

ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NA ALEMANHA E NO BRASIL: UMA DISCUSSÃO DOS CONCEITOS E DE RESULTADOS DE PESQUISAS NACIONAIS

FULL-TIME SCHOOL IN GERMANY AND BRAZIL: A DISCUSSION OF CONCEPTIONS AND RESULTS OF NATIONAL RESEARCHES

Heike SCHMITZ¹

Wolfram ROLLETT²

Charlotte Bongard da SILVA³

RESUMO: O aumento de números de escolas em tempo integral é objetivo da política educacional do Brasil e da Alemanha. Cada país implementou uma política federal em âmbito nacional e encomendou pesquisas sobre a mesma no panorama educacional. Objetiva-se aqui descrever o conceito da educação em tempo integral e o perfil das pesquisas, e discutir alguns dos seus resultados. Por meio de uma revisão da literatura científica, da análise de documentos oficiais e de relatórios dessas pesquisas, identificaram-se diferenças e semelhanças entre os dois casos. Na Alemanha, o conceito da escola em tempo integral apresenta maior flexibilidade; o apoio político-financeiro oferecido pela União focaliza a construção e a reforma da infraestrutura escolar. No Brasil, com uma definição legal menos flexível, as verbas federais são destinadas para a aquisição de equipamento pedagógico e compensação financeira de voluntários. As pesquisas nacionais são de natureza quantitativa transversal. A pesquisa da Alemanha é, além disso, longitudinal, identificando quantitativamente efeitos da educação em tempo integral e condições favoráveis para sua implementação. Ambos os países apresentam um aumento quantitativo significante de escolas com jornada ampliada, mas o número de alunos atendidos deixa a desejar. O grande desafio, nos dois casos, é de integrar melhor a oferta extraclasse nos projetos pedagógicos das escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação de política. Escola em tempo integral. Política educacional.

INTRODUÇÃO

Pesquisas científicas e avaliações externas de políticas, especificamente quando solicitadas por órgãos oficiais, possuem, entre outros, o objetivo de fornecer dados empíricos nos quais podem ser baseadas decisões políticas, tanto em âmbito governamental, como também em âmbito institucional. Essa expectativa é, por um lado, consequência do fato de que pesquisas e estudos de avaliação são, muitas vezes, financiados direta ou indiretamente com dinheiro público. E, por outro lado, parte-se do pressuposto de que a plausibilidade de decisões políticas aumente quando são baseadas não somente em discussões ideológicas e partidárias, mas,

¹ Doutora em Educação (Universidade Federal da Bahia). Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Endereço eletrônico: hs.contato.ufs@gmail.com

² Doutor em Psicologia (Technische Universität Braunschweig - Alemanha). Professor do Instituto de Educação (Departamento de Graduação e Pós-Graduação em Educação) da Pädagogischen Hochschule Freiburg – Alemanha. Endereço eletrônico: wolfram.rollett@ph-freiburg.de

³ Mestre em Modern Global History (Jacobs University / Universität Bremen - Alemanha). Fellow do Programa *Teach First Deutschland* na Gesamtschule Duisburg-Meiderich - Alemanha. Endereço eletrônico: charlotte.bongard@gmail.com

além disso, em evidências empíricas.

Seguindo essa argumentação, a pesquisa ‘Educação em tempo integral: Experiências do Brasil e da Alemanha’⁴ objetivou discutir resultados científicos de estudos alemães e brasileiros, por serem solicitadas pelo respectivo governo federal. São elas: ‘*Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen*’ (StEG) [pt. Estudo sobre o desenvolvimento de escolas em tempo integral] e os estudos brasileiros ‘Educação integral/Educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira: mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil’ e ‘Programa Mais Educação: Impactos na educação integral e integrada’. Por meio da análise desses estudos e de documentos legais e governamentais, buscou-se discutir conceitos e resultados diante de duas perguntas que inquietaram os autores: Quais os principais conhecimentos desses estudos nacionais sobre a escola com jornada escolar na Alemanha e no Brasil? Quais conclusões podem-se tirar desses resultados a respeito da política em prol da implementação da escola em tempo integral em ambos os países? Em razão disso, algumas respostas a essas perguntas são aqui compartilhadas.

Para contextualizar a discussão, apresentam-se em primeiro lugar as características do sistema educacional do Brasil e da Alemanha com foco nos regulamentos a respeito da educação escolar em tempo integral,⁵ e em segundo, as principais políticas federais em prol da implementação da escola em tempo integral: o Programa Mais Educação (PME) no Brasil, e o *Investitionsprogramm Zukunft, Bildung, Betreuung* (IZBB) [pt. Programa de investimento futuro, educação e cuidado] na Alemanha. Também, descreve-se o conceito da escola em tempo integral nelas aplicadas.

Em seguida, apresentam-se os perfis das pesquisas nacionais dos dois países focalizando nos levantamentos e análises quantitativos. Com isso, a diferença que se destaca entre a pesquisa brasileira e a alemã é que a última, além de ser transversal, ainda é concebida como um estudo longitudinal, o que permite não apenas descrever o *status quo* da educação em tempo integral em determinado(s) ano(s) em que foram realizados os levantamentos, mas também medir seus efeitos e identificar as condições favoráveis para o desenvolvimento bem-sucedido da escola em tempo integral no panorama educacional.

Depois da apresentação de alguns resultados dessas pesquisas, dando ênfase à taxa e intensidade da participação do aluno na jornada escolar ampliada, à composição social do alunado e à oferta das atividades nelas desenvolvidas, finalizam-se com reflexões sobre as conclusões que podem ser tiradas para a consolidação da educação em tempo integral no panorama educacional e contribuir para alcançar

⁴ A pesquisa foi realizada, no período de outubro de 2013 a setembro de 2014, em cooperação de pesquisadores do grupo de Pesquisa em Avaliação, Política, Gestão e Organização da Educação (APOGEU) da Universidade Federal de Sergipe e da *Pädagogische Hochschule Freiburg*, financiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (FAPITEC).

⁵ Nos sistemas educacionais da Alemanha e do Brasil os anos escolares são agrupados de formas diferentes. Por isso, este artigo refere-se aos anos de educação escolar e não considerará a nomenclatura do referido agrupamento do nível escolar.

seus efeitos desejados.

OS CONCEITOS DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NA ALEMANHA E NO BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR

A ampliação da jornada escolar está associada às expectativas que, conforme Holtappels e Rollett (2008), podem ser categorizadas em cinco vertentes argumentativas. Primeiramente, espera-se que uma escola em tempo integral ofereça mais tempo e mais arranjos para a aprendizagem do que a escola em tempo parcial. Outro objetivo disso, o segundo argumento, seria a possibilidade de oferecer um acompanhamento pedagógico personalizado, conforme as demandas dos alunos que considerem tanto as dificuldades de aprendizagem de alunos, como também seus potenciais específicos.

Por um acompanhamento pedagógico personalizado não se compreende apenas um aumento do tempo do ensino cognitivo em sala de aula. Trata-se, particularmente, da aplicação de novos métodos que ajudem o aluno na sua aprendizagem e na aquisição de capacidades metodológicas e competências-chave, como, por exemplo, as capacidades de solucionar problemas, de aprender a aprender (novas estratégias de aprendizagem), e capacidades sociais e culturais. É importante que especialmente alunos com dificuldades na aprendizagem sejam apoiados para que eles aprendam a sentir (ou voltem a sentir) a motivação para estudar.

O terceiro argumento é que uma escola em tempo integral com uma oferta extraclasse diversificada também contribui para a melhora da infraestrutura sociocultural da comunidade, e cria, conforme o quarto argumento, novos espaços de socialização nos quais os alunos podem desfrutar de experiências sociais.

Como quinto argumento apresenta-se o atendimento profissional oferecido pela escola, o que é um argumento importante principalmente para pais e responsáveis que precisam combinar a vida profissional e a vida familiar e, assim, não podem oferecer aos seus filhos os estímulos de desenvolvimento que gostariam.

Em geral, existe a expectativa de que a implementação da escola em tempo integral leve a uma igualdade de oportunidades no sistema educacional e/ou a uma compensação dos fatores desvantajosos e, desse modo, contribua para aproveitar melhor os potenciais das crianças e jovens.

