

TIEMPO INTEGRAL Y JORNADA AMPLIADA EN LA POLÍTICA EDUCATIVA BRASILEÑA: CONCEPTOS EN DEBATE¹

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

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

Rosa do Socorro Gomes VALE²
Ney Cristina Monteiro de OLIVEIRA³

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 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.

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*

¹ Recorte de la Tesis de Maestría que forma parte del Programa de Posgrado en Currículo y Gestión de la Escuela Básica – PPEB/NEB/UFPA.

² Universidad Federal de Pará (UFPA), Belém – PA – Brasil. Máster en Currículo y Dirección Escolar Básica, por el Programa de Posgrado en Currículo y Gestión de la Escuela Básica, en el Centro de Estudios Transdisciplinarios en Educación Básica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0681-2635>. E-mail: gomes.vale@hotmail.com

³ Universidad Federal de Pará (UFPA), Belém – PA – Brasil. Profesora Titular. Asesor y Docente del Programa de Posgrado en Currículo y Gestión de la Escuela Básica (PPEB/NEB/UFPA). Vicecoordinador del Programa de Doctorado en Educación en Red de la Amazonía - PGEDA/EDUCANORTE, vinculado al Centro de Estudios Transdisciplinarios en Educación Básica - NEB/UFPA. Postdoctorado en el Programa de Posgrado en Educación (UFPR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8091-5213>. E-mail: neycmo@ufpa.br

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. Concluimos 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.

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.

Introducción

La discusión en torno de la jornada ampliada⁴ y jornada completa⁵ en las escuelas públicas ya no es nuevo en la educación brasileña. Dentro de este debate, se desarrollaron algunas propuestas educativas, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación pública en el país. La literatura sobre el tema muestra que, desde la década de 1950, tuvimos en Brasil algunas experiencias emblemáticas de implementación de propuestas en educación básica, que tenían como uno de sus propósitos promover una educación con jornada escolar ampliada.

Como ejemplo de estos ataques, podemos destacar la creación del primer Centro de Educación Popular Carneiro Ribeiro, implementado en 1950 en el estado de Bahía. Concebida por Anísio Teixeira, quien tuvo una gran participación en el movimiento escolanovista, y es considerado uno de los intelectuales más importantes del pensamiento educativo brasileño, esta propuesta de educación trajo en su origen la idea de que la escuela debe valorar las actividades

⁴ La jornada escolar de más de cuatro horas por día se considera "jornada ampliada".

⁵ La definición de "tiempo integral" incluye una jornada escolar igual o superior a siete horas diarias. (El Decreto No. 6.253/2007, artículo 4). En la práctica, la definición de una jornada ampliada, en términos cuantitativos, incluye el tiempo integral. (MENEZES, 2009).

y prácticas de la vida cotidiana, vinculando la educación con la vida. En este sentido, Anísio Teixeira abogó por la adopción de un tiempo extendido para la escuela primaria, vislumbrando una educación pública y de calidad que llegara a todas las asignaturas de las clases populares.

Es importante destacar que, si bien la escuela de tiempo integral es una realidad alejada de la mayoría de la población, es posible evidenciar, en propuestas gubernamentales en esta u otras perspectivas, una intencionalidad política cuando se materializa, se dirige a la plena formación del ciudadano, democrática, o se centra en una perspectiva de educación protectora, asistencial y/o autoritaria, que nos lleva a reflejar las verdaderas intenciones de esta concepción de la educación (CAVALIERE, 2009).

Dicho esto, este estudio constituye, en este sentido, una contribución a la discusión del tema, ofreciendo subsidios teóricos sobre la propuesta de educación con una jornada ampliada y de tiempo integral que se materializa dentro del alcance del escenario educativo brasileño. El estudio es el resultado de una tesis de maestría que integra el Programa de Posgrado en Currículo y Gestión de la Escuela Básica, vinculado al Centro de Estudios Transdisciplinarios de Educación Básica (NEB), de la Universidad Federal de Pará (UFPA), y tiene como objetivo analizar conceptualmente la política de tiempo integral y tiempo de trabajo ampliado desde la perspectiva de la organización del trabajo pedagógico de la escuela básica brasileña, educación en esta perspectiva en el municipio de Belém/PA.

Para el desarrollo metodológico de este trabajo, se optó por el enfoque cualitativo, a través de la investigación bibliográfica, en el que buscamos fundamentos teóricos para apoyar nuestro análisis en los trabajos de Arroyo (2012), Cavaliere (2009), Menezes (2009) y Moll (2012), entre otros. Como utilizamos el análisis documental de los marcos normativos de las políticas en estudio, destacando: la Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Brasileña - LDB N° 9.394/96 (BRASIL, 1996), los Planes Nacionales de Educación - PNE (BRASIL, 2001-2010; BRASIL, 2014-2024), y la Ley del Fondo para el Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y La Valorización de los Profesionales de la Educación – Fundeb N° 14.276 de 2021 (BRASIL, 2021).

Para ello, discutiremos el contexto histórico sobre las experiencias de educación integral o con recorrido prolongado que se materializaron en suelo brasileño, buscando comprender los aspectos pertinentes a la implementación de estas propuestas educativas, a partir de los marcos normativos que abordan esta política (LDB, PNE y Fundeb) (BRASIL, 1996; 2001-2010; 2014-2024; 2021). En un segundo momento, buscamos comprender cómo se configura el debate teórico sobre los conceptos de jornada a tiempo integral y recorrido expandido con experiencias

educativas en la perspectiva formativa, y luego discutiremos la organización del trabajo pedagógico en las propuestas de jornada escolar a tiempo integral /jornada extendida, con énfasis en la enseñanza de la educación básica; finalmente, siga las consideraciones finales y referencias.

