

**ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPO INTEGRAL:
ANÁLISE DE ALGUMAS EXPERIÊNCIAS MUNICIPAIS PAULISTAS**

**ELEMENTARY SCHOOL IN FULL-TIME:
ANALYSIS OF SOME PAULISTAN MUNICIPALITY EXPERIENCES**

**ENSEÑANZA FUNDAMENTAL EN TIEMPO COMPLETO:
ANÁLISIS DE ALGUNAS EXPERIENCIAS MUNICIPALES PAULISTAS**

MILITÃO, Silvio Cesar Nunes
scnmilitao@gmail.com

UNESP – Universidade Estadual Paulista
<http://orcid.org/0000-0003-2094-1193>

KIILL, Andressa Neves
andressakill@hotmail.com

UNESP – Universidade Estadual Paulista
<http://orcid.org/0000-0003-2627-2170>

RESUMO A educação em tempo integral, ultimamente, adquiriu centralidade na agenda política e educacional brasileira, multiplicando-se pelo país com experiências municipais para sua implantação. O objetivo deste estudo consistiu em mapear, descrever e analisar – mediante pesquisa bibliográfica e aplicação de questionários –, algumas experiências em curso no estado de São Paulo. Entre os principais resultados, observou-se que as experiências investigadas são, majoritariamente, recentes, sem normatização e fundamentadas em argumentos pedagógicos. Desenvolvem-se na própria escola, no contraturno, por mais de sete horas diárias, contemplando o esporte e o reforço escolar como atividades principais. Sem caráter universal, privilegiam o atendimento de alunos em situação de vulnerabilidade social. **Palavras-chave:** Educação em tempo integral. Educação municipal. Ensino fundamental.

ABSTRACT Full-time education has, lately, acquired centrality in the Brazilian political and educational agenda, multiplying by the country with municipal experiences for its implantation. The purpose of this study was to map, describe and analyze – through bibliographical research and application of questionnaires –, some experiences in progress in the state of São Paulo. Among the main results, it was observed that the experiments investigated are mostly recent, without normatization and based on pedagogical arguments. They develop in the school itself, in the contraturno, for more than seven hours daily, contemplating the sport and the school reinforcement as main activities. Without a universal character, they favor the care of students in situations of social vulnerability.

Keywords: Full-time education. Municipality education. Elementary School.

RESUMEN La educación a tiempo completo, últimamente, adquirió centralidad en la agenda política y educativa brasileña, multiplicándose por el país con experiencias municipales para su implantación. El objetivo de este estudio fue mapear, describir y analizar – a través de la investigación bibliográfica y la aplicación de cuestionarios –, algunas experiencias en curso en el estado de São Paulo. Entre los principales resultados, se observó que las experiencias investigadas son, mayoritariamente, recientes, sin normatización y fundamentadas en argumentos pedagógicos. Se desarrollan en la propia escuela, en el contraturno, por más de siete horas diarias, contemplando el deporte y el refuerzo escolar como actividades principales. Sin carácter universal, privilegian la atención de alumnos en situación de vulnerabilidad social.

Palabras clave: Educación en tiempo completo. Educación municipal. Enseñanza fundamental.

1 INTRODUÇÃO

Desde meados do século XX a temática da educação integral/educação em tempo integral¹, ainda que de maneira intermitente, frequenta a agenda político-educacional brasileira, cujos marcos históricos de materialização são sinteticamente destacados por Moll (2012, p. 129):

O debate da educação integral no Brasil, compreendida como educação escolar de dia inteiro, construída e enriquecida por significativas possibilidades formativas, teve no século XX dois marcos significativos: as Escolas-Parque/Escolas-Classe concebidas por Anísio Teixeira nos anos de 1940/1960, e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) idealizados por Darcy Ribeiro nos anos de 1980/1990.

Entretanto, ao longo do último século, as políticas públicas voltadas à educação integral/educação em tempo integral implantadas no país pelos entes federativos foram parcas, episódicas e de diminuta abrangência.

Além das experiências emblemáticas desenvolvidas em âmbito estadual – a exemplo dos CIEPs, no Rio de Janeiro, nos anos de 1985 a 1995, e do Programa de

¹ É importante diferenciar “educação integral” de “educação em tempo integral” por tratar-se de duas terminologias distintas, embora “[...] possíveis de realização em conjunto [...]” (HORA; COELHO; ROSA, 2015, p. 162), sendo a segunda delas a predominante na contemporaneidade e a mais sintonizada com as finalidades do trabalho em tela. De acordo com Paiva, Azevedo e Coelho (2014, p. 48), “de modo geral, a expressão ‘educação integral’ pode ser entendida como a oferta de uma formação completa para o indivíduo, considerando-o em sua condição multidimensional”. Por outro lado, a educação em tempo integral “[...] se refere à extensão da jornada escolar dos educandos e não, necessariamente, à promoção da educação/ensino integral, vinculados à ideia de formação global do educando em suas múltiplas dimensões” (SCHIMONEK; GARCIA, 2017, p. 496).

Formação Integral da Criança (PROFIC), em São Paulo, no período de 1986 a 1993 (DIB, 2010; FERREIRA, 2007; FERRETTI; VIANNA; SOUZA, 1991), bem como das “[...] efêmeras e eleitoreiras [...]” (GIOLO, 2012, p. 95) iniciativas em nível nacional – como os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs), implantados em 1991 no governo Fernando Collor de Melo e posteriormente transformados em Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs) pelo governo de Itamar Franco – é possível afirmar que raros foram os municípios brasileiros que percorreram caminhos em direção à implantação da educação integral/educação em tempo integral no plano local, até meados da década de 1990, como os de Cascavel- PR (1986), Curitiba-PR (1986), Americana-SP (1991) e Pato Branco-PR (1996) (BARROS, 2008; FERREIRA, 2007).

