

TEMPO INTEGRAL E JORNADA AMPLIADA NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: CONCEITOS EM DEBATE¹

TIEMPO INTEGRAL Y JORNADA AMPLIADA EN LA POLÍTICA EDUCATIVA BRASILEÑA: CONCEPTOS EN DEBATE

FULL TIME AND EXTENDED DAY IN BRAZILIAN EDUCATIONAL POLICY: CONCEPTS UNDER DEBATE

Rosa do Socorro Gomes VALE²
Ney Cristina Monteiro de OLIVEIRA³

RESUMO: Este estudo é resultado de dissertação de mestrado realizado no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Currículo da Escola Básica da Universidade Federal do Pará. Analisou-se conceitualmente a política do Tempo Integral e Jornada Ampliada na organização do trabalho pedagógico. Metodologicamente, trata-se de uma abordagem qualitativa, em que utilizamos a pesquisa bibliográfica, apoiada nas contribuições de Arroyo (2012), Cavaliere (2009), Moll (2012), entre outros. Os resultados revelaram que essas experiências se apresentam de forma descontínua e com interrupções na gestão administrativa. As reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico na jornada ampliada trazem a preocupação com o planejamento das ações educativas: apesar dos avanços legais, a realidade demonstra dificuldades na implantação da escola de tempo integral devido à necessidade de investimentos ainda não efetivados pelos entes federados. Concluímos a urgência de um planejamento pedagógico no tempo integral para que a escola atenda às novas necessidades significativas para a comunidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Tempo integral. Jornada ampliada. Política educacional brasileira.

RESUMEN: Este estudio es el resultado de una tesis de maestría realizada en el Programa de Posgrado en Administración y Currículo de la Escuela Básica de la Universidad Federal de Pará. Se analizó conceptualmente la política de Tiempo Integral y Jornada Ampliada en la organización del trabajo pedagógico. Metodológicamente, se trata de un enfoque cualitativo, en el que utilizamos la investigación bibliográfica, apoyada en los aportes de Arroyo (2012), Cavaliere (2009), Moll (2012), entre otros. Los resultados revelaron que estas experiencias son discontinuas y con interrupciones en la gestión administrativa. Las reflexiones sobre la

¹ Recorte da Dissertação de Mestrado que integra o Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/NEB/UFPA.

² Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém – PA – Brasil. Mestra em Currículo e Gestão da Escola Básica, pelo programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, no Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0681-2635>. E-mail: gomes.vale@hotmail.com

³ Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém – PA – Brasil. Professora Titular. Orientadora e Professora do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/NEB/UFPA). Vice Coordenadora do Programa de Doutorado em Educação em Rede da Amazonia - PGEDA/EDUCANORTE, vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação em Educação Básica - NEB/UFPA. Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8091-5213>. E-mail: neycmo@ufpa.br

organización del trabajo pedagógico en el camino ampliado traen preocupación con la planificación de las acciones educativas: a pesar de los avances legales, la realidad demuestra dificultades en la implementación de la escuela de tiempo integral debido a la necesidad de inversiones aún no implementadas por las entidades federativas. Concluimos la urgencia de una planificación pedagógica a tiempo integral para que la escuela satisfaga las nuevas necesidades significativas para la comunidad escolar.

PALABRAS CLAVE: *Tiempo integral. Jornada ampliada. Política educativa brasileña.*

ABSTRACT: *This study is the result of a master's thesis carried out in the Graduate Program in Management and Curriculum of the Basic School at the Federal University of Pará. It analyzed conceptually the policies of Full Time and Extended Day in the organization of pedagogical work. Methodologically, this is a qualitative approach, in which we used bibliographic research, supported by the contributions of Arroyo (2012), Cavaliere (2009), Moll (2012), among others. The results revealed that these experiences are presented discontinuously and with interruptions in the administrative management. The reflections on the organization of the pedagogical work in the extended day bring concern about the planning of educational actions: despite the legal advances, the reality shows difficulties in the implementation of full-time schools due to the need for investments that have not yet been made by the federated entities. We conclude that there is an urgent need for pedagogical planning in full-time schools in order for them to meet the new significant needs of the school community.*

KEYWORDS: *Full-time. Extended day. Brazilian education policy.*

Introdução

A discussão em torno da jornada ampliada⁴ e tempo integral⁵ na escola pública não constitui mais novidade na educação brasileira. Dentro deste debate, algumas propostas de educação foram desenvolvidas, visando melhorar a qualidade do ensino público no país. As literaturas sobre o assunto nos mostram que, desde a década de 1950, tivemos no Brasil algumas experiências emblemáticas de implantação de propostas na educação básica, que tinham como uma de suas finalidades promover uma educação com jornada escolar ampliada.

Como exemplo destas investidas, podemos destacar a criação do primeiro Centro de Educação Popular Carneiro Ribeiro, implantado em 1950 no estado da Bahia. Idealizada por Anísio Teixeira, que teve grande participação no movimento escolanovista, e é considerado um dos mais importantes intelectuais do pensamento educacional brasileiro, essa proposta de educação trazia em sua origem a ideia de que a escola deve valorizar as atividades e as práticas

⁴ Considera-se “jornada ampliada” a jornada escolar superior a quatro horas diárias.

⁵ A definição de “tempo integral” abarca uma jornada escolar igual ou superior a sete horas diárias (Decreto nº. 6.253/2007, artigo 4º). Na prática, a definição de jornada ampliada, em termos quantitativos, inclui a de tempo integral (MENEZES, 2009).

do cotidiano, ligando a educação à vida. Neste sentido, Anísio Teixeira defendia a adoção de um tempo ampliado para a escola primária, vislumbrando uma educação pública e de qualidade que alcançasse todos os sujeitos das classes populares.