El contexto histórico de la política a tiempo integral / jornada ampliada en Brasil: una breve incursión

Buscando comprender y analizar los aspectos pertinentes a la implementación del tiempo integral en Brasil, informamos sobre la necesidad de una contextualización histórica que apunta a una discusión con mayor énfasis, en torno al tema, desde la década de 1930, cuando el educador Anísio Teixeira difundió la idea de que la escuela primaria,

[...] no puede ser una escuela a tiempo parcial, ni una escuela de letras solamente, ni una escuela de iniciación intelectual, sino una escuela, especialmente práctica, de iniciación al trabajo, de formación de hábitos de pensamiento, hábitos de hacer, hábitos de trabajo y hábitos de convivencia y participación en una sociedad democrática, cuyo soberano es el propio ciudadano [...] (TEIXEIRA, 1989, p. 435).

El autor hace evidente la importancia del desarrollo de otras prácticas formativas de educación, no limitadas solo al desarrollo del intelecto y la memorización: defendió la escuela como un lugar donde el conocimiento se construiría en el contexto de las experiencias de vida, y que:

No se puede lograr esta formación en una escuela por sesiones, con los cortos períodos escolares que la escuela brasileña tiene actualmente. Necesitamos devolverle el día completo, enriquecer su programa con actividades prácticas, darle amplias oportunidades para entrenar hábitos de la vida real. Leer, escribir, contar y dibujar serán sin duda técnicas a enseñar, pero como técnicas sociales, en su contexto real, como habilidades, sin las cuales no se puede vivir hoy. El programa de la escuela será la vida misma de la comunidad, con su trabajo, sus tradiciones, sus características, debidamente seleccionados y armonizados (TEIXEIRA, 1989, p. 435).

En este sentido, la educación se basa en una reflexión que tiene fundamentos relacionados con propuestas sociales, políticas y pedagógicas concebidas de acuerdo al momento histórico, insertas en el contexto de las políticas de Estado, sin embargo, con propuestas inherentes a la política gubernamental.

Según Giolo (2012), en la historia brasileña, el acceso a la escuela de tiempo integral se limitó a una pequeña capa dominante de la población. Ejemplos de esto fueron los colegios

jesuitas en la Colonia, las escuelas secundarias y los grandes colegios en el período de la República. En las últimas décadas, debido al proceso de industrialización y urbanización, las clases populares comenzaron a tener acceso a la enseñanza, con la escuela de un solo turno, mientras que aquellas con mejores condiciones económicas recibieron educación completa en escuelas u otros espacios educativos.

Así, históricamente, las masas populares estaban al margen de la educación a tiempo integral y, cuando comenzaron a tener acceso a la enseñanza de un turno, es decir, a la escolarización a tiempo parcial, esta estaba por debajo de sus necesidades reales, porque se producía precariamente y no se centraba en la plena formación del sujeto, teniendo en cuenta las intenciones del sistema capitalista de cualificar precariamente a los jóvenes para desempeñar funciones en el mercado laboral, en condiciones físicas y pedagógicas de funcionamiento inadecuadas, aulas abarrotadas, actividades insuficientes, reflejando así la consternación educativa de los gobernantes.

Por lo tanto, una educación que superó una formación fragmentada fue el anhelo y la bandera de lucha de los movimientos sociales e intelectuales que buscaban una educación integral de los sujetos. En este sentido, una educación en esta perspectiva está presente en la historia de la sociedad brasileña desde el Manifiesto de los Pioneros de la Nueva Educación en 1932, teniendo como creadores: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Cecília Meireles, entre otros intelectuales brasileños que compusieron este movimiento de lucha por una educación laica, integral y de calidad, que proyectara una formación más completa, considerando todas las dimensiones del proceso formativo de las asignaturas de la escuela pública.

Sin embargo, solo a partir de la década de 1950 en experiencias concretas de expansión del tiempo del niño en el entorno escolar, por ejemplo, tenemos el Centro Educativo Carneiro Ribeiro⁶ – CECR (1950), en el estado de Bahía, los Gimnasios Vocacionales⁷ – GV (1960), en el estado de São Paulo, escuela parque (1960) en Brasilia⁸, el Programa Integral de Capacitación

⁶ Concebido por Anísio Teixeira, el primer centro de educación popular en Brasil fue creado por un gobierno estatal y contó con el apoyo del gobierno federal, a través del Centro Regional de Investigación Educativa de Bahía (NUNES, 2009).

⁷ Los Gimnasios Vocacionales "fueron proyectos educativos experimentales que existieron entre 1961 y 1970", totalizando seis unidades escolares que, además de São Paulo, contemplaron las ciudades de Batatais, Americana, Barretos, Rio Claro y São Caetano [...]. Después de una intervención militar en 1969, se extinguieron formalmente en 1970. (CHIOZZINI; SANTOS, 2017, p. 2-3).

