



Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em

Educação

ISSN: 0104-4036

ensaio@cesgranrio.org.br

Fundação Cesgranrio

Brasil

Velloso Maurício, Lúcia

Ampliação da jornada escolar: configurações próprias para diferentes contextos – Brasil e Europa
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol. 22, núm. 85, octubre-diciembre, 2014, pp.

875-897

Fundação Cesgranrio
Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399534056002>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

 redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Ampliação da jornada escolar: configurações próprias para diferentes contextos – Brasil e Europa

Lúcia Velloso Maurício*

Resumo

O estudo investiga o argumento de que a escola de tempo integral é a que existe em todo mundo civilizado. Apresenta a configuração da jornada escolar em seis países europeus, apoiada em artigos de Miguel Pereyra, mostrando sua evolução entre 1992 e 2005, e atualiza informações através de banco de dados. Destacam-se peculiaridades: nos países europeus as atividades não curriculares são pagas, como também a refeição, portanto a ampliação da jornada não é acessível a todos os alunos. As atividades não são oferecidas pela equipe escolar. O artigo conclui que não temos tradição associacionista como alguns países europeus. Entretanto, a precariedade do nosso sistema de ensino e a nossa desigualdade socioeconômica favorecem a integração entre atividades curriculares e as da ampliação da jornada.

Palavras-chave: Ampliação da jornada escolar. Diversidade de jornada escolar. Integração de atividades.

1 Particularidades dos Diferentes Contextos

Na época da primeira implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) no Estado do Rio de Janeiro, na década de 1980, no Brasil, repetia-se o argumento: implantar escolas em tempo integral, como as que funcionam em todos os países desenvolvidos. Não se supunha que a proposta de tempo integral escolar na Europa pudesse estar assentada em outras bases. Era muito natural que os países desenvolvidos tivessem escolas de tempo integral. Este artigo propõe trazer algumas características que se percebem nas propostas de ampliação da jornada escolar na Europa em confronto com as particularidades brasileiras, de forma a enriquecer nosso debate com o conhecimento da prática que se desenvolve em contexto diferente do nosso.

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Brasil. E-mail: luciaveloso.uerj@gmail.com

Para que o debate sobre a jornada escolar na Europa possa favorecer novas relações sobre a nossa realidade, é necessário ter em vista, de antemão, dois aspectos: a diversidade europeia não é familiar para os brasileiros, tal a diferença do que chamamos diversidade no Brasil; outro aspecto é que na Europa, na maioria dos países, o ensino escolar é gratuito, mas não a alimentação e qualquer outro serviço não curricular, mesmo que oferecido no espaço escolar; pode ser subsidiado de alguma forma. Este fato tem profundas implicações na organização escolar. Acrescente-se a estes aspectos as características brasileiras que limitam a configuração dos sistemas de ensino: profunda desigualdade social; distribuição irregular de vagas nas escolas, de acordo com a região, com impacto sobre a necessidade de transporte; infraestrutura, em geral, precária, inclusive a de transporte.

Para abordar o tempo escolar, é necessário fazer referência à extensão da escolaridade e ao calendário letivo, que são distintos de um país para outro, apesar de a obrigatoriedade escolar tender, na União Europeia, a se concentrar dos seis aos 16 anos de idade. Mas o calendário, as férias, os feriados, a carga horária semanal de alunos e professores, os dias de semana escolar, a jornada diária, são aspectos que variam muito e estão vinculados à cultura dos diversos lugares, à tradição religiosa e à jornada de trabalho em geral, além de outros aspectos. Estas diferenças explicam porque determinadas categorias de organização do tempo escolar são de tão intensa discussão na Europa e não têm repercussão para nós.

Este artigo está pautado, principalmente, em dois textos de Miguel A. Pereyra, catedrático de Educação Comparada da Universidade de Granada. O primeiro texto publicado em 1992 e o segundo, em 2005. O autor optou por tratar da experiência dos países europeus com jornada escolar contínua, aquela que não é interrompida pelo largo intervalo para almoço e descanso, que pode ocorrer na própria escola ou em casa. Esta opção não quer dizer adesão a um modelo ou outro. A discussão sobre jornada contínua ou partida, na Espanha, é intensa; começou em 1988, e ressurge eventualmente, com maior ou menor intensidade. A produção acadêmica espanhola comprova este fato (ENGUITA, 2001; SACRISTÁN, 2008). A jornada contínua se impõe para nós, brasileiros, já que nas nossas condições socioeconômicas, esta é a alternativa mais adequada: se os alunos precisam voltar para casa para comer e retornar à escola, a ampliação de jornada será seletiva e não poderá se estender a todos. Entretanto, constatei

“jornadas partidas” em alguns municípios do Ceará, por exemplo, implantando o Programa Federal Mais Educação ou políticas próprias municipais. Dos 13 países sobre os quais Pereyra (1992a) ofereceu dados no primeiro texto, abordou especificamente quatro (Alemanha, Dinamarca, Itália e Grécia), além da Espanha, sobre a qual escreveu o artigo seguinte, na mesma revista (PEREYRA, 1992 b). Em 2005, retomou Alemanha e Dinamarca.

2 Panorama Brasileiro

Desde a LDB, Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), que indicou a adoção do tempo integral para o Ensino Fundamental progressivamente, até a implantação do FUNDEB, Lei n. 11.494 (BRASIL, 2007), que prevê repasse de recursos acrescido de 25% para alunos da rede pública que permanecem sete horas diárias ou mais, o número de matrículas em tempo integral vem crescendo: os anos iniciais do Ensino Fundamental passaram de 4,01%, em 2009, para 8,87%, em 2012, ultrapassando um milhão de matrículas em 2011; os anos finais galgaram de 2,73%, em 2009 para 5,97%, em 2012. No conjunto do Ensino Fundamental, já estamos no limiar de dois milhões de matrículas em tempo integral. As matrículas municipais passaram de 59,3%, em 2009, para 70,3%, em 2012. Este crescimento estimulou a realização de três pesquisas de âmbito nacional com objetivo de mapear e conhecer a ampliação da jornada escolar nos municípios – duas pelo Ministério de Educação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009; 2010); uma pela Fundação Itaú Social (2011). Os resultados mostraram a diversidade de propostas, os indícios promissores e os desafios colocados pela política implementada¹.