É importante destacar que, embora a escola de tempo integral seja uma realidade distante da maioria da população, é possível evidenciar, em propostas governamentais nesta ou em outras perspectivas, uma intencionalidade política ao ser materializada, seja direcionada para formação plena do cidadão, democrática, ou voltada para uma perspectiva de educação protetiva, assistencialista e/ou autoritária, o que nos leva a refletir as reais intenções dessa concepção de educação (CAVALIERE, 2009).

Dito isto, este estudo constitui-se, nesse sentido, como contribuição para a discussão do tema, oferecendo subsídios teóricos sobre a proposta de educação com jornada ampliada e de tempo integral que se materializa no âmbito do cenário educacional brasileiro. O estudo é o resultado de dissertação de mestrado que integra o Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares da Educação Básica (NEB), da Universidade Federal do Pará (UFPA), e tem por objetivo analisar conceitualmente a política do tempo integral e jornada ampliada na perspectiva da organização do trabalho pedagógico da escola básica brasileira, bem como a educação nesta perspectiva no Município de Belém/PA.

Para o desenvolvimento metodológico deste trabalho, optamos pela abordagem qualitativa, por meio da pesquisa bibliográfica, em que fomos buscar fundamentação teórica para apoiar nossa análise nas obras de Arroyo (2012), Cavaliere (2009), Menezes (2009) e Moll (2012), entre outros. Assim como utilizamos a análise documental dos marcos normativos das políticas em estudo, destacando-se: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), os Planos Nacionais de Educação - PNE (BRASIL, 2001-2010; BRASIL, 2014-2024), e a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Profissional da Educação – Fundeb nº 14.276 de 2021 (BRASIL, 2021).

Para tanto, inicialmente, discutiremos sobre o contexto histórico acerca das experiências de educação integral ou com jornada ampliada que se materializaram no solo brasileiro, buscando compreender os aspectos pertinentes à implantação destas propostas educativas, a partir dos marcos normativos que tratam dessa política (LDB, PNE e Fundeb) (BRASIL, 1996; 2001-2010; 2014-2024; 2021). Em um segundo momento, buscamos entender como se configura o debate teórico sobre os conceitos de tempo integral e jornada ampliada com

experiências educativas na perspectiva formativa e, em seguida, discutiremos acerca da organização do trabalho pedagógico nas propostas de escola em tempo integral/jornada ampliada, com ênfase no ensino da educação básica; por último, seguem as considerações finais e as referências.

O contexto histórico da política do tempo integral/jornada ampliada no Brasil: uma breve incursão

Buscando compreender e analisar os aspectos pertinentes à implantação do tempo integral no Brasil, nos reportamos à necessidade de uma contextualização histórica que aponta para uma discussão com maior ênfase, em torno do tema, a partir da década de 1930, quando o educador Anísio Teixeira difundiu a ideia de que a escola primária,

[...] não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola, sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão [...] (TEIXEIRA, 1989, p. 435).

O autor deixa evidente a importância do desenvolvimento de outras práticas formativas de educação, não se limitando tão somente ao desenvolvimento do intelecto e da memorização: defendia a escola como sendo um lugar onde o conhecimento seria construído no contexto das experiências de vida, e que:

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real. Ler, escrever, contar e desenhar serão por certo técnicas a ser ensinadas, mas como técnicas sociais, no seu contexto real, como habilidades, sem as quais não se pode hoje viver. O programa da escola será a própria vida da comunidade, com o seu trabalho, as suas tradições, as suas características, devidamente selecionadas e harmonizadas (TEIXEIRA, 1989, p. 435).

Neste sentido, a educação pauta-se em uma reflexão que tem fundamentos relativos às propostas sociais, políticas e pedagógicas concebidas de acordo com o momento histórico, inserida no bojo das políticas de Estado, porém, com proposições inerentes à política de governo.

De acordo com Giolo (2012), na história brasileira, o acesso à escola de tempo integral foi limitado a uma pequena camada dominante da população. Exemplos disto foram os colégios

jesuíticos, na Colônia, os liceus e os grandes colégios no período da República. Nas últimas décadas, devido ao processo de industrialização e urbanização, as classes populares passaram a ter acesso ao ensino, com a escola de um único turno, enquanto os de melhores condições financeiras recebiam educação integral nas escolas ou em outros espaços educativos.

Assim, historicamente, as massas populares ficaram às margens da educação de tempo integral e, quando passaram a ter acesso ao ensino de um turno, isto é, à escolarização de tempo parcial, essa foi aquém das suas reais necessidades, pois ocorria de forma precária e não estava voltada para a formação plena do sujeito, atendendo às intenções do sistema capitalista de qualificar precariamente os jovens para exercer funções no mercado de trabalho, em inadequadas condições físicas e pedagógicas de funcionamento, salas de aula lotadas, atividades insuficientes, refletindo, assim, o descaso educacional dos governantes.

Logo, uma educação que superasse uma formação fragmentada era o anseio e a bandeira de luta de movimentos sociais e intelectuais que buscavam por uma educação integral dos sujeitos. Neste sentido, uma educação nesta ótica está presente na história da sociedade brasileira a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, tendo como idealizadores: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Cecília Meireles, entre outros intelectuais brasileiros que compuseram esse movimento de luta por uma educação laica, integral e de qualidade, que projetasse uma formação mais completa, considerando todas as dimensões do processo formativo dos sujeitos da escola pública.