Diante dessas expectativas associadas à escola em tempo integral, pareceu plausível Brasil e Alemanha buscarem aumentar a oferta escolar com jornada ampliada.

No Brasil, o aumento gradual do tempo diário escolar tinha sido preconizado pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Conforme artigo 34, §2, a jornada escolar do Ensino Fundamental deve ser ampliada progressivamente para ser oferecida em

tempo integral, seguindo os critérios dos respectivos sistemas educacionais. Já a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação para a década de 2014 a 2024, reforça a ampliação da jornada escolar, definindo como meta 6: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014a).

Conforme a legislação nacional responsável pela distribuição de recursos financeiros, implementada em 2007,

considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares.” (BRASIL, 2007b)⁶

No entanto, existiam e existem no Brasil diversas experiências de jornada escolar ampliada. Por isso, para dar conta da diversidade, os pesquisadores brasileiros substituíram, explicitamente, na pesquisa empírica realizada em 2008, a nomenclatura ‘educação em tempo integral’ pela expressão ‘experiências da jornada escolar ampliada’ (BRASIL, 2010a).⁷

Na Alemanha, um forte impulso para a ampliação da oferta de educação escolar em tempo integral foi a publicação dos resultados do PISA no ano 2000. O resultado de desempenho escolar, apenas mediano dos estudantes alemães participantes dessa pesquisa internacional, demonstrou que os conhecimentos adquiridos durante o tempo de escolarização obrigatória não cumpriram as metas de uma nação de alto desenvolvimento industrial. Reagindo aos resultados, várias medidas para melhorar o ensino foram tomadas, entre essas, incentivos para a implementação e o desenvolvimento contínuo da escola em tempo integral.

Os *Kultusminister* [pt. Ministros de cultura] dos Estados da Alemanha⁸,

⁶ Essa definição foi introduzida para diferenciar legalmente a distribuição de recursos financeiros entre escolas que funcionam em tempo integral e escolas que funcionam em tempo parcial diante do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2007a). O Programa Mais Educação deu continuidade a esta definição.

⁷ O motivo para tal decisão será aprofundado ainda em momento posterior, mas já vale mencionar aqui, que aplica-se, no decorrer deste artigo, também esta nomenclatura para fazer referência à pesquisa brasileira, publicada em 2010. No contexto da pesquisa brasileira, publicada em 2014, porém precisa-se referir à ‘escola em tempo integral participante do Programa Mais Educação’ já que o objeto da pesquisa se restringiu a essas instituições de ensino. E fala-se, na análise da pesquisa alemã da escola em tempo integral, termo técnico utilizado pelos pesquisadores.

⁸ A nomenclatura política alemã chama de ministros estaduais quem, conforme nomenclatura brasileira, são designados de secretários estaduais. A República Federativa da Alemanha é composta por 16 estados. Os estados possuem soberania cultural, que abrange também a política educacional. Isto significa que decisões a respeito da educação escolar são tomadas pelos governos estaduais. Os *Kultusminister* se reúnem regularmente em conferências, chamadas *Kultusministerkonferenzen* [pt. Conferências de Ministros de Cultura]. Nelas são tomadas decisões de consenso para aproximar cada vez mais as políticas estaduais em prol da harmonização das

formularam, dentro desse contexto, uma definição que vale como consenso mínimo de uma escola em tempo integral para todos os estados. Conforme esse consenso mínimo, chama-se de escola em tempo integral a instituição de ensino

na qual se oferece para os alunos, em, pelo menos, três dias da semana, uma jornada escolar em tempo integral, que abrange, pelo menos, sete horas por dia; em que se oferece nos dias nos quais funciona em tempo integral, aos alunos participantes um almoço, em que se organiza a oferta de atividades em tempo integral sob supervisão e responsabilidade da gestão escolar, em que se realiza a oferta em cooperação com a gestão escolar e em que a oferta das atividades em tempo integral é articulada numa conexão conceitual com o ensino em sala de aula. (KONFERENZ DER KULTUSMINISTER, 2013, p.4)⁹

Com essa definição de consenso, a legislação alemã permite concepções heterogêneas da escola em tempo integral. Por sua vez, podem categorizar-se três formas da escola em tempo integral: a) a escola em tempo integral obrigatória; b) a escola em tempo integral parcialmente obrigatória; e, c) a escola em tempo integral aberta. Essas formas podem ainda ser implementadas de maneiras diversas¹⁰.

Na escola em tempo integral obrigatória, todos os alunos são matriculados não apenas no ensino regular, mas também na oferta em tempo integral; enquanto na escola em tempo integral parcialmente obrigatória, somente uma parte do alunado participa de forma obrigatória das atividades em tempo integral, por exemplo, apenas participam na oferta determinados alunos ou turmas ou alunos de determinados anos escolares.

Já na escola em tempo integral aberta, os pais e responsáveis decidem livremente se matriculam seus filhos na jornada ampliada. Afora isso, essa escola oferece aos pais e responsáveis a possibilidade de decidir em quais dias o aluno participará. Na maioria das vezes, os pais e responsáveis ainda podem decidir em quais ofertas os filhos participarão, por exemplo: acompanhamento pedagógico com os deveres de casa, atividades lúdicas não direcionadas por adultos, atividades musicais, esportivas ou atividades ligadas a matérias escolares específicas; e muitas vezes, também existe a opção de escolher até qual horário o aluno deve participar nas atividades extraclasses.

Além dessas três formas da escola em tempo integral, há também formas mistas, a exemplo de escolas com determinados dias ou tempos obrigatórios e outros dias e tempos não obrigatórios.

políticas educacionais estaduais no nível nacional, mas sem limitar a diversidade dos estados.

⁹ Tradução livre de „an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst, an allen Tagen des Ganztagsschulbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereit gestellt wird, die Ganztagsangebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden sowie in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen.“

¹⁰ Isso é facilitado pelo fato de que na Alemanha os alunos são matriculados na escola para um único turno que predominantemente ocorre pela manhã.

Essa breve descrição do conceito da educação em tempo integral em ambos os países leva a algumas considerações interessantes. A flexibilidade, decorrente do consenso mínimo na definição da escola em tempo integral, foi destacada como um aspecto positivo no debate na Alemanha sobre a implementação da escola em tempo integral. Devido ao fato de poder organizar o trabalho pedagógico em tempo integral mais flexivelmente, houve menos resistência de possíveis opositores por parte de atores políticos, escolares e dos pais e responsáveis. As escolas puderam configurar e desenvolver seu próprio projeto da jornada escolar ampliada adequadamente às suas condições institucionais e propostas pedagógicas, como também aos interesses e às demandas dos alunos e pais/responsáveis. Os atores escolares e não escolares envolvidos na oferta da educação em tempo integral puderam-se familiarizar com as experiências e se deixar convencer com suas vantagens. E os pais e responsáveis dos alunos, que não concordaram com a ampliação da jornada escolar, mantinham a opção, conforme livre vontade, de não matricular seus filhos nessa oferta específica.

No Brasil, a definição menos flexível da educação em tempo integral restringe as competências da tomada de decisões da escola, pelo menos, enquanto ela depende dos financiamentos federais para implementar a jornada escolar ampliada, pois, legalmente essa instituição é obrigada a oferecer, como vimos, uma oferta escolar em todos os dias da semana por pelo menos sete horas. Dessa forma, ela tem uma autonomia limitada para reagir a situações de recursos institucionais, materiais, espaciais ou de recursos humanos e às condições locais ao redor da escola.

Mas, pode-se encontrar um aspecto positivo na obrigatoriedade de ampliar a jornada escolar em pelo menos sete horas, todos os dias da semana. Esse fato torna-se uma vantagem para o planejamento das atividades pedagógicas e a sua operacionalização, desde que a obrigatoriedade inclua todos os alunos; pois, se todos os alunos forem incluídos na oferta, pode ser introduzido um novo ritmo no cotidiano escolar. O ensino em sala de aula e a oferta extraclasse não precisam necessariamente ser divididos em dois blocos (turno e contraturno). A escola pode, conforme seus princípios pedagógicos e didáticos, com maior facilidade articular o conteúdo do ensino em sala de aula com o programa da oferta extraclasse e organizar uma nova sequência de aulas e atividades, abrindo mão do ritmo tradicional de aulas de 50 minutos, e distribuir as atividades pedagógicas conforme a demanda de articular conteúdos, e conforme a necessidade de interromper fases que exigem maior atenção cognitiva com fases de relaxamento.

