



**UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA**

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CRISTIANA FLÁVIA DOS SANTOS CORDEIRO CHAMORRO**

**A AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR EM CAMBÉ/PR: UMA  
ANÁLISE DA PROPOSTA IMPLEMENTADA NO MUNICÍPIO**

**ORIENTADORA: PROF. DRA. ELIANE CLEIDE DA SILVA  
CZERNISZ**

---

**Londrina, PR  
2021**



# UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

---

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



---

Londrina, PR  
2021

CRISTIANA FLÁVIA DOS SANTOS CORDEIRO CHAMORRO

**A AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR EM CAMBÉ/PR: UMA  
ANÁLISE DA PROPOSTA IMPLEMENTADA NO MUNICÍPIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliane Cleide da Silva Czernisz

Londrina – Paraná  
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

C442a Chamorro, Cristiana Flávia dos Santos Cordeiro.  
A ampliação da jornada escolar em Cambé/PR : uma análise da proposta implementada no município / Cristiana Flávia dos Santos Cordeiro Chamorro. - Londrina, 2021.  
134 f. : il.

Orientador: Eliane Cleide da Silva Czernisz.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.  
Inclui bibliografia.

1. Políticas educacionais - Tese. 2. Jornada escolar ampliada - Tese. 3. Currículo escolar - Tese. I. Czernisz, Eliane Cleide da Silva . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

CRISTIANA FLÁVIA DOS SANTOS CORDEIRO CHAMORRO

**A AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR EM CAMBÉ/PR: UMA  
ANÁLISE DA PROPOSTA IMPLEMENTADA NO MUNICÍPIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliane Cleide da Silva  
Czernisz  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Lúcia Ferreira da Silva  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Edaguimar Orquizas Viriato  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sílvia Márcia Ferreira Meletti  
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 16 de abril de 2021.

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, que sempre lutaram e procuraram me dar condições para que eu fosse em busca de meus objetivos pessoais e profissionais. Eu amo vocês!

Dedico aos meus colegas de profissão, que diariamente empenham-se em mudar a realidade dos seus alunos e que acreditam em novas perspectivas e melhorias da educação em nosso país.

Dedico à todas as crianças e adolescentes, em especial, as do município de Cambé. Espero, sinceramente, que este trabalho atinja os objetivos estabelecidos e que a proposta de ampliação da jornada escolar possa fazer a diferença no cotidiano de vocês, assim como fez em minha vida.

A vocês, e por vocês!

## AGRADECIMENTOS

Reservar um momento na pesquisa para descrever minha gratidão é essencial. Agradecer representa um sentimento de reconhecimento.

Antes de qualquer coisa, agradeço ao Autor da Vida por me sustentar e atender as minhas orações. Mesmo diante as dificuldades, Deus se mostra presente em minha vida, e a cada respirar faz com que eu compreenda a necessidade de manter confiante a minha fé nEle.

À minha mãe, Edileusa Maria dos Santos, me faltam palavras para expressar minha gratidão a ti. Minhas memórias, desde a infância me mostram uma mulher que batalhou muito para oferecer o melhor que poderia aos filhos. Foi você que me ensinou primeiro, mesmo sem saber, que a educação é uma alternativa para melhorar a sociedade, que me instruiu nos valores e princípios para que eu fosse uma boa pessoa. Tudo o que sou hoje, devo a você!

Ao meu amigo e esposo, Mailson Adriano Bezerra Chamorro, agradeço imensamente pelo seu companheirismo. Desde o período de seleção, se esforça a me mostrar e me fazer acreditar que eu seria capaz. Sua confiança em meu potencial foi primordial. Além disso, não posso deixar de agradecer por todo o cuidado nesses anos em que me dediquei a esta pesquisa, desde a atenção que teve com a casa em meus momentos de ausência, até a preocupação, preparo e zelo com a minha alimentação durante o período de escrita, sempre pensando em me agradar e me deixar mais tranquila. Meu amor e minha gratidão a você!

Aos meus irmãos, Valderi e Fábio dos Santos Cordeiro, meus exemplos e figuras paternas, que mesmo tão novos, assumiram o cuidado comigo. Agradeço pela amizade e apoio. Ao Fábio, pela sua animação e incentivo. Ao Valderi, por contribuiu para essa pesquisa com seus conhecimentos na língua inglesa.

Às minhas sobrinhas Julie e Liz, que diariamente através da inocência e pureza me ensinam e fazem com que eu me esforce por uma sociedade e um mundo melhor. Meus sonhos se tornam mais amplos com a existência de vocês.

Aos professores que contribuíram para a minha formação, desde o Ensino Fundamental até a Graduação e Especialização, que serviram como inspirações profissionais e me mostraram a necessidade de lutar por uma educação pública de qualidade.

Aos professores e colaboradores do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina e a esta instituição, que concretizaram a minha formação crítica e me ajudaram a compreender as possibilidades da minha atuação enquanto profissional e a importância da pesquisa no campo do Ensino.

À professora Eliacir Neves França, pela incentivo inicial para a minha participação no processo de seleção deste Programa, e todo seu comprometimento enquanto formadora.

Às colegas de pesquisa, Polyane, Lorena, Anieli, Ingrid e Edméia. Poder contar com a amizade de vocês, tornou o percurso mais leve e alegre. Compartilhar nossas conquistas, angústias, preocupações e horários de intervalo, me encorajaram, motivaram e me fizeram sentir que eu não estava sozinha.

Às professoras da banca, Edaguimar Orquizas Viriato, Silvia Márcia Ferreira Meletti e Ana Lúcia Ferreira da Silva, pela leitura atenta e pelas contribuições oferecidas para que eu continuasse com a pesquisa. As sugestões e correções foram de grande importância e enriqueceram a minha reflexão e escrita sobre o assunto.

À equipe da Secretaria Municipal de Educação de Cambé pela autorização para a realização desta pesquisa e por tornar possível que esta se concretize. Em especial, agradeço às assessoras Angélica e Tatiana, ao diretor do departamento pedagógico Luciano, e a ex secretária de educação Cláudia Codato, pela motivação, disponibilidade e contribuições que prestaram. À esta rede, agradeço também por ter me dado subsídios teóricos enquanto estudante, ainda criança, e recentemente como professora. Espero que esta pesquisa seja parte da recompensa e traga benefícios à educação do município.

À minha querida orientadora, Eliane Cleide da Silva Czernisz, como agradecer? Àquela que teve tanto cuidado e paciência comigo e com a pesquisa, agradecer parece até ser pouco se comparado com a dedicação que teve por mim. Esse período de pesquisa não foi fácil, e por vezes, mais difícil do que esperávamos. Precisamos nos despedir de pessoas, enfrentamos uma pandemia mundial que abalou com várias estruturas da nossa vida, além de situações cotidianas. Mas ter você como orientadora tornou a caminhada mais tranquila. Obrigada por abrir meu olhar para a pesquisa. Obrigada por contribuir para meu amadurecimento pessoal e profissional. Obrigada por reconhecer as minhas necessidades enquanto pessoa. Obrigada pela leitura atenta. Obrigada pelo cuidado e delicadeza ao me corrigir.

Obrigada pelas sugestões extras de leitura. Obrigada por me mostrar o verdadeiro sentido da palavra “orientar”. Obrigada por confiar em minha pesquisa. Nada disso seria possível se não fosse por você, professora.

A todos, os meus sinceros agradecimentos. Muito obrigada!

*“Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente”.*

(Paulo Freire)

CHAMORRO, Cristiana Flávia dos Santos Cordeiro. **A ampliação da jornada escolar em Cambé/Pr**: uma análise da proposta implementada no município. 2020. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

## RESUMO

A ampliação da jornada escolar tem sido pauta de algumas das discussões como uma das alternativas para a melhoria da educação pública em nosso país. Desta forma, este trabalho visa analisar como tem sido implementada a ampliação da jornada escolar na cidade de Cambé, no Paraná. Destacamos que se apresentam ao menos duas perspectivas diferentes de sugestão de como encaminhar o trabalho pedagógico na ampliação de jornada, especialmente, quanto à definição de seus currículos escolares. Uma delas mostra a ideia de integralidade em relação ao tipo de formação ofertada, a outra indica uma complementaridade do trabalho pedagógico desenvolvido no turno regular. Essa pesquisa é desenvolvida com base em análise documental e bibliográfica, além da realização de entrevistas semiestruturadas com assessores e diretor de departamento pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. Entre as referências, utilizamos documentos nacionais e municipais que regulamentam e norteiam a ampliação da jornada escolar no país e no município. Buscamos responder às seguintes questões: Como tem se dado o processo de ampliação da jornada escolar em 3 escolas públicas na rede municipal de Cambé/Pr? Em que orientações teóricas e metodológicas se tem baseado? Que proposta curricular vem seguindo? Que limites a Secretaria de Educação encontra na sua implementação e como tem proposto a resolução? Para isso, objetivamos analisar o processo de implantação da ampliação da jornada escolar no município de Cambé, estado do Paraná. Os objetivos específicos são: compreender a relação e a influência do capitalismo para a educação, e suas implicações nas escolas de jornada ampliada; retomar os dados históricos da implantação e implementação da ampliação da jornada escolar em Cambé/Pr; analisar a proposta curricular adotada pelo município; e destacar o tipo de formação que esta modalidade escolar possibilita aos alunos que frequentam o período ampliado. A pesquisa fundamentar-se-á na perspectiva do materialismo histórico dialético, expresso na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica. Também é oferecido um painel sobre a discussão atual a respeito da proposta de ampliação da jornada escolar na sociedade capitalista e suas variantes, de modo que se situe o problema mais específico em pauta neste trabalho. Como resultados, verificamos a proposta e a experiência de Cambé, sendo possível compreender o percurso histórico do município em relação ao brasileiro. Percebemos que há a necessidade de valorização da ampliação da jornada escolar visando a formação integral do estudante, e para isso, é preciso ter clareza das convicções pedagógicas adotadas que irão orientar o trabalho pedagógico para que encaminhem de acordo com os objetivos traçados. Pretendemos que essa pesquisa possa contribuir para análises futuras relacionadas ao encaminhamento pedagógico do município quanto à ampliação da jornada de suas escolas.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais. Jornada escolar ampliada. Currículo escolar.

CHAMORRO, Cristiana Flavia dos Santos Cordeiro. **The extension of the school schedule in Cambé / Pr: an analysis of the proposal implemented in the municipality.** 2020. 134 f. Dissertation (Master in Education) - State University of Londrina, Londrina, 2021.

## ABSTRACT

The extension of the school day has been the subject of some of the discussions as one of the alternatives for improving public education in our country. Thus, this work aims to analyze how the extension of the school day has been implemented in the city of Cambé, Paraná. We emphasize that there are at least two different perspectives for suggesting how to guide the pedagogical work in the extension of the day, especially regarding the definition of their school curriculum. One of them shows the idea of integrality in relation to the formation type offered, the other indicates a complementarity of the pedagogical work developed in the regular schedule. This research will be developed based on documentary and bibliographic analysis, in addition to conducting semi-structured interviews with advisers and director of the pedagogical department of the Municipal Education Department. Among the references, we will use national and municipal documents that regulate and guide the expansion of school hours in the country and in the municipality. We seek to answer the following questions: How has the process of expanding school hours in public schools in the city of Cambé / Pr been going on? What guidelines have you based on? What curriculum proposal are you following? What limits does the Department of Education find in its implementation? For this, we aim to analyze the process of implementing the extension of the school schedule in the municipality of Cambé, state of Paraná. The specific objectives are: to understand the relationship and influence of capitalism for education, and its implications in schools with extended hours; retake historical data on the implantation and implementation of the expansion of the school day in Cambé / Pr; analyze the curricular proposal adopted by the municipality; and highlight the type of formation that this school modality allows students who attend the extended period. The research will be based on the perspective of historical dialectical materialism, expressed in Historical-Cultural Theory and in Historical-Critical Pedagogy. A panel will also be offered on the current discussion regarding the proposal to expand the school day in capitalist society and its variants, so that the most specific problem at issue in this work is located. As a result, it was possible to verify the proposal and the experience of Cambé, making it possible to understand the historical trajectory of the municipality in relation to the Brazilian. We realize that there is a need to value the expansion of the school day aiming at the integral education of the student, and for that, it is necessary to have clarity of the pedagogical convictions adopted that will guide the pedagogical work for them to proceed in accordance with the outlined objectives. We intend that this research can contribute to future analyzes related to the pedagogical direction of the municipality regarding the extension of the schedule of its schools.

**Keywords:** Educational policies. Extended school schedule. School curriculum.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A1	Assessor pedagógico entrevistado 1
A2	Assessor pedagógico entrevistado 2
A3	Assessor pedagógico entrevistado 3
APMI	Associação de Proteção a Maternidade e a Infância
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
CAIC's	Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CF	Constituição Federal
CIEP's	Centros Integrados de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
DEC	Departamento de Educação e Cultura
DEM	Democratas
EC	Emenda Constitucional
EM	Escola Municipal
FE/UnB	Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
ONG	Organização Não Governamental
PCCS	Plano de Cargos e Carreira e Salários.
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação

POGE	Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
Pronaica	Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIJUI	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
USP	Universidade de São Paulo

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Pesquisas selecionadas

Quadro 2 – Legislações Nacionais Selecionadas

Quadro 3 – Experiências das escolas

Quadro 4 – Organização dos Laboratórios por Eixos

## **LISTA DE IMAGENS**

Imagem 1 – Mapa da localização do município de Cambé-PR

Imagem 2 – Fachada da Escola Pedro Tkotz

Imagem 3 – Entrada e Pátio da Escola Cecília Meireles

Imagem 4 – Pátio da Escola Santos Dumont

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<i>Método</i> .....	20
<i>Coleta de dados</i> .....	26
<i>Balanco da produção sobre o tema</i> .....	32
<b>Capítulo 1. Natureza da educação escolar no Capitalismo</b> .....	45
1.1 As pedagogias pós-modernas e a crítica a elas à luz da pedagogia histórico-crítica .....	54
1.2 O papel da escola e da ampliação de sua jornada .....	59
<b>Capítulo 2. Análise da ampliação da jornada escolar a partir da política educacional</b> .....	66
<b>Capítulo 3. A educação com jornada ampliada no município de Cambé/PR</b> ..	83
3.1 Escolas que ofertam a jornada ampliada no município .....	86
3.1.1 <i>Escola Municipal Pedro Tkotz</i> .....	89
3.1.2 <i>Escola Municipal Cecília Meireles (CAIC)</i> .....	92
3.1.3 <i>Escola Municipal Santos Dumont</i> .....	94
3.2 Experiências de jornada ampliada nas escolas .....	98
3.3 A intencionalidade da formação ofertada pelo município .....	105
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	108
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	113
<b>ANEXOS</b> .....	120
<i>Anexo A – Quadro das pesquisas levantadas</i> .....	120
<i>Anexo B – Parecer do Comitê de Ética</i> .....	129
<i>Anexo C – Roteiro de entrevista</i> .....	134

## INTRODUÇÃO

Estudar a ampliação da jornada escolar, hoje, é uma tarefa necessária aos educadores que se preocupam em garantir o direito à educação pública de qualidade para todos aqueles que dela se utilizam. No atual cenário, verificamos variadas e diferentes avaliações sobre o trabalho desenvolvido pela escola de ensinos fundamental e médio. O foco tem sido no resultado, visivelmente demonstrado pelos índices escolares alcançados, fruto de avaliações realizadas em larga escala. Se por um lado esta é uma perspectiva a ser considerada, por outro, é preciso verificar os aspectos que compõem tais resultados, como a formação de professores que atuam nos ensinos fundamental e médio, as condições do trabalho docente, as condições da escola, o currículo que vem sendo desenvolvido e, ainda, muito importante, as políticas educacionais norteadoras do trabalho escolar.

Analisar presentemente a jornada escolar ampliada implica compreendê-la como fruto das políticas educacionais em curso e é com isso que me comprometo nesta pesquisa, que se desenvolve junto ao Núcleo de Políticas Educacionais, linha 1, de Perspectivas Filosóficas, Históricas, Políticas e Culturais de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, que ingressei como Mestranda em 2019.

Numa análise da ampliação da jornada escolar, com base nas autoras Cavaliere (2009) e Brandão (2009), verificamos que o estudo desse assunto tem se organizado a partir de duas perspectivas diferentes de formação e definição de seus currículos. Uma delas propõe que se valorize (ampliando a oferta) aquilo que se classifica como “cultura escolar”, que seria composta, quanto ao conhecimento, por um de tipo específico: o científico, o filosófico e o artístico. Assim, sugere que as horas ampliadas na escola sejam organizadas com base no currículo escolar regular, com eixo central nas disciplinas comuns ou afins a este currículo. Tal proposta pode ser esclarecida com base nas reflexões teórico-metodológicas de Dermeval Saviani (2000) e Libâneo (2012), que dão ensejo à teoria histórico-crítica, em que se observa

[...] prevalência [da] formação cultural e científica, em que se valoriza o domínio, pelos alunos, dos saberes sistematizados com base para o desenvolvimento cognitivo e a formação da personalidade, por meio da atividade de aprendizagem socialmente mediada (LIBÂNEO, 2012, p. 24).

Uma segunda perspectiva (CAVALIERE, 2009, p. 52) se inclina a considerar que a ampliação da jornada seria a oportunidade de “ampliar” também o contato com elementos culturais que extrapolem o da “cultura escolar”, indo para além do currículo básico já oferecido e, segundo esta posição, ofertado em quantidade já “suficiente” e, às vezes, até “excedente” e “desnecessária”. Este modelo “[...] tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele” (CAVALIERE, 2009, p. 52). Dessa forma, a organização das jornadas ampliadas deveria se dar por meio de atividades complementares ou diferentes daquelas do turno regular, incluindo experiências novas em conhecimento em esportes, em estética e em lazer.

Nesse caso, esta perspectiva encontra suporte teórico-metodológico mais coerente com suas intenções na teoria construtivista e na teoria sociocultural, já que, com base em Piaget, estas abrem as indicações para abordagens pedagógicas centradas no indivíduo e nas suas diferenças e particularidades cognitivas e culturais. Tais perspectivas, pela crítica que fazem às pedagogias de tipo tradicional e pela defesa à posição que aponta para a leitura das sociedades atuais estarem na pós-modernidade, vêm sendo denominadas por alguns autores como “pedagogias pós-modernas”.

Entendemos que estas duas perspectivas têm sido vistas como norteadoras da ampliação da jornada escolar, e têm estado presente no centro dos debates sobre o assunto. Tais aspectos nos levam a formular o problema desta pesquisa e a questionarmos: Como tem se dado o processo de ampliação da jornada escolar em 3 escolas públicas na rede municipal de Cambé/Pr? Em que orientações teóricas e metodológicas se tem baseado? Que proposta curricular vem seguindo? Que limites a Secretaria de Educação encontra na sua implementação e como tem proposto a resolução?

O município de Cambé está situado no norte do estado do Paraná, fazendo parte da região metropolitana de Londrina. Neste ano, a cidade completará 74 anos de emancipação política, na data de 11 de outubro. A rede municipal de ensino é organizada pela Secretaria Municipal de Educação e conta atualmente com 17 escolas de ensino fundamental. Para atingir os objetivos dessa pesquisa, utilizamos os documentos escolares das unidades, como os PPPs, além do Plano Municipal de Educação.

No meio educacional, muitas pessoas falam sobre escolas com o período ampliado, mas pouco esclarecem a este respeito, como, por exemplo, do que realmente se trata, de que maneira se configuram ou a que tipos de demandas da ampliação de jornada escolar se referem. São respostas que precisam ser buscadas, pois entendemos que cada vez mais, existe a necessidade de se estabelecer estratégias para melhorar a qualidade da educação básica, em especial, a da escola pública. Uma delas, pelo que depreendemos, seria a ampliação da jornada escolar.

Libâneo (2012) aponta a escola em tempo integral como uma das alternativas indicadas para suprir as melhorias quanto à qualidade da educação. Para este autor, entretanto, são deixadas de lado algumas considerações relacionadas a “fatores intraescolares”, como o dualismo pedagógico da escola pública em nosso país, pelo qual

[...] num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças. (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

Esta escola de acolhimento social, para Libâneo (2012), demonstra pouca preocupação com o conteúdo e é destinada meramente à socialização e assistencialismo das camadas populares. Acrescenta ele, ainda, que, inclusive, em se tratando da escola em jornada ampliada: “O que se anunciou como *novo padrão de qualidade* transformou-se num arremedo de qualidade, pois esconde mecanismos internos de exclusão ao longo do processo de escolarização, antecipadores da exclusão na vida social” (LIBÂNEO, 2012, p. 24, grifos do autor).

Considerando-se a necessidade de um aprofundamento acerca deste tipo de escola, esclarece-se que a presente pesquisa tem como objetivo geral: analisar o processo de implantação da ampliação da jornada escolar no município de Cambé, estado do Paraná. Os objetivos específicos são: compreender a relação e a influência do capitalismo para a educação, e suas implicações nas escolas de jornada ampliada; retomar os dados históricos da implantação e implementação da ampliação da jornada escolar em Cambé/Pr; analisar a proposta curricular adotada pelo município; e destacar o tipo de formação que esta modalidade escolar possibilita aos alunos que frequentam o período ampliado.

Para Masson (2013, p. 61), “[...] a atividade da consciência se define a partir da motivação do sujeito em relação à presença histórica do objeto, a qual desencadeia a necessidade de esclarecimento, por isso o sujeito é sempre cientificamente interessado”. No meu caso, a opção para a efetivação desta pesquisa se deveu ao fato de ter sido aluna no Ensino Fundamental I e II, entre os anos de 2002 e 2008, em uma escola frequentada por alunos de baixa renda, em Cambé- PR, e, posteriormente, professora de contraturno, entre os anos de 2012 e 2014 no mesmo tipo de instituição. Visto as experiências pessoais que tive com a jornada ampliada, percebi diferenças em relação às orientações metodológicas e tipos de atividades propostas nos diferentes momentos deste período, o que incitou em mim o desejo de pesquisar sobre esta modalidade ofertada nas escolas e a perspectiva do município.

A observação destas experiências despertou-me o interesse em conhecer melhor os fundamentos teórico-metodológicos e o alcance prático da proposta de jornada escolar ampliada. Tal tema já havia sido contemplado no Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia (TCC), na Universidade Estadual de Londrina, momento em que analisamos dois Projetos Político Pedagógicos (PPPs) de escolas dos municípios de Londrina e Ibiporã/Paraná, comparando as perspectivas adotadas nestas cidades. No nosso trabalho de Mestrado, buscamos aprofundar os estudos em relação à proposta de ampliação de jornada, além de procurar compreender como tem sido feita esta ampliação no município de Cambé, onde atuo como docente, e onde resido até hoje.

No cenário acadêmico, a ampliação da jornada escolar é vista como a possibilidade de inclusão social de crianças e jovens oriundos das camadas mais pobres. Esta afirmação é compreendida como correta, partindo do pressuposto de que as camadas da população mais socialmente vulneráveis não têm acesso total ao conhecimento científico se este não for mediado pelo ambiente escolar. Nesses termos “[não] se trata aqui de criminalizar ou patologizar a pobreza, mas de construir soluções políticas e pedagógicas criativas e consequentes para o combate às desigualdades sociais e para a promoção da inclusão educacional” (BRASIL, 2009, p. 12).

É evidente que a ampliação da jornada escolar, por si só, não garante práticas escolares de qualidade. Também é preciso pensar numa qualidade social, o que envolve um espaço acolhedor, que oportunize a aprendizagem e que viabilize a interlocução entre escola e comunidade. Pensar em ampliação de jornada exige

pensar também em projeto pedagógico, formação e capacitação dos profissionais, especialmente professores, espaços adequados e possibilidades de recursos disponíveis.

### *Método*

Desenvolvemos esta pesquisa com base no método materialista histórico-dialético, pela sua interpretação da realidade, que “[...] reconhece a ciência como produto da história, da ação do próprio homem, que está inserido no movimento das formações sociais” (SOUSA, 2014, p. 2). Para Marx e Engels (2019):

Os homens podem ser distinguidos dos animais pela consciência, pela religião, por qualquer outra coisa que se queira. Eles mesmos começam a se diferenciar dos animais assim que começam a *produzir* seus meios de subsistência, um passo que é condicionado por sua organização física. Ao produzir seus meios de subsistência, os seres humanos indiretamente produzem sua própria vida material (MARX; ENGELS, 2019, p. 14, grifo dos autores).

Para tanto, utilizaremos a obra “Introdução ao estudo do método de Marx” (NETTO, 2011), sendo necessário salientar que tal método não foi resultado de pressentimentos ou instinto, mas sim, fruto de uma longa investigação.

Netto (2011) entende que Marx considera que

[...] a teoria não se reduz ao exame sistemático das formas dadas de um objeto, com o pesquisador descrevendo-o detalhadamente e construindo modelos explicativos para dar conta [...] de seu movimento visível, tal como ocorre nos procedimentos da tradição empirista e/ou positivista. [...] Para Marx, a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento [...]. Mas a teoria se distingue de todas essas modalidades e tem especificidades: o conhecimento teórico é o *conhecimento do objeto [...] tal como ele é em si mesmo*, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. (NETTO, 2011, p. 20, grifos do autor).

Sobre a relação sujeito/objeto, Netto (2011) enuncia que esta não é uma relação de externalidade. Para ele, é uma relação cujo sujeito está envolto no seu objeto de pesquisa. Isso porque sujeito deve ser ativo para captar a essência de seu objeto, “deve ser dotado de criatividade e imaginação”, de modo a apurar “[...] um máximo de conhecimentos...”, a fim de “criticá-los, revisá-los.” (NETTO, 2011, p. 25).

Ou seja, o sujeito pesquisador precisa se apoderar de seu objeto e suas particularidades.

É importante salientar aqui que, relativamente à pesquisa em políticas educacionais, Masson (2013, p. 61) afirma que “[...] não há neutralidade na produção do conhecimento, pois todo processo que envolve o conhecimento está atrelado ao intercâmbio material dos homens”.

Essa análise da realidade histórica e do ser social, permite refletir e compreender a práxis, “[...] que se dinamiza por *contradições*, cuja superação o conduz a patamares de crescente complexidade, nos quais novas *contradições* impulsionam outras superações” (NETTO, 2011, p. 31, grifos do autor), tendo como referência inicial o empírico, e, após as abstrações, deve chegar ao concreto (ponto de partida, intervenção social e ponto de chegada). Para Masson (2013, p. 59), “[...] na perspectiva marxista, não há uma proposição epistemológica dissociada da objetividade do real, pois as ideias não são abstrações ‘desencarnadas’”.

Embora em seus escritos, Marx não trate especificamente da temática educação, percebemos que o assunto permeia sua discussão, devido à necessidade de se pensar em um outro tipo de organização da sociedade, “[...] uma nova forma de conceber o mundo, um mundo sem divisão de classes sociais, sem engendramentos em relação ao trabalho, um mundo onde imperasse a cooperação e a liberdade” (DAL LIN; SCHLESENER, 2016, p. 73).

Neste sentido, Lombardi (2012, p. 99) acrescenta que

[...] para o marxismo, não faz o menor sentido analisar abstratamente a educação, pois está é uma dimensão da vida dos homens que, tal qual qualquer outro aspecto da vida e do mundo existente, se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações do modo como os homens produzem sua existência. *A educação* (e nela todo o aparato escolar) *não pode ser entendida como uma dimensão estanque separada da vida social* (grifo nosso).

Cury (1985, p. 53) reconhece que a educação está presente no contexto histórico e social dos indivíduos, e que se trata de um processo de aquisição da visão de mundo já existente, que “[...] é passada adiante nas próprias práticas sociais e sob a forma de costumes, ideias, valores e conhecimentos”. Para o autor, na sociedade capitalista, ela tem ligação com as relações de classe. É o que se infere, ao se observar os conteúdos aplicados nas escolas (regulares ou integrais), que, em

geral, são selecionados pelas classes detentoras dos meios de produção, a partir de seus interesses. Estes são apresentados à sociedade como se fossem benefício para todos, quando, na verdade, as vantagens são voltadas apenas à classe detentora dos meios de produção. Tais conteúdos contribuem, segundo Cury (1985), para a “reprodução das relações de produção”.

Desta forma, o autor associa a educação às categorias da contradição, totalidade, reprodução, mediação e hegemonia, as quais tratam de conceitos que refletem os aspectos gerais e essenciais da realidade e suas relações. Para Masson (2013, p. 59),

[...] não podem ser desvinculadas do conteúdo da obra marxiana e, ainda, que determinadas categorias não poderão ser preconcebidas, pois são expressões do desenvolvimento histórico objetivo do real, no qual o investigador se propõe a analisar.

