IDEIAS SOBRE O TEMPO ESCOLAR E A CONTRIBUIÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE CAMPINAS - SP

IDEAS ABOUT SCHOOL TIME AND THE CONTRIBUTION OF THE INTEGRAL EDUCATION EXPERIENCE IN CAMPINAS - SP

IDEAS SOBRE EL TIEMPO ESCOLAR Y EL APORTE DE LA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN INTEGRAL EN CAMPINAS - SP

Mariana Roveroni[1]

RESUMO
Este trabalho é um recorte aprofundado de uma das dimensões abordadas em uma tese de doutorado, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), desenvolvida no período de 2017 a 2023. Para essa produção, destacam-se, inicialmente, algumas ideias acerca do tempo escolar, abordando aspectos relativos à sua concepção e a forma como a legislação educacional brasileira aborda a temática. A partir desse contexto, definimos o objetivo do artigo que é destacar a experiência de Campinas - SP na organização de seus tempos escolares na sua experiência de realização da educação integral. A metodologia utilizada valeu-se de uma revisão bibliográfica acerca do tema, sobretudo da análise documental sob os registros oficiais publicados pela municipalidade. Como resultado preliminar destacam-se a potência da ressignificação de tempos escolares ocorrida no referido município, que ao buscar qualificar o tempo da jornada do aluno, o tempo da jornada de trabalho docente e o tempo e a forma de organização do currículo escolar, pode contribuir para a efetivação de uma educação verdadeiramente integral e democrática.
PALAVRAS-CHAVE: educação integral; tempos escolares; políticas públicas.

ABSTRACT
This work is an in-depth look at one of the dimensions covered in a doctoral thesis, carried out under the Postgraduate Program in Education at the State University of Campinas (Unicamp), developed between 2017 and 2023. For this production, we initially highlight some ideas about school time, addressing aspects related to its conception and the way in which Brazilian educational legislation addresses the issue. From this context, we define the aim of the article, which is to highlight the experience of Campinas - SP in the organization of its school time in its experience of implementing comprehensive education. The methodology used was a bibliographical review of the subject, especially documentary analysis of official records published by the municipality. As a preliminary result, we highlight the power of the re-signification of school time that has taken place in the municipality, which by seeking to qualify the time of the student's day, the time of the teacher's working day and the time and form of organization of the school curriculum, can contribute to the realization of a truly integral and democratic education.
KEYWORDS: integral education; school times; public policies.

RESUMEN
Este trabajo es una profundización de una de las dimensiones abordadas en una tesis doctoral, realizada en el ámbito del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (Unicamp), de 2017 a 2023. Para esta producción, destacamos inicialmente algunas ideas sobre el tiempo escolar, abordando aspectos relacionados con su concepción y la forma en que la legislación educativa brasileña aborda el tema. A partir de este contexto, definimos el objetivo del artículo, que es destacar la experiencia de Campinas - SP en la organización de su tiempo escolar en su experiencia de implementación de la educación integral. La metodología utilizada fue la revisión bibliográfica del tema, especialmente el análisis documental de los registros oficiales publicados por el municipio. Como resultado preliminar, destacamos la fuerza de la resignificación del tiempo escolar que ha tenido lugar en este municipio, que, al buscar cualificar el tiempo de la jornada del alumno, el tiempo de la jornada de trabajo del profesor y el tiempo y la forma de organización del currículo escolar, puede contribuir a la realización de una educación verdaderamente integral y democrática.
PALABRAS CLAVE: educación integral; tiempos escolares; políticas públicas.

[1] Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1372-4684.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 165-181, jan./abr. 2025.
Recebido em: 27/01/2025 | Aceito em: 14/04/2025

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A ideia de tempo, como marco orientador da vida ocidental, regula as mais íntimas relações que estabelecemos no cotidiano da vida comum. O tempo cronometrado do relógio, da hora-aula, as horas do dia, a hora do café, a hora de brincar, amar, cozinhar, são alguns exemplos dessa métrica que molda a nossa forma de ser e estar no mundo moderno. Composto pela regularidade que sucede uma coisa à outra, tal tempo direciona as nossas ações e reflexões enquanto sujeitos de nossa era, de tal modo que nos faz indagar: será que dá tempo de fazer, de chegar, de viver, de transformar?

Como só poderíamos responder a essas questões com mais tempo, procuramos na mitologia grega uma oportunidade de reflexão em contraste com a lógica temporal hegemônica. Dessa forma, nos deparamos com *Kairós* e *Aión* enquanto divindades que ressignificam a experiência temporal. *Kairós*, se relaciona com a dimensão de um tempo não cronológico e quantificável ao fazer menção a um tempo da existência que se traduz pelo momento oportuno. *Kairós* é a entidade que revela o momento certo, a ocasião certa e apropriada para se agir. *Aion*, por sua vez, é "o tempo como permanência de um princípio que se renova sem cessar" (Chauí, 2010, p. 167). Essas expressões tipificam um tempo diverso do conhecido por nós, que foge a sua natureza reguladora e se associa um tempo de possibilidades, de transformação, de mudança.

Considerando o tempo de *Kairós*, aquele do momento certo, e o tempo de *Aión*, da renovação, nos aproximamos da discussão proposta neste artigo. Propomos refletir acerca da extensão do tempo da jornada escolar dos educandos, característica dos modelos de educação integral nas escolas do Brasil, problematizando se ele pode ser compreendido como tempo oportuno para a transformação, para emancipação. Ademais, investigamos o que uma experiência local, como a realizada em Campinas - SP, traz de novidade e perspectiva positiva ao debate da qualificação e humanização dos tempos escolares.