⁸ Inspirado en la experiencia pionera del Centro Educativo Carneiro Ribeiro, La Escuela Parque de Brasilia tuvo un carácter innovador, lo que implicó cambios significativos en la institución escolar. Bajo la influencia de las ideas pragmáticas de Dewey, la nueva escuela era una comunidad socialmente integrada, con el fin de proporcionar una experiencia de la vida real.

Infantil⁹ – PROFIC (1980), en el estado de São Paulo, los Centros Integrados de Educación Pública¹⁰ – CIEPs (1980 e 1990), en el estado de Río de Janeiro y los Centros Integrados de Apoyo a la Infancia¹¹ – CIACs (1990), proyecto que se creó a nivel nacional.

Y más recientemente, de 2007 a 2015, la política de tiempo integral que se configuró en la mayoría de las escuelas públicas brasileñas, a través de las acciones del Programa Más Educación – PME y con la política de financiamiento del Fondo para el Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y la Valorización del Profesional de la Educación – Fundeb. Estas políticas comenzaron a proporcionar apoyo legal tanto a tiempo integral como en una larga jornada en las escuelas públicas brasileñas.

La educación a tiempo integral, en el contexto histórico brasileño, tuvo una audaz propuesta de educación, pero exitosa con la oferta, que fomentó la formación a integral de los estudiantes de las clases populares. Giolo (2012) deja en claro que esta escuela, en Brasil, también logró sus éxitos, como CECR, GV, PROFIC, CIEPs y CIACs, así como otros intentos en esta concepción de la educación, con la afirmación de que estos proyectos fueron muy costosos para las arcas públicas, y en consecuencia los programas no ganaron continuidad efectiva, reflexionando sobre la discontinuidad de la política y a veces configurándose ya no en la política de Estado, pero en la política gubernamental. Porque, terminó el mandato, terminó la política o sobrepasar la discontinuidad de la misma.

El debate sobre esta concepción de la educación se fue actualizando y autores como Cavaliere (2009), Giolo (2012) y Menezes (2008) enfatizan que en la historia brasileña el acceso a la escuela a tiempo integral se limitaba a una pequeña capa dominante de la población. En las últimas décadas, debido al proceso de industrialización y urbanización, las clases populares comenzaron a tener acceso a la enseñanza, con la escuela a tiempo parcial, mientras que los niños de la élite brasileña de la época, que dura hasta nuestros días, recibieron educación completa en escuelas u otros espacios educativos.

⁹ Fue una política pública implementada en São Paulo, entre 1986 y 1993. Este programa público, llamado PROFIC - Programa Integral de Capacitación Infantil –, buscó extender la duración de la estadía de los niños pobres de las clases populares en la escuela y ampliar las condiciones para su mejor rendimiento de aprendizaje.

¹⁰ Instituciones concebidas en Brasil para la experiencia de la escolarización a tiempo integral, dirigido a niños de las clases populares, tratando de satisfacer sus necesidades e intereses. Los CIEPs fueron creados en la década de 1980 por Darcy Ribeiro, cuando era secretario de Educación en Río de Janeiro, en el gobierno Leonel Brizola. El objetivo era proporcionar educación, Deportivo, atención médica, diversas actividades gastronómicas y culturales, instituciones situadas fuera de la red educativa regular.

¹¹ El proyecto CIAC fue creado a partir de 1990 en el gobierno del presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992) como parte de las políticas sociales de su gobierno y tuvo como tema la educación integral, sin embargo, ya no se limita al estado de Río de Janeiro o São Paulo, pero a escala de la Unión, bajo el patrocinio de la Legión Brasileña de Asistencia, Ministerio de Salud y Ministerio de la Infancia.

Una escolarización a tiempo parcial, ofrecida de manera precaria, sin un proyecto de formación completa del sujeto, teniendo en cuenta las intenciones del sistema capitalista de calificar precariamente a los jóvenes para desempeñar funciones en el mercado laboral, en condiciones físicas y pedagógicas inadecuadas de operación, aulas abarrotadas, actividades insuficientes, refleja así la consternación educativa de los gobernantes, y tiene como consecuencia la precariedad de la educación pública, que se refleja negativamente no solo en una formación parcial, sino principalmente en la formación integral del estudiante.

Este concepto de educación ha vuelto a ganar fuerza en Brasil con los crecientes movimientos a favor de mejoras en la calidad de la educación en el período correspondiente a las décadas de 1980 y 1990, que impulsó la creación de políticas y programas educativos relacionados con asegurar la presencia del niño en la escuela y aumentar su estadía, con miras a aumentar la jornada escolar, a partir de programas enfocados en esta política, tales como: Más Cultura, Escuela Integrada, Escuela de Tiempo Integral, Segunda Vez y el Programa Más Educación, ejemplos de Programas y acciones del Ministerio de Educación - MEC que se materializan en esta política para ampliar el camino del niño en la escuela, ofreciendo nuevas oportunidades de educación a los estudiantes de las escuelas públicas brasileñas, así como, a partir de los marcos legales que apoyan la implementación de esta política educativa - LDB n° 9.394/96 (BRASIL, 1996), con PNE (BRASIL, 2014) y Fundeb n° 11.494/2007 (BRASIL, 2007).

La política de ampliación de la jornada escolar cuenta con el apoyo jurídico de la LDB N° 9.394/1996, que regula para la educación de la primera infancia la jornada escolar a tiempo integral de al menos siete horas (BRASIL, 1996; BRASIL 2013). Mientras que en la escuela primaria la legislación hace opcional el funcionamiento de las unidades escolares de tiempo integral, establecidas en LDB N° 9.394/1996 a partir de:

Artículo 34. La jornada escolar en la escuela primaria incluirá al menos cuatro horas de trabajo efectivo en el aula, y la duración de la estancia en la escuela se amplía progresivamente.

