



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus Presidente Prudente

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO,
POLÍTICAS EDUCATIVAS E ESCOLA PÚBLICA

DAIANE GONÇALVES DE SOUZA

**ORGANIZAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR (PARCIAL E
INTEGRAL) NAS CAPITAIS BRASILEIRAS**

Presidente Prudente - SP

2021

DAIANE GONÇALVES DE SOUZA

**ORGANIZAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR (PARCIAL E
INTEGRAL) NAS CAPITAIS BRASILEIRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia da Mota Darós Parente.

Presidente Prudente - SP

2021

S729o

Souza, Daiane Gonçalves de

Organização da jornada escolar (parcial e integral) nas capitais
brasileiras / Daiane Gonçalves de Souza. -- Presidente Prudente, 2021
113 p. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Cláudia da Mota Darós Parente

1. Jornada escolar. 2. Jornada Parcial. 3. Educação em tempo
integral. 4. Anos iniciais do ensino fundamental. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Organização da jornada escolar (parcial e integral) nas capitais brasileiras

AUTORA: DAIANE GONÇALVES DE SOUZA

ORIENTADORA: CLAUDIA DA MOTA DAROS PARENTE

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. CLAUDIA DA MOTA DAROS PARENTE (Participação Virtual)
Administração e Supervisão Escolar / UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília - SP

Profa. Dra. ELIANETH DIAS KANTHACK HERNANDES (Participação Virtual)
Departamento de Administração e Supervisão Escolar e Programa de Pós-Graduação em Educação / Unesp,
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

PROFESSORA DOUTORA EDNA CRISTINA DO PRADO (Participação Virtual)
Centro de Educação / UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Presidente Prudente, 15 de julho de 2021

A Deus que me permitiu realizar mais um sonho, aos meus pais, Silvana e Wanderley, aos meus irmãos Bruno, Rafael e Gustavo, aos meus amigos(as) que sempre me motivaram, a todos os amigos que fiz na FCT-Unesp, Presidente Prudente e a todos os profissionais da educação.

AGRADECIMENTOS

Expressar minha gratidão não consiste em tarefa fácil, pois para que este trabalho se materializasse pude contar com enormes contribuições, sendo impossível nomear todas.

Primeiramente, quero deixar registrada minha eterna gratidão a Deus, que me permitiu viver mais um sonho e que sempre esteve comigo nesse processo.

Agradeço aos meus pais e irmãos, que me ajudaram a acreditar na concretização desse trabalho. Eles estiveram comigo em todos os momentos, com grande paciência para que o mestrado fosse concluído, fazendo por mim muito mais do que eu merecia.

A todos da minha família que contribuíram de diversas maneiras para a realização deste trabalho.

Aos meus pais espirituais, Pastor Leandro, Pastora Patrícia, Pastor Lander, Pastora Daniela e Pastora Rose, que me influenciaram a estudar e ir atrás dos meus objetivos. Obrigada por me fazerem enxergar, além do que meus olhos poderiam ver, meu agradecimento durante toda minha trajetória de mestrado e vida.

À minha orientadora Profa. Dra. Cláudia da Mota Darós Parente, por me aceitar como sua orientanda e me acolher com carinho e amor, e que mesmo em meio às dificuldades que encontrei durante o caminho, me estimulava, elogiava e me auxiliava com toda paciência e prontidão. Obrigada pela parceria e por todos os conhecimentos compartilhados.

Aos professores e aos alunos do Grupo de Pesquisa e Avaliação de Políticas Educacionais (GAPE).

A todos os professores e alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), FCT-UNESP Presidente Prudente.

A todos os meus amigos(as), que sempre torceram pela minha felicidade, em especial à Daniela Mendes, Jéssica Fuzi, Aline Souza, Taís Menezes, Márcia Menezes, Silvana Duarte, Daniela Padovam e Bianca Videira.

Aos amigos que fiz durante toda a trajetória do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da FCT, especialmente, à Adriane, Patrícia, Kelvin, Eva, Luana, Marli, Amarílis e Fabiana.

À Profa. Dra. Andréia Osti e à Profa. Dra. Elianeth, pelos olhares cuidadosos e contribuições na arguição do projeto de pesquisa. À Profa. Dra. Edna Cristina e Profa. Dra. Elianeth pela leitura estritamente minuciosa e sugestões no Relatório de Qualificação e na defesa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

A presente dissertação vinculada à linha de pesquisa 4: “Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp, *campus* Presidente Prudente teve como objeto de estudo a jornada escolar no Brasil. Atualmente, a educação brasileira convive com dois tipos de jornada escolar: parcial e integral. Diante do esforço nacional para cumprimento da meta 6 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que visa ampliar o atendimento em tempo integral, o estudo apresentou o seguinte questionamento: como estão organizadas as jornadas escolares (parcial e integral) dos anos iniciais do ensino fundamental nas Capitais brasileiras? Sendo assim, a dissertação teve como objetivo: analisar e sistematizar os diferentes tipos e características das jornadas escolares (parcial e integral) das Capitais brasileiras nos anos iniciais do ensino fundamental. Em termos de procedimentos metodológicos, o trabalho teve como referência principal a legislação (pesquisa documental), constituindo-se num estudo comparado intranacional. Em vista das opções metodológicas, apresentamos uma abordagem quanti-qualitativa sendo realizada em cinco etapas: 1) levantamento e análise bibliográfica sobre tempos escolares e jornada escolar; 2) pesquisa e análise bibliográfica sobre jornada escolar e educação em tempo integral nas Capitais brasileiras; 3) análise estatística das jornadas escolares nas Capitais brasileiras; 4) levantamento e análise da legislação das Capitais brasileiras e 5) estudo comparado. Nessa dissertação analisamos aspectos e especificidades de ambos os tipos de jornada escolar (parcial e integral), enfatizando três elementos centrais: carga horária diária, carga horária semanal e horário de entrada e saída. O estudo comparado mostrou que as redes municipais de ensino das Capitais estão cumprindo o mínimo de 4 horas diárias, conforme previsto na legislação nacional. Em termos de jornada parcial: as Capitais brasileiras têm entre 4 horas e 5 horas de carga horária diária, o que significa uma carga horária semanal entre 20 horas e 25 horas; no turno matutino, os alunos ingressam entre 7 e 8 horas e saem entre 11 horas e 12 horas; no turno vespertino, os alunos entram entre 13 e 13 horas e 30 minutos e saem entre 17 horas e 18 horas e 30 minutos. No que se refere à jornada integral, identificamos que: a carga horária diária pode ter uma variação entre 7 horas e 10 horas, o que significa uma carga horária semanal entre 35 horas e 50 horas; os alunos que estudam em jornada integral podem iniciar seus estudos entre 7 horas e 8 horas da manhã, e o horário de saída pode variar das 14 horas às 18 horas e 30 minutos. Salientamos que, além da autonomia dos sistemas de ensino, cada escola tem liberdade para organizar sua jornada escolar de acordo com o que prevê a legislação e conforme sua realidade local, o que pode gerar diferenças entre as unidades escolares de um mesmo sistema de ensino.

Palavras-chave: Jornada Escolar; Jornada Parcial; Educação em Tempo Integral; Anos Iniciais do Ensino fundamental.

ABSTRACT

The objective of this dissertation, associated to line of research number four, entitled “Training Educators, Educational Policies and Public Schools,” of the post-graduation program in Education of *Faculdade de Ciências e Tecnologia* of Unesp (state university), *campus* Presidente Prudente was to study school days in Brazil. At present, Brazilian education includes two types of school days: full-time and part-time. In view of a national effort to meet target number six of the National Education Plan (2014-2024), whose objective is to expand full-time schooling, the study focused the following question: How are school days (full-time and part-time) organized in the initial years of elementary school in Brazilian capital cities? Therefore, the aim of the dissertation was to analyze and systematize distinct types and characteristics of school days (full-time and part-time) in the early years of elementary capital city schools. The main reference for methodological procedures was legislation (documental research), which yielded an intranational comparative study. Regarding methodological options, a quantitative-qualitative approach was implemented in five stages: 1) survey and bibliographical analyses of school periods and days; 2) research and bibliographical analyses of school days and full-time education in Brazilian capital cities; 3) statistical analyses of school days in Brazilian capital cities; 4) survey and analysis of the legislation of capital cities, and 5) comparative study. This dissertation seeks to analyze the aspects and specificities of both types of school hour load (full-time and part-time), emphasizing three central elements: daily hour load, weekly hour load, and starting and finishing times. The comparative study showed that municipal schools are offering the minimum 4-hour-day provided for by federal legislation. Regarding part-time work: Brazilian capital cities offer a daily hour load of 4 to 5 hours, which means a weekly workload of between 20 and 25 hours; in the morning shift, students start at around 7 or 8 a.m. and finish at around 11 or 12 a.m., in the afternoon shift, students start at around 1:00 or 1:30 p.m. and finish at around 5:00 or 6:30 p.m. Regarding full-time hour loads, we have found that the daily hour load can vary between 7 and 10 hours, which means a weekly workload of 35 hours to 50 hours; students who study full-time can start classes at 7:00 or 8 a.m., while finishing times may range from 2:00 to 6:30 p.m. It is worth pointing out that, in addition to the autonomy of local education systems, each school may organize school days according to what is provided for in the legislation, and according to local conditions, which can result in differences among schools within the same educational system.

Keywords: *school day; part-time; full-time education; early years of elementary school.*

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Total de Produções Acadêmicas sobre Políticas de Ampliação da Jornada Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas Capitais Brasileiras (2006-2019)... 62

Gráfico 2: Produção Acadêmica sobre Políticas de Ampliação da Jornada Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas Capitais Brasileiras (2006 a 2019)..... 63

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1:** Políticas de ampliação da jornada escolar nos anos iniciais do ensino fundamental das Capitais Brasileiras, conforme Produções Acadêmicas (2006-2019). 65
- Quadro 2:** Normatização sobre a Jornada Parcial nos anos iniciais do ensino fundamental das Capitais Brasileiras..... 74
- Quadro 3:** Normatização sobre a Jornada Integral nos anos iniciais do ensino fundamental das Capitais Brasileiras..... 75
- Quadro 4:** Carga Horária Diária e Semanal da Jornada Parcial nos anos iniciais do ensino fundamental das Capitais Brasileiras..... 77
- Quadro 5:** Carga Horária Diária e Semanal da Jornada Integral nos anos iniciais do ensino fundamental das Capitais Brasileiras..... **Erro! Indicador não definido.**
- Quadro 6:** Horário de Entrada e Saída da Jornada Parcial (turnos matutino e vespertino) nos anos iniciais do Ensino Fundamental das Capitais Brasileiras 87
- Quadro 7:** Horário de Entrada e Saída da Jornada Integral nos anos iniciais do ensino fundamental das Capitais Brasileiras..... 92

LISTA SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BDTD- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAFe–Comunidade Acadêmica Federada

CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBPE - Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional

CECR- Centro Educacional Carneiro Ribeiro

CEI – Centro de Educação Integral

CEU- Centro Educacional Unificado

Ciem – Centro Integrado de Educação Municipal

CIEP - Centro Integrado de Educação Pública

CFE - Conselho Federal de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DIREDD- Diretoria de Estudos Educacionais

e- SIC - Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão

ETI- Escola de Tempo Integral

FFC- Faculdade de Filosofia e Ciências

FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GAPE - Grupo de Pesquisa e Avaliação de Políticas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

ONG- Organizações Não Governamental

PETI - Programa de Educação em Tempo Integral

Pmei - Programa Municipal de Educação Integral

PNE – Plano Nacional de Educação

PROFIC - Programa de Formação Integral da Criança do Estado de São Paulo

SME - Secretaria Municipal de Educação

SMED - Secretaria Municipal de Educação

UDF- Universidade do Distrito Federal

UnB - Universidade de Brasília

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unesp – Universidade Estadual Paulista

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1: Média da jornada escolar de países da América Latina - Horas diárias.....	30
Tabela 2: Percentual de matrículas dos anos iniciais do ensino fundamental nas redes municipais de ensino, por Capital brasileira - 2019.	50
Tabela 3: Média de horas-aula diária dos anos iniciais do ensino fundamental nas redes municipais de ensino brasileiras, por Capital - 2019.....	52
Tabela 4: Matrículas dos anos iniciais do ensino fundamental em tempo parcial e integral das redes municipais de ensino do Brasil, por Capital -2019.....	54
Tabela 5: Percentual de escolas municipais da educação básica em jornada parcial e integral no Brasil (2014-2019)	56
Tabela 6: Percentual de escolas (federais, estaduais e/ou municipais) nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil (2014-2019)	57
Tabela 7: Estabelecimentos públicos municipais que oferecem anos iniciais do Ensino Fundamental, por percentual de atendimento em tempo integral, por Capital – 2019.....	58

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1 Apresentação	16
1.2 Justificativa e Objetivos da Pesquisa	17
1.3 Delimitação do Estudo	20
1.4 Estrutura da Pesquisa.....	23
2. JORNADA ESCOLAR E AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR.....	25
2.1 Tempos Escolares.....	25
2.2 Tempo Escolar e Jornada Escolar no Contexto Internacional	29
2.3 Aspectos Temporais da Educação Brasileira	30
2.4 Breve Histórico da Jornada Escolar no Contexto Brasileiro e alguns casos de ampliação da jornada escolar	33
2.5 A Meta da Educação em Tempo Integral no Brasil.....	36
2.6 Formação Integral, Educação Escolar e Educação em Tempo Integral.....	40
3. JORNADA PARCIAL E JORNADA INTEGRAL NAS CAPITAIS BRASILEIRAS	48
3.1 Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Responsabilidade dos Municípios	48
3.2 Média de Horas-Aula diária dos anos iniciais do ensino fundamental nas redes municipais de ensino brasileiras	51
3.3 Alunos em Jornada Parcial e Alunos em Jornada Integral	53
3.4 Escolas com Jornada Parcial e Escolas com Jornada Integral.....	55
3.5 Políticas de Ampliação da Jornada escolar nas Capitais brasileiras: análise das produções acadêmicas	60
3.6 Jornada Parcial e Jornada Integral nos anos iniciais do ensino fundamental: características atuais das Capitais brasileiras.....	69
3.6.1. Categorias de Análise e Pesquisa documental	69
3.6.2 A Normatização	71
3.6.3 Carga Horária Diária e Semanal	77

3.6.4 Horário de Entrada e Horário de Saída	87
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
5. REFERÊNCIAS.....	102

1. INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação

O tempo
 “Como é que o tempo
 Gosta de passar o tempo?
 Será que ele não tem
 Algum passatempo?
 Será que ele perde as horas?
 Ou usa despertador?
 Será que ele nunca para
 Nem para dar um tempo? [...]”

Dionísio Jacob, Adaptado de: Verdes Versos

Desde a minha infância¹, a escola sempre foi um ambiente que despertava minha curiosidade, proporcionava-me encontros prazerosos entre amigos e me provocava interesse pelo conhecimento adquirido no decorrer de toda minha trajetória educacional. Tudo isso motivou a escolha da minha profissão: professora da educação básica.

Durante todo o meu percurso escolar, sempre busquei ser uma aluna comprometida com as tarefas e a rotina escolar, dedicando-me continuamente aos estudos diários. Permanecer nesse espaço de aprendizagens foi um dos elementos cruciais que me estimulou a fazer o curso de Pedagogia.

O curso de Pedagogia foi desafiador. Por meio dele, obtive grandes aprendizagens e mudanças em minha vida. Ao mesmo tempo em que eu tinha certeza da escolha da carreira docente - por ser significativa para mim e poder fazer o mínimo de diferença na vida dos indivíduos - muitas vezes, senti insegurança, já que ser professora exige muita responsabilidade. Desde 2019, atuo como professora efetiva na rede municipal de ensino de Pirapozinho, cidade do interior do Estado de São Paulo.

Meu ingresso na escola tem sido continuamente provocante, pois a experiência docente permite visualizar o quadro educacional sob outra perspectiva. Apesar de haver grandes desafios, sinto-me realizada por fazer parte dos profissionais da educação e poder

¹ A primeira pessoa do singular é utilizada na Apresentação desta dissertação, pois é um relato de minha trajetória e experiência particular.

contribuir para a área. Em consonância com minha profissão, sempre busquei me aperfeiçoar, justamente por isso, decidi fazer o Mestrado em Educação.

Enquanto ainda cursava a Pedagogia, obtive experiências em estágios remunerados em escolas municipais e particulares. Em uma dessas experiências, tive a oportunidade de trabalhar durante dois anos com alunos que eram atendidos em jornada escolar integral. Tal experiência foi muito diferente e enriquecedora para mim e veio à tona no momento de elaboração do projeto de pesquisa de Mestrado.

Desde que ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp de Presidente Prudente, faço parte do Grupo de Pesquisa e Avaliação de Políticas Educacionais (GAPE), composto por integrantes que atuam na área da educação, alunos vinculados aos programas de Pós-graduação, professores da rede pública de ensino, pessoas convidadas de outras linhas de pesquisa, bolsistas, estudantes, entre outros, sob coordenação da Profa. Dra. Cláudia da Mota Darós Parente e da Profa Dra. Elianeth Dias Kanthack Hernandes.

Atualmente, sou professora da rede pública municipal de ensino de Pirapozinho, em uma escola que atende alunos dos anos iniciais do ensino fundamental: uma parte dos alunos frequenta a escola em jornada parcial e outra parte em jornada integral. Essa realidade instigou-me a pesquisar sobre as jornadas escolares, suas características e especificidades, fato este que explica o referido estudo.

1.2 Justificativa e Objetivos da Pesquisa

Para estudar a jornada escolar brasileira é preciso compreendê-la como um entre os vários tempos escolares. Ao observar o universo escolar, percebe-se que o tempo, assim como outros aspectos (espaço, disciplina, avaliação etc), tem uma função essencial no ambiente educativo. Sobre isso, Escolano (1992, p. 55) afirma que o “[...] tiempo escolar es un constructo cultural y pedagógico cuya producción aparece siempre asociada – también em el pasado - a determinadas valoraciones [...]”.

Assim, é necessário considerar que existem muitas relações entre tempo e escola. Elias (1998) defende que o tempo não é um atributo inato que nasce com o ser humano. Segundo o autor, o tempo é uma construção histórico-social, em que os sujeitos vão aprendendo conforme se relacionam. De acordo com essa perspectiva, Parente (2010, p. 136) menciona que os tempos escolares “[...] são construções históricas, sociais e culturais [...]” e, por isso, é

necessário "[...] entendê-los em sua complexidade e dialeticidade; [...] compreender que existem motivações para as formas presentes e possibilidades para as formas futuras".

Segundo Canário (2005), a escola também é uma construção sócio-histórica e cultural. Seu modo, sua organização e sua instituição, ao longo de sua existência, demonstram essa assertiva.

Escolano (1992, p. 62) nomeia vários elementos temporais da escola atual ao “analisar el proceso histórico de construcción de este instrumento de la ordenación académica de la vida escolar [...]”, dentre eles: a duração da escolarização compulsória, semana escolar, calendário escolar, períodos de férias, jornadas escolares. Parente (2010) também faz referência à diversidade de tempos que o cotidiano da educação escolar contém, sendo esses: tempos de escola (início da escolarização, antecipação da escolarização, ampliação da escolarização), tempos de escolarização (diferentes tipos de organização, seriação, multisseriação, ciclos, educação em tempo integral) e tempos na escola (formas diferenciadas de organização do trabalho pedagógico, agrupamentos flexíveis).

No momento presente, na educação brasileira, a escolarização obrigatória e gratuita, conforme prevê a Emenda Constitucional n° 59 e a Lei n° 9394/1996, alterada pela Lei n°12.796, deve ocorrer dos 4 aos 17 anos de idade (BRASIL, 1996a; 1996b; 2009; 2013; 2019a). Além disso, a legislação educacional também define os dias letivos, o calendário escolar e a carga horária anual mínima a cada etapa da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

No que concerne à jornada parcial, suas definições legais encontram-se explicitadas desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996b), porém, no que se refere à jornada integral, como está explicitada atualmente, com o mínimo de 7 horas, suas definições ocorreram com a aprovação da Lei n° 11.494, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundeb (BRASIL, 2007b).

Em decorrência da política de financiamento da educação em vigor naquele momento, era necessário definir o que seria jornada integral. O Decreto n° 6.253, ao regulamentar o Fundeb, conceituou jornada integral como a jornada “[...] com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares [...]” (BRASIL, 2007a). Somente após essa distinção legal entre “jornada parcial” e “jornada integral”, pela primeira vez, passou-se a captar "aluno em tempo integral" no Censo Escolar brasileiro (PARENTE, 2012).

Em 2014, a Lei n° 13.005, instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE). Entre suas

metas, destacamos a meta 6 que estabelece: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014).

Diante dessa meta, o Brasil possui grandes desafios a serem enfrentados, já que de acordo com os dados atuais², somente 14,9% de alunos da educação básica estudam em jornada integral no país, contabilizando apenas 23,6% dos estabelecimentos de ensino do país (BRASIL, 2020b). Desta forma, os dados apresentados revelam que a educação brasileira convive atualmente com dois tipos de jornada: jornada parcial (mínimo de 4 horas) e jornada integral (7 horas ou mais).

Tendo em vista que o Brasil é um país federativo, União, Estados, Distrito Federal e Municípios podem organizar seus sistemas de ensino, bem como oferecer educação básica à população, respeitando as definições da legislação nacional. Sendo assim, quanto à jornada escolar, cada sistema de ensino vem definindo suas opções político-pedagógicas, o que significa criar suas próprias legislações complementares no que se refere à jornada escolar. Portanto, existe margem significativa para que cada sistema de ensino se organize em relação ao tipo de jornada (parcial ou integral), carga horária diária (mínima e máxima), início e término de jornada escolar, quantidade de aulas, tempo de aula, período para recreios, entre outros aspectos temporais.

O cenário exposto justificou o presente estudo. Há uma diversidade de possibilidades de organização da jornada escolar (parcial e integral) nos Estados e Municípios brasileiros. No entanto, não existe, nos dados oficiais e estatísticas nacionais, uma sistematização das diferenças e similitudes das jornadas escolares presentes no país. Atualmente, o Censo Escolar oferece dados quantitativos relativos à existência de jornada parcial e integral, porém sem detalhamento de seu ordenamento legal.

No contexto internacional, as comparações entre sistemas educativos e seus aspectos temporais são mais frequentes. A bibliografia internacional sobre os tempos escolares mostra que, no âmbito da União Europeia, há tempos, os países membros possibilitam informações oficiais a esse respeito. Herrero (2000; 2017), por exemplo, compara elementos temporais de diferentes países, incluindo a jornada escolar. A sistematização da jornada escolar em sistemas educativos europeus traz evidências da relevância de estudos comparativos na área.

² É importante mencionar que, durante a escrita desta dissertação, a partir de março de 2020, teve início a pandemia de Covid-19. Nesse contexto, muitas escolas fecharam e muitas continuam fechadas ainda em 2021. Esse cenário traz inúmeras consequências para a educação em geral e, especificamente, para a organização da escola, da jornada escolar e da oferta de educação em tempo integral. No entanto, neste trabalho, os dados são relativos ao período anterior à pandemia.

No caso deste estudo, dadas as características continentais do Brasil, é relevante a realização de estudos comparativos intranacionais.

Diante do exposto, a dissertação trouxe como principais questionamentos: como está organizada a jornada escolar (parcial e integral) nas diferentes Capitais brasileiras? Quais os tipos de jornada (parcial e/ou integral) existentes e como estão configuradas? Consideramos que as respostas a esses questionamentos poderão trazer contribuições importantes para a visualização das diferentes possibilidades de configuração da jornada escolar no contexto brasileiro.

A escolha pelas Capitais deu-se pelo fato de serem cidades em que está instalada a sede do governo estadual e onde estão localizados os principais órgãos e entidades que compõem os quadros governamentais. As Capitais do Brasil, geralmente, compreendem as cidades mais desenvolvidas do Estado no âmbito político, econômico, social e cultural.

O objetivo geral da dissertação centrou-se em analisar e sistematizar os diferentes tipos e características das jornadas escolares (parcial e integral) das Capitais brasileiras dos anos iniciais do ensino fundamental nas redes de ensino municipais. Os objetivos específicos da pesquisa compreenderam: a) investigar e sistematizar os tipos e as características legais da jornada escolar (parcial e integral) no âmbito de Capitais brasileiras; b) identificar políticas atuais de alteração da jornada escolar; c) comparar a jornada escolar (parcial e integral) de Capitais brasileiras, identificando similaridades e diferenças.

De modo geral, existem muitos trabalhos acadêmicos que realizam breves levantamentos históricos, porém sem categorizar a carga horária, item que prevemos nesta pesquisa. Além disso, diferentemente de alguns estudos que, ao fazerem menção à jornada escolar apenas focalizam o tempo integral, almejamos analisar os dois tipos de jornada escolar, tanto parcial quanto integral, bem como relacionar as variadas maneiras de organização das jornadas escolares que estão presentes no país. Partiu-se da hipótese de que, mesmo que a legislação nacional tenha previsto dois tipos de jornada, as redes de ensino das Capitais brasileiras apresentam especificidades para organizar seu tempo nas unidades escolares; captar essa diversidade foi o foco deste estudo.

1.3 Delimitação do Estudo

Este estudo apresentou uma abordagem quanti-qualitativa (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2008), já que buscou atrelar elementos quantitativos e qualitativos no processo de

descrição, análise, comparação e sistematização das jornadas escolares das Capitais brasileiras.

Os dados quantitativos dialogam com os dados qualitativos, o que possibilita uma visualização de um cenário mais amplo (país), ao mesmo tempo que oferece alguns detalhamentos mais específicos (Capitais).

Para obtenção dos resultados desta pesquisa, realizamos um trabalho contendo cinco etapas não lineares: 1) levantamento e análise bibliográfica sobre tempos escolares e jornada escolar; 2) pesquisa e análise bibliográfica sobre jornada escolar e educação em tempo integral nas Capitais brasileiras; 3) análise estatística das jornadas escolares nas Capitais brasileiras; 4) levantamento e análise da legislação das Capitais brasileiras e 5) estudo comparado.

Primeiramente foi feito o levantamento e a análise bibliográfica, com foco nos tempos escolares e na jornada escolar, especificamente. A esse respeito, Gil (2008, p. 50) confirma que a pesquisa bibliográfica é benéfica no sentido “[...] de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”, ação que também requer uma averiguação cuidadosa para garantir que os dados sejam seguros.

Para isso foram consultados livros, artigos e documentos, assim como realizadas buscas em Bancos de Teses/Dissertações sobre a temática. Também efetuamos análise bibliográfica da literatura, a fim de buscar experiências de alteração da jornada escolar brasileira nas Capitais, com o objetivo de encontrar dados que privilegiassem dois aspectos principais: tipo (parcial e integral) e carga horária. Como resultado, sistematizamos as dissertações, teses e artigos por Capital brasileira.

Em relação à análise estatística, recorreu-se aos dados disponibilizados pelo *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que é vinculado ao Ministério da Educação (MEC). As análises foram feitas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica 2019 e da Sinopse Estatística da Educação Básica de 2019 (BRASIL,2019) e, quando necessário, a análise foi complementada por relatórios oficiais.

O estudo privilegiou os anos iniciais do ensino fundamental, visto que, geralmente essa etapa de ensino é de responsabilidade dos Municípios e o nosso foco centrou-se nas Capitais brasileiras. Do ponto de vista legal, o ensino fundamental é responsabilidade compartilhada de Estados e Municípios. No entanto, nas últimas décadas, a política de descentralização da educação produziu a municipalização do ensino fundamental, em muitos casos, com concentração nos anos iniciais do ensino fundamental. Ademais, de forma geral, a

organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais difere da dos anos finais. Por esses dois motivos, o estudo focalizou os anos iniciais do ensino fundamental, ainda que, em algumas Capitais, a jornada escolar nos nove anos do ensino fundamental possa ser a mesma.

Para análise da jornada escolar nas Capitais brasileiras, recorreu-se à pesquisa documental. Conforme Pádua (1997, p. 62),

Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências.

A pesquisa documental-legal focalizou as legislações recentes das Capitais brasileiras. Primeiramente, fez-se uma busca por meio eletrônico, nos *sites* das Prefeituras, das Secretarias de Educação, das Câmaras Municipais e dos Conselhos Municipais de Educação. Adicionalmente, foram feitas solicitações por e-mail, por meio de portais de acesso à informação e também por meio de contatos telefônicos aos respectivos órgãos responsáveis das Capitais.

