secular contra o trabalho das crianças e dos jovens, a escola define novas formas de organização da vida familiar e social”.

A escola que já servia a um público reduzido, foi ganhando as bases materiais para a sua universalização ao longo do século XX. No contexto da industrialização, a escola passou a atender as crianças “desempregadas”, as ex-crianças de fábrica, agora crianças da escola (ALVES, 2001). Nesse momento, difundiu-se, inclusive, a ideia de que a escola serviria para ocupar essas crianças, cujos pais estavam trabalhando.

Na década de 1920, propagaram-se ideais escolanovistas que, segundo Nóvoa (2009, p. 76-77, grifo nosso), podem ser resumidos em quatro princípios: educação integral, autonomia dos educandos, métodos ativos e diferenciação pedagógica. Para o autor:

O conceito de **educação integral** é aquele que melhor simboliza este movimento e as suas desmesuradas ambições. A escola deveria encarregar-se da formação da criança em todas as dimensões da sua vida. A escola assumiu este programa impossível e acreditou que o podia cumprir. Ao longo do século XX, foi alargando as suas missões, ficando de tal maneira atravancada que perdeu a noção das prioridades.

A análise de Nóvoa (2009, p. 77) evidencia os dilemas contemporâneos em torno das funções sociais da escola. A defesa desmedida de se atribuir à escola mais do que ela é capaz de fazer pode trazer consequências para a própria análise que fazemos dela. Segundo o autor, existem perigos no que chamou de “escola transbordante”.

É certo que houve ganhos importantes, sobretudo no plano social, com a escola a compensar ausências da sociedade e das famílias, contribuindo para uma melhor integração das crianças e dos jovens. Mas quando tudo é essencial, torna-se impossível concretizar uma acção racional e inteligente. A escola desviou-se muitas vezes das tarefas do ensino e da aprendizagem para se dedicar às missões sociais.

No Brasil, Anísio Teixeira é um ícone na defesa dos ideais escolanovistas e, sobretudo, da educação integral. Sua proeminência no pensamento e na gestão educacional deixou heranças profundas que

reverberam até hoje nas discussões sobre educação integral e em tempo integral.

Segundo Teixeira (1968¹, p. 8-12, grifo nosso), “a escola é o retrato da sociedade a que serve”. Embasado nos princípios da Educação Nova, o autor constrói seus argumentos em torno da necessária transformação “da velha escola tradicional - preparatória e suplementar - na **escola progressiva de educação integral**”. Para ele, a escola tradicional atuava de modo suplementar à ação da família e da sociedade na vida da criança. “A escola simplesmente ensinava certas artes e certos conhecimentos [...]”. De acordo com o autor, a família “[...] já não é, como em outros tempos, uma instituição de **educação integral** [...]”. Por isso, é imprescindível que a escola tome para si “[...] as funções da família e do meio social, [...] se quisermos dar às nossas crianças a oportunidade de se adaptarem e se ajustarem à ordem social [...]”. Entretanto, ao assumir novas funções, a escola progressista precisa renovar-se e alterar concepções em torno de como a criança aprende; essa escola progressista de educação integral deve reorganizar-se, afinal, “[...] se a escola quer ter uma **função integral de educação**, deve organizar-se de sorte que a criança encontre aí um ambiente social em que viva plenamente”.

O fato é que a escola é uma instituição social e vincula-se estreitamente aos objetivos de cada sociedade, cultura e momento histórico. Apesar disso, essa articulação “escola-sociedade” não é natural, até porque as demandas sociais requeridas à escola não são uníssonas; são por vezes contraditórias, inclusive envolvendo disputas de ideias, concepções, valores e projetos societários.

¹ Obra originalmente publicada em 1934, sob o título “Educação Progressiva: uma introdução à filosofia da educação”.