Quadro 1- BRASIL - Matrículas em Tempo Integral no Ensino Fundamental por Segmento

	ANOS INICIAIS			ANOS FINAIS			ENSINO FUND. COMPLETO		
	TOTAL	HI	%	TOTAL	HI	%	TOTAL	HI	%
2009	14.946.313	599.710	4,01 %	12.665.753	345.334	2,73 %	27.612.066	945.044	3,4 %
2010	14.258.634	777.427	5,45 %	12.416.686	426.478	3,43 %	26.675.320	1.203.905	4,51 %
2011	13.730.813	1.043.276	7,6%	12.083.566	582.594	4,82%	25.814.379	1.625.870	6,3%
2012	13.271.322	1.177.109	8,87%	11.742.119	701.192	5,97%	25.013.441	1.878.301	7,51%

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no INEP, Censo Escolar 2009, 2010, 2011 e 2012.

¹ Ver o artigo Questões colocadas pela ampliação da jornada escolar no Brasil (MAURICIO, 2013), disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT13%20Trabalhos/GT13-1354_int.pdf.

A implantação de matrículas em tempo integral vem se desenvolvendo, basicamente, através de dois modelos: um centrado na escola, que propõe sua reorganização para o funcionamento ao longo do dia, desenvolvido com fundamentação em Anísio Teixeira, com a experiência da Escola Parque na Bahia, na década de 1950, e em Darcy Ribeiro, com os CIEPs, no estado do Rio de Janeiro, nas décadas de 1980 e 1990. O outro modelo, cujo exemplo mais conhecido atualmente é o Programa Mais Educação, se propõe a ampliar experiências escolares no contraturno em articulação com instituições do entorno da escola, baseado na concepção de Cidade Educadora. Cada proposta tem vantagens e dificuldades: uma possibilita dinamizar uma região sem recursos para diversificar atividades; outra pode se beneficiar desses recursos para promover atividades.

Anísio Teixeira (1994) considerava que a escola primária obrigatória não preparava para mais adiante, sendo a sua finalidade ela mesma. Portanto, não poderia ser de tempo parcial nem de iniciação intelectual. Deveria ser, sobretudo, prática, de formação de hábitos de pensar, de fazer, de conviver, de trabalhar, de participar de um ambiente democrático. Não poderia ter períodos curtos, porque um programa de atividades práticas, para formar hábitos de vida real, para organizar a escola como uma comunidade com todo tipo de atividade – trabalho, estudo, recreação e arte – requer tempo.

Segundo Darcy Ribeiro (1986), um fator importante para o baixo rendimento da escola brasileira estava na exiguidade do tempo de atendimento. Afirmava que a criança das classes abonadas tem em casa quem estude com ela horas extras, portanto, não é prejudicada pela escassez de tempo escolar. Ela só penaliza a criança pobre, porque ela só conta com a escola para adquirir o conhecimento formal. Darcy Ribeiro propunha uma escola de tempo integral, para evitar que a criança brasileira de baixa renda sofresse o abandono das ruas, ou situações de falta de assistência em lares onde seus pais não podiam estar. Enquanto os pais cumpriam suas jornadas de trabalho, as crianças das classes populares tinham sua infância suprimida, assumindo funções de adultos. A proposta pedagógica do CIEP se dava em torno da articulação da educação, da saúde e da cultura. A escola era pensada como um centro de dinamização cultural, que promoveria o diálogo dos conhecimentos dos alunos e da comunidade com aquele que será sistematizado através das atividades pedagógicas escolares. Nos CIEPs, essa articulação era feita pelo animador cultural, que, como um participante da cultura da comunidade, faria a ponte entre essa cultura e a da escola (MAURICIO, 2007).

Darcy Ribeiro destacava três requisitos essenciais para uma escola popular eficaz: a primeira - o tempo - é pressuposto, já que estamos analisando experiências de ampliação da jornada escolar. O espaço é um elemento central em todas as experiências de ampliação do tempo, dentro ou fora da escola. As soluções são as mais variadas, desde as parcerias com instituições da comunidade, como orientam programas inspirados na Cidade Educadora, até soluções de extensão do espaço escolar, dentro dos muros – tendas, *containers*, puxadinhos, salas de aula, adaptações, pátio, sombra das árvores – ou fora dos muros, como aluguel de anexos, clubes ou galpões, e praças ou parques. A terceira referência de Darcy Ribeiro diz respeito à capacitação do magistério, que podemos atualizar para formação dos profissionais envolvidos. Este é um aspecto que faz a diferença: o professor ficar em tempo integral demanda preparação, e monitores devem ser apoiados para estar em função docente. A formação dos profissionais para uma nova configuração de escola é condição fundamental para que o projeto de ampliação do tempo possa se desenvolver de acordo com os objetivos propostos.

Finalmente, quero abordar o monitoramento das experiências de ampliação do tempo escolar. As três pesquisas mencionadas acima indicaram que não há atenção específica para este aspecto. Segundo a pesquisa da Fundação Itaú Social (2011), é necessária a criação de indicadores que refletem os objetivos da ampliação da jornada escolar, que não se restringe ao desenvolvimento acadêmico. Neste sentido, o IDEB e indicadores semelhantes, como o SPAECE, no Ceará, ou SAERJ, no Estado do Rio de Janeiro, não dão conta da diversidade de objetivos de ampliação da jornada escolar. Mesmo assim, constatou-se que as experiências de ampliação da jornada não compararam resultados de IDEB entre alunos que participam do projeto com os que não participam. Como apontado, faltam outros “sinais” que dizem respeito aos objetivos que levaram à implantação da jornada ampliada. A maior parte das experiências controla apenas a frequência, porque ela é indispensável para os 25% a mais de recurso pelo FUNDEB.

Para encerrar o panorama brasileiro, é importante destacar que as experiências de tempo integral escolar que se desenvolveram nas últimas décadas do Século XX, em diversos Estados brasileiros, como Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná, tiveram caráter regional e não configuraram um projeto nacional. O panorama hoje é outro: o projeto de ampliação da jornada, independente da qualidade como vem sendo implantado, tem caráter nacional, seja pela legislação que veio se consolidando, pela realização e coleta de dados através de pesquisas de abrangência nacional, seja pelo crescimento de matrículas municipais e/ou estaduais. O quadro abaixo

mostra a evolução de matrículas públicas em tempo integral para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Através dele, podemos ver a liderança do Estado do Rio de Janeiro, berço dos CIEPs, tanto para matrículas municipais como estaduais. Vemos, também, que o esforço para implantação deste projeto não está circunscrito ao Sudeste, região com maiores recursos: o Ceará já alcançou o índice das matrículas municipais do Estado do Rio de Janeiro (16%), e Pernambuco tem este índice superior ao de São Paulo, que, naturalmente, lidera as matrículas municipais em números absolutos. Muitas relações podem ser feitas a partir deste levantamento, mas finalizo indicando como a municipalização que percebemos nos Estados do Ceará e Paraná ganha centralidade para discussão da ampliação da jornada escolar.