Essa vantagem não pode ser explorada numa escola em tempo integral aberta e tampouco na escola em tempo integral parcialmente obrigatória, pois, delas não participam todos os alunos da jornada escolar ampliada.

Mas vale ainda refletir sobre a possibilidade de manter essa vantagem mesmo em uma escola em tempo integral parcialmente obrigatória – que é parecida com a concepção brasileira, – por meio de uma organização específica da oferta extraclasse. Essa possibilidade existe em escolas que têm mais de uma turma por ano escolar.

Nesse caso, a escola em tempo integral parcialmente obrigatória pode organizar o novo ritmo do cotidiano escolar por uma mesclagem do ensino regular e da oferta extraclasse para determinadas turmas de um ano escolar, enquanto as demais turmas daquele ano oferecem o ensino regular em tempo parcial. Diante disso, pode-se oferecer aos pais e responsáveis a escolha entre matricular no ensino regular apenas em tempo parcial ou matricular no ensino regular, mesclada com atividades fora da sala de aula e numa jornada ampliada.

Se, no entanto, a escola organiza a educação em tempo integral da maneira que alguns alunos de uma turma participam da oferta e outros não, impossibilita-se a mesclagem do ensino regular com a oferta extraclasse com novo ritmo de tempos na jornada escolar. Nesse caso, só se permite uma divisão em dois blocos, isto é, um bloco de ensino regular e um bloco de atividades no contraturno. Diante do exposto, pouco surpreende que 80%¹¹ das experiências da jornada escolar ampliada no Brasil, como mostrou o levantamento no ano 2008, aproveitam o tempo no turno contrário (BRASIL, 2010a). Mas essa divisão em turno e contraturno já é, no Brasil, devido ao uso regular (ou até uso sobrecarregado) do prédio escolar, um desafio organizatório, pois, o prédio escolar é usado, geralmente, por alunos em dois turnos: o alunado do turno matutino e o alunado do turno vespertino.¹²

POLÍTICA FEDERAL ALEMÁ E BRASILEIRA EM PROL DA IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Na Alemanha foi implementado, no ano de 2003, o *Investitionsprogramm Zukunft, Bildung, Betreuung* (IZBB) e, no Brasil, no ano de 2007, o Programa Mais Educação (PME) para induzir a implementação da escola em tempo integral e para apoiar, tanto os mantenedores das redes de ensino, como também os gestores escolares na sua consolidação.¹³

Por meio do IZBB são disponibilizados recursos financeiros do orçamento federal para o investimento na infraestrutura de escolas que funcionam em tempo integral. Segundo um acordo administrativo entre a Federação e os Estados, os recursos federais disponibilizados pelo IZBB só podem ser utilizados para a construção de escolas novas, na ampliação estrutural de escolas já existentes, na ampliação de vagas ou na melhoria qualitativa da oferta.¹⁴ Cabe às escolas elaborar um projeto para a

¹¹ No decorrer do artigo, os dados estatísticos são apresentados de forma arredondada para facilitar a leitura.

¹² Tradicionalmente o ensino escolar é oferecido para um alunado no turno da manhã e para outro alunado no turno da tarde, e, às vezes, até para jovens e adultos, no turno da noite.

¹³ Em ambos os países já existiam experiências anteriores da educação em tempo integral, como outras políticas em prol da educação em tempo integral, que neste artigo não podem ser tematizados. Ver, para isso, Kamski (2011) e Coelho (2013), entre outros.

¹⁴ Lembrando que a competência decisória no que diz respeito à educação escolar na Alemanha está na mão dos estados, a União participa apenas na equipação infraestrutural. Mesmo assim, a política federal foi criticada por interferir na soberania cultural e na competência dos governos estaduais porque estimularia, pelo menos

oferta em tempo integral e submetê-lo ao edital para o apoio financeiro pelo IZBB. Além disso, para garantir sustentabilidade, o governo federal ainda disponibilizou, por meio do programa *Ideen für mehr! Ganztägig lernen* [pt. Ideias para mais! Aprender em tempo integral], apoio financeiro até o final do ano de 2014. Os Estados, por sua vez, complementam este investimento com recursos financeiros próprios. Os custos para pessoal e os gastos para materiais pedagógicos são assumidos pelos governos estaduais (KAMSKI, 2011).

No Brasil, é a política federal Programa Mais Educação (PME) que dá, em âmbito nacional, apoio financeiro às escolas de Ensino Fundamental para a ampliação da jornada escolar e da diversidade da oferta escolar. Cabe à escola decidir se adere ou não ao PME. As secretarias de educação dos Estados e dos Municípios, contudo, podem recomendar a determinadas escolas da sua rede a adesão ao programa.

A escola tem autonomia de escolher as atividades da oferta extraclasse prevista no PME dentro da oferta do seu ensino regular. A escolha, assim prevê o regulamento do PME, deve ser consistente com a proposta pedagógica da escola, ou seja, em coerência com seu Projeto Político Pedagógico (BRASIL, 2014b). Define-se, contudo, como obrigatória a oferta do macrocampo 'Acompanhamento Pedagógico', no qual se trabalha com os alunos a capacidade de leitura e escrita e as competências de disciplinas escolares específicas, como português, matemática, ciências naturais, história, geografia e línguas estrangeiras.

As escolas que participam do PME recebem recursos financeiros para as despesas de custeio e capital. A verba referente a custeio destina-se ao ressarcimento das despesas com alimentação e transporte dos atores extraescolares que contribuem como voluntários na realização das atividades, os chamados monitores, assim como para a aquisição de materiais pedagógicos, materiais de consumo e contratação de serviços básicos para a realização das atividades. Já a verba referente ao capital é reservada à compra de bens materiais permanentes, de acordo com os kits propostos para a execução das ações do Programa (BRASIL, 2013b).¹⁵

Os municípios brasileiros, mantenedores de redes de ensino que aderiam ao PME, por sua vez, também participaram nos custos, como mostrou a pesquisa brasileira de 2013, cujo perfil será descrito – junto ao perfil da pesquisa de 2010 – na seção seguinte. Mais da metade dos 258 municípios e estados respondentes ao questionário, investem também recursos próprios na implementação da educação em tempo integral. No entanto, é interessante observar que cerca de 6% dos respondentes

indiretamente, a ampliação da escola em tempo integral por meio desse incentivo financeiro.

¹⁵ Os macrocampos oferecidos para escolas na zona urbana são: 1) Acompanhamento Pedagógico; 2) Cultura, Artes e Educação Patrimonial; 3) Esporte e Lazer; 4) Educação em Direitos Humanos; 5) Promoção da saúde; 6) Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica; 7) Educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica (educação financeira e fiscal). Para as escolas do campo são ofertados os seguintes macrocampos: 1) Acompanhamento Pedagógico; 2) Agroecologia; 3) Iniciação Científica; 4) Educação em Direitos Humanos; 5) Cultura, Artes e Educação Patrimonial; 6) Esporte e Lazer; 7) Memória e História das Comunidades Tradicionais (BRASIL, 2014b).

não sabia informar se recursos adicionais são disponibilizados ou não (BRASIL, 2013a).

No Brasil, o fato do financiamento da educação integral em tempo integral por meio do Programa Mais Educação referir-se predominantemente a aspectos do trabalho pedagógico, poderia ser interpretado tanto como uma intervenção na autonomia pedagógica da escola, como também na competência dos estados e municípios; mas talvez, devido ao fato de que o PME oferece uma ampla diversidade de atividades em diversos campos do conhecimento, a escola e os mantenedores das redes de ensino não percebiam a proposta do PME como uma intromissão.

É também da competência de cada escola decidir sobre como escolher os alunos que participarão na oferta em tempo integral, mas, por objetivar ao mesmo tempo uma equalização de oportunidades de aprendizagem, o PME sugere que se dê preferência a estudantes que estão em defasagem idade/série – em especial das séries finais da 1ª etapa do ensino fundamental 4º e/ou 5º anos e das séries finais da 2ª etapa do ensino fundamental 8º e/ou 9º anos – e que recebem o benefício do Programa Bolsa Família (BRASIL, 2011; BRASIL, 2014a).