Delval (2000) enumera quatro funções sociais da escola: manter as crianças protegidas enquanto seus pais trabalham; constituir-se espaço de socialização entre crianças da mesma faixa etária, ensinando normas de conduta social; ser um ambiente para aquisição de conhecimentos instrumentais e científicos; introduzir determinadas lógicas e rituais. Essas e outras funções decorrem de um projeto de educação e sua materialização vai depender de como o Estado e as diferentes instituições sociais organizam-se para assumir a tarefa educativa.

No caso brasileiro, ao longo do século XX, vimos a consolidação dos sistemas de ensino e a universalização da escola pública, gratuita, obrigatória e de direito de todos. A Constituição Brasileira estabelece que a educação, dever do Estado e da família, deve ser “[...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa” (BRASIL, 1988, art. 205). A educação escolar, obrigatória na faixa etária dos 4 aos 17 anos, tem como objetivo “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, art. 22).

Para cumprir esse objetivo, além dos indicativos curriculares presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o país possui uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que define os direitos de aprendizagem e o compromisso com a educação integral, independentemente da jornada escolar (BRASIL, 2018).

Apesar dos objetivos legais anunciados, muitos asseveram que a escola do presente não tem cumprido sua função social, ao mesmo tempo que muitas crianças, adolescentes e jovens em período de escolarização obrigatória ainda não têm seus direitos de formação plena garantidos.

Tempos escolares e jornada escolar

De acordo com Vicent, Lahire e Thin (2001, p. 37-38), a forma “escola” possui determinadas características, entre as quais: “[...] a constituição de um universo separado para a infância; a importância das regras na aprendizagem; a organização racional do tempo; a multiplicação e a repetição de exercícios [...]”.

Assim, a forma “escola” é resultado de um conjunto de elementos que a moldam, ao mesmo tempo que também vai moldando práticas, culturas, didáticas, metodologias, currículos, espaços e tempos. Em meio a tantos elementos passíveis de análise, destacamos os tempos escolares. Os tempos escolares, assim como a escola e suas funções, são construções sócio-históricas e culturais (ESCOLANO BENITO, 1992; PARENTE, 2010).

São muitos os tempos escolares, entre os quais: duração da escolarização (anos, obrigatoriedade, etapas, níveis); início da escolarização (idade de ingresso na escola e nas diferentes etapas); carga horária anual; ano letivo (dias letivos, distribuição da carga horária); calendário escolar (início, término, pausas); férias escolares (duração, início, término); recessos escolares (pausas durante o período letivo); jornada escolar semanal (dias da semana, distribuição da carga horária); carga horária semanal; jornada escolar diária (organização e distribuição da carga horária, início e término das aulas, intervalos e pausas); carga horária diária (hora-aula, quantidade de horas-aula); jornada de trabalho docente (tempo com e sem aluno); turnos escolares; tempo de funcionamento da escola.

Se a escola e suas funções são construídas socialmente, o mesmo ocorre com a jornada escolar, ou seja, o tempo que o aluno deve passar na

escola também é uma definição que ocorre de forma articulada a um tempo, a uma sociedade e a uma cultura.

Especificamente sobre o contexto brasileiro, Souza (1998, p. 30) menciona o nascimento da “escola graduada” paulista no final do século XIX, com salas de aula, seriada e com conteúdos específicos a cada etapa e idade. A autora esclarece que “a implantação dessa nova modalidade escolar teve implicações profundas na educação pública do Estado e na história da educação do país”, produzindo “[...] uma série de modificações e inovações no ensino primário” e “[...] uma nova cultura escolar [...]”.

A partir do final do século XIX, quando a escola graduada e os grupos escolares começaram a se materializar, a “jornada” passou a ser um tempo escolar imprescindível para a organização da instituição escolar. Antes da difusão da escola graduada, “as escolas de improviso” funcionavam em espaços improvisados, como igrejas e residências de professores (BARBANTI, 1977; HILSDORF, 1986 *apud* FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 21). Nesses espaços, os alunos “[...] lá permaneciam por algumas horas. Não raramente o período escolar de 4 horas era dividido em duas sessões: uma das 10 às 12 horas e outra das 14 às 16 horas” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 21).