Quadro 2 - Matrículas Ensino Fundamental em Tempo Integral - Anos Iniciais

ESTADOS	Matrículas estaduais				Matrículas Municipais			
	2011		2012		2011		2012	
RIO DE JANEIRO	12.505	28%	4.903	18%	128.542	15%	132.216	16%
CEARÁ	459	8%	363	8%	71.377	12%	90.092	16%
MINAS	62.438	13%	59.607	14%	82.098	9%	91.812	11%
PARANÁ	182	2%	134	3%	63.146	9%	74.104	11%
PERNAMBUCO	2.416	5%	2.667	8%	46.042	11%	54.387	10%
SÃO PAULO	28.520	4%	32.604	5%	125.968	7%	140.522	8%

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no INEP, Censo Escolar 2011 e 2012.

3 Panorama Europeu na Década de 1990 Segundo Miguel Pereyra

No artigo de 1992, escrito após elaborar um informe sobre a jornada escolar na Andaluzia, Pereyra criticou o uso da comparação de calendários e jornadas escolares da Europa, a título de reflexão comparada, que terminavam reduzindo-se a uma constatação de dados para legitimação de políticas ou experiências escolares. Para o autor, “o que é importante, em essência, é *aprender* com as experiências estrangeiras, conhecendo como foram geradas e construídas, como funcionam, quais as tensões e resultados, como são percebidas...” (PEREYRA, 1992a, p. 14). É neste espírito que vale a pena apreender como funciona e quais são os impasses da jornada escolar em países da Europa.

O autor assim distinguia jornada contínua de jornada partida em 1992:

Sem dúvida, nestes três casos (Alemanha, Dinamarca e Itália) a importância das atividades de tempo livre, desenvolvidas pela escola, pelos municípios, e a marca do vivo associacionismo presente em suas sociedades, tem em geral forte protagonismo (...) Na realidade, a escola não termina nas primeiras horas da tarde, e sim se prolonga. (...) Os demais países costumam dividir a jornada escolar, deixando um tempo entre a seção da manhã e da tarde para a comida e o descanso, com oscilações variáveis, até cerca de 4 horas de intervalo. (PEREYRA, 1992a, p. 16).

É importante perceber que a ampliação da jornada não é uma atividade escolar, embora se desenvolva no espaço físico da escola, mas extraescolar, promovida pela prefeitura, ou por associação de pais ou, mesmo, pelo próprio centro educacional, mas como atividade claramente apartada de um caráter curricular. Destaca-se que o fundamento para a ampliação da jornada é menos pedagógico que o de caráter organizacional da sociedade; ou seja, as crianças precisam estar atendidas durante a mesma extensão de horas que a jornada de trabalho dos pais. Além disso, as atividades e a alimentação, mesmo que subsidiadas, são pagas. Isto implica que a ampliação da jornada escolar não é para todos, e o critério de atendimento pode ser um fator de discriminação econômica.

O autor indicava uma investigação que, na época, estava sendo realizada pelo Instituto Internacional para a Investigação Pedagógica de Frankfurt, como exemplo de pesquisa sobre a estruturação do tempo escolar como via privilegiada de compreensão da realidade educativa. Considerava que a qualidade da pesquisa já se revelava nas categorias de análise usadas para estudar o tempo escolar.

Tempo de ensino: compreende o período de tempo que, segundo os currículos e horários, se emprega diária e semanalmente para o ensino. Sem dúvida, também se inclui aqui o tempo empregado com fins pedagogicamente relevantes, como são as excursões, as férias escolares, as semanas de projetos, os ensinos opcionais, os trabalhos de grupo, os trabalhos de classe, os exames, as práticas. (...)

Tempo de escola: compreende o tempo de ensino e também os descansos na escola, tempo de participação do aluno na administração da escola e outras propostas da própria escola. Nos

descansos se inclui o tempo para almoçar. Essencialmente esta categoria se refere ao tempo de presença física do aluno na escola. Tempo relativo à escola: comprehende o *tempo de escola* e também o emprego do tempo para realizar em casa os deveres, para o trajeto escolar e para as classes auxiliares de apoio em suas distintas formas. Nesta categoria se incluem também todas as atividades extracurriculares de ensino, que têm relação com a escola, como por exemplo, a música, o esporte, a arte, as línguas e a religião. (PEREYRA, 1992 a, p. 15)

Estas categorias, ao descreverem os sistemas de ensino que se configuram nos países da Europa, revelam certo conceito de organização escolar. De um ponto de vista brasileiro, nossa expectativa é que o *tempo relativo à escola* seja efetivamente o *tempo de escola*, na medida em que as atividades todas, mesmo que oferecidas por outras instituições ou em outros espaços, estarão nucleadas pela escola e financiadas pelo Estado, mesmo que sejam admitidas parcerias. Não é isto que se passa nos países europeus, ou a última categoria não explicitaria o que são as atividades extracurriculares de ensino – música, esporte, arte, línguas, religião – que são as que ampliam a jornada escolar.

Os profissionais envolvidos na ampliação da jornada, mesmo que professores, em geral não fazem parte do corpo docente da escola. Este fato toca em outro aspecto ao qual Pereyra (1992b) se refere, indicando o acerto da comissão que estudou a jornada escolar da Andaluzia ao distinguir o significado de jornada escolar para o aluno, para o professor e para a escola (PEREYRA, 1992b). Para nós, essa discriminação faz sentido, mas parece óbvia. Estar explicitada indica a tensão que o debate sobre a jornada escolar atingiu na Espanha. Claro que o horário mais largo é o da escola, quando diferentes professores e grupos de aluno frequentarão de acordo com as propostas pedagógicas ou suas jornadas profissionais: uma escola que fica aberta 12 horas por dia, com atividades diversas, curriculares ou não, pode ser dinamizada por professores ou outros profissionais com jornada diária de seis horas ou outra qualquer, para atender a alunos que permanecem sete horas, ou mais, na escola em espaços e atividades variadas, dirigidas por diferentes profissionais. Seria um fator de limitação para a organização do tempo escolar a necessidade de coincidência de jornadas.