Na categoria da hegemonia, Cury (1985) diz que a educação é vista como um dos meios utilizados para a manutenção legitimadora de dominação. Compreendemos, portanto, que, por meio da educação (regular ou integral), o Estado, sendo aparelho regulador do sistema capitalista, impõe os conteúdos que deverão ser reproduzidos, porém nem sempre garante seu domínio. O que se observa é uma falsa igualdade de oportunidades, pois: “No caso da escola, o Estado, enquanto momento de hegemonia, de um lado se obriga a ceder esse direito a todos, mas, de outro, proclama a universalidade da educação como forma de ascensão do indivíduo” (CURY, 1985, p. 58). Sendo assim, comparando com o processo de produção dos bens materiais, as relações de dominação “[...] intenciam as relações de exploração que pretendem assegurar, e, no caso da educação, pretendem assegurar-se pela ocultação das mesmas” (CURY, 1985, p. 58).

A partir da necessidade de manter uma sociedade, ao menos aparentemente hegemônica e harmoniosa, como já citado, há a necessidade da reprodução, seja das relações de produção, ou, no caso da educação, dos conteúdos escolares socialmente selecionados. Neste sentido, o autor acrescenta que:

A educação contribui para a reprodução das relações de produção, enquanto ela, mas não só ela, forma a força de trabalho e pretende disseminar um modo de pensar consentâneo com as aspirações dominantes. Isso se dá pela mediação de práticas sociais que concorrem para a divisão do trabalho, entre as quais as práticas

escolares. Evitando a conjugação teoria/prática, impedindo o desenvolvimento de uma ideologia própria do operariado, enfim, evitando a democratização do ensino, a burguesia procura impor a sua própria ideologia ou então uma ideologia regressiva, a fim de manter a relação capital/trabalho (CURY, 1985, p. 59).

Percebemos que a classe detentora do poder e dos meios de produção não nega o direito ao acesso à escolaridade/educação à classe operária, porém se recusa a garantir-lhe conteúdo e qualidade que possibilitem sua mudança social, “Pois a finalidade da produção capitalista é a manutenção e a reprodução da relação que satisfaz o interesse do capital” (CURY, 1985, p. 61).

Outra categoria destacada por Cury (1985) é a mediação, e, quando a relaciona com a educação, nos diz que:

A educação possui, antes de tudo, um caráter mediador. No caso concreto da sociedade de classes, ela se situa na relação entre as classes como momento de mascaramento/desmascaramento da mesma relação existente entre as classes (CURY, 1985, p. 64).

Para o autor, a educação para a classe subalterna é utilizada como um instrumento da produção capitalista responsável por preparar a mão de obra, que forma “o cidadão dócil e o operário competente” (CURY, 1985, p. 62), de modo que garanta a reprodução ampliada do capital. Por conseguinte:

Através da categoria da mediação, a educação se revela como um elo existente capaz de viabilizar uma estruturação ideológica para um determinado modo de produção, que, por sua vez, tende a assegurar a dominação de classe pela hegemonia. Em outros termos, ela é um momento mediador em que se busca e onde se pretende a direção ideológica da sociedade (CURY, 1985, p. 66).

A categoria mediação permite compreender que, a sociedade capitalista garante a manutenção da organização social de seu interesse, oferecendo uma educação e formação escolar de acordo com os princípios pretendidos, uma educação à serviço do mercado e dos meios de produção, desejando a reprodução da estrutura social. Desta maneira, podemos relacionar a educação com a categoria da totalidade também, de maneira que tal articulação vai além dos ambientes da escola e da empresa e alcança outras esferas do cotidiano, que acabam se tornando também “[...] espaços de poder ordenados para a produção do consenso” (CURY,

1985, p. 69). Percebemos isso quando outras instituições passam a fazer parcerias com a escola, pois esta sozinha, não dá conta de sua demanda. Além de contribuir com o que é a essência da instituição escolar, fazem propostas de outros serviços a serem ofertados na mesma, pois a sociedade também se vê na obrigação de assumir responsabilidades.

Para Cury (1985), a educação em sua prática social, é contraditória em vários momentos. O autor destaca que

[...] enquanto instrumento de disseminação de um saber mais abrangente, entra em contradição com a sociedade capitalista. O saber enquanto intenção pode vir a ser apropriado (tornar próprio) pelas classes subalternas. [...] a ação pedagógica, enquanto apropriação pelas classes dominadas de um saber que tem a ver com os seus interesses, concorre para o encaminhamento da modificação das condições sociais. Na medida em que explicita aquelas condições que determinam o caráter da dominação, a ação pedagógica conflita com o sistema capitalista. Conflita porque a falsa consciência cede espaço à consciência mais totalizante (CURY, 1985, p. 71).

A educação, enquanto contradição, torna-se uma possibilidade consciente da luta da classe operária pelo direito à cultura socialmente valorizada que, além de possibilitar a melhoria da habilidade técnica do trabalhador, estimula o desejo de acesso à educação para a mobilidade social.

Em sua essência, a escola tem a potencialidade e a função de promover uma educação integral e, conseqüentemente, uma formação do sujeito em sua integralidade, visando à transformação, inicialmente no âmbito individual, e, posteriormente, em toda a sociedade. Assim, não podemos desconsiderar a possibilidade de mobilidade social a partir da apropriação dos saberes sistematizados ofertados pela instituição escolar.

Relacionando a consciência e a divisão do trabalho na sociedade capitalista, destacamos, a partir dos escritos de Marx e Engels (2019), que: “A divisão do trabalho só se torna realmente divisão a partir do momento em que ocorre uma divisão entre trabalho material e intelectual” (p. 27). Eles descrevem ainda que

[...] a divisão do trabalho implica, ao mesmo tempo, a contradição entre o interesse do indivíduo singular ou da família singular e o interesse coletivo de todos os indivíduos que interagem uns com os outros; de fato, esse interesse coletivo não existe meramente na imaginação, como “geral”, mas, antes de tudo, na realidade, como interdependência dos indivíduos entre os quais o trabalho é dividido.

[...] a divisão do trabalho nos oferece o primeiro exemplo do fato de que, enquanto os homens se encontram na sociedade natural, enquanto, portanto, não é dividida voluntariamente, mas naturalmente, a ação própria do homem se torna um poder que lhe é estranho e que lhe é oposto, que o subjuga em vez de ser ele que o domina (MARX; ENGELS, 2019, p. 29).

Desta forma, compreendemos que: “O Estado, entendido como sistema de comando político do capital, cumpre o papel predominante de amenizar as contradições recalcitrantes da própria lógica de reprodução e ampliação do capital, sem, contudo, superá-las” (MASSON, 2013, p. 66).

Acrescentamos o pensamento de Marx e Engels (2019) também ao tratar do Estado e suas relações com outras instituições e, principalmente, baseados nos interesses da classe detentora dos meios de produção, de modo que:

Como o Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, segue-se que todas as instituições comuns são mediadas pelo Estado e recebem uma forma política. Daí a ilusão de que a lei é baseada na vontade, mais precisamente na vontade *livre*, despojada de sua base real. De igual modo, o direito é, por sua vez, reduzido à lei (MARX; ENGELS, 2019, p. 69, grifo dos autores).

Para Poulantzas, conforme análise de Silva e Rodriguez (2015), o Estado é uma relação social, que se constitui a partir da luta de classes. Segundo o pensamento de Poulantzas, os autores descrevem que o Estado busca manter a hegemonia e, neste sentido, estabelece as relações com as classes dominantes e as classes dominadas, de modo que

[...] as contradições de classe representam a base material e organizacional do Estado que se concentra mediante o hiato de duas questões que se condensam: a relação do Estado com as classes dirigentes e a relação do Estado com as classes dirigidas, ou seja, as massas (SILVA; RODRIGUEZ, 2015, s/p).

Estas relações de poder não são apenas de ordem econômica, mas também estabelecem poder para a disseminação e manutenção de ideologias dominantes. Neste sentido, para Marx e Engels (2019):

A estrutura social e o Estado emergem continuamente do processo de vida de indivíduos determinados, mas não como esses indivíduos podem aparecer na representação própria ou na alheia, mas como eles *realmente* são, isto é, como eles atuam, como produzem materialmente; portanto, como agem sob limites, pressupostos e condições materiais determinados e independentes de sua vontade (MARX; ENGELS, 2019, p. 20, grifos dos autores).

Esses limites, pressupostos e condições determinadas, citados por Marx e Engels (2019) podem ser caracterizados como as relações de poder a partir das ideias de Poulantzas, as quais se dão via aparelhos ideológicos, em que podemos destacar as escolas. Schlesener (2016) considera que “[...] na sociedade capitalista as relações de poder se constroem como dominação econômica que se consolida, se sustenta e se reproduz por meio da ideologia como prática de poder” (SCHLESENER, 2016, p. 42).

Tendo por base a discussão apresentada, compreendemos que o Estado aponta e defende um determinado direcionamento para a educação, a partir das legislações vigentes, que estão cobertas de interesses das classes dominantes, com encaminhamentos estipulados para a escola, de acordo com o tipo de cidadão e de sociedade que querem formar. De maneira geral, as orientações no campo educacional partem da esfera federal e chegam até as escolas carregadas dos interesses particulares dos grandes detentores de capital. Entendemos, portanto, que este método de análise facilita a compreensão das implicações e a necessidade de uma educação contra hegemônica, em conformidade com os objetivos da ampliação da jornada escolar visando à formação integral dos indivíduos, possibilitando a sua emancipação crítica.

### *Coleta de dados*

Para a realização deste estudo, utilizamos a abordagem qualitativa que, segundo Ludke e André (1986), favorece a obtenção de dados provenientes da análise de documentos e de entrevistas. A pesquisa bibliográfica é utilizada devido à possibilidade de acesso ao acúmulo de conhecimento já produzido sobre o assunto, tomando como base artigos, livros e pesquisas já realizadas no meio acadêmico. Esta metodologia “[...] implica um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA;

MIOTO, 2007, p. 38). Percebemos, em alguns momentos, a pesquisa bibliográfica ser confundida e até minimizada como revisão de literatura ou bibliográfica. É necessário, entretanto, destacar que

[...] ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos. Portanto, [...] vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existentes (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44).

Analizamos documentos que estão publicizados em rede online, como por exemplo, os nacionais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96); Plano Nacional de Educação – PNE 2001, Lei n.º 10.172/01 (BRASIL, 2001); Emenda Constitucional 059/2009; Resolução CNE/CEB n.º 07/2010; e Plano Nacional de Educação – PNE 2014, Lei 13.005/14 (BRASIL, 2014); e, em âmbito municipal, o Plano Municipal de Educação (CAMBÉ, 2012-2020).

Utilizamos, também, documentos que não estão em rede online, como o caso dos Projetos Político Pedagógicos (PPPs) das escolas municipais: Cecília Meireles (2016-2017), Pedro Tkotz (2015-2017) e Santos Dumont (2016). Estes documentos foram obtidos na Secretaria Municipal de Educação de Cambé, com as assessoras pedagógicas responsáveis pelas escolas. Para sua análise, nos comprometemos a usar seu conteúdo apenas para verificação necessária de dados para esta pesquisa, de modo a preservar as informações confidenciais, não as divulgando para terceiros, cumprindo, assim, com os procedimentos éticos exigidos para pesquisa.

Para a análise nos documentos, tanto dos públicos, quanto dos restritos, buscamos: as informações referentes aos aspectos históricos do desenvolvimento da implementação da ampliação da jornada nas escolas; os objetivos de cada documento; as intenções e finalidades com o desenvolvimento das atividades ofertadas; a fundamentação teórica utilizada para embasar a proposta de ampliação; as turmas e número de alunos contemplados; e as atividades realizadas.

Optamos por proceder à análise de documentos pela importância de seu conteúdo como fundamentação e fonte de informações sobre políticas educacionais desenvolvidas e a imprescindibilidade que assumem na pesquisa, visando a fundamentá-la. Trabalhar com documentos, segundo Evangelista (2008),

“[...] supõe, portanto, considerá-los resultado de práticas sociais e expressão da consciência humana possível em um dado momento histórico” (EVANGELISTA, 2008, s/p). Assim sendo, para que o pesquisador consiga extrair dos documentos utilizados os dados desejados,

[...] é preciso que assuma uma posição ativa na produção de conhecimento: localiza, seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa as evidências que apresenta. Esses passos resultam de intencionalidades que, para além da pesquisa, se vinculam aos determinantes mais profundos e fecundos da investigação, qual seja discutir, elucidar, desconstruir compreensões do mundo; discutir, elucidar, construir compreensões do mundo: produzir documentos, produzir conhecimentos é produzir consciências (EVANGELISTA, 2008, s/p).

Ainda sobre a postura do pesquisador diante dos documentos para pesquisa, Fávero e Centenaro (2019) acrescentam que:

A posição do pesquisador na pesquisa documental em políticas educacionais, sendo uma pesquisa qualitativa, possui intencionalidade. O documento como algo externo ao pesquisador exige uma postura ativa deste [...]. O pesquisador vai até o documento com intencionalidades ao selecionar seu objeto, com marcas teóricas e ideológicas em si, que são determinações e dificilmente ele conseguirá livrar-se completamente delas para fazer uma análise puramente objetiva de um documento. Exigir neutralidade plena do pesquisador com relação ao seu objeto de pesquisa é algo sobre-humano, diga-se, quase “angelical”. Assim como o sujeito possui determinações, a fonte estudada também possui graus de objetividade, ou seja, elementos inscritos que precisam ser coletados tal qual se apresentam aos olhos do sujeito (FÁVERO; CENTENARO, 2019, p. 177).

Assim, os autores destacam que os documentos dão subsídios para que os pesquisadores compreendam os significados históricos e o contexto dos materiais escolhidos, além de assimilar seus significados e, a partir destes, construir novos conhecimentos. Portanto, Evangelista acrescenta que

[...] encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constituiu a história. Podemos afirmar que trabalhar com documentos significa acender à história, à

consciência do homem e às suas possibilidades de transformação (EVANGELISTA, 2008, s/p).

Evangelista (2008) ainda nos traz a discussão em relação à análise de documentos na pesquisa em políticas educacionais, de forma que “Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos **pelo** e constituintes **do** momento histórico” (EVANGELISTA, 2008, s/p, grifos da autora).

Para Fávero e Centenaro (2019, p. 180): “As palavras não são postas por acaso nos documentos, elas importam e fazem a diferença”. Portanto, os autores consideram que: “A pesquisa deve estar atenta a este pressuposto, pois não poderemos realizar uma satisfatória análise documental sem dar atenção à linguagem utilizada” (FÁVERO; CENTENARO, 2019, p. 180). Neste sentido, Shiroma, Campos e Garcia (2005) nos alertam sobre a importância da leitura das “entrelinhas” dos documentos em políticas educacionais, de modo que:

O estudo aprofundado sobre que conceitos e argumentos são privilegiados e quais os intencionalmente “desprezados” nos aproxima da lógica ou racionalidade que sustenta os documentos. Essa tarefa exige um olhar investigativo sobre os textos oficiais – legislação, relatório, documento – para ler o que dizem, mas também para captar o que “não dizem” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 439).

Fávero e Centenaro (2019) nos convidam a pensar sobre a distinção entre arquivos públicos e privados. Trazemos esta discussão, pois, em nossa pesquisa, há a possibilidade de trabalharmos com ambos **os** documentos, especialmente em se tratando dos recursos utilizados para a análise das orientações ofertadas pela Secretaria de Educação do município em estudo. Os autores nos dizem que:

Os arquivos públicos são geralmente volumosos e organizados segundo ordens de classificação e, apesar do caráter público, nem sempre estão acessíveis. São exemplos de arquivos públicos: os arquivos governamentais (federais, regionais, escolares ou municipais), os do estado civil, assim como alguns arquivos jurídicos [...]. Os arquivos privados, embora não pertençam ao domínio público, também passam por processos de arquivamento sob a guarda de um depósito, com uma classificação e um tratamento concernente à conservação. Estão incluídos nesse grupo os documentos de organizações políticas, de sindicatos, Igrejas, comunidades religiosas, instituições, empresas etc. (FÁVERO; CENTENARO, 2019, p. 174)

Além de nos atentarmos para a posição, enquanto pesquisadores, para a análise cuidadosa das fontes documentais, também observamos a importância da relação do pesquisador, do documento e da teoria, de modo que: “A teoria deve estar aberta para favorecer o pensar e repensar a empiria, as fontes, os documentos, e repor-se a si própria como instrumento de inteligência” (EVANGELISTA, 2008, s/p). A autora ainda complementa, afirmando: “[...] o método é absolutamente fundamental, pois implica uma determinada forma de tratar, analisar, contrapor, desconstruir ou construir uma interpretação dos documentos e, por essa via, dar acesso às várias “realidades” que incorpora” (EVANGELISTA, 2008, s/p).

As observações sobre a forma de desenvolver análise de documentos é fundamental para o estudo cuidadoso, para a complementação de dados correspondentes ao desenvolvimento histórico da política educacional.

Junto à análise de documentos, realizamos entrevistas semiestruturadas com duas assessoras da Secretaria de Educação, responsáveis pelas três escolas que oferecem a jornada escolar ampliada, além do assessor e diretor do departamento pedagógico da Secretaria Municipal de Educação<sup>1</sup>. A opção pela entrevista se deu pela maior possibilidade de obter informações relevantes para a pesquisa, por se tratar de profissionais que estão mais próximos do cotidiano e da realidade das escolas em análise. Conversando com os 3 entrevistados, tivemos acesso às informações que não estavam descritas nos PPPs das escolas, além de que soubemos as motivações, objetivos e resultados já observados pela secretaria de educação com mais detalhes, o que enriqueceu a pesquisa no que se trata especificamente da ampliação da jornada das escolas do município de Cambé.

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP), tendo como número do parecer: 4.096.628. Os dados das entrevistas não serão apresentados na íntegra para preservar o conteúdo, conforme as diretrizes previstas pelo Comitê de Ética.

O entrevistado A1 faz parte da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação com a função da direção pedagógica. Anteriormente, atuou como professor(a) da rede municipal de Cambé na área da Educação Física por 6

---

<sup>1</sup> A escolha por não entrevistar os professores e equipes pedagógicas das escolas se deu pelo fato de que o foco desta pesquisa é analisar a jornada ampliada do município como um todo, enquanto rede de ensino. Pretende-se analisar as particularidades escolares em uma pesquisa posterior.

anos, quando foi convidado(a) a coordenar e assessorar/orientar a disciplina de toda a Secretaria Municipal. Trabalha pelo município de Cambé há 17 anos.

O entrevistado A2 faz parte da equipe de assessoria pedagógica da SEMED de Cambé, respondendo pelas disciplinas de História e Geografia<sup>2</sup>. Trabalha pelo município como professor(a) de Educação Infantil e Ensino Fundamental desde 2003, mas a partir de 2017 está com a função na Secretaria Municipal de Educação.

Já o entrevistado A3 atua no município há 20 anos, e nos últimos 12 anos, assessora a rede das escolas municipais com a disciplina de Língua Portuguesa.

A escolha pela realização de entrevista se deu pela possibilidade de apresentar determinada vantagem em relação às outras técnicas, pois, conforme Lüdke e André (1986), “[...] ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente em qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Além disso, optamos pelo formato de entrevista semiestruturada, por garantir ao entrevistador realizar as adaptações necessárias durante a entrevista (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Desta forma:

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Em relação às perguntas fundamentais escolhidas para a entrevista semiestruturada, segundo este autor, “[...] são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

As entrevistas foram agendadas previamente por mensagens telefônicas (via aplicativo WhatsApp), de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. Cumprindo os protocolos de distanciamento e prevenção contra o Covid-19, e com os entrevistados estando cientes dos objetivos da pesquisa,

---

<sup>2</sup> A organização da equipe pedagógica da SEMED conta com um assessor para cada área do conhecimento, além de que, cada um fica responsável pelo acompanhamento e orientação de um grupo de escolas organizadas de acordo com critérios específicos.

realizamos a gravação (de voz pelo aplicativo de celular) das perguntas e respostas para posterior transcrição e registro durante a pesquisa.

Após transcrever as respostas das entrevistas, estas foram analisadas, buscando-se identificar as informações sobre o desenvolvimento da ampliação da jornada escolar no Município de Cambé, a história, os limites encontrados e as perspectivas educacionais possibilitadas com a ampliação da jornada.

Sobre a utilização e a análise dos conteúdos dos materiais recolhidos e das entrevistas realizadas, apoiamo-nos em Gomes (2002) para compreendermos que a sua possibilidade é “[...] encontrar respostas para as questões formuladas e, também, podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação”, além de ir mais adiante “[...] das aparências do que está sendo comunicado” (GOMES, 2002, p. 74).

O autor destaca ainda que o trabalho de análise de conteúdo pode incluir quatro fases, sendo elas “[...] pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação” (GOMES, 2002, p. 75-76). Para mais, lembramos que:

Na medida em que estamos tratando de análise em pesquisa qualitativa, não devemos nos esquecer de que, apesar de mencionarmos uma fase distinta com a denominação “análise”, durante a fase de coleta de dados, a análise já poderá estar ocorrendo (GOMES, 2002, p. 68).

Com esta contribuição, compreendemos que a pesquisa não acontece em períodos estáticos, mas sim em um movimento permanente de idas e vindas, revisitando constantemente a teoria e os dados coletados.

### *Balanço da produção sobre o tema*

Para iniciarmos a pesquisa, realizamos o levantamento de teses, dissertações e demais produções científicas sobre a proposta de ampliação da jornada escolar no Brasil. Devido ao recorte temporal deste estudo (2010-2020), procuramos selecionar as deste período. Esse levantamento contribuiu para nos dar um parâmetro de como o tema é descrito no cenário atual, além de ter possibilitado a utilização das produções científicas, e, até, de novas fontes. Valemo-nos de dois

descritores, sendo o primeiro, “ampliação da jornada escolar”, e o segundo, “escola integral”, devido à diferenciação das propostas curriculares em cada termo. Compreendemos que o emprego do termo “ampliação da jornada escolar” trata da extensão do tempo com as atividades que já são realizadas rotineiramente na escola. Agora, quando trazemos a expressão “escola integral”, inferimos que a escola contempla as atividades que irão contribuir para a formação da integralidade do sujeito.

Esta etapa consistiu na coleta de material e documentação pertinente que seria analisada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e, posteriormente, o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Este tipo de pesquisa é denominado de “Estado do Conhecimento” e possibilita a ação de

[...] mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas (FERREIRA, 2002, p. 258).

Neste sentido, o estado do conhecimento propicia ao pesquisador a percepção de seu objeto de pesquisa, de modo que compreenda de maneira mais aprofundada a importância de sua pesquisa para a comunidade científica. Ferreira (2002) ainda nos acrescenta que:

Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema (FERREIRA, 2002, p. 259).

Iniciando-se a investigação da produção, conforme já apontado, dois descritores foram utilizados: “ampliação de jornada escolar”, e, como segundo, “escola integral”. O propósito, neste momento, foi o de compor um panorama de pesquisas sobre o tema. Isso favorece saber o que já foi pesquisado e também aprimorar o conhecimento sobre o assunto, já que se pode contar com o suporte de trabalhos já desenvolvidos sobre, por exemplo, nossa presente discussão a respeito da proposta

de ampliação da jornada escolar e suas variantes. Para a seleção das pesquisas, a primeira apreciação se deu em relação às temáticas apresentadas, dentro do período de 2010-2020. Aquelas que contemplaram o objeto de estudo foram pré-selecionadas. Adiante, destacamos as pesquisas que trouxeram contribuições para a discussão do objeto.

Primeiramente, com o descritor “ampliação da jornada escolar”, encontramos 165 pesquisas, dentre as quais, 20 foram pré-selecionadas, de acordo com os títulos, pois várias delas ou já traziam o estudo de programas específicos ou estavam dentro de outras áreas acadêmicas, sendo selecionadas, então, 12 dissertações e 8 teses. Posteriormente, com o descritor “escola integral”, encontramos 4.342 resultados. Destas, 46 pesquisas foram pré-selecionadas como relevantes ao objeto de estudo, sendo 37 dissertações e 9 teses. Percebemos que várias pesquisas apareceram em ambos os descritores, ou, então, que traziam as pesquisas destinadas ao ensino estadual e, até mesmo, a potencialidade do ensino em tempo integral para o trabalho desenvolvido em determinadas disciplinas específicas do currículo escolar, como Matemática, Educação Física ou Língua Portuguesa, por exemplo.

Após esta pré-seleção, foram lidos os resumos das pesquisas para comprovar sua pertinência para o nosso objeto. Para Ferreira (2002, p. 263), “[...] os resumos mostram uma rede de motivos implicada em operações de selecionar e organizar o material a ser divulgado, que os tornam diversificados e multifacetados, resultados de diferentes operações”.

Posteriormente a esta leitura, escolhemos as que contemplavam aspectos relacionados ao objeto de estudo, como análises das políticas educacionais, caracterização e diferenciação de conceitos, ou as que estabeleciam relação da educação com a questão social, especificamente em se tratando da ampliação da jornada escolar. Abaixo apresentamos apenas as pesquisas que consideramos pertinentes para este momento:

**Quadro 1 – Pesquisas Selecionadas**

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Tipo</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>
LENARDÃO, Edmilson	A escola do nada? Análise de programas de ampliação do horário e do espaço escolares no Brasil pós-2004	Tese	2016	UEM
PAOLIS, Marcela de	Gestão da ampliação da jornada escolar no ensino fundamental: políticas e práticas	Dissertação	2018	UnB
PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva	Política educacional e inclusão social: Um estudo dos programas de ampliação da jornada escolar	Tese	2013	UNICAMP
SILVA, Ana Lucia Ferreira da	Políticas para a ampliação da jornada escolar: estratégia para a construção da educação integral?	Tese	2014	USP
VERRI, Diego dos Santos	Educação escolar em tempo integral: ampliação da jornada como estratégia de significação do tempo do sujeito	Dissertação	2019	UNIJUI
VIVIAN, Danise	O tempo escolar no currículo da escola de tempo integral: uma relação entre 'temos todo tempo do mundo' e 'não temos tempo a perder'	Tese	2015	UFRGS

**Fonte:** a própria autora.

Selecionamos a tese apresentada ao curso de Doutorado em Educação do programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, SP), intitulada “Política educacional e inclusão social: Um estudo dos programas de ampliação da jornada escolar”, de Marleide Rodrigues da Silva Perrude (2013).

Esta escolha se deu, sobretudo, por analisar o fenômeno da ampliação de jornada escolar a partir de programas e políticas educacionais. A tese preocupou-se em mapear a ampliação da jornada escolar relacionando a legislação com questões de ordem econômicas e sociais. Neste sentido, a autora destaca que:

As agências<sup>3</sup> inserem, em suas agendas, discussões que propõem a educação como recurso de redução de pobreza, violência e a exclusão social, tendo suas orientações e recomendações na “Declaração Mundial de Educação para Todos”, o marco oficial norteador das propostas que ampliam as ações da escola (PERRUDE, 2013, p. 30-31).

Segundo Perrude (2013), a expectativa é de que a escola ascenda ao seu perfil conteudista e passe a trabalhar para a superação da violência, indisciplina, falta de motivação de professores e alunos, além de garantir a inclusão social dos educandos, reforçando a ideia de assistencialismo no ambiente escolar.

Nesta linha, destacamos, também, a tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), intitulada “Políticas para a ampliação da jornada escolar: estratégia para a construção da educação integral?”, de Ana Lucia Ferreira da Silva, no ano de 2014. Nesse trabalho, Silva (2014) destaca que: “O combate à pobreza se daria por meio da criação de ações tópicas e fragmentárias, de caráter filantrópico, e a escola, em especial por meio do programa citado<sup>4</sup>, cumpriria seu papel” (SILVA, 2014, p. 71). A autora ainda acrescenta que:

Nos países em desenvolvimento, a educação escolar passa a figurar como estratégia para a redução da pobreza, melhoria da qualidade de vida e maior sustentabilidade econômica. É viabilizada por meio de reformas educacionais que adequam os sistemas de ensino às novas condições e limites do Estado e às novas demandas formativas,

---

<sup>3</sup> Banco Mundial (BM), Fundo Monetário internacional (FMI), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

<sup>4</sup> Programa Mais Educação, que, segundo Silva (2014), “[...] tem como critérios, para participação das escolas, aquelas situadas em regiões periféricas, com baixo Ideb e alunos selecionados entre aqueles que apresentam maior condição de vulnerabilidade social” (SILVA, 2014, p. 71).

requeridas pelo mundo em transformação, cujas questões e encaminhamentos estão vinculados aos organismos internacionais (SILVA, 2014, p. 72).

Em seu trabalho, Silva (2014) também evidencia as “parcerias” no gerenciamento dos programas de ampliação de jornada, pelos quais, as diretrizes gerais provêm das secretarias municipais de educação, e são efetivadas pelas escolas e comunidades, levando em conta suas necessidades e realidades.