Conforme Souza (1999), nos fins do século XIX, nas escolas primárias paulistas, os alunos tinham uma jornada integral (manhã e tarde), durante 5 horas, das 10h às 15h no inverno e das 9h às 14h no verão. Em 1904, o horário passou a ser das 11h às 16h. A título de ilustração, no contexto europeu, a escola espanhola do início do século XX funcionava manhã e tarde, 3 horas cada período, totalizando 6 horas diárias (ESCOLANO BENITO, 2000).

Ainda no começo do século XX, a escola passou a utilizar um mesmo espaço para diferentes grupos e, em nome da democratização do

acesso ao ensino público, foi naturalizando algo que permanece até os dias de hoje: os turnos escolares². Historiadores relatam o advento dos turnos escolares no Estado de São Paulo, a partir de 1908 (SOUZA, 1999) e, em Minas Gerais a partir de 1910 (FARIA FILHO; VIDAL, 2000), momento em que algumas escolas passaram a funcionar, por exemplo, das 8h às 12h e das 12h30 às 16h30, para grupos de alunos diferentes. A criação dos turnos escolares fez com que a jornada escolar, que abarcava anteriormente dois períodos (manhã e tarde), ficasse concentrada em apenas um período e diminuísse a carga horária diária dos alunos. Ademais do constrangimento temporal, os turnos escolares causam restrições nos espaços escolares, o que impede que o uso do tempo escolar seja potencializado em termos de propostas e intervenções pedagógicas.

Ao longo do século XX, houve tentativas de romper com os turnos escolares em alguns cenários brasileiros. Novamente, é imprescindível mencionar o legado de Anísio Teixeira. Desde a década de 1920, o autor passou a ocupar cargos públicos, inclusive com oportunidades de contribuir efetivamente para o desenvolvimento dos sistemas de ensino. Sua experiência na gestão educacional no Estado da Bahia, no Rio de Janeiro (antigo Distrito Federal) e em Brasília produziu condições objetivas para formular e implementar propostas no campo educacional. A criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), em Salvador, é a mais ilustrativa de todas.

O CECR, inaugurado parcialmente em 1950 e finalizado em 1962, também demarca o fato de que ideias e políticas nem sempre caminham juntas, já que foi a materialização de projetos e concepções que surgiram ainda na década de 1930. O CECR, arquitetonicamente, era constituído de 4 Escolas-Classe, cada qual com 12 salas de aula, e uma

² Para mais informações sobre os turnos escolares no contexto brasileiro e internacional, recomendamos a leitura de Parente (2020c).

Escola-Parque com espaços para a direção, a assistência médico-odontológica, assistência alimentar e para a oferta de atividades relacionadas a: educação física, trabalho, recreação, educação artística e atividades culturais (ÉBOLI, 1969).

O CECR, comumente chamado de “Escola-Parque” e, por muitos, confundido com uma “escola de tempo integral”, em realidade, é a consolidação de um projeto educacional, de uma concepção pedagógica, arquitetônica e urbanística mais ampla, o que traduz e corporifica a ampliação das funções sociais da escola defendida por Anísio Teixeira.

A jornada escolar do aluno no CECR era de 8 horas, sendo: 4 horas de permanência na Escola-Classe e 4 horas na Escola-Parque. Os alunos que frequentavam a Escola-Classe pela manhã iam à Escola-Parque no período da tarde e vice-versa, o que permitia a duplicação do atendimento. O complexo arquitetônico do CECR, situado em três bairros de Salvador, tinha a capacidade de atendimento de 4 mil alunos (ÉBOLI, 1969).

Segundo Teixeira (1959, p. 79),

[...] desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização [...]. 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.

Os argumentos e intenções de Anísio Teixeira mostram que decisões em torno da educação integral e da educação em tempo integral precisam de uma definição anterior sobre as funções que queremos atribuir à escola. Para novas funções requeridas à escola, novos espaços foram organizados; a escola foi ampliada em termos de concepções e um projeto

arquitetônico diferenciado foi consolidado num determinado território (bairro); o currículo escolar foi ampliado para além do mínimo oferecido nas outras escolas da época; ações no campo da assistência alimentar e transporte foram garantidas, a fim de sustentar as ampliações promovidas no tempo do aluno.

