

AMPLIAÇÃO DA JORNADA DAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS: UM PANORAMA DE POLÍTICAS E DISCURSOS

Patrícia Peixoto Zapletal¹ 

Adriana Marcondes Machado¹ 

RESUMO: O objetivo deste artigo é caracterizar as publicações sobre as atuais práticas de ampliação da jornada escolar no Brasil. Por meio do mapeamento da produção escrita sobre o tema — em capítulos de livros e artigos publicados em periódicos indexados da área educacional, produzidos entre 2006 e 2014 —, foram encontrados argumentos que variam entre aqueles utilizados para justificar as propostas de escola de tempo integral em curso nas redes de ensino público do país e aqueles que procuram questionar supostas adesões acríticas às reformas educacionais.

Palavras-chave: Jornada escolar. Escola pública brasileira. Discursos.

Extension of the Brazilian public schools' day: an overview of policies and discourses

ABSTRACT: The objective of this article is to characterize publications on the current practices for extending the school day in Brazil. From the mapping of written production on the subject — in chapters of books and articles published in indexed periodicals of the educational area produced between 2006 and 2014 —, arguments have been found ranging between those used

¹Universidade de São Paulo – São Paulo (SP), Brasil. E-mails: patriciazapletal@gmail.com, adrimarcon@uol.com.br

DOI: 10.1590/CC0101-32622019218929

to justify the full-time school proposals in progress in the Brazilian public school education to those seeking and the ones that challenge alleged uncritical adherences to educational reforms.

KEYWORDS: School day. Brazilian public schools. Discourses.

INTRODUÇÃO

Por meio do levantamento dos discursos¹ presentes tanto na literatura acadêmica recente como nas propostas e nos documentos governamentais atuais a respeito da ampliação da jornada escolar no Brasil, identificou-se uma profusão de expressões que fazem parte dessa temática: *educação integral*, *educação delem tempo integral*, *escola de tempo integral/ampliado*, *educação integral em tempo integral/ampliado*, *educação integrada*, *escola integrada*.

Tais terminologias não são utilizadas pelos autores de forma isolada, e raramente os textos explicitam com exatidão os sentidos atribuídos a esses termos. A imprecisão no uso dessas expressões parece ser fruto da emergência, no campo da educação, do crescimento das discussões e investigações em torno da ampliação da jornada escolar no Brasil nas últimas décadas e, para Lígia M. Coelho², expõe a arena de disputas que se trava, hoje, em relação à temática em questão.

A definição do que se compreende por *tempo integral*³ nas escolas brasileiras se encontra atualmente regulamentada, mantendo-se ainda bastante controversos e nada unívocos os usos do termo *educação integral*.

Cabe apontar, no entanto, no que se refere às diferentes noções de *educação integral* que circulam tanto nas produções acadêmicas recentes quanto nos atuais programas políticos, as formulações mencionadas por Maria F. Rosa Guará (2006). A autora afirma que essas formulações podem ser sintetizadas em três:

- *educação integral* associada à ideia filosófica de homem integral, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem compreendido em sua totalidade;

- *educação integral* como articulação de saberes, com base em projetos integradores, remetendo à ideia de projetos que articulam saberes em diferentes contextos;
- *educação integral* relacionada à perspectiva de tempo integral de atendimento de crianças e jovens, dado que diversas experiências brasileiras de extensão da jornada escolar e de implantação de um período integral nas escolas públicas se apresentam como propostas de educação integral.

Quanto à diferença entre os termos *tempo integral* e *tempo ampliado*, Lígia M. Coelho (2009) indica que as pesquisas trabalham atualmente com os conceitos de *tempo ampliado* (até seis horas e meia) e *tempo integral* (sete horas ou mais), compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares.