§ 1 - Quedan prohibidos los casos de educación nocturna y las formas alternativas de organización autorizadas en esta Ley.

§ 2 - La escuela primaria se impartirá progresivamente a tiempo integral, a discreción de los sistemas educativos (BRASIL, 1996, p. 19).

La escuela de tiempo integral obtuvo refuerzo legal cuando fue contemplada en los Planes Nacionales de Educación (PNE, en los términos de 2001 y 2014, desde el primer Plan Nacional de Educación (BRASIL, 2001) dirigido a la escuela de tiempo integral, la organización escolar en la que la estadía del estudiante era de al menos 7 horas diarias tanto

para la educación de la primera infancia, en cuanto a la escuela primaria, y el nuevo Plan Nacional (BRASIL, 2014) tiene como uno de sus objetivos la expansión de la oferta de escuelas de tiempo integral (Meta 6), que propone la oferta en el 50% de las escuelas públicas con miras a atender al 25% de la población escolar para el año 2024 en todo el territorio brasileño.

Sin embargo, el PNE (BRASIL, 2014), aún no ha podido lograr lo que se propone en su Objetivo 6: incluso el plazo no ha expirado, el porcentaje de escuelas de tiempo integral en Brasil, especialmente en el municipio de Belém / PA, todavía está por debajo del propuesto por el Plan vigente, debido a un número de 840 (ochocientos cuarenta) escuelas que forman parte del Departamento de Educación del Estado - SEDUC, sólo 68 (sesenta y ocho) escuelas ofrecen educación a tiempo integral ¹², Los datos presentados en el Plan Estatal de Educación Integral - PEEI (PARÁ, 2014), que caracteriza que la política de tiempo integral en esta esfera aún no va de acuerdo con el PNE (BRASIL, 2014) sobre el Objetivo 6, así como la falta de apoyo técnico y financiero son obstáculos que limitan la efectividad de esta política en las escuelas estatales de Belém / PA.

El actual PNE (BRASIL, 2014) también recomienda en sus lineamientos la colaboración entre entidades federativas, principalmente por parte de la Unión, para emprender un mayor énfasis en la colaboración con Programas y Proyectos destinados a satisfacer las especificidades de la infraestructura de las escuelas de tiempo integral, lo que revela, entre otros factores, la "superación de las desigualdades educativas" y la "mejora de la calidad de la educación", ambos presentados como lineamientos del Plan (BRASIL, 2014, art. 2º, ítems III y IV).

Así, como el actual PNE (BRASIL, 2014), que apoya la política de educación a tiempo integral, Fundeb, Ley N° 11.494/2007 (BRASIL, 2007), como política de financiamiento, prevé en su artículo 10, valores diferenciados para los estudiantes con matrícula de tiempo integral en la educación pública. Así, la educación básica a tiempo integral comenzó a considerarse con un turno escolar de siete horas diarias o más durante todo el período escolar.

A finales de 200, la Educación Integral vuelve al enfoque nacional a través del Programa Más Educación - PME, idealizado por la Ordenanza Interministerial N° 17/2007 (BRASIL, 2007), que tenía como objetivo devolver a los estudiantes en el turno escolar a actividades para ampliar el aprendizaje, pero este Programa no se implementó hasta 2010, cuando fue decretado por la república presidencial, momento en el que se reafirmó que este programa estaba dirigido a atender a estudiantes necesitados (BRASIL; 2007).

¹² Datos extraídos del sitio web de SEDUC/PA. Disponible en: http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_escola/frmConsultaTempoIntegral.php. Acceso en: 21 mar. 2021.

Por lo tanto, se percibe que la propuesta del Programa Más Educación - PME (BRASIL, 2007), así como las otras mencionadas y comentadas en este trabajo, culminaron en una relevancia significativa en la formación de los sujetos, proponiendo otras experiencias formativas, pero evidenciamos, a partir de los contextos por los cuales se implementó la concepción y la política de tiempo integral, el carácter eminentemente asistencialista, al ofrecer la expansión del tiempo al estudiante en la escuela, con el fin de sacarlo de las calles sin una preparación significativa para que además de estar "asegurados" de la marginalidad, tuvieran un proceso de escolarización de calidad.

Sin embargo, Paro (1988) corrobora esta pregunta diciendo que, incluso antes de hablar de ampliar la jornada escolar, es necesario reflexionar sobre la enseñanza en el turno parcial, con el objetivo de ofrecerla con calidad, para luego pensar en la expansión de la jornada escolar a tiempo integral.

Sin embargo, estos ataques aún no han sido suficientes en términos de sensibilización sobre la esfera política de nuestra sociedad, con el fin de poner fin de manera efectiva a una política pública responsable comprometida con la implementación de un tiempo ampliado / integral en la educación pública brasileña. Las razones de esta no adopción son varias, que van desde cuestiones económicas hasta problemas relacionados con la organización interna de la propia escuela, pasando por la infraestructura, la cualificación de los profesionales de la educación, la calidad en la alimentación y la organización del trabajo pedagógico, un punto que es la base de las acciones propuestas en el tiempo extendido, que fomenta experiencias educativas que van más allá del proceso de escolarización.