Também, essa descrição do desenho das políticas federais em prol da educação em tempo integral de ambos os países faz-nos refletir. As escolas na Alemanha, que optaram a favor da ampliação da jornada e diversificação da oferta escolar, puderam em um primeiro momento elaborar um projeto pedagógico próprio, desenhar e configurar, com apoio financeiro do governo federal, a infraestrutura necessária para a realização do mesmo para depois implementar os seus conceitos pedagógicos. Já o governo federal brasileiro relacionou seu apoio financeiro à operacionalização do projeto pedagógico, pressupondo que houve antes um planejamento educacional que assegura uma articulação das disciplinas curriculares com a oferta extraclasse de diferentes campos de conhecimentos e práticas socioculturais (BRASIL, 2010b). A adequação da infraestrutura cabe, no entanto, à rede mantenedora ou a outros programas específicos, mas o PME não exigiu explicitamente, para garantir a maior eficácia da política, que uma adequação da infraestrutura acontecesse antes da implementação da ampliação da jornada escolar. Por sua vez, aderir ao PME para receber o apoio financeiro da operacionalização de oficinas no contraturno, não garante necessariamente o financiamento da adequação possivelmente necessária da infraestrutura da escola.

A pesquisa brasileira de 2013 revelou que 49% dos estados/municípios pesquisados informaram ter investido recursos encaminhados pelo Programa Dinheiro Direto na Escola, e que 70% daqueles que responderam que usavam recursos adicionais no financiamento do desenvolvimento do PME, informaram que os investiram na reforma e melhoria dos espaços escolares. Um pouco menos de 18% dos municípios não submeteram as escolas participantes do PME a reformas adequadas e cerca de 2% confirmaram que as escolas já apresentavam uma infraestrutura apropriada; 38% dos municípios adequaram a infraestrutura de até

25% das escolas e 12% dos coordenadores confirmaram uma reforma em mais de 76% das suas escolas (BRASIL, 2013a).

Os dados da pesquisa brasileira de 2013 mostram o destino dos investimentos. Os recursos foram investidos na infraestrutura: banheiros (56%), sala de aula (54%), pátios (49%), quadras de esportes (48%), refeitórios (47%) e outros espaços educativos, como, por exemplo, hortas (41%), salas de multimídias (39%), bibliotecas (33%), laboratórios de ciências (15%), brinquedotecas (11%) (BRASIL, 2013a).

A possível escassez de políticas alternativas em prol da educação em tempo integral ao nível municipal ou estadual, por exemplo, limita o âmbito de ação da escola, que muitas vezes diante da sua própria situação financeira, só vê duas alternativas: implementar um projeto de educação integral em tempo integral conforme as normas estabelecidas pelo PME na infraestrutura que ela atualmente apresenta, ou desistir de uma implementação de uma jornada escolar ampliada.

As reflexões sobre os conceitos até aqui abordados podem, entretantes, ser acompanhadas por dados empíricos, porque sobre as experiências da jornada escolar ampliada foram realizados, em ambos os países, diversos estudos científicos. Entre outros, como acima já mencionado, pesquisas encomendadas pelo governo, cujos resultados são analisados aqui.

PESQUISAS CIENTÍFICAS ENCOMENDADAS PELOS GOVERNOS FEDERAIS DO BRASIL E DA ALEMANHA SOBRE EXPERIÊNCIAS DA JORNADA ESCOLAR AMPLIADA

Uma verificação se as expectativas, que se associam à jornada escolar ampliada estão sendo atendidas e uma identificação sob quais condições favoráveis a implementação da educação em tempo integral ocorra com sucesso, exigem uma avaliação sistemática.

Na Alemanha foi realizado, paralelamente com a implementação do IZBB, o estudo longitudinal *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen* (StEG)¹⁶, de natureza quantitativa, envolvendo perspectivas de diversos atores envolvidos: gestores da escola, professores, pessoal extraescolar (monitores) e parceiros da escola, assim como os próprios alunos e seus pais e responsáveis.

Vinculou-se a pesquisa à expectativa de contribuir, no âmbito da política

¹⁶ O estudo foi feito com a cooperação de quatro instituições de pesquisa: *Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung* (DIPF) [pt. Instituto Alemão para pesquisa pedagógica internacional]; *Deutsche Jugendinstitut* (DJI) [pt. Instituto Alemão para Juventude]; *Institut für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund* (IFS) [pt. Instituto de Pesquisa sobre Desenvolvimento escolar da Universidade Técnica de Dortmund] e da *Justus-Liebig-Universität Giessen* [pt. Universidade Justus-Liebig em Giessen]. A pesquisa com prazo até 2011 foi financiada pelo *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (BMBF) [pt. Ministério de Educação e Pesquisa] e pelo *Europäischer Sozialfond* (ESF) [pt. Fundo Social Europeu] (KLIEME, 2010). O financiamento do BMBF foi registrado sob os números de projeto GTS07075 e GTS07076. A responsabilidade do conteúdo desta publicação é de plena responsabilidade dos autores.

educacional e da gestão escolar para um desenvolvimento sistemático da escola em tempo integral. Em cooperação, os pesquisadores dedicam-se, desde 2005, ao monitoramento do desenvolvimento da escola em tempo integral na Alemanha para investigar as condições favoráveis à aprendizagem na oferta em tempo integral. Nesse monitoramento, vincularam-se também projetos parciais com foco em determinado público-alvo da educação em tempo integral ou em perguntas norteadoras específicas.

Foram levantados dados sobre a concepção, implementação, operacionalização e aceitação da oferta em tempo integral para desenhar o panorama da educação integral em tempo integral na Alemanha e para analisar os efeitos da escola em tempo global em crianças, jovens, e também no seu contexto familiar e local. No total, foram realizados três levantamentos de dados (2005, 2007 e 2009), dos quais participaram alunos do terceiro, quinto, sétimo e nono ano. No primeiro levantamento participaram 371 escolas dos 14 estados que autorizaram a pesquisa, estratificado em duas amostras¹⁷. Na análise dos resultados foi possível utilizar classificações como, por exemplo, escolas em tempo integral recentemente implementadas e escolas em tempo integral que já funcionam com jornada escolar ampliada há mais de cinco anos.

No Brasil, o Ministério de Educação (MEC), no ano de 2007, abriu um edital para um estudo científico, a fim de identificar a concepção e a operacionalização da oferta escolar em tempo integral. As perguntas norteadoras do estudo foram: Quais as práticas introduzidas nas escolas para realizar uma oferta escolar em tempo integral? Em quais concepções se baseia a oferta escolar em tempo integral?

No estudo transversal, de natureza quantitativa¹⁸ (BRASIL, 2010a), como já mencionado anteriormente, optou-se substituir o conceito ‘escola em tempo integral’ por ‘experiências da jornada escolar ampliada’, compreendendo como tal:

[...] projetos e políticas de ampliação da jornada escolar vinculados aos sistemas e/ou redes e/ou unidades escolares. Para fins de análise, considerou-se cada projeto ou política registrado pelas secretarias municipais de educação como uma experiência. Em relação à jornada escolar, todas as experiências registradas foram consideradas, mesmo quando apresentavam carga horária mais convencional, ou seja, entre 4, 5 e 5 horas diárias. (BRASIL, 2010a, p. 11)

Justificou-se essa escolha da seguinte forma: “Dada à existência, no país, de jornadas ainda abaixo das quatro horas diárias, determinadas pela legislação, a informação do declarante de que a experiência registrada constitui uma experiência

¹⁷ O levantamento de dados foi realizado em visitas das escolas pelo *IEA Data Processing and Research Center* (DPC). O IEA também foi responsável pelo contato com as escolas. Desta forma, foi garantida a segurança do levantamento e uso de dados e, ao mesmo tempo, a operacionalização da pesquisa foi facilitada.

¹⁸ A pesquisa foi realizada de modo semelhante ao da pesquisa alemã, por meio da cooperação de distintas instituições de pesquisa: Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Nacional de Brasília (UNB).

