
Educação integral na América Latina: implicações da temática para uma agenda investigativa

Juliana Franzi¹

 <https://orcid.org/0000-0001-5840-9982>

Resumo

Amparado em pesquisa bibliográfica, este artigo tem como objetivo identificar aspectos para a construção de uma agenda investigativa que ofereça aportes para o delineamento e a materialização da Educação Integral na América Latina. O tema tem se revelado como uma demanda neoliberal, manifesta a partir da pressão pelo aumento de tempo da jornada escolar, sem o devido reconhecimento da educação em valores e marcado pela aposta na padronização curricular e pela busca de resultados, principalmente nas avaliações em larga escala: tarefa que recai como uma responsabilidade a ser assumida especialmente pelos docentes. O artigo finaliza, destacando a necessidade de os países construírem caminhos capazes de salvaguardar as singularidades de seus contextos na materialização da Educação Integral.

Palavras-chave: Ampliação da jornada escolar. Padronização curricular. Avaliação em larga escala. Responsabilização docente. Educação em valores.

Full-time education in Latin America: Implications of the theme for an investigative agenda

Abstract

Based on bibliographical research, the aim of this article is to identify aspects for the construction of an investigative agenda that offers support for the delineation and materialization of Integral Education in Latin America. The issue has been revealed as a neoliberal demand, manifested in the pressure to increase the length of the school day, without properly valuing education in terms of values, and marked by a commitment to curricular standardization and the search for results, especially in large-scale assessments: a task that falls to teachers in particular. The article concludes by highlighting the need for countries to build paths capable of safeguarding the singularities of their contexts in the materialization of Integral Education.

Keywords: Expansion of the school day. Curriculum standardization. Large-scale assessment. Teacher accountability. Education in values.

Introdução

Como bem pontuam Carvalho, Ramalho e Santos (2019, p.3), “a América Latina tem sido, nos últimos anos, um grande campo de aplicação das políticas educacionais com base nos pressupostos neoliberais.” Palco de inúmeros desafios desencadeados pela desigualdade, a educação em contexto latino-americano reflete a complexa trama aventada pela segregação que marca o continente. Pablo Gentili (2009, p. 1068), em artigo intitulado “O direito à educação e as

¹ Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu: juliana.franzi@unila.edu.br.

dinâmicas de exclusão na América Latina” afirma que hoje os pobres passam mais anos no sistema escolar tal qual os ricos, entretanto, aqueles “[...], ao fazê-lo em melhores condições e também com um progressivo aumento de suas oportunidades e alternativas educacionais, a desigualdade educacional, longe de diminuir, aumenta ou mantém-se constante”. A reflexão de Gentili (2009) nos parece oportuna para iniciar a análise sobre o tema da Educação Integral.

Neste trabalho não compreendemos a educação integral como sinônimo de educação/escola em tempo integral ou ampliado. Sobre a necessária distinção entre esses termos, Rinaldi e Silva (2017, p. 122) assinalam que a educação integral “transcende o aspecto cognitivo, tangencia o campo da cultura enquanto produção humana e promove a apropriação de valores, o desenvolvimento dos campos social, estético, ético, lúdico, epistemológico e pedagógico”.

Apesar da diferenciação que aqui assumimos, é possível observar que, na atualidade, a defesa pela educação integral basicamente tem se tornado sinônimo de um movimento que advoga pela ampliação da jornada escolar, sendo o tema debatido, por exemplo, pelo Banco Mundial (Jesus; Borges, 2016; Silva, B. A. R., 2018) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (Diniz Junior, 2020; Jesus; Borges, 2016). As demandas destes grandes organismos internacionais chegam, ainda que de distintas formas, a países da América Latina, que se deparam, a partir de realidades muito distintas, com o desafio de ampliar o tempo de permanência dos(das) estudantes na escola.

Concomitantemente, as políticas educacionais latino-americanas passam a se confrontar com desafios cada vez mais notáveis advindos da perspectiva neoliberal (Adrião; Pinto, 2016; Croso; Magalhães, 2016), o que implica, entre outros aspectos, um avanço nos mecanismos de privatização da educação.

Verger, Parcerisa e Fontdevila (2018, p. 61), ao analisarem, a partir da Sociologia Política, o *Movimento de Reforma Educacional Global (Global Education Reform Movement - GERM)* sinalizam que a América Latina², entre outros espaços, passa a ser também impactada pelo GERM, cujos princípios se assentam na busca: pelo monitoramento e distribuição de currículos padronizados; pela responsabilização de escolas, diretores e professores; e, por último, pela

² Os autores explicam que o GERM surgiu em países nos Estados Unidos e no Reino Unido. No entanto, “essa abordagem de reforma seria posteriormente difundida na América Latina, na Europa Oriental e na antiga União Soviética com o apoio financeiro de bancos internacionais de desenvolvimento” (Verger; Parcerisa; Fontdevila, 2018, p. 62).

descentralização e autonomia escolar. E, para tanto, “as avaliações nacionais em larga escala são o instrumento político que reúne esses princípios em um pacote de reformas coerente”.

Nesta conjuntura, Cavaliere (2002, p. 248) ressalta que “a escola fundamental vem sendo instada, nos últimos anos, a assumir responsabilidades e compromissos educacionais bem mais amplos do que a tradição da escola pública brasileira sempre o fez”. Isto porque, nesta ampliação da jornada, a escola se vê diante de um dilema cada vez mais expressivo de reconfigurar o tempo e os espaços escolares, assumindo um rol de tarefas e responsabilidades maiores que outrora. Assim, pontua Torales (2012, p. 128) que “[...] as mesmas escolas, *que muitas vezes manifestam fortemente suas incertezas e fragilidades em relação às demandas educativas mínimas*, estão assumindo novos desafios organizativos e estruturais”.

Além de distinguir educação integral de educação/escola em tempo integral, merece reflexão também a análise de como a sociedade tem se organizado perante a ampliação da jornada escolar. Cavaliere (2009, p. 52) explica que há duas vertentes: uma que entende a necessidade de investimento na própria instituição escolar como espaço que deve ser lócus exclusivo da oferta da jornada ampliada e outra que compreende que as atividades oferecidas aos alunos no contraturno ao ensino regular não necessariamente precisam se dar no espaço escolar, e que, inclusive, podem, preferencialmente, acontecer fora dele. Neste sentido, um cenário mais crítico e adverso se tece, dado que, ainda mais sério que a configuração de escolas de tempo integral, sem necessariamente contemplar uma concepção de educação integral, é a ausência de investimento na estrutura das escolas para que ocorra tal ampliação do tempo. Portanto, daí advém o embate: o das escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral (Cavaliere, 2009). Segundo a autora, cabe-nos pensar qual a identidade almejada para a escola diante dos desafios da ampliação da jornada escolar:

Construir uma escola a mais justa possível, a mais democrática possível, com papel socializador efetivo, atenta aos novos saberes e questões do conhecimento, muito provavelmente incluirá a ampliação do seu tempo e a estabilidade de seus atores. Implicará, principalmente, melhor definição de sua identidade institucional (Cavaliere, 2009, p. 61).