No entanto, somente a partir da década de 1950 surgiram experiências concretas de ampliação do tempo da criança no âmbito escolar, a exemplo, temos os Centro Educacional Carneiro Ribeiro⁶ – CECR (1950), no estado da Bahia, os Ginásios Vocacionais⁷ – GV (1960), no estado de São Paulo, a Escola Parque (1960) em Brasília⁸, o Programa de Formação Integral da Criança⁹ – PROFIC (1980), no estado de São Paulo, os Centros Integrados de Educação

⁶ Concebido por Anísio Teixeira, o primeiro centro de educação popular do Brasil foi criado por um governo estadual e contou com o apoio do governo federal, por meio do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia (NUNES, 2009).

⁷ Os Ginásios Vocacionais “foram projetos educacional experimental que existiram entre 1961 e 1970, totalizando seis unidades escolares que, além de São Paulo, contemplaram as cidades de Batatais, Americana, Barretos, Rio Claro e São Caetano [...]. Após uma intervenção militar ocorrida em 1969, foram formalmente extintos em 1970” (CHIOZZINI; SANTOS, 2017, p. 2-3).

⁸ Inspirada na experiência pioneira do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, a Escola Parque de Brasília possuía caráter inovador, que implicava mudanças significativas da instituição escolar. Sob a influência das ideias pragmatistas de Dewey, a nova escola era uma comunidade socialmente integrada, de modo a proporcionar uma real experiência de vida.

⁹ Foi uma política pública implementada em São Paulo, entre os anos de 1986 e 1993. Este programa público, chamado PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança –, procurou estender o tempo de permanência das crianças pobres das classes populares na escola e expandir as condições para seu melhor desempenho na aprendizagem.

Pública¹⁰ – CIEPs (1980 e 1990), no estado do Rio de Janeiro e os Centros Integrados de Apoio à Criança¹¹ – CIACs (1990), projeto que foi criado em âmbito nacional.

E mais recentemente, de 2007 até 2015, a política do tempo integral que se configurou em grande parte das escolas públicas brasileiras, através das ações do Programa Mais Educação – PME e com a política de financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Profissional da Educação – Fundeb. Essas políticas passaram a dar sustentação legal tanto em tempo integral quanto na jornada ampliada nas escolas públicas brasileiras.

A educação de tempo integral, no contexto histórico brasileiro, tinha uma proposta audaciosa de educação, porém exitosa com a oferta, que fomentava a formação integral em tempo integral do aluno das classes populares. Giolo (2012) deixa claro que essa escola, no Brasil, também logrou seus insucessos, como o CECR, GV, PROFIC, CIEPs e CIACs, assim como outras tentativas nessa concepção de educação, com a alegação de que esses projetos eram muito onerosos para os cofres públicos, e por consequência disso, os programas não ganharam continuidade efetiva, refletindo na descontinuidade da política e se configurando por vezes não mais em política de Estado, mas em política de governo. Pois, finalizava o mandato, finalizava a política, ou galgava a descontinuidade da mesma.

O debate acerca dessa concepção de educação foi sendo atualizado e autores como Cavaliere (2009), Giolo (2012) e Menezes (2008) enfatizam que na história brasileira o acesso à escola de tempo integral foi limitado a uma pequena camada dominante da população. Nas últimas décadas, devido ao processo de industrialização e urbanização, as classes populares passaram a ter acesso ao ensino, com a escola de turno parcial, enquanto os filhos da elite brasileira da época e que perdura até os dias atuais, recebiam educação integral nas escolas ou em outros espaços educativos.

Uma escolarização de tempo parcial, ofertada de forma precária, sem um projeto de formação plena do sujeito, atendendo às intenções do sistema capitalista de qualificar precariamente os jovens para exercer funções no mercado de trabalho, em inadequadas

¹⁰ Instituições idealizadas no Brasil para a experiência de escolarização em tempo integral, voltadas para as crianças das classes populares, tentando atender às suas necessidades e interesses. Os CIEPs foram criados na década de 80 por Darcy Ribeiro, quando era Secretário da Educação no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola. O objetivo era proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentos e atividades culturais variadas, em instituições colocadas fora da rede educacional regular.

¹¹ O projeto CIAC foi criado a partir de 1990 no governo do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992) como parte das políticas sociais de seu governo e tinha como temática a educação integral, no entanto, não mais restrita ao estado do Rio de Janeiro ou São Paulo, mas em nível da União, sob o patrocínio da Legião Brasileira de Assistência, Ministério da Saúde e Ministério da Criança.

condições físicas e pedagógicas de funcionamento, salas de aula lotadas, atividades insuficientes, reflete, assim, o descaso educacional dos governantes, e tem como consequência a precarização do ensino público, o que reflete de maneira negativa não somente em uma formação parcial, mas principalmente na formação integral do aluno.

Essa concepção de educação voltou a ganhar forças no Brasil com os crescentes movimentos em prol de melhorias na qualidade da educação no período correspondente às décadas de 1980 e 1990, os quais impulsionaram a criação de políticas e programas educacionais relativos a garantir a presença da criança na escola e aumentar seu tempo de permanência, com vistas ao aumento da jornada escolar, a partir dos programas voltados para essa política, como: Mais Cultura, Escola Integrada, Escola de Tempo Integral, Segundo Tempo e o Programa Mais Educação, exemplos de Programas e ações do Ministério da Educação - MEC que materializam-se nesta política para ampliar a jornada da criança na escola, oferecendo novas oportunidades de educação aos alunos das escolas públicas brasileiras, como também, a partir dos marcos legais que sustentam a efetivação dessa política educacional - a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), com o PNE (BRASIL, 2014) e o Fundeb nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007).