Na impossibilidade de mencionar e caracterizar as várias ações de ampliação da jornada escolar que ocorreram ao longo do século XX, além do CECR, podemos citar: no Distrito Federal, as “Escolas-Parque” criadas a partir da década de 1950 (XAVIER, 2017); em São Paulo, os Ginásios Vocacionais implementados na década de 1960, a Jornada Única na década de 1980 e a Escola-Padrão na década de 1990 (NEVES, 2010; GRUND, 2019); os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) implementados sobretudo nas décadas de 1980 e 1990 no Estado do Rio de Janeiro³, no Rio Grande do Sul e, pontualmente, em cidades brasileiras; os Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC), criados na década de 1990 em vários estados brasileiros (AMARAL SOBRINHO; PARENTE, 1995). São ações que, de alguma forma, alteraram a jornada escolar do aluno ou ofereceram condições para isso. No entanto, cada política teve seus objetivos e características próprias.

Muitos analisam a jornada escolar apenas sob o prisma da carga horária diária, sem compreender as engrenagens que se vinculam a ela. Conforme assinala Pereyra (1992, p. 12),

“[...] el verdadero cambio educativo no es el de la jornada escolar, [...], sino el del tiempo escolar en el contexto de una nueva organización del conocimiento y de la cultura de la escuela [...]”.

³ Sobre os CIEPs, recomendamos a leitura da produção acadêmica das pesquisadoras Ana Maria Cavaliere, Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho e Lúcia Velloso Maurício.

Por sua vez, Fernández Enguita (2001, p. 18) destaca que:

El tiempo es un recurso, uno de los principales recursos de la escuela, y lo que es demasiado para unos puede ser demasiado poco para otros. Y no se trata sólo, claro está, de la cantidad neta de tiempo, sino también de su dosificación, como corresponde a cualquier esfuerzo, se físico o mental. Es claro que el tiempo es sólo uno de los recursos, pero no por ello deja de serlo, y precisamente aquel recurso que sirve de soporte y actúa de límite para todos los demás [...].

Por isso, analisar políticas de ampliação da jornada escolar requer uma aproximação com suas diretrizes político-pedagógicas, bem como com seu processo de implementação, já que, inclusive, cada cenário pode traduzir uma mesma política de maneiras diferentes em função dos valores, concepções, recursos e práticas dos sujeitos envolvidos.

Políticas de ampliação da jornada escolar: a construção de alternativas

Como vimos, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, em colaboração com a sociedade. O Estado brasileiro tem a responsabilidade de garantir a gratuidade e a obrigatoriedade da educação escolar na faixa etária dos 4 aos 17 anos e, nesse período, assegurar que os objetivos da educação básica sejam consolidados.

Nesse movimento histórico-social de consolidação da escola pública brasileira, do ponto de vista legal, passamos a ter dois tipos básicos de jornada escolar: jornada parcial, com o mínimo de 4 horas, e jornada integral, com o mínimo de 7 horas. Essa distinção, ademais, possibilita

uma diferenciação no lançamento de matrículas no Censo Escolar e atua como parâmetro para o financiamento educacional, em vista dos fatores de ponderação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) que, entre outros aspectos, considera o tipo de jornada escolar (parcial ou integral). Por isso, é importante destacar que, do ponto de vista legal,

[...] considera-se **educação básica em tempo integral** a jornada escolar de um estudante que permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a sete horas diárias ou a trinta e cinco horas semanais, inclusive em dois turnos (BRASIL, 2021, art. 11, grifo nosso).

Desde o início do século XXI, temos visto a difusão de políticas de ampliação da jornada escolar no contexto brasileiro, por meio de políticas federais, estaduais e municipais. Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu como meta a

“oferta de 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” (BRASIL, 2014).