A ideia de extensão do tempo da jornada escolar do aluno ocorreu no Brasil em vários momentos históricos e é perene no debate educacional da atualidade do século XXI. A ampliação das horas de escolarização figura na centralidade da discussão em tela, apresentando-se de forma associada ao tema da realização de uma educação na perspectiva da integralidade, enquanto dimensões inerentes, muito embora, não necessariamente, uma possa ser substituída pela outra. É possível pensar nessa relação recorrendo às experiências educativas de educação integral brasileira, as quais contribuíram substancialmente para compor e desenhar uma

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 165-181, jan./abr. 2025.
Recebido em: 27/01/2025 | Aceito em: 14/04/2025

concepção de narrativa de tempo escolar e, também, pela ótica do que reafirmam as leis em voga sobre a temática na atualidade.

No lastro de um histórico que busca situar a educação integral e a extensão do tempo de escolarização no Brasil, nos anos de 1940, destaca-se o programa educativo construído por Anísio Teixeira, o qual teve, e ainda tem, grande influência no país. É interessante observar, na defesa desse autor, a existência de um programa educativo desenvolvido a partir da lógica da ampliação do tempo de permanência na escola, mas, para além disso, uma narrativa principal centrada na existência de um projeto de educação que buscou destacar a escola e a sua qualidade como equipamento público de maior importância para a sociedade brasileira. A educação do "homem moderno" pressupunha, assim, uma ação institucional ampliada frente à tarefa formativa, ressignificada e alargada em seus princípios e objetivos. A despeito disso, em 1964, na ocasião do Encontro dos Representantes dos Conselhos Estaduais e Federal de Educação de 1964, Anísio Teixeira afirma:

> A escola, com efeito, compreende inversão econômica do mais alto vulto em edificações e equipamentos e emprega massa de pessoal técnico e de serviço, numeroso e diversificado, em proporções superiores, sem dúvida, durante a paz, aos próprios serviços de defesa de um país. Em suas edificações, constitui um dos mais complexos conjuntos, neles incluindo-se os elementos da residência humana, dos serviços de alimentação e saúde, dos esportes e recreação, da biblioteca e museu, do teatro e auditório, oficinas e depósitos, sem falar no que lhes é privativo, ou sejam as salas de aulas e os laboratórios. A arquitetura escolar, por isso mesmo, inclui todos os gêneros de arquitetura. É a escola, em verdade, o lugar para aprender, mas aprender envolve a experiência de viver, e deste modo todas as atividades da vida, desde as do trabalho até as de recreação e, muitas vezes, as da própria casa (Teixeira, 1964, p. 10).

Foi com esse conceito amplo de escola enquanto local onde se aprende a viver em sua totalidade que Anísio Teixeira desenvolveu, na época de seu mandato como Secretário da Educação, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), na Bahia, o qual era chamado de Centro Popular de Educação[2]. No discurso de inauguração do Centro, em outubro de 1950, ele defendeu o tempo integral de escola de forma universal, ou seja, para todas as crianças brasileiras, chegando a pronunciar que a sua não efetivação representava um abandono por parte

[2] O CECR era constituído pelas escolas-classe e pelas escolas-parques. As escolas-parques foram inicialmente projetadas para atender por volta de quatro mil crianças em dois turnos, e ficaram responsáveis por desenvolver as atividades relacionadas às "letras" e às "ciências". Já a escola-parque ficou responsável por desenvolver as "práticas educativas" no período oposto ao da escola-classe, completando, assim, o turno integral dos estudantes. As escolas-classe situavam-se a quinhentos metros de distância da escola-parque, construídas uma cada extremidade de seu terreno, de tal modo que formam um conjunto arquitetônico integrado. Algumas classes pertencentes à escola-classe, escolhidas como "experimentais", desenvolviam todas as atividades do currículo a partir do "entrosamento" com as atividades realizadas na escola-parque (Eboli, 1969).

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 165-181, jan./abr. 2025.
Recebido em: 27/01/2025 | Aceito em: 14/04/2025

do Estado:

> No mínimo, as crianças brasileiras, que logram frequentar escolas, estão abandonadas em metade do dia. E este abandono é o bastante para desfazer o que, por acaso, tenha feito a escola na sua sessão matinal ou vespertina. Para remediar isso, sempre me pareceu que devíamos voltar à escola de tempo integral *(*Teixeira*, apud* Eboli, 1969, p. 15)

Nas palavras do autor encontramos elementos importantes para refletirmos acerca do significado da ampliação do tempo de permanência dos educandos na escola, sendo premente se indagar o como, e em quais condições, as escolas integrais da atualidade dignificam o seu tempo. Ademais, há nessa afirmação, um prenúncio em defesa do tempo enquanto um direito, especialmente das classes populares, a ser assegurado e garantido pelo Estado brasileiro. Em defesa de um tempo humanizador e emancipador, compreende-se que Anísio Teixeira buscava promover uma escola que acolhesse as crianças, proporcionando tempo de qualidade para as camadas mais oprimidas da sociedade, em um contexto em que a escola brasileira era destinada para poucos, para os privilegiados socialmente. Assim, afirma a pesquisadora Cavaliere (2010, p. 256):

> O tempo ampliado tornou-se uma necessidade prática imposta pela proposta educacional que defendia, ou seja, foi decorrência de sua concepção abrangente de educação escolar. Segundo o autor, para uma educação primária efetivamente pública, seria necessário: a) manter e não reduzir o número de séries escolares; b) prolongar e não reduzir o ano letivo; c) enriquecer o programa com atividades educativas, independentes do ensino propriamente intelectual; preparar um novo professor para as funções mais amplas da escola.