Apesar da tendência cada vez mais evidente em se discutir a educação integral a partir da lógica da ampliação da jornada escolar, medida desprovida muitas vezes de um investimento

na própria instituição escolar, reiteramos que o caminho que aqui seguiremos será distinto.

Para tal, inspiramo-nos na mitologia grega que explicita a diferença entre Chrónos e Kairós³. Enquanto Chrónos simboliza, o tempo “objetivo, cronológico, contado” (Ferreira; Arco-Verde, 2001, p. 2), Kairós “pode ser indicado como o tempo vivido pelos homens, nem sempre coincidente com o tempo cronológico” (Ferreira; Arco-Verde, 2001, p. 7), o qual diz respeito à qualidade e à relevância de como ele é vivenciado, e não à quantidade de horas. Ao analisarmos a escola, vemos que ela “[...] está regulamentada pelo tempo Chrónos, o que vai à contramão do tempo Kairós” (Paula; Bernardi; Souza, 2021, p. 112).

A preocupação em oferecer uma educação integral não é recente. Ao retrocedermos no tempo, é possível vislumbrar desde a antiguidade, na *paideia* grega, os germens do que mais tarde se denominou educação integral (Silva, M. C. G., 2018). A poesia de Homero (por volta do século VIII a.C.) exerce importante papel neste sentido. Nela, “deuses e heróis que permeiam seus versos exemplificam certas atitudes da formação humana no mundo ocidental, sobretudo virtudes como lealdade, hospitalidade, prudência, valentia e outras” (Silva, M. C. G., 2018, p. 21). Manacorda (1989, p. 41) salienta que, “ao se falar da Grécia, só se pode começar com Homero, ‘educador de toda Grécia’ como dizia Platão” Assim, Homero funda “o ideal educativo do heroísmo ou cavalheirismo que compõem a educação aristocrática” (Silva, M. C. G., 2018, p. 21). Os poemas homéricos assentam-se no ideal educativo grego da *arete*⁴, constituindo “um conjunto de características físicas, espirituais e morais que poderiam ser desenvolvidas para conseguir atingir a perspectiva de formação do ‘homem ideal’ da Grécia antiga” (Freitas, 2023, p. 5).

Por sua vez, a poesia de Hesíodo (750-650 a. C.) ressalta a educação pautada no heroísmo, mas, diferente de Homero, este heroísmo não seria o do ideal cavalheiresco e guerreiro, mas sim, o da dignidade e da importância do trabalho, como da prática das virtudes (Silva, M. C. G., 2018, p. 22). Manacorda (1989, p. 44) observa que o poema “O trabalho e os dias”, de Hesíodo,

³ A história mitológica revela o conflito de Chrónos que castra o pai (Urano, o céu), separando-o de sua mãe (Geia ou Gé, a terra), com a finalidade de tornar-se o rei dos deuses. No entanto, instigado pela profecia de que um dos seus filhos o destronaria, Chrónos devorava todos os filhos que Reia, sua mulher, lhe dava. Contudo, Reia engana Chrónos e salva Zeus. Ao crescer, Zeus retira o trono do pai. Deste modo, “Zeus substitui, com sua astúcia, Chrónos, deus do tempo, e passa, assim, a ter um domínio sobre as questões temporais” (Ferreira; Arco-Verde, 2001, p. 2-3).

⁴ Freitas (2023) explica que o conceito de *arete* é originalmente formulado e explicitado nos poemas homéricos, sendo entendida como “um atributo próprio da nobreza, um conjunto de qualidades físicas, espirituais e morais tais como a bravura, a coragem, a força, a destreza, a eloquência, a capacidade de persuasão, numa palavra, a heroicidade” (Jaerger, 1995 *apud* Freitas, 2023).

“constitui um exemplo excepcional de uma moral do trabalho, contra os poderosos e prepotentes”.

Com os Sofistas⁵, por sua vez, a *arete* passa a constituir a instrução formal, firmando as bases intelectuais asseguradas a partir das artes liberais, por meio do *trivium* – gramática, dialética, retórica – e, posteriormente, também por meio do *quadrivium* – aritmética, geometria, música, astronomia (Freitas, 2023; Silva, M. C. G., 2018).

Nesse breve retrocesso histórico, no qual buscamos assinalar a relevância de alguns fundamentos, advindos da antiguidade clássica, no sentido de contribuir para a proposta de uma educação integral, é importante ressaltar que são inúmeros(as) os(as) educadores(as) que poderiam ser aqui recuperados(as) com vistas a nos ajudar a evidenciar que não é atual a preocupação com uma formação plena. Cada um(a) deles(as) mereceria um trabalho exclusivo que desse conta de descrever e analisar a potencialidade de suas propostas pedagógicas. Com efeito, podemos indicar textos que colaboram significativamente nesta direção: Melo Medeiros (2023) analisa o trabalho de Johann Heinrich Pestalozzi; a obra organizada por Bataglia e Alves (2020) debate, entre outros aspectos, as teorias de Jean Piaget, Rudolf Steiner e Paulo Freire; Cavaliere (2002) discute a relevância de John Dewey e Jürgen Habermas, bem como explicita a importância de Anísio Teixeira (Cavaliere, 2010); Urt e Vital (2018) se dedicam aos pressupostos da teoria de Vygotsky e de Leontiev; Lima e Colares (2023) analisam os aportes da pedagogia histórico-crítica, pautando-se especialmente em Marx e sua proposição acerca da formação para a *omnilateralidade*; entre tantos outros trabalhos que aqui poderíamos mencionar.

Dito de outro modo, a defesa da escola em tempo integral, embora seja uma pauta expressiva da atualidade, vem tomando força como uma política educacional que visa ampliar a jornada escolar, mesmo sem oferecer os devidos investimentos para tal. Ela não se confunde com a proposta da educação integral, no sentido de uma formação completa, plena, já bastante abordada e difundida ao longo da história da educação.

Diante do exposto, este trabalho objetiva identificar aspectos para construir uma agenda investigativa que ofereça aportes para delinear e materializar a Educação Integral na América

⁵ Filósofos que pertenceram à “Escola Sofística” (IV e V a. C.) e dominavam técnicas de retórica e discurso. Tratava-se de um grupo de sábios e eruditos itinerantes interessados em divulgar seus conhecimentos em troca de pagamento pelos seus serviços (Freitas, 2023; Silva, M. C. G., 2018). Quem representa melhor este movimento é Protágoras (Freitas, 2023, p. 7).

Latina. E, conseqüentemente, indagamos: quais aspectos educacionais necessitam ser investigados com vistas a conformar tal agenda no sentido de oportunizar uma educação integral para além da mera ampliação da jornada escolar? Mais que oferecer resultados e respostas, este artigo vislumbra levantar perguntas sobre a educação integral no caminho da elaboração da referida agenda. Tendo em vista os cuidados metodológicos para tal investigação, apoiamos-nos em Brito, Oliveira, Silva (2021, p. 8) que explicam que “a importância da pesquisa bibliográfica está relacionada ao fato de se buscar novas descobertas a partir de conhecimentos já elaborados e produzidos”.