No entanto, a distribuição do trabalho ocorreu por um critério diferente do da Alemanha. No Brasil, cada grupo de pesquisadores foi responsável pela aplicação do questionário e análise de dados em determinados Estados.

de jornada ampliada foi considerada para a análise” (BRASIL, 2010a, p. 11).¹⁹

Para mapear as experiências dos municípios brasileiros foi enviado, no levantamento realizado em 2008, um questionário composto basicamente por perguntas fechadas, a ser respondido pelo gestor municipal de educação ou por um funcionário designado por ele que conhecesse as experiências da educação em tempo integral do município. Dos 5.564 municípios, 2.112 responderam, sendo que a taxa de retorno diferenciava entre as regiões brasileiras: Norte 51%; Nordeste 30%; Centro-Oeste 58%, Sudeste 36% e Sul 39%. E dos 2.112 municípios que responderam 500 confirmaram experiências de jornada escolar ampliada no ensino dos primeiro nove anos escolares, sendo que alguns desenvolveram até mais de uma. Em total foram enumeradas 800 experiências (BRASIL, 2010a).

Também no Brasil, em 2009, em alguns dos municípios escolhidos, o levantamento quantitativo foi complementado por estudos de naturezas qualitativas.

Além disso, entre novembro de 2012 e janeiro de 2013, foi realizada uma nova pesquisa quantitativa, dessa vez com foco nas escolas que aderiram ao Programa Mais Educação (PME). O questionário foi enviado diretamente aos coordenadores do PME nas secretarias de educação municipais e estaduais cujas redes aderiram ao PME nos anos 2008, 2009 e 2010. A pergunta norteadora referiu-se aos progressos e desafios na operacionalização do PME. O questionário foi enviado para os 398 municípios e para os 26 estados e o Distrito Federal. Deles, 258 (73%) foram respondidos integralmente e devolvidos. E, em 2013, iniciou-se, como segunda etapa, um estudo qualitativo (BRASIL, 2013a).

Em geral pode-se resumir: o estudo alemão avalia, num período de quatro anos, escolas que ou já funcionaram em tempo integral ou ampliaram sua jornada escolar. O perfil do estudo permite uma triangulação de dados. Devido à distinção em uma amostra de escolas com maior experiência no que diz respeito à oferta escolar em tempo integral e uma amostra da sua implementação recente, pode-se analisar, inclusive, o potencial das experiências já feitas antes da implementação do IZBB. Além disso, duas perspectivas de análise são possíveis por conta da estrutura transversal e também longitudinal. Comparando os dados de 2005, 2007 e 2009, podem ser observadas tendências e, ao mesmo tempo, relacionando os resultados dos três anos referentes aos mesmos alunos, com isso, podem ser descritos os efeitos da escola em tempo integral. Em outras palavras, devido ao seu perfil longitudinal, os resultados podem informar também sobre um possível *outcome* da oferta escolar em tempo integral no desempenho dos alunos e um *impact* na vida familiar.

As duas pesquisas nacionais do Brasil possibilitam uma descrição do *status quo* do panorama de experiências da jornada escolar com carga horária acima de 4 horas

¹⁹ O levantamento do ano de 2008 revelou que 11% dos municípios, que confirmaram experiências da jornada escolar ampliada, desenvolvem as experiências em uma carga horária diária de apenas 4,5 horas e 7% em apenas cinco horas; contudo, 46% oferta uma carga horária de mais de 8 horas (BRASIL, 2010a).

em 2008 e das escolas em tempo integral participantes pelo PME, que aderiram ao programa entre 2008 e 2010. Vale ressaltar que as informações não foram fornecidas por pessoas no mesmo cargo; tampouco foram envolvidos no estudo, professores, atores extraescolares, parceiros da escola, alunos e pais e responsáveis. Esse fato barra uma triangulação com os dados fornecidos pelos gestores do programa, e, além disso, impossibilita-se uma análise de impacto, devido ao perfil apenas transversal.

DISCUSSÃO DE RESULTADOS DAS PESQUISAS ENCOMENDADAS PELOS GOVERNOS FEDERAIS DO BRASIL E DA ALEMANHA

Na Alemanha observa-se um aumento significativo do número de escolas em tempo integral no país. Enquanto a escola em tempo integral abrangia 4.321 instituições públicas de ensino com jornada em tempo integral (16%) de todas as escolas alemãs em 2002, esse número já tinha crescido, até 2011, para 14.785 escolas (54%) (KONFERENZ DER KULTUSMINISTER, 2006; 2013). A estatística escolar mais atual aponta 14.785 escolas públicas nestas condições de funcionamento (KONFERENZ DER KULTUSMINISTER, 2015).

No Brasil, confirmaram, em 2008, como já dito anteriormente, 500 municípios com experiências de jornada escolar ampliada (BRASIL, 2010a). E no mesmo ano também já tinham aderido 1.380 escolas em 55 municípios dos 26 estados da Federação e no Distrito Federal ao Programa Mais Educação.²⁰ No ano de 2014, esse número aumentou para um total de 58.651 escolas participantes do PME.²¹

Vale aqui lembrar novamente que devido ao fato de que o levantamento realizado em 2008 e o realizado em 2012/2013 não terem usado uma nomenclatura coerente, as explicações deste artigo precisam se referir aqui por um lado às escolas com experiências de jornada escolar ampliada, e por outro às escolas participantes do PME.

O aumento do número de escolas que ampliaram sua jornada escolar, por si só, não informa sobre o proveito que se faz dele. Por isso, apresentam-se nesta seção informações mais detalhadas quanto ao número de alunos que efetivamente participaram da jornada escolar ampliada; também, ao perfil desse alunado, às atividades da oferta extraclasse e à articulação dessas atividades com o ensino regular.

A TAXA DE PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NA OFERTA DA JORNADA ESCOLAR AMPLIADA E A INTENSIDADE DA PARTICIPAÇÃO

Na Alemanha, usufruíram, no ano de 2013, 36% dos estudantes de uma

²⁰ Informações acessíveis no site do MEC, Saiba Mais - Programa Mais Educação: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>>. Acesso em 5 ago. 2015.

²¹ Dados disponíveis em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/>>. Acesso em: 5 ago. 2015.

educação em tempo integral, ou seja, 2,6 milhões de crianças e jovens (KONFERENZ DER KULTUSMINISTER, 2015). Mesmo com um aumento significativo de escolas com jornada ampliada, apenas um de cada três estudantes foi matriculado na oferta em tempo integral. No Brasil, a situação é semelhante, pois, de acordo com o levantamento nacional realizado em 2008, 29% dos alunos estavam matriculados numa escola com experiência de jornada escolar ampliada (BRASIL, 2010a).

No que diz respeito aos alunos atendidos nos anos escolares específicos, o estudo StEG mostra que, os alunos dos primeiros anos escolares usufruem da oferta em tempo integral em mais dias da semana. Cerca de 61% dos alunos do terceiro ano participaram nos cinco dias da semana e 82% em, pelo menos, três dias da semana. Porém dos alunos do quinto ano apenas 36% participaram em três ou mais dias da semana e apenas 4% em todos os cinco dias escolares (ROLLETT, 2014b).

No mapeamento brasileiro de 2008, o qual também abrangeu experiências da jornada escolar ampliada antes da implementação do PME, revelou-se que, na média nacional, os alunos do quarto ano escolar participaram mais. O número maior de alunos atendidos pela experiência de jornada escolar ampliada encontram-se no quarto ano escolar, seguido do terceiro e quinto ano. Semelhante aos resultados do estudo alemão, também se observou no Brasil uma diminuição de atendimento nos anos escolares finais do ensino fundamental (BRASIL, 2010a).

Diante da aceitação da educação em tempo integral em escolas dos anos iniciais poder-se-ia pressupor um aumento da participação na educação em tempo integral também nos anos escolares maiores. Contudo, parece que os alunos mais velhos (a partir do quinto ano) são menos alcançados. Isso se observou, na Alemanha, principalmente entre os alunos de anos escolares mais avançados matriculados na escola em tempo integral aberta, ou seja, na qual a matrícula é opção do aluno e/ou dos pais e responsáveis.

Isso é lamentável, porque se perdem, dessa forma, ricas possibilidades pedagógicas para lhes oferecer um acompanhamento individualizado ou uma orientação profissional para o mundo do mercado de trabalho que os espera no futuro (ROLLETT, 2014b; HOLTAPPELS; JARSINSKI; ROLLETT, 2011).