No contexto apresentado, o tempo de escola sucede aos ideais e princípios educativos anunciados e é colocado a serviço da efetivação de um projeto amplo de educação, desenvolvido a partir de uma concepção que visava emancipar o homem e democratizar a sociedade como um todo. É possível inferir, desse modo, que o tempo dialogado se aproxima das virtudes de um tempo destinado à transformação; de um tempo da ação e da hora certa.

A experiência de educação integral desenvolvido por Anísio Teixeira influenciou diversas experiências pelo Brasil[3] e, até hoje, é rememorado e referenciado na discussão acerca do tema. Suas ideias atravessaram uma época e são constantemente invocadas frente aos

[3] Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, surgidos nas décadas de 1980 e 1990, respectivamente (Cavaliere, 2009, 2014; Coelho, 2012), são uma representação dessa influência. Idealizadas por Darcy Ribeiro, as escolas possuíam organização administrativa e pedagógica própria, e nas décadas que foram implementadas chegaram a totalizar cerca de quinhentas escolas espalhadas pelo estado do Rio de Janeiro.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 165-181, jan./abr. 2025.
Recebido em: 27/01/2025 | Aceito em: 14/04/2025

desafios contemporâneos concernentes à concretização dessa tarefa, muito embora não sejam efetivamente acompanhados das grandes transformações, especialmente as relacionadas aos investimentos financeiros, que de fato viabilizaram aquela experiência de educação integral na Bahia. Contudo, o elemento do tempo, e sua ampliação, tornou-se um elemento indissociável da realização da educação na perspectiva da formação integral, reafirmado, sobretudo, pelas atuais legislações aprovadas após a redemocratização do país.

Embora a questão possa ganhar ares simplistas, uma vez que existe margem para essa interpretação, a extensão da jornada do estudante apresenta na atualidade um desafio complexo aos educadores, aos estudantes e às políticas públicas. O tempo a mais passado na escola, vem assim, sendo problematizado pelos teóricos da área, uma vez que está em xeque a contraposição entre uma escola de tempo integral e uma escola de educação integral. Um paradoxo inexplicável do ponto de vista da historicidade, mas de necessária argumentação face às problemáticas atuais.

A confusão instalada no presente pode ter origem nas inúmeras formas em que estão sendo materializados programas, projetos e iniciativas que se intitulam de educação integral. Somente no estado de São Paulo, sob responsabilidade do governo, identifica-se, com maior expressão, o Programa Ensino Integral (PEI), que adota como referência os quatro pilares da UNESCO, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, e a Escola de Tempo Integral (ETI). Além desses, tem também, alguma relevância na agenda política desse ente, o programa Inova Educação, lançado em 2020 em parceria com o Instituto Ayrton Senna, o qual tem o propósito anunciado de conectar jovens com o século XXI. Se nos detivermos sobre as intencionalidades de cada um desses programas, possivelmente, encontraremos múltiplas e divergentes concepções, no entanto, todos possuem a ampliação do tempo de escolarização enquanto elemento comum. Esses diferentes usos do tempo escolar a fim de atender uma determinada demanda ideológica, por vezes utilitarista, apresenta uma incoerência histórica, como nos elucida Coelho (2012):

> Grosso modo, podemos dizer que a primeira expressão-escola de tempo integral - compreende a ampliação da jornada como um fator demandado pela própria natureza e função da escola. Em outras palavras, se entendermos ser essa função a de apresentar, constituir e construir os conhecimentos sócios-historicamente consolidados, quanto maior for o tempo dedicado a esse processo, obviamente dentro de uma organização curricular própria à escola e a essa meta, além de presente no projeto pedagógico da instituição, maiores serão as possibilidades de que essa construção aconteça com qualidade (p. 81).

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 165-181, jan./abr. 2025.
Recebido em: 27/01/2025 | Aceito em: 14/04/2025

Recorrendo a elementos históricos, a autora nos explica que a ideia de educação integral inclui a ampliação da jornada, e ambas são inerentes a efetivação da função social da escola, que com o tempo a mais, ganha grau de intensidade em sua intencionalidade. Dimensiona de forma positiva o aumento do tempo se esse acréscimo estiver concatenado a uma organização curricular expressa de forma objetiva nos projetos pedagógicos das escolas. Esse, por sua vez, deve apresentar as concepções de sujeito, de sociedade, de escola, de território, de trabalho docente, do próprio tempo, no sentido mais restrito e exclusivo dos ritos escolares, mas também de um tempo que transcende as métricas regulatória da hora-aula. Os compromissos coletivos acordados nos projetos escolares devem se conectar a um tempo de desenvolvimento da própria vida, integralmente, compreendendo que, conforme nos diz Rezende Ribeiro; Wey Moreira e Izilda da Silva (2021, p. 52) "o tempo não pode ser demarcado pela sineta que determina o início e o término das aulas, como se apenas ali ocorresse aprendizado".