A análise da construção da meta 6 do PNE⁴ (incluindo o detalhamento de suas estratégias) mostra indicações claras rumo a ações político-pedagógicas que vão além da construção da tradicional “escola de

⁴ Em Parente (2017), fizemos uma análise detalhada do processo de construção da Meta 6 do Plano Nacional de Educação desde os primeiros movimentos e discussões das Conferências Nacionais de Educação.

tempo integral” e que sustentam a formulação e a implementação de políticas de educação integral em tempo integral com distintas características na atualidade.

Do ponto de vista político-pedagógico e social, é preciso destacar que a tomada de decisão política a respeito das responsabilidades do Estado em relação à educação (integral) insere-se num espectro mais amplo, para além da educação escolar, o que significa que, em muitos contextos, vem ultrapassando tanto os limites das políticas educacionais (avançando para outros setores das políticas sociais) como a própria ação do Estado, já que a educação, como vimos, é responsabilidade do Estado e da família, compartilhada com a sociedade.

Em nossas investigações, temos visto, no todo ou em parte, alguns fundamentos que vêm embasando a formulação e a implementação de políticas de ampliação da jornada escolar nos cenários nacionais e internacionais, entre os quais: articulação entre educação formal e educação não formal; ideia de cidade educadora; noção de território educativo; noção de intersetorialidade; enfoque de relações intergovernamentais; abordagem de redes de políticas (PARENTE, 2020d).

Por isso, especificamente no que concerne à educação escolar, é preciso ficar atento aos limites (provisórios) entre o que o Estado deve oferecer no âmbito da própria escola e do currículo escolar compulsório (em tempo integral ou não) e aquilo que poderá compartilhar com a família e a sociedade.

Conforme Arroyo (2012, p. 33-45),

[...] ao Estado e aos governos cabe o dever de garantir mais tempo de formação, de articular os tempos-espços de escolarização com outros tempos-espços de seu viver, de socialização.

Para o autor, muitos programas em curso são “[...] tentativas de respostas públicas a esses movimentos sociais por vivências de tempos-espços mais dignos”. Por isso, “essa função social mais integral da formação humana exige mais tempos, mais espços, mais saberes, artes, compromissos profissionais, diversidade de profissionais”.

De acordo com Nóvoa (2009, p. 63), a defesa do prolongamento da escola proposto pela modernidade vem sendo substituída, na contemporaneidade, pelo retraimento da escola. Por isso, afirma o autor:

A minha proposta de retraimento exige o reforço de um “novo” espço público da educação, um espço mais amplo do que o espço escolar, um espço de redes e de instituições no qual se concretiza a “educação integral” das crianças e dos jovens [...].

Conforme já evidenciamos, tanto no cenário nacional como internacional⁵, a discussão sobre a jornada escolar não é nova, mas, de tempos em tempos, recebe incrementos em termos de concepções, defesas

⁵ Nos últimos anos temos investido em pesquisas comparadas intra e internacionais e seus resultados podem ser encontrados em nossas várias produções acadêmicas, algumas referenciadas ao longo do capítulo. Quatro pesquisas podem ser mencionadas: “Programa Mais Educação: impactos e perspectivas nas escolas do campo, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); “Educação Integral em Tempo Integral: modelos e experiências no Estado de São Paulo”; “Modelos e Experiências de Jornada Escolar na União Europeia: contribuições para a análise das políticas de educação integral em tempo integral no Brasil”, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP); “Políticas de ampliação da jornada escolar no cenário internacional: contribuições para a análise da educação integral em tempo integral no Brasil”.

e configurações. Vários países latino-americanos que, assim como o Brasil, naturalizaram os turnos escolares, principalmente a partir da década de 1990, passaram a investir em políticas de *educación a tiempo completo*, a exemplo do Chile que, em 1997, iniciou a implementação gradual da *Jornada Escolar Completa*, atualmente presente na maioria das escolas do país (MARTINIC, 2015).

