

**Convergências e divergências das políticas e programas de educação integral no Brasil e na América Latina: uma narrativa histórica**

**Convergences and divergences in comprehensive education policies and programs in Brazil and Latin America: a historical narrative**

**Convergencias y divergencias en las políticas y programas de educación integral en Brasil y América Latina: un relato histórico**

*Sarah Porto da Paixão Barbosa Pereira<sup>1</sup>*

*Edilange Batista Galvão<sup>2</sup>*

*Rachel Costa de Azevedo Mello<sup>3</sup>*

 <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17881>

**Resumo:** O artigo propõe uma narrativa histórica sobre as políticas, os programas e as experiências de Educação Integral em países da América Latina. O objetivo é discutir as divergências e convergências no percurso das Políticas de Educação em Tempo Integral difundidas no Brasil, englobando experiências na Argentina, no Chile, no México e na Venezuela, buscando identificar tendências e correntes políticas que influenciaram a construção de cada uma delas. No percurso da Educação Integral, nos deparamos com modelos consensuais enquanto iniciativas que, embora possuam divergências e singularidades locais (ou nacionais), estão dentro de um contexto mais amplo de diretrizes globais. Propomos uma revisão bibliográfica e documental, estabelecendo um diálogo sobre a Política de Educação Integral numa perspectiva que articula questões contextuais mais amplas, construídas historicamente, reconhecendo contribuições de concepções de Educação que influenciaram as Políticas de Educação Integral. Concluímos que diversos discursos convergentes se fazem presentes nas políticas de ampliação da jornada escolar efetivadas nos territórios de países que sofreram processos similares e temporais de colonização, ditaduras e constituição de Repúblicas em um período recente.

**Palavras-chave:** Educação integral; Política educacional; História.

<sup>1</sup> UFRPE/Fundaj. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3842296504205792>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5456-0236>. Contato: [sarah.portop@gmail.com](mailto:sarah.portop@gmail.com)

<sup>2</sup> UFRPE/Fundaj. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1571549767819581>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4816-3936>. Contato: [edilange@gmail.com](mailto:edilange@gmail.com)

<sup>3</sup> UFRPE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8749101676171464>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5726-1557>.

Contato: [rachel.mello@ufrpe.br](mailto:rachel.mello@ufrpe.br)

**Abstract:** The article offers a historical narrative of the policies, programs and experiences of Full-time Education in Latin American countries. The aim is to discuss the divergences and convergences in the path of Full-time Education Policies disseminated in Brazil, encompassing experiences in Argentina, Chile, Mexico and Venezuela, seeking to identify trends and political currents that have influenced the construction of each of them. In the course of Integral Education, while initiatives that, although they have divergences and local (or national) singularities, are within a broader context of global guidelines. We propose a bibliographical and documentary review, establishing a dialogue on the Integral Education Policy from a perspective that articulates broader contextual issues, built historically, recognizing contributions from conceptions of education that have influenced Integral Education Policies. We conclude that various converging discourses are present in policies to extend the school day in the territories of countries that have undergone similar processes of colonization, dictatorships and the establishment of Republics in recent times.

**Keywords:** Integral education; Educational policy; History.

**Resumen:** El artículo ofrece una narrativa histórica de las políticas, programas y experiencias de Educación a Tiempo Completo en los países de América Latina. El objetivo es discutir las divergencias y convergencias en la trayectoria de las Políticas de Educación a Tiempo Completo difundidas en Brasil, abarcando experiencias en Argentina, Chile, México y Venezuela, buscando identificar tendencias y corrientes políticas que hayan influido en la construcción de cada una de ellas. En el curso de la Educación Integral, nos encontramos con modelos consensuados al mismo tiempo que con iniciativas que, aunque tengan divergencias y singularidades locales (o nacionales), se inscriben en un contexto más amplio de directrices globales. Proponemos una revisión bibliográfica y documental, estableciendo un diálogo sobre la Política de Educación Integral desde una perspectiva que articula cuestiones contextuales más amplias e históricamente construidas, reconociendo aportes de concepciones de educación que han influido en las Políticas de Educación Integral. Concluimos que varios discursos convergentes están presentes en las políticas de extensión de la jornada escolar en los territorios de países que han pasado por procesos similares de colonización, dictaduras y establecimiento de Repúblicas en tiempos recientes.

**Palabras clave:** Educación integral; Política educativa; História.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo discutir a trajetória histórica das políticas, programas e experiências de Educação Integral implantadas na América Latina, englobando propostas de países como o Brasil, a Argentina, o Chile, o México e a Venezuela. Para isso, buscamos identificar as divergências e convergências no percurso das Políticas de Educação em Tempo Integral difundidas nesta região geográfica, identificando tendências e correntes políticas que influenciaram a construção de cada uma delas.

Para isso, partimos do pressuposto de que a trajetória das políticas de Educação Integral foi sedimentando discursos que se fazem presentes nos processos de ampliação da jornada escolar, efetivadas nos territórios de países que sofreram processos similares e temporais de colonização, ditaduras e constituição de Repúblicas num período recente. No caso brasileiro, “é notório, nesses quinhentos anos de Brasil, que sair da situação de um novo colonialismo, ainda pautado na dominação e exploração da maioria do povo,



passa a ser um desafio para nossa geração, já mais instruída do que as anteriores” (Mello e Moll, 2020, p. 6).