A gestão intersetorial diz respeito à participação da sociedade civil na educação, em que são destaques as parcerias com a família, com a comunidade, a sociedade civil, as organizações não governamentais, entre outras. A intersetorialidade diz respeito à necessidade de articulação interministerial, bem como de políticas locais a fim de proporcionar novas oportunidades educativas (SILVA, 2014, p. 77).

Em vista disso, recorremos a Perrude (2013) e percebemos o aumento de outras instâncias sociais, atuando na instituição de ensino, de modo que:

Estados, municípios e comunidade em geral são chamados a protagonizar ações na escola, a qual nem sempre dispõe de estrutura física, recursos técnicos e pedagógicos para atuar conforme as novas exigências, mas que é estimulada a “ressignificar” suas funções, “derrubar seus muros” e aderir às novas estratégias de gestão<sup>5</sup> (PERRUDE, 2013, p. 31).

Na sequência, trazemos a dissertação de mestrado, desenvolvida por Marcela de Paolis, em 2018, que tem como título “Gestão da ampliação da jornada escolar no ensino fundamental: políticas e práticas”, apresentada na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica (POGE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB). Valemo-nos deste trabalho para indicar as legislações que apontam para a expansão da escola com a jornada ampliada. Segundo Paolis (2018):

“A partir dos termos propostos nessa LDB<sup>6</sup> percebe-se uma orientação para que o ensino fundamental tenha sua jornada diária ampliada, mas não se estabelece a forma de ocupação desse tempo ou o resultado esperado para esse esforço” (PAOLIS, 2018, p. 30).

---

<sup>5</sup> Aprofundaremos a discussão a respeito das parcerias estabelecidas entre escola e outras instituições e/ou sociedade no decorrer do trabalho, quando formos discutir sobre a influência do sistema capitalista na educação escolar.

<sup>6</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei 9394/1996.

Seguindo as orientações e determinações da LDBEN 9394/96, em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), documento este que estipulava metas e ações a serem cumpridas nos próximos dez anos. Dentre elas, destacamos o aumento do tempo de permanência do aluno na escola. Sobre este documento, Paolis (2018) salienta que:

A noção de educação integral no PNE/2001 está direcionada especificamente ao tempo escolar; não há uma conceituação dessa modalidade de ensino ou uma preocupação em caracterizar sua especificidade. O atendimento é priorizado para alunos de baixa renda, criando-se uma associação entre a necessidade de permanecer mais tempo na escola com um perfil socioeconômico específico. Essa relação entre a prescrição para uma jornada escolar ampliada e estudantes pobres tensiona as análises e as discussões sobre a implementação dessa política pública (PAOLIS, 2018, p. 32).

Em se tratando de políticas públicas, durante sua pesquisa, Paolis (2018) descreve outras regulamentações<sup>7</sup> no âmbito federal, para a ampliação da jornada escolar, que abordaremos posteriormente, no corpo de nossa pesquisa.

Em relação a políticas para a ampliação da jornada escolar, exploramos um pouco mais a pesquisa de Perrude (2013), já mencionada anteriormente, em que um dos focos é a investigação sobre as políticas sociais. Assim, é possível compreender que estas se delineiam de acordo com o momento histórico em que estão inseridas, de modo que seus “[...] significados são específicos, ao se considerar a conjuntura econômica e os movimentos políticos em que se oferecem alternativas à atuação do Estado, originada no bojo das relações de exploração do capital sobre o trabalho” (PERRUDE, 2013, p. 33). A partir de então, a autora confirma que as políticas educacionais são deliberadas para garantir a manutenção das relações sociais presentes no sistema capitalista. Por conseguinte, entendemos a partir de Perrude (2013, p. 33), que:

A escola e as políticas educativas nacionais foram instrumentos para ajudar a nivelar ou a unificar indivíduos enquanto sujeitos jurídicos (igualdade formal) que serviu (e ainda continua a servir) para ocultar e legitimar outras desigualdades (de classe, de raça, de gênero).

---

<sup>7</sup> PDE 2007 (Decreto 6.094/2007); Mais Educação (Decreto 7.083/2010 e Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007); PNE 2014 (Lei 13.005/2014).

Devemos considerar, porém, que as políticas educacionais trazem repercussões importantes para a melhoria da qualidade de vida dos mais vulneráveis. A questão é que, subordinadas à lógica do sistema capitalista, assumem uma postura de ações compensatórias, de modo que

[...] as mudanças da escola pública na contemporaneidade, que propõem a ampliação de seu tempo e de seus espaços aos filhos das classes menos favorecidas, levam-nos à apreensão da lógica que envolveu, numa perspectiva histórica, a proposição das políticas sociais e, no seu bojo, a das políticas educacionais (PERRUDE, 2013, p. 35).

Em se tratando de política educacional que contemple a ampliação da jornada escolar, a autora traz um breve histórico a fim de ilustrar o contexto desta modalidade, com a experiência do estado do Rio de Janeiro, na década de 80, no governo de Leonel Brizola sob a orientação de Darcy Ribeiro. São desta época os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), que atendiam os três níveis da educação básica, mas centravam-se na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Nestes centros, de acordo com Perrude (2013, p. 57): “Buscava-se, além do atendimento das funções instrucionais da escola, contemplar o papel social, que englobava a vivência de um conjunto de experiências como as atividades culturais, esportivas, artísticas”.

Darcy Ribeiro foi inspirado pelas ações desenvolvidas na cidade de Salvador/BA por Anísio Teixeira na década de 50, com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido também como “Escola Parque”. Sobre isso, interessou-nos a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI –, no ano de 2019, por Diego dos Santos Verri, intitulada “Educação escolar em tempo integral: ampliação da jornada como estratégia de significação do tempo do sujeito”.

Verri (2019) descreve brevemente o processo de implementação da Escola Parque em Salvador/BA, relacionando-o com as ideias defendidas por seu idealizador, Anísio Teixeira. Segundo o autor: “Esta escola previa o ensino convencional, porém com espaços para socialização e aprendizado de atividades voltadas para o trabalho e a qualificação” (VERRI, 2019, p. 23). Um dos pensamentos difundidos por seu idealizador nessa escola foi a ampliação da jornada escolar:

A educação em tempo integral era defendida por Teixeira, que baseado na análise da educação americana, buscava a formação integral do sujeito. Esta educação ampla seria capaz de rever os conceitos no que diz respeito à educação da época (VERRI, 2019, p. 21).

Houve várias críticas em relação à organização das turmas, especialmente, acerca do agrupamento dos alunos de acordo com as idades e o interesse deles, além da promoção automática e condições de trabalho dos professores. Verri (2019) destaca, entretanto que “[...] podemos observar que as iniciativas inovadoras irão se confrontar com as críticas e que suas bases devem ser significativas do ponto de vista de transformação do que está posto” (VERRI, 2019, p. 26). À vista disso, devemos considerar que o projeto desenvolvido por Anísio Teixeira nos serve como uma “base” para compreendermos o processo histórico das propostas de ampliação da jornada escolar no Brasil.

Aprofundando-nos no tema, elencamos também aqui a tese apresentada ao curso de Doutorado em Educação do programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá (UEM, PR), intitulada “A escola do nada? Análise de programas de ampliação do horário e do espaço escolares no Brasil pós-2004”, de Edmilson Lenardão (2016).

Selecionamos esta pesquisa, sobretudo, por analisar a política de ampliação do horário e do espaço escolares de programas oficiais e por nos oferecer um panorama das esferas federal, estadual (São Paulo e Paraná) e municipal (Londrina, PR), implantados a partir de 2004. A tese preocupou-se em visualizar as circunstâncias da totalidade social, política e econômica que fundamentaram as atuais formas que assume a educação escolar em jornada ampliada. Em relação aos currículos adotados no tempo ampliado, o autor destaca que

[...] acredita-se que o conhecimento universal e destinado igualmente a todos os estudantes não é o modelo mais adequado para a contemporaneidade. O elogio à interdisciplinaridade também é muito comum nos documentos da política educacional atual, mas, ao que nos parece, os termos ‘contextualizar’ e cotidiano dos estudantes são entendidos como sinônimos (LENARDÃO, 2016, p. 78).

No sentido do que deve ser trabalhado, enquanto conteúdo escolar na jornada ampliada, o autor nos acrescenta que é

[...] necessária a reflexão sobre a função da ampliação do horário e do espaço escolares, lançando mão de outros objetivos e formas de uso das escolas, de modo a contribuir para o debate sobre as quais resultados se espera da escola e como alcançá-los.

Como vimos, o corolário da ampliação do horário e do espaço escolares é composto por razões de variadas ordens (econômicas, sociais) e sua vinculação com a questão pedagógica ocorre por meio da submissão desta a fatores exógenos, cuja melhoria alcançada na escola de horário integral implicaria na melhoria da aprendizagem dos alunos (LENARDÃO, 2016, p. 105).

Relacionando ao exposto por Perrude (2013) sobre a experiência dos CIEPs, o autor acrescenta que “[...] as atividades “culturais” e esportivas [...] ganhavam centralidade no projeto. Dadas as características do público visado, optou-se por ações fortemente marcadas pelo conteúdo “cultural” [...] e de saúde física” (LENARDÃO, 2016, p. 93-94).

Outro programa destacado pelo autor, pertinente ao nosso estudo, são os Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs). Inicialmente, em 1993, foi criado o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Pronaica), no governo Fernando Collor de Melo, para substituir os CIEPs, passando a utilizar os espaços físicos dos Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), que, mais tarde, foram renomeados como CAICs. Lenardão (2016, p. 95) destaca que: “Este programa tinha ações voltadas à Educação Integral, porém é digno registrar que, em vez de utilizar esta expressão em sentido *lato* para se referir às ações do Programa, substituiu-se por ‘Atenção Integral’” (grifo do autor).

Valemo-nos, também, da tese “O tempo escolar no currículo da escola de tempo integral: uma relação entre ‘temos todo tempo do mundo’ e ‘não temos tempo a perder’”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com a autoria de Danise Vivian, no ano de 2015. A autora busca, em um dos capítulos de sua pesquisa, diferenciar os termos utilizados comumente para tratar da ampliação da jornada escolar e traz à discussão, também, o Programa Mais Educação:

Indiretamente, percebe-se que o Programa Mais Educação evidencia uma concepção multissetorial de educação integral e uma associação da ampliação do tempo escolar como condição para alcançarem-se os propósitos de uma educação integral. É possível compreender o aumento do tempo como oportunidade para se buscar uma nova qualidade da experiência escolar (VIVIAN, 2015, p. 68).

A autora destaca, entretanto, que nem sempre o aumento desse tempo de exposição da escola é garantia de uma educação de qualidade e ressalta que:

Evidentemente, é preciso deixar claro que apenas ampliar o tempo de permanência das crianças e jovens sob os cuidados escolares não é condição única para o desenvolvimento de uma educação que explore as múltiplas dimensões dos sujeitos, ou seja, que vincule o aspecto quantitativo do tempo com o aspecto qualitativo de uma reorganização curricular. No entanto, alguns estudiosos<sup>8</sup> acreditam que essa ampliação do tempo escolar possibilita incrementar a qualidade da educação [...], desde que essa ampliação consiga redimensionar a própria ação pedagógica da escola (VIVIAN, 2015, p. 68-69).

Compreender os conceitos que envolvem o tema, bem como seu histórico em contexto nacional e/ou regional nos possibilitou uma visão mais abrangente de nosso objeto, pois isso nos leva a captar a dinamicidade do processo que o constitui.

A análise dessas pesquisas possibilitou um panorama sobre o que tem sido produzido no cenário acadêmico sobre a temática nos últimos anos, além de ter apontado algumas potencialidades e armadilhas que a ampliação da jornada escolar pode render. Vemos como potencialidades a possibilidade de melhoria do ensino, especialmente nas escolas públicas. As armadilhas podem relacionar-se à falta de clareza quanto aos objetivos e às funções da jornada ampliada, que é utilizada, por vezes, para camuflar outros problemas sociais.

Pensar em escola de jornada ampliada implica analisar criticamente as políticas públicas e os interesses que as permeiam, além de nos induzir a refletir sobre as dificuldades enfrentadas por estados e municípios ao oferecer e garantir esta modalidade de ensino nas escolas públicas, visto que, por muitas vezes, precisam recorrer ao apoio da sociedade e instituições privadas, e estabelecer parcerias com elas.

A presente dissertação está estruturada da seguinte forma: esta introdução com os aspectos gerais de seu desenvolvimento; opção e justificativa pelo método de pesquisa; levantamento de produção acadêmica sobre o assunto e as

---

<sup>8</sup> Vivian (2015) sugere os seguintes autores: CAVALIERE (2006; 2007), MOLL (2012), COELHO (2009) e GADOTTI (2009).

possíveis contribuições para este estudo. Além disso, apresenta-se a metodologia utilizada para a investigação de nosso objeto.

No primeiro capítulo, apresentamos, a organização e progresso históricos da educação, e, na sequência, dialogamos sobre a natureza e a especificidade da educação escolar na sociedade capitalista pensando como uma possibilidade para promover a mobilidade social, demonstrando a importância da transmissão e valorização dos conteúdos científicos. Discutimos sobre o papel do Estado para a garantia da prestação de serviços educacionais de qualidade à população, além de iniciar o debate da necessidade de políticas públicas efetivas para assegurar a implementação da ampliação de jornada escolar. Desenvolvemos também neste capítulo o argumento de defesa pela pedagogia histórico-crítica em relação às demais teorias pedagógicas, pois esta apresenta mais coesão com a proposta de ampliação da jornada escolar, em nossa concepção.

O segundo capítulo foi dedicado à análise documental das propostas políticas de ampliação da jornada escolar no Brasil e suas implicações e possíveis intencionalidades, de acordo com o momento político no período. Explanamos sobre as especificidades da ampliação da jornada escolar e procuramos esclarecer as variações de nomenclaturas utilizadas muitas vezes como sinônimas por apresentarem aproximação semântica, porém, dizem respeito a propostas pedagógicas diferentes.

No terceiro e último capítulo, expusemos a análise das entrevistas e identificamos também as orientações e concepções presentes nos documentos municipais estudados e as percepções de novos sentidos, compreensões e organização da ampliação da jornada escolar nas três escolas municipais de Cambé consideradas. Apresentamos as experiências das escolas de maneira particular, que foram iniciadas em momentos diferentes, mas com objetivos e motivações em comum. Observamos a preocupação do município e da secretaria municipal de educação em proporcionar uma educação e a jornada escolar ampliada visando a formação crítica dos alunos.

Destacamos que esta pesquisa contribui para a organização histórica da implementação da jornada ampliada em Cambé/Pr, além de evidenciar o mérito deste município ao manter e ampliar a oferta de vagas para tal modalidade. O presente trabalho abre espaço para próximos estudos e os potencializa, mostrando a necessidade de aprofundamento de pesquisa científica sobre a temática, de maneira

que também sugere questionamentos para o que aqui não tenha sido contemplado, especialmente quanto ampliar a pesquisa aos professores das escolas que atendem em jornada ampliada para compreender suas interpretações sobre essa modalidade e conhecer as realidades vivenciadas por eles. Enfatizamos, ainda, como potencialidade e relevância deste trabalho, os resultados já alcançados com a proposta de ampliação da jornada escolar no município, visto que os alunos atendidos, em sua grande maioria, atingiram os objetivos traçados pela Secretaria Municipal de Educação, quais sejam: tirar as crianças de situações de vulnerabilidade social e melhorar o ensino e a apropriação dos conteúdos científicos.

## **CAPÍTULO 1. NATUREZA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CAPITALISMO**

Neste primeiro capítulo, objetivamos tratar da especificidade da educação escolar e sua contribuição para a superação das desigualdades sociais decorrentes da organização da sociedade capitalista e a sua possibilidade para promover a mobilidade social. Pretendemos, com esse estudo, compreender a intencionalidade da educação na ampliação da jornada escolar e as implicações nas instituições de ensino a partir da divisão social.

Este capítulo contribui para a compreensão de nosso objeto de estudo de modo que percebemos a intencionalidade perversa ao utilizarem a educação como um mecanismo à serviço dos meios de produção e do mercado, direcionada ao lucro e a reprodução da estrutura social capitalista, com a presença das categorias totalidade e reprodução, já mencionadas anteriormente, para a perpetuação da divisão de classes.

Por vezes, a ampliação da jornada escolar é empregada como meio de disfarçar problemas sociais já existentes, e até como um meio de ação compensatória. Visamos, com as concepções apontadas pela pedagogia histórico-crítica, algumas possibilidades para a efetivação de uma educação que proporcione formação integral e crítica dos indivíduos.

A educação institucionalizada possibilita tanto a emancipação do homem, quanto a perpetuação da lógica do capital de exploração, de modo que pudesse atender aos interesses da classe detentora dos meios de produção. Saviani (2009) descreve o papel da escola, desde meados do século XIX, como uma organização na qual consideramos como uma pedagogia obsoleta, que tinha como atribuição transformar “os súditos em cidadãos”, funcionando como um “antídoto da ignorância” (SAVIANI, 2009, p. 5). Continuando a análise, o autor comenta que, já no final do referido século, com a pedagogia nova, a escola apresentou uma dupla função: “[...] manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses” (SAVIANI, 2009, p. 9). Ao final da primeira metade do século XX, articulou-se uma nova teoria, a pedagogia tecnicista, com a “[...] reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (SAVIANI, 2009, p. 11). É possível verificar a preocupação do autor em mostrar as diferentes faces assumidas pelas diferentes pedagogias que em diversos momentos históricos tenderam a contribuir para a

formação de um homem que pudesse corresponder aos interesses da sociedade. A análise possibilita pensar, que se por um lado a discussão mostra aspectos de uma educação que se movimenta num sentido conservador, por outro lado também possibilita pensar os limites de cada tendência, trazendo possibilidades de pensar uma educação emancipadora.

Nesse sentido, Saviani (2000; 2009), comenta sobre o registro histórico da criação de escolas com propósitos distintos: uma para os filhos dos ricos, e outra, destinada aos filhos dos pobres. A primeira se tratava da formação dos ociosos, e a segunda, ofertava a educação profissionalizante, voltada ao trabalho.

Com essa divisão social também no ensino, percebemos a relação entre trabalho e educação, “[...] divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual” (SAVIANI, 2007, p. 157). Vejamos:

[...] após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual (SAVIANI, 2007, p. 157).

Observamos, contudo, que, além de formar para o trabalho, era exigido dos trabalhadores o domínio mínimo de princípios científicos para manipular e controlar as máquinas, aperfeiçoando, então, a produção. Era imprescindível dominar o alfabeto e a cultura científica, mas de forma elementar, que garantisse apenas a produção, e não uma formação crítica que os igualasse às classes dominantes:

A universalização da escola primária promoveu a socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna. Familiarizando-os com os códigos formais, capacitou-os a integrar o processo produtivo. A introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar (SAVIANI, 2007, p. 159).

Com base nos argumentos de Saviani, verificamos que a escolarização se desenvolve voltada ao desenvolvimento de uma aprendizagem que favoreça a formação da classe trabalhadora, a formação de mão-de-obra. No entanto, não podemos desconsiderar um aspecto muito importante que diante da crítica torna-

se quase que invisível, que é a universalização da escola. Cientes de que a escolarização passa a ser cada vez mais requerida para a formação dos estudantes, teremos como tarefa repensar o tipo de educação e escola que queremos. Por essa razão é que o currículo da escola se torna tão central nas discussões sobre a educação escolar. Conforme Saviani (2007, p. 160): “A base em que se assenta a estrutura do ensino fundamental é o princípio educativo do trabalho”. Para o autor, o currículo da escola e suas atividades não precisam trazer explicitamente a função para o trabalho, apesar de revelarem, implicitamente, a formação dos elementos necessários para sua efetiva colocação no mercado de trabalho e na sociedade (SAVIANI, 2007, p. 160), de modo que:

Aprender a ler, escrever e contar, e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade (SAVIANI, 2007, p. 160).

Saviani (2000, p. 75-76) ressalta ao dizer que o trabalho educativo escolar tem como finalidade “[...] produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”. O saber elaborado, sistemático e científico passa a ter mais importância e a ser mais valorizado perante o saber espontâneo. Para Saviani (2010, p. 167), a escola

[...] tem a ver com o saber sistematizado, com a cultura letrada, com o saber científico. Não com o senso comum, o saber espontâneo, o saber da experiência, ou aquilo que é chamado de cultura popular. Por quê? Porque o que se pode constatar é que, para desenvolver a cultura popular, não se precisa da escola.

O que se observa é que a educação ofertada para a classe subalterna é utilizada como um instrumento da produção capitalista responsável por preparar a mão de obra, que forma “o cidadão dócil e o operário competente” (CURY, 1985, p. 62), a fim de garantir a reprodução ampliada do capital. Percebemos, portanto, as categorias da reprodução e mediação, já citadas anteriormente, no sentido de se colocar a educação escolar a serviço do mercado e dos meios de produção, visando a obtenção do lucro e a reprodução da estrutura social. Como observou Cury (1985, p. 66),

[...] a educação se revela como um elo existente capaz de viabilizar uma estruturação ideológica para um determinado modo de produção, que, por sua vez, tende a assegurar a dominação de classe pela hegemonia. Em outros termos, ela é um momento mediador em que se busca e onde se pretende a direção ideológica da sociedade.

É nítido também o interesse na transferência do modelo empresarial para dentro da instituição educacional. Neste sentido, Santiago (1997, p. 245) contribui com a reflexão dizendo que “[...] a escola tem uma função social muito diferente da indústria ou de qualquer outra corporação, devido ao seu fundamental papel na transmissão de ideologia da classe que detém o poder de Estado”.

Este direcionamento alcança outras esferas do cotidiano, que acabam se tornando também “[...] espaços de poder ordenados para a produção do consenso” (CURY, 1985, p. 69). Percebemos isso no estabelecimento de parcerias de variadas instituições com unidades escolares. É a sociedade assumindo responsabilidades relativas à educação na qual, pode, por um lado, escancarar a desresponsabilização do Estado na prestação de serviços públicos de qualidade, e por outro, favorecer a constatação de que o Estado não consegue, sozinho, atender às necessidades do povo, precisando, por isso, recorrer à ajuda da sociedade civil, terceiro setor e empresários.

Sobre essa incapacidade do Estado, percebemos uma tentativa de superação da crise do modo de produção capitalista, com a implementação de uma nova política econômica que foi instaurada na década de 1990, denominada como neoliberalismo (SCHLESENER, 2016). Para esta autora, no agregado de medidas

[...] salienta-se que o mercado se libere de toda regulação vinda do Estado, esse, por sua vez, deve instaurar um processo de reformas que incluam medidas fiscais de controle da dívida pública e de investimento econômico, reduzindo impostos sobre altos rendimentos e a grande propriedade, crie medidas que possibilitem privatizar empresas estatais voltadas a atividades infra estruturais e de segurança (como energia, exploração de recursos naturais não renováveis), bem como serviços sociais públicos (saúde, educação, previdência), transferindo responsabilidades sociais para o setor privado (SCHLESENER, 2016, p. 40).

A partir das ideias neoliberais, nota-se uma defesa maior a favor da atuação exclusiva do mercado e da “reinvenção da sociedade civil” (LIMA; MARTINS, 2005), buscando minimizar as contradições na organização do sistema capitalista,

além de incentivar a participação social ativa e a “solidariedade”, naturalizando, entretanto, as desigualdades sociais. Segundo os autores: “O neoliberalismo é uma abordagem profundamente falha à política, porque supõe que não é preciso se responsabilizar pelas consequências sociais das decisões baseadas no mercado” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 45).

Os autores acrescentam que o neoliberalismo passa a se desenvolver com outras características, não deixa de requerer a eficiência como racionalidade que rege os serviços públicos, entretanto prevê o “[...] envolvimento das organizações na solução de seus próprios problemas em parceria com o aparelho do Estado [...]” (LIMA, MARTINS, 2005, p. 57). Trata-se como comentaram os autores, de um neoliberalismo de Terceira Via, que não renuncia aos princípios centrais mas que possibilita ser gerido por parceiros.

Neves (2005) retrata as ações desenvolvidas nesse período, especialmente a conversão do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) em um aparelho de gestão responsável em estender as políticas neoliberais para todas as etapas da educação básica.

Encontramos portanto, nesse viés neoliberal de Terceira Via as propostas de terceirização, pelas quais empresas e instituições privadas e/ou de terceiro setor prestam serviços no campo educacional, a fim de ampliar a oferta de vagas para a escola, desde professores (ou como muitos são chamados “instrutores”), até auxiliares administrativos e serviços gerais. O que presenciamos, muitas vezes, é que tais profissionais nem sempre são contratados com critérios ou com exigência de formação específica para a área em que atuarão, por exemplo. Sendo assim, o serviço é oferecido, mas não há a garantia da sua qualidade. É evidente também a preocupação com resultados quantitativos, expressos em avaliações de larga escala dos organismos internacionais. Percebemos aqui um pensamento hegemônico sobre o que deva ser a qualidade, prestação qualificada de um serviço, estrutura de um serviço educacional, uma estratégia para conformação da sociedade, aspecto importante para a análise da educação em tempo integral, e para pensarmos também, diante desta realidade, em que medida realmente se garante a igualdade de oportunidades.

Na primeira década dos anos 2000, já no primeiro mandato do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, percebemos a manutenção desse modelo de organização social:

O Estado, não sem tensões e contradições, vem intensificando, com todos os instrumentos legais e ideológicos a seu dispor, o seu papel de educador, ou seja, de instrumento de conformação cognitiva e comportamental do brasileiro ao projeto de sociabilidade burguesa implementado pelos governos anteriores. O governo Lula da Silva vem-se propondo a realizar um pacto nacional ou, em outros termos, a submissão consentida do conjunto da sociedade às ideias, ideais e práticas da classe que detém a hegemonia política e cultural no Brasil de hoje, por intermédio de sua reeducação técnico-ético-política (NEVES, 2005, p. 95, grifos nosso).

É possível notar que a dita “pedagogia da hegemonia” e o “estado educador” (NEVES, 2005) precisam ser compreendidos, a partir da valorização de uma concepção de educação predominante, ou seja, enquanto alguns defendem que o tempo no contraturno escolar deve priorizar os conteúdos propriamente escolares, aqueles valorizados socialmente pela classe detentora dos meios de produção; outros acreditam que a escola deveria se ocupar com uma formação integral do indivíduo, contemplando inclusive, o centro de interesses e necessidades da comunidade. Importante lembrar que, neste tipo de concepção, não seriam trabalhadas apenas as disciplinas escolares, mas também seriam contemplados conteúdos relacionados a artes, dança, esportes, entre outros. Sendo assim, a “pedagogia da hegemonia” e o “estado educador” determinam a organização do espaço e do tempo mais adequado para a educação das massas.

A ideia que é passada é de que se adotam as políticas educacionais necessárias para a melhoria da qualidade da educação e da vida da sociedade. O que se observa, porém, é que estas políticas são utilizadas, na verdade, para camuflar os problemas já existentes na escola atualmente. Por conseguinte, se há em um bairro a necessidade de um investimento em cultura, com a proposta da jornada escolar ampliada, eles delegam à escola a função de possibilitar tal acesso, com “oficinas” de diversas áreas para a sociedade acreditar que o necessário está sendo feito e se calar, disfarçando assim, os problemas sociais.

Saviani (2007; 2009; 2010) nos instiga a refletir sobre a função e especificidade da educação escolar na vida dos sujeitos e da sociedade, de modo que possibilite a superação das desigualdades sociais. O autor denuncia que não é incomum vermos o trabalho escolar sendo desenvolvido na forma de “educação compensatória”, na qual “[...] a função básica da educação continua sendo interpretada em termos de equalização social. [Compensando] deficiências de

diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas etc.” (SAVIANI, 2009, p. 30). Ele observa ainda que, já na década de 1990, a escola ganhou uma incumbência mais “[...] assistencialista do que propriamente de formação intelectual, de preparo cultural. [...] a escola está perdendo seu papel, a sua função de formação para assumir outros papéis que não são específicos do ensino” (SAVIANI, 2010, p. 169). Conforme já mencionamos, isso acontece para os filhos das classes trabalhadoras, àqueles que deverão ser preparados de maneira elementar para atender as necessidades e interesses do mercado de trabalho.

Compreendemos, portanto, que a escola, no tempo que tem, não trabalha com o que é específico de sua função, por prestar serviços que não lhe cabem. Para Saviani (2000, p. 19): “É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola”. Para compreender o porquê de existir a escola, no modelo sistematizado conforme conhecemos, o autor acrescenta que

[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo (SAVIANI, 2000, p. 11).

De acordo com Saviani (2000, p. 27), é a partir da “[...] mediação da escola, (que) dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado”. Os conteúdos fundamentais da escola, portanto, são aqueles que instrumentalizam o aluno para ler, escrever, contar e conhecer os rudimentos das ciências naturais e ciências sociais.