A análise documental teve como referência as orientações de Cellard (2012) e Bardin (2016). Segundo Cellard (2012) é necessário analisar criticamente o documento a ser pesquisado, levando em consideração alguns elementos fundamentais, como: contexto social do documento; identidade do autor ou autores; confiabilidade do texto; natureza do texto, e por fim, seus conceitos-chave. Por isso, a pesquisa documental nas Capitais foi realizada de maneira cuidadosa, a fim de garantir a validade e a confiabilidade dos documentos selecionados.

Para Bardin (2016, p.36), a análise de conteúdo

[...] é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo [...] A análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem de ser reinventada a cada momento, exceto para o uso simples e generalizados[...].

Bardin (2016) apresenta as seguintes fases para a análise de conteúdo, as quais são: pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e interpretação. A pré-análise consiste no momento de organização, de sistematização das ideias principais. Na exploração do material, através de uma primeira análise realizada são realizadas operações de codificação, decomposição ou enumeração e por fim, o tratamento dos resultados, inferência e interpretação ocorrem através da obtenção dos resultados que se

tornaram válidos, o pesquisador estabelece inferências e pode compreender os objetivos evidenciados. Neste estudo, após uma exploração inicial dos documentos, seguiu-se a análise e a categorização dos dados obtidos acerca da jornada escolar e suas características.

Tendo em vista a especificidade deste estudo, a dissertação fez uso de algumas etapas do método comparativo, com ênfase nas etapas descritiva e comparativa (FERRER, 2002; BRAY; ADAMSON; MASON, 2015). Muitos países utilizam essa metodologia por meio de comparações entre sistemas educacionais nacionais. No entanto, a metodologia também pode ter diferentes unidades e níveis. No caso deste trabalho, realizamos uma comparação intranacional, tendo como base as 26 Capitais brasileiras. No estudo sobre as jornadas escolares das Capitais brasileiras, nossas categorias de análise foram: 1) tipo de jornada (parcial ou integral), 2) carga horária diária (mínima e máxima), 3) início e término de jornada escolar e 4) carga horária semanal (parcial e integral). A sistematização de dados foi realizada por meio de quadros, tabelas e gráficos para evidenciar diferenças e similitudes entre as Capitais brasileiras.

1.4 Estrutura da Pesquisa

Esta dissertação foi dividida em 4 seções. Nesta primeira seção estão apresentados os principais aspectos da dissertação, incluindo objetivos e procedimentos metodológicos. Na segunda seção, intitulada “Jornada Escolar e Ampliação da Jornada Escolar”, discutimos os muitos elementos temporais que se relacionam com o contexto escolar, fundamentando-se em autores que discutem a temática; demonstramos como está caracterizado o tempo escolar e a jornada escolar em alguns países e também contemplamos as legislações e políticas recentes que tratam dos aspectos temporais da educação básica brasileira. Em seguida, descrevemos um breve histórico da jornada escolar, além de algumas experiências de ampliação do tempo escolar em nosso país. Para finalizar a seção, apresentamos a meta 6 que diz respeito à educação em tempo integral presente no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Por fim, refletimos sobre a formação integral, mostrando as relações entre mais tempo de escola e formação integral do indivíduo.

Na seção 3, intitulada “Jornada Parcial e Integral nas Capitais Brasileiras”, partimos da análise da média de horas-aula nas Capitais brasileiras e, em seguida, analisamos dados de alunos em jornada parcial e integral e escolas em jornada parcial e em jornada integral no país. Abordamos também, a sistematização dos dados de pesquisas sobre a jornada escolar nas Capitais brasileiras com o intuito de descobrir políticas de ampliação da jornada dos anos

iniciais do ensino fundamental, a fim de coletar informações e dados para auxílio na coleta documental. Finalizamos essa seção com a análise documental das Capitais conforme à sua carga horária diária, horário de entrada e saída, além da carga horária semanal.

Nas considerações finais, explicitamos os objetivos cumpridos, a análise dos dados encontrados, os resultados e contexto atual das jornadas escolares nas redes municipais de ensino no que compete aos anos iniciais do ensino fundamental e reflexões sobre a pesquisa documental, além de projeções futuras.

2. JORNADA ESCOLAR E AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR

A educação brasileira está regulamentada pela legislação nacional e pela legislação complementar de Estados, Distrito Federal e Municípios, fundamentando a formulação e a implementação das políticas públicas para a área da educação. Dessa forma, a presente seção objetivou averiguar como o tempo escolar está sendo regulamentado, com especial atenção à jornada escolar no ensino fundamental, etapa de ensino que será privilegiada neste estudo. Assim, primeiramente foram apresentados alguns conceitos sobre tempo escolar e jornada escolar. Em seguida, realizamos uma síntese a respeito dos aspectos da jornada escolar no contexto internacional. A partir disso, discorremos sobre algumas experiências de ampliação da jornada escolar que consideramos fundamentais, com o intuito de compreender como ocorrem as políticas de ampliação da jornada no contexto brasileiro. Enfim, apresentamos a meta 6 de educação em tempo integral e suas possíveis relações com a formação integral no contexto da educação escolar.

2.1 Tempos Escolares

A terminologia “tempo” nos remete a muitas reflexões. Em nosso cotidiano existem muitos termos relacionados à questão temporal desde a Antiguidade até o momento presente. No decorrer da história da sociedade, o tempo, como parte da criação do ser humano, sempre sofreu alteração, e por isso, tem passado por diversas transformações.

A noção de tempo possui diversos sentidos: “no meu tempo era assim...”, “tempo que passa depressa”, “tempo de esperar”, “tempo que não volta mais”, “o tempo está...” etc. Enfim, cada indivíduo constrói seu conceito sobre o tempo, e então, dessa maneira, as ações humanas estabelecem ligações com todos esses tempos mencionados e ainda, produzem tempos novos, conforme a sociedade de cada época. Sendo assim, torna-se possível compreender que o tempo “[...] é elemento da criação humana e tem passado por inúmeras transformações ao longo da história” (PARENTE, 2010, p.137).

Elias (1998) retrata o tempo como um modelo humano que um grupo determinado utiliza. Acrescenta ainda, que este, é uma construção histórica e social que os sujeitos vão aprendendo conforme se relacionam com seus pares. Escolano (1992, p. 57) afirma que “en la medida en que el tiempo no es un atributo innato o una propiedad natural de los individuos, sino que es un productor internalizado de la experiencia vivida, el orden de la temporalidad es

una producción cultural y pedagógica”. Quanto a isso, também concebemos que “el concepto de tiempo escolar alcanza dimensiones distintas en función de cada época [...]” (HERRERO, 2000, p. 186).

O tempo pode ser associado a cada sociedade e conforme cada momento vivido. Tratando-se dos povos primitivos, o tempo estabelece relação com o contexto de trabalho e relação com o meio natural como: a maré, seca, terra, chuva, entre outros elementos. Já nas sociedades industriais, ocorre uma mudança em relação ao tempo, o tempo torna-se um valor, ou seja, o valor do tempo (PARENTE, 2010).

Transpondo esses conceitos e concepções para a área da educação, nessa seção específica, o termo tempo será analisado no que compete ao tempo escolar ou ao tempo relacionado ao contexto escolar.

Sendo assim, constata-se que a escola é uma construção sócio-histórica e cultural (ESCOLANO, 1992; PARENTE, 2010). Sobre compreender os tempos escolares como construções históricas, sociais e culturais, Parente (2010, p. 136) destaca que é necessário

[...] entendê-los em sua complexidade e dialeticidade; [...] compreender que existem motivações para as formas presentes e possibilidades para as formas futuras. Significa ainda compreender os sujeitos da educação como seres históricos, sociais e culturais, imersos no processo de construção.

O estudo de Souza (1999) afirma que em 1824, a obrigatoriedade escolar situava-se na faixa etária de 7 aos 12 anos. Durante o período imperial, a obrigação escolar constava em leis. “As leis de ensino buscaram instituir um discurso sobre a escola, incorporando concepções sobre a organização espacial, temporal, administrativa e didático-pedagógica” (SOUZA, 1999, p. 130). Esse é um entre vários exemplos de como a sociedade foi estabelecendo aspectos temporais da escola.

Compreende-se que o tempo sofre influência em cada momento histórico, e com relação ao tempo escolar, termo de nosso interesse, Parente (2010, p. 142-143) cita que o mesmo “[...] interage com o tempo individual, biológico, familiar, da cidade, do país. Existem vários tempos dentro um do outro”.

Levando em consideração o estudo de Teixeira (1999, p. 89) intitulado “Cadências escolares, ritmos docentes”, torna-se válido associar dentre vários elementos em que o trabalho foi composto, o fato de que “nos fluxos da vida cotidiana, curtos tempos da história, fazemos acontecer e reproduzir o tempo social”. O estudo abrange os ritmos das escolas e dos

professores. A partir dessa relação, sabe-se que nossas experiências como professores no que se refere ao tempo são diversas.

Dentro do contexto escolar, segundo Teixeira (1999, p. 92) “[...] os ritmos do tempo do trabalho dos professores são muito particulares [...]”. Desse modo, cada professor é um ser único, singular; cada professor tem o seu próprio ritmo e em seu trabalho, os ritmos dos tempos são individuais de acordo com seu modo de ser e viver.

No entorno do contexto escolar, há muitas temporalidades a serem consideradas, os professores têm seu próprio ritmo, assim como os alunos; há também variação nas cadências das diversas turmas, de cada turno e das escolas. A autora ainda acrescenta que “em cada uma das etapas do tempo de escola, há carga horária e conteúdos sequenciais a serem cumpridos num determinado período de tempo, há uma ‘duração esperada socialmente’, no que se refere do desempenho docente e discente” (TEIXEIRA, 1999, p. 96).

O tempo pode ser organizado de diversas maneiras e por meio de diferentes possibilidades nas escolas. Juntamente a outros elementos presentes na unidade escolar, como espaço, disciplina, avaliação, entre outros, o tempo se insere com função essencial. De acordo com o exposto, o tempo “[...] no es sólo, [...] un cauce para el *curso* de la duración escolar, [...], es decir, el *currículum*; es también un tiempo cultural [...]” (ESCOLANO, 1992, p. 56). Escolano (1992, p. 62), ao “analizar el proceso histórico de construcción de este instrumento de la ordenación académica de la vida escolar [...]”, menciona ainda alguns aspectos temporais da escola atual como: a duração da escolarização compulsória, semana escolar, calendário escolar, períodos de férias e jornadas escolares.

Herrero (2000, p. 186) complementa que “los componentes curriculares necesitan de la organización temporal para poder concretar su actuación”. A autora revela em seu estudo que, pelo fato de toda sociedade ter direito à educação, todos os seres humanos em uma determinada idade específica, passam pela escola. Em seu estudo “El tiempo escolar en la Unión Europea, organización del calendario y la jornada escolar”, a autora retrata sobre o calendário escolar, duração do ano escolar, férias escolares e horário e dia escolar.

Parente (2010) faz menção à existência de três diferentes tipos de tempos escolares, classificando-os em: tempos de escola (início da escolarização, antecipação da escolarização, ampliação da escolarização), tempos de escolarização (diferentes tipos de organização, seriação, multisseriação, ciclos, educação em tempo integral) e tempos na escola (formas diversificadas de organização do trabalho pedagógico, agrupamentos flexíveis). Tempos de escola faz menção ao período que a sociedade determina para os indivíduos iniciarem a sua escolarização. Para a autora “a definição de uma idade específica para frequentar a escola está

diretamente associada à função social que a escola desempenhou e desempenha na sociedade e ao próprio papel da educação na formação dos indivíduos” (PARENTE, 2010, p. 145). De acordo com a autora, o ingresso dos alunos na escola sofreu modificações com o decorrer do tempo, conforme as circunstâncias de cada época vivida.

No que compete aos tempos de escolarização, fazem referência à organização do período de tempo atribuído à escolarização do sujeito. Segundo Parente (2010), no Brasil existe um modelo dominante chamado modelo seriado, que consiste na maneira de dividir os tempos de escolarização em séries anuais, conforme o ano letivo. Ainda, a autora complementa que

O modelo seriado organiza o tempo de escolarização com base em precondições, em sequenciações predefinidas, e processos avaliativos cujo objetivo é atestar o acesso ao próximo ano de escolarização. Ou seja, a seriação é sustentada por processos de avaliação cujo objetivo é a verificação do aproveitamento adequado dos tempos de estudos, o que indicará a possibilidade de seguir adiante no processo de escolarização ou repetir o tempo que não foi bem-aproveitado (PARENTE, 2010, p. 148).

A maneira como os tempos de escolarização está organizada criou ações e segmentos nas escolas, difíceis de serem desfeitos ou substituídos, o que traz “[...] uma característica seletiva e excludente que não considera a progressividade dos tempos de vida dos sujeitos da prática educativa [...]” (PARENTE, 2010, p. 148-149). Por manter essas características seletivas, esse modelo de tempos de escolarização, acarretou sérios problemas na educação brasileira, entre os quais: reprovação, evasão escolar e distorção idade-série.

Por sua vez, os “tempos na escola” referem-se às formas de organização do tempo nas instituições escolares. Sobre isso, a autora destaca que

[...] as possibilidades e alternativas criadas e desenvolvidas no âmbito das redes de ensino e das instituições escolares, destacando o papel dos sujeitos coletivos (alunos, professores, gestores, pais, comunidade) na consolidação dessas propostas e a ampliação da função da instituição escolar na criação de seus próprios tempos [...] (PARENTE, 2010, p. 151-152).

Diante de tais apontamentos, é possível destacar que muitos são os elementos temporais associados à escola no decorrer de sua história. Com base no exposto, consideramos que a maneira de organização da escola e seus tempos são resultantes das construções históricas que os determinam. O tempo constitui-se como parte estruturante da cultura escolar. Portanto, discutir elementos escolares temporais é essencial para compreender como se dá a organização em cada contexto social vivido.

2.2 Tempo Escolar e Jornada Escolar no Contexto Internacional

Com o objetivo de ilustrar alguns aspectos temporais e, especificamente, algumas características da jornada escolar de outros países, neste item realizamos referências a alguns elementos trazidos por Parente (2020), Herrero (2017) e Dorn *et al.* (2017). A análise da jornada escolar em outros países é fundamental para compreender que, assim como o Brasil, outros países organizam sua jornada escolar de diversas maneiras de acordo com sua realidade local.

Parente (2020), em seu estudo sobre a jornada escolar de 15 países-membros da União Europeia, destaca que a escolarização obrigatória se inicia entre 4 e 7 anos de idade e que a educação primária tem duração, em média, de 4 a 10 anos. No que se refere ao calendário escolar, o ano letivo varia entre 170 a 190 dias. Muitos países iniciam suas aulas em setembro, finalizando o ano escolar entre maio e julho. Além disso, quanto à jornada escolar, a pesquisa realizada pela autora evidenciou que há prevalência de jornada semanal de cinco dias, de segunda a sexta, mas também, há variação entre quatro e seis dias semanais. No que se refere à carga horária semanal, em média, os países contam com 25 horas/aulas no ensino primário. O tempo de aula tem variação de 45 a 60 minutos. Por fim, a respeito da carga horária diária, a autora verificou que a média encontrada entre os países é de 5 a 6 horas; o horário de início da jornada compulsória varia entre oito e nove horas da manhã; a pausa para alimentação pode variar de 30 minutos e 2 horas.

Herrero (2017, p. 13), pesquisadora que estuda os tempos escolares e a jornada escolar há muitos anos na União Europeia, destaca que “[...] cada uno de los sistemas educativos, encuan to a la organización temporal, tiene sus propias particularidades y que se dan diferencias dentro de las naciones”. Em seu estudo, após ilustrar algumas especificidades de países da União Europeia, a autora apresenta algumas diferenças encontradas em diferentes regiões da Espanha. O país possui dois tipos de jornada na *educación primaria*: jornada *partida* (manhã e tarde, com duas horas de intervalo para o almoço) e jornada *continua* (concentrada na parte da manhã, sem intervalo para o almoço). Apesar das diferenças entre as duas jornadas espanholas, a carga horária diária é a mesma: 5 horas.

Essas breves ilustrações sobre a jornada escolar de países europeus trazem indicações de modos diversificados de organização da jornada escolar na União Europeia.

Em relação à América Latina, é possível identificar uma grande variação em relação à média de horas-aula diária. Uma pesquisa intitulada “Fatores que influenciam o sucesso escolar na América Latina”, realizada em 2015 pela McKinsey&Company com alguns países

da América Latina (DORN *et.al*, 2017), traz dados sobre as médias de horas diárias da jornada escolar. A pesquisa teve como intuito verificar como o aumento da jornada escolar contribui satisfatoriamente para o desenvolvimento dos estudantes. A tabela 1 mostra que, entre os países analisados, o Chile apresenta a maior média: 6,5 horas diárias, enquanto o Brasil possui, em média, 4,9 horas diárias na educação básica.

Tabela 1 - Média da jornada escolar de países da América Latina - Horas diárias

Chile	6,5
Costa Rica	6,1
Peru	5,7
México	5,3
Colômbia	5,0
Brasil	4,9
República Dominicana	4,8
Uruguai	4,5

Fonte: Adaptado de DORN *et al.* (2017, p. 48).

Essa pesquisa constatou que a média da jornada escolar da América Latina é de cerca de 5 horas diárias.

Sabe-se que alguns países da América Latina estão implementando medidas para ampliação da jornada escolar, como é o caso de Chile, Argentina, Uruguai e Colômbia. Em 2015, a Colômbia, assim como o Brasil, propôs ampliar a carga horária diária para sete horas, passando a implementar a chamada “jornada única” em algumas escolas (DORN *et al.*, 2017, p. 48).

Com base nessas ilustrações, podemos compreender que existem muitas maneiras diferenciadas de organização do tempo escolar e da jornada escolar, especificamente. Também é preciso deixar claro que “as jornadas escolares vigentes em distintos países não são as mesmas de tempos atrás e podem sofrer alterações futuramente (PARENTE, 2020, p. 86).

2.3 Aspectos Temporais da Educação Brasileira

Conforme citado anteriormente, há muitos aspectos temporais relacionados ao ambiente escolar no decorrer da história. De acordo com nosso objetivo, destacamos alguns aspectos temporais da organização da educação brasileira com base no que está previsto na legislação nacional.

Atualmente a educação brasileira está organizada em dois níveis: “educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” e “educação superior” (BRASIL, 1996b, art. 21).

A gratuidade e a obrigatoriedade da escolarização estão previstas para a faixa etária dos 4 anos aos 17 anos, conforme alteração da Constituição Federal pela Emenda nº 59 (BRASIL, 2009; 2019a) e pela Lei nº 12.796/2013 (art. 4, inciso I), que altera a LDB (BRASIL, 1996b; 2013b).

Oliveira (2007, p. 15) menciona que há uma dupla obrigatoriedade ao declarar que o ensino fundamental se constitui obrigatório. “A dupla obrigatoriedade refere-se, de um lado, ao dever do Estado de garantir a efetivação de tal direito e, de outro, ao dever do pai ou responsável de provê-la”.

No que se refere à educação básica, a etapa da educação infantil corresponde ao atendimento oferecido pelas creches (crianças de até 3 anos de idade) e pré-escola (crianças de 4 e 5 anos). A partir dos 6 anos de idade até aos 14 anos, configura-se ensino fundamental, com duração de 9 anos. O ensino médio, última etapa final da educação básica, tem no mínimo 3 anos de duração. No que se refere à educação superior, configura-se em cursos sequenciais por campo de experiência, cursos de graduação, pós-graduação e de extensão (BRASIL, 1996b).

Segundo a Constituição Federal de 1988, “a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios [...]” (BRASIL, 2019a, art. 18). Em matéria de educação, cabe à União a organização da política da educação nacional, articulando os diferentes níveis e sistemas e desempenhando funções normativa, redistributiva e supletiva conforme expresso nos artigos 8, 9, 10 e 11 da LDB (BRASIL, 1996b).

Sendo assim, União, Estados e Municípios, dividem suas responsabilidades de forma a assegurar a organização da educação nacional. No que se refere especificamente à responsabilidade do ensino fundamental, conforme o artigo 211 da Constituição Federal, redigido pela Emenda nº 14 de 1996, Estados e Municípios, em regime de colaboração, estão incumbidos de atender essa etapa da educação básica. A Emenda Constitucional nº14, explicita que

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (BRASIL, 1996a).

Perante isso, a LDB/1996 esclarece de maneira específica, o que compete às duas esferas governamentais. Em relação aos Estados, o artigo 10, inciso VI, estabelece que devem “[...] assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio [...]” (BRASIL, 2009), e aos Municípios, de acordo com o artigo 11, inciso V, é delegado “[...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental [...]”. Além de explicitar suas competências, a LDB/1996 deixa claro no parágrafo único do artigo 11, que fica a critério dos Municípios se unir ao sistema estadual ou formar com ele um único sistema de educação básica (BRASIL, 1996b).

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica estabelecem que os sistemas de ensino atuarão assegurando orientações para integralização curricular das três etapas de educação. Diante desse cenário e considerando a estrutura federativa do Brasil, torna-se imprescindível a institucionalização de um regime de colaboração. Desta forma,

União, Estados, Distrito Federal e Municípios, cada qual com suas peculiares competências, são chamados a colaborar para transformar a Educação Básica em um conjunto orgânico, sequencial, articulado assim como planejado sistemicamente [...] (BRASIL, 2013a, p. 19 - grifo do autor).

No que se refere à carga horária anual, dias letivos e calendário, a LDB/1996, cita a carga horária mínima anual de 800 horas, conferindo 200 dias letivos para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, excluindo os momentos de exames finais, quando assim, houver (BRASIL, 1996b, art. 24). Ainda em relação ao ensino médio, deve abranger carga horária mínima de 1.000 horas anuais, sendo ampliada para 1.400 horas de maneira progressiva, conforme prevê a Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017).

Em relação à jornada escolar, a legislação indica duas possibilidades para a educação infantil: “[...] de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral” (BRASIL, 1996b, art. 31).

De acordo com a LDB/1996, o ensino fundamental deve compor em sua jornada, o mínimo de quatro horas de atividades em sala, sendo que cada sistema de ensino poderá ampliar o tempo de permanência na escola, conforme considerar pertinente (BRASIL, 1996b, art. 34). Ou seja, indica-se que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996b, art. 34). Nas disposições transitórias, a legislação estabelece que “serão conjugados todos os esforços objetivando a

progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996b, art. 87).

No que se refere à jornada escolar no ensino médio, a LDB/1996 não define explicitamente o tipo de jornada, se parcial ou integral.

Explicitados os principais aspectos temporais e legais da educação básica brasileira, apresentamos a seguir um breve histórico da jornada escolar brasileira, citando também, algumas experiências de ampliação da jornada escolar.

2.4 Breve Histórico da Jornada Escolar no Contexto Brasileiro e alguns casos de ampliação da jornada escolar

Com base nos estudos de Souza (1998; 1999) relativos ao Estado de São Paulo, pode-se aferir que, desde o início do século XX, há concomitância de jornada parcial e integral. Segundo Souza (1998, p. 16), a escola primária, com seus grupos escolares e seu formato seriado surgiu no Estado de São Paulo, em 1890: “pela primeira vez, surge a escola como lugar, a exigência do edifício-escola como aspecto imprescindível para o seu funcionamento, dotada de uma identidade”. Logo, outros estados brasileiros, também foram implementando seus respectivos grupos escolares.

De acordo com Souza (1999), a reforma paulista de 1892 estipulou uma jornada escolar com 5 horas (10 horas às 15 horas) de duração por dia, durante seis dias na semana. Em 1904 houve uma mudança em relação à carga horária, que passou a corresponder ao horário das 11 horas às 16 horas, em seis dias na semana, com recreio de trinta minutos. Esse formato de jornada escolar, abarcando parte da manhã e parte da tarde é muito similar à jornada escolar de muitos países europeus nos dias atuais, que varia entre 5 e 6 horas diárias (PARENTE, 2020).

Em 1908, com o intuito de duplicar as vagas escolares, foram criados desdobramentos de horário, formando-se os turnos escolares. À época, as escolas passaram a funcionar divididas em dois períodos: das 8 às 12 horas (classes masculinas) e das 12h30 às 16h30 (classes femininas), ambas com meia hora de recreio. Em 1929 foi criado o “tresdobramento”, ou seja, três turnos de 3 horas cada, uma vez mais em nome da democratização do acesso à educação (SOUZA, 1999).

Consideramos que o trabalho de Souza (1998; 1999) traz aspectos importantes para demarcar o momento em que a educação brasileira reduziu a sua jornada e passou a organizar-se em turnos, surgindo, a partir de então as jornadas parcial e integral.

Ao longo de todo o século XX, a escola com jornada parcial e com vários turnos (manhã, tarde e noite) passou a ser predominante. Tentativas e experiências históricas de ampliação da jornada escolar e eliminação dos turnos, apesar de residuais, foram significativas para o acúmulo teórico em torno da temática da escola/educação em tempo integral.

Em relação aos turnos escolares no Brasil, um estudo de Parente (2019, p. 329) intitulado “Desvendando a jornada escolar brasileira”, menciona que existem escolas de: “[...] apenas 1 turno (oferta escolar para apenas um grupo de alunos, manhã ou tarde); 2 turnos (geralmente, manhã e tarde, com oferta escolar para dois diferentes grupos de alunos); 3 turnos (manhã, tarde e noite, com oferta para três diferentes grupos de alunos)”.

Muitos estudos brasileiros, na atualidade, fazem menção à “educação em tempo integral” sem necessariamente fazer esse percurso histórico. É justamente no contexto de difusão e expansão dos grupos escolares e da educação primária, que a discussão sobre a “educação integral”, como sinônimo de formação integral veio à tona. Em meio a isso, as tentativas de diminuição do tempo escolar somadas à implementação dos turnos, formaram um cenário propício para a difusão da ideia de “tempo integral”, ou seja, de mais tempo na escola. Quando se trata desses dois conceitos, Anísio Teixeira tem sido muito referenciado na educação brasileira. O educador Anísio Teixeira, teve grande influência na educação brasileira e entre suas contribuições encontram-se

A atuação na instrução pública baiana nos anos 20; o modelo social e educacional dos Estados Unidos; a Universidade de Columbia; o manifesto de 32; a inspiração filosófica (Dewey); a concepção e criação da Universidade do Distrito Federal (UDF); a experiência na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); a atuação na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); a idealização e construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro/CECR (Escola Parque) em defesa da educação integral; a criação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE); a idealização da Universidade de Brasília (UnB); os exílios voluntários; a resistência dos intelectuais e políticos ligados à Igreja Católica; a participação no Conselho Federal de Educação (CFE); a contribuição para a elaboração e aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961. (SOUZA, 2018, p. 48)

Primeiramente, cabe destacar a visão de Anísio Teixeira em relação à escola antes de 1930 e após 1930, momento de disseminação dos turnos escolares. Em seu discurso de 1952, destaca que

[...] na escola primária – que era a melhor escola brasileira, apesar de todos os pesares – a redução dos horários e a volta aos métodos tradicionais transformaram-na em *má* escola de ler e escrever, com perda sensível de prestígio social, eficiência e alcance. (TEIXEIRA, 1952, n.p.)

Ademais, Anísio Teixeira ficou conhecido como idealizador do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), implantado em 1950, em Salvador, Bahia. Em 1947, devido ao fato de que havia famílias com baixa renda, crianças sem escolarização, entre outros problemas, houve uma grande preocupação na sociedade baiana. Diante do contexto vivido, naquela época acreditava-se que a educação possibilitaria melhoria na qualidade de vida das pessoas. À época, Otávio Mangabeira, governador da Bahia, incumbiu Anísio Teixeira, secretário da educação, de organizar um plano que reestruturasse o sistema escolar. O projeto estava organizado em quatro escolas-classe atuando em dois turnos e uma escola-parque funcionando em horário diverso com intuito de propiciar o dia completo para as crianças. Assim, o aluno permaneceria “[...] um turno na Escola-Classe e um segundo turno na Escola-Parque” (EBOLI, 1969, p. 16).

Posteriormente, no decorrer do século XX, houve outras experiências com alterações na jornada escolar em diversos contextos do país. Na década de 1950, em São Paulo, foram criadas as chamadas Classes Experimentais e, em algumas escolas, a jornada passou a ser integral (manhã e tarde) (DALLABRIDA, 2017). Em 1960, ainda no estado de São Paulo, haviam os chamados Ginásios Vocacionais, com uma jornada escolar de 9 horas (NEVES, 2010).