Assim, primeiramente nos dedicaremos a discutir a última reforma educacional brasileira, derivada da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e expressiva do maior investimento na ampliação da jornada escolar. Ao trazer o contexto brasileiro, observamos que, longe de ser um exemplo isolado, ele é revelador de um movimento mais amplo que acontece, com maior ou menor intensidade, em diferentes países latino-americanos. Posteriormente, analisaremos como, apesar da ampliação do tempo escolar, a educação em valores vem, progressivamente, sendo escamoteada. Entre outros elementos, é possível notar tal questão diante da perda de espaço para se discutir o tema das relações étnico-raciais e da educação inclusiva na BNCC e o negligenciamento das relações sociais de gênero. Por último, traremos breves questões sobre a educação integral e as formas de ampliar a jornada escolar na América Latina. Sem a intenção de realizar uma análise exaustiva sobre a temática em cada um dos países latino-americanos, o artigo finaliza com apontamentos que, a partir da pesquisa realizada, visam contribuir para construir uma agenda investigativa que ofereça aportes para delinear e materializar da Educação Integral na América Latina.

A última reforma educacional brasileira e a aposta na ampliação da jornada escolar: entrelaçamentos entre currículo e avaliação

No Brasil, o estabelecimento mais pretencioso pela busca por ofertar Escolas em Tempo Integral (ETI) se deu por meio do Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024), homologado pela Lei n. 13.005 (Brasil, 2014⁶). Contudo, o tema no âmbito das políticas públicas educacionais

⁶ O PNE 2014-2024 teve o prazo de vigência ampliado, dado que a Lei n.º 14.934, de 25 de julho de 2024 prorrogou, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.

brasileira não é novo, uma vez que teve início “[...] no século XX, com Anísio Teixeira e a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, na década de 1950, passando por Darcy Ribeiro e a fundação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, nos anos de 1980” (Varani; Campo; Rossin, 2019, p. 180).

No PNE (2014 – 2024), a Meta 6 estabelece: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da educação básica.

Em 2017, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – responsável por normatizar os conteúdos mínimos a serem ensinados em território nacional – esta aposta deliberada pela ampliação da jornada escolar se manifestou de modo mais acentuado pela Lei n.º 13.415/2017, que, dentre outras medidas, instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

No entanto, uma série de estudos tem indicado que este investimento na ampliação da jornada escolar se trata, em muitos casos, tão somente de uma busca por em uma educação compensatória e assistencialista, voltada apenas para fins pragmáticos, com vistas a formar para o mercado de trabalho.

Conforme já assinalado por Franzi (2020), Paro *et al.* (1988) identificam que as Escolas de Tempo Integral (ETI⁷), desde o final da década de 1980 no Brasil, passam a ser propostas especificamente para atender aos segmentos de baixa renda da população. Os autores esclarecem que, quando o prestígio dos internatos ou semi-internatos começou a declinar – sendo que tais instituições anteriormente gozavam de um alto *status* e eram destinados aos(as) filhos(as) das classes abastadas –, outro movimento começou a configurar-se: o da segregação dos dominados, via Escolas de Tempo Integral.

Nesta direção, a pesquisa de Rodrigues, Santiago e Rota Junior (2021, p.68) indica que, a partir da ampliação da jornada escolar, crianças em um contexto de vulnerabilidade social passam a ficar mais tempo na escola, no entanto, elas sofrem certo estigma, pois são compreendidas como:

⁷ Termo, cuja utilização predomina no Brasil. Este termo se diferencia em alguns países da América Latina. No Chile, por exemplo, utiliza-se o termo Jornada Escolar Completa (JEC).

[...] vítimas tanto da rua como de suas próprias famílias, percebidas como perigosas e negligentes. Emerge a imagem de uma escola que não apenas instrui e ensina, mas cuida e protege os alunos de uma realidade dura e cruel, alunos cujas famílias não apresentam condições adequadas de exercer o cuidado necessário.

Borges e Sant’Ana (2017, p. 180), por sua vez, assinalam que: “o neoliberalismo se apropria da educação escolar, de uma forma geral, convertendo-a em mercadoria e em possibilidade de integração de seus egressos ao mercado de trabalho, e especificamente da educação escolar em tempo integral como ação corretiva tópica”.

Essa lógica neoliberal se plasma na última reforma curricular realizada no Brasil, na qual se homologou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁸ e se apostou na educação em tempo integral, medida não necessariamente acompanhada de investimento nas próprias escolas. A homologação da BNCC para a educação infantil e para o ensino fundamental ocorreu em dezembro de 2017 e a do Ensino Médio em 2018. Até a efetiva homologação do documento foram realizadas consultas públicas, tendo o processo se iniciado ainda sob a presidência de Dilma Rousseff. Conforme nos lembra Aguiar (2019, p. 4), com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff⁹, e seu afastamento definitivo da presidência em 31 de agosto de 2016, encerrou-se um ciclo de poder, iniciado em 2003, com a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva¹⁰, tendo o governo de Lula e Dilma se constituído a partir de “políticas públicas permeáveis às demandas da sociedade civil”. Com o governo Michel Temer¹¹, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), foram recuperadas “as linhas mestras do projeto político neoliberal interrompido pela vitória eleitoral do presidente Lula da Silva”.

Após o golpe que levou à destituição da presidenta – eleita democraticamente pelo povo brasileiro, como atentamente observam Pestana e Lima (2019, p. 149) – o processo de elaboração da BNCC acabou por tomar outro contorno, não tendo prevalecido o interesse dos profissionais da educação, os quais foram silenciados perante o fato de que o setor privado atuou

⁸ No Brasil, a necessidade de uma base comum curricular foi assinalada desde a Constituição Federal de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), pela elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2014) instituído pela Lei n. 13. 005 (Brasil, 2014).

⁹ Primeira mulher eleita presidente do País, em 2011.

¹⁰ Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência do Brasil em 1.º de janeiro de 2003 e encerrou seu segundo mandato no dia 1.º de janeiro de 2011. Na atualidade, encontra-se em seu terceiro mandato, iniciado em 1.º de janeiro de 2023.

¹¹ Em 12 de maio de 2016, o Senado Federal afastou Dilma Rousseff da presidência por 180 dias, momento no qual o Michel Temer assumiu interinamente o cargo, sendo empossado em definitivo após o processo de *impeachment*.

“como a voz mais ouvida nesse processo na disputa da agenda da educação” (Triches; Aranda, 2016, p. 95). Destarte, “sob um cenário político controverso e, identificando uma janela de oportunidades, grupos vinculados ao mundo empresarial formam coalizões e alianças de modo a influenciar a agenda pública [...]” (Tisatto, 2022, p. 1).