Essa observada resistência de participação, principalmente entre alunos de anos escolares maiores, demanda um olhar mais aprofundado sobre as necessidades de alunos mais velhos e investigações específicas, no que diz respeito aos efeitos da educação em tempo integral para alunos nessa faixa etária. Pode-se suspeitar que se torne imprescindível a configuração de uma oferta em tempo integral mais atraente, adequando-a melhor à demanda dessa faixa etária, pois, em virtude da maior independência dos alunos mais velhos e devido ao fato de que eles mesmos já tomam a decisão de se querem (ou não) participar da oferta em tempo integral, ou se preferem compartilhar seu tempo não escolar entre si (*peer groups*), faz-se necessário integrá-los mais na organização da oferta.

Além disso, os resultados da análise longitudinal ainda permitem outras interpretações interessantes a respeito dos efeitos da oferta em tempo integral em escolas alemãs. Uma participação contínua parece melhorar o processo de aprendizagem dos alunos. O estudo mostra um risco menor de reprovação e um aumento do desempenho escolar. Também foi observado um aumento da motivação e da vontade de estar na escola. Revelou-se, inclusive, uma vantagem no que diz respeito ao desenvolvimento do comportamento social dos alunos que participaram da escola em tempo integral em comparação com aqueles que optaram em não participar (KLIEME, 2010; FISCHER *et al.*, 2011).

No entanto, a influência positiva na motivação para a vida escolar, em notas escolares, no comportamento social e na assunção de responsabilidade social, está sujeita a certas condições. O estudo alemão apontou que esses aspectos benéficos são observados quando os alunos participam de uma oferta de educação integral por um período mais longo e relativamente intenso (por exemplo, durante dois anos em três dias da semana), bem como se o programa atende às demandas dos alunos em termos da qualidade da motivação, do estímulo e desafio e do apoio, e se os estudantes percebem de forma positiva a relação social com os professores e as pessoas que trabalham na oferta extraclasse.

Nesse contexto, vale criticar que a intensidade da participação da educação em tempo integral, oferecida pelo Programa Mais Educação, está sendo prejudicada também por causas técnico-administrativas do próprio programa. O fato de que o início do período da oferta extraclasse nem sempre é idêntico ao início do ano letivo é decorrente de motivos administrativos, que não possibilitam a realização de atividades durante todo o ano letivo. Aqui se poderia pensar em um financiamento oriundo da rede mantenedora (estadual ou municipal) para garantir as despesas dos monitores voluntários durante os meses em que a escola não recebeu a transferência dos recursos do PME e/ou de monitores que recebem bolsas por outros programas, como, por exemplo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), como o próprio PME, inclusive, recomenda (BRASIL, 2014b). Cabe aqui investigar a vontade política e a disposição financeira dos municípios e estados do Brasil.

COMPOSIÇÃO SOCIAL DOS PARTICIPANTES

Os efeitos acima descritos relacionados à participação na oferta escolar em tempo integral são fortemente articulados à expectativa de que a experiência da educação em tempo integral conseguiria compensar diferenças socioeconômicas e socioculturais entre o alunado e consegue contribuir à igualdade de oportunidades educacionais. A oferta escolar em jornada diária ampliada objetiva apoiar, particularmente, aqueles alunos dos quais se pressupõe que alcançariam um desempenho escolar mais baixo se apenas frequentassem uma escola de tempo parcial. Espera-se que um acompanhamento mais individualizado possibilitado em uma

jornada escolar ampliada com uma pedagogia que se adequa melhor às demandas do alunado consiga descobrir talentos escondidos, perceber potenciais e que consiga, da melhor forma possível, desenvolvê-los.

Contudo, a análise dos dados de StEG (HOLTAPPELS 2008, ZÜCHNER, ARNOLDT; VOSSLER, 2008; ROLLETT; HOLTAPPELS, 2010; HOLTAPPELS, JARSINSKI; ROLLETT, 2011, STEINER, 2011) revelou que, particularmente, os alunos do terceiro ano oriundos de um contexto sócio vulnerável (no que diz respeito ao *status* socioeconômico, grau de formação dos pais e responsáveis e *status* de migração) participam menos da oferta em tempo integral. Em 2009, a taxa de matrícula daqueles alunos cujo contexto familiar supostamente sofre de uma discriminação socioeconômica (quartil mais baixo de *Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status* (HISEI)) foi 11% menor comparado a seus colegas da escola cujos pais e responsáveis têm, por exemplo, um grau de formação do qual se poderia presumir uma vantagem social (quartil mais alto HISEI).

Esse resultado, contudo, é contrário aos dados levantados por uma reanálise do estudo *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung* (IGLU)²² (pt. Análise internacional de leitura nos primeiros quatro anos escolares), do ano de 2006 (HOLTAPPELS *et al.* 2010). A reanálise mostrou que os alunos que participaram na oferta em tempo integral com contexto sócio vulnerável (no que diz respeito aos critérios HISEI, ao índice Social e ao *status* de Migração), de fato, foram representados um pouco mais em comparação a outros grupos sociais. Assim, os dados não podem responder claramente à questão de se a escola em tempo integral na Alemanha alcança (ou não) adequadamente alunos com desvantagens. Contudo, os dados mostram que nem todas as escolas conseguem alcançar esse grupo de alunos. Uma razão para isso poderia ser que, em algumas escolas localizadas ambiente social favorecido, as famílias, nas quais ambos os pais e responsáveis são empregados, usam cada vez mais a oferta escolar em tempo integral, sabendo que na escola os seus filhos estão sob cuidado o dia inteiro.

Os dados do StEG referentes aos alunos do quinto ano revelavam que os alunos desfavorecidos participavam um pouco mais na oferta da escola integral do que os alunos socialmente favorecidos (quartil mais baixo: 68%; quartil mais alto: 59%). Curiosamente, os dados em 2009 foram equilibrados. Entretanto, aparentemente, as escolas conseguiram convencer os alunos de contexto social favorecido a também participarem da oferta pedagógica escolar. Tendo em vista a miscigenação social, essa tendência é bem-vinda, mas ao mesmo tempo problemática, considerando que, conseqüentemente, os alunos de contexto sócio vulnerável podem ser suplantados das vagas muitas vezes limitadas.

No Brasil, para buscar respostas à questão da composição social dos participantes da escola em tempo integral, recorre-se aos dados referentes ao recebimento de um

²² Título internacional: *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS). A pesquisa analisa a cada cinco anos o desenvolvimento de leitura dos alunos do quarto ano escolar.

serviço estatal, como, por exemplo, do Programa Bolsa Família. Os resultados do levantamento realizado em 2012/2013 mostraram que 74% dos 258 municípios participantes da pesquisa confirmaram como público participante do Programa Mais Educação, principalmente, alunos cujas famílias eram beneficiadas pelo Programa Bolsa Família (BRASIL, 2013a). Esses dados ilustram que a política educacional em prol da educação em tempo integral é compreendida também como política social: por meio dela, os alunos com contexto sócio-vulnerável podem receber um acompanhamento pedagógico mais aprofundado e acessar uma oferta sociocultural diversificada. Pois, recomenda-se a adesão de escolas que apresentam um baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²³, que estão localizadas em regiões consideradas sócio vulneráveis, e nas quais os alunos e famílias predominantemente dependem do apoio financeiro estatal (BRASIL, 2013b).

A decisão de articular a participação na oferta escolar em tempo integral aos beneficiados por serviços sociais do Estado é uma vantagem quando se pensa no objetivo de uma recompensa social e garantia de igualdade de oportunidades educacionais. Mas, ao mesmo tempo, levanta-se a pergunta: até que ponto a definição de público-alvo ou a preferência de um grupo social na distribuição de vagas limitadas nas escolas em tempo integral é desejável, tendo em vista que a aprendizagem social coletiva de alunos com contextos sociovulneráveis e alunos de contextos mais favoráveis torna-se menos possível. Isso é ainda mais relevante quando se reconsideram as expectativas específicas da escola em tempo integral no que diz respeito a uma nova cultura de aprendizagem, como, por exemplo, a aquisição de formas coletivas de aprendizagem (trabalho em equipe) e a promoção da aprendizagem social (em e para a comunidade).

FORMAS DA OFERTA

Observando, como ponto de partida, as reflexões acima no que diz respeito às expectativas pedagógicas, parece plausível a decisão de que as escolas preocupem-se especialmente com o acompanhamento individual do aluno para compensar suas fraquezas e promover suas potencialidades. E, de fato, o acompanhamento pedagógico, exercícios de conteúdo de disciplinas e a orientação na execução de tarefa de casa, fazem parte da oferta da escola em tempo integral, tanto na Alemanha, como no Brasil.