Somente com o advento da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) a temática da educação integral/educação em tempo integral – preconizada pelo referido diploma legal para ser progressivamente implantada no ensino fundamental – adquire tratamento de alcance nacional, reforçada posterior e complementarmente pelo seguinte ordenamento jurídico referente à matéria: Plano Nacional de Educação I (BRASIL, 2001)²; Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2006; 2007b)³; Programa Mais Educação (PME) (BRASIL, 2007a; 2010)⁴; e Plano Nacional de

² Instituído pela Lei nº 10.172/2001 para um período de dez anos, o PNE I dedicou uma meta exclusiva voltada à oferta do ensino fundamental em tempo integral: “Meta 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” (BRASIL, 2001).

³ Criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, o FUNDEB, para fins de redistribuição dos recursos nele reunidos, aplica fatores de ponderação diferenciadores de custo aluno/ano em relação às distintas etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino de educação básica e, diferentemente do Fundo precedente, acrescenta 30% de recursos para as matrículas ofertadas em tempo integral na educação básica. Para uma melhor compreensão das características e funcionamento do FUNDEB, ver Militão (2011).

⁴ O PME, que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo Governo Lula em 2007, foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010. Tal Programa constitui-se em estratégia do Governo Federal “[...] para indução da ampliação do tempo escolar nas redes estaduais e municipais de ensino, por meio da oferta de atividades optativas em diferentes áreas, com o objetivo de ampliar a jornada escolar nas escolas públicas para, no mínimo, sete horas diárias” (MIRANDA; SANTOS, 2012, p. 1078).

Educação II (BRASIL, 2014)⁵, abrindo caminho e criando condições mais objetivas para sua crescente expansão no Brasil.

Movidos/induzidos pelos determinantes/condicionantes político-legais supracitados, diversos estados e municípios brasileiros começaram a deflagrar experiências de implantação da educação integral/educação em tempo integral por todo o país.

Assim, “amplamente defendida por vários setores da sociedade para a melhoria da educação no Brasil, há cada vez mais adesões dos governos municipais e estaduais à escola de tempo integral [...]” (MIRANDA; SANTOS, 2012, p. 1077).

Dotados de autonomia no campo educacional e atualmente os responsáveis pela maior parte da cobertura pública do ensino fundamental, os municípios paulistas também vêm crescentemente formulando e implantando políticas de educação integral/educação em tempo integral no âmbito local.

Face ao exposto, o presente artigo – resultado de pesquisa concluída⁶ – teve por objetivo precípuo mapear, descrever e analisar algumas experiências municipais de implantação de educação em tempo integral em curso no estado de São Paulo.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Para a consecução do objetivo proposto tomou-se como base os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica e aplicação de questionários.

A pesquisa bibliográfica consistiu no levantamento e análise “[...] de toda a bibliografia já publicada [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 43) acerca da temática em abordagem, tendo em vista a construção do referencial teórico da pesquisa e a posterior análise dos dados empíricos coletados.

Na sequência, para mapear e caracterizar uma parcela das experiências municipais de educação em tempo integral que se desenvolvem no estado de São Paulo, foi formulado um instrumento de coleta de dados – o questionário – composto

⁵ Aprovado pela Lei nº 13.005/2014 para vigência até o ano de 2024, o PNE II estabelece na Meta 6: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica” (BRASIL, 2014). Para a sua consecução, tal meta é acompanhada de nove estratégias.

⁶ Trata-se da pesquisa “Escola de tempo integral no estado de São Paulo: mapeamento de experiências e práticas municipais”, desenvolvida de 2015 a 2016, com apoio do CNPq/PIBIC.



por 29 questões (14 fechadas e 15 abertas) sobre a temática em tela, o qual foi enviado (por e-mail e/ou correio) para ser respondido pelo Dirigente Municipal de Educação ou por funcionário por ele designado.

A opção pelo questionário se deu em virtude das suas possíveis vantagens:

- a) Economia de tempo, viagens e obtém grande número de dados;
- b) Atinge maior número de pessoas simultaneamente;
- c) Abrange uma área geográfica mais ampla;
- d) Economiza pessoal, tanto em adestramento quanto em trabalho de campo;
- e) Obtém respostas mais rápidas e mais precisas;
- f) Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato;
- g) Há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas;
- h) Há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador;
- i) Há mais tempo para responder e em hora mais favorável;
- j) Há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento;
- l) Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 184-185).

No entanto, depois de vencidos todos os prazos estipulados para a devolução dos questionários, obteve-se um pequeno percentual de retorno, justamente a primeira das desvantagens apontadas pelas autoras supracitadas em relação ao seu uso em pesquisas: “a) percentagem pequena dos questionários que voltam” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 185).

Dos 645 municípios paulistas, apenas 51 (7,9%) responderam à pesquisa proposta. Destes, 23 (ou seja, 45,1% dos 51 respondentes) afirmaram estar desenvolvendo experiências de implantação da educação em tempo integral na sua rede escolar municipal.

Após o retorno dos questionários, procedeu-se à sistematização e análise de todo o material coletado, baseado na análise de conteúdo (FRANCO, 2008) e à luz do referencial teórico norteador da pesquisa, inicialmente construído com base na pesquisa bibliográfica empreendida.

É, portanto, destas 23 experiências municipais paulistas de implantação da educação em tempo integral que o presente artigo tratará.

3 ALGUMAS EXPERIÊNCIAS MUNICIPAIS PAULISTAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: O QUE OS DADOS REVELAM



Uma vez mapeada uma parcela das experiências municipais de educação em tempo integral em curso no âmbito do estado de São Paulo, que aceitou participar desta pesquisa, procedeu-se, então, à caracterização e análise com base em importantes elementos da sua implantação (período, normatização, fundamentação e abrangência da política pública municipal de educação em tempo integral) e implementação (espaços, atividades, duração e sujeitos da ação educativa em tempo ampliado), conforme apresentado e discutido na sequência.

O Gráfico 1, a seguir, apresenta o tempo de existência das experiências municipais de educação em tempo integral em vigor nos 23 municípios pesquisados.

Gráfico 1 - Tempo (em anos) da experiência municipal de implantação da educação em tempo integral



Fonte: Dados compilados pelos autores com base nos questionários aplicados.