A propaganda do Ministério da Educação, em prol da Base Nacional Comum Curricular¹², trazia a ilusão de que “se a base da educação é a mesma, as oportunidades também serão”. A mensagem revelava um olhar bastante otimista em torno de um currículo comum, capaz de resolver ou mitigar as mazelas educacionais brasileiras, produzindo, assim, um “[...] efeito de que essa será capaz de finalmente estabelecer a equidade no campo educacional” (Freitas; Dela-Silva, 2018, p. 62). Entretanto, permanecia latente uma série de questões que, historicamente desafiam os sistemas educacionais brasileiros, marcados por várias desigualdades. Estes elementos foram praticamente anulados, uma vez que se apostou em um currículo único, homogêneo e prescritivo, capaz de oferecer normativas para os conteúdos cobrados nas avaliações em larga escala. Como resultado, o trabalho de Triches e Aranda (2016, p. 95) sinalizam denúncias sobre os efeitos nefastos desta ação política vertical e hegemônica.

A existência de um currículo comum, entre outros aspectos, possibilita a produção de material didático em grandes quantidades, que, por sua vez permite o preparo/treino para as avaliações em larga escala, as quais pressionam os(as) educadores(as) a atingir resultados. Neste processo, os(as) docentes se sentem cada vez mais cobrados(as) a levar seus estudantes a obter êxito nas avaliações e responsabilizados(as) pelos resultados obtidos. Assim, “em disputa por concepções formativas, impõem-se a cultura da avaliação, responsabilizando professores pelo desempenho dos estudantes, enquanto desobriga o Estado da oferta e democratização da escolarização” (Lino; Arruda, 2023, p. 90).

Para além da responsabilização dos(das) docentes, por meio de um processo denominado *accountability* (prestação de contas), a formação de professores, cada vez mais precarizada e aligeirada, depara-se com inúmeros entraves,¹³ uma vez que “só no ano 2000, foram autorizados

¹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4> Acesso em: 11 mar. 2024.

¹³ Uma medida importante para evitar tal problemática se deu a partir da publicação, em 27 de maio de 2024, por parte do Ministério da Educação (MEC), do despacho que aprova resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. “A norma atualiza outros regulamentos, de 2019 e de 2015, e estabelece, entre outros

142 cursos novos de Pedagogia por todo o Brasil. Com essa expansão rápida e desordenada ficou evidente o comprometimento da qualidade na formação dos professores” (Silva; Santos; Bataglia, 2020, p. 179).

Deste modo, por inúmeros fatores, bem complementam Silva, Santos, Bataglia (2020, p. 179) que a educação passa a ser “alvo fácil das políticas neoliberais”. Nessa direção, evidenciam-se as disputas forjadas em torno da aprovação da Base, consoante descreve Macedo (2018, p. 31):

Em 2018, apenas em recursos do tesouro nacional, consta do orçamento o valor de 100 milhões de reais para a implementação da Base. Ela cria um mercado homogêneo para livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, cursos para capacitação de professores, operado por empresas nacionais, mas também por conglomerados internacionais.

Bittencourt (2019, p. 1777), ao analisar a proposta da educação integral na BNCC, aponta que, sobretudo em virtude da organização curricular por competências, a Base “não apresenta um desenho curricular nem baseado, nem favorável à educação integral e integrada”. No entanto, a autora observa que a BNCC se trata de um currículo prescrito, nos termos de Gimeno Sacristán (1998), assim, “sua força de penetração dependerá dos diversos outros mecanismos de regulação destinados ao acompanhamento, à vigilância e ao ordenamento de sua implementação, de fato, nas práticas pedagógicas escolares” (Bittencourt, 2019, p. 1777).

Basil Bernstein (1996) compreende que há uma diferença entre o discurso oficialmente indicado e aquilo que se efetiva na prática pedagógica, ou seja, “[...] há a passagem de um discurso instrucional para um novo discurso regulativo [...]”, recontextualizando, assim, o discurso (Silveira; Silva; Oliveira, 2022, n.p).

Então, como na América Latina tem se dado o processo de recontextualização em espaços em que se apostam na ampliação da jornada escolar? É possível verificar neles uma abordagem pedagógica que contemple aspectos que transcendem a lógica das competências e a busca por resultados, especialmente nas avaliações em larga escala?

pontos, que cursos de licenciatura terão, no mínimo, duração de quatro anos, com 3.200 horas de carga horária — das quais ao menos metade (1.600 horas) deve ser realizada de forma presencial” (MEC, 2024).

O avanço do conservadorismo: há espaço para educação em valores na atual proposta de Educação Integral?

Na conjuntura contemporânea, Borges, Crepaldi e Bataglia (2020, p. 317) reconhecem que “a escola é chamada a formar para além do mercado de trabalho”. No entanto, soma-se à investida neoliberal e aos interesses dos empresários, uma série de ataques de grupos conservadores, os quais têm mirado o currículo como meio de assegurar seus anseios, aspecto que pode ser observado por meio do movimento autointitulado Escola sem Partido¹⁴ (Capaverde; Lessa; Lopes, 2019; Frigotto, 2017; Macedo, 2017; Moura; Silva, 2023).

Exemplo representativo dessas demandas conservadoras para o currículo comum nacional foi o tema do gênero, cuja discussão foi marcada por polêmicas e pela omissão de tal temática na BNCC (Araújo, 2022; Monteiro; Ribeiro, 2020). Além disso, a BNCC também implicou um retrocesso na configuração da educação inclusiva, pois, como assinalam De Paoli *et al.* (2023, p.1), “a BNCC foi moldada à formação do desenvolvimento psicofisiológico típico e hegemônico”. E, ainda, cabe pontuar que o documento não contemplou a contento a temática das relações étnico-raciais, dada a “[...] supervalorização da cultura considerada hegemônica e reducionismo das relações étnico-raciais [...]” (Santos, 2022, p. 10).

Consoante já mencionado por Franzini e Araújo (2019), o movimento Escola sem Partido entende que temas considerados “ideológicos” e relacionados a valores morais devem deixar de ser atributo da escola¹⁵. Ao esvaziar a escola do trabalho pedagógico relacionado aos valores morais, considerando que esta é uma tarefa a ser assumida pelas famílias e não pela instituição escolar, tal movimento e a BNCC contrariam sobremaneira estudos sobre a educação moral. Tais estudos (Araújo, 2008, 2007; Puig, 1996) reconhecem que, diante da complexidade do sistema de valores, construídos de modo contínuo pelos sujeitos, a instituição escolar tem um papel imprescindível no sentido de oportunizar a construção de valores morais e de valores socialmente desejáveis (Araújo, 2008), tais como a justiça, o respeito e a solidariedade. Saladini e Bataglia (2023, p. 9) pontuam que, “[...] além de competências intelectuais, o processo de

¹⁴ De modo geral, o movimento Escola sem Partido estabelece regras que cerceiam o posicionamento do professor em sala de aula.

¹⁵ Ver esquema organizado pelo Movimento Escola Sem Partido, conforme apresentado no texto “As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum”, de Elizabeth Macedo (2017, p. 516).

educação escolarizada deve, também, priorizar valores éticos e morais que nos ajudem a construir uma sociedade mais justa, harmônica e democrática”. Logo, em consonância com Klein, Bressan e Santos (2021, p. 10), “defendemos aqui a proposta de uma educação que transcenda a transmissão de conteúdos e direcione-se à formação ética e cidadã das novas gerações, uma educação humanizadora, alicerçada nos Direitos Humanos”.