Na década de 1980, no Rio de Janeiro, foram criados os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) com a direção do então vice-governador Darcy Ribeiro. Os prédios, projetados por Oscar Niemeyer, podiam comportar até mil alunos em tempo integral (MENEZES, 2002 *apud* DIAS, 2009).

Em 1986, em São Paulo, a fim de atender o antigo primeiro grau em jornada integral foi criado o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), com o intuito de diminuir a vulnerabilidade social: “[...] o Programa propõe a reformulação do papel da escola de 1º grau de modo a assumir a função protetora [...]” (FERRETI; VIANNA; SOUZA, 1991). Constituíam-se em uma ação intersetorial que poderia levar à ampliação do tempo do aluno sob os cuidados da escola e/ou em articulação a ela.

Na década de 1990, foram criados os Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs) em vários municípios do Brasil, com o objetivo de ofertar jornada em tempo integral, mediante atendimento de creche, pré-escola e ensino de primeiro grau; enfatizando, saúde e

cuidados básicos; convivência comunitária e desportiva (AMARAL SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 6).

Já no século XXI, na cidade de São Paulo foram criados os Centros Educacionais Unificados (CEUs), situados em lugares mais carentes do Município, com atividades incluindo esporte e arte. Os Centros abrangem uma construção cilíndrica para a creche, um prédio de forma retangular longo e estreito para a educação infantil e ensino fundamental. O Projeto foi incentivado pelo exemplo da Escola-Parque (DIAS, 2009).

Esses apontamentos revelam que há tempos o país convive com a jornada parcial e a jornada integral. No entanto, principalmente a partir dos anos 2000, a temática da jornada escolar passou a ganhar cada vez mais espaço, e a definição de uma meta específica para a educação em tempo integral no Plano Nacional de Educação passou a estimular políticas de ampliação da jornada escolar por todo o país, conforme mencionamos a seguir.

2.5 A Meta da Educação em Tempo Integral no Brasil

Ao longo de todo o século XX, em meio ao cenário exposto anteriormente, esteve presente no cenário educacional brasileiro o discurso em defesa de uma educação pública e de qualidade a todos. Por isso, a difusão de iniciativas residuais de ampliação da jornada escolar gerou muitas discussões e contradições, entre elas: custos elevados para atendimento em tempo integral a apenas uma parcela da população; propostas assistenciais e com foco nas classes populares; ampliação do tempo, sem uma proposta pedagógica efetiva.

A Constituição Federal de 1988 prevê como atribuição da União em colaboração com Estados, Distrito Federal e Municípios, a elaboração de um Plano Nacional de Educação (BRASIL, 1996b; 2009).

Em 2001, foi aprovado pelo Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação através da lei nº 10.172/2001, com duração de dez anos. O referido Plano tinha dentre seus objetivos,

a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001).

No que se refere aos elementos à jornada escolar e/ou tempo integral, o PNE/2001 estabeleceu algumas metas e objetivos para cada etapa da educação básica. Para a educação infantil o Plano estabeleceu: “adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos” (BRASIL, 2001). Para o ensino fundamental, o referido Plano indicou

21 Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.

22. Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Socioeducativas (BRASIL, 2001).

Por fim, para a etapa do ensino médio, o PNE determinou: “adotar medidas para ampliar a oferta diurna e manter a oferta noturna, suficiente para garantir o atendimento dos alunos que trabalham” (BRASIL, 2001).

Durante a vigência do PNE/2001, surgiu o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17 com o intuito de promover a educação integral de crianças, adolescentes e jovens no contraturno escolar, através de atividades socioeducativas. O Programa tinha como objetivo colaborar para “[...] a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal [...]” (BRASIL, 2007c, art. 1º), além de buscar modificar o espaço educativo e oferecer oportunidades de ampliação de conhecimentos.

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (2014-2024), por meio da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014). Tal plano apresenta “[...] importância política e estratégica para o delineamento das políticas de Estado na educação” (DOURADO, 2017, p. 41).

O Plano Nacional de Educação, visto na política educacional com uma perspectiva de avanço na área, traz alguns desafios para que sua materialização seja alcançada de maneira efetiva. A ampliação da jornada escolar, por exemplo, pressupõe um aumento dos recursos financeiros para a educação, pois requer construção de novas escolas e salas de aulas, aumento da quantidade de professores e outros profissionais.

O PNE (2014-2024) tem duração de dez anos e apresenta as seguintes diretrizes:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;

- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014, art. 2).

É necessário considerar que as diretrizes expostas por meio do artigo 2º, indicam um novo olhar para as políticas educacionais, pois entre seus aspectos, estabelece a universalização do ensino, a formação para o trabalho e a cidadania e a valorização dos profissionais em prol da qualidade da educação.

O novo PNE (2014-2024) define 20 metas, cada qual com suas respectivas estratégias e todas objetivam contribuir para a melhoria da educação no Brasil. No que tange à ampliação da jornada escolar, a meta 6 do PNE estabelece: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014).

Assim, a discussão sobre a educação em tempo integral ganhou maior repercussão com a aprovação do atual PNE (2014-2024). Para cumprimento da meta 6, são estabelecidas nove estratégias

- 6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
- 6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;
- 6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;
- 6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;
- 6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
- 6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as)

das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014).

Coelho (2016), em seu artigo sobre as metas e as estratégias do PNE (2014-2024), faz uma análise a partir de 5 critérios. O primeiro critério faz menção ao delineamento do número de horas de ampliação da jornada escolar e está expresso na estratégia 1. O segundo critério, explícito nas estratégias 1 e 9, deu-se pela natureza e atividades a serem desenvolvidas na educação em tempo integral. O terceiro critério, identificado nas estratégias 1, 2, 7 e 8, refere-se aos estudantes atendidos pela educação em tempo integral. O quarto critério, associado à infraestrutura e às necessidades gerais da educação em tempo integral, são encontrados nas estratégias 1, 2 e 3. E por fim, o último critério que a autora estabeleceu, englobou as estratégias 4 e 5, e está associado às parcerias e às chances de concessão de bolsas aos alunos.

De forma semelhante ao trabalho de Coelho (2016), também realizamos análises das estratégias relativas à meta 6 do PNE (2014-2024) explorando aspectos pertinentes no que compete aos elementos relativos à ampliação da jornada escolar.

O primeiro elemento enfatizado está presente na primeira estratégia do PNE (2014-2024), referindo-se à configuração da educação em tempo integral, ou seja, à carga horária igual ou superior a 7 horas diárias durante todo o ano letivo, “[...] na escola, ou sob sua responsabilidade[...]”, inclusive indicando a progressiva ampliação da jornada dos professores na escola. Constatamos que a proposta revela o anseio de garantir que os professores permaneçam integralmente na escola, o que levaria à necessidade de refletir sobre a articulação de determinadas propostas curriculares e a atuação dos professores em jornada integral.

As estratégias 2, 3 e 4 evidenciam a questão dos espaços da educação em tempo integral. Há uma grande preocupação com a infraestrutura, arquitetura, mobiliário da escola e construção de espaços para melhor atendimento em escolas de educação em tempo integral.

Outro elemento referenciado no PNE (2014-2024), especificamente nas estratégias 1, 4 e 9 da meta 6, diz respeito às atividades que consolidam a ampliação do tempo integral e

que podem atuar como ampliação das oportunidades educativas: acompanhamento pedagógico, atividades multidisciplinares, atividades culturais, atividades esportivas e atividades recreativas.

Já as estratégias 2 e 8 revelam critérios articulados à questão da igualdade e da equidade no atendimento aos alunos da educação básica, pois fazem menção a públicos específicos: comunidades indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e transtornos globais.

Atualmente, Municípios e Estados brasileiros estão aderindo à ampliação da jornada na escola, o que será evidenciado mais adiante. No entanto, isso não significa continuidade de políticas e ações na área.

Cada vez mais, estão sendo formuladas e implementadas políticas em busca da extensão do tempo que o aluno permanece na escola, bem como políticas com objetivo de otimizar o desenvolvimento integral da criança. Apesar disso, a educação em tempo integral é um desafio para os Municípios, tanto em relação à superação dos limites financeiros, físicos, materiais e humanos, como na construção de propostas pedagógicas e curriculares na perspectiva da formação integral do sujeito.

Diante dos apontamentos elencados, torna-se pertinente tecer considerações sobre as concepções de educação e de formação integral, o que dará sustentação à formulação e implementação de políticas de educação em tempo integral.

2.6 Formação Integral, Educação Escolar e Educação em Tempo Integral

Conforme a LDB/1996, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996b, art. 1). Sendo assim, é possível constatar que os processos de formação ocorridos na família, nas relações humanas, no trabalho, nos ambientes de ensino e demais organizações sociais, também formam parte do conceito de educação.

O aprendizado pode ocorrer tanto na escola como fora dela. Quanto a isso Felício (2011, p. 179-180) afirma que [...] a escola não pode tudo em termos educacionais, pelas próprias limitações do sistema, da organização do espaço e do tempo, do regime de trabalho dos educadores, da formação desses educadores”.

Libâneo (2001) salienta que existem diversas modalidades da prática educativa denominadas: educação informal, não formal e formal e que podem ocorrer em instituições escolares, profissionais, religiosas, políticas, culturais, sociais, associações, entre outras.

Ao refletirmos sobre a distinção entre educação formal, educação não formal e educação informal, Gohn (2016, p. 60) afirma que:

[...] a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal é aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, no bairro, no clube, durante o convívio com os amigos etc.- carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente por intermédio de espaços e ações coletivas cotidianas.

Diferentemente da educação formal, regulamentada por legislações, a educação não formal apresenta espaço e tempo diversos. A educação não formal contempla o conhecimento apreendido durante toda a vida e associado a movimentos sociais, culturais ou políticos.

Em síntese, a concepção [...] sobre educação não formal parte do suposto de que a educação propriamente dita é um conjunto, uma somatória que inclui a articulação entre educação formal – aquela recebida na escola via matérias e disciplinas, normatizada –, a educação informal – que é aquela que os indivíduos assimilam pelo local onde nascem, pela família, religião que professam, por meio do pertencimento, da região, do território e da classe social da família – e a não formal, que tem um campo próprio, embora possa se articular com as duas. Já a não formal engloba os saberes e os aprendizados gerados ao longo da vida, principalmente em experiências envolvendo a participação social, cultural ou política em determinados processos de aprendizagens, tais como projetos sociais, movimentos sociais etc. Há sempre uma intencionalidade nestes processos. Assim, a educação não formal contribui para a produção do saber na medida em que atua no campo no qual os indivíduos atuam como cidadãos. (GOHN, 2016, p. 61)

Em nossa sociedade há grande preocupação com a função social da escola, vista como instituição na qual são socializados os saberes historicamente produzidos, porém é preciso considerar que em outros ambientes de seu cotidiano, como o bairro, a casa, as instituições religiosas, políticas e culturais, os indivíduos também podem adquirir conhecimentos essenciais para sua vivência em sociedade.

Segundo Guará (2009, p. 76),

O acesso a diferentes experiências e aprendizagens dependerá do contexto social e cultural em que a criança ou o jovem vive, de seu ambiente próximo e da bagagem pessoal e social de cada um. Não se pode pretender, portanto, que a escola seja mediadora exclusiva dos processos que produzem aprendizagem, sendo cada vez mais necessário que atentemos para o que acontece fora da sala de aula.

Coelho (2009) afirma que a educação atua como uma forma na qual o homem se introduz na cultura. Sabe-se que o ser humano se introduz na cultura de diferentes maneiras, bem como, a produz e a modifica. Desse modo, compreendendo que a cultura exerce influência na educação, é necessário analisar os diversos aspectos que abarcam a formação do homem.

Segundo Coelho (2009) e Arroyo (1998), no que tange à formação humana, é necessário compreender que tal ação, vai além do ambiente escolar e do fenômeno educativo em múltiplos e diversos processos da sociedade. Quanto a isso, parte-se da assertiva de que a educação pode ocorrer de diversas formas, assim

[...] a escola não é o único espaço de formação, de aprendizado e de cultura. O fenômeno educativo acontece em outros espaços e tempos sociais, em outras instituições, nas fábricas, nas igrejas e terreiros, nas famílias e empresas, na rua e nos tempos de lazer, de celebração e comemoração, no trabalho [...] (ARROYO, 1998, p. 147).

Desde o nascimento até se tornar um adulto autônomo e independente, o indivíduo é produto dessa formação humana, e durante esse percurso, a família, a escola, as organizações sociais, entre outras instituições, exercem grande influência nesse processo.

A formação humana abarca diferentes aspectos: físico, cognitivo, emocional, cultural, social, moral, ético, entre outros, para que o sujeito seja protagonista de sua história. Esses variados aspectos demonstram que a escola sozinha não pode ser a única responsável pela formação humana.

É importante mencionar que mesmo considerando que a formação integral não possa ser totalmente assumida pela escola, é perceptível que ao longo da trajetória educacional brasileira foram atribuídas à instituição escolar determinadas funções como forma de contribuir para a formação integral do sujeito. Por isso, é essencial compreender qual tem sido a função social da escola, a fim de compreender as demandas sociais por educação escolar e por uma formação/educação integral.

Mediante essa breve explanação, consideramos que não se deve atribuir somente à escola a responsabilidade de desenvolvimento e transformação da sociedade, mas também precisamos salientar que é inegável seu papel institucional e sua função social.

A escola consiste em um ambiente indispensável onde se formam as bases para uma formação dos indivíduos, ou seja, tem papel fundamental para a transformação da sociedade. A função da escola não se refere apenas a transmitir conhecimento intelectual, compete à

mesma, formar e preparar os sujeitos, para que assim, se tornem cidadãos conscientes, autônomos, ativos, críticos, responsáveis, capazes de transformar o contexto vivenciado.

Rodrigues (2001, p. 244) ressalta que “[...] a Ação educativa, enquanto Ação formativa, é uma atividade extremamente complexa e de alta responsabilidade”. O autor ainda reforça que

[...] é bom que se atente para a consideração de que ela não pode ser de responsabilidade de nenhum indivíduo isoladamente, nem mesmo de qualquer instituição especializada. Nenhum indivíduo isoladamente, por melhor preparo que tenha, será capaz de oferecer a outro a plenitude da formação de que ele necessita, bem como nenhuma instituição, ainda que seja definida como educativa, poderá dar conta desse papel. Essa tarefa é de responsabilidade social. Pode ser que a sociedade não realize a melhor educação que se deseja, mas ela realizará a melhor educação possível (RODRIGUES, 2001, p. 244).

Cabe destacar que a noção de “formação do sujeito” é atual e não corresponde à função social da escola de tempos atrás. Até o século XVIII, não se considerava formar o indivíduo, mas se pretendia formar o intelectual, ou seja, valorizando a cultura intelectual. Portanto, pode-se dizer que a escola aparece, a princípio, oferecendo formação de intelectuais, homens de saber ou de arte (TEIXEIRA, 1976). No final do século XIX, com o advento da ideia de “educação a todos”, difunde-se a “[...] chamada educação nova, do trabalho, ativa ou progressiva, que mais não é do que a percepção de que a formação do homem comum [...]”. Com isso, “[...] a formação de todos os homens não podia obedecer aos mesmos métodos de formação de uma classe especial de estudiosos, eruditos, intelectuais ou cientistas” (TEIXEIRA, 1976, p. 36).

A princípio, as escolas eram providas somente pelas igrejas. Apenas no século XIX, com a proposição de educação escolar para todos, o Estado passou a assumir a responsabilidade pelo ensino. A escola era apenas para a elite, isto é, somente a classe dominante frequentava o ambiente escolar, com isso, pode-se dizer que a educação durante muito tempo foi de interesse privado.

É importante ressaltar que “o direito à educação faz-se um direito de todos [...]”, e diz respeito à “[...] formação de cada um e de todos para sua contribuição à sociedade integrada e nacional, que se está constituindo com a modificação do tipo de trabalho e do tipo de relações humanas” (TEIXEIRA, 1967, p. 48).

Compreende-se, assim, que a escola deve ser um local propício para que ocorra uma formação integral para a prática da cidadania; e para que essa formação comum aconteça de fato, é necessário promover ações que contribuam para uma educação de qualidade. No

entanto, questões históricas e sociais continuamente testaram a função social da escola em cada momento. A escola de hoje é diferente da escola de tempos atrás, os alunos não são os mesmos, os professores e funcionários mudaram, enfim, a sociedade se transformou. Por isso, torna-se necessário um olhar atento, de modo a relacionar sociedade e funções sociais da escola.

Para a compreensão da escola, Canário (2005, p. 62) utiliza em seu estudo, três dimensões da escola como tentativa de definição. São elas: “[...] a escola é uma forma, é uma organização e é uma instituição”. Em relação ao termo forma, a escola é

[...] uma nova maneira de conceber a aprendizagem, [...] esta modalidade de aprendizagem, baseada na *revelação*, na *cumulatividade* e na *exterioridade*, possui autonomia própria e pode, portanto, existir independentemente da organização e da instituição escolar, como acontece nos dias de hoje. É neste sentido que podemos falar de uma escolarização das actividades educativas não escolares (CANÁRIO, 2005, p. 62, *grifo do autor*)

Segundo Canário (2005, p.62), a escola representa também uma nova organização “[...] que tendo tornado possível a transição de modos de ensino individualizados (um mestre, um aluno) para modos de ensino simultâneo (um mestre, uma classe), viabilizou a emergência dos sistemas escolares modernos”. Por fim, a escola é uma instituição, ou seja, tem uma função fundamental no que concerne à integração social.

Canário (2005) demonstra em seu trabalho que a crise da escola tem afetado diretamente professores e alunos devido às modificações ocorridas. Ele afirma que “o desencanto com a escola se amplificou durante o último quartel do século XX, em resultado das mudanças que afectaram os sectores econômicos, políticos e social” (CANÁRIO, 2005, p. 81).

De qualquer maneira, a escola mudou e já não é a mesma de antes; anteriormente os problemas eram uns, atualmente os problemas são outros, principalmente na realidade que vivemos, dentro desse mundo globalizado. À medida que a sociedade se transforma, a escola também se modifica (ou deveria se modificar), pois a mesma encontra-se inserida nessa sociedade em transformação.

Segundo Canário (2005, p. 59), as mudanças ocorridas na sociedade exercem influência sobre a escola. Muito se tem discutido e proposto nos últimos anos, “este sentimento de mal-estar remonta ao diagnóstico formulado no final dos anos 60, da existência de uma “crise mundial da educação”, que deve ser entendida como uma “crise da escola”.

Neste sentido, podemos elucidar que o mundo em que a escola faz parte atualmente, já não é o mesmo que anteriormente. Fato semelhante também ocorre quanto ao público que a frequenta. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2008, p. 51), a sociedade atual está exigindo mais demandas da escola, em vista das transformações advindas das novas tecnologias, inovação dos meios de produção, modificações requeridas das finanças, dos hábitos de consumo, entre outros elementos que têm, conseqüentemente, interferido na maneira de se pensar a instituição educativa. Os autores concluem que “como instituição educativa, a escola vem sendo questionada acerca de seu papel ante as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo[...]”.

A instituição escolar deve buscar a formação dos indivíduos para que estes tenham mais capacidades e habilidades neste momento atual. Desse modo, deve-se almejar uma educação voltada a “[...] formar indivíduos capazes de pensar e de aprender permanentemente[...]”; “[...] prover formação global[...]”; “[...] desenvolver conhecimentos[...]” e “[...] formar cidadãos éticos e solidários” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p. 53).

Diante dessa sociedade em constante transformação tem-se a necessidade de ampliar as oportunidades de educação desse indivíduo, e então, a escola passa a refletir a sociedade da época na qual se encontra.

No que tange à legislação educacional brasileira atual, o ensino fundamental tem como objetivo a formação do cidadão atendendo,

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996a, art. 32).

O novo cenário mundial da educação tem permitido refletir sobre uma variedade de questões referente ao processo educativo. Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC/2018, muito se tem refletido sobre o desenvolvimento de competências e habilidades de forma que o aluno possa aprender a aprender, saiba lidar com as informações que o cercam, atuar em contextos culturais digitais, resolver problemas e propor soluções, adquirir autonomia, conviver e aprender com a diversidade.

Por sua vez, a BNCC/2018 afirma que crianças, durante o ensino fundamental, estão em constantes mudanças. O trabalho voltado para essa faixa etária deve contemplar os interesses que as crianças manifestam, conforme suas vivências (BRASIL, 2018). O documento foi homologado em 2017, abrangendo os princípios éticos, políticos e estéticos para a formação integral do indivíduo, objetivando uma sociedade justa, democrática e que contemple a inclusão, conforme explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). A Base apresenta um conjunto de aprendizagens fundamentais que todos os estudantes devem desenvolver no decorrer das etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Assim, define os conhecimentos essenciais para a educação básica, os mesmos direitos de aprendizagem para todos os alunos do Brasil e orienta a educação brasileira, em conformidade com as demandas contemporâneas.

A BNCC/2018 constitui-se um documento obrigatório com referências para a elaboração do currículo das redes de ensino e está embasada no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família [...]”, a qual será concedida objetivando o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205). A documentação não pode ser considerada como currículo, pois é um conjunto de orientações para a elaboração do currículo local.

As aprendizagens previstas na BNCC/2018 devem contribuir para a garantia de dez competências gerais. Sobre isso, o documento afirma que “[...] as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (BRASIL, 2018, p. 11).

A BNCC revela que a educação básica deve focalizar a formação e o desenvolvimento global dos alunos. A respeito da jornada escolar, a BNCC estabelece que:

Independente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2018, p.14)

Em vista do exposto, os sistemas de ensino devem construir seus currículos, atentando-se para a realidade local. Ao considerar esse fato, compete à escola criar propostas pedagógicas que assegurem as necessidades dos alunos, suas identidades linguísticas, étnicas e culturais, introduzindo nos currículos temas da contemporaneidade que dizem respeito à vida do homem, de maneira transversal e integradora. Sendo assim, conforme a BNCC, para a garantia de que todos os educandos da educação básica possam usufruir dos direitos de

aprendizagens e desenvolvimento, torna-se essencial considerar a igualdade, a diversidade e a equidade, de modo que as práticas pedagógicas sejam pensadas concebendo que cada indivíduo apresenta suas especificidades e capacidades diferenciadas. Além disso, deve-se garantir a superação das desigualdades dentro do território nacional (BRASIL, 2018).

Apesar disso, há muitas críticas à BNCC/2018. Conforme Scheibe (2015, p. 412), há uma preocupação de a BNCC “[...] se transformar em verdadeiro currículo único e mínimo, abdicando do processo de conhecimento criativo, pautado na autonomia escolar e no respeito à diversidade do povo brasileiro [...]”.

Por fim, com base no exposto, buscamos destacar que a escola, embora não seja a única responsável pela tarefa educativa, tem papel essencial na sociedade atual e, por esse motivo, deve contribuir com sua função social para a efetivação da formação integral do ser humano.

Compreendemos que o intuito da educação integral é “[...] oferecer possibilidades para que, a partir dela, o sujeito se aproprie da cultura, da arte, da história e do próprio conhecimento, tomado este de forma diversificada, teorizada, praticada, vivida e experienciada” (FANK; HUTNER, 2013, p. 6157).

Além disso, no que se refere ao currículo escolar, também construído socialmente, é imprescindível refletir sobre o que esperamos da escola no tempo que o aluno passa nela. A depender das expectativas sociais, esse tempo se amplia (jornada ampliada/tempo integral) e, para isso, é preciso pensar na organização do trabalho pedagógico e nas condições objetivas para que a função social da escola – articulada à formação integral do ser humano – seja devidamente materializada. Por isso, o tempo escolar ampliado é um recurso que a escola e as políticas públicas podem utilizar para contribuir para a formação integral, mas precisa estar articulado a outros elementos da dinâmica da política e da escola, a exemplo dos recursos financeiros, humanos, pedagógicos, físicos e materiais.

Na seção seguinte, relatamos resultados de dados atuais referentes à jornada escolar parcial e integral de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, que consistem em elementos primordiais para as considerações presentes nesta dissertação.

3. JORNADA PARCIAL E JORNADA INTEGRAL NAS CAPITAIS BRASILEIRAS

A presente Seção apresentou o cenário atual das 26 Capitais brasileiras em relação à jornada escolar. Para tanto, são apresentados dados relativos à média de horas-aula diária, assim como, dados de matrículas e escolas em jornada parcial e integral. A partir disso, por meio da pesquisa bibliográfica, foram sistematizadas experiências de ampliação da jornada escolar nas Capitais brasileiras. Além disso, por meio de pesquisa documental comparada, foram apresentados os dados compilados a respeito das características das jornadas parcial e integral nas respectivas Capitais. A pesquisa documental comparada teve como base as seguintes categorias: 1) tipo de jornada (parcial ou integral), 2) carga horária diária (mínima e máxima), 3) carga horária semanal (parcial e integral) e 4) início e término de jornada escolar.

3.1 Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Responsabilidade dos Municípios

Conforme já mencionado, o ensino fundamental tem 9 anos de duração, destinado aos alunos dos 6 aos 14 anos.

A ampliação do ensino fundamental, de 8 para 9 anos, foi estabelecida por meio da lei nº11.274/2006 que alterou a LDB/1996, em seu artigo 32 e que estabelece: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]” (BRASIL, 2006).

Ainda que seja uma etapa composta de 9 anos, a forma de organização dos anos iniciais (1º ao 5º ano) difere da organização dos anos finais (6º ao 9º ano). Exemplo disso, são as exigências em relação à formação dos profissionais da educação, às disciplinas que compõem as matrizes curriculares e seus respectivos responsáveis. O fato é que essa divisão entre anos iniciais e anos finais repercute, inclusive, na forma como são distribuídas as responsabilidades entre os entes federativos: União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

De acordo com a LDB/1996, “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996b, art. 8).

Em específico, aos municípios, compete

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

- II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
- III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.
- VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003) (BRASIL, 1996b, art. 11).

A legislação mostra, portanto, que os Municípios devem atuar prioritariamente no ensino fundamental, ainda que em colaboração com os Estados. Essa legislação – entre outros ordenamentos legais, a exemplo do Fundef - impulsionou o processo de municipalização das matrículas do ensino fundamental em vários cenários brasileiros a partir da década de 1990. Sobre isso, Souza e Farias (2004, p. 930) declaram que

[...]a CF de 1988 possibilitou aos Municípios criarem seus próprios sistemas de ensino, atribuindo aos mesmos autonomia relativa na formulação de políticas educacionais, em específico para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, uma vez que, até então, a esfera municipal detinha, apenas, sistema administrativo.

Nesse processo de divisão de responsabilidades, embora não seja a regra, em vários cenários, os anos iniciais passam a ser assumidos pelos municípios e os anos finais pelos Estados.

Com base nos dados do Censo Escolar 2019, publicado em 2020, é possível mostrar o peso da responsabilidade das redes municipais de ensino das Capitais brasileiras na oferta dos anos iniciais do ensino fundamental público.

Tabela 2 - Percentual de matrículas dos anos iniciais do ensino fundamental nas redes municipais de ensino, por Capital brasileira - 2019.

REGIÃO	CAPITAL	TOTAL DE MATRÍCULAS NAS REDES PÚBLICAS	REDE MUNICIPAL	%
Região Norte	Brasil	2.026.579	1.431.206	71
	Rio Branco	29.691	8.837	30
	Macapá	38.426	22.908	60
	Manaus	158.713	119.819	75
	Belém	66.369	30.836	46
	Porto Velho	35.461	29.946	84
	Boa Vista	28.105	27.930	99
	Palmas	17.520	16.432	94
Região Nordeste	Maceió	35.001	27.807	79
	Salvador	77.938	77.032	99
	Fortaleza	89.095	88.152	99
	São Luís	41.067	40.398	98
	João Pessoa	30.069	23.248	77
	Recife	51.854	51.043	98
	Teresina	39.852	38.198	96
	Natal	29.960	21.980	73
	Aracaju	21.525	12.094	56
Região Centro-Oeste	Goiânia	47.632	45.991	97
	Cuiabá	31.637	24.651	78
	Campo Grande	52.177	45.612	87
Região Sudeste	Vitória	15.051	15.051	100
	Belo Horizonte	105.079	65.107	62
	São Paulo	555.113	223.304	40
	Rio de Janeiro	268.184	263.392	98
Região Sul	Curitiba	82.633	82.484	100
	Porto Alegre	60.224	19.409	32
	Florianópolis	18.203	9.545	52

Fonte: BRASIL (2020b). Elaborada pela autora.