POSSÍVEIS EFEITOS DE PRÁTICAS ATUAIS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR DO ENSINO PÚBLICO NO BRASIL

Diversas experiências brasileiras de extensão da jornada escolar nas escolas públicas se apresentam como propostas de *educação integral*, no sentido de oferecer formação ampla aos alunos, concebendo-os como multidimensionais. No entanto, pode-se perceber, olhando as experiências de escola pública de tempo integral no Brasil, que não há um entendimento único sobre o que se convencionou chamar de *formação completa*, nem muito menos quais pressupostos e metodologias a constituem.

Essa constatação está também presente em um dos recentes cadernos produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura intitulado *Educação integral: texto de referência para o debate nacional* (BRASIL, 2009), que tem como objetivo auxiliar a reflexão acerca da temática da educação integral. O caderno em questão afirma que, embora não haja consenso a respeito do que é formação completa, “as concepções de educação integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas” (BRASIL, 2009, p. 16).

Todavia, algo que parece bastante consensual nos debates atuais sobre a educação é que o tempo dedicado a ela estaria muito aquém do que seria necessário para dar conta da formação dos alunos, tendo em vista os desafios a serem enfrentados no século XXI. No Brasil, sob o amparo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que trouxe a indicação de aumento progressivo da jornada escolar no ensino fundamental, bem como de implantação do tempo integral, aceleraram-se as propostas de escolas de tempo integral.

Nas produções recentes voltadas à temática das atuais políticas e práticas de ampliação do tempo escolar no Brasil, que abarcam capítulos de livros, além de artigos publicados em periódicos indexados da área educacional, produzidos entre 2006 e 2014⁴, encontram-se argumentos que variam entre aqueles utilizados para justificar as propostas de escola de tempo integral em curso nas redes de ensino público do país e aqueles que procuram questionar supostas adesões acríticas às reformas educacionais, suas concepções de escola de tempo integral e a sua destinação.

Um dos primeiros artigos que se dedicaram às discussões sobre as produções acadêmicas em relação ao tema da escola pública de tempo integral foi elaborado por Analice Ribetto e Lúcia Velloso Maurício (2009). As autoras realizaram o mapeamento da produção escrita sobre o tema em artigos (de 1984 a 2007), capítulos de livros, teses e dissertações (de 1998 a 2008). O recorte temporal escolhido para o cenário apresentado neste trabalho, de 2006 a 2014, deve-se ao fato de esse período não ter sido envolvido pelo artigo mencionado.

A configuração da revisão bibliográfica então apresentada é corroborada pelo levantamento quantitativo e temático feito por Ribetto e Maurício (2009). As autoras apontam que a produção escrita sobre o tema da escola pública de horário integral, no seu conjunto, pode ser vista compondo dois blocos: um constituído da argumentação contrária e o outro da favorável ao horário integral.

Entre os principais argumentos encontrados que sustentam a necessidade de ampliação das jornadas escolares na educação básica brasileira, três destacam-se em função da recorrência, além de ser notável no encadeamento de tais discursos o uso de algumas palavras como *cidadania*, *democracia* e *qualidade*. A recorrência desses termos remete-se à relevante

advertência feita por José Sérgio Carvalho (2013) de que o recurso às expressões largamente utilizadas na retórica educacional como *democratização do ensino* e *qualidade da educação* pode tanto obscurecer a compreensão da cambiante realidade escolar como impedir “o afloramento de uma discussão mais clara sobre as profundas divergências de concepções programáticas” (CARVALHO, 2013, p. 90) que essas expressões encerram.

A primeira argumentação favorável às escolas de tempo integral refere-se à possibilidade de essas escolas poderem significar a vivência, pelos alunos, de um currículo com mais oportunidades de atividades educativas, o que acarretaria melhora e expansão qualitativa do tempo de aprendizagem, podendo também suprir a ausência de oportunidades e/ou instituições sociais e culturais no cotidiano dos alunos (COELHO, 2012), além de gerar importantes reflexos na construção do projeto de uma sociedade *democrática* e na formação da *cidadania* (MAURÍCIO, 2009; LEITE, 2012; MOLL, 2012; TITTON, PACHECO, 2012; LECLERC, MOLL, 2012).