A ampliação do tempo escolar como um direito

Se inicialmente as experiências protagonizadas por Anísio Teixeira (1956, 1954, 1964) foram cruciais para contornar alguns princípios para a compreensão de uma educação integral, é possível que a essência desses programas tenha cedido espaço na agenda política para um Estado Democrático de Direitos, que deu maior atenção à regulamentação da ampliação do tempo, do tempo escolar. Isso necessariamente não é um problema, mas também é possível que o debate acerca da qualificação e humanização desse tempo não tenha acompanhado a sua extensão obrigatória, muito embora a justificativa de melhoria da qualidade do ensino seja recorrentemente utilizada nos discursos educacionais.

Como marco histórico podemos remeter a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) que, mesmo sem ter mencionado em seu texto legal, os termos "educação integral" e "ampliação de jornada", já pronunciava a formação integrada, intersetorial e globalizante como um direito. Faz menção a esse pressuposto os artigos 205º da Carta Magna, na qual a educação é apresentada como um direito humano promovido e incentivado pela sociedade, e o artigo 206º no qual é mencionado a gestão democrática do ensino público, partindo da intersetorialidade como eixo fundamental das ações educativas (Brasil, 1988). Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, em seu artigo 34, traz uma definição quantificável de jornada escolar, ao apontar em seu *caput*: "a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 165-181, jan./abr. 2025.
Recebido em: 27/01/2025 | Aceito em: 14/04/2025

o período de permanência na escola" (Brasil, 1996). E no artigo 87, o qual institui a Década da Educação, prevê em seu parágrafo 5º que: "serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral" (Brasil, 1996).

O I Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 10172/2001, válido de 2001-2011) trata do tema da ampliação do tempo destacando em suas prioridades a garantia do ensino fundamental obrigatório, com preferência de atendimento às crianças das camadas sociais mais necessitadas. Nesse aspecto, a legislação se mostra extremamente importante pois, vai buscar garantir um tempo que promova equidade e que combata as desigualdades de ordem social. Cita em sua meta 18 o objetivo de ampliar progressivamente o atendimento em tempo integral para crianças de zero a seis anos, e traz na meta 21 uma primeira definição quantificável de um tempo compatível com a jornada integral: "ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente" (Brasil, 2001). Essa definição aparece em seguida no art. 1 do Decreto nº 7.083, que regulamentou o Programa Mais Educação (PME)[4], datado de 27 de janeiro de 2010, o qual aponta:

> Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais (Brasil, 2010).

Ainda em 2010, a Resolução nº 7 do Conselho Nacional de Educação (CNE), na sessão Educação em Escola de Tempo Integral, aponta em seu Art. 36: "Considera-se como 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" (Brasil, 2010). Como mencionado anteriormente, é no II Plano Nacional da Educação (2014-2024) que a temática adquire status de maior relevância na política educacional, traduzindo-se em uma meta. A meta de nº 6 avança na proposição de oferecer educação em tempo integral a 50% das escolas públicas, e ao menos a 25% dos estudantes da Educação Básica (Brasil, 2014).

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), em seu texto mais recente, de 2021, vai garantir financiamento diferenciado para as matrículas de estudantes

[4] O PME, como explica a autora Jaqueline Moll, idealizadora do programa, decorre como meta do Plano de Desenvolvimento da Educação que previa a implementação do tempo integral de escolarização.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 165-181, jan./abr. 2025.
Recebido em: 27/01/2025 | Aceito em: 14/04/2025

em tempo integral. O manual de orientação do Fundeb, lançado pelo Ministério da Educação, considera que:

> Educação básica em tempo integral: a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, ou ao menos trinta e cinco horas semanais, durante todo o período letivo, compreendendo um tempo total que o mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares (Brasil, 2021, p. 21).

Em 2023 o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), aprova a Lei 14.640/2023[5] instituindo o Programa Escola em Tempo Integral (PETI) com a finalidade de fomentar a criação de matrículas em todas as etapas da educação básica em tempo integral, abrangendo, com essa iniciativa, todo território do país (Brasil, 2023a). O PETI funciona por meio da estratégia de adesão dos entes federados à política e prevê a transferência de recursos financeiros mediante a pactuação de novas matrículas, criadas para atender os estudantes em tempo integral, a saber, aqueles que permanecem mais de 7 horas diárias ou 35 horas semanais em atividades escolares. A Lei apresenta um avanço significativo, pois traz em seu bojo importantes ações relativas ao fortalecimento de diretrizes, concepções e práticas associadas à perspectiva da formação humana plena, diversa e democrática. O programa mais recente do Governo Federal é uma evidência de que cresce e se renova o interesse em torno da educação integral no Brasil. Com esse indício, se faz também necessária a contínua reflexão sobre o tema, uma vez que os sentidos e significados atribuídos a sua realização são produtos históricos, nunca totalmente determinados, podendo estar, ora a serviço de um projeto excludente de sociedade, ora a favor de um projeto combativo às exclusões, de todas as ordens.