Conforme se pode observar, pelos dados do Gráfico 1, as experiências de implantação da educação em tempo integral nos municípios pesquisados são predominantemente recentes, a maioria delas (12) possui até 2 anos de existência, possibilitando inferir que a implantação de tal formato escolar foi estimulada pela aprovação e vigência do atual PNE, que exige dos entes federados a ampliação do número de escolas e matrículas em tempo integral. Outros 5 municípios apresentam políticas de escola de tempo integral com existência entre 3 e 5 anos e, por fim, 6 possuem políticas com mais de 6 anos. Sem dúvida, as experiências com maior tempo de existência foram induzidas pelo advento do Programa Mais Educação, o qual “[...] busca apresentar os caminhos para que o tempo integral se constitua possibilidade de uma educação integral aos alunos das escolas da rede pública com



baixo Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB)” (MENEZES; BONATO; FERNANDES, 2010, p. 5).

Tal indução, aliás, é confirmada até mesmo pela denominação atribuída às experiências municipais de tempo integral, cuja parte considerável delas (7) encontra-se sob a denominação “Programa Mais Educação”, evidenciando o efeito indutor deste programa do governo federal “[...] na ampliação das matrículas em tempo integral” (MAURÍCIO, 2012, p. 3).

Quanto aos principais motivos que levaram à implantação das experiências de educação em tempo integral no conjunto dos municípios investigados, segue o Quadro 1, para melhor visualização.

Quadro 1 - Motivo(os) que levou(aram) à implantação do tempo integral

Categorias	Frequência de respostas
Melhorar a qualidade educacional/promover ensino de qualidade	9
Propiciar a formação completa do aluno	6
Atendimento da demanda existente/necessidade dos pais	6
A existência do Programa Mais Educação	5
Atender à legislação educacional vigente (LDB/PNE/PME)	4
Ampliar o tempo de permanência do aluno na escola	3
Proteger alunos com maior vulnerabilidade social	2
Atender alunos com defasagem idade-série/com “Bolsa Família”	2
Implantação de política educacional local	2
Em branco	1
TOTAL	40 ⁷

Fonte: Dados compilados pelos autores com base nos questionários aplicados.

Os dados expressos no Quadro 1 demonstram que o principal argumento mencionado para a implantação da educação em tempo integral refere-se a “melhorar a qualidade educacional/promover ensino de qualidade”, citado em 9 das respostas obtidas, revelando uma clara e forte associação entre oferta do tempo integral e aumento do desempenho estudantil/melhoria da qualidade da educação pública. Aliás, tal argumento encontra-se em plena sintonia com o objetivo do Programa Mais Educação, explicitados no artigo 1º do Decreto nº 7.083/2010: “melhoria da aprendizagem, por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (HORA *et al.*, 2012, p. 472).

⁷ Quando o total da frequência for superior a 23, isso significa que houve mais de uma resposta assinalada pelo(s) respondente(s).

Na sequência, figuram dois argumentos com igual frequência de repostas (6, cada): “Propiciar a formação completa do aluno” e “Atendimento da demanda existente/necessidades dos pais”. No primeiro caso, o argumento advoga claramente “[...] a escola como lócus central de uma formação mais completa [...]”, assim, “[...] quanto mais aprendizagem(ns)/apreensão(ões) ela propiciar de forma integrada, mais os alunos – crianças na escola – recebem uma formação mais completa, ou seja, uma educação integral” (COELHO; MARQUES; BRANCO, 2014, p.370-371). No segundo caso, nota-se, no argumento, um forte viés assistencialista, ou seja, há uma “[...] tendência de valorização das experiências pelo fato de ‘retirarem a criança da rua’” (MAURÍCIO, 2012, p. 6).

Em seguida, comparece como principal argumento para a implantação das experiências de tempo integral “a existência do Programa Mais Educação”, presente em 5 respostas, confirmando mais uma vez que o programa supracitado foi realmente um forte indutor de ações nesta área.

Quanto a “atender à legislação educacional vigente (LDB/PNE/PME)”, com 4 respostas, o argumento ancora-se no fato de que

[...] as leis educacionais brasileiras e a Constituição Federal estão sinalizando, há bastante tempo, para a ampliação do tempo de permanência na escola. A ampliação do tempo escolar vem sendo pauta de crescente debate no campo educacional desde a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB Lei nº 9394/96 –, que rege a ampliação progressiva da jornada escolar. Com base na Constituição de 1988 e no Plano Nacional de Educação (PNE), o Governo Federal instituiu e apresentou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançando, assim, o Programa Mais Educação, a ser implementado nas escolas públicas com a finalidade de qualificar o ensino público e fomentar a Educação Integral (BITTENCOURT; MOROSINI, 2015, p. 568).

No tocante à iniciativa da experiência municipal de implantação da educação em tempo integral atualmente em desenvolvimento, o Quadro 2 traz as categorias de repostas.

Quadro 2 – Iniciativa da experiência municipal de implantação do tempo integral

Categorias	Frequência de repostas
Opção da Política educacional local	12
Em virtude do Programa Mais Educação	9
Em razão do Programa Segundo Tempo	1
Em branco	1
TOTAL	23



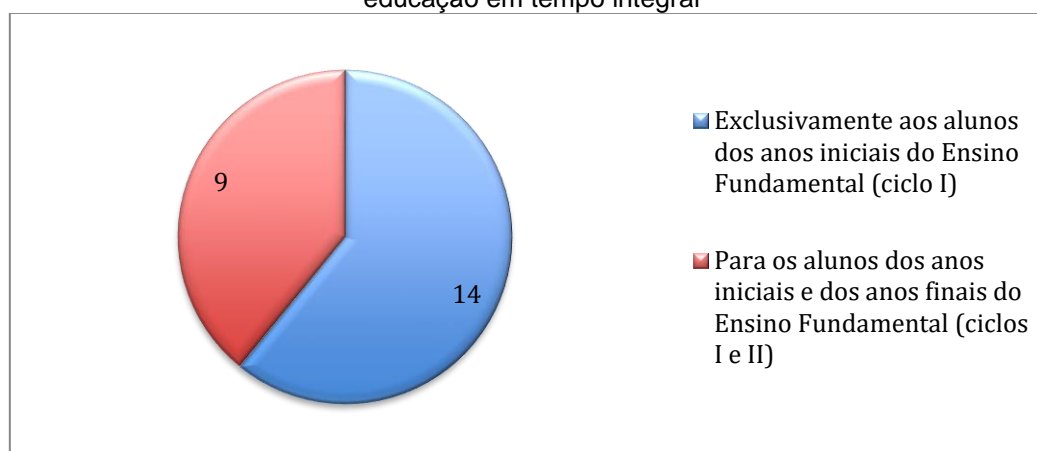
Fonte: Dados compilados pelos autores com base nos questionários aplicados.