Deste modo, propomos uma revisão bibliográfica e documental, estabelecendo um diálogo sobre Políticas de Educação Integral numa perspectiva que articula questões mais amplas, construídas historicamente, reconhecendo as contribuições das concepções de Educação Integral que as influenciaram. Inicialmente, destacamos as políticas, programas e experiências, além de modelos de Educação Integral em Tempo Integral existentes nesses territórios, para analisar tanto os aspectos pedagógicos quanto os aspectos legais. No segundo momento, foram selecionados e analisados fatos considerados cruciais da trajetória da Política de Educação Integral no Brasil, o que, naturalmente, não abrange todas as experiências que ocorreram no território nacional, inclusive em municípios e estados.

Nesta pesquisa sobre o percurso da Educação Integral, nos deparamos com modelos consensuais em diversos países da América Latina, enquanto iniciativas que, embora possuam divergências e singularidades locais (ou nacionais), estão dentro de um contexto mais amplo de diretrizes globais que estabelecem convergências e consensos, de acordo com Stephen Ball (2001).

Pesquisas realizadas por governos e por organismos multilaterais estão propagando a tese de que as escolas de jornada completa produzem melhores “resultados de aprendizagem”, sobretudo entre os mais pobres (Cabrol e Székely, 2012; Martinic, 2015; Veleda, 2013). Vale ressaltar que está resumido como “resultados de aprendizagem” um significante com sentidos diferenciados: impactos em avaliações, mudanças de códigos culturais e influência na permanência nas escolas. Também está presente nas análises dos programas que eles devem ter como prioridade as famílias mais pobres. Essa é uma das convergências das políticas educacionais, em torno da necessidade de oferecer mais oportunidades educacionais para os que menos possuem, ideia que está relacionada aos estudos de “capital humano”, mas também com outras correntes teóricas, inspiradas em Bourdieu, que acreditam na mitigação das desigualdades por meio da melhoria da qualidade da educação (Barbosa, 2009).

Assim, a ideia de ampliação da jornada escolar é debatida em documentos de organismos multilaterais que influenciam a formulação de políticas públicas voltadas para a área da educação. Com isso, o debate sobre a jornada escolar se refere tanto à ampliação dos dias letivos quanto ao aumento de horas em um dia, tendo em vista que os enunciados



dos documentos possuem certos consensos e convergências de que a ampliação dos dias letivos melhora os resultados da aprendizagem.

No documento do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, intitulado “*Educación para la Transformación*”, de 2012, defende-se claramente essa ideia no contexto dos países da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), tendo como referência o Japão, que possui 240 dias letivos, enquanto na Argentina são somente 180 dias (Arcia y Gargiulo, 2010 apud Cabrol e Székely, 2012). Ademais, ele também defende que as altas taxas de absenteísmo e a quantidade de horas afetam diretamente o desempenho acadêmico, como se o problema se resumisse a quantidade de horas. Por outro lado, a OCDE, ao tratar do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) igualmente se refere ao tempo de estudos, mas de uma forma geral (dentro e fora da escola) e sua influência na aprendizagem.

O apelo dos organismos multilaterais à ampliação da escolarização se tornou mais explícito, sobretudo, a partir da Conferência Mundial de Educação (1990), realizada em Jomtien, na Tailândia, que teve como resultado a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), com as diretrizes para a construção de um sistema educacional universalizado. Além disso, no documento também há menção à criação de programas complementares para “satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças cujo acesso à escolaridade formal é limitado ou inexistente, desde que observem os mesmos padrões de aprendizagem adotados na escola e disponham de apoio adequado” (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990, p. 04).

Neste contexto, as políticas e propostas de ampliação do tempo escolar se apresentam basicamente em dois modelos distintos, que podem ser diferenciados a partir de suas características.

[...] Nomearemos um modelo como escola de tempo integral e o outro como aluno em tempo integral. No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, como mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas (Cavaliere, 2009, p. 53).

Contudo, o aumento de horas de estudo ou de escolarização não implica em melhoria da qualidade da educação, visto que, na América Latina, as condições mínimas são negadas às populações pobres, ou, como afirma Pablo Gentili (2009), os processos de escolarização são tão desiguais quanto às condições de vida de classes que compõem a

sociedade. Nesse sentido, a Educação Integral requer não somente o aumento da quantidade de horas nas escolas, mas a oferta de atividades diversificadas, propiciando experiências múltiplas em todas as dimensões da formação humana.

## 1. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NOS TERRITÓRIOS LATINO AMERICANOS

As políticas de ampliação da jornada escolar em países da América Latina, segundo Veleda (2013), possuem diferenças, mas é possível mapear algumas matrizes discursivas convergentes que aparecem em seus documentos: primeiro, uma suposta necessidade em estender a proteção social, principalmente às crianças mais necessitadas, confundindo a política educacional com assistência social; segundo, a concepção de que o aumento das horas de escolarização pode diminuir os baixos níveis e as desigualdades de aprendizagem; e, por fim, mas não menos importante, um discurso que alia o direito ao ensino de saberes fundamentais que consigam dar resposta à crescente e complexa cultura contemporânea. Para tanto, foram criadas políticas e programas que vêm sendo implantados, paulatinamente, em alguns países, tendo como meta a universalização do modelo de tempo ampliado.