As legislações mencionadas acima impactaram sobremaneira a educação integral, constituindo-se em marcos fundantes na garantia do direito ao tempo escolar, em especial, nas situações e contextos em que é preciso equipar as desigualdades do sistema educacional, ainda

[5]Precedido de portarias e resoluções disponíveis em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/legislacao. A estrutura do programa PETI está alicerçada em 6 eixos basilares, a saber: Eixo 1 Ampliar: definido com o objetivo de ampliar as matrículas na perspectiva da educação integral na educação básica; Eixo 2 Formar: definido com o objetivo de oferecer processo formativo as equipes técnicas das secretarias de educação responsáveis pela elaboração e implementação das políticas de educação integral; Eixo 3 Fomentar: definido com o objetivo de estimular, registrar e disseminar novas iniciativas em termos de experiências em educação integral no território brasileiro; Eixo 4 Estruturar: destinado a proporcionar respaldo financeiro às secretarias de educação para adequação estrutural dos prédios escolares, a fim de atender os pressupostos de realização de uma educação integral; Eixo 5 Entrelaçar: destinado a articulação e fortalecimento de ações interministeriais, objetivando acolher, identificar e prevenir situações de vulnerabilidade social; Eixo 6 Acompanhar: desenvolvido com a finalidade de acompanhar e avaliar a implementação do programa, instituindo como parte o CONAPETI Comitê Nacional do Programa Escola em Tempo Integral (Brasil, 2023b).

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 165-181, jan./abr. 2025.
Recebido em: 27/01/2025 | Aceito em: 14/04/2025

persistentes em tempos atuais. Entretanto, os princípios educativos, os diferentes projetos educacionais de educação integral, as problematizações no que tange à qualidade e finalidade desse tempo não ocorreu passo a passo com a aprovação de tais leis, que sumária e tacitamente foram constituindo-se como um "conjunto de políticas que objetivam influir na melhoria da qualidade de ensino no Brasil" (Coelho, 2012, p. 74).

No aspecto levantado cabe um alerta. O argumento da qualidade do ensino, por sua suposta consensualidade no debate educacional, e mesmo nas representações circundantes (o que veicula na mídia, o que pensam os familiares...) pode tornar reduzida a reflexão acerca da educação integral, encorajando a formulação de programas e projetos de cunho pragmático (do tipo basta estender o tempo de escola), ou mesmo escamotear interesses de setores políticos e econômicos alianças com movimentos empresariais, que compreendem a educação como um negócio e, consequentemente, uma educação realizada com mais tempo, como um negócio mais vantajoso. Mais do que nunca, urge problematizar, refletir e questionar o tempo escolar, especialmente face ao atual cenário social onde projetos comandados pela extrema-direita ganham cada vez mais efetividade no campo educacional. E nessa direção, cabe destacar uma importante experiência de ressignificação dos tempos escolares que pode somar-se à luta por uma educação verdadeiramente integral.

A experiência de Campinas-SP na construção dos tempos escolares na educação integral

Em 2013 algumas normativas próprias publicadas por Campinas - SP[6], dão início a experiência de implementação das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Educação Integral, conhecidas localmente como EMEFEIs[7]. A princípio, esta política é pensada para atender duas unidades educacionais de ensino fundamental escolhidas pela Secretária Municipal de Educação (SME), localizadas em território de maior vulnerabilidade social dentro do município, e que, também dispunham de condições estruturais adequadas ao projeto proposto. Ainda nesse ano, instituiu-se um coletivo denominado de Grupo de Estudos das Escolas de Educação Integral, composto por membros da SME e das comunidades escolares impactadas, incluindo familiares dos estudantes, que se responsabilizaram pela elaboração dos

[6] Município do interior do estado de São Paulo, com população estimada de 1.2000.000 habitantes (IBGE, 2020).
[7] Há autonomia dos entes da federação para desenvolver políticas de educação integral que atendam normas gerais e específicas em conjunto. Até o ano de 2020 as EMEFEIs foram denominadas de EEI - Escolas de Educação Integral.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 165-181, jan./abr. 2025.
Recebido em: 27/01/2025 | Aceito em: 14/04/2025

subsídios inaugurais para a implementação das escolas integrais[8]. O resultado deste trabalho foi a aprovação de um projeto piloto, oficializado por meio do Decreto Municipal nº 18.242 de 24 de janeiro de 2014, ano em que as escolas passaram a atender em jornada ampliada (Campinas, 2022). Assim, um importante aspecto a ser levantado foi que, não houve, à época, a incorporação de um projeto pronto de educação integral, instituído de forma verticalizada pelo poder público imposto às escolas; pelo contrário, os atores que seriam diretamente atingidos pelas mudanças no atendimento puderam pautar em quais condições o projeto seria implementado. Além do projeto piloto, instituído oficialmente pela municipalidade no final de 2013, em 2015 foi divulgado o documento intitulado "Subsídios para implementação da política educacional em unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas", contendo um aprofundamento teórico sobre a educação integral e os dois Projetos Pilotos das escolas tornadas integrais naquele período (Campinas, 2013). A finalidade dos documentos era sistematizar os princípios construídos pelo coletivo e oferecer referência prática acerca do funcionamento das escolas, a saber: como seria a grade curricular dos estudantes, as jornadas de trabalho dos professores, o processo de atribuição de aula, a organização do trabalho político e pedagógico e outros. Para a análise proposta neste artigo, foram consultados os dois documentos citados, buscando extrair deles as ideias presentes sobre o tempo escolar.

Com relação ao tempo, o documento apresenta a ampliação da jornada de 5 para 7 horas e meia diária de permanência dos educandos na escola, o que compreende o total de 9 horas-aulas diárias, 45 horas/aulas semanais. Essa extensão é embasada a partir da reflexão acerca das diferenças entre a escola de educação integral e escola de tempo integral, como vimos anteriormente uma distinção importante se ser realizada no plano discursivo. Observa-se a intencionalidade de construção de um projeto com tempo ampliado, mas, sobretudo, com o desenvolvimento de uma proposta política pedagógica de formação humana ampla, multidimensional, diversificada e democrática. Na proposta, o tempo "a mais" é necessário para ampliar as oportunidades de concretização dos princípios elegidos, e não apenas para preenchê-lo, com "mais do mesmo".