Os dados do Quadro 2 revelam que em 12 municípios pesquisados a experiência de implantação do tempo integral partiu da iniciativa da administração local que, por meio da CF/88 e da LDB/96, dispõe de autonomia para implementar política educacional própria. Por outro lado, em outros 9 municípios a experiência decorreu da adesão municipal ao Programa Mais Educação, “[...] mediante o aproveitamento dos recursos e ‘nortes educativos’ propostos por esse Programa federal” (HORA *et al.*, 2012, 469).

Quanto à existência ou não de formalização/normatização legal das experiências de implantação da educação em tempo integral que se desenvolvem nos municípios estudados, a pesquisa constatou que 10 políticas públicas municipais de tempo integral contam com alguma legislação de âmbito local, o que revela que houve “[...] preocupação em criar vínculos legais para a sua consolidação [...]”. Em contrapartida, em outras 13 municipalidades as experiências de tempo integral não foram ainda formalizadas/normatizadas legalmente, o que pode gerar “[...] descontinuidades nefastas para a política pública implementada e para a sociedade que dela se beneficia” (COELHO; MARQUES; BRANCO, 2014, p. 369).

Os segmentos do ensino fundamental abrangidos pelas experiências de implantação da escola de tempo integral em curso nos municípios pesquisados seguem representados pelo Gráfico 2.

Gráfico 2 – Segmento do ensino fundamental foco da experiência municipal de implantação da educação em tempo integral



Fonte: Dados compilados pelos autores com base nos questionários aplicados.



A análise do Gráfico 2 permite observar que a maioria, ou seja 14, dos municípios em estudo destina a escola de tempo integral exclusivamente aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental (ciclo I), contra apenas 9 que ofertam tal formato escolar para alunos tanto dos anos iniciais quanto dos anos finais do ensino fundamental (ciclos I e II).

A predominância da oferta de matrículas em tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental pela dependência administrativa municipal se explica, em grande medida, pelo vertiginoso e generalizado processo de municipalização pelo qual passou tal segmento de ensino no estado de São Paulo nas últimas décadas, ficando sua cobertura majoritariamente a cargo dos municípios.

O Quadro 3 apresenta a abrangência das experiências de implantação da educação em tempo integral em termos de rede escolar.

Quadro 3 – Abrangência (escolas) da experiência de implantação do tempo integral

Categoria	Frequência de respostas
Abrange parte das escolas municipais de ensino fundamental	16
Abrange todas as escolas municipais de ensino fundamental	6
Não soube responder	1
TOTAL	23

Fonte: Dados compilados pelos autores com base nos questionários aplicados.

Por meio dos dados do Quadro 3 pode-se notar que, na grande maioria (16) dos municípios paulistas pesquisados, a implantação da educação em tempo integral abrange tão somente parte das escolas do ensino fundamental, ao passo que em apenas 6 o tempo integral foi universalizado para todas as unidades da rede escolar. Cumpre informar que um município não respondeu ao referido questionamento.

Tais resultados assemelham-se muito ao encontrado por pesquisa desenvolvida junto aos municípios do estado do Rio de Janeiro, a qual constatou que a grande maioria das “[...] experiências assinaladas como tempo integral trabalhavam com algumas escolas [...], em outras palavras, não eram universais [...]” (HORA; COELHO; ROSA, 2015, p. 156).

Entre as razões apresentadas para as experiências de implantação da educação em tempo integral não serem universais do ponto de vista da rede escolar, o principal motivo apontado (7 respostas) foi a “falta de espaço adequado/escassez



de recursos”. Sem dúvida, para a implantação de uma política universalista de tempo integral faz-se necessário o correspondente investimento em ampliação do espaço físico e da infraestrutura escolar, “[...] uma vez que nossas escolas estão historicamente organizadas por turnos” (BITTENCOURT; MOROSINI, 2015, p. 575). Por outro lado, já é sabido que:

[...] os recursos financeiros advindos de repasses federais, recursos próprios de estados e municípios, FUNDEB, além de programas federais como o Mais Educação e o Dinheiro Direto na Escola – PDE são insuficientes para implementar, de fato, políticas públicas com capacidade de universalizar a educação integral no país (MAURICIO, 2012, p. 11).

A seguir, o Quadro 4 lista os critérios citados para definição das escolas contempladas pelas experiências de tempo integral em curso nas municipalidades em questão.

Quadro 4 – Critério(os) para a definição da(s) escola(s) participante(s) da experiência municipal de tempo integral

Categoria	Frequência de respostas
Disponibilidade de espaço/estrutura/recursos	7
Escolas situadas em territórios de maior vulnerabilidade social	5
Escolas com maior demanda/interesse dos pais	5
Atender ao perfil/aderir ao Programa Mais Educação	4
O município possui apenas uma escola/Todas as escolas participam	3
Em branco	2
Ser uma unidade escolar nova	1
Escolas priorizadas pelo MEC	1
Possuir 50% ou mais de alunos com “Bolsa Família”	1
Escola que possui fácil acesso	1
Não soube responder	1
TOTAL	31

Fonte: Dados compilados pelos autores com base nos questionários aplicados.