Em 1994, Caride Gómez, responsável pela *Avaliação da jornada escolar em seção única na Galícia, em 1990*, publicada em 1991(CARIDE GÓMEZ, 1991),

acrescentou mais uma referência às citadas por Pereyra. Destacou a *formação escolar*, “uma prolongação da jornada de alunos e professores em âmbitos e iniciativas exteriores à escola, ainda que relacionados com os processos formativos que esta promove.” (CARIDE GÓMEZ, 1994, p. 68). Este acréscimo pode indicar, também, a necessidade de explicitar que a *formação escolar* - que a rigor faz parte da jornada do aluno e da jornada do professor - pode ocorrer fora da escola, mesmo que mantenha relação com ela.

Em artigo publicado em 2005, Caride Gómez e Morán de Castro apresentaram quadros e informações da tese de doutorado de Castro, que comparou a distribuição do tempo de alunos que frequentavam centros de jornada partida e de jornada contínua. Para isto, caracterizou quatro tempos principais na vida cotidiana da criança escolarizada: o tempo *familiar*, que diz respeito ao lar e aos que aí convivem; o *escolar*, delimitado por calendário e horários letivos, por dia, semana, mês ou curso; o *peri-escolar*, que inclui diversas atividades, como deveres, aulas particulares, transporte; e o *extra-escolar*, o tempo livre, cujas atividades são uma opção do próprio aluno ou de seus familiares. Conclui-se que em ambas as modalidades de jornada, há sobrecarga de atividades e tarefas para os alunos. O estudo concluiu que a jornada, contínua ou partida, não tem diferentes impactos sobre as relações dos alunos com seus familiares (pais ou irmãos), ou com seus grupos de convivência, argumento constante nas discussões sobre a primazia de um tipo de jornada sobre a outra. Os autores encerram:

Tudo parece indicar que temos que adentrar em novas formas de distribuir e imaginar (o tempo), não só da perspectiva da escola e dos ritmos escolares, mas sim da sociedade e dos tempos sociais em seu conjunto. O que pressupõe repensar (...) a obsoleta e rígida organização temporal que prevalece em nossas instituições escolares... (CARIDE GÓMEZ; MORÁN DE CASTRO, 2005, p. 69).

Na publicação de 1992 (PEREYRA, 1992a), Pereyra sintetizou os aspectos comuns da jornada escolar na Europa: em todos os países, com exceção da Grécia, o ensino primário e o primeiro nível do secundário eram obrigatórios, com tendência de a obrigatoriedade escolar alcançar os 16 anos de idade em todos. Mencionou que a maioria dos países adotava uma semana escolar de cinco dias, com quatro exceções que mantinham aulas aos sábados. A carga horária semanal variava para o ensino primário, de um mínimo de 20 horas,

na Inglaterra, ao máximo de 30 horas, na Alemanha e na Dinamarca. Para o secundário, a carga horária semanal variava de 23 a 30 horas, na Grécia, até 35 a 40 horas, na Inglaterra. Sobre o calendário, havia uma predominância em torno de 200 dias letivos e, na época, Grécia e Espanha tinham calendário menor; França, maior, no ensino secundário. Segundo o autor, estes dados gerais não permitem uma análise que dê conta da complexidade da organização do tempo. Assim, selecionou os países que contavam, na época, com jornada contínua para detalhar.

4 Alemanha

Quase todo o ensino obrigatório alemão é público, respondendo a rede privada, na época, por apenas 6% das matrículas. Eram escolas de meia jornada, iniciando por volta de oito horas, se estendendo até 13 ou 14 horas, inclusive aos sábados. Segundo o autor, a jornada escolar não despertava debate relevante, sobre a qual havia um consenso social básico. Algumas monografias indicavam a necessidade de reforma, entre outras coisas, para corrigir o desnível da Alemanha em relação aos países da UE. Registrava que, no final dos anos 1970, houve intenção política de introduzir a jornada completa, mas a crise econômica e o alto investimento necessário, já que o estado respondia por mais de 90% do ensino obrigatório, abortaram a tentativa. Apontou um problema que o país haveria de enfrentar com a integração da Alemanha Oriental, pois o índice de mulheres daí que trabalhavam era alto e o estado não provia educação infantil. Sobre a jornada dos docentes, afirmou que era das mais longas entre os países europeus, cerca de 23 a 24 horas de classe por semana, apesar da curta jornada do aluno na escola. Acrescentou que não havia indícios de mudanças a curto prazo, tendo em vista o acordo sindical feito pelos docentes.

Em síntese, Pereyra não previa, na época, mudanças na jornada escolar alemã, nem pelo ponto de vista das famílias ou dos docentes, a não ser um possível aumento do número de vagas da educação infantil. E acrescentava um elemento a que atribuía importância: a tradição associativa da sociedade, onde se podiam encontrar clubes e associações para as mais diversas finalidades; era durante as tardes em que os alemães se dedicavam ao seu tempo livre. Lembrava que os centros escolares e os serviços municipais contavam com boas instalações e ofereciam importante diversidade de atividades extraescolares, culturais e recreativas.

5 Dinamarca

Em 1992, a Dinamarca, diferentemente dos outros países da UE, tinha uma carga horária semanal crescente em horas, segundo o curso e a idade dos alunos. Como a Alemanha, a carga horária docente era pesada se comparada à de outros países, mas não tinha aula aos sábados. Cumpria um calendário escolar extenso com o menor número de dia de férias entre os países da Comunidade. Uma característica fundamental - mais que na Alemanha - era o cultivo do tempo livre, que se considerava uma extensão da jornada escolar diária. As escolas, as prefeituras, os albergues e clubes de tempo livre eram fundamentais neste sentido. Segundo o autor, estas atividades tinham tradição enraizada nos princípios pedagógicos nacionais do século XIX, que ainda tinham efeito e demonstravam grande permanência. As escolas ofereciam suas instalações, mas eram as autoridades municipais e os pais que estabeleciam “verdadeiros planos de educação do tempo livre, fixando, de comum acordo, os requisitos dos mesmos e das pessoas que devem se encarregar desta educação (p. 18)”. Os profissionais envolvidos eram qualificados pedagogicamente e tinham que comprovar sua experiência com crianças. O custo ficava a cargo do município e dos pais. Segundo Pereyra, usando as categorias da pesquisa alemã sobre jornada escolar, o *tempo relativo à escola*, no caso da Dinamarca, a partir do 4º ano primário, superava de forma visível a jornada de trabalho da sociedade, que na época era de 38 horas semanais. Para Pereyra, podia-se concluir que a escola dinamarquesa de “meia jornada” se convertia de forma “voluntária” para muitos escolares em uma oferta de jornada completa. O autor reconhecia que não era para todos, e que os alunos dos meios rurais ficavam em desvantagem. Citou o próprio texto da pesquisa alemã:

Na Dinamarca existe um sistema público polivalente que presta um serviço público, em que as novas gerações recebem uma educação a mais ampla possível dentro do próprio sistema escolar. E se bem é certo que o *tempo relativo à escola* é grande nas semanas escolares, as crianças, em troca, não precisam da ajuda dos pais nem do caro ensino auxiliar ou privado (PEREYRA, 1992a, p. 18).

6 Itália

Segundo Pereyra, a Itália foi um dos países europeus que mais mudou qualitativamente seu sistema de educação pública em poucas décadas. Até os anos 60, a maioria da população só frequentava a escola elementar, ficando

a secundária reservada à elite. Ao longo da década de 60, se consolidou um sistema escolar moderno, favorecendo grande massa de crianças e jovens culturalmente desfavorecidos. O ensino secundário obrigatório chegou a alcançar taxas próximas de 100%. Os intensos debates e polêmicas atrasaram a aprovação de leis, além de inumeráveis emendas e paralisações. Em contrapartida, o debate se refletiu nos objetivos gerais de um sistema educativo democrático e culturalmente plural, nos conteúdos, nos métodos, nas práticas docentes e, também, na dimensão temporal para uma nova escola. À pergunta dos pedagogos: “não exigiria a nova escola uma presença mais prolongada do aluno, se realmente se desejava compensar o déficit cultural do meio familiar dos alunos?”, Petracchi respondeu:

A prolongação do tempo na escola, com jornada estendida a toda manhã e tarde, serviria, sobretudo, para diminuir, o maior tempo possível, a influência negativa sobre a educação dos alunos e também a precariedade cultural de sua família e seu bairro. (PETRACCHI 1985 apud PEREYRA 1992a).

Foram adotadas três maneiras de reorganizar o tempo: as atividades *depois da escola*; a escola de *tempo pleno*, para o ensino primário; e o *tempo prolongado*, para o secundário. A ideia era complementar, de forma mais ou menos integrada, o ensino curricular com a educação de tempo livre e as atividades culturais ou esportivas, estabelecendo um sistema de relações em cujo centro estava a escola, de forma a dar organicidade e coerência aos processos formativos. As atividades se desenvolviam nas escolas ou em instalações da comunidade, e eram financiadas pelos municípios ou pelo governo regional. As escolas de tempo pleno recebiam o aluno por 40 horas semanais, o horário de almoço incluído, ainda que na época discutia-se uma possível redução para 30 horas. As crianças de seis a 10 anos tinham aula de manhã; depois do almoço e descanso, tinham as chamadas atividades integradas. Paralelo às escolas de tempo pleno, existiam escolas com jornada de quatro horas por dia, de segunda-feira a sábado. Entre elas, havia algumas que ofereciam atividades complementares em horário extraescolar, à tarde. Os pais podiam escolher se queriam, ou não, prolongar a jornada de acordo com seus interesses. A escola secundária, que recebia alunos de 11 a 14 anos, começou a experiência de tempo prolongado a partir de 1983. Em 1989, 66% destas escolas já contavam com tempo prolongado, implicando jornadas de 36 a 40 horas semanais.

Pereyra chamava atenção para o fato de que a Itália, diferentemente da Alemanha e Dinamarca, não tinha tradição de oferecimento de atividades de tempo livre, o que ocasionava dificuldades para a organização do sistema escolar. Por isto algumas questões relativas ao tempo escolar estavam sendo rediscutidas, paralelamente ao acordo que estava sendo concretizado, através dos sindicatos, para fixar uma jornada docente compatível com a proposta de organização do tempo escolar ampliado.

7 Espanha

Na Espanha, a discussão sobre a jornada escolar foi intensa e variada de acordo com a região. Segundo Pereyra (2005), foi uma realidade muito polêmica surgida em 1988, nas Canárias, e que precedeu um movimento estendido pela Andaluzia, Galícia, Extremadura, Castilla-La Mancha e Aragon. Nas Comunidades Autônomas dependentes do Ministério de Educação e Ciência, não havia iniciativas de mudança de jornada escolar, até 1992. Vale lembrar que a Lei em vigor na época (LOGSE) não se referia ao tema tempo e espaço escolar. O Conselho de Educação das Canárias autorizou a mudança de jornada partida para jornada contínua contanto com que fosse aprovada por 3/4 dos professores, pelo conselho escolar e por 3/4 dos pais, mediante voto secreto. Em 1992, as Canárias contavam com 264 escolas, a maioria rurais, com jornada contínua de um total de 759 escolas. Na Galícia, foi aprovado estatuto semelhante ao das Canárias, em caráter experimental, com autorização de 2/3 de professores e pais. A Andaluzia incorporou a proposta com critérios mais gerais e sem caráter experimental. Depois de muitas polêmicas, confrontamentos, greves, negociações, intervenções das associações de pais (APA), os conselhos de educação das comunidades autônomas envolvidas passaram a normatizar o processo de mudança de jornada, exigindo além da aprovação, *quorum* mínimo de votantes.

Nas Canárias, foi adotado o horário de 8h30min às 13h30min, ou de 9hs às 14hs, deixando as tardes para atividades extraescolares. Havia reclamação por parte de pais que estas atividades não estavam sendo oferecidas de forma generalizada e que elas não deviam depender dos orçamentos domésticos, porque os mais prejudicados seriam os alunos das regiões com os menores recursos de instalações de lazer e de esporte. A Andaluzia foi mais cautelosa: além de estabelecer prazo até o ano 2000 para as possíveis mudanças, contratou uma comissão de especialistas para estudar o assunto e orientar a implantação da reforma. Daí a

distinção dos três tipos de jornada já mencionados – da escola, do aluno e do professor – e a proposta de três modelos distintos de organização da jornada, tendo em comum a carga horária de aula para os alunos de 25 horas semanais, e para os docentes, 30 horas de trabalho. Nos três modelos, as aulas ocorrem de manhã, incluindo, de acordo com a proposta escolhida, a frequência obrigatória para atividades complementares duas, três ou quatro tardes por semana.