Na Argentina, em 2011, foi instituída, por Néstor Kirchner, a *“Política Nacional para a Ampliação da Jornada Escolar em Nível Primário”*, com dois modelos distintos: a *Jornada Completa* e a *Jornada Extendida* (Veleda, 2013). A primeira amplia para dois turnos diariamente e a segunda possui duas modalidades: aumento de três horas (sendo uma para o almoço) ou a ampliação em mais uma hora diária (não sendo necessária a oferta de almoço) (Veleda, 2013).

No país, a experiência de ampliação da jornada teve início na década de 1990, em que foram criadas as primeiras “Escolas de Jornada Completa” (JC), que possuíam como exigência a disponibilidade de infraestrutura das escolas (Fanfani, 2010). Devido a transferência de recursos e autonomia conferida às províncias, diferentes propostas foram se delineando em toda a Argentina, com destaque para o caso da cidade autônoma de Buenos Aires, que desenvolveu três experiências de extensão da jornada escolar (Fanfani, 2010). A primeira experiência, criada em 1992, intitulada de *“Experiencia de Reformulación de La jornada completa”*, foi um projeto experimental implementado em 12 escolas. Nesse formato, quatro forças orientavam a redefinição da JC: o melhoramento da organização pedagógica; a democratização escolar fomentando a participação da comunidade,



docentes e alunos; a realização de oficinas por professores e a organização do refeitório (Fanfani, 2010).

As propostas foram modificadas em 2002, com a criação do “*Programa de Extensión horária*”, que ampliava o tempo diário em uma hora e meia, instituídas em quatro escolas da cidade e colocava o tempo adicional a cargo de professores das séries que se voltavam a ensinar conteúdos curriculares básicos. Porém, hoje, este modelo não existe mais.

No Chile, como no caso argentino, nos anos de 1990, houve um marco de criação das propostas de jornada ampliada, com a criação da “*Ley de Jornada Escolar Completa*” (JEC) em 1997, que implementou a Jornada Escolar Completa em todas as escolas estatais e particulares subconveniadas ao país, ampliando a quantidade de horas ofertadas para a aprendizagem, interferindo na forma de utilização desse tempo, na prática docente e na gestão escolar (Martinic, 2010). O regime de “*Jornada Escolar Completa Diurna*” (1997) foi implantado em escolas mais desfavorecidas, e decidiu-se, inicialmente, não incluir no programa as escolas com alto rendimento (Martinic, 2010). Sendo assim, esta foi uma proposta bastante divergente e à frente do que estava sendo proposto à época no Brasil e na Argentina.

No México, no ano de 2007, foi implementado o “*Programa Escuelas de Tiempo Completo*”, destinado inicialmente às escolas de nível primário. Nesse mesmo ano, no Brasil, foi criado o Programa Mais Educação, com o mesmo foco. Ambos envolveram atividades de artes, esportes, saúde, uso de tecnologias e acompanhamento nas disciplinas (México, 2009). No caso brasileiro, ainda há a referência à educação patrimonial; meio ambiente; economia solidária; iniciação científica; direitos humanos e cidadania (Brasil, 2011). As duas propostas convergem na preocupação de envolver a comunidade escolar na construção do processo de uma Educação Integral que alie diferentes agentes formadores e condições favoráveis a esse processo.

Os Programas de Educação Integral do Brasil e do México possuem similaridades, portanto, algumas convergências, pois ambos têm origem na Unesco, como ressaltam seus documentos oficiais (México, 2012-2013; Brasil, 2011). Especificamente no Brasil, as concepções pedagógicas defendem, por meio de seus documentos, a interculturalidade, a integração, a participação dos estudantes (cidadania) e a territorialidade (Brasil, 2011). Essas concepções possuem convergências com a proposta das “*Escuelas Bolivarianas*”, que teve início no ano de 1999, na Venezuela, no que se refere à perspectiva de diálogo com a comunidade, também propagada pela Unesco. No caso da Venezuela, está explícita a intenção de envolver integralmente a comunidade no processo educativo. Por outro lado,



a proposta venezuelana das “*Escuelas Bolivarianas*” apresenta divergência das demais em termos de concepção político-pedagógica.

A discussão sobre Educação Integral presente nos documentos revela uma política ampla, que visa o atendimento às necessidades básicas, como saúde, alimentação e o desenvolvimento pleno de potencialidades para a formação de um cidadão crítico, investigador e criativo. Inicialmente, o “*Escuelas Bolivarianas*” era um projeto experimental, que esteve em fase de implantação por três anos, com início em 1999, e se instalou em 550 escolas públicas em situação de extrema pobreza em todo o país (Venezuela, 2014).

No contexto venezuelano, as escolas foram transformadas em tempo integral, inclusive com oferta de café da manhã, almoço e merenda. Porém, esse tipo de proposta diverge da noção de programa dos outros países, tendo o tempo de funcionamento de oito horas diárias, promovendo uma concepção de Educação Integral ampla, que oferta serviços de saúde básica e alimentação por meio do “*Programa de Alimentación Escolar*”. Ademais, também diverge por ter uma concepção marxista e humanista, defendendo uma educação popular e uma pedagogia crítica, a partir de uma perspectiva trans e interdisciplinar, holística, comprometida com uma visão humanista da sociedade, delineada pelos ideais de Simón Rodríguez e Simón Bolívar (Venezuela, 2011; Venezuela, 2014).