No contexto europeu, há muitas formas de ampliar a permanência do aluno na escola, muitas das quais ocorrem à parte da educação escolar compulsória, embora geralmente façam uso de seus espaços. Exemplo disso, são: as *actividades extracurriculares* da Espanha, a *Scuola a Tempo Pieno* italiana, as atividades de enriquecimento curricular de Portugal, os *after-school centers* da Alemanha e da Suécia, os *breakfast clubs* da Escócia, as *before-and-after school* da Inglaterra, as *all-day schools* de Alemanha e Áustria (PARENTE, 2020a; 2020b; 2020d).

Em muitos cenários, as políticas de ampliação da jornada escolar vêm sendo formuladas e implementadas, principalmente, com base em quatro argumentos: conciliar a jornada de trabalho com a jornada escolar; aproveitar o tempo livre da infância e da juventude, oferecendo mais e melhores oportunidades educativas; oferecer mais tempo em segurança e menor exposição à vulnerabilidade social; melhorar índices educacionais (PARENTE, 2020a). A depender de cada cenário, a responsabilidade pela educação (integral) invadirá outros espaços sociais para além da escola, públicos ou privados. À medida que essa responsabilidade recai sobre a instituição escolar, demanda-se mais tempo de escola, o que acarreta na (re)organização e/ou ampliação da jornada escolar.

Em termos político-curriculares, nossas investigações identificaram diferentes estratégias de ampliação da jornada escolar, entre as quais: a oferta de atividades extracurriculares integradas ao currículo escolar, atividades extracurriculares na escola, atividades extracurriculares em

instituições socioeducativas ou outros espaços públicos e privados. Ademais existem políticas que operam de forma híbrida, mesclando diversas alternativas.

Algumas políticas de educação em tempo integral no Brasil consubstanciam uma nova estrutura curricular, geralmente ampliando a parte diversificada do currículo escolar e centradas na escola, materializando a chamada “escola de tempo integral”. Essas políticas caracterizam-se pela “oferta de atividades extracurriculares integradas ao currículo escolar”. Como exemplo, podemos mencionar o Programa Ensino Integral (PEI), implementado na rede estadual de ensino de São Paulo a partir de 2012, e presente em 364 escolas do total de 5.823 escolas estaduais no ano de 2018 (GRUND, 2019).

No contexto brasileiro, devido aos turnos escolares, é muito difícil fazer a “oferta de atividades extracurriculares na própria escola”. Por isso que a eliminação dos turnos é condição essencial para a implementação da “escola de tempo integral”. Apesar disso, algumas políticas investiram no enriquecimento curricular por meio de atividades esportivas, culturais e artísticas ao seu alunado. O Programa Mais Educação, do governo federal, criado em 2007, e de caráter indutor de outras políticas estaduais e municipais tinha um desenho que estimulava a oferta desse tipo de atividade na escola ou em parceria com ela (PARENTE, 2016).

Em algumas políticas, são visíveis as articulações da escola com outros espaços, agentes e instituições socioeducativos. O próprio Programa Mais Educação, em suas diretrizes e orientações, promovia essa articulação territorial e intersetorial. Além do referido Programa, duas políticas municipais com essa perspectiva podem ser mencionadas: o Programa Escola Integrada, implementado desde 2006 no município de Belo Horizonte – MG (MACEDO *et al*, 2012); e o Programa Cidadescola,

criado em 2010, no município de Presidente Prudente – SP (NAGAO, 2020).

A análise de políticas de ampliação da jornada escolar, incluindo ações que ampliam o tempo do aluno na escola ou em outras instituições socioeducativas, públicas ou privadas, vem possibilitando um conjunto de sistematizações, categorizações e referenciais teórico-analíticos e metodológicos que pode ajudar a entender melhor as características e especificidades da formulação e implementação das políticas em vigor em diferentes contextos nacionais e internacionais.

O Modelo de Análise de Políticas de Ampliação da Jornada Escolar (Quadro 1) tem a intenção de auxiliar pesquisadores da área e *policymakers* na tomada de decisão política. O modelo apresenta 12 critérios analíticos e que pode levar a 24 classificações das políticas.