Sobre os conteúdos e o próprio currículo escolar na concepção da pedagogia histórico-crítica, Gama e Duarte (2017) relatam que:

Trata-se das atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de perder a sua especificidade. O processo de “seleção do conhecimento” a ser incorporado ao currículo não deve se dar de maneira aleatória, mas com base no que é *necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas que a realidade apresenta* (GAMA; DUARTE, 2017, p. 522, grifos nosso).

Percebemos, assim, a relevância da seleção de conteúdos científicos elaborados no decorrer da história da humanidade, que estejam comprometidos com

o dever de dar condições para as classes menos favorecidas e socialmente vulneráveis pleitear por seus direitos e chegarmos a um ideal de sociedade mais igualitária. Entretanto, não desconsideramos aqui a importância dos “saberes populares” na formação da sociedade, de forma que:

Não se trata de excluir ou negar o saber popular, mas superá-lo e torná-lo rico em novas determinações, atingindo-se no ponto de chegada do trabalho educativo aquilo que não estava posto no ponto de partida. Trata-se de estabelecer um movimento dialético entre o saber espontâneo e o saber sistematizado, entre a cultura popular e a cultura erudita, de forma que a ação escolar permita que se acrescentem novas determinações que possam enriquecer as anteriores; o saber espontâneo, baseado na experiência de vida, e a cultura popular são a base que torna possível a elaboração do saber e, conseqüentemente, a cultura erudita. Destarte, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas pelas quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular (GAMA; DUARTE, 2017, p. 524).

Saviani (2000) ainda nos alerta para o fato de haver confusão entre o que é curricular e o que é extracurricular, tomando currículo como tudo o que se faz na escola. Não se deve, entretanto, para este autor, ocupar o tempo com aquilo que não é específico da função escolar.

Compreendemos que a escola deve transmitir os conhecimentos sistematizados com qualidade a todos que a ela têm acesso e dar a oportunidade para os que até agora estavam excluídos, garantindo-lhes a apropriação dos instrumentos e conteúdos do saber elaborado, cujo ideal seria “[...] que a organização do sistema de ensino deva guiar-se pelo enfrentamento das contradições inerentes ao sistema capitalista” (GAMA; DUARTE, 2017, p. 525).

É perceptível que, em se tratando da concepção de educação, a que é socialmente valorizada, é o saber sistematizado, a cultura erudita. Isso causa estranhamento às classes dominadas e estabilidade para detentores dos meios de produção, pois o saber reconhecido na escola é parte do cotidiano de uma e não da outra. A dúvida surge em torno da discussão acerca do tipo de educação que será destinada aos filhos das classes operárias. Por isso:

A defesa do trabalho escolar com os clássicos da ciência, da arte e da filosofia não denota desconsiderar que eles refletem as contradições que marcam o desenvolvimento humano, até o presente caracterizado pela luta de classes. A seleção dos conteúdos escolares não é neutra,

mesmo quando realizada a partir de concepções que pretendam impor à ação pedagógica uma suposta neutralidade política (GAMA; DUARTE, 2017, p. 527).

Isso porque é nítida a ligação da educação com as classes na sociedade capitalista. Assim como é evidente que os conteúdos aplicados nas escolas (regulares ou integrais) são selecionados pelas classes detentoras dos meios de produção, a partir de seus interesses. Na escola, os conteúdos são impostos à sociedade como se fossem benefício para ela como um todo, quando, na verdade, os benefícios são voltados apenas à classe dos detentores dos meios de produção e contribuem, segundo Cury (1985), para a “reprodução das relações de produção”. Neste sentido, o autor nos diz que: “O capitalismo de hoje não recusa, de fato, o direito de educação à classe subalterna. O que ele recusa é mudar a função social da mesma, isto é, sua função de instrumento de hegemonia” (CURY, 1985, p. 60).

A possibilidade de pensar numa educação que forme para além do capital<sup>9</sup>, onde se espera uma educação emancipadora, uma educação que tenha as características de formação crítica e que contemple a integralidade dos sujeitos faz parte de nossas discussões enquanto profissionais da educação e pesquisadores. Neste sentido, buscamos nessa pesquisa encontrar alternativas viáveis, com o auxílio de Mézáros (2007) que contribui para pensar nessa direção de intencionalidade de formação.

O autor nos expõe a lógica do capital, que tem como fundamento o triunfo dos interesses das classes dominantes, e relacionando o trabalho com a função das reformas educacionais, que tinha como papel “[...] remediar os piores *efeitos* da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar seus *fundamentos causais* antagônicos e profundamente enraizados” (MÉSZÁROS, 2007, p. 197, grifos do autor). Há ainda a concepção de que o capital é irreformável, visto que várias tentativas de reforma anteriores fracassaram, além do autor tratar o capital, “[...] como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente *incorrigível*” (p. 197, grifos do autor). O autor sugere que para a educação formal possibilitar o rompimento da lógica capitalista, deveria então garantir uma formação concreta, proporcionando aos

---

<sup>9</sup> MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. In: MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, p. 195-223, 2007.

indivíduos, instrumentos de pressão, e uma educação plena para toda a vida, de maneira que garanta a sua emancipação.

Diante do exposto, percebemos que nosso objeto de estudo se apresenta como uma possibilidade de superação no processo de humanização dos indivíduos, especialmente quando as implicações do capitalismo são transferidas para o ambiente escolar, pois a instituição escolar e o trabalho que esta desenvolve em seu cotidiano tem elevada importância para que o processo de escolarização se efetive, de maneira que instrumentalize os estudantes em sua aprendizagem concreta.

Desta forma, é necessário que a classe trabalhadora passe a dominar o saber sistematizado, socialmente, valorizado, de modo que supere a situação de dominado, pois a escola capitalista, norteadas pelo interesse da acumulação, é formar trabalhadores, com um mínimo de conhecimento necessário para o exercício de atividades produtivas consideradas necessárias.

Acreditamos que a ampliação da jornada escolar tem a possibilidade de proporcionar uma formação integral e crítica, quando priorizado uma concepção de educação que torne isso possível. A seguir, será visível perceber concepções educacionais que negam as formas clássicas de educar, valorizam o cotidiano do aluno como referência central, além de desvalorizar a presença e o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. Perceberemos como algumas perspectivas educativas consideram desnecessária a tentativa de superação do capitalismo e de seu sistema social acreditando ser possível formar um indivíduo com o espírito competitivo e solidário.

## 1.1 AS PEDAGOGIAS PÓS-MODERNAS E A CRÍTICA A ELAS À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Observamos nas duas últimas décadas, o predomínio de certas propostas pedagógicas voltadas para a lógica de treinamento, caracterizadas por Duarte (2008) como “pedagogias do aprender a aprender”. Essa análise é feita em decorrência de estudos do autor sobre a ampliação da jornada escolar que, na concepção dele, não possibilitam uma escolarização emancipadora pelo tipo de pedagogia que se desenvolve na ampliação. Esta análise é importante para compreender o papel do professor nas diferentes abordagens pedagógicas.

Estas propostas das “pedagogias do aprender a aprender” visam à formação prática, sem a preocupação da constituição do sujeito na sua integralidade ou, ao menos, uma instrução crítica que possibilitaria a análise da realidade. De acordo com Duarte (2008), tais pedagogias tiveram origem no movimento escolanovista e foram retomadas nos anos 1990, no desenvolver das ideias neoliberais de terceira via em nosso país, na esteira das novas concepções sobre a superação da sociedade de tipo industrial.

Dentre as pedagogias do “aprender a aprender”, Duarte (2010) destaca as seguintes: a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista. Todas apresentam ênfase no construtivismo. Dentro de suas especificidades, estas pedagogias apresentam, segundo o autor, “[...] uma mesma tônica: a negação daquilo que chamam “educação tradicional”” (DUARTE, 2010, p. 33) valorizando-se, especialmente, a aprendizagem do indivíduo por si mesmo. Ou seja, negam as formas clássicas de educação escolar, além de desvalorizar a presença do professor no processo de ensino e aprendizagem:

Nessa perspectiva, aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, enquanto aprender como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma (DUARTE, 2001, p. 36).

Ainda em se tratando da crítica dessa perspectiva da educação tradicional, destacamos que o tipo de preparação valorizada por ela prioriza a dinamicidade da sociedade, desconsiderando todo o processo histórico vivido até então, sendo que

[...] a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, ou seja, enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações e ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses (DUARTE, 2001, p. 37).

Duarte (2010) apresenta alguns aspectos que estas pedagogias demonstram em comum. Primeiramente, o autor destaca a “ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista”, baseando-se na “[...] crença na possibilidade de resolução dos problemas sociais sem a superação radical da atual forma de organização da sociedade, [...] a lógica de reprodução do capital” (DUARTE, 2010, p. 35). Tais pedagogias adotam a “visão idealista de educação”, pela qual “[...] os problemas sociais são resultados de mentalidades errôneas, acarretando a crença de que a difusão pela educação de novas ideias entre os indivíduos, especialmente os das novas gerações, levaria à superação daqueles problemas” (DUARTE, 2010, p. 35). O autor traz a seguinte crítica em relação a esta visão:

Esse idealismo chega ao extremo de acreditar ser possível formar, no mesmo processo educativo, indivíduos preparados para enfrentar a competitividade do mercado e imbuídos do espírito de solidariedade social. [...] Trata-se da negação da perspectiva de totalidade, ou seja, da afirmação do princípio de que a realidade humana seria constituída de fragmentos que se unem não por relações determinadas pela essência da totalidade social, mas sim por acontecimentos casuais, fortuitos e inacessíveis ao conhecimento racional. [...] seriam os acasos da vida de cada sujeito que determinariam o que é ou não relevante para sua formação (DUARTE, 2010, p. 35).

Dessa ideia de “negação da totalidade”, provém um dos princípios centrais das pedagogias contemporâneas, o relativismo, que tem como ponto principal a crítica à “educação tradicional”, já mencionado anteriormente. Podemos explicar esse relativismo a partir de duas perspectivas: o relativismo epistemológico e o relativismo cultural. O primeiro sugere que o conhecimento “[...] seria sempre dependente do ponto de referência espacial e temporal a partir do qual o sujeito procura compreender os fenômenos naturais e sociais” (DUARTE, 2010, p. 35). Já para o relativismo cultural:

O mundo humano seria constituído por uma infinidade de culturas, cada qual com seus valores, suas práticas, suas crenças e concepções sobre a natureza e a sociedade. Nenhum conhecimento poderia ser considerado certo ou errado em si mesmo, estando seu julgamento sempre dependente da análise de suas funções e seus significados no interior de uma determinada cultura. [...] Não é difícil perceber que o relativismo cultural incide diretamente sobre o currículo escolar, acarretando sua fragmentação, podendo levar, no limite, ao seu desaparecimento. [...] Como definir-se um currículo comum a todos se não existe uma cultura que possa ser referência para todos? (DUARTE, 2010, p. 36).

Em ambas as formas de relativismo, “[...] tanto em seu aspecto epistemológico como no cultural, leva a uma ausência de referências para a definição do que ensinar na escola às novas gerações” (DUARTE, 2010, p. 37).

Um outro ponto que as pedagogias do “aprender a aprender apresentam em comum é que “o cotidiano do aluno deve ser a referência central para as atividades escolares”, ou seja, só apresentam alguma relevância e significado para serem ensinados, aqueles conteúdos que mostrem alguma utilidade prática na vida dos alunos. Sendo assim, “[...] o conhecimento tem valor quando pode ser empregado para a resolução de problemas da prática cotidiana” (DUARTE, 2010, p. 37). Neste sentido, o autor acrescenta que:

Nessa perspectiva, o conhecimento é visto como uma ferramenta na resolução de problemas, e a prática cotidiana determinaria a validade epistemológica e pedagógica dos conteúdos escolares. Atualmente essa ideia é denominada como aprendizagem significativa ou conteúdos contextualizados. [...] *Uma das consequências mais perversas dessa limitação da validade do conhecimento à sua utilidade na prática cotidiana é a reprodução das desigualdades sociais e dos preconceitos que naturalizam tais desigualdades* (DUARTE, 2010, p. 37, grifos nosso).

Caberia aos professores buscar conhecer a realidade dos seus alunos, mas não na intenção de promover uma formação comprometida com a luta de classe e da superação das condições sociais, mas sim para perdurar os abismos já existentes. Segundo Duarte (2001), competiria aos professores a “criatividade” para a preparação das aulas, entretanto,

[...] essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (DUARTE, 2001, p. 38).

Para Duarte (2008), há uma expressiva aproximação entre as “pedagogias do aprender a aprender” e alguns pressupostos da teoria do desenvolvimento de tipo construtivista, pelo qual o aluno deve participar ativamente de seu processo de aprendizagem. Inspirado nos ideais de Jean Piaget, conforme mencionado por Duarte (2010), este método procura instigar a curiosidade de modo

que o aluno encontre as respostas a partir de seus próprios conhecimentos e de sua interação com o meio e seus pares. Duarte (2010, p. 40) complementa que:

Do ponto de vista pedagógico, [...] as atividades de maior valor educativo serão aquelas que promovam esse processo espontâneo de desenvolvimento do pensamento. Nessa perspectiva, não importa o que o aluno venha a saber por meio da educação escolar, mas sim o processo ativo de reinvenção do conhecimento. Aprender o conteúdo não é um fim, mas apenas um meio para a aquisição ativa e espontânea de um método de construção de conhecimentos.

Duarte (2008, p. 09) critica ainda a proposta do “aprender a aprender” no que diz respeito ao grau de importância dado ao método de construção do conhecimento, que é visto como “[...] mais importante que o conhecimento já produzido socialmente”.

Para este autor, a função do professor, nesta concepção, fugiria um pouco do que se conhece tradicionalmente. Conforme mencionamos, o professor não seria mais o responsável pela transmissão dos conhecimentos socialmente elaborados, mas teria uma função de mediador entre as descobertas e interesses dos alunos pelos conteúdos escolares. Este ficaria com o papel de observar e aconselhar os alunos, sem realizar grandes interferências ou esclarecimentos, pois o aluno deverá chegar à compreensão dos conteúdos por ele mesmo e pela interação com seus pares. Nesse sentido, Duarte (2010, p. 38) acrescenta que:

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos. Mesmo quando os projetos surgidos nas atividades escolares demandem algum tipo de conhecimento proveniente do campo da ciência, o que articula os conhecimentos é o objetivo de formação de habilidades e competências requeridas pela prática cotidiana.

Percebemos, diante do exposto, a importância de se compreender o conteúdo das pedagogias que vem sendo utilizadas como referências para o processo de escolarização. Compreendemos que as opções pedagógicas adotadas definem o direcionamento no método de ensino, seja para manutenção da organização social,

seja para sua transformação. Há uma defesa pela autonomia e participação dos alunos em seu processo de aprendizagem, deixando-o como responsável dos resultados que obtiver, além de se perceber o interesse em contemplar conteúdos que já fazem parte da realidade do público atendido, enquanto, efetivamente, revela-se um esforço perverso, pois a intenção se demonstra como um meio para a manutenção e reprodução das estruturas sociais existentes. Por conseguinte, continuaremos a análise relacionando o papel do professor e da escola tanto na tentativa de superação da lógica capitalista, quanto na possibilidade de favorecer a formação crítica dos indivíduos.

## 1.2 O PAPEL DA ESCOLA E DA AMPLIAÇÃO DE SUA JORNADA

Conforme apresentado neste estudo até o momento, a escola tem o papel significativo na transmissão do saber científico e historicamente elaborado, pois é a instituição que tem como sua essência a formação dos indivíduos. A jornada escolar ampliada é a possibilidade de potencializar e qualificar essa transmissão de conhecimentos, pois o aluno teria a oportunidade em ter mais tempo de exposição dos conteúdos científicos. Deste modo, pretendemos discorrer, nesta seção, sobre o sentido da ampliação da jornada escolar em nossa sociedade, que, conforme mencionamos, é dividida em classes, além de discutir algumas das perspectivas existentes.

Em relação ao papel da escola, destacamos as ações desenvolvidas pelos professores. Mello (2009) descreve o papel dos professores como agentes da mediação no processo de ensino e aprendizagem, intermediando as descobertas e os interesses dos alunos. Mesmo havendo a aprendizagem com outras pessoas, o professor é o mediador fundamental no processo educacional. A autora embasa suas ideias em Saviani, ao relatar que o trabalho do professor é “[...] buscar as formas mais adequadas para provocar essa máxima apropriação. Em outras palavras, ao professor cabe criar as mediações mais adequadas para isso” (MELLO, 2009, p. 367). O trabalho do professor deve ser intencional e as atividades escolares devem ser sistematizadas.

A partir da década de 1990, partindo de legislações, conforme veremos no capítulo a seguir, e especialmente a partir da Constituição Federal de

1988<sup>10</sup>, percebemos uma maior preocupação em relação à oferta de vagas nas escolas, especialmente na educação básica. Desta forma, destacamos que, desde o surgimento da escola,

[...] a expansão da oferta educacional é expressão de práticas sociais e relações de forças que antecedem e atravessam as medidas oficiais a seu respeito. É sempre movida por impulsos que decorrem dessas práticas e relações, estando relacionada, portanto, com modificações nas expectativas dirigidas à educação escolar, com as ações que se apresentam como respostas às novas demandas, com os novos usos e utilizações da escola que daí decorrem e, ainda, com os esforços no sentido da sistematização da oferta e de sua expansão (ALGEBAILLE, 2009, p. 91).

Algebaile (2009) aponta que, desde os anos de 1970, podemos perceber a importância da escolarização e do seu papel, na tentativa de diminuir a pobreza:

A ênfase no nível de ensino mais elementar cumpriria, nesse caso, função realmente estratégica na abordagem da pobreza. De um lado, por permitir ampliar, ainda que precariamente, a presença do Estado naquelas parcelas da população para as quais não estão previstas outras formas de integração capazes de atenuar tensões e conflitos iminentes. De outro, e complementarmente, por difundir a ideia de que a pobreza e os problemas sociais decorrem da falta de educação do pobre e que a educação escolar é o meio por excelência de garantir-lhe novas condições de empregabilidade, aumentar sua produtividade e modificar seu comportamento, de forma que ele se torne capaz de atuar positivamente na melhoria geral de suas condições de vida (ALGEBAILLE, 2009, p. 267).

Neste sentido, destacamos a função da ampliação da jornada escolar, objeto do presente estudo. A escola de jornada ampliada teria como objetivo e possibilidade amenizar as desigualdades educacionais relacionadas aos saberes escolares das classes menos favorecidas, de forma que: “O objetivo seria o de instrumentar esse segmento populacional para organizar-se em sua luta por melhores condições de vida, tendo em vista a diminuição das desigualdades sociais” (PARO; FERRETTI; VIANNA; SOUZA, 1988). Porém, dentro da concepção capitalista, este já não seria o objetivo do Estado. O interesse deste é (e sempre foi, desde a criação da

---

<sup>10</sup> Em seu Artigo 205, traz que: “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”.

instituição escolar) manter os abismos sociais já existentes entre as classes, amenizando, todavia, alguns possíveis conflitos com a implantação de algumas políticas sociais:

A utilização da escola como posto avançado do Estado, por exemplo, mostrou-se interessante tanto para projetos que buscavam a instituição de formas sistemáticas de controle social que levassem à aceleração de processos “civilizatórios” (caso das “instituições periescolares<sup>11</sup>”) quanto para projetos dirigidos a objetivos menos “nobres”, de mera legitimação política e atenuação dos conflitos que poderiam derivar da intensificação da pobreza (ALGEBAILLE, 2009, p. 225, grifos nosso).

Realizar a pesquisa, investigando as políticas de ampliação de jornada escolar nos permite vislumbrar que: “As investigações em políticas educativas, fundamentadas na teoria marxista, poderão contribuir para evidenciar que as reformas educativas atuam nos limites da política sem, contudo, atingir as causas dos problemas sociais” (MASSON, 2013, p. 71). Além disso, percebemos que a categoria da contradição perpassa por todo nosso estudo: enquanto há a criação de políticas educacionais para a diminuição das desigualdades sociais, há também vários retrocessos em relação à garantia de direitos e de qualidade do serviço educacional ofertado.

Posser, Almeida e Moll (2016, p. 122) evidenciam a concepção de educação integral como “formação completa do homem”. Constatamos aqui, uma das nomenclaturas comumente utilizadas para se referir à proposta de jornada escolar ampliada. Neste sentido, cabe apontar que

[...] a educação integral subentende a construção de possibilidades, buscando a socialização de conhecimentos através do convívio onde envolva o sujeito num todo, contribuindo com o seu desenvolvimento físico, psíquico, intelectual, social e afetivo. Desta maneira, o espaço escolar precisa reconhecer e valorizar a experimentação e a pesquisa, oferecendo oportunidades de acesso à diversidade de recursos, criar momentos de aprendizagem prazerosos e promover um ensino de qualidade (POSSER; ALMEIDA; MOLL, 2016, p. 123).

---

<sup>11</sup> Organizações de assistência econômica, médica e alimentar, ou seja, associações voltadas à ação social.

Portanto, o conjunto de saberes, que é de responsabilidade da escola, efetiva o processo de desenvolvimento dos homens, e, relacionando com o sistema organizativo de nossa sociedade, Padilha e Barros (2019, p. 36) acrescentam que

[...] cada passo dado no caminho da cultura não tem sido um passo no caminho da liberdade verdadeiramente humana porque, historicamente e hoje acirradamente, a grande maioria dos homens desse planeta tem efetivado uma existência de cunho individualista, em que impera o que é contraditório ao caráter social, isto é, humano.

Deste modo, a partir dos escritos de Cavaliere (2009), Cardoso e Oliveira (2019), descrevem que, no Brasil, encontramos ao menos duas vertentes de ampliação do tempo escolar, destacando que, na primeira, “[...] os alunos deveriam permanecer durante todo dia nesse espaço, realizando atividades curriculares variadas, alimentação e cuidado básico”, denominando de “escola de tempo integral”. Já a segunda vertente apresenta “[...] enfoque na oferta de atividades diversificadas aos alunos em turno alternativo às aulas, utilizando de diferentes espaços e agentes que não fossem da escola, decorrente das articulações com as instituições multissetoriais”, alcunhado como “alunos em tempo integral” (CARDOSO; OLIVEIRA, p. 64, 2019).

Neste sentido, Sousa (2015) enfatiza que

[...] o aumento ou ampliação das condições de aprendizagem na escola não implicam a promoção de uma Educação Integral, pois, apesar de a mesma prescindir de um aumento da jornada escolar (tempo integral), nem sempre a educação em tempo integral acontece dentro dos princípios de uma escola integrada (SOUSA, 2015, p. 776-777).

Para Paolis (2018, p. 39), tratar de educação integral é o mesmo que compreender que se trata de “[...] uma modalidade que preconiza o aumento do tempo de permanência do aluno para além do mínimo considerado obrigatório”, e na qual seus conteúdos extrapolam os do currículo escolar obrigatório, contemplando o aluno em seus aspectos físico e intelectual, atendendo a suas “[...] demandas de natureza não educacional”. A autora ainda considera mais adiante que:

A *educação integral* tem sido associada a uma educação que preferencialmente dura mais tempo e é organizada em consideração às carências socioeconômicas dos alunos (incluindo alimentação e

saúde), à valorização de diferentes culturas e conhecimentos (não só o científico, formal), e aos múltiplos recursos e espaços disponíveis (mídias, museus, o próprio bairro, equipamentos públicos em geral). Já a *ampliação da jornada* desvincula-se dessa organização escolar e concentra-se em garantir o aumento das horas de permanência na escola em ações variadas. Nas propostas de ampliação da jornada não há uma preocupação em reorganizar tempos e espaços para toda a escola, seus alunos, professores e gestores (PAOLIS, 2018, p. 48, grifos da autora).

Com essa variedade de nomenclaturas, os termos chegam a ser utilizados de maneira equivalentes devido à proximidade semântica, possibilitando, portanto, um possível agrupamento de categorias, na qual,

“[...] uma que fornece a noção de *integralidade* (tempo integral e educação integral, por exemplo) e outra que indica *complementaridade* (ações educativas complementares, turma complementar, *Segundo Tempo*, contraturno, turno inverso, atividades extracurriculares, entre outras) (BRASIL, 2009b, p. 18, grifos do original).

De acordo com este Relatório (BRASIL, 2009b), por vezes, uma mesma nomenclatura utilizada em determinadas experiências, pode apresentar características distintas.

Partindo dessas interpretações apresentadas, compreendemos e utilizaremos a diferenciação dos termos no sentido de que a educação em tempo integral e/ou ampliação da jornada escolar, considerando-se o tempo, a extensão da permanência dos alunos na escola; e educação integral como aquela que contempla a formação completa do indivíduo, abrangendo e desenvolvendo o aluno em todas as áreas do conhecimento.

Sobre a oferta e a ampliação da jornada escolar, refletimos acerca das condições e das vagas disponíveis para efetivação da educação de qualidade preocupada e comprometida com as camadas populares menos favorecidas socialmente. Algebaile (2009) contribui com esta reflexão, defendendo que:

Diante da falta de vagas para responder à ampliação da demanda, as manipulações do tempo escolar somaram-se à refuncionalização apressada de compartimentos escolares e à ampliação efetiva do espaço escolar, por meio das reformas de ampliação de prédios escolares e da construção ou de outras formas de incorporação (aluguel, ocupação mediante cessão etc.) de novos prédios à rede existente. São práticas que continuam a coexistir, sendo possível

observar em diferentes municípios o uso de todos esses meios ao mesmo tempo. Não se espera que um desses meios se esgote para se lançar mão de outro. Vai-se lançando mão do que é possível em cada lugar, dentro de uma mesma rede, de forma a mostrar o “esforço” da administração e, ao mesmo tempo, fortalecer a ilusão de que os meios mais precários têm caráter apenas provisório. A construção de novas e modernas escolas mantém viva a ilusão de que esse é o horizonte real em relação ao qual se organiza a política educacional, tornando suportáveis a superlotação, o rodízio de turmas e os espaços precários, porque indiciadores de uma reforma iminente (ALGEBAILLE, 2009, p. 297).

Para nós, é evidente uma certa naturalização de práticas que iludem a população quanto à qualidade dos serviços prestados, principalmente quando ouvimos frases de efeito, retratando o comodismo, sobretudo em se tratando das desigualdades provocadas pela sociedade dividida em classes. Notamos a falta de preocupação com a qualidade, pois: “Ao invés de investir na carreira docente e na formação de quadros para uma escola que amplie tempos e espaços, há um apelo para o estágio, o voluntário, o bolsista e parcerias com instituições de áreas variadas” (PAOLIS, 2018, p. 43).

É necessário que, enquanto educadores e acima de tudo, seres humanos, reconhecemos a importância da apropriação da cultura histórica e socialmente elaborada para a garantia da “liberdade dos povos”, de sua emancipação, além de que, este projeto de escola, também requer um espaço físico adequado para o seu desenvolvimento com qualidade.

Iniciamos esse capítulo com o objetivo de esclarecer o papel que a educação escolar apresenta frente à sociedade organizada em classes, na estrutura capitalista, além de buscar a compreensão sobre as terminologias utilizadas para denominar a modalidade de ensino que é nosso objeto de estudo, a jornada escolar ampliada, e como cada uma se encaixaria numa perspectiva teórica.

Ao finalizá-lo verificamos que ao invés da educação escolar ser utilizada como instrumento de superação das desigualdades sociais, ela tem sido um mecanismo para a manutenção dessas, além de estar à serviço dos meios de produção e do mercado, voltada ao lucro. Percebemos que há a diferenciação das propostas pedagógicas, revelando a divisão social também no ensino, especialmente quanto à divisão de formação para trabalhos manuais e trabalhos intelectuais, onde a classe trabalhadora recebe um ensino de forma elementar, fazendo-nos refletir sobre a falta de igualdade quanto às oportunidades de acesso ao conhecimento científico.

Pensar em ampliação da jornada escolar implica também pensar nas definições das nomenclaturas diferentes utilizadas, que por vezes, são adotadas de maneira errônea por não conhecimento das proposições em cada uma delas. Os termos adotados em cada situação estão relacionados intimamente com o objetivo da formação proporcionada.

As teorias pedagógicas abordadas neste capítulo demonstram a intencionalidade nas propostas que conhecemos de jornada escolar ampliada, de forma que defendem a omissão do professor no processo de ensino aprendizagem, dando brechas a colocação de pessoas sem formação específica para “instruir” o trabalho educativo a ser desenvolvido pelos alunos.

É visível também o foco dessas pedagogias ao defenderem o papel da escola para a preparação dos sujeitos para o trabalho, sugerindo que essa instituição contemple os conteúdos de interesse e necessidade dos alunos. Esse é um pensamento perverso, visto que quando pensamos em uma parcela da sociedade que se encontra em vulnerabilidade, a meta será realmente conseguir um espaço no mercado de trabalho para a garantia de seu sustento e sobrevivência.