Pereyra terminou o artigo (1992) destacando a importância do uso do espaço escolar para desenvolvimento de atividades complementares através de convênios com prefeituras e outras instituições, além da preparação pedagógica do pessoal que desenvolvia estas atividades (monitores, animadores culturais). O autor enfatizava que as escolas de outras nações europeias que adotaram jornadas contínuas contavam com um sistema integrado de atividades culturais e recreativas extracurriculares, nas quais participavam ativamente as prefeituras e as comunidades escolares. Neste sentido, a prolongação do tempo tinha um alcance muito maior que o escolar ou pedagógico. Pereyra encerrou o artigo afirmando:

Por conclusão, a questão real não é mudar a jornada escolar (...) A questão está no desenvolvimento de formas flexíveis e genuinamente racionais de tempo e espaço escolar que, no marco de uma comunidade escolar integradora de experiências e de funções sociais, crie uma nova organização do conhecimento que potencialize a cultura da escola. (p. 26).

8 Atualização do Panorama Europeu Segundo Banco de Dados

Segundo as *Cifras chave de educação na Europa* (EURIDYCE, 2009), a obrigatoriedade escolar dura de nove a 10 anos na maioria dos países europeus, e a trajetória educativa dos alunos, até o final da obrigatoriedade, é bastante semelhante. Apesar de a participação dos alunos no secundário pós-obrigatório diminuir em 11 países, alcança 85% dos estudantes que terminaram a educação obrigatória. A incorporação dos alunos na Educação Infantil é optativa na maioria dos países, podendo começar a partir dos três ou quatro anos, como é o caso da metade dos países: aos dois ou aos dois anos e meio, como é o caso da França; ou antes dos 5 anos, como na Alemanha ou Dinamarca. O serviço de acolhimento de alunos pelas escolas, antes ou depois das aulas, tem se ampliado muito nos países europeus, embora o número de alunos que frequente seja

muito variável de um país para o outro. Na Bélgica, todas as escolas oferecem este serviço. O estudo PIRLS (MULLIS et al. 2006), entre alunos do 4º ano primário, mostrou que 88% dos alunos franceses vão à escola que oferece este acolhimento; 81%, na Alemanha; 62%, na Itália; e 40%, na Dinamarca.

Apresento abaixo dois quadros com dados de 1990 e de 2010, que mostram a carga horária semanal e os dias letivos anuais para os seis países selecionados. Neste intervalo de 20 anos, a carga horária curricular semanal destes países estreitou seu leque de horários, seja para a escola primária – que passou a variar de 17 a 31 horas por semana - ou secundária, que se desenvolve atualmente de 24 a 30 horas. Embora este estreitamento tenha sido diverso – puxando o limite para baixo, como na Alemanha; ou para a média, como na Dinamarca, ou permanecendo o mesmo como na Espanha e França, ou tornando flexível como na Itália e Portugal – pode-se dizer que houve uma tendência homogeneizante.

Quadro 3 - Carga horária curricular semanal em 1990 e 2010 em países da UE

PAÍSES	HORAS POR SEMANA			
	ESCOLA PRIMÁRIA		ESCOLA SECUNDÁRIA	
	1990	2010	1990	2010
ALEMANHA	20/30	17/24	30/35	28/30
DINAMARCA	15 a 34	23/30	24/34	30
ESPAÑHA	25	25	25	25
FRANÇA	26/27	26	27/30	27
ITALIA	27	27/30	30	30
PORTUGAL	25	25/31	30/34	24/30

Fontes: PEREYRA (1992); EURYDICE (2009/2010).

Em relação ao calendário, podemos indicar uma aproximação dos países que tinham seus extremos mais largos, como a Espanha para menos e a Alemanha para mais, fixando a tendência para a faixa de 180 a 200 dias letivos.

Quadro 4 - Dias letivos anuais em 1990 e 2010 em países da UE

PAÍSES	DIAS LETIVOS POR ANO			
	ESCOLA PRIMÁRIA		ESCOLA SECUNDÁRIA	
	1990	2010	1990	2010
ALEMANHA	200/226	200/210	200	200/210
DINAMARCA	200	200	200	200
ESPAÑA	185	180	170	180
FRANÇA	180	180	180/216	180
ITÁLIA	200	200	200	200
PORUGAL	181/206	180	181/206	180

Fontes: PEREYRA (1992); EURYDICE (2009/2010).

Pereyra dizia, em 1992, que havia uma percepção geral de que o aumento do tempo escolar medido em horas e dias de ensino poderia melhorar o rendimento dos estudantes. Entretanto, segundo o autor, os estudos realizados nas décadas anteriores não foram conclusivos para desmentir o que Henry M. Levin sustentava nos anos de 1980, que é mais importante o que se faz com o tempo disponível e isto cabe ao professor e às políticas que favoreçam seu desempenho.

Em 2005, Pereyra se propôs outra abordagem: discutir o tema da jornada escolar pelo aspecto “tempo de cuidado”, que não fizera na década de 1990. Reconhece, então, que não havia como fugir da realidade do trabalho feminino, e que isto requeria que alguém ou alguma instituição cuidasse de seus filhos do nascimento até, pelo menos, o fim da escola primária. Dizia que o tempo de cuidado da mulher em relação aos filhos é invisível, seja pelo conservadorismo da sociedade que o considera inerente à condição feminina, seja porque não é um tempo comercializável. Acrescentava que a UE vinha implementando políticas para criar mais vagas na educação infantil: até 2010, os países participantes deveriam oferecer cuidado infantil a 33% das crianças até três anos, e 90% daqueles entre três a seis anos. O “tempo de cuidado” implica, diretamente, nas horas antes e depois da jornada escolar. Apresentava, então, os exemplos de organização da Alemanha e da Dinamarca, que, por razões históricas diferentes, tinham jornada contínua e solucionavam o tempo extraescolar, de forma também educativa, mas diferentes e com resultados diversos.