Inicialmente, constata-se que a questão do tempo é alvo de preocupação, buscando-se estabelecer uma definição e um posicionamento valorativo. Ele aparece como mote inicial da base documental, apresentando-se enquanto uma dimensão a ser organizada segundo

[8] Em 2024 o município de Campinas-SP contava com 8 EMEFEIs e 1 Escola de Educação Integral de Educação de Jovens e Adultos.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 165-181, jan./abr. 2025.
Recebido em: 27/01/2025 | Aceito em: 14/04/2025

princípios, necessária para se estruturar um novo modelo de atendimento, contrapondo-se assim, à escola de turno único. Outra oposição importante encontrada no texto estudado refere-se às ideias de fragmentação da jornada em turno e contraturno. Nesse modelo, comumente se reserva o período da manhã para as atividades relativas a uma escolarização mais séria, e, portanto, hierarquicamente mais importante e, ao período da tarde, atividades de um campo diversificado do conhecimento, geralmente práticas culturais, secundarizadas quanto a sua utilidade formativa. O documento "Subsídios à proposta educacional das escolas de Educação Integral no município de Campinas" apresenta de forma inicial a compreensão construída nos seguintes termos:

> Partindo de uma compreensão de educação integral que considera os sujeitos em sua condição multidimensional, só faz sentido pensar a ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, numa perspectiva em que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e que contemplem a condição multidimensional da comunidade escolar. Pretende-se, portanto, superar a ideia de meramente ocupar os estudantes em período contrário ao das aulas regulares mediante oferecimento de oficinas e atividades recreativas ou esportivas, desvinculadas dos conteúdos curriculares (Campinas, 2015, p. 8).

A concepção presente no documento imprime a intencionalidade de qualificação das experiências temporais compartilhadas em ambiente escolar. O tempo a mais é requerido, nesse horizonte, a fim de oportunizar uma aprendizagem significativa, atenta às múltiplas dimensões constituintes do sujeito, que, ao se fazer mais presente, impõe o desafio de uma construção curricular que materialize esse desejo e não somente preencha as horas com mais do mesmo. Ainda que no desenho teórico evidencia-se a presença de tempo *oportuno* em consonância com as demandas colocadas pelo contexto.

O tempo de trabalho dos docentes[9] foi objeto de atenção especial nos documentos analisados, em especial nos Subsídios iniciais, e continham a defesa da adequação da jornada de trabalho dos professores a partir de uma concepção que buscava ampliar e ao mesmo tempo qualificar o tempo do trabalho dos professores de forma concomitante com a expansão da jornada do estudante. Perseguindo o princípio da indissociabilidade de transformação dos tempos, foi proposta a jornada de trabalho integral aos docentes, constituída por vinte e cinco

[9] Os professores que atuam nas EMEFEI´s são professores concursados da rede municipal de Campinas-SP. Não há processo seletivo interno ou análise de perfil para acessar essas vagas. Quando há, ficam disponíveis aos professores no concurso de remoção, realizado ao final de cada ano escolar. Somente no final de 2013, mediante a excepcionalidade do projeto, foi oferecida aos professores das duas escolas que se tornaram integrais prioridade no processo de remoção para outras unidades.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 165-181, jan./abr. 2025.
Recebido em: 27/01/2025 | Aceito em: 14/04/2025

horas de dedicação às atividades da docência diretamente com os estudantes e quinze horas de dedicação à organização do trabalho pedagógico com tempos diversos, contabilizando no total quarenta horas/aulas de trabalho[10]. A oficialização dessa jornada de trabalho representou um avanço significativo para a categoria, e para a viabilidade do projeto, pois o município ainda não havia se adequado às determinações da lei do Piso Salarial, em consonância com a disposição de garantir ao menos ⅓ da jornada para trabalhos pedagógicos sem estudantes.

> A fim de garantir as condições para a efetivação da EEI, ampliando o trabalho coletivo dos profissionais da escola para a realização de planejamentos e avaliações, se estabeleceu uma jornada docente com 60% do tempo destinado a interação com os alunos e 40% do tempo destinado ao planejamento, organização, reflexão e avaliação do trabalho pedagógico do professor e da escola como um todo (Subsídios à proposta educacional das escolas de Educação Integral no município de Campinas, Campinas, 2015, p. 17)

Como o tempo de trabalho docente foi pensado em articulação ao tempo da jornada do estudante, ficou estabelecido uma grade curricular única de 9 horas-aulas diárias, preenchidas exclusivamente por professores efetivos do sistema municipal, responsáveis pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Geografia, Ciências, História, Educação Física, Arte, Cultura Identidade e Lugar, divididas igualmente com 5 horas-aulas cada na semana.

O tempo aparece ainda como elemento central na organização do currículo e das práticas pedagógicas da experiência de Campinas-SP. Os documentos trazem informações interessantes acerca da proposta desenvolvida em torno da ideia da horizontalidade da grade curricular, de tal forma que todos os componentes curriculares tenham a mesma carga horária de aulas, seguindo uma concepção de não hierarquização entre os saberes/conteúdos escolares. Essa forma de organizar os tempos dos conhecimentos proporcionou, efetivamente, aos estudantes das escolas integrais, a garantia de mais aulas de Arte, Educação Física, Língua Estrangeira e de Cultura, Identidade e Lugar, disciplina conhecida como CIL[11] em comparação ao quantitativo de aulas dessas disciplinas nas escolas de turno único.