Contudo, surpreendem os resultados da pesquisa de 2009 da Alemanha. Eles mostram que dos alunos do terceiro ano, 47% participaram de um tipo de monitoramento das tarefas de casa, mas apenas 26% usufruíram da oferta de um acompanhamento pedagógico ligado aos conteúdos de disciplinas. Nota-se que a participação nas ofertas com objetivo específico de ajudar nas dificuldades de

²³ O IDEB foi implementado no ano de 2007 sendo composto pelos indicadores do fluxo e do desempenho escolar, que são medidos com dados levantados pelo censo escolar e de provas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Mais informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336>.

aprendizagem e promover o desempenho do aluno individualmente no conteúdo das disciplinas, também é baixa entre os alunos do quinto ano. Apenas 26% deles usam a oferta de um acompanhamento extra nas disciplinas; 29% participam de um acompanhamento pedagógico geral e 35% aproveitam a orientação nas tarefas de casa.

No Brasil, o levantamento realizado em 2008 revela que, na média nacional, nas 800 experiências de jornada escolar ampliada registradas, 62% ofertaram também aulas de reforço. O PME, implementado em 2007, torna, como já foi dito anteriormente, esse acompanhamento um requisito obrigatório, ou seja, todas as escolas participantes do programa precisam ofertar um acompanhamento pedagógico. Caberia acompanhar cientificamente até que ponto e como as escolas ofertam esse acompanhamento pedagógico e a promoção individual em conteúdos disciplinares.

No que diz respeito às demais atividades desenvolvidas em jornada escolar ampliada, observaram-se na Alemanha, as oficinas, chamadas *Arbeitsgemeinschaften* (AGs) [pt. comunidades de trabalho] como a forma dominante na oferta extraclasses. A pesquisa StEG do ano de 2009 revelou que 80% dos alunos do terceiro e 67% dos alunos do quinto ano participaram em AGs. Trata-se de ofertas nas quais os alunos podem voluntariamente participar, que não são necessariamente interligadas com uma disciplina/matéria escolar, mas que se referem e abordam um determinado tema, ao contrário de outras ofertas pedagógicas de lazer. Por exemplo, existem AGs de 'Fotografia'; 'Jornal da escola'; 'Xadrez'; 'O riacho ao lado da escola', 'Basquetball'. Normalmente, as AGs são ministradas por adultos, mas também podem ser organizadas pelos próprios alunos.

Os resultados da pesquisa StEG baseiam-se nos questionários preenchidos pelos próprios alunos, nos quais informaram de quais atividades da oferta extraclasses eles participaram. Mas também, foram questionados os gestores sobre as atividades ofertadas nas suas escolas. A maioria desses estabelecimentos de ensino dos anos iniciais oferta, além da orientação da tarefa de casa, atividades esportivas, de música e de arte, como também os chamados 'Dias/Semanas de Projetos'. Nas escolas a partir do quinto ano escolar a oferta é semelhante, ou seja, acrescentam-se apenas ainda atividades técnicas e atividades com mídias novas. O estudo comprova que, nas escolas dos primeiros quatro anos, o acompanhamento das tarefas de casa é ofertado por 99% das escolas, seguem atividades de esporte com 96%, de música e de arte com 93%, e dias/semanas de projetos com 90%. Das escolas a partir do quinto ano, 96% ofertam esporte, 93% a orientação da tarefa de casa, 96% dias/semanas de projetos, 94% música e arte, e 85% atividades tecnológicas e com novas mídias²⁴.

O levantamento brasileiro de 2008 nos municípios com experiências de jornada escolar ampliada revelou também as diversidades de atividades desenvolvidas. Semelhantes aos resultados da Alemanha, no Brasil, as atividades esportivas (65%)

²⁴ Informações mais detalhadas no que diz respeito à distribuição percentual se encontram em Rollett e outros (2011) e Rollett (2014a).

e de música (57%) são dominantes, seguidas por atividades de dança (54%), de teatro (46%) e de informática (46%) (BRASIL, 2010a). No que diz respeito ao desenvolvimento do conteúdo da oferta na pesquisa de 2013 não foram levantadas informações sobre o conteúdo das atividades.

Não só a diversidade da oferta da educação em tempo integral é desejada na Alemanha e no Brasil; em ambos os países, também é permitido que as atividades desenvolvidas na jornada escolar ampliada possam ser realizadas fora do espaço escolar. Recomenda-se redescobrir a comunidade local como comunidade educadora. Dessa forma, nota-se também o uso de espaços locais não escolares, como, por exemplo, quadras esportivas e instituições públicas ao redor da escola.

Na Alemanha, a abertura institucional da escola à comunidade é um tema dominante. Nas escolas em tempo integral, em específico, as atividades extraclasses são ministradas por pessoas e organizações externas. São parceiros ativos das escolas: as igrejas, empresas, associações, instituições públicas como, por exemplo, Clube de Judô, Asilo de Idosos, Bombeiros e Biblioteca Pública. Também se integram na realização da oferta escolar pessoas cujas qualificações diferenciam-se. Como voluntários ou contratados, elas ministram as atividades ofertadas, apoiam a escola e enriquecem o trabalho pedagógico com suas experiências e seus conhecimentos específicos. Contudo, não foram levantados dados mais específicos sobre isso.

O levantamento brasileiro de 2008 revelou que, das 800 experiências de jornada escolar ampliada, cerca de 30% das escolas utilizavam quadras esportivas e campos de futebol para a realização da sua oferta. Também, parques e praças públicas (18%) foram utilizados por elas, além de bibliotecas (11%), espaços de clubes (11%) e associações comunitárias (10%), igrejas (6%), casas privadas (5%), museus (4%), ONGs (3%), entre outros. Contudo, na sua maioria, a oferta extraclasses ocorria na própria escola. Das secretarias que responderam ao questionário, 78% confirmaram que as atividades acontecem na sala de aula, um pouco mais de 60% no pátio e um pouco mais de 51% na quadra esportiva. Também foram citados como espaços utilizados, as bibliotecas, os laboratórios, as salas multimídias, os auditórios e as brinquotecas dentro das escolas (BRASIL, 2010a).

Os dados, no primeiro momento, são surpreendentes devido ao fato de que o espaço da escola brasileira em tempo integral está esgotado pelos estudantes do ensino regular nos turnos matutinos e vespertinos, o que leva a crer que a oferta extraclasses do ensino integral não seria realizada dentro do mesmo espaço escolar. Mesmo assim, no Brasil, espaços fora da escola foram em 2008, como mostram os dados, ainda pouco usados para o ensino em tempo integral.

O motivo de não usar ainda mais os espaços não escolares, talvez possa ser encontrado em razões externas à escola, pois o uso desses espaços não depende apenas do planejamento da gestão escolar, mas ainda, por um lado, das reais possibilidades ao redor das escolas, como também, por outro lado, da situação legal que define

as normas do seu uso, ou seja, das leis orgânicas municipais. Em outras palavras, depende da disponibilidade e da disposição dos mantenedores de espaços públicos em permitir e possibilitar o seu uso regular para atividades organizadas pela escola. Outra razão poderia encontrar-se no fato de não poder garantir a devida segurança. Nesse sentido, seria recomendável apontar a educação escolar em jornada diária ampliada como tarefa comunitária para poder contar com o devido apoio dos órgãos da segurança pública, mas também dos moradores da vizinhança e da sociedade civil.

No entanto, é positivo ver que nos últimos anos pode-se constatar um crescente uso de espaços não escolares (BRASIL, 2010a; BRASIL, 2013a). O levantamento do ano de 2012/2013 revela que 67% das atividades extraclasse das escolas participantes do PME foram realizadas em campos de futebol, 59% em quadras, 55% em praças públicas, 38% em parques, e 35% em espaços naturais, e 26% em hortas. Da mesma forma, espaços institucionais do município foram utilizados, como por exemplo, centros culturais (57%), associações comunitárias (48%), cinemas (44%), teatros (35%), bibliotecas públicas (30%), e se destacam também as instituições religiosas (38%) (BRASIL, 2013a).