O segundo argumento diz respeito ao papel das políticas de educação integral e em tempo integral para o enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais (LECLERC; MOLL, 2012), para a melhoria das situações de risco social e proteção das crianças em situação de vulnerabilidade social (COELHO, 2012), e ainda à possibilidade de contribuição para reverter “o processo de exclusão social que se naturaliza nas escolas brasileiras” (MAURÍCIO, 2009, p. 66).

Como terceira argumentação recorrente, tem-se a importância do impacto da ampliação da jornada escolar na intensificação da participação da comunidade nos espaços escolares e articulação da escola com diferentes instituições e projetos, bem como a possibilidade de acabar “com a separação entre escola e vida” (LEITE, 2012, p. 72). Essa argumentação, embora se faça presente em diferentes discursos (TORALES, 2012; TITTON, PACHECO, 2012), apresenta caráter vago, pois não está explicitado em tais discursos o que os autores entendem pelo vasto e nada consensual conceito de *vida*.

Entre as argumentações que procuram questionar as atuais políticas, propostas e práticas de ampliação do tempo escolar, uma das mais frequentes é a afirmação de que as atuais políticas de reorganiza-

ção dos espaços e tempos da escola pública brasileira implicam mudança dos princípios que regem a escola, ou ainda, apontam “riscos de descaracterização do papel social da escola” (MIRANDA; SANTOS, 2012, p. 1.092). As atuais políticas para as escolas de tempo integral acarretariam uma mudança no espaço escolar, que passaria de um espaço de aquisições de conhecimento para um tempo e espaço de convivência. A escola deixaria, segundo Miranda (2005), de ser constituída sob o princípio do conhecimento (em que a emancipação dos indivíduos deve ocorrer mediante a aquisição de conhecimentos, saberes, técnicas e valores), passando a se orientar por uma noção chamada pela autora de “socialidade” (MIRANDA, 2005, p. 648), que prescinde da mediação do conhecimento como sua dimensão fundamental.

Paro *et al.* (1988), ao traçarem considerações sobre as experiências dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e do Programa de Formação Integral da Criança (Profic), salientam que, historicamente, os projetos e empreendimentos de escola pública de tempo integral têm caminhado não no sentido da universalização da escola em sua dimensão caracteristicamente instrutora, mas no da constituição de tentativas de minimização dessa dimensão. Para os autores, o Estado tem respondido às reivindicações e pressões populares por mais instrução com propostas de escola de tempo integral nas quais o objetivo principal não é a divulgação do saber sistematizado, mas a solução de problemas sociais localizados além dos limites da escola e que têm natureza não propriamente pedagógica. O fato de a dimensão assistencial ser uma das mais caras aos projetos de expansão do tempo diário de escolaridade oferecido aos alunos das escolas públicas é, de acordo com os autores, um indicador da falência, ou pelo menos da deficiência das políticas públicas existentes nas áreas de saúde, educação e alimentação nos estados. Permanece, para Paro *et al.* (1988), uma questão mais geral que permeia os projetos de escola pública de tempo integral como um todo: a hipertrofia das funções supletivas que a escola é chamada a desempenhar — o fornecimento da alimentação, o atendimento médico, a guarda de crianças para que os pais possam trabalhar — e a atrofia do trabalho pedagógico propriamente dito.

Cavaliere (2002) também corrobora essa discussão ao apontar que a escola fundamental brasileira vem sendo instada, nos últimos anos,

a assumir responsabilidades e compromissos educacionais bem mais amplos do que a tradição da escola pública sempre o fez. Conforme a autora, a incorporação desorganizada de novos elementos à rotina da vida escolar tem delineado uma realidade em que “as necessidades sócio-integradoras assumem posição primordial no cotidiano da escola fundamental brasileira” (CAVALIERE, 2002, p. 249).