Bataglia (2023, p. 16) salienta que a formação ética deve ser elemento que perpassa o processo de ensino e aprendizagem dos(das) estudantes, mas, igualmente, também deve perpassar a formação do(da) próprio educador(a). Segundo a autora:

Educar moralmente, educar para a autonomia é um trabalho que começa na educação infantil, [...] mas deve continuar durante toda a escolarização e durante a formação profissional. Especificamente, o educador também precisa de uma formação ética que contemple teoria, técnica e práxis.

Diante dos prejuízos do movimento “Escola sem Partido” e da BNCC, vale retomar a indagação de Borges, Crepaldi, Bataglia (2020, p. 316): “*competem à escola trabalhar rumo ao desenvolvimento moral?*” Ao levantarem tal questionamento, as autoras respondem: “*Acreditamos que sim. A escola precisa ser transparente em sua finalidade humana, possui um papel fundamental na formação do sujeito moral, crítico e autônomo. A influência moral sobre os alunos é impossível de se evitar nesse ambiente*”. Por conseguinte, essa impossibilidade acentua os equívocos advindos do movimento “Escola sem Partido”, refletido como demandas para a BNCC (Macedo, 2017).

É nesta conjuntura controversa, marcada pelo contexto conflituoso no qual foi homologada a BNCC, que a ampliação da jornada escolar vem sendo pressionada. Entretanto, esse cenário adverso não é exclusivo do Brasil. A busca pela padronização curricular, a perda do respeito à diversidade, a aposta deliberada nas avaliações em larga escala e a precarização da formação docente é uma realidade que tem atingido, de distintas formas, a América Latina, sobretudo a partir de demandas dos grandes organismos internacionais, como é o caso da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Pereira, 2019). Embora o Brasil e outros países da América Latina não façam parte da OCDE, tal organismo os pressiona, solicitando a padronização dos sistemas escolares, sendo exemplo expressivo disso o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa):

Além dos 35 países membros da OCDE, o Pisa conta com uma participação mais ampla de nações [...] Seu alcance demonstra a capacidade de articulação e difusão do programa ao redor do mundo, uma vez que não há outra experiência tão abrangente como a do Pisa em processos de verificação em larga escala de sistemas educativos (Pereira, 2019, p. 1718).

O Brasil faz parte do BRICS e alguns estudos vêm indicando a potencialidade de tal organismo no sentido de tecer um caminho contra-hegemônico. O dossiê organizado por Gouveia *et al.* (2024, p.2), ao oportunizar a reflexão acerca da educação e da participação no contexto do BRICS, questiona, tomando como contraponto uma agenda global dos interesses hegemônicos do Norte, quais as possibilidades de “articulação entre países do Sul Global que possa permitir outros diálogos internacionais, no contexto da educação”.

Perante tal conjuntura, cabe assinalar a necessidade premente de outras vias de fortalecimento, que permitam ampliar a jornada escolar na América Latina e, não se resumam a oferecer resultados atrelados aos princípios neoliberais e consigam preservar, entre outros aspectos, o espaço para a educação em valores.

Ampliação da jornada escolar na América Latina: impactos para uma agenda investigativa

A agenda da Unesco na América Latina recomendou a ampliação da jornada escolar nos anos 2000” (Cavaliere, 2016, p. 977).

A despeito de o objetivo maior deste artigo seja focar na realidade brasileira, nosso *locus* de vivência e por isso mais conhecido, apresentaremos uma análise mais sucinta sobre o cenário em outros países latino-americanos.

Como exemplo expressivo da ampliação da jornada escolar e ao mesmo tempo da adoção de medidas neoliberais, podemos citar o Chile. Oliva e Cavierrez-Fernández (2016) se contrapõem ao processo de prestação de contas (*accountability*), atribuído como tarefa sobretudo aos docentes(às) chilenos(as), que são cobrados(as) a dar respostas nas avaliações educacionais. O Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) que mede a educação chilena e o desempenho dos(das) estudantes opera nesse sentido. O sistema educacional chileno, caracterizado por uma série de avaliações em larga escala, tem trabalhado de forma a

oferecer um lugar de “prestígio” à educação do país. A Jornada Escolar Completa (JEC¹⁶) no Chile também se articula a esta lógica:

O sistema educacional chileno é considerado um dos melhores da América do Sul, sendo o melhor colocado dentre os países deste continente no PISA/2014 (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), encontrando-se na 36ª posição, num total de 44 países, à frente do Brasil que ficou na 38ª. Com 12 mil escolas, destas 45% públicas (mantidas pelos municípios) e 45% subvencionadas (mantidas pelo governo e os pais dos alunos), o Chile é também referência no que diz respeito à Educação em Tempo Integral, sob a denominação Jornada Escolar Completa (JEC). (Titton; Bruscato, 2016, p. 5-6).

O trabalho de Parcerisa e Villalobos (2021) expõe o movimento de resistência ao processo de prestação de contas por parte dos(as) profissionais da educação no Chile, tornando explícito que, embora o neoliberalismo exerça uma pressão significativa, os movimentos sociais têm se organizado para fazer o devido contraponto.

Para além do lugar de destaque que ganha o Chile, em 2010, o relatório da Unesco, organizado por Fanfani (2010), já trazia a experiência de países como Uruguai, Venezuela e Argentina no caminho da implementação de programas de escolas de tempo integral.

Também trazendo a experiência de alguns países latino-americanos, Dorn *et al.* (2017 *apud* Souza; Parente, 2023, p. 54) afirmam que, na América Latina:

[...] em relação à média de horas-aula diária, entre os países analisados, o Chile apresentava a maior média, 6,5 horas diárias; o Brasil possuía 4,9 horas diárias na educação básica. A pesquisa indicou que alguns países da América Latina estavam implementando medidas para ampliação da jornada escolar, como é o caso de Chile, Argentina, Uruguai e Colômbia.

No entanto, ao analisar as políticas de ensino integral na América Latina, em artigo publicado ainda em 2017, Silva (2017, p. 84) já denunciava que o atendimento à ampliação do tempo escolar tem servido ao propósito de responder às avaliações em larga escala, e oferecer uma educação para o mercado de trabalho:

[...] a ampliação do tempo escolar e a diversificação das práticas curriculares têm como objetivos centrais promover a elevação do desempenho intelectual

¹⁶ Termo utilizado no Chile.

dos estudantes nos exames nacionais e internacionais de aferição de aprendizagem e garantir a qualificação da força de trabalho juvenil para o ingresso imediato no mercado produtivo.

Este cenário desafiante nos leva a inquirir sobre quais os desafios e as potencialidades dos países latino-americanos diante da educação integral e da ampliação da jornada escolar. Em todo caso, a educação integral passa pelo respeito a cada contexto no qual ela se efetiva, pois, como observa Galian (2016, p.17), “a ampliação do tempo no qual o aluno fica sob a responsabilidade da escola precisa significar a busca por desenvolver atividades que partem de necessidades e demandas da escola, segundo as escolhas expressas em seu projeto pedagógico”.