A política de ampliação da jornada escolar tem amparo legal na LDB nº 9.394/1996, que regulamentou para a educação infantil a jornada escolar de tempo integral de no mínimo sete horas (BRASIL, 1996; BRASIL 2013). Enquanto no ensino fundamental a legislação deixa facultativo o funcionamento das unidades escolares em tempo integral, estabelecido na LDB nº 9.394/1996 a partir do:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996, p. 19).

A escola de tempo integral ganhou reforço legal quando foi contemplada nos Planos Nacional de Educação – PNE, nas vigências de 2001 e 2014, uma vez que o primeiro Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) visava escola de tempo integral, a organização escolar em que a permanência do aluno fosse de no mínimo de 7 horas diárias tanto para a educação infantil, quanto para o ensino fundamental, e o novo Plano Nacional (BRASIL, 2014) tem como uma de suas metas a expansão da oferta de escolas de tempo integral (Meta 6), que propõe a

oferta em 50% das escolas públicas com vistas a atender 25% da população escolar até o ano de 2024 em todo o território brasileiro.

Porém, o PNE (BRASIL, 2014), ainda não conseguiu alcançar o que está proposto em sua Meta 6: mesmo o prazo de vigência não tendo expirado, o percentual de escolas de tempo integral no Brasil, em especial no Município de Belém/PA, ainda está aquém do proposto pelo Plano em vigência, pois de um quantitativo de 840 (oitocentos e quarenta) escolas que integram a Secretaria Estadual de Educação – SEDUC, somente 68 (sessenta e oito) escolas ofertam educação em tempo integral¹², dados apresentados no Plano Estadual de Educação Integral - PEEI (PARÁ, 2014), o que caracteriza que a política do tempo integral nessa esfera ainda não caminha de acordo com que preconiza o PNE (BRASIL, 2014) acerca da Meta 6, bem como a falta de apoio técnico e financeiro são entraves que limitam a efetivação dessa política nas escolas estaduais de Belém/PA.

O atual PNE (BRASIL, 2014) também preconiza em suas diretrizes a colaboração entre os entes federados, principalmente por parte da União, para empreender maior ênfase na colaboração com Programas e Projetos voltados para o atendimento das especificidades da infraestrutura das escolas de tempo integral, o qual revela dentre outros fatores, a “superação das desigualdades educacionais” e a “melhoria da qualidade da educação”, ambas apresentadas como diretrizes do Plano (BRASIL, 2014, art. 2º, incisos III e IV).

Assim, como o atual PNE (BRASIL, 2014), que sustenta a política da educação em tempo integral, o Fundeb, Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007), como política de financiamento, prevê em seu artigo 10, valores diferenciados aos alunos com matrícula em tempo integral do ensino público. Deste modo, passou a ser considerada educação básica em tempo integral aquela com jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo.

No final de 200 a Educação Integral volta ao enfoque nacional através do Programa Mais Educação - PME, idealizado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007), o qual visava a volta de alunos no contraturno escolar para atividades de ampliação da aprendizagem, porém este Programa somente foi executado em 2010, quando decretado pela presidência da república, momento em que foi reafirmado que este programa estava voltado a atender alunos carentes (BRASIL; 2007).

¹² Dados extraídos do site da SEDUC/PA. Disponível em: http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_escola/frmConsultaTempoIntegral.php. Acesso em: 21 mar. 2021.

Logo, percebe-se que a proposta do Programa Mais Educação – PME (BRASIL, 2007), assim como as demais citadas e comentadas neste trabalho, culminou em relevância significativa na formação dos sujeitos, propondo outras experiências formativas, porém evidenciamos, a partir dos contextos pelos quais a concepção e a política do tempo integral foram implementadas, o caráter eminentemente assistencialista, ao oferecer a ampliação do tempo ao aluno na escola, a fim de retirá-lo das ruas sem que houvesse uma preparação significativa para que além de ficarem “assegurados” da marginalidade, tivessem um processo de escolarização com qualidade.

No entanto, Paro (1988) corrobora com essa questão ao dizer que, antes mesmo de se falar em ampliação da jornada escolar é preciso refletir sobre o ensino no turno parcial, visando ofertá-lo com qualidade, para posterior a isso, pensar a ampliação da jornada escolar no tempo integral.

Contudo, essas investidas não foram ainda suficientes em termos de sensibilização da esfera política da nossa sociedade, no sentido de, efetivamente, levar a termo uma política pública responsável e comprometida com a implantação de um tempo ampliado/integral no ensino público brasileiro. Os motivos para essa não adoção são vários, e vão desde questões econômicas até problemas relativos à própria organização interna da escola, passando pela infraestrutura, qualificação dos profissionais da educação, qualidade na alimentação e na organização do trabalho pedagógico, ponto este basilar para as ações propostas no tempo ampliado, o qual fomenta experiências educativas que vão além do processo de escolarização.

Tempo integral e jornada ampliada: Conceituando a política na prática educativa

A educação no cenário brasileiro sempre foi um aspecto social de fundamental importância para o desenvolvimento do homem em sociedade, e desta maneira, muito se buscou por uma educação que alcançasse uma formação completa dos sujeitos, com proposições diversas, priorizando qualificar o ensino da escola pública, visando atender os anseios dos sujeitos a partir de uma educação que oportunizasse uma formação para além da escolarização, com outras experiências educativas pautadas em uma educação transformadora.