Tiempo integral y jornada ampliada: Conceptualizar la política en la práctica educativa

La educación en el escenario brasileño siempre ha sido un aspecto social de importancia fundamental para el desarrollo del hombre en la sociedad, y de esta manera, se buscó mucho para una educación que lograra una formación completa de los sujetos, con diferentes propuestas, priorizando la calificación de la enseñanza de la escuela pública, con el objetivo de satisfacer las inquietudes de los sujetos desde una educación que proporcionara una formación más allá de la escolarización, con otras experiencias educativas basadas en una educación transformadora.

En Brasil, este movimiento de tiempo integral en las escuelas, según Arroyo (1988, 2012), Giolo (2012) y Paro (1988), entre otros, apunta a la conexión directa con las demandas de las poblaciones empobrecidas que exigen educación de calidad y gratuita. En este sesgo,

Giolo (2012, p. 95), corrobora al decir que, "el tiempo parcial es la escuela de los segmentos populares", lo cual es constante en la historia brasileña que la escolarización motivó estas afirmaciones de las que Arroyo nos habla (2012, p. 33):

Porque la conciencia social del derecho a la educación y a la escuela entre los sectores populares ha crecido en las últimas décadas, también lo ha hecho la conciencia de que el tiempo escolar en nuestra tradición es demasiado corto. El derecho a la educación condujo al derecho a más educación y más tiempo escolar. Este puede ser un significado importante: tratar de dar respuestas políticas al avance de la conciencia del derecho a más tiempo de educación.

Fue a partir de las diversas experiencias de educación pública a tiempo integral registradas en el escenario educativo brasileño que se organizaron las experiencias de expansión de la jornada escolar con énfasis en la instrucción y formación de los sujetos de las clases populares, presentándose como una forma de democratización de la enseñanza y como una garantía de la permanencia del estudiante en la escuela, con el propósito de no solo transmitir conocimientos, sino mitigar los impactos de las divergencias sociales, así como los problemas relacionados con las condiciones de pobreza (CAVALIERE; MAURICIO, 2012; GIOLO, 2012).

Esta concepción de la educación partió de las políticas públicas educativas orientadas a igualar las oportunidades de aprendizaje y satisfacer las necesidades relacionadas con el mundo del trabajo, las cuales se asociaron con el aumento de la carga de trabajo de los estudiantes en la escuela, con experiencias educativas asociadas al concepto de educación integral a la escuela de tiempo integral, revelando las preocupaciones sociales subyacentes a estas políticas públicas, con el propósito de proteger a los niños con bajo estatus social, configurándose no solo en una política educativa, sino de asistencia a quienes viven al margen de las oportunidades socioeconómicas.

Si, por un lado, la ampliación de la jornada escolar propone la ruptura de la estructura tradicional con actividades diversificadas en la promoción del desarrollo integral de las asignaturas, la necesidad de ampliar el tiempo escolar está directamente vinculada a los espacios de la escuela y a las posibilidades de articulación de ambos, con el fin de integrar y articular las potencialidades educativas existentes en la sociedad, tales como: espacios, personas, instituciones e iniciativas, desde las cuales se aseguran condiciones fundamentales para el desarrollo integral de los sujetos (ARROYO, 2012).

En esta perspectiva, Cavaliere (2002) aborda la importancia de la escolarización a tiempo integral, porque la duración de la estancia en la escuela tiene como objetivo la formación

global de los sujetos en un intento de garantizar una educación más equitativa y promotora de un mayor desarrollo y ciudadanía.

Sin embargo, con el surgimiento de la educación universal y obligatoria, la educación integral se pensó desde la perspectiva de una educación amplia que involucraba todas las dimensiones de la educación de los sujetos, que se inserta en una concepción de carácter político y emancipador. Esta concepción de la educación, según Boto (2003) y Coelho (2009), resurge desde la antigüedad, en un contexto de cambios en la vida moderna, presuponiendo nuevas actitudes hacia la vida y, en consecuencia, de la educación ante la conveniencia en la formación más completa de los sujetos, a partir de una educación que considera el desarrollo de los sujetos con énfasis en sus potencialidades desde las dimensiones: físico, cognitivo, emocional, social y cultural, en el que constituirá un proyecto colectivo con propósito político al servicio de una sociedad en particular.

En el escenario educativo brasileño, las diversas perspectivas de la educación en esta perspectiva se enfrentan a la cuestión del espacio y el tiempo. Arroyo (2012), al abogar por una educación integral de los estudiantes, con más equidad y justicia social, considera la propuesta de más tiempo en la escuela una forma de ofrecer experiencias educativas transformadoras. Por lo tanto, la duración de la estancia en la escuela, centrada en diferentes ofertas educativas, permite el desarrollo de las potencialidades intelectuales y cognitivas del estudiante, haciendo que los sujetos de la escuela pública tengan posibilidades de lograr el protagonismo de sus acciones.

En este sentido, Moll (2012) aboga por la expansión de la trayectoria escolar, a través de la escuela a tiempo integral, y de esta manera enfatiza el desarrollo de una nueva dinámica pedagógica que aborde lo fundamental para la vida en sociedad dirigida por el bien público, con miras a profundizar en el conocimiento, el espíritu crítico y las experiencias democráticas, que posibiliten toda una formación estudiantil.