Aqui, parece-nos importante recuperar a distinção de tempo entre *Chrónos* e *Kairós*, conforme mencionado no início do texto, pois, na América Latina, repleta de uma grande diversidade cultural, a ideia de um tempo institucionalizado, cronológico, que rege a escola não se dá de forma trivial, sendo a perspectiva dos povos originários talvez uma das maiores evidências da dificuldade de adaptar-se à lógica do tempo *Chrónos*. Ao analisar histórias dos *Kofa ag* (idosos) *Kaingang* da Terra Indígena Xapecó, por exemplo, Paula, Bernardi e Souza (2021) observam uma tensão entre “viver” o tempo no modo de vida passado na forma contemporânea. Nesta direção, o bem viver indígena se dá no equilíbrio do tempo *Chrónos* e *Kairós* (Paula; Bernardi; Souza, 2021, p. 87. A grande preocupação dos *Kofa ag Kaingang* é que seus costumes não se percam; no entanto, a escola parece não oportunizar “um lugar e um tempo adequados para que esses ensinamentos aconteçam de maneira mais efetiva” (Paula; Bernardi; Souza, 2021, p. 112).

Nas pesquisas vindouras, a partir da constituição de uma agenda investigativa, os estudos de educação comparada (Carvalho, 2014; Gomes, 2015; Verhine, 2015) podem indicar um caminho metodológico promissor, buscando não apenas comparar e descrever os países com vistas a transplantar experiências, mas sim, compreender as singularidades de cada espaço educativo, com uma finalidade analítico-explicativa. Aliás, dentro de cada país há inúmeros elementos a serem considerados, podendo haver casos diferentes, em uma mesma nação, de escolhas sobre como materializar a ampliação da jornada escolar.

No Brasil, trabalhos como os de Parente e Herrero (2019), Parente (2023) e Souza e Parente (2023) parecem ser importantes contributos nesta direção, por trazerem estudos

comparados sobre educação integral, os quais, ainda que nem sempre versem diretamente sobre a América Latina, nos deixam preciosas orientações para pesquisas vindouras.

Por ora, diante do exposto, a constituição de uma agenda investigativa sobre a temática da Educação Integral na América Latina nos leva a alguns questionamentos:

Como tem se configurado a educação latino-americana em um contexto que, de forma crescente, precariza a formação docente, cobra pela padronização curricular e aposta nas avaliações em larga escala ao mesmo tempo em que pressiona por uma ampliação da jornada escolar? Como esta pressão é vivenciada de distintas formas, apenas para citar um exemplo, pelos povos originários?

Quais os aspectos favoráveis e desafiantes, ao se oportunizar mais tempo na escola com um currículo que aposta quase que exclusivamente na instrução e em conhecimentos que são objetos exclusivos das avaliações em larga escala? Aliás, a ampliação da jornada escolar tem sido acompanhada de um currículo que oportuniza a educação em valores? Há espaço para abordagens como a temática das relações étnico-raciais e de gênero? A educação integral abarca efetivamente uma escola que se configura de modo inclusivo?

Como os países latino-americanos têm se posicionado diante das demandas pela ampliação da jornada escolar? Qual o contexto político de cada país e as escolhas políticas e pedagógicas na forma como delineiam o modo como fazem (ou não) a ampliação da jornada escolar? O trabalho de Pasini e Franzi (2024) já indicou que a Bolívia, por exemplo, tem mostrado um forte contraponto à perspectiva neoliberal em diferentes aspectos, entre eles o educacional. Assim, de igual maneira, podemos reconhecer nela (e em outros países que porventura se somem) um modelo interessante de educação integral? Dito de outro modo, é possível encontrar na América Latina países que se comprometam efetivamente com a educação integral e com uma formação plena, completa?

Como os(as) docentes latino-americanos(as) se posicionam perante o tema da educação integral e da ampliação da jornada escolar? Há benefício(s) ou prejuízo(s) para suas condições laborais?

Tais questionamentos podem impulsionar, de modo promissor, uma agenda investigativa sobre o tema da Educação Integral na América Latina.

Considerações finais

No presente artigo, amparado em uma pesquisa bibliográfica, objetivamos identificar aspectos para a construção de uma agenda investigativa que ofereça aportes para delinear e materializar a Educação Integral na América Latina.

Diante da pesquisa realizada, identificamos que o tema da Educação Integral tem sido apresentado como uma demanda neoliberal, sendo pressionada como forma de ampliar a jornada escolar, por meio da oferta de escolas em tempo integral e em um cenário ainda mais crítico, marcado pelo simples oferecimento de atividades fora do âmbito escolar no período do contraturno ao ensino regular, consoante no alerta Cavaliere (2009). A ampliação da jornada escolar articula-se, simultaneamente, à pressão por um currículo padronizado e homogêneo, capaz de balizar as grandes avaliações em larga escala, as quais medem, de modo uniforme, contextos escolares profundamente distintos e desiguais. Neste cenário, recai como atributo docente a função de oportunizar resultados considerados positivos, no sentido de se aferir a qualidade educacional. Além disso, essa conjuntura é marcada pelo esvaziamento da educação em valores e por um conservadorismo que negligencia temas como o das relações sociais de gênero, relações étnico-raciais e educação inclusiva.

Soma-se a estes elementos uma compreensão da ampliação da jornada escolar como uma necessidade destinada a crianças em contexto de vulnerabilidade social. A busca por tal medida opera a partir de alguns estigmas, como por exemplo, resguardar as crianças dos perigos que suas famílias lhes oferecem. Além disso, destina-se a uma formação pragmática e voltada exclusivamente para o mercado de trabalho.

A medida com que estes elementos se apresentam na política educacional de diferentes países da América Latina certamente não se dá de forma unívoca. Por isso, urge investigar o tema no contexto latino-americano, com o intuito de compreender as potencialidades e os desafios que permeiam as diferentes nações e, essencialmente, apontar para que estas construam caminhos capazes de salvaguardar as singularidades de seus contextos na materialização da educação integral, a qual não se confunde com a mera ampliação da jornada escolar.

Longe de esgotar a discussão sobre o tema, reconhecemos a relevância do debate acerca da Educação Integral na América Latina, identificando e validando pesquisas futuras.