Conforme a Tabela 2, atualmente, 71% das matrículas públicas dos anos iniciais do ensino fundamental estão sob a responsabilidade dos municípios. Podemos destacar as Capitais Vitória e Curitiba, responsáveis por 100% das matrículas públicas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Foi possível observar também que entre as 26 Capitais brasileiras, em 22 Capitais a rede municipal de ensino é responsável por mais de 50% das matrículas públicas dos anos

iniciais do ensino fundamental. Em apenas 4 Capitais, a rede municipal de ensino é responsável por menos de 50% das matrículas públicas dos anos iniciais do ensino fundamental: Rio Branco, Belém, São Paulo e Porto Alegre.

Esses dados mostram que as redes municipais de ensino das Capitais brasileiras, na sua maioria, são responsáveis pelas políticas educacionais destinadas aos anos iniciais do ensino fundamental, inclusive aquelas destinadas à ampliação da jornada escolar, o que justifica o foco de nossa análise tanto na rede municipal de ensino, como nos anos iniciais do ensino fundamental.

3.2 Média de Horas-Aula diária dos anos iniciais do ensino fundamental nas redes municipais de ensino brasileiras

Para saber quanto tempo em média o aluno dos anos iniciais do ensino fundamental fica na escola brasileira, existe um indicador denominado “média de horas-aula”. A média de horas-aula é composta pelo tempo médio que os alunos permanecem na escola. É necessário deixar claro que tal média não abrange matrículas de alunos em turmas de educação especial exclusiva, turma unificada, multietapa, multi e correção de fluxo. Adiantamos que, embora seja um dado importante, a média de horas-aula não permite conhecer em detalhe a abrangência, o formato e as características das políticas de ampliação da jornada escolar nos Municípios, caso existam.

Com base em dados do Censo Escolar captados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referente ao ano de 2019, a tabela 3 mostrou a média de horas-aula do primeiro segmento do ensino fundamental público nas Capitais brasileiras. Os dados contemplaram informações conjuntas em termos de localização geográfica (rural e urbana).

No Brasil, as redes municipais de ensino apresentam média de 4,5 horas-aula diária. Entre as Capitais, é perceptível observar a variação entre 4,0 e 6,0 horas-aula, o que evidencia diversidades no que se refere ao tempo de permanência do aluno nas unidades escolares espalhadas pelo país. Entretanto, os dados da Tabela 3 mostram que todas as Capitais cumprem o tempo mínimo estabelecido pela LDB/1996: 4 horas diárias.

Tabela 3 - Média de horas-aula diária dos anos iniciais do ensino fundamental nas redes municipais de ensino brasileiras, por Capital - 2019.

REGIÃO	REDE MUNICIPAL	MÉDIA DE HORAS-AULA
	Brasil	4,5
Região Norte	Rio Branco	4,2
	Macapá	4,3
	Manaus	4,1
	Belém	4,0
	Porto Velho	4,1
	Boa Vista	4,3
	Palmas	6,0
	Região Nordeste	Maceió
Salvador		4,1
Fortaleza		4,1
São Luís		4,2
João Pessoa		5,2
Recife		4,5
Teresina		4,9
Natal		4,6
Aracaju		4,4
Região Centro-Oeste	Goiânia	4,8
	Cuiabá	4,1
	Campo Grande	4,3
Região Sudeste	Vitória	4,6
	Belo Horizonte	4,5
	São Paulo	5,1
	Rio de Janeiro	5,4
Região Sul	Curitiba	4,7
	Porto Alegre	4,0
	Florianópolis	4,0

Fonte: BRASIL (2019b). Elaborada pela autora.

Os dados presentes na Tabela 3 possibilitaram estabelecer comparações importantes. A rede municipal de ensino de Palmas é a que apresenta maior média, com 6,0 horas-aula, seguida das redes municipais do Rio de Janeiro com 5,4, João Pessoa com 5,2 e São Paulo com 5,1 horas-aula. As Capitais com menores médias de horas-aula são: Belém, Porto Alegre e Florianópolis, todos com 4 horas-aula diárias em média, tempo mínimo estabelecido pela

legislação; Manaus, Porto Velho, Salvador, Fortaleza e Cuiabá apresentaram 4,1 horas-aula diárias em média.

O estudo também mostrou que existem algumas discrepâncias em relação às redes de ensino das Capitais dentro de uma mesma região. Na região Norte, por exemplo, Palmas sobressaiu-se, com média de 6,0 horas-aula. Na região Nordeste, destaca-se a Capital João Pessoa, com média de 5,2 horas-aula. Na região Centro-Oeste, a maior média ficou com a rede municipal de Goiânia, que obteve 4,8 horas-aula diária. Na região Sudeste, a Capital Rio de Janeiro apresentou a maior média, com 5,4 horas-aula. Por fim, na região Sul, pode-se destacar a rede municipal de Curitiba, que conta com 4,7 horas-aula em média.

Assim como estabelece a legislação e a análise demonstrou, é possível perceber com clareza que as redes de ensino das Capitais dispõem de autonomia para criarem suas próprias políticas de organização da jornada escolar. As médias de horas-aula demonstraram a diversidade de jornadas escolares, consequência de diferentes políticas em vigor.

Entretanto o estudo da média de horas-aula diária praticadas nas redes municipais de ensino no primeiro segmento do ensino fundamental no Brasil, não permite verificar detalhadamente o tipo de jornada (parcial ou integral) presente em cada Capital, já que os dados coletados se referem apenas a médias. Eis o objetivo de nosso estudo: detalhar as características de cada tipo de jornada presente nas Capitais.

3.3 Alunos em Jornada Parcial e Alunos em Jornada Integral

De acordo com o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação, documento que faz menção aos aspectos referentes à jornada parcial e integral na educação básica, atualmente o país possui 14,9% de alunos em jornada integral. A meta 6 do PNE prevê que 25% dos alunos da educação básica estejam em tempo integral, o que significa que é necessário crescer 10,1% pontos percentuais até 2024 (BRASIL, 2020a). No entanto, esses são dados nacionais. Neste estudo, importou analisar o cenário das Capitais brasileiras e somente no que se refere aos anos iniciais do ensino fundamental.

Com base em dados do Censo da Educação Básica 2019, na Tabela 4, sistematizamos dados de matrículas do primeiro segmento do ensino fundamental em tempo parcial e em tempo integral. As matrículas expostas não abrangem matrículas em atividades complementares e atendimento educacional especializado (AEE), ações que alteram a jornada escolar e, inclusive, poderiam culminar na jornada escolar integral.

Tabela 4 - Matrículas dos anos iniciais do ensino fundamental em tempo parcial e integral das redes municipais de ensino do Brasil, por Capital - 2019.

REGIÃO	REDES MUNICIPAIS	TOTAL	TEMPO PARCIAL	%	TEMPO INTEGRAL	%
	Brasil	1.431.206	1.188.755	83,06	242.451	16,94
Região Norte	Rio Branco	8.837	8.382	94,85	455	5,15
	Macapá	22.908	21.219	92,63	1.689	7,37
	Manaus	119.819	117.271	97,87	2.548	2,13
	Belém	30.836	30.482	98,85	354	1,15
	Porto Velho	29.946	29.679	99,11	267	0,89
	Boa Vista	27.930	27.908	99,92	22	0,08
	Palmas	16.432	9.467	57,61	6.965	42,39
Região Nordeste	Maceió	27.807	22.693	81,61	5.114	18,39
	Salvador	77.032	72.290	93,84	4.742	6,16
	Fortaleza	88.152	46.094	52,29	42.058	47,71
	São Luís	40.398	36.652	90,73	3.746	9,27
	João Pessoa	23.248	18.600	80,01	4.648	19,99
	Recife	51.043	49.716	97,4	1.327	2,6
	Teresina	38.198	34.014	89,05	4.184	10,95
	Natal	21.980	20.355	92,61	1.625	7,39
	Aracaju	12.094	12.045	99,59	49	0,41
Região Centro-Oeste	Goiânia	45.991	40.613	88,31	5.378	11,69
	Cuiabá	24.651	24.319	98,65	332	1,35
	Campo Grande	45.612	44.294	97,11	1.318	2,89
Região Sudeste	Vitória	15.051	12.742	84,66	2.309	15,34
	Belo Horizonte	65.107	31.789	48,83	33.318	51,17
	São Paulo	223.304	213.177	95,46	10.127	4,54
	Rio de Janeiro	263.392	179.335	68,09	84.057	31,91
Região Sul	Curitiba	82.484	61.746	74,86	20.738	25,14
	Porto Alegre	19.409	15.916	82	3.493	18
	Florianópolis	9.545	7.957	83,36	1.588	16,64

Fonte: BRASIL (2020b). Elaborada pela autora.

A Tabela 4 mostrou que as matrículas em tempo parcial no primeiro segmento do ensino fundamental nas redes municipais públicas de todo o país correspondem a 83,06%, e prevalecem em relação às matrículas em tempo integral, que correspondem apenas a 16,94%.

Nas Capitais brasileiras, o tempo parcial pode atingir, no mínimo, 48,83% do total de matrículas do primeiro segmento do ensino fundamental, como é o caso da Capital Belo Horizonte e, no máximo 99,92% a exemplo de Boa Vista. A oferta de tempo parcial nos anos iniciais do ensino fundamental pode chegar muito próxima a 100% das matrículas, o que ocorre em: Aracaju (99,59%), Porto Velho (99,11%), Belém (98,85%), Cuiabá (98,65%), Manaus (97,87%), Recife (97,40%), e Campo Grande (97,11%). Os dados mostram que, nessas Capitais, o tempo integral é muito residual e não atinge nem 3%.

Embora a meta 6 do PNE faça referência à educação em tempo integral a um mínimo de 25% dos alunos da educação básica, neste estudo, no que se refere aos anos iniciais do ensino fundamental, observamos que, das 26 Capitais, 21 ainda não atingiram esse mínimo. Apenas as Capitais Belo Horizonte (51,17%), Fortaleza (47,71%), Palmas (42,39%), Rio de Janeiro (31,91%) e Curitiba (25,14%) já atingiram mais de 25% dos alunos em tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em termos absolutos, a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro foi a que apresentou a maior quantidade de alunos em tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental em todo o país (84.057), representando 35%. Em seguida, estão: Fortaleza (42.058), Belo Horizonte (33.318), e Curitiba (20.738).

Após a apresentação dos dados relativos às matrículas em jornada parcial e integral nos anos iniciais do ensino fundamental nas Capitais brasileiras, no próximo item analisamos os dados relativos às escolas.

3.4 Escolas com Jornada Parcial e Escolas com Jornada Integral

Neste tópico, com base no Relatório 3º Ciclo de Monitoramento de Metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2020a), analisamos dados relativos às escolas de educação básica com jornada parcial e integral. Embora o foco da pesquisa consistiu nos anos iniciais do ensino fundamental das redes municipais de ensino das Capitais, o Relatório mostra percentuais gerais da educação básica e das redes municipais.

Conforme já mencionado no âmbito nacional em toda a educação básica pública, 14,9% dos alunos estudam em período integral, e 23,6% das escolas brasileiras estão realizando atendimento em jornada integral, o que mostra um distanciamento em relação à meta 6 do PNE (2014-2024), que prevê o atendimento em tempo integral em 50% das escolas públicas. Essa realidade mostra que é necessário um avanço de 26,4% até o ano de 2024.

É importante novamente destacar que a educação básica é de responsabilidade de

União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Apesar disso, as redes municipais brasileiras têm sido as grandes responsáveis por essa oferta, o que significa que muitas políticas destinadas aos anos iniciais do ensino fundamental, inclusive políticas de educação em tempo integral, são formuladas e implementadas na esfera municipal. Tal meta refere-se à educação básica, porém nesta dissertação, analisamos apenas os anos iniciais do ensino fundamental.

Primeiramente, com base nos dados do Monitoramento do PNE apresentados na Tabela 5, foi possível analisar o percentual de escolas com matrículas em jornada parcial e integral na educação básica no período de 2014 a 2019

No país, percebe-se a grande instabilidade no período analisado (2014-2019), com oscilação que variou entre o mínimo de 23,20% de matrículas em tempo integral (2016) e o máximo de 34,80% (2015). Os dados mostram que houve uma queda significativa de escolas municipais com jornada integral entre 2015 e 2016, passando de 34,80% a 23,20%. No ano de 2019, do total de escolas municipais do país, 73,80% funcionavam com matrículas em tempo parcial e 26,20% ofereciam tempo integral. Os dados revelam que as redes municipais de ensino do país, desde 2017, vêm atendendo à meta 6 do Plano Nacional de Educação (mínimo de 25% dos estabelecimentos de ensino em tempo integral).

Tabela 5 - Percentual de escolas municipais da educação básica em jornada parcial e integral no Brasil (2014-2019).

ANOS	PERÍODO PARCIAL	PERÍODO INTEGRAL
2014	68,30%	31,70%
2015	65,20%	34,80%
2016	76,80%	23,20%
2017	68,30%	31,70%
2018	74,40%	25,60%
2019	73,80%	26,20%

Fonte: Brasil (2020a). Elaborada pela autora.

De maneira mais específica, a Tabela 6 contempla resultados percentuais de escolas públicas (federais, estaduais e/ou municipais) referentes aos anos de 2014 a 2019 dos anos iniciais do ensino fundamental. Conforme já evidenciamos, essa etapa da educação, geralmente é de responsabilidade dos municípios e foco de nossa análise.

Tabela 6 - Percentual de escolas (federais, estaduais e/ou municipais) nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil (2014-2019).

ANOS	PERÍODO PARCIAL	PERÍODO INTEGRAL
2014	74,50%	25,50%
2015	71,50%	28,50%
2016	86,10%	13,90%
2017	76,20%	23,80%
2018	85%	15%
2019	86,10%	13,90%

Fonte: Brasil (2020a). Elaborada pela autora.

Os dados mostram que as escolas com matrículas em tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental das redes públicas de ensino brasileiras representavam apenas 13,90% em 2019. No período de 2014 a 2019, houve grande oscilação: chegou ao máximo de 28,50% no ano de 2015 e ao mínimo de 13,90% em 2016 e 2019. Esses dados revelam grande instabilidade em termos de jornada escolar nos anos iniciais no país.

Embora os dados explicitados relatem elementos da educação básica de maneira geral e explorem informações das escolas envolvendo todas as redes de ensino (federal, estadual e municipal), devido aos dados que encontramos, foi possível perceber que a maior parte das escolas está organizada em período parcial.

Os dados das escolas em período parcial e integral evidenciaram o mesmo que ocorre em relação aos alunos em jornada parcial e integral: ambos os resultados analisados, tanto no tópico 3.2 quanto no 3.3, demonstraram a predominância do período parcial no país. Além disso, mesmo com a oscilação dos percentuais, os resultados explicitaram a relevância que a jornada em tempo integral tem ganhado nos últimos tempos.

Por meio da tabela 7, conseguimos visualizar que há diferentes maneiras de oferecer tempo integral. Os dados das Capitais mostraram que há escolas sem nenhuma matrícula em tempo integral; escolas com até 5% das matrículas em tempo integral; escolas entre 5% e até 20% da matrícula em tempo integral; escolas entre 20% e 50% da matrícula em tempo integral; escolas entre 50% e 70% da matrícula em tempo integral e escolas com mais de 70% da matrícula em tempo integral. Os dados referem-se a estabelecimentos públicos municipais que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental por percentual de atendimento em período

integral por Capital, no ano de 2019³. Em todo o Brasil, dos 4.168 estabelecimentos públicos municipais que ofertam os anos iniciais, 62% não possuem nenhuma matrícula em tempo integral e 38% possui ao menos uma matrícula em tempo integral.

TABELA 7: Estabelecimentos públicos municipais que oferecem anos iniciais do Ensino Fundamental, por percentual de atendimento em tempo integral, por Capital – 2019.

REGIÃO	REDES MUNICIPAIS	TOTAL	Nenhuma matrícula em TI	Até 5% da matrícula	Acima de 5% e até 20% da matrícula	Acima de 20% e até 50% da matrícula	Acima de 50% e até 70% da matrícula	Mais de 70% da matrícula
	Brasil	4.168	2.603	214	251	423	224	453
Região Norte	Rio Branco	32	27	2	0	0	1	2
	Macapá	64	47	3	2	3	2	7
	Manaus	328	276	12	12	11	10	7
	Belém	75	70	1	1	2	0	1
	Porto Velho	110	106	0	1	1	1	1
	Boa Vista	66	65	0	1	0	0	0
	Palmas	46	21	1	3	2	2	17
Região Nordeste	Maceió	86	44	1	6	25	7	3
	Salvador	308	198	53	24	18	5	10
	Fortaleza	227	1	2	9	107	65	43
	São Luís	110	61	8	17	19	4	1
	João Pessoa	86	38	13	10	11	0	14
	Recife	205	184	5	6	5	2	3
	Teresina	150	109	7	15	7	1	11
	Natal	60	41	3	4	10	1	1
Região Centro-Oeste	Aracaju	43	40	2	0	1	0	0
	Goiânia	172	126	2	13	1	0	30
	Cuiabá	83	75	5	1	1	0	1
Região Sudeste	Campo Grande	93	84	3	0	1	0	5
	Vitória	52	6	0	39	4	0	3
	Belo Horizonte	169	1	1	0	72	68	27
	São Paulo	561	431	45	30	34	11	10
	Rio de Janeiro	768	461	11	20	25	23	228
Região	Curitiba	185	71	23	12	35	19	25

³ É necessário sinalizar alguns fatores para análise de tal tabela, são eles: um mesmo estabelecimento é capaz de oportunizar mais de uma Etapa de Ensino; a tabela não abrange: estabelecimentos com turmas exclusivas de Atividade Complementar ou Atendimento Educacional Especializado (AEE); o total dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental contempla os estabelecimentos com pelo menos uma matrícula em turmas da primeira etapa do ensino fundamental e o número de estabelecimentos do ensino regular, também considera, os estabelecimentos da educação especial com classes exclusivas (BRASIL, 2020b).

Sul	Porto Alegre	54	9	5	19	17	2	2
	Florianópolis	35	11	6	6	11	0	1

Fonte: BRASIL (2020b). Elaborada pela autora.

Na **região Norte**, a maioria das Capitais possui a maior parte das suas escolas sem nenhuma matrícula em tempo integral. Em Rio Branco, por exemplo, do total de 32 escolas que oferecem anos iniciais, 27 não possuem matrículas em tempo integral. Esse mesmo padrão ocorre em Macapá, Manaus, Belém, Porto Velho e Boa Vista. A única exceção é Palmas que, das 46 escolas para anos iniciais, somente 21 não possuem matrículas em tempo integral, ou seja, 25 escolas possuem matrículas em tempo integral, sendo 19 escolas com mais de 50% das matrículas em jornada integral.

Na **região Nordeste**, na maioria das Capitais, mais de 50% dos respectivos estabelecimentos não possui nenhuma matrícula em tempo integral. É o caso de: Maceió, Salvador, São Luís, Recife, Teresina, Natal e Aracaju. No entanto, existem duas exceções na região: Fortaleza, Capital na qual apenas 1 escola não tem nenhuma matrícula em tempo integral, do total de 227 escolas oferecendo os anos iniciais; e João Pessoa, já que de suas 86 escolas que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental, apenas 38 escolas não têm nenhuma matrícula em tempo integral.

Na **região Centro-Oeste**, todas as Capitais possuem a maior parte das suas escolas sem nenhuma matrícula em tempo integral. Em Goiânia, especificamente, destacamos que, mesmo a Capital contendo a maior parte de suas escolas sem nenhuma matrícula em tempo integral, das 46 escolas de tempo integral dos anos iniciais, 30 escolas possuem mais de 70% da matrícula para tempo integral.

Na **região Sudeste**, ocorre uma discrepância na comparação das informações presentes na tabela, pois das quatro Capitais que compõem tal região, em duas delas, a maior parte das escolas funcionam em tempo integral: Vitória e Belo Horizonte. Vitória apresenta 52 escolas atendendo os anos iniciais do ensino fundamental e somente 6 escolas sem nenhuma matrícula em tempo integral. Fato semelhante acontece também em Belo Horizonte. Vale destacar ainda, que 95 escolas de Belo Horizonte apresentam matrículas acima de 50% para o tempo integral.

As outras duas Capitais da **região Sudeste**, São Paulo e Rio de Janeiro, possuem mais de 50% de suas escolas dos anos iniciais sem nenhuma matrícula em tempo integral. Todavia, pudemos observar na região Sudeste, que Rio de Janeiro, mesmo apresentando a maioria de suas escolas sem nenhuma matrícula em tempo integral, obtém 251 escolas com acima de

50% de matrículas em tempo integral para os anos iniciais, um número de escolas de grande relevância para tal região.

Na **região Sul**, todas as Capitais possuem escolas de anos iniciais com matrículas em tempo integral. Em Curitiba, do total de 185 escolas para os anos iniciais, somente 71 delas não apresentam nenhuma matrícula em tempo integral, sendo assim, 114 escolas oferecem matrículas em tempo integral; situação similar ocorre em Porto Alegre e Florianópolis.

3.5 Políticas de Ampliação da Jornada escolar nas Capitais brasileiras: análise das produções acadêmicas

Neste tópico apresentamos os resultados relacionados às produções acadêmicas no que diz respeito às políticas de ampliação de jornada escolar nas Capitais brasileiras. Conforme evidenciamos no país, há predominância de escolas e matrículas em tempo parcial. Entretanto, a formulação e a implementação de políticas de ampliação da jornada escolar vêm alterando esse cenário, ainda que lentamente. E isso reflete no interesse de pesquisadores. Assim, conhecer a produção acadêmica, significa não só conhecer os objetivos e interesses dos pesquisadores, mas também, identificar as políticas em vigor.

O levantamento bibliográfico foi realizado no período de 26 de novembro de 2019 a 31 de dezembro de 2019, tendo como intuito verificar e mapear os trabalhos desenvolvidos nos últimos anos com foco no ensino fundamental, com exploração e análise durante todo o primeiro semestre de 2020.

A respeito da pesquisa bibliográfica, Gil (2008, p. 50) frisa que ela “[...]é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científico”.

As informações foram obtidas através de buscas no *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A BDTD juntamente com demais instituições de pesquisas contribui para a divulgação de teses e dissertações produzidas tanto nacionalmente, como também no exterior. O Portal de Periódicos da CAPES, também proporciona à sociedade acesso livre aos conteúdos disponibilizados.

Para a análise dos trabalhos encontrados, foram desenvolvidas algumas técnicas de busca para maior facilidade de obtenção dos dados. Primeiramente, na utilização da BDTD, selecionamos a opção “busca avançada” para um resultado mais preciso e pesquisamos “por título”. Posteriormente, foi usada a busca avançada “por título” tendo como tipo de material “artigos”, ação realizada no Portal de Periódicos da CAPES. Através das estratégias de buscas

expostas, foram utilizadas as seguintes expressões para ambas as bases: “escola de tempo integral”; “educação integral”; “educação em tempo integral”; “ampliação da jornada escolar”; “jornada escolar”, “tempo escolar” e “tempos escolares”.

É importante frisar que, para acesso ao Portal de Periódicos da CAPES, foi utilizada a opção Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), alternativa que permite acesso remoto ao conteúdo disponível para a Instituição de Ensino pertencente. A utilização desse serviço é benéfica pelo fato de termos acesso remoto ao conteúdo assinado do Portal Capes disponível para a instituição de nosso pertencimento, neste caso, Universidade Estadual Paulista (Unesp).

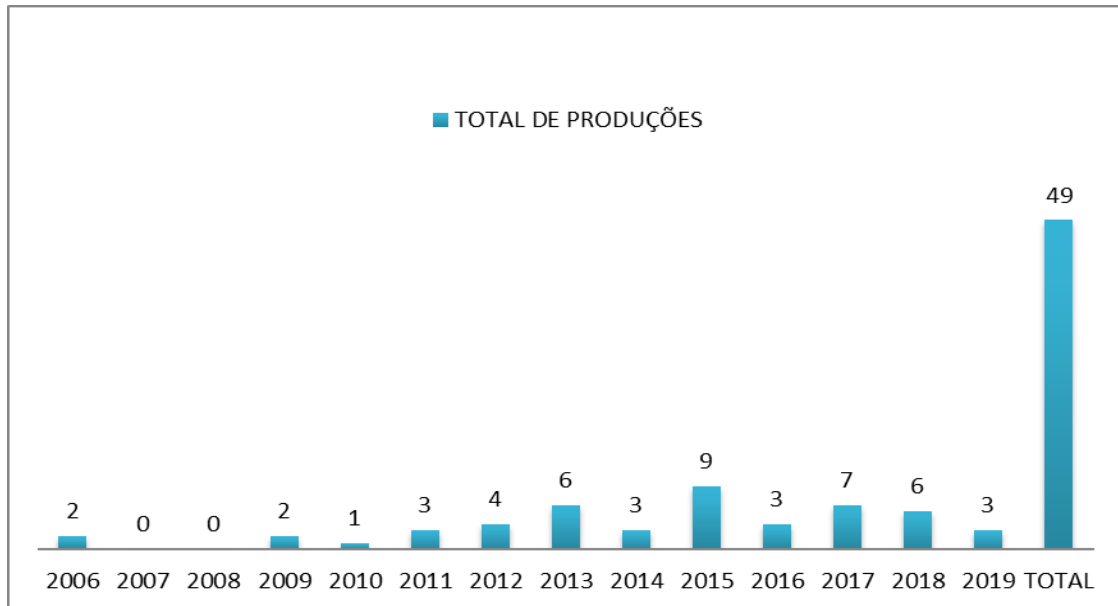
O estudo contemplou a procura por experiências de ampliação da jornada escolar já existentes nas Capitais brasileiras, evidenciando os autores que as estudaram nos últimos anos, mais especificamente, no primeiro segmento do ensino fundamental, parte da etapa de ensino focalizada nessa dissertação.

O levantamento identificou 49 trabalhos acadêmicos sobre políticas de ampliação da jornada escolar nas Capitais brasileiras no período de 2006 até 2019. No entanto, é fundamental mencionar que esses trabalhos poderiam fazer referência tanto a políticas formuladas e implementadas especificamente pela esfera municipal, como políticas formuladas e implementadas por diferentes esferas (federal, estadual, municipal), seguindo a Tipologia de Políticas de Educação em Tempo Integral de Parente (2016). Entre as 12 classificações das políticas de educação integral em tempo integral, a autora, no que se refere ao formulador da política, explica que é possível encontrar dois tipos: políticas de educação em tempo integral formuladas e implementadas pela esfera municipal e políticas formuladas e implementadas por diferentes entes federativos, a exemplo de uma política federal implementada por um determinado município, via adesão. Nesse caso, embora a política tenha sido formulada pelo Governo federal, ao aderir, passa a ser também uma opção política do município. Com base no exposto, no levantamento bibliográfico, consideramos as duas situações.

A análise dos trabalhos acadêmicos foi feita em duas etapas: primeiramente foi feita uma leitura de aproximação, com foco no resumo; posteriormente, foram selecionados alguns aspectos dos trabalhos para que fosse possível uma análise de seus objetivos, procedimentos metodológicos, resultados, além de algumas considerações.

Conforme o Gráfico 1, a análise indicou que os trabalhos foram produzidos principalmente: no ano de 2015, com 9 estudos; 2017 com 7 estudos; 2013 e 2018 com 6 estudos cada.

Gráfico 1 - Total de Produções Acadêmicas sobre Políticas de Ampliação da Jornada Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas Capitais Brasileiras (2006-2019)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do BDTD e da CAPES.

O levantamento possibilitou identificar sobre quais políticas e Capitais os pesquisadores têm se debruçado mais. De acordo com Gráfico 2 observamos que entre as 26 Capitais brasileiras, foram encontrados trabalhos a respeito de políticas de ampliação da jornada escolar em 15 delas: Belém, Palmas, Salvador, Fortaleza, São Luís, João Pessoa, Recife, Goiânia, Vitória, Belo Horizonte, São Paulo, Rio de Janeiro, Curitiba, Porto Alegre e Florianópolis. Não foram encontrados trabalhos acadêmicos sobre políticas de ampliação da jornada escolar em 11 Capitais brasileiras, são elas: Rio Branco, Macapá, Manaus, Porto Velho, Boa Vista, Maceió, Teresina, Natal, Aracaju, Cuiabá e Campo Grande.