Estão também presentes questionamentos em relação às formas alternativas de ampliação do tempo educativo — que não têm como centro a instituição escolar e que incorporam outras instituições sociais e outros agentes educacionais —, em um sistema educacional considerado ainda frágil institucional e materialmente. Diversos autores (CAVALIERE, 2009; COELHO, 2009; GABRIEL; CAVALIERE, 2012) apontam perigos de fragmentação do trabalho pedagógico, de perda de direção e de uma ainda maior precarização das práticas educativas das escolas públicas brasileiras nessas formas alternativas de ampliação do tempo educativo.

Baseada em estudos sobre a formação da escola pública brasileira elementar, Eveline Algebaile (2009) afirma que a expansão da esfera escolar, decorrente da permanente migração de *tarefas* para a escola, não representa “expansão efetiva da educação escolar, mas, fundamentalmente, apenas mais a fazer por meio da escola. Mais coisas, em geral, em detrimento do tempo, do espaço, dos recursos e das energias que deveriam estar a serviço do conhecimento” (ALGEBAILLE, 2009, p. 329), implicando a utilização da escola para objetivos transitórios e de curto alcance, em detrimento do ensino ou do conhecimento.

José Carlos Libâneo (2014) também sustenta que a formação cultural e científica dos alunos nas escolas de tempo integral é elemento posto em segundo plano, sendo preponderantes os aspectos de proteção e integração social dos mais pobres, reduzindo oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. Além disso, para o autor, a implantação das escolas de tempo integral vem sendo considerada uma solução redentora para os problemas educacionais e sociais e tem sido utilizada como instrumento de propaganda das políticas educacionais dos governos federal, estaduais e municipais. Partindo da afirmação de que não há garantias de eficácia de aprendizagem escolar nas escolas de tempo integral, Libâneo (2014) questiona se não seria mais democrático

canalizar os recursos financeiros para melhorar as escolas comuns, de um turno, para benefício da maioria.

Outra argumentação recorrente entre os autores que procuram indicar contradições envolvidas nas atuais políticas e propostas de ampliação da jornada da escola pública brasileira está relacionada com possíveis reduções operadas na política social do Estado brasileiro. Miranda e Santos (2012) sugerem que o uso de espaços fora da escola, além do envolvimento de atores voluntários nas experiências de escola de tempo integral, acarretaria redução da atuação e da responsabilização do Estado quanto à garantia da educação pública, uma vez que o “Estado delega obrigações, antes inalienáveis, do ponto de vista da consolidação e do aprimoramento da escola pública” (MIRANDA; SANTOS, 2012, p. 1.090).

Por fim, Soraia V. Santos (2009), com base em análises sobre como a ampliação do tempo escolar foi concebida em distintas propostas de escola de tempo integral implantadas no Brasil — particularmente as propostas presentes no ano de 2008 em redes públicas de ensino estaduais e municipais —, salienta que a improvisação é a característica central de organização do tempo escolar em escolas por ela pesquisada e aponta os riscos de algumas propostas de escola de tempo integral se tornarem a simples repetição ou ampliação do que a escola de tempo parcial já oferece. Ou seja, a inovação pretendida por um novo modelo de escola, em alguns casos, limita-se ao aumento da carga horária diária.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES (NUNCA) FINAIS

A descrição dos argumentos então expostos chama a atenção para o fato de que, apesar de apresentarem contrapontos em relação aos possíveis efeitos das recentes propostas de escola de tempo integral, há uma ideia comum nesses discursos. Essa ideia refere-se ao caso de a educação escolar ser compreendida como condição para a emancipação dos sujeitos escolares.

Entretanto, entendemos que qualquer tentativa de análise da escola moderna e das práticas escolares produz a necessidade, conforme

alerta Alfredo Veiga-Neto (2000), de pôr em questão a possibilidade histórica do declarado projeto humanista de escolarização igualitária, única, universal e obrigatória cujo objetivo é a emancipação dos sujeitos. Trata-se de considerar que estão implicados na própria lógica ambígua da modernidade tanto “a domesticação da diferença quanto [...] o diferencialismo e a desigualdade e, por consequência, [...] a exclusão” (VEIGA-NETO, 2000, p. 182).