Os estudantes alemães e dinamarqueses, desde muito tempo, são assistidos por várias instituições no período pós-jornada escolar. No caso alemão, para as crianças de seis a 10 anos, as instituições usavam o espaço escolar, mas sem relação com os professores e com a própria escola. Os pais contratavam instituições que eram pagas, inclusive as refeições. Os profissionais responsáveis, que nem sempre tinham qualificação pedagógica, eram chamados *educadores*. No território correspondente à antiga Alemanha Ocidental, 6% dos alunos frequentavam esta atividade, e na antiga Alemanha Oriental, 59%. Até então, as atividades desenvolvidas eram jogos e a realização de deveres de casa. Posteriormente, a primazia passou à utilização da internet e das TIC, “dentro de um ambicioso plano com investimento de 4 bilhões de euros até 2007, para converter as escolas de meio dia em tempo completo, abertas até 5 horas da tarde”. As matrículas do ensino obrigatório em escolas de tempo completo apenas alcançavam 6%, segundo o autor.

Pereyra descreveu o caso da Dinamarca com vivo interesse. Dizia que era um caso único, por ter sido um dos primeiros países da Europa a institucionalizar o ensino primário, por ter “o estado de bem estar social mais descentralizado do mundo e dos mais pedagógicos também, com um sistema socioeducativo distinto”, para o qual destacava o papel do associacionismo da sociedade civil, muito ativo no âmbito do tempo livre. Neste contexto, foram criados centros chamados *casas do tempo livre*, que atendiam às crianças de cinco a nove anos, depois da jornada escolar. Mais recentemente, foram criados os *centros de cuidado extraescolar*, que, geralmente, funcionavam dentro da própria escola, abertos até às 5 ou às 6 horas da tarde. As reformas da última década privilegiaram estes centros, integrando-os dentro do plano docente e curricular da escola e mantendo à sua frente a mesma direção. Em 2004, 10,6% dos alunos de seis a nove anos e 1,5% dos de 10 a 13 frequentavam as casas de tempo livre, enquanto 61% de 6 a 9 anos, e 7,2% de 10 a 13 frequentavam os centros de cuidado extraescolar. Nesses, a função educadora era exercida por um pedagogo, que tinha formação profissional não universitária de 3 ½ anos ajudados por pessoal sem qualificação específica. Em 2003, existiam 11.184 pedagogos, carreira muito popular na Dinamarca, dos quais 76% eram mulheres. Pereyra comentou que um dos temas que, na época, despertava maior debate era a integração do jogo à educação, para otimizar as condições de aprendizagem e abordar o tema do rendimento escolar, tão caro à nova ordem que impunha a medida do rendimento escolar através de provas do programa PISA.

Pereyra, depois de citar um estudo de Constanza Tobío que indicava que 26,7 % das mães espanholas empregadas contavam com as avós para poderem trabalhar, e só 1,5% contava com as escolas, termina o artigo alertando:

Somos um caso único na Europa; os únicos a introduzir uma reforma drástica do tempo escolar a partir de estender a implantação de fato da jornada escolar contínua como o melhor modelo e não reconhecer certas funções sociais da escola, que não têm que ser assumidas e sim integradas por parte do professorado. (PEREYRA, 2005, p. 59).

9 Olhar Brasileiro sobre a Organização da Jornada na Europa

Visitei duas escolas em Madri, uma de jornada contínua e outra de jornada partida, o que me chamou atenção em primeiro lugar, em ambas, foi a fragmentação das atividades. As aulas curriculares, por melhores que sejam, não mantêm qualquer relação com as atividades extracurriculares desenvolvidas por monitores pertencentes a uma empresa contratada pelas Associações de Pais e Mães (APA), ou com as atividades desenvolvidas na hora do almoço pela empresa que é responsável pela alimentação, também através de monitores. Mais do que não haver relação, não se cogita sobre a possibilidade de integração, mesmo que superficial, das atividades. Por outro lado, os centros com jornada contínua são obrigados a oferecer atividades do Plano de Melhora para que os alunos possam permanecer mais tempo na escola. Entretanto, essas atividades atingem, no máximo, 10% dos alunos. Para completá-las, apenas as oferecidas pela APA são pagas e, portanto, não são acessíveis a todos. Como já disse antes, a ampliação da jornada não tem caráter pedagógico, mas a função social de cuidar da criança até completar o horário compatível com a jornada de trabalho dos pais.

Conhecer as escolas de Madri foi fundamental para entender a perspectiva de análise de Pereyra e de Caride Gómez. Ambos enfatizam que a questão da jornada não se resume a uma organização mecânica de horário, porque o tempo escolar está relacionado ao tempo social, e esta relação faz parte da configuração das funções escolares. Nas palavras de Caride Gómez e Morán de Castro, esta reorganização “requer pactos por uma educação e uma escola que observem os tempos educativos e sociais em toda sua complexidade, (...) dentro e fora do sistema educativo, com critérios de uma educação integral e integradora de múltiplas experiências e vivências...” (2005, p.68-69)

Ao descrever a ampliação da jornada na Alemanha e mais ainda na Dinamarca, tanto em 1992 como em 2005, Pereyra destaca a observação dos traços culturais de um povo para que a mudança no horário escolar possa ser efetivada. Mostrou que a jornada contínua desses países se transformava em jornada integral voluntariamente. Encantou-se na Dinamarca com a perspectiva de integração das atividades extracurriculares com as curriculares, inclusive com uma direção comum às duas instituições, consolidando outra perspectiva de conhecimento, como se constata pela conclusão do seu artigo de 1992: “desenvolvimento de formas flexíveis e genuinamente racionais de tempo e espaço escolar que, no marco de uma comunidade escolar integradora de experiências e de funções sociais, crie uma nova organização do conhecimento que potencialize a cultura da escola.” (p. 26). Na Itália, destacou o papel fundamental que o debate na sociedade teve para que a mudança da jornada escolar fosse incorporada e aperfeiçoada, inclusive com negociações sindicais.

No Brasil, o Programa Mais Educação tem buscado, nos últimos 5 anos, induzir políticas municipais de ampliação da jornada escolar para alunos do Ensino Fundamental em todo o Brasil. Este esforço, apesar da pequena tradição brasileira de ampliação da jornada escolar, revela-se tanto no aumento de matrículas, escolas e municípios envolvidos, como no crescimento do orçamento do programa. Entretanto, suas fragilidades limitam o enraizamento da proposta nos municípios participantes.

A incorporação desta política pelos governos locais ou está associada a experiências anteriores, próprias ou de municípios que lhes são referências, ou como uma oportunidade de receber mais recursos, materiais e humanos, para suas unidades escolares. Na proposta do Mais Educação, fica evidente a intenção de que ela seja um projeto para a escola, caso contrário não se demandaria integração, um coordenador como contrapartida, nem a inclusão do programa no Projeto Político Pedagógico da escola.