Observamos, nesta narrativa histórica, que políticas e programas de Educação Integral em territórios latino-americanos apresentam mais convergências que divergências nas propostas de Educação Integral. Vale salientar que é notório que esses países latino-americanos apresentam singularidades locais (ou nacionais) e passaram por processos históricos advindos de um passado de colonização e ditaduras de Estado, nas quais a educação não era prioridade e a Educação Integral, muito menos. No entanto, estão dentro de um contexto mais amplo de diretrizes globais que estabelecem consensos para o campo educacional.

## 2. A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: UMA NARRATIVA HISTÓRICA

A narrativa histórica propicia a compreensão das Políticas de Educação Integral a partir de suas interfaces. Sendo assim, propomos verificar, nesta trajetória, a existência de divergências e convergências entre as políticas de Educação Integral no país, além de identificar as tendências e correntes políticas que influenciaram a construção de cada uma delas. Partindo dessa discussão, é crucial conhecer as políticas, programas e experiências



que oportunizaram a ampliação da jornada escolar, vivenciadas até os dias atuais, uma vez que tornaram possível a Educação Integral no país.

## 2.1 O MOVIMENTO RENOVADOR E O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA

No final da década de 1920, em um contexto de bastante efervescência intelectual e política nas camadas médias, surge o debate da educação enquanto direito, e de uma concepção de Educação Integral que possuía a ideia de formação completa. No governo Getúlio Vargas, nos anos 1930, surgiu o Movimento Renovador, que publicou o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, elaborado por um grupo de 26 intelectuais liberais que defendiam não só a educação como um direito, mas também a reforma no sistema educacional do país. Nesse documento, propôs-se uma ideia de Educação Integral concebida como “direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação” (Cavaliere, 2010, p. 252-253).

Intelectuais como Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Cecília Meireles, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Antônio F. Almeida Junior, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima, entre outros, defendiam uma reestruturação no modelo escolar vigente, propondo uma educação vinculada “aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação” (Azevedo, 2006, p. 191).

Conhecidos como “escolanovistas”, esses intelectuais defendiam a educação nova, criticando o excesso de conteúdo enciclopédico descolado da realidade e a educação como um privilégio das elites. O “Manifesto dos Pioneiros” também colocava luz sobre a necessidade de “implantação de um sistema público de ensino para o país, abrangente e de boa qualidade” (Coelho, 2009, p. 89), o que caracterizou o início da luta pela efetivação da educação pública de qualidade no país.

## 2.2 O LEGADO DE ANÍSIO TEIXEIRA PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

A importância de Anísio Teixeira para a Política de Educação Integral deve-se ao fato de sua vasta experiência na educação, na participação nos Manifestos dos Pioneiros



da Educação Nova em 1932 e 1959 (Azevedo et al., 2006), e por ter sido um fervoroso defensor da democracia.

Anísio Teixeira foi um grande defensor da escola pública com jornada ampliada. Na década de 1950, como secretário de educação da cidade de Salvador (BA), criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, a Escola-Parque, considerada uma das pioneiras em Educação de Tempo Integral, sendo defendido, até os dias atuais, que “a Escola-Parque foi uma experiência baiana de Educação Integral que certamente contribui para o debate na atualidade” (Araújo et al. 2023, p. 430).

Ressalta-se que o modelo de Escola-Parque marcou a educação pública no Brasil, principalmente por trazer uma proposta de escola com condições de promover uma Educação Integral plena em período integral para as classes mais populares, estabelecendo uma proposta curricular que visava a formação para a sociedade e para o trabalho, incluindo atividades diversificadas. Reconhecida mundialmente, essa experiência foi considerada como um modelo inovador e teve divulgação internacional pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/UNESCO.

A relevância das Escolas-Parque deve-se ao fato de que Anísio Teixeira tinha uma extrema capacidade de entender a importância da educação pública numa perspectiva de Educação Integral como direito. Ademais, fora um crítico da escola tradicional, enciclopédica, defendendo que o estudante fosse o centro do processo de aprendizagem e o professor o facilitador desta ação. Com isso, Anísio deixou um legado para a construção de Políticas Educacionais de Educação Integral.

### 2.3 A INTERRUPÇÃO DOS IDEAIS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DURANTE A DITADURA MILITAR (1964-1985)

Em 1º de abril de 1964, foi desencadeado um Golpe de Estado Civil-militar no Brasil, ato que foi encabeçado por militares e empresários, sendo um momento anômalo vivenciado no território brasileiro, que fez o país sofrer uma ruptura na democracia e nos direitos educacionais. Vale salientar que, nesse período, o Brasil vivenciou um momento de muitas perdas de vidas humanas, que jamais deverá ser repetido, principalmente pelo desrespeito aos direitos humanos.

Nesse contexto, destacamos que a educação é uma importante forma de resistência aos regimes opressores, por isso, naquela época, muitos professores foram perseguidos por seus engajamentos políticos, bem como por ensinarem valores de cidadania e



democracia aos estudantes. Destaca-se ainda que em relação ao projeto de educação da ditadura, o regime não promoveu, em sua legislação, nenhuma ação voltada à Educação Integral no país (Alves; Alves, 2024).

## 2.4 OS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA DO GOVERNO LEONEL BRIZOLA (1983-1987): UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PROTAGONIZADA POR DARCY RIBEIRO

Em 1983, os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) foram criados por Darcy Ribeiro, quando ele ocupou o cargo de Secretário de Educação, durante o primeiro governo de Leonel Brizola no estado do Rio de Janeiro (1983-1987). Tendo como inspiração as Escolas-Parque, no modelo do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, a construção desse projeto no Rio de Janeiro gerou polêmicas e discussões à época, relativas à Educação Integral. Neste estado, foram construídos 500 prédios escolares que atendiam crianças de população pobre, funcionando nos turnos da manhã e da tarde, localizados dentro das próprias comunidades, com oferta de atividades diversificadas, além de alimentação e cuidados com a saúde (Ferreira, 2018).