Os dados dispostos no Quadro 4 revelam que o principal critério para definição das unidades escolares que integram as experiências de implantação da educação em tempo integral é a “disponibilidade de espaços/estrutura/recursos”, aspectos imprescindíveis para uma concretização qualitativa da política de tempo integral. Como bem destaca Mauricio (2012, p. 13), “a infraestrutura e o espaço para ampliação da jornada escolar são os aspectos mais evidentes e mais apontados por professores e diretores como obstáculo à implantação do projeto”. A superação de tal obstáculo implica, necessariamente, na devida ampliação de recursos financeiros, atualmente escassos.



Na sequência, aparecem dois outros critérios com forte conotação assistencialista: “Escolas situadas em territórios de maior vulnerabilidade social” e “Escolas com maior demanda/interesse dos pais”. Tais critérios, com alta e igual frequência de respostas (5 cada), confirmam uma

[...] tendência geral em priorizar os municípios, escolas e alunos com maior vulnerabilidade social, daí a utilização do IDH, beneficiário de bolsa família entre outros critérios. A correlação direta entre pobreza e baixo desempenho escolar faz do IDEB um indicativo muito utilizado para priorizar municípios e escolas. A lógica é evidente: quando temos desigualdade do porte da brasileira, é necessário atender em primeiro lugar os mais carentes. Entretanto, esta lógica pode estigmatizar alunos e escolas (MAURICIO, 2012, p. 13).

Se do ponto de vista da rede escolar, as experiências de implantação da educação em tempo integral majoritariamente não são universais, também não o são no tocante aos alunos contemplados: a maioria (19) das municipalidades estudadas contempla apenas parte dos alunos matriculados no ensino fundamental municipal em tempo integral, com somente 4 dos municípios pesquisados abarcando todos os alunos do ensino fundamental em tal formato escolar.

Portanto, somente em parte reduzida “[...] das experiências não há opção e todos os estudantes estão submetidos à ampliação da jornada escolar” (MAURICIO, 2012, p. 9).

A principal argumentação para a maior parte (6 respostas) das experiências de tempo integral em análise não envolver todos os alunos é a de que a escola não possui espaço físico e infraestrutura adequados para propiciar tal atendimento. Sem capacidade para atender todo o seu alunado, 3 respondentes justificaram que a escola acaba por priorizar, então, o atendimento “dos alunos em situação de risco/vulnerabilidade social”, enquanto aguarda a ampliação gradativa da política pública do tempo integral”, para abarcar todos os alunos da instituição.

Como bem ponderam Coelho, Marques e Branco (2014, p. 374), é preciso que as experiências municipais de tempo integral contemplem todos os alunos e não apenas alguns:

[...] os com defasagem idade-série, os repetentes, os faltosos, os em situação de vulnerabilidade social. Esses são alunos e, ao mesmo tempo, crianças/adolescentes que precisam ser assistidos por políticas públicas nas comunidades. Os alunos – todos os alunos – querem participar de



atividades mais lúdicas, mais criativas, mais esportivas. Isso faz parte de sua formação completa, que é função da escola. Por que, então, incluir excluindo, na educação integral? (COELHO; MARQUES; BRANCO, 2014, p. 374).

Como as redes municipais/escolas não têm capacidade para atender todos os alunos em tempo integral, eles são selecionados de acordo com alguns critérios (Quadro 5).

Quadro 5 – Critério(s) para escolha do(s) aluno(s) contemplados parcialmente pela experiência municipal de escola de tempo integral

Critérios	Frequência de respostas
Alunos em situação de risco/maior vulnerabilidade social	6
Alunos com dificuldades de aprendizagem/defasagem idade-série	6
Opção dos pais/pais que trabalham	5
Alunos que estejam no 3º, 4º ou 5º anos do ensino fundamental	5
Alunos beneficiários do “Bolsa Família”/Programa de Assist. Social Municipal	4
Alunos interessados em permanecer mais tempo na escola	3
Alunos residentes no território onde a escola está situada	3
Em branco	3
Não há critério diferenciado	2
Alunos de turmas de alfabetização: 1º ao 3º ano	1
Alunos que estejam no 8º ou 9º anos	1
Alunos com histórico de evasão escolar	1
Alunos com irmãos na mesma escola	1
TOTAL	41

Fonte: Dados compilados pelos autores com base nos questionários aplicados.

Confirmando o forte viés assistencialista que perpassa muitas das experiências de implantação da educação em tempo integral, entre os critérios para escolha dos alunos que frequentarão tal formato escolar se destacam os fundamentados em argumentos sociais: “Alunos em situação de risco/maior vulnerabilidade social”, com 6 respostas; “Opção dos pais/pais que trabalham”, com 5 respostas; e “Alunos beneficiários do ‘Bolsa Família’/Programa de Assistência Social Municipal”, com 4 respostas. Na sequência, sobressaem-se os critérios ancorados em argumentos de ordem pedagógica: “Alunos com dificuldades de aprendizagem/defasagem idade-série”, com 6 respostas; e “Alunos que estejam no 3º, 4º ou 5º anos do ensino fundamental”, com 5 respostas.

Mesmo diante da concepção contemporânea de tempo escolar, o qual não se limita tão somente “[...] àquele em que a criança e o adolescente estão dentro da escola [...]”, mas que abrange todo “[...] o tempo em que estes jovens estão sob a responsabilidade da escola dentro ou fora dela [...]”, é importantíssimo conhecer os

“[...] espaços em que vêm sendo realizadas as experiências [...]” de tempo integral dos municípios pesquisados (MENEZES; BONATO; FERNANDES, 2010, p. 8).

Pelos dados obtidos foi possível constatar que as atividades de tempo integral das experiências municipais em curso são realizadas majoritariamente dentro da unidade escolar, conforme 19 respostas obtidas; ao passo que em apenas 4 delas as experiências de tempo integral analisadas ocorrem em espaços fora dos muros escolares.