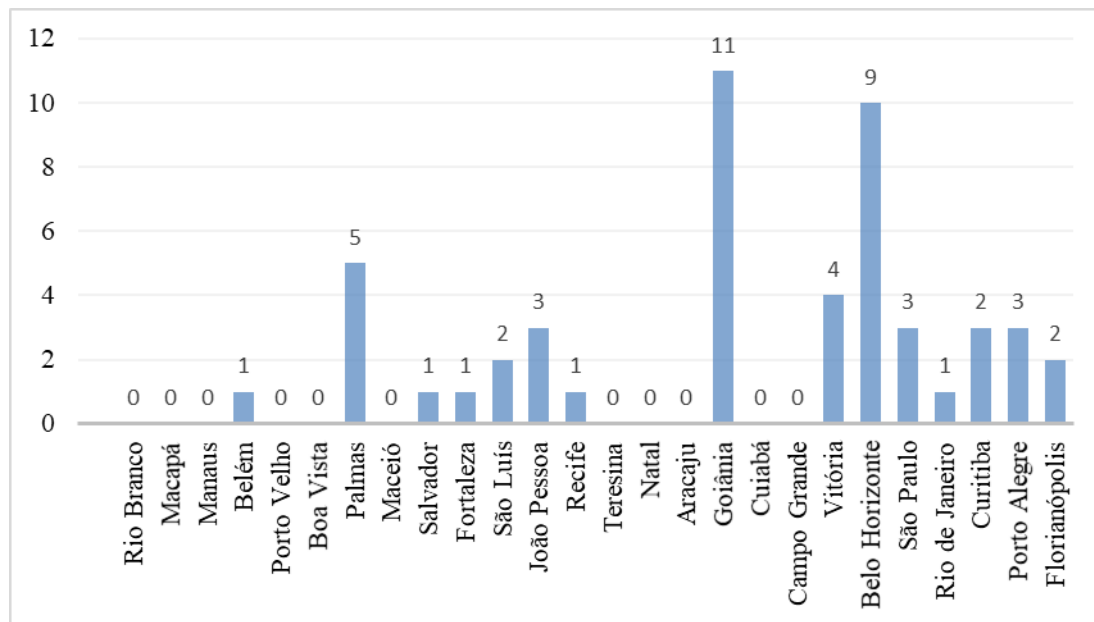
O fato de não serem encontrados trabalhos nessas Capitais, não significa que não existam políticas de ampliação da jornada escolar sendo implementadas nelas. No entanto, torna-se crucial evidenciar que esse dado estabelece relação com os resultados encontrados no item 3.3 referente às matrículas dos alunos em jornada parcial e integral, pois constatamos que, no tocante às 11 Capitais nas quais não foram encontrados trabalhos acadêmicos, em 9 delas, houve poucas matrículas em tempo integral: Rio Branco (5,15%), Macapá (7,37%), Manaus (2,13%), Porto Velho (0,89%), Boa Vista (0,08%), Natal (7,39%), Aracaju (0,41%), Cuiabá (1,35%) e Campo Grande (2,89%).

Constatamos que os resultados encontrados são complementares, visto que, de forma geral, não foram encontrados estudos referentes às Capitais que possuem um percentual baixo de alunos em tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental, salvo a Capital de

Maceió e Teresina, cujas matrículas em jornada integral totalizam 18,39% e 10,95%⁴, percentual relevante comparado às Capitais acima, o que mostra a existência de alguma política em andamento e, conseqüentemente, justificaria algum estudo acadêmico.

O levantamento encontrou estudos publicados no período de 2006 a 2019, e os trabalhos acadêmicos focalizaram, principalmente, duas Capitais: Goiânia (11 estudos) e Belo Horizonte (9 estudos). No caso de Belo Horizonte, há clara relação entre o número elevado de estudos e a oferta de educação em tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental (51,17% das matrículas em 2019). Já em Goiânia, apesar de também apresentar um número elevado de trabalhos acadêmicos, em 2019, apenas 11,69% dos alunos encontravam-se matriculados em tempo integral.

Gráfico 2 - Produção Acadêmica sobre Políticas de Ampliação da Jornada Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas Capitais Brasileiras (2006 a 2019)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do BDTD e da CAPES.

Conforme já mencionado, a jornada predominante no Brasil é a jornada parcial. A sistematização de alguns aspectos e características das políticas de ampliação da jornada escolar nas redes municipais de ensino das Capitais brasileiras, a seguir apresentados, auxilia na compreensão das mudanças que vêm ocorrendo no país.

⁴ Os percentuais descritos nesses parágrafos referem-se aos dados da Tabela 4: Matrículas dos anos iniciais do ensino fundamental em tempo parcial e integral das redes municipais de ensino do Brasil, por Capital -2019, presentes no item 3.2 Média de Horas-Aula diária dos anos iniciais do ensino fundamental nas redes municipais de ensino brasileiras desta dissertação.

Em termos metodológicos, verificamos que a maior parte dos trabalhos tem abordagem qualitativa, apresentam análise documental e pesquisa bibliográfica. Além disso, grande parte dos estudos utilizou o estudo de caso, alguns dos quais fizeram uso de entrevistas.

Também foi possível verificar que embora as pesquisas enfatizassem aspectos diferenciados presentes no contexto da educação em tempo integral, muitas delas apresentaram público-alvo em comum. As pesquisas destacadas tiveram como sujeitos participantes: professores, alunos, pais, coordenador pedagógico, coordenador geral, diretor, equipe gestora e integrantes da Secretaria da Educação em seus respectivos municípios. Constatamos que os sujeitos descritos anteriormente, contribuíram de sobremaneira para os resultados compostos nos estudos e auxiliaram o desenvolvimento das pesquisas propostas.

Vários trabalhos não focalizavam a política em si, mas as ações propiciadas por ela ou no contexto em que era implementada. Por isso, vale destacar que independentemente do objetivo da pesquisa, nosso interesse centrou-se em averiguar as políticas e as experiências de ampliação da jornada escolar, referente aos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino das Capitais e cujos resultados poderiam auxiliar na realização da pesquisa documental.

Observamos que as palavras-chave mais comuns encontradas inseridas nos resumos das produções analisadas foram: educação integral, escola de tempo integral, educação em tempo integral, escola pública, educação integral, Programa Escola Integrada, Programa Mais Educação, políticas públicas, ensino fundamental e ampliação da jornada escolar.

Entre os objetivos averiguados, detectamos algumas semelhanças. Por meio da leitura dos resumos dos trabalhos, encontramos objetivos com finalidade semelhantes, entre tais, podemos salientar: analisar as propostas de implementação dos Programas; investigar a maneira pela qual a educação integral está sendo implementada em determinado município; examinar a experiência de uma atividade específica e sua influência na aprendizagem dos alunos; averiguar a percepção e/ou representação dos professores e/ou gestão escolar e analisar as propostas das redes municipais, com o intuito de descobrir como essas propostas estão sendo realizadas por parte das escolas.

Enfim, entre os resultados dos estudos analisados, destacamos alguns que consideramos relevantes como: a existência de propostas que sofreram alterações ao se tornarem realidade; a desresponsabilização do Estado por parte de algumas das experiências; transferência de responsabilidade entre escola, família e Estado; dificuldades na organização do tempo e nos custos que envolvem alguns programas; visão não muito clara dos

professores, alunos ou pais sobre a educação integral ou educação em tempo integral; algumas dificuldades durante a execução de algumas propostas e contribuição de escolas para o desenvolvimento da educação integral no Brasil.

Com base na análise dos trabalhos encontrados, tornou-se possível elaborar um quadro contendo as políticas de ampliação da jornada escolar implementadas nas Capitais brasileiras e mencionadas pelos pesquisadores. O Quadro 1, além de constituir-se em sistematização importante para a área de políticas públicas, norteou a pesquisa documental posterior.

Quadro 1 - Políticas de ampliação da jornada escolar nos anos iniciais do ensino fundamental das Capitais Brasileiras, conforme Produções Acadêmicas (2006-2019).

REGIÃO	CAPITAL	POLÍTICA	TRABALHOS ACADÊMICOS
Região Norte	Belém	Programa Mais Educação	Menezes e Brasil (2018)
	Palmas	Escola de Tempo Integral	Dias (2009) Almeida (2010) Costa e Gomes (2012) Soares (2012) Alves (2013)
Região Nordeste	Salvador	Programa Mais Educação	Blatt (2015)
	Fortaleza	Programa Mais Educação	Garcia (2013)
	São Luís	Centro Integrado da Educação Pública	Santos (2015)
		Programa Mais Educação	Santos (2015) Jesus (2015)
	João Pessoa	Programa Mais Educação	Oliveira (2014) Lima (2017)
		Projeto Escola de Tempo Integral	Lima (2017) Ferreira (2018)
Recife	Projeto Intermunicipal de Escola de	Melo (2017)	
Região Centro-Oeste	Goiânia	Escola de Tempo Integral	Santos (2009) Valadares (2011) Ferreira e Rees (2015) Gomes (2016) Pereira (2016) Castro (2017) Paiva (2017) Vicente (2017) Costa (2019) Mendonça (2019)
		Programa Mais Educação	Santos (2009) Canelada (2011) Gomes (2016) Pereira (2016)

REGIÃO	CAPITAL	POLÍTICA	TRABALHOS ACADÊMICOS
			Vicente (2017)
Região Sudeste	Vitória	Programa de Educação em Tempo Integral	Guidoni (2011) Mota (2013) Figueiredo (2015) Velame (2015)
	Belo Horizonte	Programa Escola Integrada	Leite (2012) Oliveira e Melo (2018)
		Proposta Escola Plural	Parente (2006)
	São Paulo	Programa São Paulo Integral	Pereira (2016)
		Programa Mais Educação	Pereira (2016)
		Educação Integral para uma São Paulo	Pereira (2016)
		São Paulo é uma escola	Paolis (2018)
		Programa Ampliar	Paolis (2018)
		Mais Educação São Paulo	Paolis (2018)
	Rio de Janeiro	Centro Integrado de Educação Pública	Lima (2013)
Região Sul	Curitiba	Centro de Educação Integral	Germani (2006)
	Porto Alegre	Projeto Cidade Escola	Branco (2012)
		Programa Mais Educação	Branco (2012)
	Florianópolis	Programa de Educação Integral	Leandro (2014)
		Programa Mais Educação	Leandro (2014)

Fonte: Elaborado pela autora conforme os dados do BDTD e da CAPES.

A seguir apresentamos uma análise sobre os trabalhos acadêmicos encontrados nas Capitais por região do Brasil, relatando de maneira descritiva os aspectos que consideramos pertinentes para a presente dissertação.

Sobre a **região Norte** foram encontrados seis trabalhos que fazem menção a alguma política de ampliação da jornada escolar nos anos iniciais do ensino fundamental nas respectivas Capitais.

Conforme os dados estatísticos referentes ao ano de 2019, não haviam matrículas em tempo integral em Boa Vista e Porto Velho, o que explica a inexistência de produções acadêmicas.

Em Belém, conforme Menezes e Brasil (2018), desde 2010, a rede municipal de ensino fez adesão ao Programa Mais Educação do governo federal e, a partir disso, começou a registrar matrículas em tempo integral.

Relativo ao Município de Palmas foram encontrados cinco estudos sobre políticas de ampliação da jornada escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. Alves (2013) menciona

o surgimento do Projeto Salas Integradas, em 2005, e a integração do referido Projeto ao Programa Mais Educação, 2008. O estudo também faz alusão a algumas modalidades de ampliação da jornada escolar no município: as Escolas de Educação em tempo integral no campo, implementadas a partir de 2008; a Escola de Tempo Integral de Jornada Ampliada, iniciada também em 2008; e a Escola Padrão de Tempo Integral iniciada em 2011. Soares (2012), Dias (2009), Almeida (2010) e Costa e Gomes (2012) também mencionam a política municipal de Palmas.

Conforme o levantamento bibliográfico, das nove Capitais da **região Nordeste**, encontramos trabalhos referentes a cinco: Recife, Fortaleza, São Luís, Salvador e João Pessoa. No que tange ao restante das Capitais da região Nordeste, é possível identificar que, assim como os dados estatísticos revelaram, o município de Aracaju apresentou poucas matrículas em tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental, o que pode explicar o fato de não termos encontrado nenhum estudo relativo a essa Capital.

Sobre o município de Salvador foi encontrando apenas um estudo que referência o Programa Mais Educação na Capital no ano de 2014 (BLATT, 2015).

No caso de Fortaleza, Garcia (2013) faz menção a uma experiência pioneira de educação em tempo integral numa escola municipal em 2001. No entanto, conforme a autora, a política municipal tornou-se oficial com a adesão do município ao Programa Mais Educação em 2008.

Sobre a Capital Recife, Melo (2017) faz menção ao Projeto Intermunicipal de Escola de Tempo Integral, iniciado em 2002. De acordo com a autora, através do Projeto, cinco escolas de regiões limítrofes do Município tiveram ampliação de sua jornada escolar.

Em São Luís, Santos (2015) relata em sua dissertação que a primeira experiência de educação em tempo integral no Município ocorreu em 1992, por meio do Centro Integrado da Educação Pública (CIEP) e, em 2010, foi feita adesão ao Programa Mais Educação para o ensino fundamental, fato que Jesus (2015) também confirma em sua pesquisa.

No ano de 2011, em João Pessoa, foi implementado o Projeto Escola de Tempo Integral conforme mencionam Ferreira (2018) e Lima (2017). A educação em tempo integral no Município de João Pessoa teve início em 2008, com a implementação do Programa Mais Educação, ampliando a jornada escolar na rede de ensino para 7 horas ao dia (LIMA, 2017). Oliveira (2014), por sua vez, estuda uma experiência no município realizada através do Programa Mais Educação.

Sobre a **região Centro-Oeste** foram encontrados onze trabalhos, todos relativos ao Município de Goiânia. Santos (2009), Valadares (2011), Ferreira e Rees (2015), Gomes

(2016), Pereira (2016), Castro (2017), Paiva (2017), Vicente (2017), Costa (2019) e Mendonça (2019) pesquisaram a escola de tempo integral. Santos (2009), Canelada (2011), Gomes (2016), Pereira (2016) e Vicente (2017) pesquisaram sobre o Programa Mais Educação na Capital, implementado a partir de 2008.

As Capitais de Cuiabá e Campo Grande não apresentaram trabalhos acadêmicos sobre experiências de ampliação da jornada escolar, assim como, não obtiveram matrículas em jornada integral expressivas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Na **região Sudeste** foram encontrados dezessete trabalhos sobre a temática do nosso estudo, sendo que nove trabalhos tiveram como foco a Capital Belo Horizonte. O Programa Escola Integrada do Município de Belo Horizonte foi a política mais referenciada nas produções acadêmicas encontradas e relativas ao período de 2006 a 2019. Conforme Geber (2015), o programa existe desde 2006 e surgiu como multiplicação de experiências disseminadas na antiga Escola Plural, conforme explicita Parente (2006). Outros autores citam o Programa Escola Integrada: Leite (2012), Clementino (2013), Oliveira (2014), Geber (2015), Matias (2015), Paula (2017); Resende *et al* (2018) e Oliveira e Melo (2018).

Entre os quatro trabalhos encontrados no Município de Vitória, um trabalho traz aspectos do Programa “Educação Integral” (MOTA, 2013). Por sua vez, Guidoni (2011), Figueiredo (2015) e Velame (2015) mencionam estudos que trazem elementos do Programa de Educação em Tempo Integral (PETI). O Programa de Educação em Tempo Integral teve início em 2005 na etapa da educação infantil. Em 2005 e 2006, o Município aderiu ao Pré-Médio, experiência de tempo integral, oferecendo atendimento aos alunos das oitavas séries. Em 2009, o Programa de Educação em Tempo Integral passa atender educação infantil e ensino fundamental (FIGUEIREDO, 2015).

Sobre o Município de São Paulo, Paolis (2018) analisa três programas municipais de ampliação da jornada escolar para o ensino fundamental: São Paulo é uma Escola (2005), Programa Ampliar (2011), Mais Educação São Paulo (2013). Zapletal (2017) também pesquisa o Programa Mais Educação São Paulo e o Mais Educação. Pereira (2016) referencia em seus estudos várias políticas nesse Município: Programa São Paulo Integral; Programa Mais Educação; Mais Educação São Paulo; Educação Integral para uma São Paulo Educadora.

Sobre o município do Rio de Janeiro, foi encontrado um trabalho acadêmico. Lima (2013) frisa em seu estudo uma experiência de CIEP.

Sobre a **região Sul** foram encontradas oito produções acadêmicas. Em Curitiba, Germani (2006) e Mormito (2018) analisaram os Centros de Educação Integral (CEIs). Mormito (2018) cita a experiência do CEI Beta criado em 1988.

Relativo à Capital Porto Alegre, Moreira (2013) estudou o Programa Mais Educação que começou a ser implementado nas escolas do município em 2009. Dill (2019) e Branco (2012) analisaram o Projeto Cidade Escola iniciado em 2008.

Sobre a Capital Florianópolis, Leandro (2014) pesquisou sobre o Programa Educação Integral e o Programa Mais Educação implementado no Município e Becker (2015) analisou especificamente o Programa Mais Educação no ano de 2014.

Em síntese, o levantamento bibliográfico auxiliou na sistematização das principais políticas de ampliação da jornada escolar formuladas e implementadas recentemente nas Capitais brasileiras. Além disso, essa análise foi fundamental, já que ofereceu alguns elementos político-legais para dar suporte à pesquisa e à coleta documental, embora nem sempre tal levantamento nos direcionou às políticas vigentes.

3.6 Jornada Parcial e Jornada Integral nos anos iniciais do ensino fundamental: características atuais das Capitais brasileiras

Anteriormente, apresentamos dados evidenciando as matrículas e as escolas que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental em termos de jornada escolar (parcial e integral). Tais dados, predominantemente baseados nas Sinopses Estatísticas e nos Relatórios de Monitoramento do Plano Nacional de Educação, associados à análise das produções acadêmicas, possibilitaram conhecer, de forma geral, o cenário em torno da temática. Entretanto, conforme previsto, uma aproximação com os elementos normativos-legais das Capitais brasileiras, ofereceria um maior detalhamento sobre as jornadas escolares em andamento, o que foi possível por meio da pesquisa e análise documental.

3.6.1. Categorias de Análise e Pesquisa documental

Os dados das Sinopses Estatísticas, produzidos a partir do Censo Escolar, possibilitam saber os tipos de jornada escolar existentes nas Capitais brasileiras: parcial e/o integral. No entanto, apenas a pesquisa documental nas Capitais, poderia adentrar em outras categorias eleitas por esta pesquisa: carga horária diária, carga horária semanal, horário de entrada e saída dos alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, a pesquisa

documental pautou-se pela busca de instrumentos normativos das respectivas redes de ensino relativos à jornada escolar.

É essencial destacar a importância de se trabalhar com documentos, visto que documentos disponibilizam pistas, sinais, vestígios e seu dever consiste em compreender os significados históricos dos materiais a serem encontrados (EVANGELISTA, 2009). Dessa forma, quanto ao processo de coleta documental nas Capitais, primeiramente, realizamos consultas em *sites* das Prefeituras, Secretarias, Câmaras e Conselhos Municipais de Educação das respectivas Capitais. Alguns *sites* permitiram acesso fácil às portarias, decretos, pareceres, resoluções, porém encontramos legislações referentes a outros assuntos da área educacional e/ou documentos que mesmo contendo a descrição sobre a jornada escolar do ensino fundamental, não abarcavam informações explícitas sobre os dados que necessitávamos.

Por isso, realizamos uma busca por *e-mails* e telefones, a fim de estabelecer contato com as redes municipais e solicitar a legislação atual sobre a jornada parcial e integral dos anos iniciais do ensino fundamental das Capitais. Após a identificação relatada, entramos em contato através dos *e-mails* das referidas Capitais, mas nem sempre obtivemos retorno das mesmas.

O terceiro contato deu-se através de telefonemas. Esse período foi marcado por muitos desafios, pois houve dificuldade no contato com as redes de ensino das Capitais, primeiramente, devido ao período eleitoral no ano de 2019, período em que a maioria das Capitais mantiveram suas informações restritas ao público. Num segundo momento, em virtude do novo enfrentamento mundial da pandemia de COVID-19, doença ocasionada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, o qual gerou novas restrições de distanciamento social, e dessa forma, houve dificuldade no contato com os órgãos públicos.

A quarta tentativa de encontrarmos os dados para esse estudo ocorreu por meio de uma nova busca em todos os *sites* das Prefeituras Municipais, focalizando contatos com ouvidorias e/ou Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC). Por meio desse recurso, tivemos um retorno maior das Capitais. Também foram realizadas consultas e contatos informais com professores e/ou representantes de Universidades locais e buscas aleatórias no *google*, *blogs* de algumas escolas como forma indireta de obter as informações necessárias.

O detalhamento dos procedimentos realizados e a dificuldade encontrada, apesar das conjunturas, mostram falhas e atrasos no processo de publicização da informação em nosso país. Foi possível perceber que muitos dos *sites* oficiais das redes de ensino das Capitais não continham informações específicas sobre a jornada escolar dos alunos nos anos iniciais do

ensino fundamental. Também é importante mencionar que além do cenário descrito, identificamos que não existe transparência, não somente no âmbito das redes de ensino, mas também das escolas públicas no que se refere à organização do trabalho pedagógico, projeto político-pedagógicos, horários e funcionamento das unidades escolares. Destacamos a ausência relevante de informações dessa natureza, pois consideramos ideal que toda escola ou rede de ensino tivesse um *site* atual com informações disponíveis à população sobre a equipe escolar, horário de funcionamento da unidade escolar, horários escolares dos alunos, período de entrada e saída, currículo vigente, projetos pedagógicos, projeto político-pedagógico, entre outros dados essenciais.

Dessa forma, para analisar os três elementos (carga horária diária, carga horária semanal, horário de entrada e saída), além da regulamentação já citada, incluímos os dados de *sites* oficiais, informações colhidas por meio de *e-mails*, contatos com a ouvidoria, e-Sic e contatos com responsáveis por setores da educação das Capitais. Tendo em vista todos esses procedimentos relatados, em alguns casos, citamos exemplos temporais de escolas específicas de determinada Capital para a construção final dos quadros desta seção como parâmetro de comparação intranacional.

3.6.2 A Normatização

No que compete à educação, além da legislação nacional comum a todo país, há possibilidades de Estados e Municípios formularem e implementarem suas próprias legislações e políticas de acordo com suas necessidades, especificidades e interesses. Sobre isso, Reis (2011, p. 125) afirma que “as políticas públicas compreendem a dimensão da política inter-relacionada às demais dimensões como a social, cultural e econômica”. A autora ainda complementa que

No contexto dos bens públicos, têm-se instrumentos legislativos, entre esses, as Constituições, a LDB; outros também fazem parte deste conjunto para nortear a organização da vida pública e privada, como os Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação. Esses se constituem em elementos do sistema educacional e têm como principal objetivo contribuir a implementação da Lei Nacional de Educação, no sentido de abranger e reunir pressupostos da política educacional, vislumbrando construir estratégias vinculadas ao cumprimento da referida lei. (REIS, 2011, p. 125)

No que se refere à Educação municipal, conforme Souza e Faria (2004), com a intensificação do processo de descentralização da educação brasileira, houve a

municipalização do ensino, com consequências para a gestão da educação municipal. Assim, a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação tornaram-se atores importantes no que compete ao processo de normatização. Perante isso, os autores afirmam que a democracia dos municípios “[...] deverá estar alicerçada em suas instituições políticas e atos legais, como as Leis Orgânicas Municipais, os Conselhos Municipais de Educação e os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social, entre outros[...]” (SOUZA; FARIA, 2004, p. 936).

Assim, nesta dissertação, a pesquisa documental-legal nas Capitais brasileiras teve como objetivo identificar as normatizações relativas à jornada escolar (parcial e integral), a fim de coletar informações sobre três aspectos centrais: carga horária diária, carga horária semanal, horário de entrada e de saída.

Parente (2016, p. 575-576), ao estabelecer 12 critérios de classificação das políticas de educação em tempo integral, quanto à sua normatização, menciona duas possibilidades: políticas de educação em tempo integral estruturadas e políticas de educação em tempo integral semiestruturadas. Para a autora, a política de educação em tempo integral estruturada possui “[...] um nível elevado de normatização [...], tem status de política de Estado, está prevista em lei, faz parte de um Plano de Educação e possui um projeto articulador que anuncia os princípios e as diretrizes para a implementação da política”. Já as políticas de educação em tempo integral semiestruturadas são aquelas que “[...] não definem de forma completa todos os seus elementos e características”. Por meio da análise documental foi possível identificar as Capitais brasileiras que apresentam normatizações para além dos preceitos legais relativos aos elementos temporais foco desta dissertação.

Vale relembrar de que a LDB/1996 define o mínimo de 4 horas diárias para jornada parcial e 7 horas no mínimo para jornada integral. Na pesquisa documental, identificamos que muitos documentos simplesmente endossam a legislação nacional em relação aos mínimos legais, já outras, demonstram também, diferentes maneiras de organizações de suas jornadas escolares.

Ainda no que concerne à normatização é preciso compreender que a própria LDB/1996 no artigo 15 relata que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996b). Em virtude disso, a depender do Município, a escola terá maior autonomia na organização da jornada escolar, seja ela parcial ou integral.

Conforme mostraremos a seguir, nossas categorias de análise “carga horária diária e semanal” são definições, geralmente, advindas do sistema de ensino com base na LDB/1996 e/ou normatizações específicas. No que se refere à categoria de análise “horário de entrada e saída”, nem sempre há uma normatização do sistema direcionada de forma homogênea em todas as escolas. Geralmente as escolas têm autonomia, embora seja uma autonomia relativa, visto que muitas escolas trabalham com turnos, e sendo assim, conseqüentemente não haverá muita diferença entre os horários das escolas que trabalham num mesmo turno, por exemplo.

Vale ressaltar que é possível existirem informações que não captamos ou não tivemos acesso e, portanto, os Quadros não podem ser considerados absolutos.

A maioria dos documentos normativos encontrados referem-se a Resoluções, Portarias, Instruções Normativas, Leis Municipais e/ou complementar, Orientações Pedagógicas e/ou Gerais, Diretrizes Normativas e Deliberações etc. São documentos elaborados ora pelas Câmaras Municipais (órgão Legislativo), ora pelas Secretarias Municipais de Educação (órgão Executivo), ora pelos Conselhos Municipais de Educação (órgãos, geralmente, Normativos, Deliberativos e Consultivos).

É importante destacar que todas as Capitais brasileiras seguem os documentos nacionais, contudo, para a análise documental, no que concerne às nossas categorias de análise – jornada escolar parcial e integral, carga horária diária e carga horária semanal, horário de entrada e saída - sinalizamos três grupos de Capitais:

- Primeiro grupo: Capitais que definiram explícita ou implicitamente as informações requeridas por esta pesquisa em normatização própria, mesmo que seja apenas reafirmando o que já está mencionado na legislação nacional – Lei nº 9394/1996; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica/2013; Base Nacional Comum Curricular e Referencial Curricular/2018.
- Segundo grupo: Capitais sem normatização específica e explícita, mas sobre as quais foi possível obter as informações requeridas por este estudo, por meio de *sites*⁵, telefonemas, contatos com pessoas que atuam na Secretaria da Educação e/ou escolas.
- Terceiro grupo: Capitais sem informação.

Assim, nos Quadros 2 e 3, primeiramente elencamos os documentos normativos que encontramos em nossa busca e que fazem menção à jornada parcial e integral nas Capitais brasileiras.

⁵ As informações encontradas através de *sites* foram elencadas no segundo grupo de Capitais (sem normatização específica ou explícita), pois embora sejam *sites* oficiais de Secretarias da Educação e/ou escolas, são informações isoladas.

Quadro 2 - Normatização sobre a Jornada Parcial nos anos iniciais do ensino fundamental das Capitais Brasileiras.