Os Cieps funcionaram com aulas regulares, refeições e participação em atividades culturais aos fins de semana. Sendo uma proposta inovadora, oferecia educação de qualidade com uma estrutura física que possuía diversos espaços, como ginásio esportivo coberto, biblioteca e refeitório com condições para a realização de múltiplas atividades. Na época, essa estrutura representava uma novidade para a educação pública no país, uma vez que possibilitou às famílias de baixa renda o acesso a uma educação de qualidade, alimentação e conexão com a cultura (Ferreira, 2018).

As características, e a própria estrutura dos Cieps, devem-se ao fato de que Darcy Ribeiro defendia que a escola é um espaço democrático de formação humana, necessário para a garantia de direitos e igualdade de oportunidades. Desse modo, sendo um seguidor de Anísio Teixeira, em consonância com suas ideias, Ribeiro defendia a educação como necessária para o fortalecimento e a garantia da cidadania.

Outras experiências na década de 1960 também foram importantes e serviram de inspiração para a criação de novas propostas de Educação Integral, como os Ginásios Vocacionais, idealizados por Maria Nilde Mascellani, no estado de São Paulo, ou a Escola-Parque de Brasília, criada por Anísio Teixeira. No entanto, essas experiências pontuais,



assim como outras, ficaram restritas a um estado ou município, não sendo difundidas para todo o país (Ferreira, 2018).

## 2.5 O RESTRITO PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO GOVERNO DE FERNANDO COLLOR (1990-1992)

Influenciado pelo projeto de Darcy Ribeiro, no governo de Fernando Collor (1990-1992), foram criados os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs), com estrutura de prédios pré-moldados, que atendiam creches, pré-escola e escola de 1º grau de tempo integral. O projeto visava ações integradas nas áreas de educação, saúde, assistência e promoção social (Albuquerque, 2017). Inicialmente, foi prevista a construção de cinco mil CIACs pelo Brasil, mas, devido às restrições de ordem orçamentária e financeira, foram assinados convênios para a construção de apenas 2.337 unidades (Albuquerque, 2017). Ferreira (2018) destaca que há uma distinção sobre a concepção de educação integral no modelo do CIAC.

[...] o país vivenciou uma iniciativa do governo federal de criação dos CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança) em 1991. Esses centros faziam parte do Projeto Minha Gente e do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente — Pronaica. Os CIACs, que mais tarde passaram a ser chamados de CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança), fizeram parte de um conjunto de políticas sociais que visavam a integração da educação, saúde e assistência social [...] (Ferreira, 2018, p. 49).

De acordo com Ferreira (2018), na proposta dos CIACs, as ações eram focadas na melhoria de vida das crianças de 7 a 14 anos em situação de vulnerabilidade social, sendo, com isso, voltados mais para o assistencialismo do que para o âmbito educacional. Vale destacar que os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs) foram assim chamados no curto espaço de tempo do governo Collor (1990-1992), dada a sua saída da presidência por um processo de impeachment. Após isso, eles passaram a se chamar Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs), no governo de Itamar Franco, sem ter atendido nenhuma das formas de organização para ampliação do tempo de escola.

## 2.6 A RETOMADA DA AGENDA EDUCACIONAL NOS ANOS 1990

No final da década de 1980, o Brasil passou pela redemocratização e, na esteira dessa movimentação, após a Ditadura Militar, podemos dizer que a educação vivenciou uma retomada, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, na qual verificou-se



a garantia dos direitos educacionais à população, apontando para uma Política de Educação Integral.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando **ao pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988)(*grifo nosso*).

Posteriormente, em 1996, com a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (Lei nº 9.394/96), durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, foi proposta a ampliação do tempo escolar no ensino fundamental.

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo **progressivamente ampliado o período de permanência na escola**. § 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei § 2º **O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino** (Brasil, 1996)(*grifos nossos*).

Sendo assim, percebe-se que tanto na Constituição de 1988 quanto na LDB, a Educação Integral aparece como direito educacional. Além disso, o Plano Nacional de Educação aprovado no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) também estabeleceu a “prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas”. (PNE, 2001-2010, p. 08) Apesar disso, na prática, o governo FHC não promoveu nenhuma iniciativa de ampliação da jornada escolar.

## 2.7 A AGENDA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NOS GOVERNOS LULA (2003-2010) E DILMA ROUSSEFF (2011-2016)

Na história da educação brasileira, podemos verificar que foi durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) que ocorreu grande participação da sociedade civil na formulação e implementação das políticas educacionais. Ademais, soma-se o fato de que ambos os presidentes (Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff) colocaram na agenda governamental a prioridade da Educação Básica em Tempo Integral.

Especificamente para a educação básica, o governo Lula criou o Plano de Ações Articuladas (PAR), que trazia, em seu bojo de ações, a ampliação da jornada escolar (ainda colocada como contraturno), realizada por meio do Programa Mais Educação, criado em 2007, “para atender a meta de implantação da jornada em tempo integral a partir de atividades que articulem diversas disciplinas e saberes” (Rodrigues, 2013, p. 298).