No Brasil, esse movimento de tempo integral nas escolas, segundo Arroyo (1988, 2012), Giolo (2012) e Paro (1988), entre outros, aponta para a ligação direta com as demandas das populações empobrecidas que reivindicam educação de qualidade e gratuita. Neste viés, Giolo (2012, p. 95), corrobora em dizer que, “de tempo parcial é a escola dos segmentos populares”,

da qual está constante na história brasileira que a escolarização motivou estas reivindicações das quais nos fala Arroyo (2012, p. 33):

Porque cresceu nas últimas décadas a consciência social do direito à educação e à escola entre os setores populares, cresceu também a consciência de que o tempo de escola em nossa tradição é muito curto. O direito à educação levou ao direito a mais educação e a mais tempo de escola. Este pode ser um significado importante: tentar dar respostas políticas ao avanço da consciência do direito a mais tempo de educação.

Foi a partir das diversas experiências de educação pública em tempo integral registradas no cenário educacional brasileiro que as experiências de ampliação da jornada escolar foram organizadas com ênfase na instrução e na formação dos sujeitos das camadas populares, apresentando-se como forma de democratização do ensino e como garantia de permanência do aluno na escola, com propósito de não somente transmitir conhecimentos, mas amenizar os impactos das divergências sociais, assim como os problemas relacionados às condições de pobreza (CAVALIERE; MAURICIO, 2012; GIOLO, 2012).

Essa concepção de educação foi oriunda de políticas públicas educacionais que visavam equalizar as oportunidades de aprendizagem e atender às necessidades relativas ao mundo do trabalho, das quais estiveram associadas ao aumento da carga horária dos alunos na escola, com experiências educativas associadas ao conceito de educação integral à escola de tempo integral, revelando as preocupações sociais subjacentes nestas políticas públicas, com o propósito da proteção das crianças de baixa condição social, configurando-se não somente em uma política educacional, mas de assistência àqueles que vivem às margens das oportunidades socioeconômicas.

Se por um lado a ampliação da jornada escolar propõe a ruptura da estrutura tradicional com atividades diversificadas na promoção do desenvolvimento integral dos sujeitos, a necessidade de ampliação do tempo escolar se encontra diretamente ligada aos espaços da escola e às possibilidades de articulação de ambos, de forma a integrar e articular os potenciais educativos existentes na sociedade, como: espaços, pessoas, instituições e iniciativas, a partir dos quais se garanta condições fundamentais ao desenvolvimento integral dos sujeitos (ARROYO, 2012).

Nesta perspectiva, Cavaliere (2002) aborda a importância da escolarização em tempo integral, pois o tempo de permanência na escola visa à formação global dos sujeitos na tentativa de garantir uma educação mais equitativa e promotora de maior desenvolvimento e cidadania.

No entanto, com a emergência da escolaridade universal e obrigatória, a educação integral foi pensada na perspectiva de uma formação ampla que envolvesse todas as dimensões de formação dos sujeitos, a qual está inserida em uma concepção de cunho político e emancipador. Essa concepção de educação, de acordo com Boto (2003) e Coelho (2009), ressurgiu da antiguidade, num contexto de mudanças para a vida moderna, pressupondo novas atitudes diante da vida e, conseqüentemente, da educação perante a conveniência na formação mais completa dos sujeitos, partindo de uma educação que considera o desenvolvimento dos sujeitos com ênfase em suas potencialidades a partir das dimensões: física, cognitiva, emocional, social e cultural, no qual venha a constituir-se em um projeto coletivo com propósito político para atender a uma determinada sociedade.

No cenário educacional brasileiro, as diversas perspectivas de educação nesta ótica confrontam-se com a questão do espaço e tempo. Arroyo (2012), ao defender uma formação plena dos educandos, com mais equidade e justiça social, considera a proposta de mais tempo na escola uma maneira de ofertar experiências educativas transformadoras. Logo, o tempo de permanência na escola, voltado a diferentes ofertas educativas, possibilita o desenvolvimento das potencialidades intelectuais e cognitivas do estudante, tornando os sujeitos da escola pública com possibilidades de alcançar o protagonismo de suas ações.

Neste sentido, Moll (2012) defende a ampliação da jornada escolar, através da escola de tempo inteiro, e desta maneira, enfatiza o desenvolvimento de uma nova dinâmica pedagógica que aborde o que é fundamental para a vida em sociedade direcionada pelo bem público, com vistas ao aprofundamento dos conhecimentos, o espírito crítico e as vivências democráticas, os quais possibilitarão uma formação do aluno por inteiro.

Coelho e Menezes (2008) também corroboram com a definição do conceito de tempo integral e apontam que a relação estabelecida entre a ampliação do tempo escolar e uma educação que é entendida como integral nem sempre implica, necessariamente, a qualidade de ensino esperado. Logo, “nem sempre a extensão quantitativa do tempo na escola resulta em uma extensão igualmente qualitativa desse tempo” (COELHO; MENEZES, 2008, p. 2).

Para Leclerc e Moll (2012), a ampliação do tempo escolar é compreendida como garantia de direito na perspectiva de promover uma educação integral com abrangência de múltiplas dimensões e liberdades constitutivas que possibilitam o desenvolvimento humano. Nessa ótica, as autoras afirmam que:

[...] em um contexto de desigualdades econômicas, políticas e sociais, em que o acesso à ciência, à cultura e à tecnologia vincula-se ao pertencimento étnico,

territorial, de classe, de gênero e de orientação sexual, a construção de uma política de educação básica de tempo integral faz parte das políticas afirmativas e de enfrentamento de desigualdades (LECLERC; MOLL, 2012, p. 17).