Referências

- ADRIÃO, T.; PINTO, J. M. DE R. Privatização Da Educação Na América Latina: Estratégias Recentes Em Destaque. *Educação & Sociedade*, v. 37, n. 134, p. 11–15, jan. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016162765>
- AGUIAR, M. A. DA S. Reformas conservadoras e a “Nova Educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. *Educação & Sociedade*, v. 40, p. e0225329, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019225329>
- ARAÚJO, L. C. M. de. Gênero e sexualidade na BNCC: possibilidades para implemenação da disciplina educação para sexualidade na educação básica. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 263–286, 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2022.65331>
- ARAÚJO, U. F. de. A construção social e psicológica dos valores. In: ARAÚJO, U. F. a de; PUIG, J. M. *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007. p. 17-64.
- ARAÚJO, U. F. de. Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores. *Pro-Posições*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 193-204, ago. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000200014>
- BATAGLIA, P. U. R. A formação ética do educador. In: BERETA, T. A. D. da S.; BATAGLIA, P. U. R. (org.). *Estudos sobre a Formação Ética na Educação Básica e no Ensino Superior*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 9-12.
- BATAGLIA, P. U. R.; ALVES, C. P (orgs.). *Humanização e educação integral refletindo sobre rotas alternativas* [online]. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.
- BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BITTENCOURT, J. Educação integral no contexto da BNCC. *e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1759-1780, out. 2019. DOI: <<https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1759-1780>
- BRASIL. *Lei 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF., *Diário Oficial da União*, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Lei 13.415. Alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e também a Lei nº 11.494, de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, 17.2.2017, Seção 1, p.1.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF. MEC, 2018.

BRITO, A. P. G.; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SILVA, B. A. A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação. *FUCAMP Cadernos*, v. 20, p. 1-15, 2021.

BORGES, E. J.; SANT'ANA, I. M. A política de educação em tempo integral: apropriações do ideário neoliberal. *LAPLAGE em Revista*, v. 3, p. 178-189, 2017.

BORGES, G. D., CREPALDI, D., BATAGLIA, P. U. R. A construção de um ambiente sociomoral no contexto do Ensino Fundamental I: contribuições da assembleia de classe. In: BATAGLIA, P. U. R.; ALVES, C. P. (ed.). *Humanização e educação integral refletindo sobre rotas alternativas* [online]. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, p. 313-340.

CAPAVERDE, C. B.; LESSA, B. DE S.; LOPES, F. D. “Escola sem Partido” para quem? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 27, n. 102, p. 204–222, jan. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601369>

CARVALHO, E. J. G. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos. *Acta Scientiarum. Education* (Online), v. 36, p. 129-141, 2014. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v36i1.19012>

CARVALHO, L. D.; RAMALHO, B.; SANTOS, K. A. DOS. O Mais Educação na América Latina: legados a infâncias e juventudes pobres. *Educação & Realidade*, v. 44, n. 1, p. e80711, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623680711>

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 81, p. 247–270, dez. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100013>

CAVALIERE, A. M. V. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 21, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, A. M. V. Anísio Teixeira e a educação integral. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000200012>

CAVALIERE, A. M. V. Apresentação da Seção Temática - Tempo de Escola. *Educação & Realidade*, v. 41, n. 4, p. 975-984, out. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623668297>

CROSO, C.; MAGALHÃES, G. M. Privatização da educação na América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. *Educação & Sociedade*, v. 37, n. 134, p. 17–33, jan. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157622>

DE PAOLI, J. *et al.* Cadê a inclusão das pessoas com deficiência na BNCC? A exclusão comeu! *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v. 36, e70910, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X70910>

DINIZ JÚNIOR, C. A. Unesco e a Jornada Escolar: uma análise a partir do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (PPE). *Revista Cocar*, [S. l.], v. 14, n. 30, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3518>. Acesso em: 14 fev. 2024.

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

FANFANI, E. T. (Coord.). *Estado del Arte: escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en europa y america latina*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación/ UNESCO, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372220>. Acesso em: 25 fev. 2025.

FERREIRA, V. M. R.; ARCO-VERDE, Y. F. DE S. Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola. *Educar em Revista*, n. 17, p. 63–78, jan. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.220>

FRANZI, J. Projeto de vida das juventudes brasileiras na reforma do Ensino Médio: analisando a proposta. *Revista Educação e Linguagens*, v. v.9, p. 49-67, 2020. DOI: <https://doi.org/10.33871/22386084.2020.9.18.49-67>

FRANZI, J.; ARAÚJO, U. F. de. Do amor como falta: uma abordagem pedagógica. *Educação E Pesquisa*, v. 45, p. 1-18, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945215111>

FREITAS, P. Educação Integral: contribuições epistemológicas para a construção do conceito. *Revista Profissão Docente*, [S. l.], v. 22, n. 47, p. 01–27, 2023. DOI: <https://doi.org/10.31496/rpd.v22i47.1471>

FREITAS, R. A.; DELA-SILVA, S. Se a base da educação é a mesma, as oportunidades também serão? A propaganda sobre educação no governo Temer. *Investigações* (online), v. 31, p. 49-71, 2018. DOI: <https://doi.org/10.51359/2175-294x.2018.237922>

FRIGOTTO, G. *Escola 'sem' partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: LPP, Uerj, 2017. 144.

GALIAN, C. V. A. Currículo e conhecimento escolar na perspectiva da educação integral. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v.6, n.1, p.03-22, jan./jun. 2016.

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 109, p. 1059–1079, set. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400007>

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo. Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOMES, C. A. Educação comparada no Brasil: esboço de agenda. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 96, n. 243, p. 243–258, maio 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/359313453>

GOUVEIA, A. B. *et al.* Educação e formas de participação no contexto dos BRICS: alguns elementos para uma aproximação ao tema. *Journal of Educational Policies.*, Curitiba, v. 18, e97948, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5380/ipe.v17i0.97948>

JESUS, A C; BORGES, W. S C. A ampliação do tempo escolar nas escolas públicas. *Itinerarius Reflectionis*, Goiânia, v. 12, n. 1, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5216/rir.v12i1.36680>

KLEIN, A. M.; BRESSAN, M. S.; SANTOS, P. T. L. Dod. Escola, educação integral e a Educação em Direitos Humanos. *Ensino em Re-Vista*, v. 28, p. e050, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v28a2021-50>

LIMA, G. S. N.; COLARES, M. L. I. S. Pedagogia histórico-crítica e educação integral: reflexões sobre a formação humana emancipatória. *Acta Educ.*, Maringá, v. 45, e60501, 2023. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v45i1.60501>

LINO, L. A.; ARRUDA, M. DA C. C. Processos de (de)formação de professores: (des)caracterização, (des)profissionalização, (des)humanização. *Cadernos CEDES*, v. 43, n. 121, p. 90–100, set. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC269803>

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177445>

MACEDO, E. A BASE é a BASE”. e o currículo o que é? In: AGUIAR, M. S.; DOURADO, L. F (org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018.

MANACORDA, M. A. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MELO MEDEIROS, A. A tríade “cabeça, coração e mãos” e a proposta de uma educação integral em Pestalozzi. *Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação*, [S. l.], v. 23, n. 3, p. DS04, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21680/1984-3879.2023v23n3ID32364>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL. MEC aprova novas diretrizes para formação de professores Resolução do Conselho Nacional de Educação determina que carga horária de formação inicial de docentes para educação básica seja, no mínimo, 50% presencial, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/maio/mec-aprova-novas-diretrizes-para-formacao-de-professores>. Acesso em: 03 abr. 2025.