Destaca-se que o Programa Mais Educação foi criado através da Portaria Interministerial Nº 17/2007 e regulamentado nos termos do Decreto 7.083/2010, para todo



o território nacional, passando a estipular a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo. Com isso, o Programa Mais Educação passou a ser reconhecido por promover a democratização, a inclusão e a diversidade da educação brasileira.

[...] estratégia de Educação Integral, engendrada pelo Programa Mais Educação, que é desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com Estados e Municípios; e que materializa a inclusão da Educação Integral e em tempo integral na agenda de políticas educacionais do governo brasileiro (Leclerc e Moll, 2012, p. 05).

Ao longo de sua existência (2007-2016), o Programa ganhou maior importância, principalmente por atuar como indutor de uma Política de Educação de Tempo Integral para os entes federados (Rodrigues et al., 2023). Nesse movimento, a partir de 2013, o Programa teve grande crescimento, colocando na agenda pública o debate da Educação Integral e Educação em Tempo Integral, além de apresentar uma proposta intersetorial, que defendia que

A agenda de Educação Integral, sobretudo em relação ao modo de (re) organizar a educação escolar, pode e deve nutrir novas redes de aprendizagem e intercâmbio de ideias e práticas sociais e culturais, a partir de campos conceituais (entendidos também como ferramentas) como território e intersetorialidade (Leclerc e Moll, 2012, p. 05).

Essa proposta interdisciplinar foi organizada em macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental e desenvolvimento sustentável; esporte e lazer; educação em direitos humanos; cultura, artes e educação patrimonial; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias e investigação no campo das ciências da natureza (Pereira, 2018).

A partir do Mais Educação, foi possível, no tocante à Política de Educação Integral, chegar à Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE/ 2014 – 2024), que visava “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”, reforçada nas estratégias que objetivavam

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 (Brasil, 2014).

A partir do processo indutivo da Política de Educação Integral, através do Programa Mais Educação, os estados e municípios foram provocados a pensar nas possibilidades de ofertar uma Educação Integral e em Tempo Integral, ao elaborarem seus Planos (estaduais e municipais). Nesse contexto, percebe-se que a política educacional estava articulando-se a um projeto de Estado, pois a ampliação do tempo escolar por meio da implantação de propostas de Escola Integral, desde então, tem sido crescente nas redes públicas de ensino do Brasil (Leclerc e Moll, 2012, p. 208).

## 2.8 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO GOVERNO MICHEL TEMER (2017-2018) E NO GOVERNO JAIR BOLSONARO (2018-2022)

Em 2016, o crescimento da agenda da política educacional foi interrompido pelo golpe de Estado (Impeachment sem fundamento legal) contra a presidenta Dilma Rousseff. Para além da quebra no sistema democrático, o golpe causou a interrupção da grande maioria dos programas educacionais que estavam impulsionando a educação pública brasileira nos últimos anos. Esse acontecimento na história da educação no Brasil teve como consequência o retrocesso nas políticas educacionais de modo geral.

No período pós-golpe de 2016, o campo educacional passou por diversas mudanças. Dentre elas, destaca-se a aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um documento que normatiza e define os conhecimentos mínimos ofertados para os estudantes de todo o país, tanto da rede pública quanto da rede privada. Mesmo após muitas discussões e divergências entre os educadores do país, a BNCC foi oficializada como o Currículo Nacional da Educação Básica, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2022. A partir dessa data, estados e municípios tiveram que se adequar e seguir as novas diretrizes, visto que

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação de 2014- 2024 (Brasil, 2017).

Faz-se necessário destacar que o atual documento da BNCC é um texto construído em um contexto de golpe de Estado, com forte influência do setor empresarial e, ainda assim, adquiriu caráter normativo e prescritivo. Em certa medida, ele contempla a Educação Integral, apresentando o “foco no desenvolvimento de competências e a Educação Integral



como seus fundamentos pedagógicos, isto é, bases a partir das quais deverá ser estabelecido o currículo dos estados e municípios” (Silva; Scherer, 2023, p. 03).

No contexto do governo Michel Temer, pós-impeachment de Dilma Rousseff em 2016 (Agência Senado, 2016), a política indutora de Educação Integral ainda vigente, o Programa Mais Educação, foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação (PNME), criado pela Portaria MEC Nº 1.144, ainda em 2016, e regido pela Resolução FNDE Nº 17/2017. Ressalta-se que o PNME propôs a ampliação do tempo escolar numa perspectiva restrita, ao ofertar atividades de reforço escolar nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, com o foco na melhoria dos resultados nos índices das avaliações externas (Barbosa e Rodrigues, 2020).

No entanto, em dezembro de 2019, durante o governo Jair Bolsonaro (2019-2022), o recém-criado PNME foi oficialmente encerrado. Em seguida, nenhuma outra proposta foi apresentada em relação ao tempo integral no ensino fundamental. Ademais, o governo em questão se comprometeu apenas em dar continuidade ao compromisso assumido por seu antecessor, Michel Temer, de ampliar escolas do ensino médio, que estava proposta no documento “Compromisso Nacional pela Educação Básica” (Undime, 2020).

Contudo, na prática, no governo Jair Bolsonaro, a educação foi marcada pela implantação do Programa de Escolas Cívico-Militares, no qual houve a predominância de correntes ideológicas conservadoras, identificadas com o período da Ditadura Militar de 1964. No ano de 2020, o Programa foi implementado como Projeto-Piloto em 54 instituições de ensino do país e, com adesão voluntária, teve parceria com o Ministério da Defesa, colocando, com isso, militares da reserva das Forças Armadas para atuarem na gestão educacional das instituições.