Assim, a escolarização não seria entendida nem como um meio de os sujeitos alcançarem a racionalidade, liberdade e igualdade, tampouco tais sujeitos poderiam ser tomados como uma evidência a-histórica, como um dado não problemático, ou como sujeitos centrados e unitários a serem desenvolvidos por ações pedagógicas.

Portanto, procura-se aqui um deslocamento em relação às abordagens mais comuns sobre a escola — como lugar de reprodução conservadora ou de sentido revolucionário —, a fim de considerá-la no interior das práticas de governo.

Além de ter funcionado e continuar funcionando como uma instituição importante para pôr em movimento a experimentação de novos saberes, percebe-se também o lugar privilegiado da escola para a intervenção do Estado por meio de políticas que visariam à segurança da população. Políticas como o aumento da escolarização obrigatória e a ampliação da jornada escolar podem ser vistas como estratégias para governamento⁵ das populações (VEIGA-NETO; LOPES, 2007).

Os inúmeros projetos elaborados pelas mais variadas instituições, organizações não governamentais (ONGs), secretarias de governo e sociedade civil de que a escola pública brasileira tem sido alvo na atualidade parecem destacar o fortalecimento dessa instituição como um *locus* privilegiado para o gerenciamento do risco social.

Os estudos de Karla Saraiva (2013) ajudam a pensar nos atuais modos de gerenciamento do risco social e também apontam nessa direção, ao mostrar que a educação básica no Brasil vem sendo convocada a participar dos novos modos de lidar com o risco, demandados pela racionalidade política atual. A autora afirma que as técnicas de gerenciamento de riscos das populações vêm sendo deslocadas para o *gerenciamento privado de risco*, que traz o imperativo de que cada um cuide de si e a responsabilização

dos indivíduos por todo tipo de risco. Nessa matriz de inteligibilidade, as intervenções deixariam de ser intervenções sobre os indivíduos ou sobre o meio onde a população vive, mas sobre as subjetividades. Dessa forma, os esforços seriam concentrados “não em ações de proteção da população, mas em *ações educacionais*, utilizando para isso, principalmente a mídia e *as escolas*” (SARAIVA, 2013, p. 171, grifos nossos).

As escolas estariam sendo instadas a alargarem suas funções no sentido de assumirem a tarefa de desenvolver competências para tornar os alunos gestores privados dos seus riscos e, eventualmente, dos riscos de sua família e comunidade. Para a autora, isso pode ser evidenciado na ênfase que vem sendo dada ao papel da escola para trabalhar no currículo temáticas como: “Educação sexual, educação alimentar, educação em saúde, educação para o empreendedorismo, educação financeira, educação para o trânsito” (SARAIVA, 2013, p. 171).

Os debates em torno das propostas de escolas públicas de tempo integral reanimam-se no Brasil ao longo dos anos 2000 e elas são apontadas como instrumento indispensável para a qualidade educacional. Ao percorrer a legislação que ampara a ampliação da jornada escolar, evidencia-se a intenção do governo de expansão das escolas de tempo integral, com atenção especial às “camadas sociais mais necessitadas” (BRASIL, 2001).

Percebe-se, portanto, com os novos contornos que a instituição escola vem assumindo, que é no contexto de determinada maneira de se investir sobre as condições de vida da população que precisam ser compreendidas as variadas estratégias utilizadas pelos países, a fim de reordenar as políticas educacionais para atender às populações denominadas de *em situação de vulnerabilidade e risco social*. Entre essas estratégias, está a ampliação da jornada da escola pública brasileira, que vem sendo normatizada pela legislação, discutida nas produções acadêmicas e também sugerida e apontada como prática pedagógica *inovadora*.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, E. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina; Faperj, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, v. 134, n. 248, seção 1, p. 2783427841, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. (Plano Nacional de Educação). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 12 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação integral*: texto de referência para o debate nacional. Brasília: Ministério da Educação, 2009. (Série Mais Educação.)