Ainda na abordagem das autoras, estas explicam que as expressões “tempo integral” e “jornada ampliada” são estabelecidas com base nos marcos legais da política educacional; as políticas de ampliação de jornada deverão levar à educação em tempo integral, referenciadas pela cobertura do financiamento da educação, conforme o que estabelece o Fundeb, já citado anteriormente neste estudo.

Cavaliere (2009), ao tratar da natureza da ampliação da jornada escolar associada à possibilidade de uma educação integral, aborda o caráter contraditório e complementar no campo pedagógico educacional das concepções que convivem na escola, explicando-as com o uso das expressões “escola de tempo integral” e “aluno em tempo integral”. Acerca dessas proposições, Coelho (2011, p. 7) enfatiza que:

[...] a ampliação da jornada escolar se dá não obrigatoriamente relacionada à organização própria da escola, mas por meio de atividades que acontecem no contra turno e que, como tal, podem ou não estar vinculadas ao projeto pedagógico da instituição. Neste caso, as atividades enriquecem, muito provavelmente, o universo sociocultural do aluno, mas não necessariamente se constituem como educação integral, no sentido da articulação de conhecimento(s) e de saber(es) que fazem parte da constituição do ser humano, que o vinculam ao processo humanizador para o qual a escola precisa lhe abrir a porta .

É preciso considerar nesta perspectiva da política o que concerne o tempo integral e jornada ampliada, na e para as definições das ações pedagógicas atreladas a uma prática educativa que qualifique esse tempo estendido na disseminação de experiências fundantes na formação dos alunos, tendo em vista que, mesmo havendo diferença entre os termos (tempo integral e jornada ampliada), na prática a educação nestas perspectivas precisam estar inerentes à Proposta Pedagógica da escola, com ênfase em um trabalho pedagógico integrado e integral na formação dos sujeitos partícipes da educação no tempo integral/ou jornada ampliada.

No entanto, ressaltamos que essa concepção de educação é significativa no que tange a uma formação por inteiro, uma vez que o desenvolvimento do trabalho educativo nesse tempo precisa atender as reais necessidades dos alunos, os quais fazem parte desse processo. Pois, se não houver intencionalidade de trabalho neste tempo, não será possível qualificá-lo de modo a oportunizar novas possibilidades de aprendizagens. Logo, faz-se necessário rever a organização do trabalho pedagógico, pois, quando não integrado e planejado com a proposta curricular e

com as diretrizes da política do tempo integral/jornada ampliada, culmina não correspondendo em uma formação mais completa, direcionada pela política em estudo.

A educação nessa perspectiva ainda não logrou o êxito esperado, no que tange à qualificação desse tempo para atender uma formação mais completa dos sujeitos da escola pública, em decorrência de diversos fatores, como a falta de infraestrutura que atenda a política, alimentação de qualidade e adequada ao tempo previsto dos alunos na escola, formação continuada dos profissionais que atuam com o tempo integral e a organização do trabalho pedagógico, que não coaduna com o currículo comum, e tampouco se integra ao Projeto Político Pedagógico - PPP.

O PPP geralmente está desassociado dessa proposta, principalmente no que se refere ao ensino com as proposições do tempo integral nas escolas públicas estaduais em Belém/PA, o que culmina na limitação do trabalho educativo, em virtude dos entraves, já citados anteriormente neste trabalho, que inviabilizam a efetivação da política do tempo integral/ou jornada ampliada.

Neste sentido, ao falar de educação na perspectiva do tempo integral e jornada ampliada, as quais estão voltadas para a formação dos sujeitos da Educação Básica, evidencia-se que apenas a ampliação do tempo não garante uma educação eficaz, mas que a qualificação desse tempo venha possibilitar uma formação plural e diversa do aluno, a partir de práticas pedagógicas que ressignifiquem o trabalho na escola, com experiências educativas diversas na formação mais completa do aluno da escola pública.

A organização do trabalho pedagógico no tempo integral

A escola de tempo integral surgiu na sociedade com o intuito de atender as necessidades educacionais presentes em determinado momento histórico. Desta maneira, urge a necessidade de reestruturação em termos de espaço físico, qualificação dos profissionais da educação, trabalho pedagógico, entre outros elementos que projetam substâncias à referida política, de modo a possibilitar diversificadas experiências educativas, levando em consideração as especificidades formativas do aluno, objetivando uma formação para além do desenvolvimento cognitivo.

Neste sentido, a Organização do Trabalho Pedagógico – OTP, elemento basilar para o desenvolvimento do trabalho educativo na perspectiva da política do tempo integral e jornada ampliada, está correlata em ações intencionais e planejadas acerca dos elementos que compõem o processo educativo, como: a gestão, o currículo, a avaliação e o planejamento das ações

pedagógicas que perpassam por todos os segmentos da escola, que vai desde a equipe gestora até os pais e/ou responsáveis. Entre todos os envolvidos nesse processo, a organização pedagógica da instituição de ensino envolve dimensões de trabalho organizados a partir de elementos articulados, como: o Regimento Escolar, o Projeto Político Pedagógico, a Proposta Curricular, dentre outros que fundamentam o trabalho institucional da educação.

Isso posto, entende-se que a atuação da equipe gestora – diretores e pedagogos – se configura em elementos fundamentais na organização coletiva do trabalho pedagógico da escola. Ou seja, ela deve atuar em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente vinculadas à organização e aos processos de aquisição de saberes e modos de ação.