## 2.9 A RETOMADA DA AGENDA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO GOVERNO LULA (2023-2026)

A retomada da agenda pública de Educação Integral deu-se apenas com a volta do presidente Lula ao governo federal, em 2023, no seu terceiro mandato, colocando em pauta a proposta de Educação Integral com investimentos para projetos de ampliação da jornada escolar através do Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei Nº. 14.640/2023, e coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação (MEC).



Art. 3º A União é autorizada a transferir os recursos aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para fomentar a criação de matrículas na educação básica em tempo integral, conforme disponibilidade orçamentária. § 1º Para os fins do disposto nesta Lei, consideram-se matrículas em tempo integral aquelas em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a 7 (sete) horas diárias ou a 35 (trinta e cinco) horas semanais, em 2 (dois) turnos, desde que não haja sobreposição entre os turnos, durante todo o período letivo. § 2º Consideram-se novas matrículas aquelas criadas ou aquelas convertidas de jornada parcial para jornada integral a partir de janeiro de 2023. § 3º A criação de matrículas na educação básica em tempo integral (Lei n. 14.640/2023 (Brasil, 2023).

O referido programa prevê assistência técnica e financeira para a criação de matrículas em tempo integral nas etapas e modalidades da educação básica, com carga horária igual ou superior a 7 horas diárias ou 35 horas semanais. Na perspectiva da Educação Integral, o Programa Escola em Tempo Integral visa o cumprimento da Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, priorizando as escolas que atendem estudantes com maior vulnerabilidade socioeconômica, objetivando “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”.

A gestão do presidente Lula (PT), na criação do Programa Escola em Tempo Integral, em seu terceiro mandato, ao invés de oferecer uma proposta fechada, apresentou como principal premissa a autonomia dos entes federados para criarem seus próprios programas, respeitando as diversidades das realidades locais, além de promover um diálogo com as universidades e instituições de educação e pesquisa, numa perspectiva democrática, além de fornecerem suporte às Secretarias de Educação estaduais e municipais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, concluímos que diversos discursos convergentes se fazem presentes nas políticas de ampliação da jornada escolar efetivadas nos territórios de países que sofreram processos similares e temporais de colonização, ditaduras e constituição de Repúblicas num período recente. No entanto, identificamos que há ideias divergentes entre as políticas analisadas como Políticas de Educação Integral no Brasil, em relação à ampliação do tempo e das aprendizagens escolares. Verificamos ainda que, no país, não se consolidou a Educação Integral enquanto política de Estado ou como direito garantido a todos os estudantes, convergindo com o que ocorreu em outros países da América Latina, tais como, Argentina, Chile, México e Venezuela.



Para finalizar, é importante ressaltar a urgência em garantir a Política de Educação de Tempo Integral nas escolas para a população pobre, pois a classe dominante sempre teve acesso ao ensino de tempo integral, considerando que são detentoras de maior capital e conseguem oferecer aos seus filhos a possibilidade de ter acesso à atividades diversificadas, sejam culturais, científicas ou esportivas. Nessas circunstâncias, Moll (2012) afirma que “o aprofundamento da democracia no Brasil impõe, entre outras tarefas, o enfrentamento das desigualdades sociais [...]” (p. 130).

Portanto, o debate da educação integral em jornada ampliada ou da escola de tempo integral, bem como a proposição de ações indutoras e de marcos legais claros para a ampliação, qualificação e reorganização da jornada escolar diária, compõe um conjunto de possibilidades que, a médio prazo, pode contribuir para a modificação de nossa estrutura societária (Moll, 2012, p. 130).

Nessa perspectiva, a educação pode possibilitar uma mudança na estrutura social, mas, para isso, é preciso pensar em medidas que assegurem a educação como um direito às camadas populares e desfavorecidas economicamente. Significa, portanto, que

[...] políticas públicas democráticas podem construir um caminho para a garantia do direito à educação. A democratização das políticas requer que sua prescrição não aconteça de forma imposta e somente nos momentos de elaboração pelo poder público, sem a participação dos destinatários das mesmas. Um processo democrático prevê que as políticas em educação sejam elaboradas com a proposição e participação dos coletivos envolvidos no trabalho pedagógico (Mello e Moll, 2020, p. 4).

Como afirma Miguel Arroyo (2012, p. 35), “uma política de Estado que garanta mais tempo compulsório de escola poderá ser uma forma de avançar nesses direitos e uma forma de garantir tempos-espacos de um viver mais digno” e, neste sentido, a Política de Educação Integral em Tempo Integral é a expressão da garantia dos direitos educacionais dos estudantes brasileiros.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Rosevanya Fortunato de. **A educação integral em Jaboatão dos Guararapes: contextos de uma política pública educacional**. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – UFRPE/Fundaj, Recife, 2017.

ALVES, Alan; ALVES, Caio. 60 anos do Golpe Militar de 1964: uma reflexão necessária sobre democracia e direitos. **Portal de Notícias da UFU**, 2024. Disponível em: <https://comunica.ufu.br/noticias/2024/03/60-anos-do-golpe-militar-de-1964-uma-reflexao-necessaria-sobre-democracia-e>. Acesso em: 20 jan. 2024.