Tais percentuais corroboram a “[...] tendência de ampliação da jornada dentro do espaço escolar, sentido oposto às diretrizes do Programa Mais Educação, de iniciativa do governo federal, que estimula parcerias externas à escola” (BITTENCOURT; MOROSINI, 2015, p. 578).

A principal razão apontada por 5 respondentes para que as atividades de tempo integral sejam realizadas mesmo dentro da própria escola é a de que a sua estrutura física foi adaptada. Sem dúvida, a “[...] a realização de experiências que se utilizam dos espaços intraescolares facilita a organização das atividades, por outro lado, pressiona a demanda pela ampliação desse espaço” (MENEZES. BONATO; FERNANDES, 2010, p. 10).

Em contrapartida, as justificativas para as atividades serem realizadas fora da escola foram: “Porque o espaço físico da escola é insuficiente” e “Determinadas atividades de tempo integral requerem outros espaços que não o escolar”, com 2 respostas para cada item.

Quanto à primeira, fica evidente que a perspectiva é de “[...] apenas suprir carências de espaço e não de estabelecer parcerias que potencializem a relação escola-comunidade, em uma concepção de território educativo” (MAURICIO, 2012, p. 4).

No segundo caso, a perspectiva é a de enriquecimento das atividades de tempo integral que, em alguns casos, por peculiaridades, exigem espaços externos para o seu desenvolvimento.

Nos 23 municípios pesquisados, 11 distintas atividades são desenvolvidas nas escolas de tempo integral. Em 22 dos municípios estudados o esporte aparece como principal atividade desenvolvida, seguido de perto por aulas de reforço em 21; de informática em 19; e artes em 18. Na sequência, pela ordem de frequência,



estão: dança, música e teatro, mencionados por 17 respondentes; artesanato, por 12; capoeira, oficinas temáticas por 10 e tarefa de casa, apontada por 9.

Tal sequência de atividades encontra-se em forte sintonia com aquela verificada nas pesquisas tanto no âmbito nacional quanto especificamente da região Sudeste, que têm o esporte como atividade principal, seguido das aulas de reforço e das atividades artísticas.

O Quadro 6 lista os locais dentro da escola onde as atividades de tempo integral são realizadas.

Quadro 6 – Local(is) de realização da(s) atividade(s) de tempo integral dentro da escola

Categorias	Frequência de respostas
Pátio	23
Quadra de esportes	23
Sala de aula	22
Biblioteca	16
Laboratório	15
Horta	14
Brinquedoteca	8
Outros	6
TOTAL	127

Fonte: Dados compilados pelos autores com base nos questionários aplicados.

Como se pode notar, as experiências de tempo integral em curso nos municípios pesquisados privilegiam como espaço de desenvolvimento das atividades dentro da escola: o pátio, a quadra de esportes, ambos indicados pelos 23 municípios; e a sala de aula, apontada por 22 deles. Na sequência, 16 municipalidades pesquisadas indicaram a biblioteca; 15 o laboratório; 14 a horta; e 8 a brinquedoteca.

Conforme apontado pelo estudo de Mauricio (2012, p. 265), no Brasil e na região Sudeste, “a sala de aula se destaca como o local de maior concentração de atividades”.

Se por um lado, o Quadro 6 mostra que as atividades dentro da escola acontecem mais no pátio, na quadra e na sala de aula, por outro, informa também que elas ocorrem menos em bibliotecas, laboratórios e brinquedotecas, “[...] espaços que demandam maiores investimentos na infraestrutura dos prédios escolares” (CAVALIERE; MAURICIO, 2012, p. 265).



No tocante aos locais fora da escola, o Quadro 7 ilustra onde as atividades de tempo integral são realizadas.

Quadro 7 – Local(is) de realização da(s) atividade(s) de tempo integral fora da escola

Categorias	Frequência de respostas
Praça pública	8
Em Branco	8
Biblioteca municipal	6
Espaço de outras secretarias municipais	6
Centro comunitário	5
Parque público	4
Museu	4
Teatro	4
Cinema	4
Outros	3
Igreja	2
Clube	2
TOTAL	56

Fonte: Dados compilados pelos autores com base nos questionários aplicados.

Pelos dados contidos no Quadro 7, nota-se o claro predomínio da praça pública, indicado por 8 municípios como principal espaço de realização das atividades de tempo integral fora do espaço escolar; seguida pela biblioteca municipal, pelos espaços de outras secretarias, ambos com 6 indicações e pelos centros comunitários. Depreende-se, assim, que os espaços mais usados fora da escola para o desenvolvimento das experiências de tempo integral pelos municípios em análise são justamente os “[...] espaços que não demandam recursos econômicos altos ou específicos [...]” (CAVALIERE; MAURICIO, 2012, p. 267).

Em contrapartida, os espaços que demandam maiores investimentos públicos, como teatros e museus, apontados por 4 das municipalidades pesquisadas, são menos utilizados.

Cumprе destacar que, em âmbito nacional e especificamente na região Sudeste, os locais predominantes de realização das atividades de tempo integral são campo/quadra ou praça/parque (CAVALIERE; MAURICIO, 2012).

O Gráfico 3 apresenta a duração (em horas) diária das experiências de tempo integral em desenvolvimento nos municípios pesquisados.