> Partindo do princípio da não fragmentação e não hierarquização dos conhecimentos, e em consonância com as diretrizes Curriculares Nacionais e Municipais, as matrizes

[10] A jornada de 25/40 é válida apenas para os professores das escolas integrais. Não há exclusividade na jornada, mas ela representa a chamada "jornada completa" da rede municipal. A todos os professores, sem exceção, são atribuídas quarenta horas/aulas semanais.

[11] Em 2014, não havia a disciplina de CIL no currículo dos estudantes. Esta disciplina foi criada para substituir a disciplina de Ciências, abolida pela SME em 2015.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 165-181, jan./abr. 2025.
Recebido em: 27/01/2025 | Aceito em: 14/04/2025

> curriculares das EEI se organização em torno da Base Curricular Comum e de Eixos de Trabalho definidos em cada escola, e apresentarão carga horária equivalente em todos e cada um dos componentes curriculares definidos pela RMEC: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Artes, e Língua Estrangeira, perfazendo um total de 40 horas equivalentes a 45 horas-aulas semanais (Campinas, 2015, p. 14)

Os parâmetros da não hierarquização dos conteúdos rompem com questões cristalizadas dentro da cultura escolar ocidental, que sempre buscou destinar, mais tempo, aos saberes consagrados como mais importantes, dentro do currículo formal das escolas. Essa organização paritária está alinhada aos princípios defendidos e anunciados nos documentos em referência, os quais apontam a crença em uma formação na perspectiva integral, multidimensional, onde todas as capacidades e formas de conhecimento e expressão são igualmente valorizadas e importantes para o sujeito em formação.

RESULTADOS

Buscamos problematizar o tempo escolar enquanto instrumento de transformação coletiva, capaz de efetivar os ideais de uma educação integral, tendo no horizonte a formação humana e a emancipação social. O exercício proposto demonstrou que a discussão sobre os tempos não é fácil de ser realizada e como apontado, em muitos casos, ela aparece de forma polissêmica. Os múltiplos sentidos revelados nem sempre se associam aos princípios de uma educação republicana e podem ser captados e instrumentalizados a fim de atender os interesses de setores preocupados com a ordem hegemônica e, consequentemente, com a manutenção e exclusão social.

A experiência de Campinas-SP na ressignificação dos tempos escolares revelou-se importante em vários aspectos. Como ponto de partida, os documentos analisados apontaram para uma construção educativa, de caráter coletivo, que buscou se opor, ao menos no plano teórico, a um modelo de escola de tempo integral traduzida exclusivamente pela extensão das horas de permanência dos estudantes em ambiente escolar. O caminho escolhido para rebater essa compreensão, por vezes automatizada, foi firmar-se e nomear-se enquanto uma escola de educação integral, que usa o tempo a mais para alcançar seus propósitos. A nomenclatura em si pode parecer algo banal de ser levado em consideração, mas ela marca escolhas e princípios políticos e éticos que foram estabelecidos pelos sujeitos e impulsiona os esforços para a perene

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 165-181, jan./abr. 2025.
Recebido em: 27/01/2025 | Aceito em: 14/04/2025

qualificação e humanização desse tempo, uma tarefa nunca acabada e determinada por completo.

Assim, se Campinas-SP não inventou novos tempos para dar materialidade a sua política de educação integral, soube organizá-los de forma inovadora e criativa, iniciando um percurso de formulação política, estruturada com a participação dos atores sociais (professores, supervisores, familiares, coordenadores pedagógicos), diretamente impactados pelas mudanças no formato de atendimento escolar. O envolvimento da base dos trabalhadores da educação nos trâmites legais de construção de tais subsídios foi um ponto crucial e diferenciador da experiência campineira, revelando avanços no que se refere à democratização acerca dos processos orientadores das políticas educacionais. A oficialidade na composição de um Grupo de Estudos instou uma inversão interessante nesse sentido, em que os destinatários das políticas se tornaram os remetentes. Esta pequena mudança paradigmática na forma isolada como comumente as políticas são feitas foi decisiva na condução de um trabalho que evidenciou que qualquer qualificação dos tempos dos estudantes deveria pressupor a mesma qualificação para os futuros professores, trabalhadores das novas escolas integrais. E dessa forma, pela primeira vez, foi aprovada uma jornada integral de trabalho docente em respeito à lei, na designação de tempos em quantidades oportunas para o trabalho pedagógico, englobando diversos momentos de planejamento e de formação na composição da nova jornada. E resgatando os aspectos históricos, é notório pontuar que Campinas optou por seguir um caminho próprio diante do desafio de implementação da política de educação integral em seu território, e o percurso inicial, doravante em tensão vivenciada em nível macroestrutural torna-se referência de uma história que merece ser constantemente enaltecida e estudada como referência. Se a opção do município fosse, na época, pela adesão de programas prontos de educação de tempo integral, por receber assessoria particular sobre o assunto, ou se houvesse intencionalidade em seguir o modelo estadual de São Paulo, intitulado Programa Ensino Integral (PEI), a história seria outra.

Com a análise proposta concluímos que a experiência local desenvolvida, além de buscar qualificar o tempo da vida escolar dos educandos, buscou qualificar o tempo de trabalho dos professores, alinhando-se às iniciativas de fundamental importância relacionadas à valorização da carreira docente.