REGIÃO	REDE MUNICIPAL	NORMATIZAÇÃO - JORNADA PARCIAL
Região Norte	Rio Branco	Instrução Normativa nº01/2014
	Macapá	Sem informação
	Manaus	Resolução nº 038/2015
	Belém	Resolução nº038/2008
	Porto Velho	Sem informação
	Boa Vista	Sem informação
	Palmas	Sem informação
Região Nordeste	Maceió	Portaria nº 017/2018
	Salvador	Portaria nº 251/2015
	Fortaleza	Orientações Pedagógicas 2019
	São Luís	Sem informação
	João Pessoa	Diretriz Normativa 2018
	Recife	Lei nº 18.147/2015
	Teresina	Portaria nº 481/ 2013
	Natal	Resolução nº 04/2007
	Aracaju	Resolução nº 02/2020
Região Centro-Oeste	Goiânia	Resolução nº116/2013
	Cuiabá	Sem informação
	Campo Grande	Deliberação nº 2.464/2020
Região Sudeste	Vitória	Sem informação
	Belo Horizonte	Portaria nº335/2019
	São Paulo	Instrução Normativa nº22/2018

	Rio de Janeiro	Resolução n° 187/2020
Região Sul	Curitiba	Sem informação
	Porto Alegre	Portaria n°412/2019
	Florianópolis	Portaria n° 010/2016 Portaria n° 020/2019

Fonte: Elaborado pela autora.

No que concerne às 26 Capitais Brasileiras, a pesquisa documental encontrou legislações específicas sobre a jornada parcial em 18 delas. Apesar disso, sabe-se que todas devem respeitar os documentos nacionais. Embora o país conviva predominantemente com a jornada parcial e todas as Capitais devam seguir o mínimo previsto nacionalmente, é importante destacar a dificuldade de encontrar essa informação explícita nos documentos legais específicos de cada Capital.

Com relação à jornada integral dos anos iniciais do ensino fundamental nas Capitais Brasileiras, o quadro 3 evidenciou uma variedade de normatizações encontradas na busca documental.

Quadro 3 - Normatização sobre a Jornada Integral nos anos iniciais do ensino fundamental das Capitais Brasileiras

REGIÃO	REDE MUNICIPAL	NORMATIZAÇÃO - JORNADA INTEGRAL
Região Norte	Rio Branco	Lei n° 2.116/2015
	Macapá	Sem informação
	Manaus	Proposta de Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação /2017
	Belém	Sem informação
	Porto Velho	Sem informação
	Boa Vista	Lei n°1.666/2015
	Palmas	Portaria n° 249/2018
Região Nordeste	Maceió	Sem informação
	Salvador	Decreto 23.772/2013 Portaria n°166/2015
Região Nordeste	Fortaleza	Orientações Pedagógicas 2020

	São Luís	Sem informação
	João Pessoa	Medida Provisória n°72/2019
	Recife	Portaria n° 2103/2019
	Teresina	Sem informação
	Natal	Sem informação
	Aracaju	Sem informação
Região Centro-Oeste	Goiânia	Resolução n° 116/2013
	Cuiabá	Lei Complementar n° 464/2019
	Campo Grande	Deliberação n°2.464/2020
Região Sudeste	Vitória	Política Municipal de Educação de Vitória-2018
	Belo Horizonte	Programa Escola Integrada Orientações Gerais para as escolas - Janeiro de 2012
	São Paulo	Instrução Normativa Secretaria Municipal de Educação n° 21/2019
	Rio de Janeiro	Resolução SME n°187/2020
Região Sul	Curitiba	Educação de Tempo Integral de Curitiba/2016
	Porto Alegre	Portaria n°412/2019
	Florianópolis	Portaria n° 10/2016 Portaria n° 020/2019

Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio da pesquisa documental realizada nas 26 Capitais Brasileiras, conseguimos encontrar em 18 delas, legislações específicas no que se refere à jornada escolar integral. Deste modo, averiguamos maior facilidade em conseguirmos informações relativas à jornada escolar integral em comparação com a jornada parcial, possivelmente devido ao fato de ser resultado de políticas atuais, com normatizações e propostas mais recentes.

Verificamos que há Capitais que fazem menção à jornada integral em seus respectivos Planos Municipais de Educação, como é o caso de Macapá, Porto Velho, Maceió e São Luís. No entanto, neste trabalho, optamos por não os considerar em nossa análise, já que os Planos

das mesmas possuem metas e não oferecem condições de saber se a política está em implementação.

Assim como ocorreu em relação à jornada escolar parcial dos anos iniciais do ensino fundamental, também não encontramos normatização específica em todas as Capitais no que concerne à jornada integral, porém dentre as Capitais não evidenciadas no quadro 3, temos: Belém, Teresina e Aracaju, mas torna-se válido evidenciar mais uma vez, que todas as Capitais seguem documentos nacionais, como a LDB/1996, DCN/2013 e/ou BNCC/2018.

Na próxima seção, abordamos a carga horária diária parcial e integral com base na pesquisa documental.

3.6.3 Carga Horária Diária e Semanal

Ressaltamos uma vez mais que o país possui dois tipos de jornada escolar (parcial e integral) e que, conforme a legislação nacional, os entes federativos têm autonomia para estabelecerem critérios diferenciados para a oferta da educação básica, contanto que respeitem as normas gerais. Além disso, as escolas também têm autonomia, o que significa que, dentro de uma mesma rede de ensino poderá haver diversas maneiras de organização do trabalho pedagógico, inclusive com alterações na própria jornada escolar. Apesar disso, neste trabalho, buscamos sistematizar as diretrizes gerais de cada rede de ensino municipal.

A análise realizada indicou que, no que tange à carga horária diária e semanal dos anos iniciais do ensino fundamental das Capitais brasileiras, nem sempre os documentos fornecem esse tipo de informação de maneira explícita: alguns fornecem as duas informações (carga horária diária e semanal) e outros apenas uma das duas, o que nos levou a fazer deduções.

Assim, as informações presentes no Quadro 4 referem-se tanto àquelas que constam nos documentos legais, como também em *sites* oficiais.

Quadro 4 - Carga Horária Diária e Semanal da Jornada Parcial nos anos iniciais do ensino fundamental das Capitais Brasileiras.

REGIÃO	REDE MUNICIPAL	CARGA HORÁRIA DIÁRIA	CARGA HORÁRIA SEMANAL
Região Norte	Rio Branco	4h	20h
	Macapá*	4h	20h
	Manaus	4h	20h

	Belém	4h	20h
	Porto Velho	Sem informação	Sem informação
	Boa Vista	Sem informação	Sem informação
	Palmas	Sem informação	Sem informação
Região Nordeste	Maceió	4h	20h
	Salvador	4h (média)	20h
	Fortaleza	4h	20h
	São Luís	Sem informação	Sem informação
	João Pessoa	4h 30min	22h30min
	Recife	Sem informação	Sem informação
	Teresina	4h	20h
	Natal	4h 30min	22h30min
	Aracaju	4h10min	20h50min
Região Centro-Oeste	Goiânia	4h	20h
	Cuiabá*	4h	20h
	Campo Grande	4h	20h
Região Sudeste	Vitória*	4h30min	22h30min
	Belo Horizonte	4h	20h
	São Paulo	5h	25h
	Rio de Janeiro	4h30min	22h30min
Região Sul	Curitiba	Sem informação	Sem informação
	Porto Alegre	4 h	20h
	Florianópolis	4h	20h

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: Nas Capitais com asterisco, as informações foram obtidas por meio de contato eletrônico, telefônico, em sites das Secretarias ou são exemplos de alguma escola da respectiva Capital.

A análise do Quadro 4 mostrou que, do total das 26 Capitais brasileiras, encontramos informações sobre a carga horária diária e/ou semanal da jornada parcial nos anos iniciais do ensino fundamental em 20 Capitais: Rio Branco, Macapá, Manaus, Belém, Maceió, Salvador, Fortaleza, João Pessoa, Teresina, Natal, Aracaju, Goiânia, Cuiabá, Campo Grande, Vitória, Belo Horizonte, São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre e Florianópolis.

Em um primeiro grupo de Capitais, as informações estão explicitadas em documentos normativos dos respectivos municípios: Rio Branco, Manaus, Belém, Maceió, Salvador, Fortaleza, João Pessoa, Teresina, Natal, Aracaju, Goiânia, Campo Grande, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Florianópolis, São Paulo e Porto Alegre, com um total de 17 Capitais.

Em relação à Capital **Rio Branco**, identificamos a existência de 4 horas diárias e 20 horas semanais nos anos iniciais do ensino fundamental (RIO BRANCO, 2014).

A Capital **Manaus**, conforme a Resolução nº 038/CME/2015, afirma que “o Ensino Fundamental incluirá, pelo menos, uma jornada diária de 4 (quatro) horas de trabalho efetivo em sala de aula[...]” (MANAUS, 2015, art. 34), o que significa uma carga horária semanal de 20 horas semanais.

No que diz respeito à carga horária diária para os anos iniciais do ensino fundamental, **Belém**, a partir da Resolução nº 038/2008 no artigo 12, §2º estabelece: “a duração do módulo-aula, definida pela escola, deverá assegurar pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula [...]” (BELÉM, 2008), resultando numa carga horária semanal de 20 horas, visto que são cinco dias letivos por semana.

Na rede municipal de ensino de **Maceió**, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, a oferta do período parcial abrange no mínimo, 4 (quatro) horas de efetivo trabalho escolar, conforme explicitado no anexo I do Quadro de Jornada Escolar da Portaria nº 017, de 19 de fevereiro de 2018 (MACEIÓ, 2018), sendo possível constatar que a rede de ensino municipal prevê o mínimo de 20 horas semanais.

Quanto ao período parcial, em **Salvador**, a Portaria nº 251/2015 afirma em seu artigo 17, uma carga horária bem específica e diferente em cada dia da semana:

No Ensino Fundamental I em Tempo Parcial, a carga horária do aluno será de 5 (cinco) horas aula de 50 (cinquenta) minutos, o que equivale a 4 (quatro) horas e 10 (dez) minutos, em quatro dias na semana, e 4 (quatro) horas-aula de 50 (cinquenta) minutos, o que equivale a 3 (três) horas e 20 (vinte) minutos, em 1 (um) dia na semana. (SALVADOR, 2015b, art. 17).

Diante dessas informações, no quadro 4, para fins de comparação, elencamos a carga horária diária média de 4 horas.

Conforme a normatização de **Salvador**, as observações do anexo I Ensino Fundamental Anos Iniciais – Tempo Parcial relatam “carga horária semanal de 24 (vinte e quatro) horas-aula de 50 (cinquenta) minutos, distribuídas em 5 (cinco) horas-aula em 4 (quatro) dias e 4 (quatro) horas-aula em 1 (um) dia [...]” (SALVADOR, 2015b). Isso significa a carga horária semanal de 20 horas.

Em **Fortaleza**, como normatização, encontramos as Orientações Pedagógicas 2019. O documento revela em seu quadro do “Mapa Curricular do Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano) em Tempo Parcial”, o cumprimento de uma carga horária total de 20 horas semanais (FORTALEZA, 2019), o que nos permitiu considerar que sua carga horária diária seja de 4 horas diárias.

A jornada escolar parcial para o 1º ao 5º ano do ensino fundamental na Capital **João Pessoa** está estabelecida pela Diretriz Normativa 2018 que afirma que “[...] a jornada escolar do Ensino Fundamental I terá duração de (04) horas e mais (30) minutos para o recreio” (JOÃO PESSOA, 2018, p. 5), o que significa uma carga horária semanal de 22 horas e 30 minutos.

Teresina segue a Portaria nº 481, de 30 de agosto de 2013, que menciona como total geral da carga horária 20 horas, conforme o anexo I – Matriz Curricular para o Ensino Fundamental Regular. Disso resulta uma carga horária diária de 4 horas (TERESINA, 2013).

A Capital **Natal** baseia-se na Resolução nº 04/2007 – CME, que menciona para a jornada parcial dos anos iniciais do ensino fundamental que “[...] jornada escolar diária de 4 (quatro) horas e 30 (trinta) minutos” (NATAL, 2007, art. 33). Assim constatamos que a carga horária semanal é de 22 horas e 30 minutos.

De acordo com a Matriz Curricular do Ensino Fundamental-2020, da Resolução nº 02/2020/CONMEA da Capital **Aracaju**, a carga horária total dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental é de 20 horas e 50 minutos. Através dessas informações, entendemos que a carga horária dos alunos nos anos iniciais consiste em 4 horas e 10 minutos por dia (ARACAJU, 2020).

Goiânia segue a Resolução CME nº 116, de 16 de setembro de 2013, “[...] com quatro horas de efetivo trabalho escolar com o educando”, o que nos levou a concluir que a Capital tem 20 horas semanais, no mínimo (GOIÂNIA, 2013, art. 17).

Na Capital **Campo Grande**, a normatização vigente é a Deliberação CME/CG/MS nº 2464, de 5 de março de 2020, a qual relata que no tempo parcial “[...] a jornada escolar [...]” está “[...] organizada em, no mínimo, quatro horas diárias” (CAMPO GRANDE, 2020, art. 2). Assim, podemos constatar, que em tal Capital, a jornada semanal é de, no mínimo, 20 horas (CAMPO GRANDE, 2020, art. 13).

Em **Belo Horizonte**, sobre o período parcial de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, a Portaria SMED nº 335/2019, no parágrafo único, do artigo 2, estipula a carga horária mínima de “[...] 4 horas diárias, excluído o tempo destinado ao recreio dos estudantes” (BELO HORIZONTE, 2019). Com isso, deduzimos que tal Capital pode ter, no mínimo, 20 horas semanais.

No **Rio de Janeiro**, a rede municipal, no que se refere ao primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano do ensino fundamental), segue a Resolução SME nº 187, de 29 de janeiro de 2020, que estabelece: “[...] 4 (quatro) horas e 30 (trinta) minutos de trabalho escolar, com 30 (trinta) minutos destinados à refeição” (RIO DE JANEIRO, 2020, art. 10). A

partir dessa informação, concluímos que a carga horária semanal da jornada parcial corresponde a 22 horas e 30 minutos.

A respeito da Capital **Florianópolis**, encontramos a Portaria nº 10/2016 e Portaria nº 020/2019 que estabelecem que as atividades escolares “[...] deverão ser desenvolvidas, diariamente, numa jornada de 4 (quatro) horas, incluindo o tempo destinado ao recreio, com possibilidade de ampliação do tempo de permanência” (FLORIANÓPOLIS, 2019b, art. 4) e com isso, conseguimos analisar que a Capital contempla 20 horas semanais.

As Capitais São Paulo e Porto Alegre, em suas normatizações, não explicitam diretamente a carga horária diária e semanal, porém estabelecem o horário de entrada e saída de maneira bastante clara, o que nos fez enquadrá-los entre as Capitais do primeiro grupo.

Na Capital **São Paulo**, a Instrução Normativa nº22/2018 estabelece:

As Unidades Educacionais que mantêm o Ensino Fundamental, ou o Ensino Fundamental e Médio, de modo a garantir o pleno atendimento à demanda, deverão funcionar:

I - Quando organizadas em dois turnos diurnos:

1º turno: das 7h00 às 12h00;

2º turno: das 13h30 às 18h30;

II - Quando organizadas em dois turnos diurnos e um noturno:

1º turno: das 7h00 às 12h00;

2º turno: das 13h30 às 18h30;

3º turno: das 19h00 às 23h00;

III - Excepcionalmente, onde houver demanda excedente: Quando organizadas em três turnos diurnos e/ou quatro turnos:

1º turno: das 6h50 às 10h50;

2º turno: das 10h55 às 14h55;

3º turno: das 15h00 às 19h00;

4º turno: das 19h05 às 23h05. (SÃO PAULO, 2018, art.19)

Com base nessa legislação, fica claro que a carga horária diária na cidade de São Paulo é de 5 horas, sendo 25 horas semanais.

Em **Porto Alegre**, a Portaria nº 412/2019, que no que compete à carga horária da jornada parcial, estabelece que: “[...] o horário das aulas para o turno regular será das 08h às 12h, para o turno da manhã; das 13h30min às 17h30min [...] (PORTO ALEGRE, 2019, art. 7). Diante desses dados, percebemos que a carga horária diária em Porto Alegre é de 4 horas diárias, com carga horária semanal de 20 horas.

Um segundo grupo de Capitais não estabeleceu explicitamente a carga horária diária parcial em seus documentos normativos, mas foi possível encontrar informações por outros meios (*sites* ou contatos eletrônicos ou telefônicos). Esse grupo é formado por 3 Capitais: Macapá, Cuiabá e Vitória.

A jornada escolar parcial da Capital **Vitória** é de 4 horas e 30 minutos e 22 horas e 30 minutos semanais por turno, segundo informações coletadas. Em relação às Capitais **Macapá**

e **Cuiabá** identificamos a existência de 4 horas diárias e 20 horas semanais nos anos iniciais do ensino fundamental.

Um terceiro grupo de 6 Capitais refere-se àquelas sobre as quais não obtivemos dados de carga horária parcial, diária e semanal. São elas: Porto Velho, Boa Vista, Palmas, São Luís, Recife e Curitiba.

Das Capitais sobre as quais obtivemos informações, confirmamos que estão de acordo com a legislação nacional: mínimo de 4 horas diárias. No exercício comparativo, verificamos que, nos anos iniciais do ensino fundamental, a jornada escolar parcial nas Capitais brasileiras pode variar entre o mínimo de 4 horas diárias e o máximo de 5 horas; em termos de carga horária semanal, pode variar entre 20 horas e 25 horas. Entre as Capitais brasileiras, verificamos que São Paulo é a que oferece a maior carga horária diária e semanal parcial.

No que compete à carga horária diária e semanal da jornada integral dos anos iniciais do ensino fundamental nas Capitais brasileiras, detalhamos as informações obtidas e sistematizadas no Quadro 5.

Quadro 5 - Carga Horária Diária e Semanal da Jornada Integral nos anos iniciais do ensino fundamental das Capitais Brasileiras.

REGIÃO	REDE MUNICIPAL	CARGA HORÁRIA DIÁRIA	CARGA HORÁRIA SEMANAL
Região Norte	Rio Branco*	9h	45h
	Macapá	Sem informação	Sem informação
	Manaus	7h	35h
	Belém	Sem informação	Sem informação
	Porto Velho	Sem informação	Sem informação
	Boa Vista	Sem informação	Sem informação
	Palmas*	8h	40h
Região Nordeste	Maceió	Sem informação	Sem informação
	Salvador	7h30min	37h30min
	Fortaleza*	8h 30min	42h 30min
	São Luís	Sem informação	Sem informação
	João Pessoa	8h	40h
	Recife	8h 20min	41h 40min
	Teresina	Sem informação	Sem informação
	Natal*	9h30min	47h30min
Aracaju	Sem informação	Sem informação	
Região Centro-Oeste	Goiânia	7h	35h

	Cuiabá*	10 h	50 h
	Campo Grande	7h a 10h	35h a 50h
Região Sudeste	Vitória	9 h	45 h
	Belo Horizonte	9h	45h
	São Paulo	7h	35h
	Rio de Janeiro	7 h	35 h
Região Sul	Curitiba	9h	45h
	Porto Alegre	9h 30min	47h 30min
	Florianópolis	7h	35h

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: Nas Capitais com asterisco, as informações foram obtidas por meio de contato eletrônico, telefônicos, em *sites* das Secretarias ou são exemplos específicos de alguma escola da respectiva Capital.

Das 26 Capitais brasileiras, encontramos informações sobre a carga horária diária e/ou semanal da jornada integral nos anos iniciais do ensino fundamental em 18 Capitais: Rio Branco, Manaus, Palmas, Salvador, Fortaleza, João Pessoa, Recife, Natal, Goiânia, Cuiabá, Campo Grande, Vitória, Belo Horizonte, São Paulo, Rio de Janeiro, Curitiba, Porto Alegre e Florianópolis.

Um primeiro grupo de Capitais, num total de 15, explicitaram em seus documentos legais as informações necessárias para esta dissertação: Manaus, Palmas, Salvador, Fortaleza, João Pessoa, Recife, Goiânia, Campo Grande, Vitória, Belo Horizonte, São Paulo, Rio de Janeiro, Curitiba, Porto Alegre e Florianópolis.

Em relação à jornada integral dos anos iniciais do ensino fundamental, **Manaus** está norteada pela Proposta de Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação/2017, que em seu Item 4.4 Organização e funcionamento das unidades de ensino, afirma que “[...]a carga horária na unidade de ensino será de sete (07) horas para os anos iniciais [...]” (MANAUS, 2017, p. 50). Diante dessa afirmação, concebemos que a Capital cumpre 35 horas semanais, com o mínimo de 1 hora para o horário de almoço.

Em **Palmas** não aparece de forma explícita a carga horária diária para a jornada integral dos anos iniciais, porém o anexo I da Portaria GAB/SEMED n° 249, de 21 de março de 2018, menciona carga horária o total de 40 horas (PALMAS, 2018), o que significam 8 horas diárias de jornada.

Em 2011, na Capital **Salvador**, foram definidas diretrizes para a implementação da educação integral em jornada ampliada para alunos do ensino fundamental por meio do Decreto n° 22.517. Mais adiante, em 2013, pelo Decreto n° 23.772 foi determinado que a Secretaria de Educação deveria elaborar um Plano de Implantação do Programa Aluno em

Tempo Integral com prazo de noventa dias (SALVADOR, 2013, art. 01). A partir disso, a Secretaria estabeleceu uma matriz curricular para o tempo integral. Em 2015, com a Portaria nº 166/2015, foi aprovada uma instrução normativa que estabelece a organização e o funcionamento das unidades escolares de educação em tempo integral: “o funcionamento das escolas de Educação Integral em Tempo Integral em turno único será de 9 tempos para o Ensino Fundamental I [...]” (SALVADOR, 2015, art. 2), o que corresponde a 7 horas e 30 minutos diariamente e carga horária semanal de 37 horas e 30 minutos semanais.

Em **Fortaleza**, foi possível constatar através das Orientações Gerais para o Desenvolvimento Pedagógico do Ensino Fundamental – 2020 (FORTALEZA, 2020a) que, tendo em vista que o horário de entrada e saída é das 7 horas e 30 minutos às 16 horas, os alunos devem permanecer 8 horas e 30 minutos diárias e 37 horas e 30 minutos semanais, na unidade escolar.

No que compete ao período integral, foi implementado em 2011, em **João Pessoa**, o Projeto Escola Tempo Integral com apoio da Prefeitura Municipal, por meio da Secretaria de Educação e Cultura, com base na LDB/1996. O projeto busca verificar as necessidades de aprendizagem, promovendo a redução da quantidade de repetência, índices de vulnerabilidade, bem como, habilidades emocionais, sociais, entre outras. Conforme a Medida Provisória nº 72/2019 de **João Pessoa**, “a Educação Integral assegurará a jornada escolar com duração igual ou superior a oito horas diárias ou quarenta horas semanais, durante todo o ano letivo” (JOÃO PESSOA, 2019, art. 2, § 1º).

A jornada escolar integral de **Recife** está baseada na Portaria nº 2103, de 27 de dezembro de 2019, na Seção III Do Horário de Funcionamento e cita em seu artigo 27 os respectivos horários: “I - 7h30: início das atividades escolares para o estudante; II - 15h50: encerramento das atividades escolares para o estudante; III - 8 (oito) aulas diárias de 50 (cinquenta) minutos cada [...]” (RECIFE, 2019). Considerando o horário de entrada e saída, a carga horária diária é de 8 horas e 20 minutos, o que resulta numa carga horária semanal de 41 horas e 40 minutos.

Em **Goiânia**, para o período integral, a Resolução CME nº 116, de 16 de setembro de 2013, estipula: “em conformidade com a Resolução CNE/CEB nº 7/2010, o período integral compreende jornada escolar de, no mínimo, sete horas diárias [...]” (GOIÂNIA, 2013, art. 17 § 2º). Assim, a jornada integral semanal tem o mínimo de 35 horas.

Na **Capital Campo Grande**, a Deliberação CME/CG/MS nº 2464, estabelece que a jornada dos alunos em tempo integral será “[...] igual ou superior a sete horas diárias, e não ultrapassará o máximo de dez horas o tempo de permanência do aluno na instituição de

ensino” (CAMPO GRANDE, 2020, art. 13). Isso significa uma carga horária semanal de 35 a 50 horas.

A Política Municipal de Educação de **Vitória**, estabelece, no item 6.2.2 – Escola Municipal de Ensino Fundamental que sua carga horária apresenta “oito aulas diárias de cinquenta minutos cada, organizadas preferencialmente de forma geminada [...] totalizando nove horas diárias” (VITÓRIA, 2018), o que resulta em 45 horas semanais.

A implementação da jornada escolar de tempo integral no ensino fundamental na Prefeitura de **Belo Horizonte** está fundamentada na Lei nº 8.432, de 31 de outubro de 2002, que dispõe sobre a implementação da jornada escolar de tempo integral no ensino fundamental nas instituições de ensino da rede municipal e no Decreto nº 14.985, de 14 de agosto de 2012, instituído pela Secretaria Municipal de Governo, que a cria a Escola Municipal Polo de Educação Integrada. Nesse Decreto, o item Orientação quanto à estrutura e funcionamento do Programa na Escola estabelece que “a **matriz curricular DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA** deve contemplar 45 horas semanais e nove horas diárias de atendimento aos estudantes [...]” (BELO HORIZONTE, 2012, grifo do autor).

Para o período integral, a Capital **São Paulo** aprovou a Instrução Normativa da Secretaria Municipal de Educação - SME nº 21, de 19 de agosto de 2019 e que menciona a “II – possibilidade de assegurar a permanência do estudante em turno de tempo integral por 07 (sete) horas diárias, totalizando 08 (oito) horas-aula de efetivo trabalho educacional” (SÃO PAULO, 2019, art. 3). Conforme a referida legislação:

O tempo de permanência dos estudantes das EMEFs, EMEFMs, EMEBSs, será assim organizado:
 I - 08 (oito) horas-aula diárias de efetivo trabalho educacional;
 II - 01 (uma) hora diária de intervalo, destinada à higiene, alimentação e atividade livre, dividida em, no mínimo, dois tempos (SÃO PAULO, 2019, art. 12).

Tendo em vista que tal lei estabelece 7 horas diárias, isso resulta em 35 horas-aulas semanais na cidade de São Paulo.

A legislação do **Rio de Janeiro**, Resolução SME n.º 187, de 29 de janeiro de 2020, define que a jornada escolar dos alunos do ensino fundamental I contemplará “[...] 7 (sete) horas de trabalho escolar, com 70 (setenta) minutos destinados ao recreio e refeições (RIO DE JANEIRO, 2020, art. 10). Assim, tornou-se possível estabelecer que a Capital apresenta carga horária semanal de 35 horas.

Na Capital **Curitiba**, o documento “Educação em Tempo Integral de Curitiba-2016”, explicita que “na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a educação em tempo integral compreende a extensão da carga horária, que “[...] passa a ser de 9 horas na Escola de Tempo

Integral” (CURITIBA, 2016, p. 22), o que significa uma carga horária semanal correspondente a 45 horas.

Em **Porto Alegre**, a Portaria n° 412/2019 define: “[...] o horário das aulas para o turno integral será das 08h às 17h30min, conforme matrícula no tempo regular (PORTO ALEGRE, art. 7, 2019). Então através dessa informação, consideramos que tal Capital convive com 9 horas e 30 minutos e 47 horas e 30 minutos semanais em sua jornada integral.

Na Capital **Florianópolis**, a Portaria n° 020/2019 faz referência a um mínimo de horas diárias, reiterando que “serão consideradas turmas em tempo integral aquelas em que o atendimento mínimo for de 07 (sete) horas diárias ou 35 (trinta e cinco) horas semanais, nos termos da legislação vigente” (FLORIANÓPOLIS, 2016, art. 4°).

Sobre o segundo grupo de Capitais, referente à jornada integral, composto por Rio Branco, Natal e Cuiabá não encontramos documentos normativos, mas obtivemos informações por meio de outras fontes.

Na Capital **Rio Branco**, através de contatos particulares com pessoas que atuam no setor da educação, recebemos informações de que os alunos convivem com uma jornada integral de 9 horas diárias, o que significam 45 horas semanais.

Em contato com a Capital **Natal**, recebemos informações de que nos anos iniciais do Ensino Fundamental a jornada integral possui carga horária diária de 9 horas e 30 minutos. Levando em consideração tal dado, podemos dizer que a mesma, apresenta um total de 47 horas e 30 minutos por semana.

No que compete à Capital **Cuiabá**, obtivemos informações por meio eletrônico de que existe uma única escola em tempo integral que atende os anos iniciais do ensino fundamental, afirmando que a jornada integral diária corresponde a 10 horas, significando 50 horas semanais.

Por último, deve-se fazer menção ao grupo de 8 Capitais, sobre as quais não encontramos informações sobre a jornada integral: Macapá, Belém, Porto Velho, Boa Vista, Maceió, São Luís, Teresina e Aracaju. Por isso, classificamos essas Capitais no terceiro grupo. Deduzimos que possivelmente não encontramos tais informações pela baixa quantidade de matrículas em jornada integral nessas Capitais.