Tomar tal discussão como pressuposto da relevância das proposições teóricas já mencionadas neste texto, deve permitir um razoável panorama para a próxima seção, em que analisaremos as políticas educacionais no âmbito nacional das propostas para a implantação da jornada escolar ampliada.

## **CAPÍTULO 2. ANÁLISE DA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR A PARTIR DA POLÍTICA EDUCACIONAL**

Compreendida a natureza da educação escolar, neste capítulo, pretendemos considerar a(s) especificidade(s) da ampliação da jornada escolar em relação às políticas educacionais que contemplam essa forma de pensar a proposta de ensino e que “forcem” o Estado a garantir a sua oferta. Essa discussão permitirá que, em nossa pesquisa, compreendamos quais as políticas públicas existentes que contemplem a ampliação da jornada escolar, no âmbito nacional especialmente.

Inicialmente, propomos a discussão de que quando citamos política educacional nos referimos a ações governamentais<sup>12</sup> voltadas para a intervenção nas diversas etapas da educação (VIEIRA, 2007, p. 56). As políticas educacionais estão incluídas nas políticas públicas e sociais, sendo que a primeira representa “[...] intervenções estatais resultantes da interação complexa entre Estado e as demandas sociais” (NOMA; BARBIERI, 2017, p. 28); e a segunda pode ser compreendida “[...] como estratégias de intervenção e de regulação social no que se refere à ‘questão social’” (NOMA; BARBIERI, 2017, p. 31). É pertinente salientar que essas políticas estão intimamente relacionadas à garantia dos direitos sociais, e portanto, compreendemos que as políticas educacionais abrangem situações que vão para além do trabalho desenvolvido em sala de aula.

Desse modo, as políticas educacionais: “Dizem respeito às decisões que o Poder Público, em suas diferentes esferas – União, Estados, Municípios –, toma em relação à educação e que são expressas e regulamentadas por mecanismos legais, tais como leis e decretos” (NOMA; BARBIERI, 2017, p. 34). Compreendemos, portanto, que as legislações voltadas ao setor educacional são desenvolvidas a partir de políticas, que por sua vez, têm ligação direta com o Estado. Destacamos aqui a categoria da contradição, visto que há as políticas educacionais, todavia as mesmas não garantem a oferta dos serviços esperados.

Durante a década de 1990, o cenário no Brasil foi marcado pelo desenvolvimento de políticas neoliberais e pela reforma do Estado. Embora tardia (em relação aos outros países), tal reforma, segundo Silva (2014), “[...] é parte de uma

---

<sup>12</sup> O termo governo aqui está compreendido como “núcleo diretivo do Estado” (NOMA; BARBIERI, 2017, p. 23).

conjuntura de crise herdada ainda dos anos de 1970 e aprofundada nos anos de 1980” (SILVA, 2014, p. 40). Essa “herança” é explicada por Perrude (2013):

Com o regime militar, instalado em 1964, sob liderança tecnocrático-militar, o projeto de desenvolvimento nacional, capitaneado pelo Estado, alcançou, de acordo com suas análises, sua máxima potência, apoiado em uma retórica liberalizante sob o signo da ideologia da segurança nacional. [...]

Assim, no contexto de uma crescente crise econômica e de endividamento que levou o Estado a perder o controle sobre a moeda e as finanças, a enfrentar a falta de investimentos públicos e a não dispor de políticas de desenvolvimento, encontrou-se econômica e politicamente fragilizado, em crise e sem recursos. Esse processo de dilapidação, já iniciado no período da ditadura, abriu caminhos para que a ideologia neoliberal encontrasse um terreno favorável e fértil para sua expansão (PERRUDE, 2013, p. 79).

Para Silva (2014), a reforma redefiniu o papel do Estado, e o mesmo “[...] tendeu a assumir funções diretas na execução, o que provocou distorções e ineficiências” (SILVA, 2014, p. 41). Sobre a reforma do Estado no Brasil, Silva (2014) ainda nos acrescenta que: “A reforma do Estado brasileiro pautou-se na administração pública gerencial, que teve em Luiz Carlos Bresser Pereira, naquele momento a frente do Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare), seu grande idealizador” (SILVA, 2014, p. 43).

Segundo Anderson (2005), o neoliberalismo trata-se de uma corrente econômica e política, tendo suas raízes no Iluminismo e Humanismo, sendo uma maneira de reagir, teórica e politicamente contra o Estado intervencionista e de bem-estar (keynesianismo). Teve início logo após a Segunda Guerra Mundial, nas regiões da Europa e América Central.

De acordo com o autor, após a grande crise do pós-guerra (1973), as ideias neoliberais passaram a ganhar mais espaço na sociedade, defendendo que o Estado deveria ser forte o suficiente para “romper o poder dos sindicatos” e controlar os recursos públicos, porém, este mesmo Estado deveria ser fraco referente aos gastos sociais e nas intervenções do mercado. Sendo assim, haveria de ter uma “disciplina orçamentária” para a contenção das despesas referentes ao bem-estar, além de restaurar “[...] a taxa ‘natural’ de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos” (ANDERSON, 2005, p. 11).

Com base em Anderson (2005) podemos dizer que o modelo neoliberalista não acontece da mesma maneira em todos os países que adotaram essa corrente, ao contrário, ocorre de diferentes formas nesses países que tentavam apaziguar a crise econômica causada pelo pós-guerra. Ele vai tornando-se um programa hegemônico nos países capitalistas. Em alguns desses países houve a recuperação de lucros para o Estado, com a diminuição dos movimentos de greve trabalhista, causado pela derrota dos movimentos sindicais, além do aumento do desemprego e a contenção dos salários.

O aumento da ideia de competitividade por um espaço no mercado de trabalho fez com que as pessoas procurassem melhorar sua “empregabilidade”, buscando investir em saberes e habilidades, alcançados especialmente através do acesso à educação. Para Gentili (2005, p. 55) “[...] a educação e a escola, nas suas diferentes modalidades institucionais, constituem sim uma esfera de formação para o mundo do trabalho”. Entretanto, a ideia central do modelo neoliberal coloca as pessoas como responsáveis pelo sucesso e fracasso, e que no mercado de trabalho, não há espaço para todos. Além disso, atribui à escola uma função econômica, com o papel de formar para o emprego (GENTILI, 2005). Ainda embasados nos escritos desse autor, destacamos desta forma que:

A escola se constituía, assim, num espaço institucional que contribuía para a integração econômica da sociedade formando o contingente (sempre em aumento) da força de trabalho que se incorporaria gradualmente ao mercado. O processo de escolaridade era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual (GENTILI, 2005, p. 49-50).

Socialmente, podemos considerar que o neoliberalismo conseguiu muitos de seus objetivos, como por exemplo, no que diz respeito ao alargamento de uma sociedade desigual. Porém, do ponto de vista econômico ele fracassou, pois não conseguiu revitalizar totalmente o capitalismo e seus princípios.

Não ocorreram reações contrárias ao movimento neoliberalista. Houve até novas ondas de privatizações em países que antes eram contrárias a elas. De maneira geral, podemos classificar o neoliberalismo como um movimento ideológico em escala mundial, decidido a transformar todo o mundo à sua ambição estrutural e sua extensão internacional.

Sobre a descentralização do papel do Estado, podemos destacar os aspectos defendidos pelo neoliberalismo de terceira via, que passa a ter mais força no Brasil nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002):

A terceira via trabalha com uma perspectiva de sociedade civil modernizada, cujo significado está relacionado ao mercado, de forma que, para ser bem sucedida, a sociedade civil deve ser empreendedora. É esta parcela da sociedade civil que o Estado deve incentivar para que assuma as políticas sociais (SILVA, 2014, p. 44).

Esse viés do neoliberalismo de terceira via não estava presente somente no mercado, mas apareceu também no setor das políticas sociais, provocando sua redução “[...] a tal ponto que setores que antes eram do domínio público passaram a ser gerenciados pelas empresas” (PERRUDE, 2013, p. 80). Essa situação também refletiu no contexto educacional, conforme destacado nos estudos de Silva (2014):

No campo da educação, entendemos que a “radicalização da democracia”, proposta naquele momento, pode ser traduzida como a sociedade civil assumindo tarefas antes configuradas no âmbito do Estado. [...] desde a chamada à participação da comunidade em diferentes ações na escola até a participação do empresariado –, envolvendo-se nas discussões, influenciando o campo das políticas educacionais e promovendo estratégias para esta área (SILVA, 2014, p. 46).

Com isso, percebemos que o contexto econômico, aliado à reforma do Estado, influenciou diretamente as políticas educacionais nas últimas décadas. Portanto, cabe destacar que “[...] o Estado no Brasil é patrimonial e, portanto, trata-se de um estado excludente e de classe, a despeito das lutas históricas em prol do Estado Democrático de Direito” (DOURADO, 2019, p. 5). As legislações, nem sempre, apresentam “neutralidade” em suas intenções, muito pelo contrário, estão por vezes, encobertas de interesses particulares. À vista disso, reforçamos que

[...] a educação desempenha papel estratégico, visto que, ao propagar esta ideologia<sup>13</sup>, procura impedir que a classe trabalhadora adquira consciência das contradições do sistema, acomodando-se às desculpas meritocráticas para as diferenças de classe no interior da sociedade (SILVA, 2014, p. 53).

---

<sup>13</sup> Segundo Silva (2014, p. 53) “ideologia da globalização como sustentáculo das reformas”.

Conforme destacado por Jacomeli; Barão; Gonçalves (2018) as “[...] políticas estão articuladas aos interesses do “consenso educacional” de universalização da Educação Básica concebido no âmbito dos organismos educacionais” (JACOMELI; BARÃO; GONÇALVES, 2018, p. 44). Percebemos também que:

A política educacional brasileira tem se vinculado fortemente às orientações dos organismos internacionais para educação e subscrito ao projeto denominado de globalização. Esse ideário marca presença, sobremaneira por meio da articulação de fundações, ONG’s e outros setores da “sociedade civil” na proposição política, acompanhamento e análise de ações educacionais (JACOMELI; BARÃO; GONÇALVES, 2018, p. 47).

Ainda é perceptível o viés meramente assistencialista na ampliação da jornada, onde consideram o tempo a mais na escola apenas como a alternativa de tirar as crianças e adolescentes das ruas, evitando o contato destes com os perigos das ruas e a marginalidade (FISCHER, 2015, p. 21319). Além disso, vemos a culpabilização do insucesso dos alunos na escola pelas suas próprias características de vida, sejam elas biológicas, psicológicas, culturais ou financeiras:

Tristes e nefastas conclusões, pois foram as instituições escolares e o próprio sistema educativo que, de modo geral, abandonaram esses meninos e meninas ao longo de seus percursos escolares, por não se enquadrarem nas expectativas geradas pelo perfil dos estudantes provenientes de lares alfabetizados e letrados (MOLL, 2014, p. 371).

Como resultado da reforma, temos: “O Estado, numa nova perspectiva, assumiu o papel de regulador, provedor ou promotor dos serviços, principalmente os sociais, estreitando, assim, sua relação com a sociedade civil” (PERRUDE, 2012, p. 82). Desta forma, percebemos a desresponsabilização do Estado em relação à qualidade, além de seu novo papel na sociedade.

Nesse sentido, o desafio enfrentado no sistema educacional brasileiro, diz respeito especialmente à universalização do acesso à educação e as possibilidades de melhoria no ensino ofertado. Isto posto, tomaremos para análise nessa seção, documentos nacionais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96); Plano Nacional de Educação – PNE 2001, Lei n.º

10.172/01 (BRASIL, 2001); Relatório: Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral (BRASIL, 2009); Resolução CNE/CEB n.º 07/2010; e Plano Nacional de Educação – PNE 2014, Lei 13.005/14 (BRASIL, 2014). A escolha por esses documentos se fez pelos conteúdos nas legislações e a relação mais direta quanto à ampliação da jornada escolar. O objetivo será o levantamento das orientações e encaminhamentos apresentados para essa modalidade de ensino.

Segue um quadro demonstrativo apresentando as legislações pesquisadas e analisadas:

**Quadro 2 - Legislações Nacionais Selecionadas**

Documento	Ano	O que fala sobre a ampliação da jornada escolar
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96)	1996	<p><b>Art. 34.</b> 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.</p> <p><b>§ 2º</b> O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.</p>
Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/01)	2001	<p><b>Meta 22.</b> Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças e famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócio-educativas.</p>
Emenda Constitucional 059/2009	2009	<p>Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208 da CF, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica.</p>
Relatório – Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira	2009	<p>Apresenta resultados de pesquisa desenvolvida por um grupo de universidades públicas federais por solicitação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério de Educação (SECAD/MEC), cujo objetivo era investigar as experiências de ampliação da jornada no ensino fundamental em curso no país.</p>

<p>Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (Resolução CNE/CEB n.º 07/2010)</p>	<p>2010</p>	<p><b>Art. 36.</b> Considera-se como de período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas.</p> <p><b>Parágrafo único.</b> As escolas e, solidariamente, os sistemas de ensino, conjugarão esforços objetivando o progressivo aumento da carga horária mínima diária e, conseqüentemente, da carga horária anual, com vistas à maior qualificação do processo de ensino-aprendizagem, tendo como horizonte o atendimento escolar em período integral.</p> <p><b>Art. 37.</b> A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis.</p> <p><b>§ 1º</b> O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, implica a ampliação da jornada escolar diária mediante o desenvolvimento de atividades como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais.</p>
--	-------------	--

		<p>§ 2º As atividades serão desenvolvidas dentro do espaço escolar conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do território em que está situada a unidade escolar, mediante a utilização de equipamentos sociais e culturais aí existentes e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais, sempre de acordo com o respectivo projeto político-pedagógico.</p> <p>§ 3º Ao restituir a condição de ambiente de aprendizagem à comunidade e à cidade, a escola estará contribuindo para a construção de redes sociais e de cidades educadoras.</p> <p>§ 4º Os órgãos executivos e normativos da União e dos sistemas estaduais e municipais de educação assegurarão que o atendimento dos alunos na escola de tempo integral possua infraestrutura adequada e pessoal qualificado, além do que, esse atendimento terá caráter obrigatório e será passível de avaliação em cada escola.</p>
<p>Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/14)</p>	<p>2014</p>	<p><b>Meta 6.</b> 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.</p>

**Fonte:** a própria autora.

Encontramos, desde a Constituição Federal de 1988, a demonstração de preocupações referentes aos direitos sociais, como podemos observar no Artigo 206:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;  
III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais [...]  
(BRASIL, 1988).

Desta maneira, percebemos que a CF “[...] avança no alargamento formal da cidadania e dos direitos sociais, entre eles a educação. A dinâmica política segue, contudo, demarcando, para a maior parte da sociedade, uma cidadania tutelada, restrita e funcional ou de segunda ordem” (DOURADO, 2019, p. 7).

Reconhecemos grandes avanços quanto ao alargamento dos direitos sociais e na luta pela educação, especialmente no período dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva, entre os anos de 2003 e 2010 (DOURADO, 2019, p. 8). O governo Lula, embora tenha tido os olhos, aparentemente, muito voltados à classe trabalhadora, também estava comprometido com o empresariado. Entretanto, conforme já mencionamos, as políticas educacionais estão carregadas de interesses particulares, especialmente os da classe burguesa. Sendo assim, destacamos que

[...] a partir dos anos de 1990 a educação pública reafirma-se como espaço de construção de hegemonia, no qual o empresariado tem ocupado espaço importante, seja na expansão do mercado educacional, seja na sua crescente “participação” na definição dos objetivos e meios educacionais, além de seu controle social, organizando a escola – mesmo a pública – e seu tempo (JACOMELLI; BARÃO; GONÇALVES, 2018, p. 35).

Com a preocupação em relação aos direitos sociais, percebemos também uma inquietação em relação à qualidade da educação ofertada. Essa qualidade está relacionada também à quantidade, ou seja, ao tempo de exposição dos alunos aos conteúdos escolares, de modo que: “Porque cresceu nas últimas décadas a consciência social do direito à educação e à escola entre outros setores

populares, cresceu também a consciência de que o tempo de escola em nossa tradição é muito curto” (ARROYO, 2012, p. 33). Desta forma, Arroyo (2012, p. 33) ainda considera e acrescenta que o direito ao acesso à educação escolar “[...] levou ao direito a mais educação e a mais tempo de escola”.

Reconhecemos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) traz como expressivo avanço a organização da educação básica com a inclusão da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Isso é um ganho devido às Políticas Educacionais, no sentido que com a Emenda Constitucional 059/2009, por exemplo, há a indicação da obrigatoriedade do ensino para as idades de 04 a 17 anos, ou seja, ampliou o tempo de escolarização dos estudantes já a partir da Educação Infantil, além de estender o Ensino Fundamental para 9 anos escolares.

Na LDBEN, Lei n. 9.394/96, a ampliação da jornada escolar é contemplada em seu Art. 34, que traz:

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 [...]  
§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996, p. 18).

Compreendemos portanto, que a jornada escolar tem sido gradativamente ampliada em cada sistema de ensino, de acordo com suas necessidades, possibilidades e limites. No decorrer do documento, a LDBEN afirma que as aprendizagens podem ser desenvolvidas em outros ambientes que frequentamos e nas diversas relações que estabelecemos. Em seu Art. 2, demonstra que o objetivo da educação é o pleno desenvolvimento dos indivíduos, além de o habilitar como um cidadão e prepará-lo para o mercado de trabalho (BRASIL, 1996). Percebemos portanto, que a LDBEN 9.394/96 contempla a educação em tempo integral, entretanto não assegura e não proporciona meios e orientações de sua especificidade para que ela aconteça, de modo que: “[...] percebe-se uma orientação para que o ensino fundamental tenha sua jornada diária ampliada, mas não se estabelece a forma de ocupação desse tempo ou o resultado esperado para esse esforço” (PAOLIS, 2018, p. 30). Além disso, não estabelece prazos para sua efetivação.

A partir do exposto na LDBEN 9.394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 10.172/01, demonstra que:

À medida que forem sendo implantadas as escolas de tempo integral, mudanças significativas deverão ocorrer quanto à expansão da rede física, atendimento diferenciado da alimentação escolar e disponibilidade de professores, considerando a especificidade de horários (BRASIL, 2001).

Além disso, o PNE 2001 discorre brevemente sobre como se dará o atendimento pedagógico diferenciado das instituições com a jornada ampliada, de modo que:

Além do atendimento pedagógico, a escola tem responsabilidades sociais que extrapolam o simples ensinar, especialmente para crianças carentes. Para garantir um melhor equilíbrio e desempenho dos seus alunos, faz-se necessário ampliar o atendimento social, sobretudo nos Municípios de menor renda, com procedimentos como renda mínima associada à educação, alimentação escolar, livro didático e transporte escolar (BRASIL, 2001).

Percebemos que neste excerto há uma preocupação voltada, especialmente, à educação em tempo integral como uma responsabilidade social, como um serviço onde sobressai os aspectos assistenciais, voltado para a tentativa de amenizar as desigualdades sociais, apontando para uma perspectiva de escola de acolhimento que teve sua importância especialmente para camadas vulneráveis social e economicamente. Isso é sustentado mais adiante do PNE 2001, em sua meta 22, que diz:

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

Sobre o PNE 2001, destacamos ainda que a interpretação de educação integral relacionada puramente ao tempo, sem identificar sua especificidade, além de que:

O atendimento é priorizado para alunos de baixa renda, criando-se uma associação entre a necessidade de permanecer mais tempo na

escola com um perfil socioeconômico específico. Essa relação entre a prescrição para uma jornada escolar ampliada e estudantes pobres tensiona as análises e as discussões sobre a implementação dessa política pública (PAOLIS, 2018, p. 32).

Destacamos aqui a Emenda Constitucional 059/2009 avança em relação ao direito a educação, especialmente por prever e garantir a oferta em lei sobre a obrigatoriedade de ensino à alunos em idade de quatro a dezessete anos, além de anunciar a abrangência de programas que atendem à toda educação básica:

Art. 1º Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 208. ....

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (NR)

.....  
VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde." (NR) (BRASIL, 2009c).

Entendemos que a EC 059/2009, por sua vez, possibilita um ganho na concretização do direito à educação e há que ser ressaltado que, também oportuniza a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola pelo tempo de obrigatoriedade que assegura. Além disso, em 2007 temos implantado no país o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), constituinte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que "[...] favoreceu o avanço da jornada ampliada e, mais especificamente, do tempo integral no país" (BRASIL, 2009b, p. 22). O Relatório ainda acrescenta que:

O Fundeb – [...] ao associar recursos financeiros à educação em tempo integral, tornou possível sua adoção e implementação por parte das instâncias subnacionais, especialmente por aquelas com baixos níveis de arrecadação de impostos e que, como tal, contam com pequeno volume orçamentário (BRASIL, 2009b, p. 22).

Identificamos, portanto, investimentos, mesmo que iniciais, para tornar possível a implementação da jornada escolar ampliada, dando importância inclusive, à municípios que estariam esquecidos pelo poder público.

De uma forma mais minuciosa, e podemos dizer que até mais organizada com a especificidade da jornada escolar ampliada, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Resolução CNE/CEB nº 07/2010, traz em dois de seus artigos (Art. 36 e Art. 37), indicações para a ampliação da jornada escolar objetivando a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Esse documento reforça a participação da sociedade e de outras instituições para colaborarem com as atividades desenvolvidas na jornada escolar ampliada, além da redução das desigualdades de acesso ao conhecimento e bens culturais do público em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2010).

Ao tratar do tipo de ensino a partir das atividades a serem desenvolvidas nessa modalidade, a DCNEF (2010) aponta que:

§ 1º O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, implica a ampliação da jornada escolar diária mediante o desenvolvimento de atividades como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais (BRASIL, 2010, p. 11).

Desta forma, apontamos a Meta 6 do Plano Nacional de Educação em vigor – PNE 2014, Lei nº 13.005, que consolida algumas das propostas anteriores de “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica (BRASIL, 2014). O PNE em vigor avança em relação ao anterior na ampliação das metas a serem cumpridas além de instruir possíveis caminhos a serem traçados, além da prioridade de pública ao atendimento, sendo que: “Entre o PNE 2001 e o PNE 2014 houve um direcionamento da ampliação da jornada escolar: antes a prioridade era aos alunos considerados mais vulneráveis, em 2014 toda a unidade escolar está envolvida nessa proposta” (PAOLIS, 2018, p. 36). Dentre as estratégias delineadas, destacamos as seguintes:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta da 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;

[...]

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

Sobre a meta 6 do PNE em vigor, Moll (2014) considera que a proposta de educação integral deverá se atentar às especificidades do público atendido, de modo que haja a “[...] ‘reinvenção’ das possibilidades pedagógicas e curriculares da organização escolar” (MOLL, 2014, p. 376). Moll (2014) ainda acrescenta sobre as possibilidades e o que precisa ser levado em conta em relação ao PNE 2014, considerando que:

Há efetiva relação entre as metas do PNE e os compromissos de mudanças estruturais no sistema educacional brasileiro. A ampliação de vagas e a melhoria das condições materiais de acesso e permanência na escola, de condições de trabalho e salário dos profissionais da educação deverão vir acompanhadas das mudanças subjetivas que permitem considerar nossos estudantes, independentemente de seu berço e sobrenome, cidadãos com direitos de aprendizagem e desenvolvimento a serem garantidos (MOLL, 2014, p. 378-379).

Identificamos também com a exposição da autora, a possibilidade de melhoria do serviço oferecido pela escola, especialmente se tratando aos conteúdos trabalhados e metodologias desenvolvidas:

Nas escolas em que a totalidade dos estudantes está em tempo integral a melhoria tende a ser ainda mais significativa. Portanto, em um exercício reflexivo, pode-se supor que a ampliação da jornada escolar, não como único fator determinante, pode colaborar para maior permanência na escola e melhoria dos resultados de aprendizagem (MOLL, 2014, p. 378).

Em meio aos evidentes avanços que encontramos nas políticas educacionais quanto à melhoria da educação básica pública, destacamos como exemplo a EC 059/2009, que trouxe ganhos, especialmente se tratando pela luta social em garantir a escolarização ampliando a obrigatoriedade de ensino dos quatro

aos dezessete anos. Evidenciamos, porém, que com a implementação da EC095/2016, poderá haver retrocessos consideráveis já que, a presente EC, inviabiliza pelo período de 20 anos, investimentos em políticas públicas nas áreas social, na educação, na saúde. Sua implementação inviabilizará o cumprimento do PNE, em uma sequência de retrocessos. Percebemos e evidenciamos, portanto, que o cenário educacional em nosso país durante toda nossa história, é repleto de alguns avanços e muitos retrocessos.

Nossa defesa é: a ampliação da jornada escolar como um direito de todos os estudantes, com a garantia da qualidade do serviço público prestado na escola, desde a alimentação, os espaços e as atividades/conteúdos desenvolvidas. Infelizmente, a escola com a jornada ampliada tem sido um ambiente baseado em muitos improvisos, especialmente tratando-se de seu espaço físico e dos profissionais disponíveis para atender a demanda dos alunos.

Mesmo que a legislação prevê, o Estado não vêm cumprindo com as suas obrigações enquanto executor das políticas públicas renunciadas, especialmente por se tratar de demandas que interferem e necessitam do aspecto econômico para investimentos.

Não desejamos uma escola de acolhimento, embora seja em espaço necessário para as camadas vulneráveis socialmente, mas é um espaço que tem as potencialidades de melhoria da vida dos alunos através da apropriação dos conteúdos sistematizados. Não desejamos a oferta de “qualquer serviço” por conta da pobreza dos alunos, mas sim, que ofereçam o que de melhor nossa sociedade já elaborou até aqui.

A escola pode ser sim um local de inclusão, uma inclusão social, especialmente para aqueles que sempre viveram às margens, que não tiveram a oportunidade de ter acesso à cultura, ao esporte, às artes, e também ao conteúdo científico propriamente escolar, com qualidade. Defendemos e desejamos uma escola que seja integral, que ofereça conteúdos integrais e que forme um cidadão integral, nas diversas áreas do conhecimento que temos disponíveis.

Retomamos nossa análise para defender que a educação tem como função central a formação crítica que capacite para a emancipação dos indivíduos, permitindo que lutem contra os interesses particulares dos grandes possuidores de capital e exigir que o Estado assuma seu papel e cumpra com suas obrigações.

Quanto às tendências apontadas sobre as propostas de ampliação de jornada, destacamos a dificuldade de compreensão das terminologias utilizadas, que acaba por gerar confusões em relação a intencionalidade de cada uma. Percebemos que a escola de jornada ampliada tem sido espaço para propostas políticas de fachada e de improvisos, faltando a organização dos ambientes de acordo com as especificidades do trabalho educacional e ausência de comprometimento com a intencionalidade da educação escolar.

A revisão das proposições legais e teóricas anotadas acima, deve permitir um razoável ponto de partida para a análise da proposta oficial de implementação da jornada escolar ampliada na cidade de Cambé, além de compreender as dificuldades e complexidades pedagógicas envolvidas na sua efetivação prática.