Conforme Arroyo (1988, p. 4):

[...] a educação de tempo integral tem o dever de proporcionar ao educando uma experiência educativa total, que não se limita a ilustrar a mente, mas que organize seu tempo, seu espaço, que discipline seu corpo, que transforme e conforme sua personalidade por inteiro.

Arroyo (1988) nos remete à compreensão de que receber formação integral não implica afirmar que o aluno deva passar o período integral na escola, mas que haja uma interpretação maior por parte dos entes federados e da própria escola do que é educação integral e, principalmente, escola de tempo integral, para que ambas venham desenvolver o seu papel na formação mais completa do aluno, compreendendo o momento histórico e a realidade social, havendo assim possibilidades de transformações significativas no desenvolvimento.

Neste sentido, Veiga (2013) enfatiza que a escola é o lugar de concepções, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. E, partindo dessa premissa, esclarece que a escola de forma geral dispõe de dois tipos básicos de estruturas organizacionais, que são pontos fundantes na organização da escola como um todo, tais como: a estrutura administrativa e pedagógica, condicionantes basilares para o trabalho educativo dispensado pela escola.

No que se refere à estrutura administrativa, asseguram praticamente a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros, bem como a arquitetura do edifício, equipamentos, mobiliários e acervos didáticos, as dependências escolares e espaços livres e saneamento básico, elementos importantes para o desenvolvimento do trabalho institucional.

As estruturas organizacionais pedagógicas se relacionam às interações políticas, às questões de ensino aprendizagem e às de currículo. “Nas estruturas pedagógicas incluem-se

todos os setores necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico” (VEIGA, 2013, p. 25).

Neste sentido, falar de estrutura organizacional da escola nos remete a um acompanhamento que objetiva detalhar as prioridades do trabalho docente, pois a organização deste trabalho é uma questão fundamental voltada ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos. Cabe ressaltar que a organização do trabalho pedagógico:

[...] pode ser entendido por dois níveis: a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma-se desenvolver-se predominantemente em sala de aula, e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, enquanto projeto político pedagógico da escola (FREITAS, 1994, p. 90).

A organização do trabalho pedagógico, na perspectiva da unidade escolar, volta-se para dois seguimentos: o trabalho voltado para a dinâmica da sala de aula, e o trabalho organizacional da escola que está relacionado ao projeto político pedagógico – PPP, o qual se configura instrumento basilar na organização institucional, com vistas a alcançar os objetivos e finalidades da educação.

Logo, este projeto político vincula-se de forma incisiva com a necessidade social que está culturalmente descrita, ganha coerência e estabilidade à medida que apresenta a realidade na qual se insere, destacando como estão organizadas as práticas para trabalhar com os sujeitos, pois seu enfoque é o eixo principal da organização da prática pedagógica que deve ser adotada por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, a organização do trabalho pedagógico consiste em ações intencionais e planejadas dos elementos que compõem o processo educativo, como: gestão, currículo, avaliação e planejamento da ação pedagógica, que envolve toda a comunidade escolar: direção, equipe pedagógica, corpo docente, pais e/ou responsáveis, estudantes e funcionários.

No âmbito do currículo, há a significação de como se dará a organização do trabalho pedagógico como explicitação do fazer da escola e do professor, mostrando que se sucedem ações ordenadas e amparadas por uma filosofia educacional, inerente ao trabalho da própria escola. Por meio do currículo, discorre a organização da escola, bem como as vivências educativas a que os alunos terão acesso na apropriação dos saberes.

A organização do trabalho pedagógico, a partir do planejamento, é compreendida como um instrumento que irá estimular a forma de elaborar, executar e avaliar os planos de ensino que organizam o trabalho docente. Neste sentido, o planejamento irá nortear o processo de ensino e aprendizagem, isto é, o professor é o coordenador de sua sala de aula, é responsável

pela organização pedagógica realizada neste espaço, pois, se não há um planejamento, não há como desenvolver um trabalho de forma eficaz.

No entanto, o trabalho pedagógico no tempo integral deve estar compromissado com o desenvolvimento da autonomia do aluno, a discriminação de suas atividades deve ter como critério a eliminação das condições desfavoráveis de ordem social e cultural que decisivamente comprometem a aprendizagem. Neste sentido, deve apontar para novas necessidades, novas aspirações, desejos e expectativas, tendo como pano de fundo as ferramentas necessárias para que o aluno alcance esta nova condição de aprendizagem.

A educação nesta perspectiva deverá pautar-se por meio de atividades organizadas e estruturadas que visem o bem-estar tanto do aluno quanto do educador, proporcionando a interação, troca de experiências e de conhecimentos entre ambos, as quais somente serão alcançadas se a escola tiver no bojo de suas ações um trabalho pedagógico organizado e coeso com a proposta da escola de tempo integral.

Partindo do pressuposto de que a proposta de educação de tempo integral com ampliação da jornada escolar envolve uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola) e uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano), das quais as ações pedagógicas devam convergir para outras experiências (envolvendo as dimensões do desenvolvimento humano) de aprendizagem, as quais precisam ser planejadas para que as ações nesse tempo estendido oportunizem tempos qualificados na aprendizagem do aluno da escola pública.

Entretanto, ainda que haja ampliação do tempo, é preciso ter um olhar diferenciado para esse aspecto, evitando oferecer aos estudantes “mais do mesmo”. Desta maneira, a escola pública deve desafiar-se a manter a qualidade do tempo ofertado que deverá “constituir-se como um tempo reinventado na compreensão dos ciclos, das linguagens, os desejos das infâncias e juventudes que acolha, modifique assimetrias e esterilidades que ainda são encontradas na prática pedagógica escolar” (MOLL, 2012, p. 28).