Através das informações descritas em relação à carga horária diária da jornada integral, podemos identificar mais alternativas de horário do que em relação à carga horária diária parcial. Em termos de jornada integral, nas Capitais brasileiras, encontramos o mínimo de 7 horas (mínimo legal) e o máximo de 10 horas diárias, e o mínimo de 35 horas e o máximo de 50 horas semanais. Destacamos os casos de Campo Grande e de Cuiabá: o

primeiro estabelece o mínimo de 7 horas e o máximo de 10 horas diárias; no segundo, obtivemos informações de que uma das escolas municipais funciona com jornada integral de 10 horas.

Constitui-se de suma importância enfatizar que todas as Capitais Brasileiras estão em consonância com a legislação nacional - Lei nº 9394/1996.

3.6.4 Horário de Entrada e Horário de Saída

A seção “Horário de Entrada e Horário de Saída”, elencou a nossa terceira categoria de análise. Conforme mencionamos anteriormente, nem sempre esse elemento temporal é uma definição normatizada pelos sistemas de ensino; pode estar explicitada apenas nos projetos pedagógicos da escola, embora a existência dos turnos escolares limite sobremaneira os horários de entrada e saída da escola.

Deve-se considerar que, conforme as políticas públicas definem, cada escola tem autonomia para organizar sua jornada escolar. Para isso, torna-se necessário refletir sobre alguns elementos associados à jornada escolar como currículo escolar, atividades complementares, recreio, alimentação e tempo de cuidado de acordo com a realidade escolar do tempo vivido, conforme destaca Parente (2019).

Como já enfatizamos, vivemos em uma sociedade em constantes mudanças que mobilizam diversos setores ou áreas. E no que se refere ao contexto escolar, é notório uma variedade de alternativas de como organizar a jornada escolar.

O quadro 6 descreveu formas de horários de entrada e de saída da jornada parcial (matutino e vespertino) nos anos iniciais do ensino fundamental das Capitais brasileiras.

Quadro 6 - Horário de Entrada e Saída da Jornada Parcial (turnos matutino e vespertino) nos anos iniciais do Ensino Fundamental das Capitais Brasileiras

REGIÃO	REDE MUNICIPAL	CARGA HORÁRIA DE ENTRADA E SAÍDA-MANHÃ	CARGA HORÁRIA DE ENTRADA E SAÍDA-TARDE
Região Norte	Rio Branco*	7h-11h15min	13h-17h15min
	Macapá*	7h30min – 11h30min	13h30min -17h30min
	Manaus*	7h-11h	13h-17h
	Belém	Sem informação	Sem informação
	Porto Velho	Sem informação	Sem informação
	Boa Vista	Sem informação	Sem informação

	Palmas	Sem informação	Sem informação
Região Nordeste	Maceió	7h - 11h20min	13h-17h20min
	Salvador	7h30min-11h40min	13h-17h10min
	Fortaleza	7h-11h	13h-17h
	São Luís	Sem informação	Sem informação
	João Pessoa	7h- 11h30min	13h-17h30min
	Recife	Sem informação	Sem informação
	Teresina	Sem informação	Sem informação
	Natal*	7h-11h30min	13h-17h30min
Região Centro-Oeste	Aracaju	7h-11h30min	13h-17h30min
	Goiânia	Sem informação	Sem informação
	Cuiabá*	7h-11h	13h-17h
Região Sudeste	Campo Grande*	7h - 11h10min	13h-17h10min
	Vitória*	7h-11h30min	13h-17h30min
	Belo Horizonte*	7h-11h30min	13h-17h30min
	São Paulo	7h - 12h	13h30min - 18h30min
Região Sul	Rio de Janeiro	7h30min - 12h	13h00- 17h 30min
	Curitiba	Sem informação	Sem informação
	Porto Alegre	8h - 12h	13h30min-17h 30min
	Florianópolis*	8h - 12 h	13h15min-17h15min

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: Nas Capitais com asterisco, as informações foram obtidas por meio de contato eletrônico, telefônicos, em sites das Secretarias ou são exemplos específicos de alguma escola da respectiva Capital.

Em relação ao horário de entrada e saída da jornada parcial, um primeiro grupo de 8 Capitais apresentaram normatizações que possibilitaram as informações necessárias, quais sejam: Maceió, Salvador, Fortaleza, João Pessoa, Aracaju, São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre.

Em **Maceió**, a Portaria n° 017, de 19 de fevereiro de 2018, em seu Anexo I, menciona para a jornada parcial dos anos iniciais do ensino fundamental, o horário de 7 horas às 11 horas e 20 minutos para o turno matutino; e o horário entre 13 horas às 17 horas e 20 minutos, para o turno vespertino (MACEIÓ, 2018).

Na Capital **Salvador**, de acordo com a Portaria n° 251/2015, o ensino fundamental dos anos iniciais oferece “[...] I. Turno Parcial Matutino: 7:30 às 11:40; II. Turno Parcial Vespertino: 13:00 às 17:10” [...] (SALVADOR, 2015b, art. 4).

Nas Orientações Pedagógicas 2019 da Capital **Fortaleza**, o item “Funcionamento da Escola – Tempo Pedagógico” apresenta um quadro explicitando que os alunos no turno matutino cumprem o horário das 7 horas às 11 horas e os alunos em turno vespertino, das 13 horas às 17 horas (FORTALEZA, 2019).

A jornada escolar parcial para o 1º ao 5º ano do ensino fundamental na Capital **João Pessoa**, no turno matutino, ocorre das 7 horas às 11 horas e 30 minutos; no turno vespertino, das 13 horas às 17 horas e 30 minutos (JOÃO PESSOA, 2018).

Na Resolução nº 02/2020/CONMEA da Capital **Aracaju**, encontramos a matriz curricular que explicita que a jornada escolar parcial de 1º ao 5º ano do ensino fundamental do turno matutino é das 7 horas às 11 horas 30 minutos; do turno vespertino é das 13 horas às 17 horas e 30 minutos. A legislação menciona o total de 4 horas e 10 minutos diárias e 20 horas e 50 minutos semanais (ARACAJU, 2020). Essa diferença de 20 minutos refere-se ao intervalo para recreio e/ou descanso.

São Paulo, na Instrução Normativa SME nº 22, de 11/12/2018, no que compete ao ensino fundamental explicita claramente o horário das unidades que oferecem ensino fundamental, qual seja:

I - Quando organizadas em dois turnos diurnos:

1º turno: das 7h00 às 12h00;

2º turno: das 13h30 às 18h30;

II - Quando organizadas em dois turnos diurnos e um noturno:

1º turno: das 7h00 às 12h00;

2º turno: das 13h30 às 18h30;

3º turno: das 19h00 às 23h00;

III - Excepcionalmente, onde houver demanda excedente: Quando organizadas em três turnos diurnos e/ou quatro turnos:

1º turno: das 6h50 às 10h50;

2º turno: das 10h55 às 14h55;

3º turno: das 15h00 às 19h00;

4º turno: das 19h05 às 23h05. (SÃO PAULO, 2018, art.19).

No quadro 6, para fins de comparação, em São Paulo, mencionamos o horário das 7 horas às 12 horas para o período matutino, e para o período vespertino, o horário das 13 horas e 30 minutos às 18 horas e 30 minutos.

A rede municipal de ensino do **Rio de Janeiro**, no que se refere ao primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano do ensino fundamental), segue a Resolução SME nº 187, de 29 de janeiro de 2020, com “horário parcial: no 1º turno, das 07h 30min às 12h, e, no 2º turno, das 13h às 17h 30min [...]” (RIO DE JANEIRO, 2020, art. 10).

A Portaria nº 412/2019 de **Porto Alegre**, em relação à jornada parcial para o 1º ao 5º ano define que “II – o horário das aulas para o turno regular será das 08h às 12h, para o turno da manhã; das 13h30min às 17h30min, para o turno da tarde[...]” (PORTO ALEGRE, 2019, art. 7).

Sobre um segundo grupo de 9 Capitais, em relação à jornada escolar parcial, não conseguimos informações por meio da pesquisa documental: Rio Branco, Macapá, Manaus,

Natal, Cuiabá, Campo Grande, Vitória, Belo Horizonte e Florianópolis. Após alguns contatos eletrônicos e telefônicos, e pesquisas em *sites*, obtivemos algumas informações.

Em **Rio Branco**, foi possível conseguir informações de que os alunos no período matutino entram às 7 horas e saem às 11 horas e 15 minutos; no período vespertino, entram às 13 horas e saem às 17 horas e 15 minutos. Esse dado mostra que o tempo diário ultrapassa a carga horária diária estabelecida pelo município (RIO BRANCO, 2014), o que pode ocorrer em função da não contabilização do tempo destinado ao intervalo.

Sobre **Macapá**, encontramos a informação de que o horário de entrada dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental do período matutino é às 7 horas e 30 minutos e horário de saída é às 11 horas e 30 minutos; no período vespertino o horário de entrada ocorre às 13 horas e 30 minutos e o horário de saída às 17 horas e 30 minutos.

Sobre a Capital **Manaus**, os alunos do 1º ao 5º ano do período parcial matutino entram às 7 horas e saem às 11 horas, e no turno vespertino entram às 13 horas e saem às 17 horas.

A Capital **Natal**, em contato com uma Escola Municipal, recebemos a informação de que a rede municipal cumpre, no turno matutino, o horário de 7 horas às 11 horas e 30 minutos; no turno vespertino seguem o horário das 13 horas às 17 horas e 30 minutos.

Sobre a Capital **Cuiabá**, em contato com uma Escola Municipal de Educação Básica, conseguimos a informação, de que os alunos ingressam no turno matutino às 7 horas e saem às 11 horas e turno vespertino, os alunos entram às 13 horas e saem às 17 horas.

No caso de **Campo Grande**, segundo informações obtidas por telefonemas, o horário de entrada e saída dos alunos de 1º ao 5º ano do ensino fundamental no turno da manhã ocorre entre 7 horas às 11 horas e 10 minutos e no turno da tarde entre 13 horas às 17 horas e 10 minutos. Na Capital, a normatização indica a existência de 4 horas diárias e 20 horas semanais (CAMPO GRANDE, 2020). Assim, esses 10 minutos adicionais no turno matutino e vespertino podem ser relativos ao intervalo.

O horário de entrada e saída da jornada escolar parcial da Capital **Vitória** no turno matutino é das 7 horas às 11 horas e 30 minutos e no turno vespertino os alunos entram às 13 horas e saem às 17 horas e 30 minutos.

Em **Belo Horizonte**, em contato eletrônico obtivemos a informação de que o horário do turno parcial matutino é das 7 horas às 11 horas e 30 minutos, e o turno matutino das 13 horas às 17 horas e 30 minutos. Através da informação coletada, consideramos que embora a legislação de Belo Horizonte, Programa Escola Integrada Orientações Gerais para as escolas – Janeiro de 2012, cite carga horária diária e semanal de 4 horas e 20 horas, respectivamente, é

possível visualizar, que referente ao horário de entrada e saída, a Capital contempla 4 horas e 30 minutos diárias para cada turno (matutino e vespertino), o que significam 30 minutos destinados a recreio.

As informações sobre **Florianópolis** foram encontradas por meio do acesso ao *site* de uma determinada Escola Básica Municipal, a qual atende no período matutino entre 8 horas às 12 horas, e no período vespertino 13 horas e 15 minutos às 17 horas e 15 minutos. Ao observarmos o *site* da referida escola, conseguimos ter acesso a diversas informações específicas da escola, importantes para a sociedade em geral como: o Projeto Político Pedagógico, projeto e atividades, rotina escolar, objetivos, componentes curriculares, contato, entre outros. Destacamos que esses dados são essenciais, não apenas aos pesquisadores, como para com toda a comunidade escolar. Consideramos a importância de todas as escolas terem uma página oficial oferecendo essas informações básicas à sociedade.

Sobre um último grupo de 9 Capitais no que compete à jornada integral, não foi possível encontrar informações sobre o horário de entrada e saída da escola: Belém, Porto Velho, Boa Vista, Palmas, São Luís, Recife, Teresina, Goiânia e Curitiba.

Em síntese, com base na análise documental dos anos iniciais do ensino fundamental nas Capitais brasileiras, no que compete ao horário de entrada e horário de saída na jornada parcial, os dados demonstraram que: no turno matutino, o horário de entrada pode variar entre 7 horas e 8 horas, com prevalência das 7 horas, e o horário de saída, pode variar entre 11 horas e 12 horas, o que corresponde a uma variação de uma hora entre as Capitais, tanto no horário da entrada, quanto no horário de saída. Em relação ao turno vespertino, o momento de entrada encontra-se entre 13 horas e 13 horas e 30 minutos, com prevalência das 13 horas, ou seja, uma variação de 30 minutos entre as redes municipais de ensino das Capitais. E no que se refere ao período de saída, há uma variação de uma hora e trinta minutos, pois o quadro 6 revela que o horário de saída pode acontecer entre 17 horas e 18 horas e 30 minutos.

Passamos à exposição relativa ao horário de entrada e saída nas escolas que possuem jornada integral. Conforme o Quadro 7, é perceptível uma série de alternativas de horários que podem acontecer nas redes municipais de ensino das Capitais que possuem esse tipo de oferta. Além disso, é importante destacar que dentro de uma mesma Capital é possível haver várias possibilidades de organização da jornada integral, o que se reflete no horário de entrada e saída. Exemplo disso são as Capitais São Paulo e Vitória, ambos com três propostas diferentes de compor sua jornada escolar em tempo integral.

Quadro 7 - Horário de Entrada e Saída da Jornada Integral nos anos iniciais do ensino fundamental das Capitais Brasileiras

REGIÃO	REDE MUNICIPAL	CARGA HORÁRIA DE ENTRADA E SAÍDA
Região Norte	Rio Branco*	7h - 16h
	Macapá	Sem informação
	Manaus	Sem informação
	Belém	Sem informação
	Porto Velho	Sem informação
	Boa Vista	Sem informação
	Palmas	Sem informação
Região Nordeste	Maceió	Sem informação
	Salvador	8h-16h30min
	Fortaleza	7h 30min-16 h00
	São Luís	Sem informação
	João Pessoa	Sem informação
	Recife	7h 30min- 15h50min
	Teresina	Sem informação
	Natal*	7h-16h30min
Região Centro-Oeste	Aracaju	Sem informação
	Goiânia	Sem informação
	Cuiabá*	7h -17h
Região Sudeste	Campo Grande	8h-16h30min
	Vitória	7h00-16h00, 7h30min - 16h30min ou 8h00- 17h00
	Belo Horizonte	Sem informação
	São Paulo	7h00-14h00 ou 11h30min-18h 30min
Região Sul	Rio de Janeiro	07h30min- 14h30min
	Curitiba*	8h00 - 17h00
	Porto Alegre	08h00-17h30 min
	Florianópolis	Sem informação

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: Nas Capitais com asterisco, as informações foram obtidas por meio de contato eletrônicos, telefônicos, em *sites* das Secretarias ou são exemplos específicos de alguma escola da respectiva Capital.

Sobre um primeiro grupo de 7 Capitais, foi possível encontrar documentos normativos que expressavam o horário de entrada e saída das escolas com jornada integral em: Salvador, Fortaleza, Recife, Vitória, São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre.

Em **Salvador**, a legislação que encontramos cita que “o horário de funcionamento das Escolas de Educação Integral em Tempo Integral será das 8:00 às 16:30 para o Ensino Fundamental I [...]” (SALVADOR, 2015, art. 2, parágrafo único).

Nas Orientações Pedagógicas 2020 de **Fortaleza**, para a escola municipal de tempo integral está descrito que o horário de entrada para os anos iniciais é às 7 horas e 30 minutos e o horário de saída é às 16 horas (FORTALEZA, 2020b).

A jornada integral de **Recife** está baseada na Portaria n° 2103, de 27 de dezembro de 2019, e que define

As Escolas Municipais em Tempo Integral - Anos Iniciais funcionarão conforme os horários abaixo: I - 7h30: início das atividades escolares para o estudante; II - 15h50: encerramento das atividades escolares para o estudante; III - 8 (oito) aulas diárias de 50 (cinquenta) minutos cada; IV - 3 (três) intervalos assim distribuídos:

- a) intervalo da manhã: 20 (vinte) minutos, das 10h às 10h20;
- b) intervalo do almoço: 1h (uma hora), das 12h às 13h;
- c) intervalo da tarde: 20 (vinte) minutos, das 14h40 às 15h.

Parágrafo único. O horário a partir das 15h50 será destinado aos estudos coletivos dos professores com a equipe gestora (diretor, vice-diretor e coordenação pedagógica). (RECIFE, 2019, art. 27).

A normatização mais atual de **Vitória** é a Política Municipal de Educação e no item 6.2.2 – Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral existem três alternativas de horários sendo: “[...] 7h às 16h / 7h30min às 16h30min ou 8h às 17h, considerando a realidade local” (VITÓRIA, 2018, p. 40).

Para o período integral, a Capital **São Paulo** utiliza a Instrução Normativa da Secretaria Municipal de Educação - SME n° 21, de 19 de agosto de 2019, a qual contempla duas opções de turnos e respectivos horários de entrada e saída: “a) 1º turno: das 7h às 14h; b) 2º turno: das 11h30 às 18h30 ou das 12h às 19h” (SÃO PAULO, 2019, art. 11).

O período integral do município do **Rio de Janeiro** está baseado na Resolução SME n.º 187, de 29 de janeiro de 2020, declarando que

A jornada escolar dos alunos matriculados nas Unidades Escolares de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino, com atendimento de Fundamental I, obedecerá à seguinte carga horária diária: I. turno único: das 07h30min às 14h30min, sendo 7 (sete) horas de trabalho escolar, com 70 (setenta) minutos destinados ao recreio e refeições (RIO DE JANEIRO, 2020, art. 10).

Porto Alegre, no que compete à jornada integral dos alunos do 1º ao 5º ano, estabelece na Portaria n° 412/2019, item III: “o horário das aulas para o turno integral será das 08h às 17h30min, conforme matrícula no tempo regular” (PORTO ALEGRE, 2019, art. 7).

Sobre um segundo grupo de 5 Capitais formado por Rio Branco, Natal, Campo Grande, Cuiabá e Curitiba, foi possível obter informações por meio de contatos eletrônicos ou telefônicos e *sites* em jornada integral, as quais são expostas a seguir.

Em **Rio Branco**, segundo informações obtidas por meio de contatos com a Secretaria da Educação, foi possível verificar que o horário de entrada ocorre às 7 horas e que o horário de saída da jornada integral é às 16 horas.

Na Capital **Natal**, de acordo com informações obtidas por telefonemas, fez-se possível descobrir, que o horário da jornada integral é das 7 horas às 16 horas e 30 minutos.

Em **Campo Grande**, a Deliberação CME/CG/MS n° 2464 estabelece que a jornada dos alunos em tempo integral será “[...] igual ou superior a sete horas diárias, e não ultrapassará o máximo de dez horas o tempo de permanência do aluno na instituição de ensino” (CAMPO GRANDE, 2020, art. 13). A título de ilustração, de acordo com informações obtidas, encontramos uma escola na qual os alunos entram às 8 horas e saem às 16 horas e 30 minutos.

Em **Cuiabá**, obtivemos informações por meio de contato telefônico e também por meio eletrônico. Conseguimos a informação de que o horário de entrada ocorre às 7 horas e a saída às 17 horas.

Na Capital **Curitiba**, após várias tentativas, conseguimos informações através de contato telefônico: os estudantes ingressam às 8 horas e o saem às 17 horas.

Sobre um terceiro grupo de 14 Capitais: Macapá, Manaus, Belém, Porto Velho, Boa Vista, Palmas, Maceió, São Luís, João Pessoa, Teresina, Aracaju, Goiânia, Belo Horizonte e Florianópolis, não foram encontradas informações sobre horário de entrada e saída na jornada escolar integral.

A análise mostrou que nas Capitais onde há jornada escolar em tempo integral, o horário de entrada ocorre entre 7 horas e 8 horas e o horário de saída pode ter muitas variações conforme cada realidade e pode ocorrer entre 14 horas e 18 horas e 30 minutos.

Assim, nesta seção da dissertação estabelecemos comparações sobre a jornada parcial e integral das redes municipais de ensino das Capitais brasileiras, com contribuições relevantes, tanto na área de política pública da educação, quanto na sistematização das especificidades da organização da jornada escolar das diferentes redes de ensino (tipos, características e formas).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ressaltar a relevância do elemento “tempo” na organização da sociedade e, nessa pesquisa, na organização da educação escolar. Tempos históricos diferentes produzem consequências diversas na organização de tempos específicos. Por isso, compreendemos que o tempo escolar se constrói ao longo da história. Com a jornada escolar, tempo escolar foco deste trabalho, ocorre o mesmo.

A jornada escolar brasileira convive atualmente com dois tipos (parcial e integral) e,

nesta pesquisa, foi possível perceber que diante das possibilidades político-pedagógicas e legais dos entes federativos, as Capitais brasileiras podem formular e implementar suas próprias políticas de organização e ampliação da jornada escolar, ou seja, de acordo com cada contexto e realidade.

Ressaltamos que a pesquisa ocorreu num período bastante perturbador nacional e mundialmente, o que dificultou a coleta documental: eleições municipais e pandemia da COVID-19. Apesar disso, por meio dos documentos obtidos, foi possível desenvolver importantes descrições, análises e comparações.

O levantamento bibliográfico confirmou a assertiva de que muitos trabalhos e pesquisas buscam realizar levantamentos histórico-legais sobre uma ou mais políticas específicas de educação em tempo integral, porém constatamos que dentre os trabalhos que analisamos durante o levantamento bibliográfico, não existem trabalhos que categorizam e sistematizam as jornadas (parcial e integral) das Capitais brasileiras, foco do nosso estudo.

A pesquisa bibliográfica, com ênfase na análise das produções acadêmicas, permitiu concretizar o segundo objetivo específico: identificar políticas atuais de alteração da jornada escolar. Assim, esse trabalho de levantamento bibliográfico permitiu identificar as políticas e as experiências de ampliação das jornadas escolares, no que concerne aos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de cada Capital. O conhecimento de políticas de ampliação da jornada escolar em várias Capitais, forneceu, inclusive, elementos para a pesquisa documental.

O levantamento bibliográfico sistematizou 49 trabalhos acadêmicos sobre políticas de ampliação da jornada escolar nas Capitais brasileiras entre os anos de 2006-2019. Todavia, torna-se pertinente elucidar que tais trabalhos poderiam referenciar as políticas formuladas e implementadas pela esfera municipal, bem como políticas formuladas e implementadas por outras esferas, seguindo a Tipologia de Políticas de Educação em Tempo Integral de Parente (2016). Na pesquisa bibliográfica, houve Capitais não referenciadas nos trabalhos acadêmicos, porém isso não significa que não tenham políticas de ampliação da jornada escolar em andamento. Vários trabalhos não focalizavam a política em si, mas as práticas concebidas em determinados contextos.

Diferentemente de outras pesquisas que se concentram apenas na jornada em tempo integral, pelo fato de ser um tema atual e que faz parte da agenda político-educacional, trazemos nessa dissertação, aspectos e especificidades de ambos os tipos de jornada escolar (parcial e integral), focalizando três elementos centrais: carga horária diária, carga horária semanal e horário de entrada e saída.

Sabe-se que a ampliação da jornada escolar está na agenda política nacional e internacional. No entanto, cada país, estado ou município, por meio de suas políticas, responde de uma determinada forma às demandas de sua sociedade. Por meio de comparação intranacional é possível descrever e comparar aspectos temporais e, especificamente, elementos da jornada escolar. Assim, o objetivo do presente trabalho foi: analisar e sistematizar os diferentes tipos e características das jornadas escolares (parcial e integral) das Capitais brasileiras dos anos iniciais do ensino fundamental nas redes de ensino municipais.

Conforme exposto nas seções anteriores, o Brasil é um país federativo. Assim, União, Estados, Distrito Federal e Municípios podem organizar seus sistemas de ensino, respaldando-se nas definições da legislação nacional, oferecendo educação básica à população.

Atualmente, 71% das matrículas públicas dos anos iniciais do ensino fundamental estão sob a responsabilidade das redes municipais, o que significa o peso do Município na formulação e implementação de políticas para os anos iniciais, inclusive aquelas relativas à ampliação da jornada escolar.

Para atingirmos o primeiro objetivo específico da pesquisa: investigar e sistematizar os tipos e as características legais da jornada escolar (parcial e integral) no âmbito de Capitais brasileiras, evidenciamos que a média de horas-aulas dos anos iniciais do ensino fundamental nas redes municipais de ensino brasileiras é de 4,5, resultado que demonstra grande diferença em relação à rede municipal de ensino de Palmas, Capital que atualmente possui a maior média de horas-aula diária nos anos iniciais do ensino fundamental do Brasil, com total de 6,0. A maioria das redes municipais de ensino possui uma média de horas-aula diária de 4 horas, o que indicou o cumprimento legal do mínimo de horas de permanência do aluno na escola. No entanto, essa informação também revelou que, em muitas Capitais, esse dado é superior ao mínimo, o que significa que estão em curso ações que ampliam a jornada do aluno na escola. Vale ressaltar mais uma vez, que esse dado não permite averiguar a fundo, o tipo de jornada de cada Município, já que faz menção às médias.

Ainda sobre as jornadas escolares, a pesquisa verificou que, em relação aos anos iniciais nas redes municipais de ensino de todo o Brasil, 83,06% dos alunos estudam em jornada parcial e 16,94% em jornada integral. Isso indicou, mais uma vez, a prevalência da jornada parcial em relação à jornada integral.

A análise dos dados estatísticos revelou, entre outros elementos, que existem Capitais com grande prevalência da jornada parcial, a exemplo de Boa Vista, na qual praticamente a totalidade de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental está em jornada parcial, com 99,92% de matrículas. Em contrapartida, Belo Horizonte é a Capital que apresenta o maior

percentual de alunos em tempo integral (51,17%), ou seja, há mais alunos em tempo integral do que em tempo parcial. Assim, esse estudo também propiciou observar o quanto, estatisticamente, existe de diferença e semelhança entre as Capitais brasileiras. Apesar da prevalência da jornada escolar parcial em relação à jornada integral, os dados revelam que algumas Capitais estão se destacando na ampliação da jornada escolar.

Frente à meta 6 do Plano Nacional de Educação, no que concerne às matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental, nossa análise permitiu identificar que, das 26 Capitais brasileiras, cinco já atingiram a meta de atender, no mínimo, 25% dos alunos em tempo integral: Belo Horizonte (51,17%), Fortaleza (47,71%), Palmas (42,39%), Rio de Janeiro (31,91%) e Curitiba (25,14%). No que se refere aos estabelecimentos públicos municipais que ofertam anos iniciais do ensino fundamental, nossa análise verificou que na **região Norte**, a maioria das Capitais possui a maior parte das suas escolas sem nenhuma matrícula em tempo integral, a exemplo de Rio Branco que, do total de 32 escolas que oferecem anos iniciais, 27 não possuem matrículas em tempo integral, o mesmo, acontece com as outras Capitais da região. Na **região Nordeste**, a maior parte das Capitais contempla mais de 50% dos estabelecimentos sem nenhuma matrícula em tempo integral, com exceção de Fortaleza – que do total de 227 escolas para anos iniciais, somente 1 escola não tem nenhuma matrícula em tempo integral e João Pessoa – que dentre 86 escolas para anos iniciais, apenas 38 escolas não têm nenhuma matrícula em tempo integral. Na **região Centro-Oeste**, todas as Capitais possuem a maior parte das suas escolas sem nenhuma matrícula em tempo integral: Goiânia, Cuiabá e Campo Grande. Na **região Sudeste**, do total de 4 Capitais, duas Capitais contam com a maior parte das escolas funcionando em tempo integral: Vitória e Belo Horizonte. E as outras duas Capitais, possuem mais de 50% de suas escolas dos anos iniciais sem nenhuma matrícula em tempo integral, São Paulo e Rio de Janeiro. Quanto ao terceiro objetivo específico desta pesquisa: comparar a jornada escolar (parcial e integral) de Capitais brasileiras, identificando similaridades e diferenças; sistematizamos detalhadamente a carga horária diária, carga horária semanal e horário de entrada e saída.

Primeiramente, destacamos que todas as Capitais Brasileiras estão em concordância com a legislação nacional, entretanto, buscamos sistematizar as legislações específicas mais recentes que se encontram em vigor em cada rede de ensino municipal das Capitais brasileiras, antes do período da pandemia.