### **CAPÍTULO 3. A EDUCAÇÃO COM JORNADA AMPLIADA NO MUNICÍPIO DE CAMBÉ/PR**

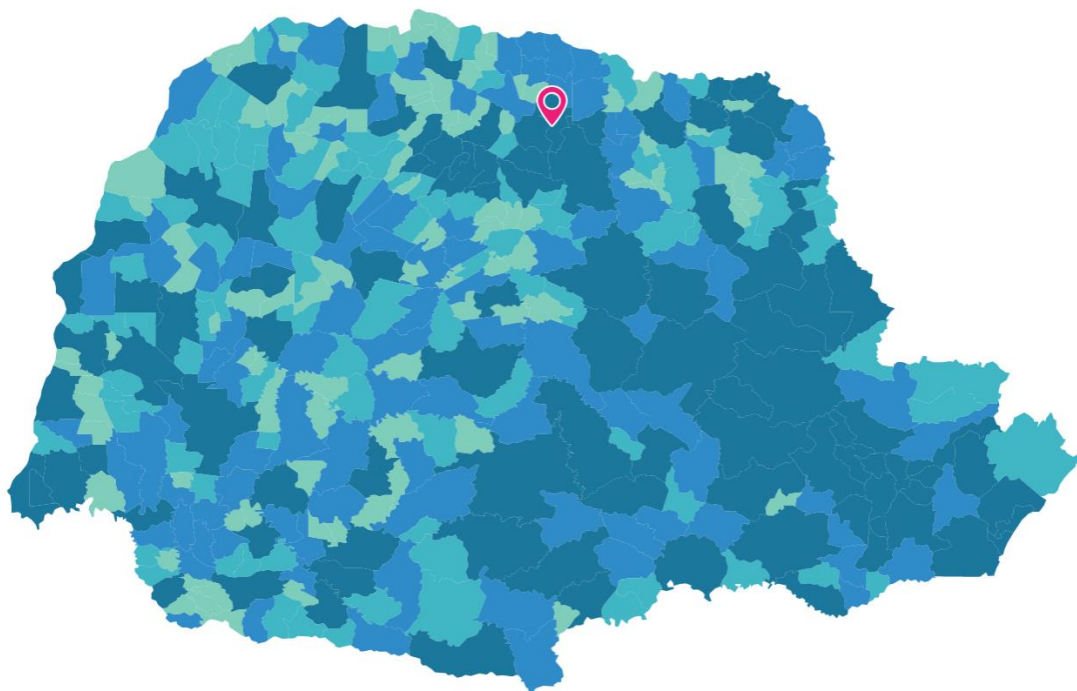
Neste capítulo, pretendemos explicar como tem se dado o processo de ampliação da jornada escolar em escolas públicas na rede do município de Cambé/Pr e, em que orientações e em quais documentos tem seguido. Apresentaremos aqui a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos, além dos dados do município, especialmente em relação à educação. Pretendemos conhecer também quais possibilidades e limites a secretaria de educação encontra na implementação da jornada ampliada, um assunto necessário a ser abordado considerando nosso objeto de estudo. Os dados que apresentaremos sobre o Município foram obtidos no site da Prefeitura Municipal de Cambé<sup>14</sup> e no site do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

O município de Cambé está localizado no norte do estado do Paraná, fazendo parte da Região Metropolitana de Londrina. Sua população estimada pelo IBGE até o ano de 2020 é em torno de 107.341 pessoas. Inicialmente, a cidade era chamada de Nova Dantzig, devido à sua colonização inicial das famílias vindas da cidade de Danzig (Polônia), juntamente com a Companhia de Terras. Houve a necessidade de alterar o nome da cidade devido ao início da Segunda Guerra Mundial, onde cidades e colônias precisaram mudar seus nomes quando estivessem relacionados aos países inimigos. Foi escolhido, portanto, o nome Cambé, em virtude do Ribeirão que banha a cidade. Em 1947, o então Distrito foi elevado e instalado à categoria de município. A nomenclatura é originária da língua indígena Tupi, (*Caá* = mata, árvore; e *mbê* = raízes aéreas). Alguns estudos apontam também o significado do nome como “*Passo do veado*”, de origem Tupi também, devido à grande possibilidade de caça que havia na região (CAMBÉ, 2012-2022).

---

<sup>14</sup> Os dados contidos no site eram semelhantes aos encontrados no Plano Municipal de Educação (2012-2022).

### Imagem 1 – Mapa da localização do município de Cambé-PR



**Fonte:** IBGE

Atualmente, Estela de Fatima Camata Lopes Mendonça<sup>15</sup> está à frente da Secretaria Municipal de Educação, que contempla mais de 10.000 alunos, entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, e cerca de 17 escolas que atendem o ensino fundamental (IBGE).

Em relação ao currículo e os fundamentos teóricos em que o município se embasa, destacamos as considerações em relação à função da escola em nossa sociedade. Para o município<sup>16</sup>:

A grande contribuição que a escola pode e deve dar à consolidação da democracia em nosso país é justamente assegurar que todas as crianças adquiram o que houver de melhor no que se refere ao conhecimento. Convém frisar ambos os lados dessa equação: o objetivo é fazer com que todas as crianças aprendam, e não se trata

---

<sup>15</sup> De acordo com informações disponibilizadas em seu Currículo Lattes, Estela Camata foi professora de História pela Rede Estadual do Paraná (1988-2018), esteve na direção de um Colégio Estadual na cidade de Cambé (1995-2003), e Chefe interina do Núcleo de Educação de Londrina (jan./mar. 2019). Mestre em História Social pela Universidade Estadual de Londrina (2013). Foi convidada a assumir a Secretaria Municipal de Educação de Cambé na gestão do prefeito Conrado Ângelo Scheller (DEM), eleito para administrar o município entre os anos de 2021 e 2024.

<sup>16</sup> As citações a seguir em relação ao embasamento teórico do município, são comuns nos PPP's das escolas analisadas.

de aprender qualquer coisa, mas sim os conhecimentos em suas formas mais ricas e desenvolvidas (CAMBÉ, 2015-2017, p. 26).

É perceptível a atenção que o município tem dado à importância da escola, ao seu papel social e político. A defesa do município, segundo o destaque que apresentaremos abaixo, é por uma educação crítica:

Submetida à lógica economicista, a educação torna-se refém do imediatismo do mercado, quando a formação das novas gerações deveria, ao contrário, ser guiada por perspectivas de longo prazo e metas de desenvolvimento da sociedade brasileira em direção à eliminação das profundas desigualdades sociais que têm marcado a história nacional (CAMBÉ, 2015-2017, p. 26).

Não se trata, entretanto, segundo documentos municipais, desconsiderar os interesses dos estudantes, mas ampliar seu campo de conhecimentos e possibilitar uma formação da integralidade indo além de seu cotidiano, permitindo novas necessidades e atitudes como cidadão consciente nas relações sociais da qual faz parte (CAMBÉ, 2015-2017, p. 28). Por conseguinte:

É preciso que sejam conhecimentos que impulsionem o pensamento da criança a níveis cada vez mais elevados de abstração e generalização, ultrapassando as formas espontâneas de pensamento que se formam na atividade cotidiana fora da escola. Uma escola que se limita a reproduzir o que a criança já vivencia em seu cotidiano não impulsiona o desenvolvimento e não produz necessidades que façam os alunos ampliarem seu universo de interesses e de atividades (CAMBÉ, 2015-2017, p. 29).

Visto isso, constatamos que o município adotou o “[...] referencial teórico fornecido pela Pedagogia Histórico-Crítica e pela Psicologia Histórico-Cultural” (CAMBÉ, 2015-2017, p. 31), buscando assumir o “[...] compromisso ético-político com a democratização do domínio dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais ricas e desenvolvidas” (CAMBÉ, 2015-2017, p. 31).

Por essa escolha, o município tem como objetivo e espera que:

[...] esta proposta curricular impulse de tal forma a luta no município pela educação pública, universal, gratuita e de alta qualidade que, em um futuro breve, sejam consideradas insuficientes as metas aqui estabelecidas e seja elaborada uma proposta que reflita de forma ainda mais adequada a riqueza do patrimônio cultural humano (CAMBÉ, 2015-2017, p. 33).

Sobre a ampliação da jornada escolar, o município tem cumprido e adotado como referenciais curriculares, documentos como a LDBEN 9394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (2010), Plano Municipal de Educação (2012-2022), e Plano Nacional de Educação (2014). Conforme a SEMED: “Sabemos que instituir uma proposta de Educação Integral, dentro de um sistema público de ensino, implica em dificuldades e tensões no que tange à reorganização de espaços, tempos e conhecimentos” (CAMBÉ, 2016-2017, p. 138).

De acordo com as entrevistas realizadas, A1 (2020) aponta que o município tem a opção pela terminologia “jornada ampliada” pois não consegue atender à todas as crianças matriculadas pelo município, e mesmo nas escolas que ofertam a jornada ampliada, em alguns casos, os alunos precisam ir em casa para almoçar.

Essa pesquisa tem a intencionalidade de demonstrar as ações positivas e as tentativas que o município tem em empenhar-se para promover uma formação crítica através de uma educação de qualidade e que englobe o indivíduo em todas as suas áreas de conhecimento, sem perder de vista a especificidade e o papel da instituição escolar. A ampliação da jornada das escolas tem se mostrado como uma alternativa pertinente ao município, já que é possível notar aspectos positivos e avanços significativos com os alunos atendidos nesta modalidade de ensino.

Considerando esses apontamentos iniciais, passaremos a seguir, a apresentar os dados referentes às escolas que ofertam a jornada ampliada no município. Abordaremos nas seções a seguir, as escolas que ofertam a jornada ampliada no município de Cambé.

### 3.1 ESCOLAS QUE OFERTAM A JORNADA AMPLIADA NO MUNICÍPIO

Os dados que apresentaremos a seguir, constam nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das respectivas escolas, além do resultado das entrevistas realizadas com as assessoras pedagógicas das disciplinas de História e Geografia, e Língua Portuguesa<sup>17</sup>, responsáveis pelo acompanhamento e orientação

---

<sup>17</sup> Conforme já mencionado, a SEMED opta pela organização da equipe pedagógica contando com um assessor para cada área do conhecimento, além de que, cada um fica responsável pelo acompanhamento e orientação de um grupo de escolas organizadas de acordo com critérios específicos.

das três escolas estudadas, além do Diretor do Departamento Pedagógico da secretaria.

Reforçamos a atenção em relação aos bairros em que as escolas estão instaladas, pois são regiões afastadas do centro da cidade, se tratando de locais periféricos, demonstrando uma linha de intencionalidade em relação à vulnerabilidade social da população atendida. Esse dado é complementado pelas entrevistas realizadas, que demonstram a necessidade de atendimento às crianças que se apresentavam em situação de risco nas regiões destas escolas, tendo como critérios principais pela escolha da localidade a questão social e os baixos índices de aprendizagem. O objetivo central era tirar as crianças da rua (A1, 2020).

Segue quadro com dados gerais das escolas, encontrados nos PPPs e confirmadas nas entrevistas concedidas:

**Quadro 3 – Experiências das escolas**

<b>Nome da Escola</b>	<b>Ano de implantação da jornada ampliada</b>	<b>Bairro</b>	<b>Atividades desenvolvidas quando implementado</b>	<b>Atividades ofertadas atualmente<sup>18</sup></b>
EM Pedro Tkotz	1984	Parque Manella	Educação Artística, Horta, Entalhe em Madeira, Pintura em Tecido, Datilografia e Esportes.	Projeto Judô na Escola, Laboratório de Informática, Laboratório de Matemática, Laboratório de Língua Portuguesa, Laboratório de Literatura, Laboratório de Ciências, Laboratório de História e Geografia, Laboratório de Arte e, Laboratório de Música.
EM Cecília Meireles	1994	Conjunto Habitacional Morumbi	Brinquedoteca, Artes Manuais, Multimeios, Recreação, Biblioteca e Esporte.	Laboratório de Arte, Música, Bordado, Artesanato (Arte em Bijuteria), Arte Manual (Encantamento da arte popular), Artesanato (Castelo de Madeira), Programa Judô na escola, Xadrez, Ginástica Rítmica, Ballet, Atletismo, Laboratório de Língua Portuguesa, Laboratório de Matemática, Laboratório de Informática, Laboratório de Ciências, Laboratório de História e Geografia e, Contação de história.
EM Santos Dumont	2008	Jardim Rivieira	Atividades estruturadas sob a forma de laboratórios e oficinas, organizadas nos eixos arte e cultura, esporte e lazer e acompanhamento pedagógico (Informática, Ballet, Street Dance, Sucata, Pintura, Jogos, Jornal Escolar <sup>19</sup> , etc).	Laboratório de Arte, Laboratório de Ciências, Laboratório de Educação Física Escolar, Laboratório de Geografia e História, Laboratório de Judô (período matutino), Laboratório de Taekwondo (período vespertino), Laboratório de Língua Portuguesa e Laboratório de Matemática.

**Fonte:** a própria autora, com base nos PPPs e entrevistas.

<sup>18</sup> De acordo com a entrevista concedida pela assessora da SEMED, cada uma das três escolas guarda suas particularidades, como laboratório de dança, informática e judô.

<sup>19</sup> Jornal Escolar era uma atividade do Programa Mais Educação.

### 3.1.1 Escola Municipal Pedro Tkotz

A Escola Municipal Pedro Tkotz está localizada no Parque Manella, região próxima ao bairro Santo Amaro.

**Imagem 2 – Fachada da Escola Pedro Tkotz**



**Fonte:** CAMBÉ (2015-2017).

O perfil socioeconômico e cultural da comunidade atendida é caracterizado como “[...] médio e baixo apresentando poder aquisitivo em torno de um a três salários-mínimos conforme dados cadastrais preenchidos por ocasião da matrícula e rematricula dos alunos” (CAMBÉ, 2015-2017, p. 20). Sua inauguração foi em setembro do ano de 1972, ainda como Grupo Escolar, na gestão do Prefeito Dr. Archimedes Climézio Mozer e da Senhora Saturnina Caciatori como Diretora do Departamento de Educação e Cultura (DEC). A escolha pelo nome se deu em homenagem à um dos pioneiros da cidade, Senhor Pedro Tkotz. Em 1980, o Grupo Escolar passou a ser denominado como Escola “Pedro Tkotz”, atendendo ao Decreto Estadual nº. 2.595, de 01 de julho de 1980, “[...] em decorrência da reforma do ensino, instituída pela Lei Federal nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971” (CAMBÉ, 2015-2017, p. 9).

As mudanças na instituição escolar não pararam por aí. Anos depois, a escola passou por situações que alteraram sua história de maneira significativa, especialmente:

No ano de 1983, quando o Prefeito Luiz Carlos Haully assumiu a prefeitura, além da implantação da disciplina de Educação Física nas escolas, almejou junto com a Secretária Municipal de Educação, Arailde Conceição, a implantação de uma nova proposta de ensino, baseada na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire. A equipe pedagógica da Secretaria de Educação, coordenada pelas professoras Consolacion Montes Hernandez, Irani de Toledo, Maria do Carmo Bocatti e Maria Neusa Pavan, iniciou a realização de vários estudos e o planejamento de como se efetivaria a nova proposta metodológica. A partir dos estudos efetuados com o apoio da Universidade Estadual de Londrina, buscou-se o parecer final do próprio Paulo Freire. Este foi convidado a vir ao município a fim de dialogar com a equipe, visitar a Escola para analisar a proposta e confirmar a sua implantação. Sua vinda foi um importante marco na história da educação pública municipal (CAMBÉ, 2015-2017, p. 10).

As mudanças ocorridas nesse período não versaram apenas da parte metodológica do trabalho desenvolvido, mas também houve alteração na carga horária dos alunos, que foi ampliada para oito horas diárias:

Os alunos do período matutino assistiam aulas do ensino regular pela manhã, almoçavam em suas casas e retornavam à tarde para as atividades de Educação Artística, Horta, Entalhe em Madeira, Pintura em Tecido, Datilografia e Esportes. Enquanto isso, os alunos do período vespertino realizavam as atividades descritas acima no período matutino (CAMBÉ, 2015-2017, p. 10).

Essa informação foi reforçada na entrevista realizada com a assessora da SEMED, A2, que confirmou que para a ampliação do tempo de permanência diário dos alunos na escola acontecesse, houve uma preparação da escola e dos profissionais, que estudaram, sob a supervisão de Paulo Freire e inspirados na proposta de currículo integrado da Escola da Ponte<sup>20</sup> (Portugal), as propostas de atendimento em período integral:

A escola Pedro Tkotz, iniciou seu atendimento em jornada ampliada na década de 80, sendo a primeira escola a atender nesta modalidade no Brasil. A partir de discussões envolvendo profissionais que atuavam na escola e estudiosos em educação, iniciou-se um

---

<sup>20</sup> De acordo com Guarda; Oliveira (2007), “[...] é uma escola municipal pública, de período integral”, que tinha como filosofia os seguintes valores: liberdade, responsabilidade e solidariedade (GUARDA; OLIVEIRA, 2007, s/p). O objetivo central do trabalho desenvolvido na escola corresponde a “[...] proporcionar às crianças a compreensão do por que e para que de estar em uma escola, bem como seu papel diante do próprio aprendizado” (GUARDA; OLIVEIRA, 2007).

movimento de estudo visando o atendimento dos alunos em jornada ampliada (A2, 2020).

Conforme comentamos no capítulo anterior, os anos 90 ficaram marcados pela crise econômica e política, na qual, muitos autores caracterizaram o período como a crise do neoliberalismo. Durante esse período, o país foi demarcado por muitas mudanças, que refletiram também em ações municipais:

Em 1995, na gestão do Prefeito Gilberto B. Martin, houve uma crise econômica no país, a qual repercutiu em todos os municípios. Em Cambé, a escola teve reduzido o número de alunos chegando a fechar uma sala de aula. Houve interrupção do almoço ofertado aos alunos e das atividades complementares, o que gerou problema dentro da escola e no relacionamento com os pais (CAMBÉ, 2015-2017, p. 11).

Devido a pouca procura pelas matrículas nesse estabelecimento, houve uma ação de busca por alunos no entorno da escola. Como descrito num trecho do PPP da própria instituição: “Com essa atitude a direção conseguiu a reabertura da sala de aula que havia sido fechada, a volta do almoço para os alunos e o reinício das atividades complementares” (CAMBÉ, 2015-2017, p. 12). Com o reinício das atividades complementares, houve a necessidade de novas ações para atender à demanda dos alunos matriculados, especialmente a contratação dos professores responsáveis:

Os professores que assumiram a docência das atividades complementares foram contratados, gradativamente, pela Associação de Proteção a Maternidade e a Infância – APMI. Através da busca de parcerias com empresas e com o apoio da família Tkotz, foi possível ampliar e aperfeiçoar as oficinas, intensificando o desenvolvimento pedagógico dos alunos e a melhoria do trabalho ofertado, aumentando com isso o número de alunos matriculados, dia após dia (CAMBÉ, 2015-2017, p. 12).

Algumas mudanças ainda ocorreram na escola de acordo com as orientações da própria Secretaria Municipal de Educação. Na próxima seção, poderemos perceber algumas delas.

### 3.1.2 Escola Municipal Cecília Meireles (CAIC)

A segunda instituição que implementou a ampliação da jornada escolar é a Escola Municipal Cecília Meireles, localizada no Conjunto Residencial Morumbi, que “[...] iniciou suas atividades em 1994, estando inserida desde a sua fundação, no Centro de Atenção Integral à Criança – CAIC Salomão Jorge Hauly” (CAMBÉ, 2016-2017, p. 8).

**Imagem 3 – Entrada e Pátio da Escola Cecília Meireles**



**Fonte:** CAMBÉ (2016-2017).

Conforme destacado na entrevista concedida pela assessora pedagógica da SEMED, o CAIC faz parte de um projeto federal, e para a habilitação da recepção deste projeto, “[...] a gestão da escola passou por preparação e foi inclusive para Brasília, conhecer o projeto original. A estrutura contava com 5 sub projetos” (A2, 2020).

A escolha pelo nome da instituição foi em homenagem à Cecília Meireles, importante poetisa, professora e jornalista de nosso país.

Desde o início de seu funcionamento, a Escola Cecília Meireles oferta atividades complementares no contraturno escolar, entretanto, não oferece o almoço. Os alunos participam das aulas ou atividades no período matutino, e retornam ao estabelecimento após realizarem suas refeições em suas casas.

A instalação do período ampliado nessa região se deu pela comunidade apresentar necessidades sociais específicas, especialmente pela urgência em atender crianças e adolescentes que estavam em risco e vulnerabilidade

social, e essa informação foi validada através da entrevista com a assessora da SEMED:

A Escola Cecília Meireles faz parte do projeto federal que instituiu os CAICs em cidades brasileiras. Sendo Cambé contemplada com a instalação de uma destas instituições, o local escolhido dizia respeito a uma comunidade com necessidades sociais específicas, onde a instalação de período contraturno atenderia crianças que apresentavam algum risco social (A2, 2020).

Os CAICs foram fruto do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Pronaica), criado em 1993, durante o governo de Fernando Collor de Melo (1990 – 1992) (LENARDÃO, 2016, p. 95). As principais ações nas instituições eram voltadas à saúde e higiene, motivo inclusive de grande crítica ao Programa, por contemplar um aspecto mais assistencialista, deixando de lado a intencionalidade pedagógica, conforme destacado por Lenardão (2016):

Entendia-se que cada serviço público, ao realizar adequadamente suas tarefas específicas junto às crianças e adolescentes em um espaço único (CAIC) planejado para esse fim, faria com que as condições gerais do público melhorassem. Não se observa preocupação principal ou exclusiva com a escolarização, embora estivesse incluída como uma das ações do Programa (LENARDÃO, 2016, p. 95-96).

O público atendido na instituição, em sua maioria, vêm de famílias que possuem baixa escolaridade, prestando serviços como autônomos, trabalho em comércio, além de coleta de materiais reaproveitáveis, com o rendimento menor que um salário-mínimo, “[...] sendo que estas estão inseridas em programas sociais do Governo Estadual e Federal como: Bolsa Família, Leite da criança, entre outros” (CAMBÉ, 2016-2017, p. 14).

Essa escola apresenta algumas diferenças em relação às demais, especialmente quanto a sua dualidade administrativa (municipal e estadual), seus horários de atendimento, estrutura física e algumas das atividades ofertadas, conforme veremos posteriormente.

### 3.1.3 Escola Municipal Santos Dumont

A Escola Municipal Santos Dumont situa-se no Jardim Rivieira, região sudeste da cidade de Cambé, bairro que faz divisa com a cidade de Londrina, atendendo cerca de 450 alunos entre Educação Infantil (4 e 5 anos), Ensino Fundamental e turmas de Contraturno (atendimento exclusivo aos alunos do Ensino Fundamental).

**Imagem 4 – Pátio da Escola Santos Dumont**



**Fonte:** CAMBÉ (2016).

A unidade escolar teve sua fundação no ano de 1970 “[...] quando Cambé teve um crescimento populacional acentuado devido às mudanças na agricultura, ao processo de industrialização baseado fortemente na agroindústria e devida à proximidade com a cidade de Londrina” (CAMBÉ, 2016, p. 9). A escolha pelo nome da escola foi em virtude de uma homenagem ao grande inventor no campo da aeronáutica, Santos Dumont, devido que “[...] sua inspiração nos motiva em nossas ações educativas nos tornando cada vez mais comprometidos em busca de uma educação exitosa” (CAMBÉ, 2016, p. 10).

O perfil socioeconômico da comunidade atendida é caracterizado como moradores de média baixa, tendo como fonte de renda básica a “[...] prestação de serviços de mecânica, eletrônica, informática, estética, atividades comerciais diversas” além de “[...] oferta de mão de obra não formais como empregadas

domésticas, serventes de pedreiros, coletores de materiais recicláveis, pintores, vendedores ambulantes, costureiras” (CAMBÉ, 2016, p. 14). Percebe-se uma melhoria física no bairro ao longo dos anos. Esse fator pode ser o resultado de uma maior procura por parte de alguns pais, na busca de formação educacional tendo a intenção de crescimento profissional, e tem como fruto também, um progresso em relação ao auxílio das atividades escolares dos filhos.

Contrário a isso, a instituição escolar possui “[...] uma quantidade significativa de alunos com dificuldades financeiras, carência afetiva, ausência de cuidado pessoal, desestrutura familiar, fatores que refletem diretamente na aprendizagem” (CAMBÉ, 2016, p. 14). Para esses casos, a escola conta com o apoio de outras instituições de atendimento público do município, como por exemplo, o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e Conselho Tutelar.

É importante destacar que, o PPP desta instituição foi o único analisado que trouxe um capítulo exclusivo destinado às atividades realizadas na ampliação da jornada escolar, trazendo a descrição e finalidades de cada laboratório ofertado.

A escola organiza os laboratórios em 03 (três) eixos, conforme exposto a seguir:

**Quadro 4 – Organização dos Laboratórios por Eixos**

EIXO	JUSTIFICATIVA	LABORATÓRIO	OBJETIVOS
Acompanhamento Pedagógico	O ensino dos conteúdos das disciplinas escolares teóricas favorece o desenvolvimento dos alunos de maneira integral e culmina na formação de cidadãos adaptados à utilização de conhecimentos científicos e recursos tecnológicos, nas diferentes formas de interações sociais. As propostas diferenciadas contribuem para a formação de indivíduos seguros, críticos e criativos.	Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a aprendizagem dos conteúdos de Língua Portuguesa;</li> <li>- Desenvolver o gosto pela leitura;</li> <li>- Promover interações significativas, de modo a utilizar a linguagem escrita e falada;</li> <li>- Produzir e reestruturar textos de acordo com as convenções e normas da escrita.</li> </ul>
		Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer e relacionar números naturais;</li> <li>- Resolver situações-problema e, a partir delas, construir os significados das quatro operações fundamentais (adição, subtração, multiplicação e divisão);</li> <li>- Ler e escrever os números corretamente;</li> <li>- Identificar antecessor e sucessor de um número;</li> <li>- Identificar figuras geométricas, seus elementos, suas características principais e suas semelhanças e diferenças, falando, manipulando, construindo e desenhando;</li> <li>- Reconhecer e registrar a hora inteira;</li> <li>- Compreender e utilizar ordenação;</li> <li>- Resolver situações-problema envolvendo as quatro operações simples e com reserva;</li> <li>- Nomear as principais figuras planas;</li> <li>- Utilizar as medidas de comprimento, massa, capacidade, tempo e valor.</li> </ul>
		Ciências	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber que os conhecimentos científicos colaboram para a compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como indivíduo;</li> <li>- Compreender que a Ciência é um conjunto de conhecimentos que se modifica e/ou se aperfeiçoa ao longo do tempo;</li> <li>- Acompanhar os avanços científicos, avaliando-os em seus aspectos éticos;</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formular hipóteses, testar, debater, a fim de ampliar as explicações dos fenômenos naturais;</li> <li>- Utilizar gráficos, desenhos, modelos, observações, experimentações e outras linguagens das ciências para coletar, organizar e comunicar fatos e informações.</li> </ul>
		História e Geografia	O objetivo é o trabalho articulado e voltado para a formação social e política. Exige-se um ensino concebido como um processo de criatividade e criticidade e que parta da identificação e análise da realidade para, posteriormente, compreendê-la e criticá-la, de modo que o homem a ser formado adquira instrumentos mínimos e necessários para a atuação em busca de mudanças, no meio em que vive.
Esporte e Lazer	Auxiliam no desenvolvimento social da criança, desenvolvimento do raciocínio e da coordenação motora, associação de regras, sua importância dentro do grupo, o ambiente, seu corpo e também a importância dos seus colegas, aprendendo a respeitar as diferenças.	Judô	Desenvolver capacidades físicas e psicossociais: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Agilidade, coordenação motora, coordenação espaço-temporal, força, flexibilidade, resistência e velocidade;</li> <li>- Autoconfiança, coragem, disciplina, educação, paciência, respeito, e socialização.</li> </ul>
		Taekwondo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levar o Taekwondo ao ambiente escolar e proporcionar aos alunos uma vida mais saudável e disciplinada;</li> <li>- Interagir com a escola no desenvolvimento físico, mental e social do aluno;</li> <li>- Estreitar a relação entre alunos e escola;</li> <li>- Oferecer uma modalidade esportiva olímpica e revelar novos talentos.</li> </ul>
Arte e Cultura	As atividades desenvolvidas complementam e potencializam as pesquisas desenvolvidas e previstas para a disciplina.	Arte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliar o acesso à Arte;</li> <li>- Conhecer e experimentar os processos e procedimentos artísticos;</li> <li>- Conhecer e compreender movimentos e poéticas artísticas;</li> <li>- Atuar na formação integral dos estudantes;</li> <li>- Desenvolver a habilidade cognitiva e motora.</li> </ul>

**Fonte:** a própria autora, com base no PPP (CAMBÉ, 2016, p. 154-168).

O trabalho com esses eixos possibilitam a formação dos alunos em sua integralidade, considerando-os além dos aspectos cognitivos, demonstrando o reconhecimento das áreas de Educação Física e Arte como conhecimentos científicos necessários também, e não apenas como complementares ou voltados exclusivamente ao lazer. Apresentam a intencionalidade de cada eixo de maneira que não haja falta de compreensão quanto a finalidade de cada atividade desenvolvida.

Conforme destaca o PPP dessa instituição, os professores realizam a avaliação dos alunos que frequentam a jornada ampliada através de um parecer, que busca valorizar todo o “[...] processo de ensino aprendizagem e não somente o resultado final” (CAMBÉ, 2016, p. 169). Através de observação contínua e periódica, são diagnosticados os avanços alcançados pelos alunos, em aspectos como “[...] a socialização entre os alunos, o desenvolvimento de habilidades específicas de cada área trabalhada, a superação de dificuldades intelectuais e físicas, [...] e o respeito pelos próprios trabalhos e pelos dos outros” (CAMBÉ, 2016, p. 169).