Gráfico 3 – Carga horária diária do tempo integral (dentro e fora da escola)



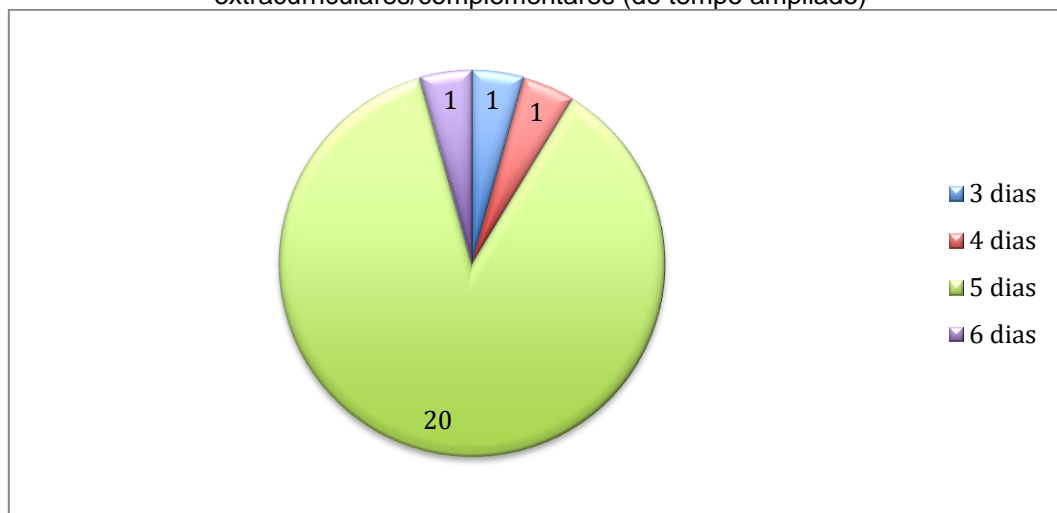
Fonte: Dados compilados pelos autores com base nos questionários aplicados.

Os dados revelam que 9 das experiências de tempo integral analisadas possuem a duração mínima de sete horas diárias; ao passo que as demais (ou seja, 14) compreendem mais de sete horas de duração. Portanto, todas atendem às determinações do artigo 4º do Decreto nº 6.253/2007 (BRASIL, 2007c), “[...] que regulamenta o FUNDEB e, conseqüentemente, a distribuição de seus recursos, o qual considera educação básica em tempo integral a jornada escolar 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” (MENEZES; BONATO; FERNANDES, 2010, p. 6).

O Gráfico 4 trata, especificamente, da duração (em dias) semanal das experiências de tempo integral em desenvolvimento nos municípios pesquisados.



Gráfico 4 – Número de dias da semana de desenvolvimento das atividades extracurriculares/complementares (do tempo ampliado)



Fonte: Dados compilados pelos autores com base nos questionários aplicados.

Como se vê, somente duas experiências de tempo integral possuem duração semanal inferior a cinco dias de funcionamento, não atendendo, assim, ao disposto no artigo 4º do Decreto nº 6.253/2007 (BRASIL, 2007c) para fazer jus “[...] a um coeficiente maior de recursos, comparativamente aos níveis e modalidades beneficiados pelo Fundo” (MENEZES; BONATO; FERNANDES, 2010, p. 8).

Em contrapartida, nos demais municípios (ou seja, 21) as experiências de tempo integral são desenvolvidas durante cinco dias ou mais da semana, em perfeita sintonia com as determinações do Decreto supracitado.

Pelos dados da pesquisa também foi possível evidenciar que na maior parte, ou seja, em 20 municípios, as atividades extracurriculares/complementares de tempo integral são desenvolvidas no turno contrário das disciplinas escolares do currículo regular. Somente em 3 municípios tais atividades são oferecidas de forma intercalada às disciplinas escolares do currículo regular.

Na precisa análise de Mauricio (2012, p. 5),

[...] grande parte das experiências organiza suas atividades no contraturno, por dois motivos: por um lado, se a abrangência dos alunos não é a totalidade da turma ou série, isto implica na adoção de atividades no turno contrário ao regular. Por outro lado, se as atividades se desenvolvem em espaços fora da escola, este fato também leva à adoção do contraturno, para que se disponha de tempo para deslocamento.

Assim, ainda de acordo com Mauricio (2012, p. 4),



[...] um desafio que se apresenta para as experiências em que as atividades de jornada ampliada acontecem no “contraturno” é o de assegurar a integração efetiva com o “turno”, evitando que se constituam duas “escolas” diferentes, uma para os alunos “regulares” e outra para os alunos “do projeto”.

Pode-se constatar, com base nos dados da pesquisa, que grande parte, ou seja, em 21 experiências municipais de implantação da educação em tempo integral as atividades extracurriculares/complementares estão sim previstas no Projeto Político Pedagógico, e em somente 2 não consta no referido documento escolar tal previsão.

Trata-se, portanto, de percentuais animadores, uma vez que “[...] cabe ao Projeto Político Pedagógico dar organicidade a todas as ações que se realizam na escola” (MAURICIO, 2012, p. 4).

Quanto aos sujeitos responsáveis pelo desenvolvimento das atividades relativas ao tempo integral, o Quadro 8 traz estas informações.

Quadro 8 – Sujeitos responsáveis pelo desenvolvimento das atividades extracurriculares/complementares do tempo ampliado

Categorias	Frequência de respostas
Professor concursado da rede municipal	17
Professor contratado por tempo determinado	11
Estagiário de ensino superior remunerado	6
Voluntário	6
Outros	6
Membro comunitário	4
TOTAL	50

Fonte: Dados compilados pelos autores com base nos questionários aplicados.

Os dados do Quadro 8 surpreendem positivamente ao mostrarem que em parcela significativa, isto é, em 17 das experiências de implantação da escola de tempo integral em estudo os sujeitos responsáveis pelo seu desenvolvimento são professores concursados da rede municipal. Em geral, as experiências de tempo integral – notadamente do Programa Mais Educação – “[...] trabalham pouco com professores habilitados [...]” (HORA *et al.*, 2012, p. 476). Na avaliação de Mauricio (2012, p. 6), “a opção por professores tanto pode revelar uma preocupação com a continuidade da proposta, como a carência de outros profissionais”.

Também responsáveis pelo desenvolvimento das experiências de implantação do tempo integral nos municípios pesquisados, tem-se 11 professores



contratados por tempo determinado; 6 estagiários remunerados; 6 voluntários; e 4 membros comunitários – geralmente submetidos a contratos precários – que trazem “[...] o inconveniente da rotatividade” (MAURICIO, 2012, p. 6).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estado de São Paulo, cada vez mais, os municípios têm implantando e implementado, nos últimos anos, políticas de educação em tempo integral no ensino fundamental, em grande parte ancorados/induzidos pelo advento de condicionantes político-legais emblemáticos, como o Programa Mais Educação e o Plano Nacional de Educação ora vigente.