Se a ampliação da jornada é introduzida como um projeto da escola, a socialização de informações começa a ser construída: todos devem saber quais são os objetivos do projeto, como é operacionalizado, em que espaços e horários e sob responsabilidade de quem. Assim começa a se desenvolver um processo de familiaridade com o projeto que leva à sua incorporação. Com decisão coletiva sobre operacionalização e encaminhamentos do projeto, a ampliação da jornada

vai, aos poucos, sendo inserida no projeto político pedagógico da escola, caminho para a integração das várias atividades e incorporação como uma oportunidade pedagógica. Se a escola tem infraestrutura precária e se o problema do espaço é tratado como responsabilidade só da escola, não é de se espantar que ela associe-se ao projeto interessada em resolver dificuldades objetivas, como espaço, material pedagógico e recursos humanos.

Para concluir, são muitas as ideias que podem advir do conhecimento das experiências europeias. Eu diria que o Brasil, não por mérito, mas por demérito, conta com algumas características que nos conduzem a uma diretriz integradora: para nós, apesar de a perspectiva mais adequada às condições socioeconômicas brasileiras ser a de jornada contínua, o que vem prevalecendo nos anos recentes tem sido a jornada partida; entretanto, seja através do projeto de tempo integral, como era o dos CIEPs, ou de projetos na perspectiva da Cidade Educadora, como é o caso do Projeto Mais Educação, a gestão é sempre comum ao projeto curricular e/ou complementar, o que facilitaria a integração de atividades de que fala Pereyra. Mas como se viu acima, esta condição não é suficiente, depende de como o projeto é assimilado pela comunidade escolar. Finalmente, nossa situação socioeconômica implica que todas as atividades, inclusive a alimentação, sejam financiadas pelo poder público, favorecendo a integração, mesmo que sejam feitas parcerias pontuais, o que nos aproxima do modelo implantado na Itália, que, também como nós, não tinha tradição de associacionismo, como foi indicado.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 jun. 2007.

CARIDE GÓMEZ, J. A. Avaliação da jornada escolar em seção única na Galícia. *Cuadernos de Pedagogia*, Barcelona, n. 191, 1991.

_____. A jornada escolar: o estado da questão. *Cuadernos de Pedagogia*, Barcelona, n. 221, jan. 1994.

CARIDE GÓMEZ, J. A; MORÁN DE CASTRO. La jornada escolar en la vida cotidiana de la infancia. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, n. 349, set. 2005.

ENGUITA, M. F. *La Jornada Escolar*. Barcelona, España: Editorial Ariel, 2001.

EURIDYCE. Comisión Europea. *Resumen descriptivo de los sistemas educativos europeos*. 2009.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. *Tendências para Educação Integral*. São Paulo: CENPEC, 2011.

MAURICIO, L. V. Questões colocadas pela ampliação da jornada escolar no Brasil. In: LIMONTA, S. V. *Educação integral e escola pública de tempo integral*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2013. p. 19-37.

_____. Escola pública de horário integral e inclusão social. *Espaço: Informativo técnico-científico do INES*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 43-54, jan./ jun. 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECAD. *Educação Integral: Educação Integrada e(m) Tempo Integral: concepções e práticas na Educação Brasileira*, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12372&Itemid=817>. Acesso: 1 maio 2013.

_____. SECAD. *Educação Integral: Educação Integrada e(m) Tempo Integral: concepções e práticas na Educação Brasileira*, 2010. Disponível em: <http://www.4shared.com:80/document/JM7JqJQR/Pesquisa_qualitativa_relatório.html>. Acesso em: 1 maio 2013.

MULLIS et al. *Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora: marcos teóricos y especificaciones de evaluación*. 2. ed. [S.l.]: IEA; INESCE, 2006. Disponível em: <http://www.oei.es/evaluacioneducativa/pirls_2006_marcos_teoricos.pdf>. Acesso em: 1 maio 2013.

PEREYRA, A. M. La jornada escolar em Europa. *Cuadernos de Pedagogia*, Barcelona, n. 206, set., 1992a.

PEREYRA, A. M. España: conclusiones para un debate. *Cuadernos de Pedagogia*, Barcelona, n. 206, set. 1992b.

_____. En el comienzo de una nueva época. *Cuadernos de Pedagogia*, Barcelona, n. 349, set. 2005.

RIBEIRO, D. *O Livro dos CIEPS*. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

SACRISTÁN, J. G. *El valor del tiempo en educación*. Madrid, España: Editorial Morata, 2008.

TEIXEIRA, A. *Educação não é Privilégio*. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

Extension of school journey: particular organization in different contexts: Brazil and Europe

Abstract

The study investigates the argument that the full time school is the one sort that exists in all developed countries. The article presents the configuration of the school journey in six European countries - based on articles by Miguel Pereyra - which shows its evolution between the year 1992 and 2005; the numbers were upgraded through consult to EURYDICE system. The paper highlights peculiarities: in European countries, non-curricular activities are not free, neither is the meal; so they are not available to every student. Besides, they are not offered by the school teachers. The paper concludes that we don't have associative tradition as some European countries, but the weakness of our education system, our socioeconomic inequality, favors the integration of curricular and extra-curricular activities.

Keywords: *Extension of school journey. Diversity of school journey. Integrating activities.*

Ampliación de la jornada escolar: configuraciones particulares en diferentes contextos: Brasil y Europa

Resumen

El estudio investiga el argumento de que la escuela de tiempo completo es aquella que existe en todo el mundo civilizado. Apoyado en dos artículos de Miguel Pereyra, muestra la configuración de la jornada escolar en seis países europeos y su evolución entre 1992 y 2005. También actualiza las informaciones a través de base de datos. El artículo destaca peculiaridades: en países europeos las actividades no curriculares, así como la comida, deben pagarse, lo que significa que la ampliación de la jornada no es accesible a todos. Además, el equipo de la escuela no ofrece dichas actividades. El artículo concluye que en Brasil no tenemos tradición asociacionista como en algunos países europeos. Bien que la precariedad de nuestro sistema educativo y nuestra desigualdad socioeconómica favorecen la integración entre las actividades curriculares y las de ampliación de la jornada.

Palabras clave: Ampliación de la jornada escolar. Diversidad de la jornada escolar. Integración de las actividades.