Quadro 1 - Modelo de Análise de Políticas de Ampliação da Jornada Escolar

Aspecto	Critério	Classificação
Formulação da Política	Normatização da política	Estruturada
		Semiestruturada
	Formulação e implementação da política	Formulada e implementada no mesmo nível administrativo/governamental
		Formulada e implementada por diferentes níveis administrativos/governamentais
	Abrangência da política	Universal
		Parcial
	Argumento da política	Sustentada por argumentos educativos
		Sustentada por argumentos sociais

Implementação da Política	Existência de relações intersetoriais	Implementada apenas pelo setor educacional
		Implementada intersetorialmente
	Origem dos recursos da política	Implementada com recursos públicos
		Implementada com recursos públicos e privados
	Existência de relações público-privadas	Implementada pelo Poder Público
		Implementada por meio de relações público-privadas
	Espaço da ação educativa	Implementada apenas em espaços escolares
		Implementada em espaços escolares e não escolares
	Formação do responsável pela ação educativa	Implementada por profissionais da educação
		Implementada por diferentes profissionais
	Vínculo profissional do responsável pela ação educativa	Implementada por profissionais concursados
		Implementada por profissionais com diferentes vínculos profissionais
	Organização das atividades extracurriculares	Padronizada
		Não padronizada
	Articulação das atividades extracurriculares ao currículo obrigatório	Integradas
		Não integradas

Fonte: Parente (2020b).

Apesar de existirem muitos caminhos e alternativas para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, não é algo que possa ser feito sem uma disposição política de quem está à frente da gestão pública e sem que a sociedade se organize e reivindique esses direitos continuamente. Como contribuição, alguns questionamentos ao processo de decisão política na área:

É possível formular e implementar políticas de ampliação da jornada escolar que articulem processos, instituições e agentes que atuam na educação formal e na educação não formal? [...] Quais espaços e ações existem na cidade e que podem contribuir para a formulação de um projeto socioeducativo amplo e integrado? [...] Quais os arranjos possíveis e necessários para a formulação e a implementação de uma política pública que integre e amplie os recursos existentes rumo à formação integral de crianças, adolescentes e jovens em fase de escolarização obrigatória? [...] Quais são as políticas sociais em vigor destinadas a crianças, adolescentes e jovens em fase de escolarização obrigatória? [...] É possível construir um projeto socioeducativo territorial por meio de ações intersetoriais? [...] Numa perspectiva territorial e intersetorial, qual seria o papel das instâncias nacionais e das instâncias locais? [...] De que forma o Estado vem regulando e coordenando suas relações com o setor privado (com ou sem fins econômicos), de modo a maximizar recursos e ações que possam ser direcionados a crianças, adolescentes e jovens em processo de escolarização obrigatória? (PARENTE, 2020d, p. 8-18).

Desafios e perspectivas da educação integral em tempo integral

No início deste capítulo destacamos que a educação (integral) envolve diferentes aspectos da formação humana e que a escola na sociedade atual tem centralidade nesse processo, embora outras

instituições, agentes e espaços sociais colaborem ou podem colaborar nesse movimento. Por isso, é preciso que o Estado promova ações concretas que garantam a formação integral de crianças, adolescentes e jovens em período de escolarização obrigatória, estabelecendo o que cabe especificamente à política educacional e, particularmente, às outras políticas setoriais, colocando os sujeitos da ação educativa no centro do planejamento das políticas públicas.

Ao longo do capítulo, argumentamos que diferentes países, estados e municípios vêm fazendo suas opções político-pedagógicas, o que demonstra uma variedade de alternativas decorrentes de decisões em torno do currículo escolar, da organização do trabalho pedagógico, dos profissionais envolvidos, das relações público-privadas e intersetoriais, dos espaços da ação socioeducativa e do financiamento público.

Esperamos que os referenciais analíticos apresentados auxiliem nas discussões sobre a função social da escola, o papel do Estado, da família e da sociedade em relação à educação (integral) e, por sua vez, às políticas de (re)organização da escola e de ampliação da jornada escolar.