Coelho y Menezes (2008) también corroboran la definición del concepto de tiempo integral y señalan que la relación establecida entre la ampliación del tiempo escolar y una educación que se entiende como integral no siempre implica necesariamente la calidad de la enseñanza esperada. Por lo tanto, "la extensión cuantitativa del tiempo en la escuela no siempre resulta en una extensión igualmente cualitativa de este tiempo" (COELHO; MENEZES, 2008, p. 2).

Según Leclerc y Moll (2012), la ampliación del tiempo escolar se entiende como una garantía de derecho en la perspectiva de promover una educación integral con múltiples

dimensiones y libertades constitutivas que posibiliten el desarrollo humano. Desde esta perspectiva, los autores afirman que:

[...] en un contexto de desigualdades económicas, políticas y sociales, en el que el acceso a la ciencia, la cultura y la tecnología está vinculado a la orientación étnica, territorial, de clase, de género y sexual, la construcción de una política de educación básica a tiempo integral forma parte de políticas afirmativas y de afrontamiento de las desigualdades (LECLERC; MOLL, 2012, p. 17).

También en el enfoque de los autores, explican que las expresiones "tiempo integral" y "jornada ampliada" se establecen en base a los marcos legales de la política educativa; las políticas de extensión de la jornada deben conducir a la educación a tiempo integral, referenciadas por la cobertura del financiamiento de la educación, según lo establecido por Fundeb, mencionado anteriormente en este estudio.

Cavaliere (2009), al abordar la naturaleza de la expansión de la jornada escolar asociada a la posibilidad de una educación integral, aborda el carácter contradictorio y complementario en el campo pedagógico educativo de las concepciones que conviven en la escuela, explicándolas con el uso de las expresiones "escuela a tiempo integral" y "estudiante a tiempo integral". Con respecto a estas proposiciones, Coelho (2011, p. 7) enfatiza que:

[...] la ampliación de la jornada escolar no está necesariamente relacionada con la propia organización de la escuela, sino a través de actividades que tienen lugar en el contrapaso y que, como tales, pueden o no estar vinculadas al proyecto pedagógico de la institución. En este caso, lo más probable es que las actividades enriquezcan el universo sociocultural del estudiante, pero no necesariamente se constituyan como educación integral, en el sentido de la articulación de conocimientos y conocimientos que forman parte de la constitución del ser humano, que lo vinculan al proceso humanizador para el cual la escuela necesita abrirle la puerta.

Es necesario considerar en esta perspectiva de la política lo que concierne la jornada a tiempo integral y prolongado, en y para las definiciones de acciones pedagógicas relacionadas con una práctica educativa que califica este tiempo extendido en la difusión de experiencias fundacionales en la formación de estudiantes, considerando que, incluso si existe una diferencia entre los términos (tiempo integral y jornada ampliada), en la práctica, la educación en estas perspectivas debe ser inherente a la propuesta pedagógica de la escuela, con énfasis en un trabajo pedagógico integrado e integral en la formación de sujetos que participan en la educación a tiempo integral / o jornada ampliada.

Sin embargo, enfatizamos que esta concepción de la educación es significativa con respecto a una educación integral, ya que el desarrollo del trabajo educativo en este tiempo necesita satisfacer las necesidades reales de los estudiantes, que forman parte de este proceso. Porque, si no hay intención de trabajo en este tiempo, no será posible calificarlo para proporcionar nuevas posibilidades de aprendizaje. Por lo tanto, es necesario revisar la organización del trabajo pedagógico, porque, cuando no se integra y planifica con la propuesta curricular y con los lineamientos de la política de tiempo integral/jornada ampliada, culmina en no corresponder en una formación más completa, dirigida por la política en estudio.

La educación en esta perspectiva aún no ha logrado el éxito esperado, con respecto a la calificación de este tiempo para asistir a una formación más completa de las asignaturas de la escuela pública, debido a varios factores, como la falta de infraestructura que cumpla con la política, alimentos de calidad y adecuados al tiempo esperado de los estudiantes en la escuela, la formación continua de profesionales que trabajan a tiempo integral y la organización del trabajo pedagógico, que no encaja con el currículo común, ni forma parte del Proyecto Político Pedagógico - PPP.

El PPP generalmente se desvincula de esta propuesta, especialmente en lo que respecta a la enseñanza con propuestas de tiempo integral en las escuelas públicas estatales de Belém / PA, que culmina en la limitación del trabajo educativo, debido a los obstáculos mencionados anteriormente en este estudio, que hacen imposible llevar a cabo la política de tiempo integral / o día a día extendido.

En este sentido, al hablar de educación desde la perspectiva del tiempo integral y la jornada ampliada, que se centran en la formación de los sujetos de la Educación Básica, es evidente que solo la expansión del tiempo no garantiza una educación efectiva, sino que la calificación de este tiempo permitirá una formación plural y diversa del estudiante, basada en prácticas pedagógicas que resignan el trabajo en la escuela, con diversas experiencias educativas en la formación más completa del alumno de la escuela pública.

La organización del trabajo pedagógico a tiempo integral

La escuela a tiempo integral surgió en la sociedad con el fin de satisfacer las necesidades educativas presentes en un momento histórico determinado. Por lo tanto, es urgente la necesidad de reestructuración en términos de espacio físico, calificación de los profesionales de la educación, trabajo pedagógico, entre otros elementos que proyectan sustancias a esta política, con el fin de permitir experiencias educativas diversificadas, teniendo en cuenta las

especificidades formativas del estudiante, apuntando a la formación más allá del desarrollo cognitivo.