_____. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 14 nov. 2007, Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso em: 08 ago. 2019.

CARVALHO, J. S. Democratização do ensino – revisitado. In: CARVALHO, J. S. *Reflexões sobre educação, formação e esfera pública*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 88-99.

CAVALIERE, A. M. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008100013>

_____. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. *Em aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1470/1219>>. Acesso em: 16 fev. 2014.

COELHO, L. M. C. da C. Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 45, p. 73-89, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602012000300005&lang=pt>. Acesso em: 17 mar. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000300006>

COELHO, L. M. C. da C. (Org.). *Educação integral em tempo integral*: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP&A; Faperj, 2009.

GABRIEL, C. T.; CAVALIERE, A. M. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, J. (org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 118-127.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos Cenpec – Educação, Cultura e Ação Comunitária*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 15-24, 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168/197>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

LECLERC, G. de 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, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602012000300007&lang=pt>. Acesso em: 17 mar. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000300007>

LEITE, L. H. A. Educação integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 45, p. 57-72, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602012000300005&lang=pt>. Acesso em: 17 mar. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000300005>

LIBÂNEO, J. C. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou ensino-aprendizagem? In: BARRA, V. M. L. da (Org). *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia: Ed. da UFG, 2014. p. 257-308.

MAURÍCIO, L. V. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, L. M. C. da C. (org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: DP&A; Faperj, 2009. p. 53-68.

MIRANDA, M. G. de. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 639-651, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302005000200017&lang=pt>. Acesso em: 5 abr. 2014.

MIRANDA, M. G. de; SANTOS, S. V. Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 1073-1098, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175795X.2012v30n3p1073/pdf_1>. Acesso em: 10 dez. 2013. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2012v30n3p1073>

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. (org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

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

RIBETTO, A.; MAURÍCIO, L. V. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.21i80.%25p>

SANTOS, S. V. *A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral*. 2009. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SARAIVA, K. Educando para viver sem riscos. *Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 168-179, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12894/9448>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

TITTON, M. B. P.; PACHECO, S. M. Educação integral – a construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL, J. (org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 149-156.

TORALES, M. A. Entre kronos e kairós: o sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 45, p. 125-135, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602012000300009&lang=pt>. Acesso em: 17 mar. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000300009>

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300015>

ZAPLETAL, P. P. *Ampliação da jornada escolar: mais aprendizagem de quê?* 2017. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

NOTAS

1. Esta discussão está presente na dissertação de mestrado de Patrícia Peixoto Zapletal, intitulada *Ampliação da jornada escolar: mais aprendizagem de quê?*, defendida em fevereiro de 2017, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), sob orientação da professora doutora Adriana Marcondes Machado (professora do Instituto de Psicologia da USP, Departamento da Aprendizagem, Desenvolvimento e Personalidade — PSA).
2. Fala realizada durante exame de qualificação de Patrícia Peixoto Zapletal, ocorrido em 26 de junho de 2015, na Faculdade de Educação da USP.
3. A configuração de horas compreendidas no *tempo integral* foi estabelecida no artigo 4º do Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.
4. As referências apresentadas nessa revisão bibliográfica foram buscadas nos seguintes bancos de dados: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (www.periodicos.capes.gov.br), Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO) (www.scielo.org) e Dedalus (www.dedalus.usp.br). Utilizando como indexador de pesquisa o termo *educação integral*, foram encontradas no Portal de Periódicos da CAPES 65 publicações; no Dedalus, 51 publicações; e na SciELO, 237 publicações, totalizando 353 publicações que utilizam o termo *educação integral*.
5. O termo *governo*, conforme apontam Veiga-Neto e Lopes (2007), refere-se à questão da ação ou ato de governar, não exclusivamente por uma instância governamental, administrativa e central no Estado moderno, mas todo o conjunto de ações de poder distribuídas microscopicamente pelo tecido social que objetivam conduzir a própria conduta ou a conduta de outros.

Recebido em 20 de março de 2019.

Aprovado em 1º de julho de 2019.