ARAÚJO, Carlos. et al. Aspectos da educação integral no Brasil: disputas conceituais, ideológicas e políticas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 421-440, 2022. Disponível em:



<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/66468/35147>. Acesso em: 18 jul. 2024.

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

AZEVEDO, F. et al. Manifesto dos Educadores: Mais uma Vez Convocados (Janeiro de 1959). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 205-220, ago 2006. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4922/doc2\\_22e.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4922/doc2_22e.pdf). Acesso em: 18 jul. 2024.

AZEVEDO, Fernando. O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). **Revista Histedbr on-line**, Campinas, n. especial, p.188-204, ago. 2006. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf). Acesso em: 27 jan. 2024.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

BARBOSA, M. L de O. **Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

BARBOSA, Z. J; RODRIGUES, C. M. L. Construção e desconstrução da política de indução do tempo integral no ensino fundamental. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 14, e73897. Novembro de 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-19692020000100110](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-19692020000100110). Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. **Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm). Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 18 jul. 2024.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação: Passo a Passo**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8145-e-passo-a-passo-mais-educacao-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8145-e-passo-a-passo-mais-educacao-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 jul. 2024.

CABROL, Marcelo; SZÉKELY, Miguel. **Educación para la transformación**. Banco Interamericano de Desarrollo – BID, 2012. Disponível em: <https://publications.iadb.org/es/publications/spanish/viewer/Educaci%C3%B3n-para-la-transformaci%C3%B3n.pdf>. Acesso em 18 jul. 2024.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paideia**, v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2024.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418/2157>. Acesso em: 18 jul. 2024.

COELHO, L. C. da C. História(s) da educação integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, no. 80, abr. 2009. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420/2159>. Acesso em: 18 jul. 2024.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, Tailândia. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Tailândia: Unicef, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 18 jul. 2024.

Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 18 jul. 2024.

FANFANI, Emilio Tenti. Secretaría de Educación Pública de México. IPEE-UNESCO – Sede Regional Buenos Aires. Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. **Estudio de casos en Europa y América Latina**. Coordinación: Emilio Tenti Fanfani. Buenos Aires. Junio de 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372220>. Acesso em: 18 jul. 2024.

Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2018.

FERREIRA, R. de S. A. **O trabalho docente na escola em tempo integral no município de João Pessoa/PB**. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2018. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede/bitstream/tede2/7589/2/Ruttany%20de%20Souza%20Alves%20Ferreira.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2024.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em:



<https://www.scielo.br/j/es/a/7CLbgjQSMbW6hX7T9wbQ4mn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2024.

GIOLO, J. Educação em tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012.

IMPEACHMENT de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no Congresso e no Brasil. **Senado notícias**, Brasília, 28 dez. 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>. Acesso em: 27 jan. 2024.

LECLERC, G. F. E. e MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/C5Jn4Yrn5XxhznFNTDMGJwt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2024.

MARTINIC, Sergio. El tiempo y el aprendizaje escolar. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20 n. 61 abr.-jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9rRWP86hspfYnsYhyKNrv7Q/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 18 jul. 2024.

MELLO, Rachel Costa de Azevedo; MOLL, Jaqueline. Políticas públicas em educação e a garantia do direito à educação no contexto de desigualdade social no Brasil. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 2 p. 01-21, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e65196/pdf>. Acesso em: 18 jul. 2024.

MÉXICO. **Estrategias para el funcionamiento y organización de las escuelas de tiempo completo**. Secretaría de Educación Pública. México, D. F. 1ª ed. 2009.

MÉXICO. Secretaría de Educación Pública. **Informe de la evaluación específica de desempeño 2012-2013**. Disponível em: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/45648/Ejecutivo.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2024.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline; et al. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

PEREIRA, Sarah Porto da Paixão Barbosa. **O professor comunitário do Programa Mais Educação: Diretrizes e práticas**. TCC (Monografia) Pedagogia – Universidade

RODRIGUES, C. M. L. et al. Avaliação do programa Mais Educação no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023018, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16618>. Acesso em: 04 jul. 2024.

RODRIGUES, C. M. L. O plano de ações articuladas (PAR) em municípios do nordeste: Pretextos, Proposições e o contexto da prática pedagógica e currículo. **Espaço do**



**Currículo**, v.6, n.2, p. 292-306, Maio a Agosto de 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/17151/9770>. Acesso em: 18 jul. 2024.

SILVA, R. R. D. da; SCHERER, R. P. Políticas de educação integral no Brasil do século XXI: Metapesquisa da produção científica publicada em periódicos (2001-2020).

**Education Policy Analysis Archives**, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7656>. Acesso em: 24 fev. 2023.

UNDIME. MEC confirma encerramento do Programa Novo Mais Educação. **Undime**, 2020. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/17-03-2020-10-08-mec-confirma-encerramento-do-programa-novo-mais-educacao>. Acesso em: 27 jan. 2024.

VELEDA, Cecília. **Nuevos tiempos para la educación primaria**: lecciones sobre la extensión de la jornada escolar. 1ª ed. – Buenos Aires: Fundación CIPPEC; Unicef Argentina, 2013. Disponível em: <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1381.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2024.

VENEZUELA. **Agencia Venezolana de Noticias**, 2014. Disponível em: <http://www.avn.info.ve>. Acesso em 25 jul. 2016.

VENEZUELA. **Líneas estratégicas en el marco del proceso curricular venezolano**. Ministerio del Poder Popular para La Educación. Dirección General de Currículo, 2011.