Outro aspecto interessante, que expande a compreensão da educação integral para além do aumento das horas, diz respeito ao tempo curricular e a organização de saberes, seguindo uma lógica não hierárquica e seletiva entre os conteúdos escolares e mesmo entre os professores atuantes nessas escolas, igualmente valorizados em seus campos de atuação. Essa forma de

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 165-181, jan./abr. 2025.
Recebido em: 27/01/2025 | Aceito em: 14/04/2025

organizar os tempos do conhecimento pode, como consequência, instar um clima de maior colaboração entre os docentes, uma vez que trabalham seus saberes de forma paritária, com igual valorização curricular. Faz-se referência aqui a um tempo justo e democrático para estudantes relacionarem-se com as diferentes linguagens humanas.

Por fim, ao apresentar algumas ideias sobre o tempo escolar, buscamos dizer que a dimensão integral não pode se esvaziar do condicionamento ético, político e estético vinculados a uma educação guiada por princípios do pleno desenvolvimento humano. E, ao destacar a experiência vivida em Campinas-SP, procuramos ainda, trazer alguma contribuição para que as experiências vindouras possam pensar os seus próprios percursos, alinhados a um tempo subordinado ao ser humano, a sua emancipação e à transformação da sociedade brasileira, mirando com isso, modos mais justos e igualitários de existência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23/12/1996, p.27.833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 2 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10/1/2001, p.1. Disponível em: http://www.diariooficial.hpg.com.br/plano_nac_educacao.htm. Acesso em: 26 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 7/2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 23 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 26/06/2014, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm. Acesso em: 29 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientação do Novo Fundeb.** Brasília, DF: MEC, 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2023a. Disponível

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 165-181, jan./abr. 2025.
Recebido em: 27/01/2025 | Aceito em: 14/04/2025

em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Escola em Tempo Integral**. Volume 1: Guia para alocação e distribuição de matrículas em tempo integral com eficiência e equidade. Brasília, SEB/MEC, 2023b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/guia-alocacao-distribuicao-matriculas-eficiencia-equidade.pdf. Acesso em: 23 jan. 2025.

CAMPINAS. **Relatório elaborado pela Comissão de Estudos sobre a Implementação da Escola de Educação Integral objetivando à produção de subsídios para a política educacional em unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas.** Secretaria Municipal de Educação, Campinas, 2013.

CAMPINAS. **Subsídios à proposta educacional das escolas de educação integral no município de Campinas.** Secretaria Municipal de Educação, Campinas, 2015.

CAMPINAS. **Decreto nº 18.242, de 28 de setembro de 2022**. Dispõe sobre a criação do Projeto Piloto de escolas de Educação Integral (EEI) da rede pública municipal de ensino de Campinas e dá outras providências. Diário oficial, Campinas, p.1, 2022. Disponível em: https://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/46244036.pdf. Acesso em: 20 dez. 2024.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto,** Brasília, v. 22, n. 80, p.51-63, abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/Qg3Kydrq3nNyMJqYFrpkWcv/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 17 set. 2024.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 20, n. 46, p. 249–259, maio 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000200012. Acesso em: 28 de ago. de 2024.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 35, n.129, p.1205-1222, out.-dez., 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/Qg3Kydrq3nNyMJqYFrpkWcv/?lang=pt. Acesso em: 17 set. 2019.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2010.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral. **Educar em Revista,** n. 45, p. 73–89, jul. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/307673923_Alunos_no_ensino_fundamental_ampliacao_da_jornada_escolar_e_Educacao_Integral. Acesso em: 22 out. 2024.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral.** Centro Educacional Carneiro Ribeiro. INEP/MEC. Bahia. 1969.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 165-181, jan./abr. 2025.
Recebido em: 27/01/2025 | Aceito em: 14/04/2025

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**. Campinas, 2020. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/campinas/panorama. Acesso em: 23 dez. 2025.

REZENDE RIBEIRO, Diovane de César; WEY MOREIRA, Wagner; IZILDA DA SILVA, Monica. Educação Integral e Edgar Morin: Associações para se pensar os diferentes espaços e tempos educativos. **Revista de Ciências Humanas,** *[S. l.]*, v. 22, n. 1, p. 42–58, 2021. DOI: https://doi.org/10.31512/19819250.2021.22.01.42-58. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/3870. Acesso em: 17 jan. 2025.

TEIXEIRA, Anísio. A escola pública, universal e gratuita. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.,** Rio de Janeiro, INEP, v. 26, n. 64, p. 3-27, out./nov. 1956.

TEIXEIRA, Anísio. A mensagem de Rousseau. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Rio de Janeiro, INEP, v. 38, n. 88, p. 3-5, out./dez. 1962. Editorial.

TEIXEIRA, Anísio. Plano e finanças da educação. **Rev. Bras. Estud. Pedagog**., Rio de Janeiro, INEP, v. 46, n. 93, p. 6-16, jan./mar. 1964.

SOBRE A AUTORA

Mariana Roveroni
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestra em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Pesquisadora das temáticas da infância e da educação integral. Vice-diretora educacional do município de Campinas - SP. Formadora do Curso de Formação Continuada de Secretários(as) e Equipes Técnicas no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral do Ministério da Educação (MEC).
E-mail: mariana_roveroni@yahoo.com.br

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 165-181, jan./abr. 2025.
Recebido em: 27/01/2025 | Aceito em: 14/04/2025