En este sentido, la Organización del Trabajo Pedagógico – OTP, elemento básico para el desarrollo del trabajo educativo desde la perspectiva de la política de tiempo integral y la jornada ampliada, se correlaciona en acciones intencionales y planificadas sobre los elementos que conforman el proceso educativo, tales como: la gestión, el currículo, la evaluación y la planificación de acciones pedagógicas que impregnan todos los segmentos de la escuela, desde el equipo directivo hasta los padres y/o tutores. Entre todos los involucrados en este proceso, la organización pedagógica de la institución educativa involucra dimensiones de trabajo organizadas a partir de elementos articulados, tales como: las Reglas Escolares, el Proyecto Político Pedagógico, la Propuesta Curricular, entre otras que subyacen al trabajo institucional de la educación.

Se entiende que el desempeño del equipo directivo -directores y pedagogos- se configura como elementos fundamentales en la organización colectiva del trabajo pedagógico de la escuela. Es decir, debe actuar en diversas instancias de la práctica educativa, directa o indirectamente vinculada a la organización y procesos de adquisición de conocimientos y modos de acción.

Conforme Arroyo (1988, p. 4):

[...] La educación a tiempo integral tiene el deber de proporcionar al estudiante una experiencia educativa total, que no se limite a ilustrar la mente, sino que organice su tiempo, su espacio, que disciplina su cuerpo, que transforma y de acuerdo con su personalidad en todo momento.

Arroyo (1988) nos recuerda el entendimiento de que recibir educación completa no implica que el estudiante deba pasar tiempo integral en la escuela, sino que existe una mayor interpretación por parte de las entidades federativas y de la propia escuela que la educación a tiempo integral y, principalmente, la escuela de tiempo integral, por lo que ambos desarrollarán su papel en la formación más completa del estudiante, comprender el momento histórico y la realidad social, por lo tanto, las posibilidades de transformaciones significativas en el desarrollo.

En este sentido, Veiga (2013) destaca que la escuela es el lugar de concepciones, realización y evaluación de su proyecto educativo, ya que necesita organizar su trabajo pedagógico en base a sus alumnos. Y, con base en esta premisa, aclara que la escuela en general tiene dos tipos básicos de estructuras organizativas, que son puntos fundacionales en la

organización de la escuela en su conjunto, tales como: la estructura administrativa y pedagógica, condicionantes fundamentales para la labor educativa que brinda la escuela.

En cuanto a la estructura administrativa, aseguran en la práctica la gestión de los recursos humanos, físicos y financieros, así como la arquitectura del edificio, equipamiento, mobiliario y colecciones educativas, instalaciones escolares y espacios libres y de saneamiento básico, elementos importantes para el desarrollo de la labor institucional.

Las estructuras organizativas pedagógicas se relacionan con las interacciones políticas, la enseñanza y las cuestiones curriculares. "En las estructuras pedagógicas se incluyen todos los sectores necesarios para el desarrollo del trabajo pedagógico" (VEIGA, 2013, p. 25).

En este sentido, hablar de la estructura organizativa de la escuela nos lleva a un seguimiento que tiene como objetivo detallar las prioridades del trabajo docente, porque la organización de este trabajo es un tema fundamental enfocado al desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. Vale la pena mencionar que la organización del trabajo pedagógico:

[...] puede entenderse por dos niveles: a) como trabajo pedagógico que, en el momento histórico actual, se suele desarrollar predominantemente en el aula, y b) como organización global del trabajo pedagógico de la escuela, como proyecto político pedagógico de la escuela (FREITAS, 1994, p. 90).

La organización del trabajo pedagógico, desde la perspectiva de la unidad escolar, gira en torno a dos seguimientos: el trabajo centrado en la dinámica del aula, y el trabajo organizativo de la escuela que está relacionado con el proyecto político pedagógico - PPP, que es un instrumento básico en la organización institucional, con miras a lograr los objetivos y propósitos de la educación.

Por lo tanto, este proyecto político se vincula incisivamente a la necesidad social que se describe culturalmente, gana coherencia y estabilidad al presentar la realidad en la que se incluye, destacando cómo se organizan las prácticas para trabajar con los sujetos, porque su enfoque es el eje principal de la organización de la práctica pedagógica que debe ser adoptada por todos los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, la organización del trabajo pedagógico consiste en acciones intencionales y planificadas de los elementos que conforman el proceso educativo, tales como: gestión, currículo, evaluación y planificación de la acción pedagógica, que involucra a toda la comunidad escolar: dirección, personal pedagógico, personal docente, padres y/o tutores, estudiantes y empleados.

Dentro del currículo, existe el significado de cómo se llevará a cabo la organización del trabajo pedagógico como una explicación del trabajo de la escuela y del maestro, mostrando

que las acciones están ordenadas y apoyadas por una filosofía educativa, inherente al trabajo de la propia escuela. A través del currículo, se dispone de la organización de la escuela, así como de las experiencias educativas a las que los alumnos tendrán acceso en la apropiación del conocimiento.