Ainda que a fundamentação para a formulação de tal política possa ser comum, em razão da enorme pluralidade e assimetria dos municípios paulistas, foi possível identificar distintos modelos de educação em tempo integral no conjunto das 23 experiências concretizadas pelas municipalidades contempladas pela pesquisa empreendida.

Mesmo não existindo um modelo único de educação integral em tempo integral nos municípios investigados, os dados da pesquisa permitiram constatar a presença de tendências predominantes relativas a importantes aspectos concernentes à política local de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental, congruentes ou não com a concepção e formato propostos pelo Programa Mais Educação.

Em sintonia com os “nortes educativos” do Programa federal, as experiências de implantação e implementação da educação em tempo integral desenvolvidas pelos municípios pesquisados (predominantemente recentes e sem normatização legal) são, majoritariamente: fundamentadas em argumentos de ordem pedagógica e com a priorização do alunado em situação de maior vulnerabilidade social; de abrangência parcial, tanto no tocante ao número de escolas envolvidas quanto no que se refere à quantidade de alunos atendidos; previstas no Projeto Político Pedagógico das escolas; desenvolvidas no contraturno escolar; e realizadas durante sete horas ou mais ao longo de cinco dias da semana.



Por outro lado, na contramão do “desenho” proposto pelo Programa Mais Educação, a maioria das experiências de educação em tempo integral em curso nos municípios estudados tem a escola como locus central da materialização do tempo ampliado, cujas atividades predominantes são o esporte e as aulas de reforço, desenvolvidas principalmente no pátio, na quadra e na sala de aula.

Supõe-se que tal incongruência possa ser explicada por duas possibilidades: 1) as escolas abrangidas pelas experiências municipais de educação em tempo integral analisadas passaram por ampliação e qualificação de seus espaços e estruturas, de modo a acolher a contento as atividades e os alunos contemplados pela nova jornada escolar ofertada; 2) as escolas situam-se, via de regra, em bairros de maior vulnerabilidade social, desprovidos de equipamentos públicos ou privados, dificultando o estabelecimento de parcerias para uso de outros ambientes para além dos muros escolares e inviabilizando a efetiva materialização da intersectorialidade e dos territórios educativos preconizados pelo Programa Mais Educação.

Conclui-se, por fim, que tanto a qualificação das experiências de tempo ampliado em curso quanto a sua imprescindível universalização se fazem prementes e passam, necessariamente – ainda que não exclusivamente –, pela urgente e substancial ampliação de recursos destinados a esta política pública educacional, fundamental para uma formação mais integral do alunado e para a correspondente melhoria da qualidade da educação brasileira.

SILVIO CESAR NUNES MILITÃO

Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professor Assistente do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Linha de Pesquisa: Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública) da UNESP.

ANDRESSA NEVES KIILL

Pedagoga pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Atuou como Bolsista PIBIC no período 2014-2016.

REFERÊNCIAS

BARROS, K. O. de. *A escola de tempo integral como política pública educacional: a experiência de Goianésia-GO (2001-2006)*. 2008, 205p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BITTENCOURT, Z. A.; MOROSINI, M. C. Programa Mais Educação como política de educação integral: uma análise a partir da abordagem do ciclo de políticas. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 10, n.2, p. 559-583, jul./dez. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: 2014.

BRASIL. *Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2010/2010/Decreto/D7083.htm>. Acesso em: 25 fev. 2015.

BRASIL. Decreto nº 6.253 de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais a Educação – FUNDEB. Regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, DF, 14, nov. 2007c.

BRASIL. Lei nº 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, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: 2007b.

BRASIL. *Portaria Interministerial nº 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, 2007a.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006*. Dá nova redação aos artigos 7º, 23, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: 2006.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

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

COELHO, L.M.C.C; MARQUES, L. P; BRANCO, V. Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 355-378, abr./jun. 2014.



DIB, M. A. B. *O programa escola de tempo integral na região de Assis: implicações para a qualidade de ensino*. 2010. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília. 2010.

FERREIRA, C. M. P. D. S. *Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade?* 2007. 58 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes. Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2007.

FERRETTI, C. J.; VIANNA, C. P.; SOUZA, D. T. de. Escola pública em tempo integral: o Profic na rede estadual paulista. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 76, p. 5-17, fev. 1991.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

HORA, D. M.; COELHO, L. M. C.; ROSA, A.V.N. Organização curricular e escola de tempo integral: Precisando um conceito e(m) sua(s) práticas(s). *Revista Teias*, v. 16, n. 40, p. 155-173, 2015.

HORA, D. M. *et al.* Experiências de ampliação da jornada escolar no estado do Rio de Janeiro: Sujeitos e(m) atuação. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 7, n. 14, p. 464-478, agosto/dezembro de 2012.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MAURÍCIO, L. V. Questões colocadas pela ampliação da jornada escolar no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais...* Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT13%20Trabalhos/GT13-1354_int.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.

MENEZES, J. S. S.; BONATO, N. M. da C.; FERNANDES, C. de O. Ampliação da jornada escolar nas regiões Nordeste e Sudeste: tempos, espaços e denominações das experiências no Ensino Fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT13-6913--Int.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

MILITÃO, S. C. N. FUNDEB: mais do mesmo? *Nuances: estudos sobre Educação*. Ano XVII, v. 18, n. 19, p. 127-138 jan./abr. 2011.

MIRANDA, M. de G.; SANTOS, S. V. Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n. 3, 1073-1098, set./dez. 2012.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política. *In: MOLL, J. et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 128-146.

PAIVA, F.R.S.; AZEVEDO, D. S. de; COELHO, L.M.C.da C. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. *Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.* Juiz de Fora, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014.

SCHIMONEK, E. M. P.; GARCIA, T. O. G. Programa Mais Educação e o novo modelo de escola de tempo integral: semelhanças e singularidades. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, vol. 27, n. 56, p. 493-510, set./dez. 2017.