Por meio da pesquisa documental, no que se refere à carga horária diária e semanal da jornada parcial, identificamos: o mínimo 4 horas e o máximo de 5 horas diárias, e carga horária semanal, com um mínimo de 20 horas e máximo de 25 horas. Com isso, analisamos

que as redes municipais de ensino das Capitais brasileiras estão cumprindo o total de 4 horas diárias, em sua maioria, horário mínimo estabelecido pela LDB/1996.

No que concerne à carga horária diária e semanal da jornada integral, o trabalho demonstrou que nas Capitais que possuem tempo integral, oferecem o mínimo de 7 horas e o máximo 10 horas diárias; e contam com o mínimo de 35 horas e o máximo de 50 horas semanais.

A respeito do horário de entrada e saída da jornada parcial dos anos iniciais do ensino fundamental nas Capitais brasileiras, a pesquisa verificou que no turno matutino, os alunos ingressam entre 7 horas e 8 horas e saem entre 11 horas e 30 minutos e 12 horas; no turno vespertino, os alunos entram entre 13 horas e 13 horas e 30 minutos e saem entre 17 horas e 18 horas e 30 minutos. Em relação ao horário de entrada e saída dos alunos em jornada integral, o horário de entrada pode ocorrer entre 7 horas e 8 horas da manhã, e o horário de saída pode variar às 14 horas e às 18 horas e 30 minutos.

Conforme esses resultados, constatamos que, geralmente, a carga horária diária e semanal” são definições advindas do sistema de ensino com base na Lei nº 9394/1996 e/ou normatizações específicas. Quanto ao “horário de entrada e saída”, nem sempre há uma normatização do sistema direcionada de forma homogênea em todas as escolas, ou seja, as escolas têm autonomia para essas definições.

Nossa pesquisa reafirma nossa hipótese inicial de que cada sistema de ensino vem definindo suas opções político-pedagógicas, ou seja, criando suas próprias legislações complementares a respeito da jornada escolar. Desta forma, conseguimos compreender que existe uma diversidade de possibilidades de organização da jornada escolar (parcial e integral) nos Estados e Capitais brasileiras.

Compete ainda enfatizar que atualmente no Brasil, 14,9% dos alunos estudam em período integral e 23,6% das escolas brasileiras em jornada integral, o que demonstra um distanciamento em relação à meta 6 do PNE (2014-2024), que prevê o atendimento em tempo integral em 50% das escolas públicas. Consideramos, assim como evidenciado em nosso estudo, que existem muitas Capitais movendo-se para a ampliação do tempo escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental em suas redes de ensino, mas sabemos que há muitos entraves no caminho para o cumprimento do que foi estabelecido pela meta 6.

Enquanto pretensões futuras, pretendemos prosseguir com estudos voltados à organização do tempo escolar dos estudantes em nosso país, com foco nas políticas públicas sobre o tema, de modo a contribuir para pesquisas na área da educação, bem como, àquelas que visualizam à jornada parcial e integral.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Marluca Ferreira Lucena de Almeida. **O xadrez no ensino e aprendizagem em escolas de tempo integral**: um estudo exploratório. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- ALVES, Roneidi Pereira de Sá. **Os caminhos da educação integral em Palmas –Tocantins**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.
- AMARAL SOBRINHO, José; PARENTE, Marta Maria de Alencar. CAIC: solução ou problema? **Texto para Discussão**, Brasília, n. 363, jan. 1995. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1717/1/td_0363.pdf. Acesso em: 12 set. 2020.
- ARACAJU. Secretaria Municipal da Educação. Conselho Municipal de Educação de Aracaju. **Resolução n° 02/2020/CONMEA**. Aprova a Matriz Curricular do Ensino Fundamental proposta pela Secretaria Municipal da Educação de Aracaju. Aracaju: Conselho Municipal de Educação, 2020.
- ARROYO, Miguel. Trabalho, educação e teoria pedagógica. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 138-165.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: 70, 2016.
- BAUER, Martin; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. *In*: BAUER, Martin; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-35.
- BECKER, Paula Cortinhas de Carvalho. **Do Programa Mais Educação à Educação Integral**: o currículo como movimento indutor. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- BELÉM. Prefeitura Municipal. Conselho Municipal de Educação. **Resolução n° 038/2008 - CMEB, de 29 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre a organização da Educação Básica - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio no Sistema Municipal de Ensino de Belém e dá outras providências. Belém: Conselho Municipal de Educação, 2008. Disponível em: http://cmebelem.com.br/wp-content/uploads/2015/08/Res.-38_2008.pdf. Acesso em: 1 abr. 2021.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura. **Programa Escola Integrada**: orientações gerais para as escolas. Belo Horizonte: Prefeitura de Belo Horizonte, 2012. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/06/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_Programa-Escola-Integrada.pdf. Acesso em: 1 out. 2020.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. Portaria SMED n° 335/2019. Estabelece parâmetros para elaboração do Calendário Escolar para o ano de 2020. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, ano 26, n. 5.907, 28 nov. 2019. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1221446>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BLATT, Claudete Rejane. **Educação integral e atividades esportivas**: uma análise sobre a inserção dos esportes em uma política pública. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

BRANCO, Veronica. Desafios para a implantação da educação integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 111-123, jul./set. 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. **Emenda Constitucional n° 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm. Acesso em: 26 fev. 2020.

BRASIL. **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 19 ago. 2019.

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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 16 ago. 2019.

BRASIL. **Lei n° 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 9 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto n° 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 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso em: 1 jul. 2019.

BRASIL. **Lei n° 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 19 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 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: MEC, 2007c. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 1 jul. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 5 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010**. [Assunto] Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC, 2010b. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC, 2010c. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 1 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013a. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 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, 2013b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 9 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 19 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art1. Acesso em: 19 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2019a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 1 jul. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **Média de horas-aula diária**: Censo da Educação Básica, 2019. Brasília: Inep, 2019b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica**: 2019 (online). Brasília: Inep, 2020b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 14 jan. 2020.

BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (org.). **Pesquisa em educação comparada**: abordagens e métodos. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 484.

CAMPO GRANDE (MS). Conselho Municipal de Educação. **Deliberação CME/CG/MS nº 2.464, de 5 de março de 2020**. Dispõe sobre a organização, o credenciamento e a autorização de funcionamento no ensino fundamental do sistema municipal de ensino de Campo Grande/MS, e dá outras providências. Diário Oficial de Campo Grande/MS, Campo Grande, MS, ano 23, n. 5.970, p. 17-19, 15 jun. 2020. Disponível em: http://portal.capital.ms.gov.br/egov/downloadFile.php?id=8108&fileField=arquivo_dia_ofi&table=diario_oficial&key=id_dia_ofi&sigla_sec=diogrande. Acesso em: 1 abr. 2021.

CANÁRIO, Rui. A escola como construção histórica. *In*: CANÁRIO, Rui. **O que é a escola?: um “olhar sociológico”**. Porto: Porto, 2005. p. 59-88.

CANELADA, Antonio Carlos Mansano. **A educação integral no município de Goiânia: inovações e desafios**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

CASTRO, Gleicy de Miranda. **Emoção e afetividade. Arte e Educação, um estudo de caso**: o espetáculo Felicidade realizado na escola de tempo integral Professora Maria Nossídia Palmeira das Neves - Goiânia 2014. 2017. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Performances Culturais) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CLEMENTINO, Ana Maria. **Trabalho docente e educação em tempo integral**: um estudo sobre o programa escola integrada e o projeto educação em tempo integral. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Plano Nacional de Educação 2014-2024 – Meta 06: estratégias para qual tempo e para qual projeto de sociedade? **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 33, p. 102-120, 2016.

COELHO, Maria Inês de Matos. Por que a educação e a formação humana na contemporaneidade? *In*: COELHO, Maria Inês de Matos; BELLICO DA COSTA, Anna Edith (org.). **A educação e a formação humana: tensões e desafios na contemporaneidade**. Porto Alegre: Artmed, 2009. v. 1, p. 15-47.

COSTA, Adriane Camilo. **O protagonismo das imagens em propostas pedagógicas na escola de tempo integral de Goiânia**. 2019. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

COSTA, Nilce; GOMES, Candido Alberto. Um olho no custo, outro no benefício: a escola de tempo integral no campo é viável? **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 11, p. 188-209, maio/ago. 2012.

CUIABÁ. Lei Complementar nº 464, de 6 de maio de 2019. Dispõe sobre a implantação do projeto piloto escola de tempo integral na EMEB Professora Francisca Figueiredo Arruda Martins, e dá outras providências. **Diário Oficial de Contas [do] Tribunal de Contas de Mato Grosso**, Cuiabá, ano 8, n. 1612, p. 37-38, 8 mai. 2019.

CURITIBA. **Educação em tempo integral de Curitiba**: tempos, espaços e números 2016. Curitiba: Departamento de Ensino Fundamental. Gerência da Educação Integral, 2016.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Subsídios para a organização das práticas educativas em oficinas nas unidades escolares com oferta de educação em tempo integral 2016**. Curitiba: Secretaria Municipal da Educação, 2016.

CURITIBA. **Unidades de Educação Integral**. Curitiba, [2020]. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/servicos/unidades-de-educacao-integral/19>. Acesso em: 1 out. 2020.

DALLABRIDA, Noberto. As classes secundárias experimentais: uma tradição escolar (quase) esquecida. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 17, n. 3, p. 196-218, jul./set. 2017.

DIAS, Adriana. **Avaliação das condições de conforto térmico e acústico de salas de aula em escola de tempo integral-estudo de caso da escola Padre Josimo em Palmas (TO)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

DILL, Juliana Kaefer. **Educação especial e educação integral: um estudo de caso sobre as interfaces em uma escola pública**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

DORN, Emma *et al.* **Fatores que influenciam o sucesso escolar na América Latina**. [S. l.]: McKinsey & Company, 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano nacional de educação: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira**. Goiânia: Ed. da Imprensa Universitária, 2017.

EBOLI, Teresinha. **Uma experiência de educação integral**. Rio de Janeiro: IBGE, 1969.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

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

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. 2009. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br/texto>. Olinda. PDF. Acesso em: 10 jun. 2021.

FANK, Elisane.; HUTNER, Mary Lane. Escola em tempo integral e a educação integral: algumas reflexões de contexto e de concepção. In: Congresso Nacional de Educação – **EDUCERE**, 2013, Anais [...]. Curitiba, 2013.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. A instituição formal e a não-formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 163-182, dez. 2011.

FERREIRA, Helen Betane; REES, Dilys Karen. Educação integral e escola de tempo integral em Goiânia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 229-251, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/ZKxqwKtncwhwVSgfcPvd8qF/?lang=pt>. Acesso em 20 set. 2019.

FERREIRA, Ruttany de Souza Alves. **O trabalho docente na escola em tempo integral no município de João Pessoa/PB**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018.

FERRER, Ferran. **La educación comparada actual**. Barcelona: Ariel, 2002.

FERRETTI, João Celso; VIANNA, Claudia Pereira; SOUZA, Denise Trento. Escola pública em tempo integral: o PROFIC na rede Estadual de São Paulo. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, p. 5-17, fev. 1991.

FIGUEIREDO, Ricardo. **Curricul(o/a)rizando a cidade: enredamentos possíveis das práticas políticas dos/as praticantes pensantes do programa educação em tempo integral no território-cidade de Vitória-ES**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 010/2016**. Dispõe sobre a Organização e Funcionamento das Unidades Educativas do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação Florianópolis e dá outras providências. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/08_03_2016_14.19.06.192f6d94ac5f0b7c5be9b3e0f185c701.pdf. Acesso em: 3 maio 2021.

- FLORIANÓPOLIS. Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria n° 020/2019**. Dispõe sobre a organização e funcionamento das unidades educativas do Ensino Fundamental. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2019b. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/03_07_2019_14.02.26.a77d946dce5a2da0ae22eed15dcac694.pdf. Acesso em: 3 maio 2021.
- FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Orientações pedagógicas 2019**. Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação, 2019.
- FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Ensino Fundamental. **Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do Ensino Fundamental 2020**. Fortaleza: SME/COEF, 2020a.
- FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Orientações pedagógicas 2020**. Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação, 2020b. Disponível em: <http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/COEF/Orientacoes-Pedagogicas-2020.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2021.
- GARCIA, Solange Maria Colares. **Política de educação integral: avaliação do Programa Mais Educação no sistema de ensino público municipal de ensino de Fortaleza**. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- GEBER, Saulo Pfeffer. **As práticas educativas dos agentes culturais em um programa de educação integral**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- GERMANI, Bernardete. **Educação de tempo integral: passado e presente na rede municipal de ensino de Curitiba**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.
- GIL, Antônio Carlos. **Método e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não formal nas instituições sociais. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 59-75, set./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3615>.
- GOIÂNIA. Prefeitura. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME n° 116, de 16 de setembro de 2013**. Estabelece normas para a Autorização de Funcionamento das instituições públicas municipais que oferecem o ensino fundamental, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Goiânia. Goiânia: Conselho Municipal de Educação, 2013. Disponível em: https://www.goiania.go.gov.br/sme/wp-uploads/sites/13/2019/07/resolucao_cme_n116_2013.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.
- GOMES, Marcilene Pelegrine. **O prescrito e o vivido: estudo da política de ampliação de jornada escolar em escolas de tempo integral da Rede Municipal de Educação de Goiânia**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
- GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

GUIDONI, João Paulo. **Tecituras da rede de atenção à criança e à adolescência no município de Vitória (ES)**: uma análise das linhas que compõem o programa de educação em tempo integral. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

HERRERO, Luján Lázaro. El Tiempo Escolar En La Unión Europea Organización del Calendario y la Jornada Escolar, Ediciones Universidad de Salamanca. **Aula**, 12, p. 185-202, 2000.

HERRERO, Luján Lázaro. **La perspectiva social de la jornada escolar en la Unión Europea**: estudio comparado en Italia, Francia, Portugal y España. 2007. Tese (Doctorado en Educación) – Universidad de Salamanca, Salamanca, 2007.

HERRERO, Luján Lázaro. El modelo de jornada escolar em España: panacea educativa o reivindicación sectorial? **Educação em Revista**, Marília, v.18, Edição Especial, p. 07-22, 2017.

JESUS, Cláudia Maria Santos. **Educação integral**: uma análise da implementação da E. I. no município de São Luís-MA. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhã, São Luís, 2015.

JOÃO PESSOA. Prefeitura Municipal. Câmara Municipal. **Medida Provisória nº 72/2019**. Consolida a relação de criação e padronização das unidades de ensino integrantes da rede municipal de educação do município de João Pessoa -PB e dá outras providências. João Pessoa: Câmara Municipal, 17 jun. 2019. Disponível em: https://sapl.joaopessoa.pb.leg.br/media/sapl/public/materialegislativa/2019/93364/mp_72-2019.pdf. Acesso em: 5 abr. 2021.

JOÃO PESSOA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação e Cultura. **Diretriz normativa 2018**. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura, 2018. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/0037043537cc2cc3432f4>. Acesso em: 2 abr. 2021.

LEANDRO, Karine de Sousa. **Programa educação integral**: escolarização ou custódia? 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Educação integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 57-72, jul./set. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos Paulo. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: política, estrutura e organização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, João Alberto Chagas. **Representações sociais e práticas de lazer de estudantes e professores de uma escola de educação integral do Rio de Janeiro**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

LIMA, Maria Margareth de. **O samba na escola e a escola no samba**: configurações de uma educação integral popular. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

MACEIÓ. Prefeitura Municipal. Portaria nº 017, 19 de fevereiro de 2018. Dispõe sobre a Organização do ano letivo 2018 da Rede Municipal de Ensino de Maceió. **Diário Oficial [da] Prefeitura Municipal de Maceió**, Maceió, ano 21, n. 5.415, p. 10, 20 fev. 2018. Disponível em: http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/pdf/2018/02/Diario_Oficial_20_02_18_PDF.pdf. Acesso em: 1 set. 2020.

MACHADO, Edilene de Souza; SILVA, Mabel Strobel Moreira da (org.). **Escola Cuiabana**: cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão. Cuiabá: Print Gráfica, 2019. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1hP_J_u1otny5QkFT9waXEcX2YkzdMM1/view. Acesso em: 10 abr. 2021.

MANAUS. Resolução nº 038/CME/2015, aprovada em 3 dez. 2015. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, ano 17, ed. 3.852, 18 mar. 2016. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2017/05/Regimento-Geral-das-Unidades-de-Ensino-da-Rede-Publica-Municipal-de-Manaus.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2021.

MANAUS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta de educação integral da Secretaria Municipal de Educação**. Manaus: SEMED, 2017. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2018/10/Proposta-Educa%C3%A7%C3%A3o-Integral-fi...pdf>. Acesso: 9 abr. 2021.

MATIAS, Neyfsom Carlos Fernandes. **Relações entre atividades extracurriculares, educação em tempo integral, desempenho escolar, clima familiar e satisfação de vida**. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

MELO, Noélia Carolina Silva. **Fundamentos e concepções do projeto intermunicipal de escola de tempo integral**: um estudo de caso. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidade) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2017.

MENDONÇA, Fernando Medeiros. **A assistência à resistência**: a educação integral, o currículo integrado e a cultura corporal em escolas da rede municipal de Goiânia-GO. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

MENEZES, Janaína Specht da Silva; BRASIL, Rozineide Souza. Gestão democrática na escola: a participação no contexto da prática de um programa de educação em tempo integral. **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, p. 137-158, mar. 2018. Número especial 1.

MOREIRA, Simone Costa. Desigualdades educacionais e educação integral: um exame do Programa Mais Educação a partir da educação crítica. **Revista Pedagógica**, ano 17, v. 1, n. 30, jan./jun. 2013.

MORMITO, Daniele de Fátima Santos. **As práticas pedagógicas nas escolas de tempo integral do município de Curitiba (1988-2017)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

MOTA, Cristina Nascimento da. **O programa de Educação em Tempo Integral da Prefeitura Municipal de Vitória: contribuições para a avaliação de suas implicações na gestão escolar**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

NATAL. Conselho Municipal de Educação. Resolução n° 004/2007 - CME. Estabelece normas para o Sistema de Ensino do Município do Natal, em observância às disposições da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Lei 5.339 de 26 de dezembro de 2001 que dispõe sobre o Sistema de Ensino do Município do Natal e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Natal, 18 jan. 2008.

NEVES, Joana. **O ensino público vocacional em São Paulo: renovação educacional como desafio político 1961-1970**. 2010. 353 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

OEI. **Metas educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários**. Brasília: OEI, 2010. Disponível em: <https://www.oei.org.br/pdf/minilivro2021.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

OLIVEIRA, Kassiane dos Santos. **Programa Escola Integrada em Belo Horizonte: sentidos e significados atribuídos pelas famílias à ampliação do tempo na escola**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

OLIVEIRA, Natália Fraga Carvalhais; MELO, Savana Diniz Gomes. A relação entre a universidade e as políticas de ampliação da jornada escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e181620, 2018.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. O direito à educação. In: DE OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa; MINTO, César Augusto; MURANAKA, Maria Aparecida Segatto; DE CAMARGO, Rubens Barbosa; PARO, Vitor Henrique. **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 15-41.

OLIVEIRA, Shelzea Maria Bezerra. **O Programa Mais Educação como política pública de educação integral**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1997.

PAIVA, Neide da Silva. **A escola de tempo integral na perspectiva da criança**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

PALMAS (TO). Portaria GAB/SEMED n° 249, de 21 de março de 2018. Institui (ad referendum) a Matriz Curricular Única para as Escolas Municipais de Tempo Integral – ETI's e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Palmas**, Palmas, TO, ano 9, n. 1.963, 2018.

PAOLIS, Marcela de. **Gestão da ampliação da jornada escolar no ensino fundamental: políticas e práticas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

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

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **A construção dos tempos escolares: possibilidades e alternativas plurais**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Análise comparada da jornada escolar em países da União Europeia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 78-95, jan./mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053146760>.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Construindo uma tipologia das políticas de educação integral em tempo integral. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 563-586, set./dez. 2016.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Gestão e financiamento da educação integral: análise das matrículas em tempo integral e do atendimento do Programa Mais Educação em Sergipe. *In*: PARENTE, Juliano Mota; PARENTE, Cláudia da Mota Darós (org.). **Política, gestão e financiamento da educação**. São Cristóvão: Ed. UFS, 2012. p. 121-142.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós; HERRERO, Luján Lázaro. Educação em tempo integral e mais tempo na escola: estratégias de Brasil e Espanha. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 25, n. 50, p. 31-56, jul./dez. 2019.

PAULA, Juliana Araujo de Paula. **“Isso dá para aprender!”: a dança na educação integral**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

PEREIRA, Fernando Silveira de Castro. **Política educacional e o direito de brincar a proposta de educação integral na zona oeste de São Paulo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PEREIRA, Helen Betane Ferreira. **Educação integral em tempo integral na rede municipal de ensino de Goiânia: múltiplos discursos, múltiplos significados culturais**. 2016. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Portaria 412/2019. Estabelece diretrizes para o Calendário Escolar para as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), Escolas Municipais Especiais de Ensino Fundamental (EMEEF), Escola Municipal de Ensino Básico (EMEB), Escola Municipal de Ensino Médio (EMEM), Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores (CMET) e Escola Porto Alegre (EPA), da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, para o ano 2020. **Diário Oficial de Porto Alegre: Executivo**, Porto Alegre, ano 24, n. 6.112, p. 15-16, 24 out. 2019. Disponível em: https://www2.portoalegre.rs.gov.br/dopa/ver_conteudo.php?protocolo=271063. Acesso em: 1 set. 2020.

PORTO VELHO. **Plano Municipal de Educação de Porto Velho**. Porto Velho: [s. n.], 2015. p. 1-129.

RECIFE. Prefeitura. Portaria n° 2103, de 27 de dezembro de 2019. Dispõe sobre o funcionamento das Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral - Anos Iniciais e dá outras providências. **Diário Oficial do Recife**, Recife, ano 48, n. 154, 28 dez. 2019.

REIS, Neila da Silva. Políticas educacionais do campo: percurso preliminar. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, p. 124-148, out. 2011. Número especial. Disponível em: <https://doaj.org/article/52e93f876a314738813f9823f9f29c7c>. Acesso em: 21 jul. 2020.

RESENDE, Tânia *et al.* Dever de casa e relação com as famílias na Escola de Tempo Integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 435-456, abr./jun. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623662458>.

RIO BRANCO (AC). Prefeitura Municipal. Lei n° 1.888, de 30 de dezembro de 2011. Altera a Lei 1.690 de 09 de janeiro de 2008, Lei 1.537 de 04 de julho de 2005, a Lei 1.554 de 02 de dezembro de 2005, que trata da Gestão Democrática do Ensino Municipal, adotando o sistema seletivo para a escolha de gestores de unidades escolares e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Acre**, Rio Branco, AC, n. 10.717, p. 22-24, 13 jan. 2012.

RIO BRANCO (AC). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa n° 01, de 11 de agosto de 2014**. Estabelece Diretrizes Administrativas e Pedagógicas no âmbito das Unidades Educativas da Rede Municipal de Ensino. Rio Branco, AC, 11 ago. 2014.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria de Educação. Resolução SME n° 187, de 29 de janeiro de 2020. Dispõe sobre a estrutura de atendimento, horário de funcionamento e matriz curricular das unidades escolares da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro: Poder Executivo**, Rio de Janeiro, ano 33, n. 214, p. 40-44, 28 jan. 2020. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4420#/p:40/e:4420?find=RESOLU%C3%87%C3%83O%20SME%20N.%C2%BA%20187>. Acesso em: 1 set. 2020.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 76, p. 232-257, out. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MpfHNQQRp5c4LBvN4pgPpwJ/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2019.

SALVADOR. Prefeitura Municipal. **Decreto n° 23.772, de 2 de janeiro de 2013**. Determina a elaboração de plano para implantação do programa aluno em tempo integral e dá outras providências. Salvador: Gabinete do Prefeito Municipal, 2 jan. 2013. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/decreto/2013/2378/23772/decreto-n-23772-2013-determina-a-elaboracao-de-plano-para-implantacao-do-programa-aluno-em-tempo-integral-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 1 abr. 2021.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Portaria n° 166/2015**. Estabelece a organização e funcionamento das escolas de Educação Integral em Tempo Integral, dá outras providências e regulamenta a matriz curricular da Educação Integral em Tempo Integral. Salvador: Gabinete da Secretaria Municipal da Educação, 25 maio 2015. Disponível em:

<http://educacao3.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2016/09/PORTARIA-166-2015.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2021.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. Portaria nº 251/2015. Estabelece a Matriz Curricular do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, o horário de funcionamento das Unidades de Ensino e a implantação da Reserva da Jornada de Trabalho do Professor. **Diário Oficial do Município**, Salvador, ano 28, n. 6.376, p. 12-14, 11 jul. 2015. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2016/03/6.376-Portaria-251-2015-Reserva.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2021.

SANTOS, Lêda Maria Silva. **O Programa Mais Educação no ensino fundamental: educação em tempo integral na perspectiva do currículo integrado**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

SANTOS, Soraya Vieira. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SÃO PAULO (Município). Secretaria de Educação. Instrução Normativa SME nº 22 de 11 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a organização das unidades de educação infantil, de ensino fundamental, de ensino fundamental e médio e dos centros educacionais unificados da rede municipal de ensino para o ano de 2019, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo**, São Paulo, ano 63, n. 232, p. 15-17, 12 dez. 2018. Disponível em: <http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipId=9db71a0b99b4308bc33605f477624fe1>. Acesso em: 17 jul. 2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria de Educação. Instrução Normativa SME nº 21 de 19 de agosto de 2019. Reorienta o Programa “São Paulo Integral – SPI” nas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs, Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBs e nos Centros Educacionais Unificados – CEUS da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. **Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo**, São Paulo, ano 64, n. 155, p. 14-16, 20 ago. 2019. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2019%2fdiario%2520oficial%2520cidade%2520de%2520sao%2520paulo%2fagosto%2f20%2fag_0014_7b38d107b680256679d6d3c4f2bb2d43.pdf&pagina=14&data=20/08/2019&caderno=Di%C3%A1rio%20Oficial%20Cidade%20de%20S%C3%A3o%20Paulo&paginaordenacao=100014. Acesso em: 17 jul. 2020.

SCHEIBE, Leda. Considerações da CNTE sobre o Projeto de Base Nacional Comum Curricular, elaborado preliminarmente pelo MEC. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 411-420, jul./dez. 2015.

SOARES, Thais Peluzo Abreu Faleiros. **Sentidos constituídos na educação em tempo integral**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIAS, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas

públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio:** aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 925-944, out./dez. 2004.

SOUZA, Márcia Cristina Soares Cabrera de. **Anísio Teixeira e a educação brasileira:** da formação intelectual aos projetos para a escola pública. 2018. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia-MG, 2018.

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

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

TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 17, n. 46, p. 69-79, 1952. Disponível em: <http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/artigos/discurso2.html>. Acesso em: 20 mar. 2019.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. São Paulo: Nacional, 1967.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Nacional; Brasília: INL, 1976.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Cadências escolares, ritmos docentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 87-108, jul./dez. 1999.

TERESINA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 481, de 30 de agosto de 2013**. Estabelece diretrizes para elaboração do Calendário Escolar e disciplina a unidade de tempo da aula no âmbito das Unidades da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, na forma que especifica. Teresina: SEMEC, 2013. Disponível em: http://demo.pmt.pi.gov.br/semcom_antigo/admin/upload/documentos/e1433a3735.pdf. Acesso em: 7 abr. 2021.

VALADARES, Florence Rodrigues. **Implantação e implementação das escolas municipais em tempo integral na cidade de Goiânia**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

VELAME, Giovana Aparecida. **Estudantes público-alvo da educação especial na educação em tempo integral:** um estudo em Vitória-ES. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

VICENTE, Milene do Amaral Ferreira. **Ampliação do tempo escolar:** o trabalho docente nas escolas públicas de tempo integral da rede municipal de educação de Goiânia. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

VITÓRIA. Prefeitura Municipal. Lei nº 8.759 de 24 de novembro de 2014. Institui Escolas de Ensino Fundamental em Tempo Integral na rede municipal de ensino de Vitória. **Diário Oficial do Município de Vitória**, Vitória, 2014.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Política municipal de educação de Vitória.** Vitória: Secretaria Municipal de Educação, 2018.

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