La organización del trabajo pedagógico, basada en la planificación, se entiende como un instrumento que estimulará la forma de elaborar, ejecutar y evaluar los planes de enseñanza que organizan el trabajo docente. En este sentido, la planificación guiará el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, el docente es el coordinador de su aula, es responsable de la organización pedagógica que se lleve a cabo en este espacio, ya que, si no hay planificación, no hay forma de desarrollar un trabajo de manera efectiva.

Sin embargo, el trabajo pedagógico a tiempo integral debe estar comprometido con el desarrollo de la autonomía del estudiante, la discriminación de sus actividades debe tener como criterio la eliminación de condiciones sociales y culturales desfavorables que comprometan decisivamente el aprendizaje. En este sentido, debe apuntar a nuevas necesidades, nuevas aspiraciones, deseos y expectativas, en el contexto de las herramientas necesarias para que el estudiante logre esta nueva condición de aprendizaje.

La educación en esta perspectiva debe guiarse por actividades organizadas y estructuradas dirigidas al bienestar tanto del estudiante como del educador, proporcionando interacción, intercambio de experiencias y conocimientos entre ellos, lo que solo se logrará si la escuela tiene en medio de sus acciones un trabajo pedagógico organizado y cohesionado con la propuesta de la escuela a tiempo integral.

Asumiendo que la propuesta de educación a tiempo integral o con ampliación de la jornada escolar implica una dimensión cuantitativa (más tiempo en la escuela) y una dimensión cualitativa (la formación integral del ser humano), a partir de la cual deben converger las acciones pedagógicas a otras experiencias (que involucran las dimensiones del desarrollo humano) de aprendizaje, que deben planificarse para que las acciones en este tiempo extendido permitan que los tiempos calificados en el aprendizaje del estudiante sean escuela pública.

Sin embargo, aunque haya un aumento en el tiempo, es necesario tener una mirada diferenciada sobre este aspecto, evitando ofrecer a los estudiantes "más de lo mismo". De esta manera, la escuela pública debe desafiar a sí misma para mantener la calidad del tiempo ofrecido que debe "constituirse como un tiempo reinventado en la comprensión de los ciclos, los idiomas, los deseos de los niños y jóvenes que acogen, modifican asimetrías y esterilizaciones que aún se encuentran en la práctica pedagógica escolar" (MOLL, 2012, p. 28).

Consideraciones finales

La revisión histórica de la(s) experiencia(s) ha/han señalado la creencia de los defensores de la propuesta de educación integral o con jornada ampliada como posibilidad de mejorar la educación en Brasil. Por otro lado, los resultados revelan que, a partir de la concepción de la educación desarrollada por Anísio Teixeira en el Centro Educativo Carneiro Ribeiro, se desarrollaron otras experiencias en el país. Sin embargo, no se han consolidado como una política de Estado, en un momento en que se presentan como una propuesta discontinua y con interrupciones provocadas por el intercambio de gestión administrativa, configurándose como políticas gubernamentales.

Con respecto a los conceptos de tiempo integral y jornada ampliada, notamos que esta propuesta de educación puede ser analizada a través de varias lentes. Por lo tanto, la discusión entre estos términos considera no solo los aspectos pedagógicos, sino también los aspectos sociales, económicos y políticos.

Encontramos que las discusiones sobre la organización del trabajo pedagógico, en propuestas de educación integral o con jornada prolongada, traen preocupación por las acciones intencionales y planificadas de los elementos que conforman el proceso educativo, como la gestión, el currículo, la evaluación y la planificación de la acción pedagógica, que involucra a toda la comunidad escolar.

Concluimos que la organización del trabajo pedagógico, desde la perspectiva de ofrecer una educación a tiempo integral o con horarios laborales extendidos, debe llevarse a cabo en función de la realidad de sus estudiantes. Así, la planificación y articulación de todas las actividades necesitan apuntar a sus necesidades y anhelos reales, en el contexto, el camino expandido que, para llegar a ser significativo, necesita estar vinculado al éxito de los estudiantes, y que este objetivo es el centro de la acción educativa escolar.

REFERENCIAS

ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 65, p. 3-10, maio 1988. Disponible en: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15741988000200001&lng=pt&nrm=iso. Acceso: 12 oct. 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: 12 oct. 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 en: 12 o. 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: 12 oct. 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/l12796.htm. Acesso: 12 oct. 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/l13005.htm. Acesso: 12 oct. 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: 12 oct. 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: 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: 13 oct. 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: 3 mayo 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. Disponible en:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4060/3327>. Acceso: 12 oct. 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. Disponible en:

emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/download/243/82. Acceso: 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. Disponible en:

<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT13-3193--Int.pdf>. Acceso: 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. Disponible en:

<https://www.scielo.br/j/er/a/C5Jn4Yrn5XxhznFNTDMGJwt/abstract/?lang=pt>. Acceso: 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. Disponible en: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2423>. Acceso: 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. Disponible en: Plan de educación integral - Pará por Alba Cerdeira - issuu. Acceso: 15 oct. 2019.

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

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

Cómo hacer referencia a este artículo

VALE, R. S. G.; OLIVEIRA, N. C. M. Tiempo integral y jornada ampliada en la política educativa brasileña: Conceptos en debate. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1495-1514, jul./set. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i3.17084>

Presentado en: 13/12/2021

Revisiones requeridas en: 07/02/2022

Aprobado en: 25/04/2022

Publicado en: 01/07/2022

Procesamiento y edición: Editora Ibero-Americana de Educação.

Corrección, formateo, normalización y traducción.