Além das atividades na jornada escolar ampliada, a unidade ainda conta com programas de atendimento diferenciado, como a Sala de Apoio Pedagógico, para atividades de reforço nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; e Atendimento Educacional Especializado de Recursos Multifuncional, prestando atendimento aos alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

### 3.2 EXPERIÊNCIAS DE JORNADA AMPLIADA NAS ESCOLAS

De acordo com os PPPs, inicialmente no município, a proposta de ampliação de jornada escolar teve a Escola Pedro Tkotz, no ano de 1984 como projeto piloto da proposta de Paulo Freire inspirado pelo currículo integrado da Escola da Ponte (Portugal); posteriormente na Escola Cecília Meireles (CAIC), em 1994; e na Escola Santos Dumont no ano de 2008. As atividades desenvolvidas ao longo destes anos eram sob forma de laboratório, organizadas em eixos (Arte e Cultura, Esporte e Lazer e Acompanhamento Pedagógico). Percebia-se a tentativa de proporcionar uma formação integral, nas diferentes áreas do conhecimento, e o acompanhamento pedagógico, era feito de maneira lúdica, através de jogos didáticos e brincadeiras orientadas:

O funcionamento das atividades complementares em período contrário ao de aula se justifica, uma vez que os alunos têm oportunidade de descobrir e desenvolver suas habilidades físicas, motoras, intelectuais e artísticas. Além disso, o objetivo da escola segundo este trabalho, é proporcionar a oportunidade do desenvolvimento integral ao aluno, visando tanto os conhecimentos clássicos inerentes à ela, quanto à cooperação, socialização, solidariedade e respeito mútuo, elementos imprescindíveis ao ser humano na sociedade atual (CAMBÉ, 2016-2017, p. 139).

O município de Cambé/Pr ainda não dispõe de um documento único, nem de um sistema, enquanto Secretaria de Educação, para nortear o trabalho desenvolvido nas escolas com a jornada ampliada, entretanto, “[...] as atividades educativas complementares realizadas em período contrário ao ensino regular, demonstram ser esta uma condição possível e necessária (CAMBÉ, 2015-2017, p. 70).

O município optou pela mudança do tipo de atividades ofertadas no período ampliado, onde anteriormente eram oferecidas atividades voltadas à cultura, recreação, lazer e esporte. De acordo com as informações obtidas pelas entrevistas realizadas, isso ocorreu pois a secretaria de educação percebeu que aconteceram mudanças significativas dos alunos especialmente quanto aos cuidados pessoais e diminuição de atitudes de violência (A1, 2020). Constataram então, a necessidade de melhoria quanto à aprendizagem.

A3 (2020) destaca também que essa mudança foi resultado do início da teoria da Pedagogia histórico-crítica adotada na rede municipal de ensino, já que os tipos de atividades já não eram condizentes com essa. Houve também, nesse período, as reformulações dos PPPs de todas as escolas e a preparação das equipes das unidades que ofereciam a jornada ampliada.

Essa situação foi exposta durante a entrevista com a assessora da SEMED, justificando que:

Quando estas atividades iniciaram nas três escolas, eram oferecidas atividades de cultura, artesanato, esportes. Após o ano de 2009, as atividades foram reorganizadas e passaram a oferecer laboratórios das disciplinas escolares: Ciências, História, Geografia, Arte, Matemática e Educação Física. Cada uma das três escolas guarda suas particularidades, como laboratório de dança, informática, judô (A2, 2020).

Recentemente, com a nova formulação do currículo do município (Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cambé, 2016), percebemos que a SEMED vem orientando e encaminhando os trabalhos neste contraturno com conteúdos propriamente escolares, oferecendo então, uma escola em tempo integral. Percebe-se também que

[...] a proposta da Secretaria Municipal de Educação pauta-se na socialização sistematizada das experiências obtidas, avaliando com os representantes das unidades escolares que já realizam atividades complementares no período contrário ao ensino regular, os desafios, as conquistas e as possibilidades de realizações destas mencionadas e de outras atividades possíveis. Assim, no intuito de promover a integração entre os projetos em execução, objetivamos [a] realização de atividades conjuntas entre alunos, em determinados períodos do ano letivo, como também entre educadores das instituições educativas envolvidas com o desenvolvimento destas atividades (CAMBÉ, 2015-2017, p. 70-71)<sup>21</sup>.

Há a intenção em ofertar a educação em tempo integral em outras escolas no município, especialmente em outras regiões que apresentam maior vulnerabilidade social. Essa afirmação foi confirmada com as entrevistas realizadas, que demonstraram a pretensão de ampliação e oferta em outras escolas da rede municipal: “É uma das metas do PNE e PME, entretanto, para que a ampliação ocorra, o município precisará adequar a estrutura física das atuais escolas” (A2, 2020). Além disso, A1 (2020) destacou durante a entrevista que a prioridade atual do município é a ampliação de vagas para a Educação Infantil, especialmente na faixa etária de 0 a 3 anos. A1 (2020) frisou também sobre a necessidade de um plano de governo da gestão municipal (Prefeitura Municipal), visto que a SEMED não tem a autonomia necessária para decidir e efetivar a ampliação da jornada escolar em outras instituições de Ensino Fundamental. Portanto, ainda é necessário e importante que o município valorize com maior intensidade a ampliação da jornada escolar.

A ampliação da jornada escolar tem sido discutida e defendida no Brasil, compondo o Plano Nacional de Educação na Meta 6, tendo como intenção oferecer a educação em tempo integral em ao menos 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas. Em Cambé, constitui a Meta 4 do Plano Municipal de Educação (CAMBÉ, 2012-2022, p. 46) que tem como objetivo: “Oferecer educação em tempo

---

<sup>21</sup> Trecho semelhante encontrado no PPP da Escola Municipal Cecília Meireles (CAMBÉ, 2016-2017, p. 140).

integral em até 50% das escolas públicas de educação básica”. Apresenta como estratégias para o cumprimento dessa meta:

4.1 Estender progressivamente, em colaboração com as demais instâncias governamentais, o programa de ampliação da jornada escolar, mediante oferta de educação básica pública em tempo integral, contemplando acompanhamento pedagógico e interdisciplinar e atividades complementares, em tempo de permanência igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, a pelo menos 50% dos alunos matriculados.

4.2 Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.

4.3 Incentivar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinema, quando contribuir para enriquecimento do trabalho pedagógico.

4.4 Estimular o desenvolvimento de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar e complementação das atividades pedagógicas dos estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica (CAMBÉ, 2012-2022, p. 46).

A disponibilidade e oferta de vagas, atualmente, considera alguns critérios, devido especialmente, ao espaço físico das escolas, número de alunos atendidos na escola, recursos financeiros disponíveis para o município. A3 (2020) destacou durante a entrevista que os alunos-foco da jornada ampliada são os que apresentam dificuldades de aprendizagem e vulnerabilidade social, percebendo até que, são situação coexistentes.

Constatamos que a oferta de vagas no período ampliado do município não consegue atender a demanda e precisa estabelecer fatores, revelando a categoria da contradição, conforme destacados anteriormente, embora encontremos nos PPPs que: “Uma vez regularmente matriculados neste estabelecimento de ensino o aluno tem o direito de frequentar as aulas nos laboratórios das atividades complementares, porém a matrícula não é obrigatória” (CAMBÉ, 2015-2017, p. 71). Sendo assim, não atende a demanda necessária e prevista nas legislações vigentes.

Ressaltamos a grande procura por parte dos pais e responsáveis pela matrícula das crianças nessas escolas. Na Escola Pedro Tkotz, o número elevado de demanda, conforme o PPP da instituição, se dá pelo motivo de: “Os pais reconhecem a importância dos laboratórios e oficinas do período contrário ao ensino regular porque

na escola o aluno tem a oportunidade de ampliar seus conhecimentos” (CAMBÉ, 2015-2017, p. 20).

De acordo com o PPP da escola Santos Dumont, há uma crescente demanda para a permanência dos alunos no período ampliado por parte dos pais, e por esse motivo, a unidade acaba por ter critérios mais definidos quanto à seleção e formação das turmas, com os “[...] alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, que se encontram em situação de risco e crianças onde o pai e a mãe trabalham o dia todo” (CAMBÉ, 2016, p. 155). É de conhecimento que os alunos com dificuldades de aprendizagem são convidados a participarem das atividades dos laboratórios como uma alternativa de melhoria e efetivação da aprendizagem.

Situação parecida ocorre na Escola Cecília Meireles. Os pais e responsáveis também reconhecem a importância do período ampliado para potencializar as aprendizagens, e consideram a possibilidade de as crianças descobrirem novos talentos. Além disso, enfatizam que as crianças “[...] permanecem distanciados de ambientes de risco, uma vez que a escola está situada próxima a bairros onde há muitos problemas sociais. Por estes motivos a comunidade aceita e valida o trabalho desenvolvido por essa instituição” (CAMBÉ, 2016-2017, p. 139).

Verificamos que no município os alunos participam das atividades complementares no seu turno inverso, sendo que, os alunos matriculados no ensino regular no período matutino, frequentam o contraturno no período vespertino, e os alunos matriculados no ensino regular no período vespertino, ficam com a jornada ampliada no período matutino. Na Escola Pedro Tkotz, há a tentativa de organização de maneira que todos os alunos frequentem todos os laboratórios durante a semana, além de que os horários são mantidos durante todo o ano letivo (CAMBÉ, 2015-2017, p. 17). Na escola Santos Dumont, os alunos selecionados frequentam os laboratórios, porém, de acordo com a realidade da escola, perceberam a necessidade de elaboração de “[...] um instrumento de informação e um contrato de responsabilidade que são entregues para cada família [...]. Estes recursos trazem orientações para cada pai ou responsável acerca das normas que organizam o trabalho nos laboratórios” (CAMBÉ, 2016, p. 155-156). Na Escola Cecília Meireles, as atividades do contraturno também são organizadas em formato de Laboratórios, sendo eles: “[...] Língua Portuguesa, Matemática, História/Geografia Ciências, Arte e Educação Física/Judô” (CAMBÉ, 2016-2017, p. 11). Além dessas, a escola ainda conta com “oficinas”, com o argumento de que:

Devido a demanda e necessidades dos alunos desta região, a administração municipal autorizou a abertura de atividades denominadas de oficinas, com contratação de profissionais via edital de chamamento para credenciamento de oficineiros da Prefeitura Municipal de Cambé, nº. 008/2014. A contratação temporária é realizada em parceria com as secretarias de assistência social e cultura. Nossa escola conta com as seguintes oficinas: Bordado, Bijuteria, Musicalização, Contação de História, Tapete, MDF, Ginástica Rítmica e Ballet (CAMBÉ, 2016-2017, p. 11).

Para a manutenção desse formato de atividades que são desenvolvidas na Escola Cecília Meireles, utilizam a justificativa de que se trata de uma necessidade e interesse da própria comunidade atendida, além de que há o desejo de continuarem com esse tipo de atividades (CAMBÉ, 2016-2017, p. 11). Sobre esta escola, destacamos ainda que ela apresenta dualidade administrativa, e “[...] os instrutores<sup>22</sup> das oficinas também atendem alunos do 6º ao 9º Ano da Escola Estadual “Valdir Umberto de Azevedo” (CAMBÉ, 2016-2017, p. 140).

Nas escolas Pedro Tkotz e Santos Dumont, o horário de atendimento aos alunos é diferenciado do restante das escolas do município. O funcionamento também se dá em dois turnos, de maneira que:

O primeiro inicia-se às 7h30 e termina às 11h30. O intervalo para almoço dos alunos que frequentam o período contrário ao ensino regular tem início às 11h30 e término às 12h30. Durante o horário de almoço os alunos permanecem sob supervisão de professores, funcionários e auxiliares de serviços gerais da escola.

O segundo turno começa às 12h30 e termina às 16h30. O acordo consensual para realização do horário diferenciado foi estabelecido entre Secretaria Municipal de Educação, escola e pais de alunos (CAMBÉ, 2015-2017, p. 18-19).

Durante o período em que o aluno permanece na escola, são oferecidos lanches no período da manhã e da tarde, além do almoço. Entretanto, isso também se apresenta como desafio para a escola devido à falta de funcionários para acompanharem os alunos nesse período e a precariedade e até ausência de

---

<sup>22</sup> A diferenciação da nomenclatura se dá pelo tipo de contrato e pelas atividades desenvolvidas, sendo que os profissionais denominados como instrutores são os de regime temporário que atendem as oficinas, e professores são os profissionais concursados que atendem os laboratórios pedagógicos (CAMBÉ, 2016-2017, p. 141).

ambientes adequados para os alunos se alimentarem e terem um descanso para iniciarem os estudos no período vespertino:

Todavia a maior dificuldade da escola é em relação ao horário de almoço, este fato também é de conhecimento dos responsáveis na Secretaria Municipal de Educação – SEMED, o acréscimo ao número de funcionários para realizar o monitoramento favorecerá este momento, visto que a escola oferece o almoço aos alunos que permanecem em tempo integral em seu interior (CAMBÉ, 2015-2017, p. 17).

Já a Escola Cecília Meireles não oferece a refeição no período do almoço, tendo seu horário de atendimento no período matutino das 7h30 às 11h30, e no período vespertino das 13h às 17h, com intervalo de 15 minutos para o lanche em ambos os períodos. À vista disso, “[...] os alunos têm um intervalo de 1h30min para o almoço e retornam à escola no início do outro período de aula” (CAMBÉ, 2016-2017, p. 140).

Enquanto secretaria de educação, A1 (2020) destacou durante a entrevista que as maiores dificuldades e limites que o município encontra é em relação à falta de espaço nas escolas, dificuldades financeiras para a manutenção e ampliação da oferta de vagas na jornada ampliada, além da ausência da compreensão da comunidade e equipe pedagógica sobre as especificidades da escola, se tratando de um espaço de aprendizagens e não de acolhimento e assistencialismo. A3 (2020) enfatizou durante a entrevista ainda a dificuldade de implementar o trabalho da jornada ampliada dentro da teoria adotada pela rede municipal de ensino, e torná-la efetiva também nas atividades realizadas no período contrário das escolas destacadas.

Percebemos, portanto, a importância e até mesmo a necessidade do município ampliar a quantidade de vagas e de escolas que atendem os alunos em jornada ampliada, devido à grande procura dos pais e responsáveis, e a possibilidade em melhoria do ensino público na cidade. Entretanto, sugerimos a reflexão das formas e possibilidades de trabalho, especialmente ao suporte que a escola precisa quanto ao espaço e estrutura física disponíveis, recursos materiais adequados, quantidade de funcionários necessários para a demanda.

Na sequência, analisamos de maneira especial as possibilidades de formação que a jornada ampliada oferece aos alunos e a importância da formação

continuada dos profissionais, e de modo particular, os que atuam nas escolas de jornada ampliada para a efetivação da proposta teórico e pedagógica aderida no município.

### 3.3 A INTENCIONALIDADE DA FORMAÇÃO OFERTADA PELO MUNICÍPIO

Pensar na jornada ampliada requer também analisar os possíveis resultados já encontrados e as potencialidades que pode ainda desenvolver. O município de Cambé, representado nessa pesquisa pela Secretaria de Educação, demonstra em seus documentos e entrevistas realizadas, grande preocupação em relação ao tipo de formação que está sendo garantida aos alunos que frequentam a jornada ampliada.

A intencionalidade do município está sempre voltada ao empenho em proporcionar uma formação crítica, de modo que o aluno compreenda seu entorno e seu papel na sociedade. Desta forma, o foco do trabalho pedagógico é sempre objetivando os conhecimentos científicos.

Embora o assistencialismo não seja o centro do trabalho desenvolvido na jornada ampliada, A1 (2020) ressaltou durante a entrevista a melhoria quanto aos cuidados pessoais e de higiene nos alunos, além do aperfeiçoamento do vocabulário e diminuição do contato com a violência das ruas. Isso se deve ao fato de os alunos terem maior exposição e contato com situações de esporte, arte e cultura científica, proporcionando sua formação global, nas suas diversas áreas de conhecimento. Os alunos passam a criar novas perspectivas de vida, almejar novos objetivos.

Outro fator destacado durante as entrevistas é que as escolas de jornada ampliada, que antes apresentavam baixos índices em relação à aprendizagem dos alunos, conseguiram se igualar às demais após as mudanças ocorridas no município, em relação a teoria adotada e reformulação do currículo, por exemplo.

Para que o objetivo em relação a proporcionar uma formação crítica aos alunos que frequentam a jornada ampliada seja atingido, um dos meios necessários é repensar a formação continuada e o aperfeiçoamento dos profissionais e professores que irão atuar na modalidade, a fim de que conheçam a especificidade do trabalho. Adotamos como pressuposto que, “[...] a formação continuada seja oferecida aos professores como atualização/complementação ao longo de sua

carreira, constituindo-se em parte da organização do sistema de educação nacional” (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015, p. 17).

Durante a análise dos PPPs das escolas e das entrevistas, percebemos que a Secretaria Municipal de Educação de Cambé apresenta grande interesse e esforço em oferecer um programa de formação continuada aos professores de sua rede, reconhecendo a importância de uma formação e aperfeiçoamento teórico sólidos sobre os fundamentos adotados que embasam o ensino no município para a efetivação da teoria na prática em sala de aula. No PME destaca a formação continuada como um dos meios para a valorização docente, de forma que:

A valorização dos profissionais da educação é um elemento essencial para a melhoria da qualidade da educação. Esta somente pode ser obtida mediante uma política global que incida simultaneamente sobre a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, salário e plano de carreira (CAMBÉ, 2012-2022, p. 68).

Diante disso, evidenciamos a importância de pensar no tipo de formação continuada e aperfeiçoamento docente ofertados, consideramos que “[...] a formação de um docente não se faz acumulando cursos, conhecimentos ou técnicas – apesar de serem acréscimos positivos –, mas sim pela reflexão do trabalho educativo e sua identidade pessoal e profissional” (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015, p. 31). Não se trata, portanto, apenas em cumprir a carga horária necessária em formações, mas de fato compreender a proposta do município especialmente em relação a jornada ampliada, refletir sobre a própria prática e perceber a potencialidade de transformação em suas ações enquanto educador.

Para o município e a SEMED, a formação dos profissionais e sua respectiva valorização estão intimamente relacionadas ao desempenho e qualidade da educação ofertada:

Neste sentido, entende-se que a formação continuada é uma estratégia essencial para a busca permanente de melhoria da qualidade da educação, que tem como finalidade precípua o aprimoramento dos saberes docentes, a reflexão sobre a prática educacional e o aperfeiçoamento técnico, ético e político dos profissionais que integram o sistema educacional.

Por esta razão, a formação continuada deverá ser viabilizada pela Secretaria Municipal de Educação, mediante a manutenção,

implantação e adesão a projetos e programas que possam contribuir para este fim (CAMBÉ, 2012-2022, p. 75).

Sustentamos o argumento da importância e necessidade da garantia da formação continuada e do reconhecimento e valorização do professor em todas as etapas e modalidades da educação, mas especialmente aqui, acentuamos o quanto é essencial o professor receber as orientações e formações em relação ao seu trabalho na escola de jornada ampliada para que possa desempenhá-lo com qualidade. Jornada ampliada com qualidade requer deixar de lado os improvisos e seguir uma proposta pedagógica fundamentada e comprometida com a formação integral dos sujeitos atendidos. Essa modalidade também precisa estar atrelada à uma teoria, e as práticas desenvolvidas na jornada ampliada, conectadas fielmente a essa.

A jornada ampliada ofertada no município de Cambé está encaminhando para proporcionar uma formação que seja capaz de promover novas oportunidades e possibilidades para todas as crianças e adolescentes atendidas, e em especial, àquelas que sempre estiveram à margem em nossa sociedade. Percebemos o esforço em relação a preocupação em organizar o currículo escolar condizente com a teoria da pedagogia histórico-crítica, aderida pelo município, além de proporcionar a orientação e preparação dos profissionais e docentes enquadrados na Secretaria de Educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como finalidade conhecer as propostas para o setor educacional a partir da análise da nossa sociedade, que é organizada em classes. Estudar a educação no contexto da sociedade capitalista nos permitiu a compreensão das intencionalidades quanto à manutenção e reprodução da estrutura social, onde a instituição escolar estará a serviço do mercado e dos meios de produção, objetivando o lucro e a protelação das desigualdades sociais, tendo por vezes, uma característica compensatória.

Passar para a análise sob o viés do neoliberalismo contribuiu para o reconhecimento quanto à desresponsabilização do Estado frente aos problemas sociais, e especialmente educacionais, apontando seus interesses para um determinado direcionamento, a partir das legislações vigentes, com encaminhamentos estipulados para a escola de acordo com o tipo de cidadão e de sociedade que querem formar.

O método de análise contribuiu para que alcançássemos os objetivos propostos de maneira que nos mostrou a importância da ciência e dos conhecimentos elaborados para a pesquisa, valorizando o que foi elaborado até aqui. O papel do pesquisador frente à responsabilidade social assumida durante a produção também foi fruto dos estudos sobre o método materialista histórico dialético. A partir do método, foi possível também realizar a escolha mais coerente quanto as metodologias adotadas para coleta dos dados. Utilizamos das categorias da contradição, totalidade, reprodução, mediação e hegemonia, como meios para qualificar a compreensão quanto aos conceitos que refletem os aspectos gerais e essenciais do nosso objeto de estudo com a realidade e suas relações.

Percebemos que a partir da fundamentação da proposta pedagógica adotada pelas mantenedoras e/ou pelos municípios, o trabalho desenvolvido nas escolas regulares ou de jornada ampliada pode tomar alguns rumos que consideramos como perigosos, pois negam formas clássicas de educar, desvalorizam a presença do professor no processo de ensino e aprendizagem, contrariam a necessidade de superação de uma sociedade desigual e capitalista, além de valorizar como centrais os conhecimentos que são de interesse do público atendido, desconsiderando o conhecimento científico elaborado. Desta forma, temos como

defesa as metodologias de ensino voltadas à defesa da Pedagogia Histórico-Crítica, por acreditarmos em seus pressupostos, conforme destacados durante a pesquisa.

As nomenclaturas comumente utilizadas nos demonstraram que ainda hoje há confusões com as escolhas adotadas em determinadas situações, especialmente devido as proximidades semânticas dos termos. Optamos pela utilização de termos semelhantes a jornada escolar ampliada devido à proximidade deste com o trabalho desenvolvido atualmente no município de Cambé, foco de nossa pesquisa.

Essas reflexões nos ajudaram a responder ao problema no início da pesquisa: Como tem se dado o processo de ampliação da jornada escolar em escolas públicas na rede municipal de Cambé/Pr? Em que orientações tem se baseado e quais documentos tem seguido? Que proposta curricular vem seguindo? Quais os limites a Secretaria de Educação encontra na implementação? Essas perguntas foram elaboradas com o propósito de conhecer o processo de ampliação da jornada escolar no município de Cambé/Pr. Para conseguirmos responder tais questionamentos, retomamos questões históricas das primeiras experiências e tentativas de ampliação de jornada nos âmbitos nacionais e municipais relacionadas à proposta, como por exemplo a proposta de Anísio Teixeira na década de 50 com a “Escola Parque”; os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no governo de Leonel Brizola na década de 80 sob a orientação de Darcy Ribeiro; e mais tarde, os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), que depois, foram renomeados como CAICs, que estenderam-se a vários municípios do país, inclusive Cambé.

A partir da pesquisa verificamos que o município de Cambé pode ser considerado precursor no estado do Paraná em proposições de ampliação de jornada escolar, iniciando esse atendimento em 1984. Embora não tenhamos encontrado pesquisas que indiquem esse início que destaca pioneirismo no assunto nessa região do Paraná, procuramos destacar aqui a importância que o município teve e tem quanto à esta forma de pensar a oferta de ensino. Acreditamos que essa falta de reconhecimento enquanto primeira experiência do Paraná seja pela diferenciação das nomenclaturas e interpretações utilizadas na época, e que geram certa confusão até hoje, mas que já demonstrava uma preocupação quanto à necessidade desse tipo de atendimento em jornada escolar estendida.

Em 37 anos de experiência, o município já passou por diversas alterações em relação ao tipo de trabalho desenvolvido, especialmente se tratando

das atividades oferecidas no período escolar contrário ao regular. Hoje<sup>23</sup>, a ampliação da jornada escolar é ofertada em três das dezessete escolas de ensino fundamental, localizadas em regiões periféricas, porém, que já demonstram melhorias financeiras e culturais em relação à população local.

Essa melhoria, pode ser atribuída pela contribuição da jornada ampliada, pois, inicialmente, a preocupação girava em torno de tirar as crianças e adolescentes da rua e do contato com situações de violência, mostrando novas oportunidades de aprendizagem, de cuidado e respeito com si mesmo, com os demais e com o ambiente, além de significativos avanços comportamentais e relacionais.

Ainda se faz necessário destacar que, os avanços encontrados até o presente momento sobre as condições da comunidade, na aprendizagem e comportamento dos alunos também é resultado da preocupação da secretaria de educação na tentativa em ofertar uma formação crítica, além das exigências do capitalismo, possibilitando uma educação de caráter integral. Lembramos que esse atendimento é de direito da criança e adolescente.

Pelo que vimos, uma das dificuldades da secretaria de educação em expandir as vagas de atendimento na jornada ampliada é a falta de uma política pública nacional ou municipal que efetive e norteie o trabalho, dando subsídios para implementação dentro das condições ao menos sustentáveis quanto ao espaço físico, materiais e profissionais capacitados para prestar o atendimento. Percebemos que ainda falta um documento legal que garanta a permanência dos alunos nas escolas em jornada ampliada, especialmente que obrigue estados e municípios oferecerem e assegurarem a permanência estendida dos alunos no ambiente escolar com qualidade. Essa dificuldade e necessidade de uma política pública efetiva para a ampliação da jornada escolar, não é uma realidade exclusiva de Cambé, infelizmente, é uma condição de muitos municípios e secretarias de educação de Brasil que precisam implementar o atendimento, mas não encontram suporte administrativo e financeiro dos gestores municipais, estaduais e nacionais.

Destacamos também durante a dissertação a necessidade de esclarecimento quanto a variedade de nomenclaturas utilizadas para mencionar a modalidade de ampliação da jornada escolar, especialmente pela proximidade

---

<sup>23</sup> Devido à Pandemia do Covid 19 e das aulas em formato remoto, atualmente, a SEMED suspendeu provisoriamente as atividades em jornada ampliada, prometendo voltar com o atendimento quando as aulas retornarem presencialmente.

semântica dos termos. A diferenciação das propostas em cada nomenclatura é evidente, e é preciso elucidar cada uma delas para realizar o trabalho pedagógico condizente com as proposições do termo escolhido pela escola ou secretaria de educação.

Sobre o município de Cambé, ainda gostaríamos de destacar o esforço da secretaria de educação na tentativa de ampliar a jornada escolar e o número de vagas e escolas mesmo diante das dificuldades encontradas, conforme destacado pelas entrevistas, através da contratação de novos profissionais e até mesmo o empenho para manter as vagas e as escolas que disponibilizam o tempo ampliado. O município ainda não detém de um documento municipal norteador para a jornada ampliada, além também de não ter, ainda, um plano de governo da gestão municipal que efetive o aumento da oferta da ampliação da jornada escolar.

A preocupação em seguir a teoria aderida na rede de educação, também na jornada escolar ampliada é outro ponto que ficou evidente durante a elaboração desta dissertação. A pedagogia histórico-crítica é visivelmente presente nas orientações da SEMED e no trabalho pedagógico das salas de aula no período regular e nos PPPs. Entretanto, projetá-la também para as aulas no período ampliado tem se mostrado como um desafio para a equipe pedagógica da secretaria de educação, que apontou através das entrevistas concedidas que por vezes, essa dificuldade se dá até pela falta de esclarecimento ou resistência dos professores que trabalham na modalidade da jornada ampliada. Por considerarem, em algumas situações, que o trabalho ali desenvolvido não necessitaria de uma intencionalidade pedagógica, ou até mesmo, que não precisaria ser levado à sério.

Mesmo assim, a secretaria de educação demonstra se empenhar para proporcionar uma formação crítica aos alunos, mesmo diante as dificuldades, como demonstrado durante as entrevistas e pela minha experiência enquanto professora no município. Esse empenho pode ser visto no Plano Municipal de Educação (PME), através do acompanhamento pedagógico dos assessores de ensino da SEMED nas escolas observando as atividades realizadas, os resultados e dificuldades dos alunos apontados através de atividades institucionais e em rede avaliativas, orientações e formações continuadas aos professores buscando estratégias para a melhoria e aperfeiçoamento do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. O município demonstra a intenção em cumprir as metas

estabelecidas no PNE e PME em relação ao número de alunos atendidos em jornada ampliada nas escolas.

Conforme mencionado, o município apresentou avanços em relação a jornada ampliada, entretanto, alguns pontos precisam ainda progredir, como por exemplo, uma melhor adequação dos espaços nas escolas para atendimento em jornada ampliada, aumento do número de vagas ofertadas nas escolas que já atendem na modalidade ampliada, além de ampliar a proposta para outras escolas e regiões do município, mas reconhecemos que isso não dependem unicamente da secretaria de educação, pois a mesma não tem autonomia gestora e financeira para decidir aspectos, como a ampliação da jornada escolar, pois demanda grande investimento financeiro, remodelamento físico das escolas e contratação de profissionais para o atendimento.