Considerações finais

A revisão histórica da (ou das) experiência(s) tem/têm apontado a crença dos defensores da proposta de educação integral ou com jornada ampliada como possibilidade de melhoria da educação no Brasil. Por outro lado, os resultados revelam que, a partir da concepção de educação desenvolvida por Anísio Teixeira no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, outras experiências foram desenvolvidas no país. No entanto, não se consolidaram enquanto política de Estado, no momento em que se apresentam como uma proposta descontínua e com

interrupções causadas pela troca de gestão administrativa, configurando-se como políticas de governos.

No que se refere aos conceitos de tempo integral e jornada ampliada, percebemos que essa proposta de educação pode ser analisada por diversas lentes. Desse modo, a discussão entre esses termos considera não só os aspectos pedagógicos, mas também o social, o econômico e o político.

Constatamos que as discussões sobre a organização do trabalho pedagógico, em propostas de educação integral ou com jornada ampliada, trazem a preocupação com as ações intencionais e planejadas dos elementos que compõem o processo educativo, como gestão, currículo, avaliação e planejamento da ação pedagógica, o que envolve toda a comunidade escolar.

Concluimos que a organização do trabalho pedagógico, na perspectiva da oferta de uma educação em tempo integral ou com jornada ampliada, deve ser realizada com base na realidade de seus alunos. Assim, o planejamento e a articulação de todas as atividades precisam apontar para as suas reais necessidades e anseios, tendo como pano de fundo, a jornada ampliada que, para tornar-se significativa, precisa estar vinculada ao sucesso dos alunos, e que este objetivo seja o centro da ação educativa escolar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 65, p. 3 –10, maio 1988. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15741988000200001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 out. 2021.

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

BRASIL. **Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 12 ou. 2021.

BRASIL. **Portaria normativa interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2007. Disponível em:

https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port_Norm_Inter_017_2007_04_24.pdf. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 14.276, de 27 de dezembro de 2021**. (Promulgação partes vetadas) Altera a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14276.htm. Acesso em: 12 out. 2021.

BOTO, C. A civilização escolar como projeto Político e pedagógico da modernidade: Cultura em classes, por escrito. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 378-397, dez. 2003.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/5XHnXS583pw3QLYfMXXfh7b/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2021.

CAVALIERE, A. M. V. Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral: Educação integral e tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418>. Acesso em: 13 out. 2020.

CAVALIERE, A. M. Educação integral: Uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LYGC8CQ8G66G6vrdJkcBjwL/?lang=pt>. Acesso em: 3 maio 2020.

CAVALIERE, A. M.; MAURICIO, L. V. A ampliação da jornada escolar nas regiões: Sobre modelos e realidades. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 251-273, jan./abr. 2012. Disponível em:

Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4060/3327>. Acesso em: 12 out. 2021.

COELHO, L. M. C. Educação integral no Brasil: História (s) da educação integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/download/243/82. Acesso em: 16 jul. 2021.

COELHO, L. M. C. **Alunos do Ensino Fundamental, Ampliação da Jornada Escolar e Educação Integral**. Rio de Janeiro: ANPED, 2011.

COELHO, L. M.; MENEZES, J. Tempo integral no ensino fundamental: Ordenamento constitucional-legal em discussão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2008, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: GT 13, ANPED, 2008. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT13-3193--Int.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

CHIOZZINI, D. F.; SANTOS, I. M. Os Cantores, a Viagem à Lua e a Favela: Uma experiência de ensino de língua portuguesa nos ginásios vocacionais durante a ditadura militar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE, 3., 2017, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, SC: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2017.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 1994. Tese (Livre-docência) – Universidade de Campinas, Campinas, 1994.

GIOLO, J. Educação Integral: Regatando os elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: Direito a outros tempos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, J. A agenda de educação integral: Compromissos para a sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: Direito a outros espaços, tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso Editora Ltda, 2012.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: Avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/C5Jn4Yrn5XxhznFNTDMGJw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 jul. 2021.

MENEZES, J. S. S. Educação integral e tempo integral na educação básica: Da LDB ao PDE. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL: O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 4., 2008, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

MENEZES, J. S. S. Educação integral & tempo integral na educação básica: Da LDB ao PDE. In: COELHO, L. M. C. C. (org.). **Educação Integral em Tempo Integral**: Estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP & A, 2009.

NUNES, C. Centro educacional Carneiro Ribeiro: Concepções e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 80, p. 121-136, 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2423>. Acesso em: 16 jul. 2021.

PARO, V. H. *et al.* **Escola de tempo integral**: Desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

PARÁ. **Plano de Educação Integral para o Ensino Fundamental da rede estadual de ensino do Pará**. Belém: SEDUC, 2014. Disponível em: Plano de educação integral - Pará by Alba Cerdeira - issuu. Acesso em: 15 out. 2019.

TEIXEIRA, A. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 70, n. 166, p. 435-462, 1989. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/educacao8.html>. Acesso em: 13 nov. 2020.

VEIGA, I. P. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: Uma construção possível. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

Como referenciar este artigo

VALE, R. S. G.; OLIVEIRA, N. C. M. Tempo integral e jornada ampliada na política educacional brasileira: Conceitos em debate. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1494-1513, jul./set. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i3.17084>

Submetido em: 13/12/2021

Revisões requeridas em: 07/02/2022

Aprovado em: 25/04/2022

Publicado em: 01/07/2022

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, normalização e tradução.