Ainda existem muitos desafios para garantir a igualdade e a equidade da sociedade brasileira e persistem muitas relações dicotômicas em torno da educação integral em tempo integral: Estado e sociedade civil, educação formal e educação não formal, espaços escolares e não escolares, atividades escolares e extraescolares, atividades curriculares e extracurriculares, público e privado, profissionais da educação e outros tipos de profissionais, jornada escolar e ampliação da jornada escolar. Se colocarmos a formação integral das crianças, adolescentes e jovens no centro e, a partir disso, formularmos políticas públicas, talvez possamos superar essas dicotomias e consolidar projetos de educação, sem necessidades de adjetivações.

Referências

ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. Campo Grande-MS: Ed. UFMS; Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

AMARAL SOBRINHO, José; PARENTE, Marta Maria de Alencar. *CAIC: solução ou problema?*. Rio de Janeiro, RJ: IPEA, 1995. 25 p. (Texto para discussão, n. 363).

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. p. 33-45.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC; CONSED; UNDIME, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexotexto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. *Decreto n. 10.656*, de 22 de março de 2021. Regulamenta a Lei 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Decreto/D10656.htm#art53. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. *Lei n. 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: 10 abr. 2021.

BRASIL. *Lei n. 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: 10 abr. 2021.

DELVAL, Juan. *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata, 2000.

ÉBOLI, Terezinha. *Uma Experiência de Educação Integral*. Rio de Janeiro: Faperj, 1969.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. *Revista de Educación*, n. 298, p. 55-79, 1992.

ESCOLANO BENITO, Agustín. *Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nova, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 19-34, maio/ago. 2000.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. *La jornada escolar*. Barcelona: Ariel, 2001.

GRUND, Zelina Cardoso. *Jornada de trabalho docente: regime de dedicação plena e integral (RDPI) na rede estadual de ensino de São Paulo*. 2019. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2019.

MACEDO, Neusa Maria Santos *et al.* A experiência da escola integrada em Belo Horizonte (MG). *In: MOLL; Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 413-423.

MARTINIC, Sergio. El tiempo y el aprendizaje escolar: la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 61, p. 479-499, abr./jun. 2015.

NAGAO, Fernanda Quineli Alves. *Relações público-privadas na educação em tempo integral: análise do Programa Cidadescola de Presidente Prudente-SP*. 2020. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2020.

NEVES, Joana. *O ensino público vocacional em São Paulo: renovação educacional como desafio político - 1961-1970*. 2010. 351f. Tese (Doutorado em História Social) - Universidade de São Paulo - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2010.

NÓVOA, António. *Professores: o futuro ainda demora muito tempo*. Lisboa: EDUCA, 2009.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. A Construção da Meta de Educação em Tempo Integral do Plano Nacional de Educação (2014). *Educação em Revista*, Marília, v. 18, p. 23-42, 2017.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 135-156, 2010.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Análise comparada da jornada escolar em países da União Europeia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 78-94, 2020a.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. Atividades extracurriculares e Políticas de Ampliação da jornada escolar: comparação entre Brasil e Espanha. *Práxis Educacional*, v. 16, n. 41, p. 567-590, 2020b.

PARENTE, Claudia 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.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. Multiple-shift schooling: international context and the brazilian case. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 13, n. 32, p. 1-20, 2020c.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. Políticas de ampliação da jornada escolar: fundamentos e proposições. *Roteiro*, Joaçaba, v. 45, p. 1-26, 2020d.

PEREYRA, Miguel A. La construcción social del tiempo escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, Madrid, n. 206, 1992.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 127-143, jul./dez. 1999.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p.78-84, jan./mar. 1959.

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. 5 ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 33, p. 7-47, 2001.

XAVIER, Cleber Cardoso. *Apontamentos sobre Anísio Teixeira e o Ensino de Arte no Brasil*. 2017. 290f. Tese (Doutorado em Arte) - Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Brasília, 2017.