MONTEIRO, S. A. de S.; RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. *Pesquisa E Ensino*, 1, e202011, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.37853/pqe.e202011>

MOURA, C. H. G.; SILVA, P. F. da. Escola sem Partido e conservadorismo moral: Instrumentalização da religião, sexualidade e gênero. *Psicologia: Ciência e Profissão* (online), v. 43, p. 1-18, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003250951>

OLIVA, M. A.; CAVIERES-FERNÁNDEZ, E. Estandarización educativa y sus alternativas: una perspectiva crítica. *Cadernos CEDES*, v. 36, n. 100, p. 259–262, set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016171347>

PAULA, R. B. de; BERNARDI, L Santos; SOUZA, M de. Kairós e Chronos: sobre os tempos e a cosmologia Kaingang. *Tellus*, [S. l.], v. 21, n. 45, p. 87–114, 2021. DOI: <https://doi.org/10.20435/tellus.v21i45.753>

PARCERISA, L.; VILLALOBOS, C. Movimientos sociales y resistencia al accountability en Chile: estrategias discursivas, identidad y acciones de la campaña Alto al SIMCE. *Izquierdas*, Santiago, v. 50, 16, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50492021000100216>

PARENTE, C. M. D. Ampliação da jornada escolar e oferta de atividades extracurriculares: desenhos de políticas em países europeus. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 16, p. 1-17, 2023. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v16i35.18894>

PARENTE, C. M. D.; HERRERO, L. L. Educação em tempo integral e mais tempo na escola: estratégias de Brasil e Espanha. *Intermeio*, UFMS, v. 25, p. 31-56, 2019.

PARO, V. H. *et al.* A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 65, n.65, 1988, p. 11-20.

PASINI, J. F. S.; FRANZI, J. Currículo e avaliação na América Latina: neoliberalismo, padronização educacional e interferência externa. *Revista Educação em Questão*, [S. l.], v. 62, n. 73, 2024. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2024v62n73ID36478>

PEREIRA, R. da S. Proposições da OCDE para América Latina: o Pisa como instrumento de padronização da educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. esp.3, p. 1717–1732, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.3.12756>

PESTANA, G. de J.; LIMA, Â. M. de S. A BNCC do ensino médio no contexto da lei nº 13.415/2017: desafios e perspectivas para as juventudes das escolas públicas. *Semin., Ciênc. Soc. Hum.*, Londrina, v. 40, n. 2, p. 147-166, dez. 2019.

PUIG, J. M. R. *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós, 1996.

RINALDI, R. P.; SILVA, N. S. Educação Integral: entre o passado e o futuro. *Educação em Revista*, v. 18, p. 121-138, 2017. DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2017.v18esp.07.p121>

RODRIGUES, M. R.; SANTIAGO, E. J. F.; ROTA JUNIOR, C. Educação de tempo integral: da carência à proteção. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 52, p. 86-96, jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2021i52p86-96>

SALADINI, A. C.; BATAGLIA, P. U. R. Prefácio. In: BERETA, T. A. Déo da S.; BATAGLIA, P. U. R. (org.). *Estudos sobre a Formação Ética na Educação Básica e no Ensino Superior*.

Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 9-12.

SANTOS, K. O. Qual o lugar das relações étnico-raciais na Base Nacional Comum Curricular? *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 60, p. 1-11 e21730, jan./mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n60.21730>

SILVA, A. G. A. da. Políticas de ensino integral na América Latina. *Revista Educação em Questão* (Online), v. 55, p. 84-105, 2017. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n46ID13293>

SILVA, B. A. R. A concepção empresarial da Educação Integral e(m) Tempo Integral. *Educação e Realidade*. Edição eletrônica, v. 43, p. 1613-1632, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623676399>

SILVA, M. C. G. *A educação integral na escola de tempo integral: as condições históricas, os pressupostos filosóficos e a construção social da política de Educação Integral como direito no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

SILVA, C. A.; SANTOS, E. S.; BATAGLIA P. A importância da Formação Continuada na Ressignificação da Prática Docente. In: BATAGLIA, P. U. R.; ALVES, C. P. A. (org.). *Humanização e Educação Integral: refletindo sobre rotas alternativas*. 1ed. Marília SP: Cultura Acadêmica Editora, v. 1, p. 175-196, 2020.

SILVEIRA, E. da S.; SILVA, M. R. da; OLIVEIRA, A. M. de. Processos de Recontextualização: subsídios para uma análise crítica de políticas curriculares. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 16, e87821, nov. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v16i0.87821>

SOUZA, D. G.; PARENTE, C. M. D. Jornada escolar brasileira: estudo comparado intranacional. *Intermeio*, UFMS, v. 29, p. 53-73, 2023. DOI: <https://doi.org/10.55028/intermeio.v29i57.18665>

TITTON, M. B. P.; BRUSCATO, A. Brasil e Chile: desafios da Educação Integral. In: II SIMPÓSIO INTERNACIONAL PENSAR E REPENSAR A AMÉRICA LATINA, 2, 17 a 21/10/2016, 2016, São Paulo - USP. São Paulo - USP: PROLAM - Programa de Pós-Graduação Integração da América Latina, 2016.

TISATTO, C. A. Transparências veladas: Os usos econômicos dos sistemas de avaliação de aprendizagem nas políticas de educação. *Revista @ambienteeducação*, São Paulo, v. 15, n. 00, p. e022006, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.26843/ae.v15i00.1080>

TORALES, M. A. Entre kronos e kairós: o sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. *Educar em Revista*, n. 45, p. 125–135, jul. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300009>.

TRICHES, E. F.; ARANDA, M. A. de M. A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ação da política educacional: breve levantamento bibliográfico (2014-2016). *Realização - revista online* de extensão da UFGD, v. 3, p. 81-98, 2016.

VARANI, A.; CAMPOS, C. M.; ROSSIN, E. A formação humana integra a educação integral? O que as práticas pedagógicas têm a nos dizer. *Cadernos CEDES*, v. 39, n. 108, p. 177–192, maio 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622019218950>

VERGER, A.; PARCERISA, L.; FONTDEVILA, C. Crescimento e disseminação de avaliações em larga escala e de responsabilizações baseadas em testes: uma sociologia política das reformas educacionais globais. *Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 27, n. 53, p. 60-82, 2018. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2018.v27.n53.p60-82>

VERHINE, R. E. Educação comparada e o mundo globalizado. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 96, n. 243, p. 475–479, maio 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/373813678>

URT, S. C.; VITAL, S. C. C. Constituição docente na educação integral: um olhar a partir da teoria da atividade. In: JORNADA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM, 3; ENCONTRO DOS PROGRAMAS DE MESTRADO PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO E LETRAS,3 e JORNADA DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO Sul, 12, 2018, Campo Grande - MS. *Anais eletrônicos da III Jornada Brasileira de Educação e Linguagem/ III Encontro dos Programas de Mestrado Profissionais em Educação e Letras e XII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul*, 2018. v. 1. p. 1-12.

Submissão: 16.07.2024.

Aprovação: 09.02.2025.