A pesquisa contribuiu para a organização histórica da implementação da jornada ampliada em Cambé/Pr, além de evidenciar o mérito deste município ao manter e ampliar a oferta de vagas para tal modalidade. O presente trabalho abre espaço para próximos estudos e os potencializa, mostrando a necessidade de aprofundamento de pesquisa científica sobre a temática, de maneira que também sugere questionamentos para o que aqui não tenha sido contemplado, como por exemplo, a possibilidade de estender a pesquisa com os professores que atuam nas escolas de jornada ampliada para conhecer as especificidades de cada uma, que não foi possível nesse momento.

Como resultados, foi possível verificar a proposta e a experiência de Cambé, sendo possível compreender o percurso histórico do município em relação ao percurso brasileiro. Percebemos que há a necessidade de valorização da ampliação da jornada escolar visando a formação integral do estudante, e para isso, é preciso ter clareza das convicções pedagógicas adotadas que irão orientar o trabalho pedagógico.

Enfatizamos, ainda, como potencialidade e relevância deste trabalho, os resultados já alcançados com a proposta de ampliação da jornada escolar no município, visto que os alunos atendidos, em sua grande maioria, atingiram os objetivos traçados pela Secretaria Municipal de Educação, quais sejam: tirar as crianças de situações de vulnerabilidade social e melhorar o ensino e a apropriação dos conteúdos científicos.

## REFERÊNCIAS

A1. **Entrevista concedida a:** Cristiana Flávia dos Santos Cordeiro Chamorro. Cambé, 16 dez. 2020. [O roteiro da entrevista encontra-se no Anexo “C” desta Dissertação].

A2. **Entrevista concedida a:** Cristiana Flávia dos Santos Cordeiro Chamorro. Cambé, 16 dez. 2020. [O roteiro da entrevista encontra-se no Anexo “C” desta Dissertação].

A3. **Entrevista concedida a:** Cristiana Flávia dos Santos Cordeiro Chamorro. Cambé, 16 dez. 2020. [O roteiro da entrevista encontra-se no Anexo “C” desta Dissertação].

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

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In:* BORÓN, A. SADER, E. GENTILI, P. (Orgs). **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, p. 9-23, 2005.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In:* MOLL, Jaqueline & Colaboradores. **Caminhos da educação integral no Brasil:** Direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, p. 33-45, 2012.

BRANDÃO, Zaia. Escola de tempo integral e cidadania escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 97-108, abr. 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 25 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jan. 2001.

BRASIL. **Educação integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília: Mec, Secad, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral:** concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília, DF: MEC, 2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2437-relatoriofinal2-22-7-092&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2437-relatoriofinal2-22-7-092&Itemid=30192). Acesso em: 23 out. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 059 de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, 2009c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 dez. 2010.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CAMBÉ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Cambé**. Cambé, 2012-2022.

CAMBÉ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico**: Escola Municipal Pedro Tkotz – Ensino Fundamental. Cambé, 2015-2017.

CAMBÉ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico**: Escola Municipal Santos Dumont – Educação Infantil e Ensino Fundamental. Cambé, 2016.

CAMBÉ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico**: Escola Municipal Cecília Meireles – Educação Infantil e Ensino Fundamental. Cambé, 2016-2017.

CAMBÉ. Prefeitura Municipal. **Cambé**. Disponível em: <http://www.cambe.pr.gov.br/site/>. Acesso em: 28 jul. 2020.

CARDOSO, C. A. Q; OLIVEIRA, N. C. M. A história da educação integral/em tempo integral na escola pública brasileira. **InterMeio**, Campo Grande, v. 25, n. 50, p. 57-77, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/9417/6946>. Acesso em: 25 jul. 2020.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. Cortez: Autores Associados, São Paulo, 1985.

DAL LIN, A; SCHLESENER, A.H. Observações acerca do pensamento de Marx para a educação. *In*: SCHLESENER, A. H; MASSON, G; SUBTIL, M.J.D (orgs). **Marxismo(s) & educação**. Ponta Grossa: Editora UEPG, p. 63-92, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação & Sociedade**, v. 40, 2019.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, set./out./nov./dez. 2001.

DUARTE. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Autores Associados, Campinas, 2008.

DUARTE. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas**. Editora UNESP, São Paulo, p. 33-49, 2010.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. 2008. Disponível em: [http://moodle3.nead.uem.br/pluginfile.php/30539/mod\\_resource/content/1/Olinda%20Evangelista%20-%20Apontamentos.pdf](http://moodle3.nead.uem.br/pluginfile.php/30539/mod_resource/content/1/Olinda%20Evangelista%20-%20Apontamentos.pdf). Acesso em: 24 mar. 2020.

FÁVERO, A. A; CENTENARO, J. B. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 1, p. 170-184, jan./dez. 2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FISCHER, Tatiana. **Educação integral no Plano Nacional de Educação (2014-2024): A meta seis e seus desafios**. XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, p. 21312-21322, 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17157\\_10923.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17157_10923.pdf). Acesso em: 28 jul. 2020.

GAMA, C.N; DUARTE, N. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface**: 21(62), p. 521-530, 2017.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. (orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 3. ed. 2005.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 21. ed. p. 67-80, 2002.

GUARDA, N. S; OLIVEIRA, A. A. S. **Escola da Ponte: um exemplo de escola inclusiva**. 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/195.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

IBGE. **Panorama**: Cambé/Paraná/Brasil. Disponível em:  
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/cambe/panorama>. Acesso em: 18 jan. 2021.

JACOMELI, M.R.M; BARÃO, G.O.D; GONÇALVES, L.S. A política de educação integral no Brasil e suas relações com as diretrizes da Conferência de Jomtien. **Revista Exitus**: Santarém/PA, v. 8, n. 3, p. 32-57, set./dez. 2018.

LENARDÃO, Edmilson. **A escola do nada?** Análise de programas de ampliação do horário e do espaço escolares no Brasil pós-2004. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2016.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, K. R. S; MARTINS, A. S. Pressupostos, princípios e estratégias. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. Xamã: São Paulo, p. 43-67, 2005.

LIMA, T.C.S; MIOTO, R.C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katál**: Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e Ensino na obra de Marx e Engels. *In*: LUCENA, Carlos; SILVA JUNIOR, João dos Reis (Org.). **Trabalho e educação no século XXI**: experiências internacionais. 1ed.São Paulo: Xamã, v. 1, p. 99-125, 2012.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. Método de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. *In*: LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, p. 25-44, 1986.

MAGALHÃES, L. K. C; AZEVEDO, L. C. S. S. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan./abr., 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner. Vozes de Bolso: Petrópolis, 2019.

MASSON, Gisele. Orientações para o desenvolvimento de investigação em políticas educativas a partir da Teoria Marxista. *In*: TELLO, Cesar; ALMEIDA, Maria de Lourdes P. (Orgs.) **Estudos Epistemológicos no campo das Pesquisa em Política Educacional**. São Paulo: Mercado das Letras, p. 55-76, 2013.

MELLO, Suely Amaral. Cultura, mediação e atividade. *In*: MENDONÇA, S. G. L; SILVA, V. P; MILLER, S. **Marx, Gramsci e Vigotski**: aproximações. Cultura acadêmica: Araraquara, p. 365-376, 2009.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. In: MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, p. 195-223, 2007.

MOLL, Jaqueline. O PNE e a educação integral: Desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Revista Retratos da Escola**: Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso**. Xamã, São Paulo, p. 85-125, 2005.

NOMA, A.K; BARBIERI, A.F. Estado, governo e políticas na transição do século XX para o XXI. In: NOMA, A. K; TOLEDO, C. A. A (orgs). **Políticas públicas e educação escolar no Brasil**. Maringá: Eduem, v. 2, p. 19-39, 2017.

PADILHA, A; BARROS, M. S. F. Da formação humana ou do desenvolvimento do humano: de que desenvolvimento se trata? In: BARROS, M. PASCHOAL, J. D. PADILHA, A. (orgs). **Formação, ensino e emancipação humana: desafios da contemporaneidade para educação escolar**. Curitiba: CRV, p. 29-41, 2019.

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

PARO, V. H; FERRETTI, C. J; VIANNA, C. P; SOUZA, D. T. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1988.

PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva. **Política educacional e inclusão social**: Um estudo dos programas de ampliação da jornada escolar. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2013.

POSSER, J; ALMEIDA, L. H; MOLL, J. Educação Integral: Contexto histórico na educação brasileira. **Revista de Ciências Humanas – Educação**, v. 17, n. 28, p. 112-126, jul. 2016. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/download/2177/2063>. Acesso em: 25 jul. 2020.

SANTIAGO, Carlos. Para a crítica da “qualidade total” no ensino. In: SECCO, Lincoln; SANTIAGO, Carlos. **Um olhar que persiste: ensaios críticos sobre o Capitalismo e o Socialismo**. Ed. Anita Garibaldi: São Paulo, p. 243- 252, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 7. Ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. Ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 18. Ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2009. – (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Interlocuções pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas: Autores Associados, 2010. – (Coleção memória da educação).

SCHLESENER, Anita Helena. Marxismo e educação: limites e possibilidades do conceito de emancipação. *In*: SCHLESENER, A. H; MASSON, G; SUBTIL, M.J.D (orgs). **Marxismo(s) & educação**. Ponta Grossa: Editora UEPG, p. 39-62, 2016.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documento. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, Ana Lucia Ferreira da. **Políticas para a ampliação da jornada escolar**: estratégia para a construção da educação integral? 2014. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, D. P; RODRIGUEZ, V. **O Estado em Poulantzas**: Uma análise da constituição da hegemonia na sociedade de classes. VIII Colóquio Internacional Marx Engels – Cemarx, 2015.

SOUSA, José Vieira de. Método materialista histórico-dialético e pesquisa em políticas educacionais. *In*: **O método dialético na pesquisa em educação**. Autores Associados, São Paulo, 2014.

SOUSA, Luisete do Espírito Santo. **A educação integral/de tempo integral**: natureza, caracterização e produção escrita das concepções político-ideológicas do programa Mais Educação. XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, p. 775-792, 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19146\\_9531.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19146_9531.pdf). Acesso em: 25 jul. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Entrevista semi-estruturada como técnica de coleta de informações. *In*: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, p. 145-152, 1987.

VERRI, Diego dos Santos. **Educação escolar em tempo integral**: ampliação da jornada como estratégia de significação do tempo do sujeito. Injuí, 2019. 84 f.

Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2019.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

VIVIAN, Danise. **O tempo escolar no currículo da escola de tempo integral**: uma relação entre “temos todo tempo do mundo” e “não temos tempo a perder”. Porto Alegre, 2015. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

## ANEXOS

### Anexo A – Quadro das pesquisas levantadas

Descritor: Ampliação de jornada escolar

Resultados: 165 resultados

Tipo de trabalho: **DISSERTAÇÃO**

	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR (A)</b>	<b>ANO</b>
1	Ampliação da jornada escolar: mais aprendizagem de quê?	Patrícia Peixoto Zapletal	2017
2	Gestão da ampliação da jornada escolar no ensino fundamental: políticas e práticas	Marcela Paolis	2018
3	Escola de tempo integral: os sentidos e significados atribuídos pela criança	Gilda Aparecida Nascimento Nunes	2013
4	A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral	Soraya Vieira Santos	2009
5	Educação integral no estado de São Paulo: as propostas de jornada integral e jornada parcial em duas unidades da rede pública (2012-2016)	Teresinha Morais da Silva	2018
6	A escola de tempo integral: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista	Adriana de Castro	2009
7	Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade	Cássia Marilda Pereira dos Santos Ferreira	2007
8	Concepção de gestão e organização pedagógica em	Vânia Maria de Carvalho Honorato	2015

	documentos oficiais sobre escola de tempo integral		
9	Um estudo sobre a afetividade na escola pública de tempo integral: a percepção dos sujeitos aprendentes	Tauã Carvalho de Assis	2016
10	Mais tempo para quê?: A organização do currículo em uma escola em tempo integral da rede municipal de educação de São João – PR	Fernanda Ribeiro de Souza	2016
11	Educação integral: reinvidicação da experiência nos tempos e saberes pelos estudantes de Itaboraí	Ellen Christina Sá de Freitas	2015
12	Programa mais educação e o novo mais educação: permanências e rupturas	Gabriela Freitas Saquelli	2018

Tipo de trabalho: **TESE**

	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR (A)</b>	<b>ANO</b>
1	Política educacional e inclusão social: um estudo dos programas de ampliação da jornada escolar	Marleide Rodrigues da Silva Perrude	2013
2	Uma ampliação da jornada escolar melhora o desempenho acadêmico dos estudantes? Uma avaliação do programa 'Escola de Tempo Integral' da rede pública do estado de São Paulo	Juliana Maria de Aquino	2011

3	Prescrito e o vivido: estudo da política de ampliação da jornada escolar em escolas de tempo integral da rede municipal de educação de Goiânia	Marcilene Pelegrine Gomes	2016
4	O tempo escolar no currículo da escola de tempo integral: uma relação entre “temos todo tempo do mundo” e “não temos tempo a perder”	Danise Vivian	2015
5	Espaço e tempo integral na escola: os impasses da formação na sociedade moderna	Lilian dos Santos Lacerda	2019
6	Ensino (em tempo) integral: as propostas oficiais na dinâmica do real	Andréa Giordanna Araujo da Silva	2016
7	O programa mais educação e suas interfaces com outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social: intensões e tensões	Marlene de Fátima Cararo	2015
8	A escola do nada? Análise de programas de ampliação do horário e do espaço escolares no Brasil pós-2004	Edmilson Lenardão	2016

Descritor: Escola integral

Resultados: 4342 resultados

Tipo de trabalho: **DISSERTAÇÃO**

	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR (A)</b>	<b>ANO</b>
1	Escola de tempo integral: da concepção à prática	Silvia Maria Coelho Mota	2008
2	Educação integral e escola de tempo integral no Brasil: uma análise do “programa mais educação”	Vinicius Borges Alves	2013
3	Educação integral na escola de tempo integral: concepções, flexibilizações e articulações curriculares possíveis	Ana Cristina Czegelski Duarte	2016
4	Escola de tempo integral: uma escola diferente ou a escola que faz a diferença?	Denise de Almeida	2007
5	Concepções dos gestores escolares sobre educação integral e tempo integral em escolas municipais de Marília	Aline Linhares Rodrigues Talaveras	2017
6	Currículo e formação integral do estudante no cotidiano escolar	Angelina do Nascimento Silva	2016
7	A escola e a educação para a infância na perspectiva de uma educação integral	Juliana Faria Góes Penteado	2018
8	Escola de tempo integral: redimensionar o tempo ou a educação	Maria do Carmo Rodrigues Lurial Gomes	2009

9	A gestão do projeto escola de tempo integral: um olhar prospectivo	Denise Maria Pinto	2013
10	Experiências de educação em tempo integral no Brasil e no município de Francisco Beltrão – Pr: qual formação integral?	Kathiane Ficanha	2015
11	A implementação do programa ensino integral em uma unidade do interior paulista	Pedro Henrique Reato Cisi	2019
12	O ideário de Anísio Teixeira e as propostas atuais para a escola pública de tempo integral	Angélica Cândida de Jesus	2014
13	A formação continuada de professores na escola de tempo integral e a possibilidade da reestruturação curricular para a implantação da educação integral	Angela Machado Tavares	2017
14	Programa educação integral: escolarização ou custódia?	Karine de Sousa Leandro	2014
15	Práticas cotidianas na/da educação integral: alternativas e potencialidades emancipatórias	Rafael Marques Gonçalves	2012
16	Escola em tempo integral: política educacional, gestão da pobreza e a produção social do consenso	Rafaela Rabesco	2015
17	O impacto da educação em tempo integral no desempenho escolar: uma avaliação do programa mais educação	Juliana Mara de Fátima Viana Gandra	2017

18	Tempo, espaço e processos pedagógicos na escola pública de tempo integral	Darlyene Iviane da Costa Silva	2015
19	As facetas de conhecimento na organização e gestão do currículo em escolas públicas de tempo integral	Andrea Cianflone Zacharias de Andrade	2018
20	Narrativa da constituição de uma escola de educação integral por um grupo de professoras envolvidas	Rosane Alves Pretto de Oliveira	2016
21	O coordenador pedagógico como mediador de práxis docente em escolas de educação e de tempo integral	Rita de Cássia Ventura Pattaro	2013
22	A experiência das escolas de tempo integral de Apucarana – PR: sujeitos, marketing político e currículo prescrito	Diego Fávaro Soares	2014
23	As escolas públicas de tempo integral: reprodução e transformação social em Apucarana	Antonio Marcos Dorigão	2007
24	As práticas pedagógicas nas escolas de tempo integral do município de Curitiba (1988-2017)	Daniele de Fátima Santos Mormito	2018
25	Tensão entre racionalidades (instrumental e substantiva) em paralelo a formas de cultura organizacional: um estudo de caso em escola básica de tempo integral	Christiane Ferreira Bellucci	2015

26	A educação integral na perspectiva da cidade educadora: uma possibilidade para ampliação dos espaços de aprendizagem	Deborah Etrusco Tavares	2017
27	Corpo-criança aprisionado em tempo integral: indagações sobre o “currículo da conformidade” e o “currículo da expressividade” na escola	Lucas Xavier Brito	2016
28	Educação em tempo integral: uma análise da gestão da ampliação da jornada escolar sob foco na participação dos alunos e pais	Mônica Silveira Santana	2017
29	Classe social, hegemonia e educação: análise do projeto de educação integral do CENPEC para a (re)organização da escola pública	Thaylla Soares Paixão	2016
30	Educação integral e formação para a cidadania: uma análise do Projeto Político Pedagógico à luz do pensamento de Anísio Teixeira	Ídila Muniz Gomes Guimarães Sampaio	2016
31	Tempo integral e educação integral: um estudo sobre a experiência de Nova Iguaçu de 2006 a 2013	Adriana Manique Guedes de Souza	2014
32	O programa mais educação, uma proposta de educação em tempo integral?	Alessandra Rodrigues dos Santos	2014

33	Do programa mais educação à educação integral: o currículo como movimento indutor	Paula Cortinhas de Carvalho Becker	2015
34	O programa mais educação como política pública de educação integral	Shelzea Maria Bezerra Oliveira	2014
35	Políticas públicas para a educação integral: o programa “mais educação”	Luciana Tavares Ceslinski	2016
36	A educação integral como possibilidade para as problemáticas do século XXI: uma nova educação, para uma nova ciência e um novo ser humano	Thiago Dutra de Camargo	2017
37	Educação escolar em tempo integral: ampliação da jornada como estratégia de significação do tempo do sujeito	Diego dos Santos Verri	2019

Tipo de trabalho: **TESE**

	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR (A)</b>	<b>ANO</b>
1	A escola de tempo integral na perspectiva da criança	Neide da Silva Paiva	2017
2	A formação e o trabalho docente na escola de tempo integral	Gláucia Fabri Carneiro Marques	2017
3	A perspectiva da educação integral em uma escola para todos e para cada um	Suzana Moreira Pacheco	2014
4	Escola de tempo integral na rede estadual de ensino de Goiás:	Maria da Luz Santos Ramos	2012

	escola do conhecimento ou do acolhimento?		
5	Juventudes, formação humana e escola pública: uma análise dos sentidos da integralidade no programa de educação integral de Pernambuco	Luíza Cristina Pereira de Araújo	2016
6	Educação integral em tempo integral na rede municipal de ensino de Goiânia: múltiplos discursos, múltiplos significados culturais	Helen Betane Ferreira Pereira	2016
7	A relação entre currículo e educação integral em tempo integral: um estudo a partir d configuração curricular do programa mais educação	Madison Rocha Ribeiro	2017
8	Educação integral: a unidade que contém o múltiplo e revela contradições	Karin Gerlach Dietz	2018
9	Políticas para a ampliação da jornada escolar: estratégia para a construção da educação integral?	Ana Lucia Ferreira da Silva	2014

## Anexo B – Parecer do Comitê de Ética



Comitê de Ética em  
Pesquisa Envolvendo  
Serres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
LONDRINA - UEL



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR EM CAMBÉ/PR: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA IMPLEMENTADA NO MUNICÍPIO

**Pesquisador:** CRISTIANA FLAVIA DOS SANTOS CORDEIRO CHAMORRO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 31990920.2.0000.5231

**Instituição Proponente:** CECA - Programa de Mestrado em Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.096.628

#### Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa intitulado: "A AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR EM CAMBÉ/PR: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA IMPLEMENTADA NO MUNICÍPIO", da pesquisadora: CRISTIANA FLÁVIA DOS SANTOS CORDEIRO CHAMORRO. Vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação/UEL, nível mestrado. A pesquisadora propõe analisar como tem sido implementada a ampliação da jornada escolar na cidade de Cambé, no Paraná. pesquisa será desenvolvida com base em análise documental e bibliográfica, além da realização de entrevistas semiestruturadas com assessores e diretor de departamento pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. A pesquisa fundamenta-se na perspectiva do materialismo histórico dialético. A autora visa responder às seguintes questões: Como tem se dado o processo recente de ampliação da jornada escolar em escolas públicas na rede do município de Cambé/Pr? Em que orientações tem se baseado e quais documentos tem seguido? Que proposta curricular vem seguindo? Quais limites e perspectivas a Secretaria de Educação encontra na implementação? Qto a análise de documentos nacionais e municipais, que são públicos em rede online, como leis (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96); Plano Nacional de Educação – PNE 2001, Lei n.º 10.172/01 (BRASIL, 2001); Resolução CNE/CEB n.º 07/2010; e Plano Nacional de Educação – PNE 2014, Lei 13.005/14 (BRASIL, 2014); além do Plano Municipal de Educação(CAMBÉ,

**Endereço:** LABESC - Sala 14

**Bairro:** Campus Universitário

**CEP:** 86.057-970

**UF:** PR

**Município:** LONDRINA

**Telefone:** (43)3371-5455

**E-mail:** cep268@uel.br



CONSELHO DE ÉTICA EM  
PESQUISA ENVOLVENDO  
SERES HUMANOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 4.096.628

2012-2020)). Utilizará ainda, documentos não públicos em rede online, como o caso dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) das escolas municipais: Cecília Meireles, Pedro Tkotz e Santos Dumont. Serão participantes da pesquisa para entrevista semi-estruturada: 2 Assessores e um Diretor pedagógica, que serão realizadas na SEED.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

##### **OBJETIVO GERAL**

Analisar o processo de implantação da ampliação da jornada escolar no município de Cambé, estado do Paraná, realizando o levantamento de quais foram, nos últimos 10 anos, as orientações da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Cambé quanto à ampliação da jornada escolar e em quais legislações e/ou documentos se apoiam.

##### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- a) Retomar os dados históricos da implantação e implementação para a contextualização do objeto;
- b) Conhecer a proposta curricular atual adotada pelo município;
- c) Identificar, de acordo com a proposta curricular do município, qual tipo de formação a ampliação da jornada ofertada possibilita;
- d) Levantar os limites e perspectivas da ampliação da jornada escolar encontrados pela Secretaria de Educação do Município de Cambé.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Qto aos riscos a autora expressa:

Caso haja algum dano, os participantes serão amparados pela pesquisadora. Em relação aos riscos para a pesquisa, ressalta-se que os colaboradores podem se recusar a participar da pesquisa e resguarda-se o direito à privacidade. Além disso, haverá a sensibilização com os/as assessores e diretor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, sobre a importância da temática levantada na pesquisa. A sensibilização ocorrerá de maneira remota e presencial, entre o pesquisador e participantes. O primeiro contato com os participantes se dará presencialmente, na própria secretaria, com data e horário a combinar. Os dados serão utilizados somente para fins acadêmicos. Para diminuir o risco de constrangimento, é facultado ao entrevistado desistir da participação a qualquer momento, por

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



COMITÊ DE ÉTICA EM  
PESQUISA EVOLUINDO  
SABERES HUMANOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 4.096.628

sua livre vontade. Em relação aos documentos não publicizados, nos comprometemos em utilizar seu conteúdo apenas para verificação necessária de dados para essa pesquisa, de modo a preservar as informações confidenciais não divulgando sob quaisquer formas para terceiros, cumprindo assim com os procedimentos éticos exigidos para pesquisa. Qto aos benefícios: Pretendemos que essa pesquisa possa contribuir para análises futuras relacionadas ao encaminhamento pedagógico do município de Cambé/PR, quanto à ampliação da jornada de suas escolas, além da possibilidade de que essa proposta possa continuar a ser desenvolvida, na tentativa de democratizar a escola e que esta, tenha significado para as crianças e adolescentes atendidos.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa relevante e atual, ainda que não original. Importante elemento para a verificação dos impactos de propostas políticas na realidade próxima. Importante a autora se apoiar em autores mais atuais, uma vez que o tema sempre está em pauta em mts teses e dissertações no país e no mundo que já consolidou tal sistema

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A pesquisadora apresenta

1. a FOLHA DE ROSTO devidamente preenchida com os dados do pesquisador e instituição e assinada pelo coordenador do programa de pós-graduação.
2. Instituição co-participante assina a reciprocidade da pesquisa (secretária de Cambé Claudia Cordato), com endereço e carimbo.
3. TCLE: em forma de convite, com todos os dados exigidos em resoluções.
4. Termo de Sigilo e confidencialidade: devidamente preenchido e assinado pela pesquisadora se comprometendo a agir de forma ética e zelosa com os documentos que terá acesso.
5. Brochura com todos os requisitos, inclusive com n. de participantes, cronograma e orçamento devidamente preenchidos e viáveis.
6. O projeto maior reproduz as condutas nos demais documentos.
7. Apresentou roteiro de entrevistas semi-estruturado, com perguntas que não configuram constrangimento ao entrevistado.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A autora respondeu satisfatoriamente a todos os quesitos pendentes: apresentou o TCLE em forma

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Comitê de Ética em  
Pesquisa Envolvendo  
Seres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 4.096.628

de convite e com os dados que exigimos para a ciência do participante (como a gravação e seu tempo de descarte, etc.), assim como o questionário para ciência e aprovação do comitê.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Prezado(a) Pesquisador(a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade apresenta-Lo aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Ressaltamos, para início da pesquisa, as seguintes atribuições do pesquisador, conforme Resolução CNS 466/2012 e 510/2016:

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

- conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- apresentar dados solicitados pelo sistema CEP/CONEP a qualquer momento;
- desenvolver o projeto conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção;
- elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores e pessoal técnico integrante do projeto;
- justificar fundamentadamente, perante o sistema CEP/CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Coordenação CEP/UEL.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1554906.pdf	01/06/2020 17:40:23		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_comite.pdf	01/06/2020 17:39:17	CRISTIANA FLAVIA DOS SANTOS CORDEIRO	Aceito

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



COMITÊ DE ÉTICA EM  
PESQUISA ENVOLVENDO  
SERES HUMANOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 4.096.628

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_comite.pdf	01/06/2020 17:39:17	CHAMORRO	Aceito
Outros	entrevista_semiestruturada.pdf	01/06/2020 17:37:29	CRISTIANA FLAVIA DOS SANTOS CORDEIRO CHAMORRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_comite.pdf	01/06/2020 17:36:01	CRISTIANA FLAVIA DOS SANTOS CORDEIRO CHAMORRO	Aceito
Declaração de concordância	coparticipante.pdf	18/05/2020 15:26:11	CRISTIANA FLAVIA DOS SANTOS CORDEIRO CHAMORRO	Aceito
Outros	risco_pesquisa_documental.pdf	18/05/2020 15:23:39	CRISTIANA FLAVIA DOS SANTOS CORDEIRO CHAMORRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_confidencialidade.pdf	18/05/2020 15:21:08	CRISTIANA FLAVIA DOS SANTOS CORDEIRO CHAMORRO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	18/05/2020 15:20:33	CRISTIANA FLAVIA DOS SANTOS CORDEIRO CHAMORRO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

LONDRINA, 18 de Junho de 2020

Assinado por:

**Adriana Lourenço Soares Russo**  
(Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br

## **Anexo C – Roteiro de entrevista**

### **Questões semiestruturadas para entrevista com assessores e diretor do departamento pedagógico da SEMED:**

- 1) Há quanto tempo trabalha na rede municipal de Cambé?
- 2) Há quanto tempo na Secretaria de Educação?
- 3) Quando iniciou o processo de ampliação da jornada nas escolas?
- 4) Quais motivos levaram a secretaria implementar a jornada ampliada no município?
- 5) Por que da escolha dessas três escolas para ofertar a jornada ampliada?
- 6) Como foi o preparo das escolas e dos profissionais para receber a ampliação?
- 7) Quais as atividades foram propostas para compor essa ampliação?
- 8) A secretaria desenvolve avaliações da proposta nas escolas?
- 9) Sabemos que houve uma mudança das atividades propostas. O que levou a essa mudança?
- 10) Quais resultados da jornada ampliada a secretaria destaca?
- 11) A oferta da jornada ampliada visa atender a um determinado público? Se sim, qual e por quê?
- 12) Qual a perspectiva da secretaria quanto a ampliação da jornada escolar?
- 13) Há a pretensão de ampliar a oferta em outras escolas?