ARTICULAÇÃO CONCEITUAL DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA JORNADA ESCOLAR AMPLIADA COM O ENSINO REGULAR

As expectativas associadas à escola em tempo integral exigem não apenas uma simples ampliação da jornada diária na qual se oferta mais aulas em disciplinas escolares. Não se trata de oferecer mais do mesmo (PARO, 2009; MOLL et al., 2012), mas sim, de configurar novos arranjos de aprendizagem.

Devido ao fato de que escolas oferecem uma jornada diária ampliada não obrigatória para todo seu alunado – no caso da Alemanha, nas escolas em tempo integral de forma aberta e, no caso Brasil, predominantemente nas escolas participantes do Programa Mais Educação – tornou-se plausível a decisão da jornada escolar em um bloco de aulas regulares e outro bloco de atividades da oferta extraclasse por meio de oficinas, projetos ou outras novas formas, no turno contrário. A pesquisa brasileira de 2008 mostrou que cerca de 80% das escolas com experiências de jornada ampliada organizaram-se pela divisão em turno e contraturno e conforme a pesquisa brasileira de 2013, cerca de 87% das escolas, que aderiam ao PME e que fizeram parte da pesquisa, organizaram o dia escolar em tempo integral também dessa maneira (BRASIL, 2010a; BRASIL, 2013a.).

Nesse caso, uma troca de informação entre atividades de ensino em sala de aula e da oferta extraclasse, como também sobreposições de pessoal e cooperação, tornam-se imprescindíveis. A institucionalização de um coordenador da oferta em tempo integral, previsto no PME, parece plausível. A pesquisa de 2013 confirmou que 81% das escolas participantes do PME contam com a presença de um coordenador para os devidos fins, o denominado Professor Comunitário. Deles, mais que a metade (59%)

dedica-se por 40 horas semanais à coordenação da oferta escolar em tempo integral (BRASIL, 2013a). Além da coordenação pedagógica, à qual cabe entre outras tarefas também a formação continuada dos professores, a escola pode, também, recorrer ao coordenador do PME. As tarefas dele são, dentre outras, a divulgação do programa, a mobilização de pessoas da escola, alunos e familiares/responsáveis e representantes da comunidade e o diálogo com as mesmas; o mapeamento da comunidade da qual a escola faz parte; a identificação de possíveis parceiros da escola em prol da operacionalização das ações; a organização do tempo; planejamento das atividades; a orientação, o acompanhamento e o apoio das pessoas que as ministram (BRASIL, 2009; BRASIL, 2013c).

Diante disso, pode-se pressupor que a existência de dois coordenadores, ou seja, um coordenador pedagógico da escola e um coordenador das atividades da oferta em tempo integral facilitará a articulação das atividades no turno regular e no contraturno, pois isso é requerido para se aproveitar o máximo possível do potencial do desenvolvimento e da aprendizagem por meio da oferta em tempo integral.

Conforme Tillmann e Rollett (2007), a articulação conceitual é um fator decisivo para o desenvolvimento positivo dos alunos nas escolas em tempo integral, pois, necessita-se de uma base conceitual compartilhada que interliga o ensino em sala de aula e as atividades da oferta extraclasse. A articulação conceitual é parte explícita no fundamento concepcional da escola, por escrito, como, por exemplo, na visão, missão e no projeto pedagógico das escolas (TILLMANN, 2011). Oferece-se, aqui, por um lado, o trabalho numa visão e missão compartilhada da escola, expressado no seu Projeto Pedagógico e o planejamento de tempo para um trabalho em equipe dos professores e educadores (monitores ou outro pessoal que atua na oferta em tempo integral) em prol do desenvolvimento organizacional, e por outro lado, a institucionalização de sistemas e processos de informação que garantem um fluxo contínuo e transparente de informações e comunicações entre atores do turno regular e do contraturno.

Essa importância se expressa, inclusive, na própria definição da escola em tempo integral. Na Alemanha, o consenso mínimo com o qual os 16 estados concordaram prevê que haja uma articulação conceitual entre atividades de ensino em sala de aula e da oferta extraclasse. Se não cumprir esse critério, a instituição de ensino não poderia ser chamada, a rigor, de uma escola em tempo integral. E no Brasil, o Programa Mais Educação também expressa explicitamente que haja essa articulação (BRASIL, 2014b).

Os resultados do StEG mostram que as escolas alemãs não são tão bem-sucedidas como se desejava e esperava no que diz respeito a tal configuração de um trabalho pedagógico que articula o ensino em sala de aula com a oferta extraclasse. Por exemplo, o levantamento de 2009 realizado com os parceiros externos que contribuem substancialmente com as escolas alemãs em tempo integral revelou que, em 64% das escolas dos primeiros anos escolares e 53% das escolas a partir do quinto

ano, as atividades oferecidas por eles não são articuladas com o ensino em sala de aula. Apenas 13% das escolas dos primeiros anos e 34% das escolas a partir do quinto ano informaram que a sua oferta foi ou preparada ou tratada posteriormente em sala de aula.

Ainda mais desfavoráveis são os resultados do levantamento das pessoas que configuram, planejam e ministram as atividades na oferta em tempo integral (por exemplo, voluntários, *freelancer*, pais e responsáveis ou funcionários de parceiros externos). O estudo revelou que, em 13% das escolas dos primeiros quatro anos e em 20% das escolas a partir do quinto ano, não houve uma troca sequer entre eles e os professores ou a gestão escolar. Os demais, na média, trocam ideias menos do que uma vez por mês com professores ou gestores escolares.

Com certeza, isso não é suficiente para o desenvolvimento e a implementação de um projeto pedagógico no qual se poderá de forma refletida e fundamentada, articular ensino de sala de aula e atividades extras. Isso não se pode garantir sem uma troca regular e com o devido tempo entre as pessoas participantes. Esse tempo de encontros não só precisa ser organizado e inserido no cotidiano da escola; ele também precisa ser financiado.

Conforme as colocações dos gestores, por fim, cerca de 40% dos professores participaram no desenvolvimento do conceito da educação em tempo integral e mais de 40% dos professores também participam ativamente nas atividades ofertadas. Isso torna ainda mais surpreendente que a cooperação em prol da articulação entre atividades de sala de aula e no contraturno não ocorra a contento.

No Brasil, as secretarias municipais de educação que participaram no levantamento de 2008 confirmaram que cerca de 76% das experiências da jornada escolar ampliada relacionaram as experiências com o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas e 23% negaram isso (BRASIL, 2010a). A situação das escolas participantes do PME, em 2013, é semelhante: 74% dos municípios/estados confirmaram que as escolas (re)elaboraram seus PPPs por influência do Programa Mais Educação (BRASIL, 2013a).

Poder-se-ia investigar mais aprofundadamente se a densidade das normas do PME tem efeito positivo ou negativo na articulação das atividades. Também, é importante analisar como essa integração do conceito da educação em tempo integral no Projeto Pedagógico da escola ocorre, de fato, e por que ainda não ocorreu em todas as escolas. O levantamento de 2012/2013 mostra que as comunidades contribuem na implementação do PME em diversas dimensões. A comunidade escolar participa em reuniões do Conselho Escolar (62%), em assembleias gerais da escola (50%) e existe também a articulação entre escolas (45%) (BRASIL, 2013b).

Tanto no Brasil quanto na Alemanha, como foi mostrado, atores não escolares são envolvidos na implementação da educação em tempo integral, por isso, eles também precisam participar na formulação do conceito da escola em tempo integral,

ou, pelo menos, estar ciente dele. A esse respeito, os resultados da pesquisa alemã revelam que o planejamento da escola não prevê que, ao contrário dos professores, as demais pessoas envolvidas na oferta da educação em tempo integral recebam o tempo para se planejar, avaliar ou cooperar. Além disso, a heterogeneidade desse pessoal no que diz respeito à sua formação, experiência profissional, como também às horas que dedicam às atividades ministradas (às vezes apenas 2-4 horas para 1-2 ofertas por semana), torna-se outro desafio da cooperação (ROLLETT; TILLMANN, 2009).

Os resultados de pesquisas podem ajudar a compreender em quais condições e de qual maneira poder-se-ia melhorar pedagogicamente a cooperação entre professores e atores não escolares. Uma análise causal mostrou que a cooperação multiprofissional melhora se esses atores participarem estruturalmente em processos de tomada de decisão e na organização do dia escolar em tempo integral, por exemplo, por meio da sua participação em conselhos ou grêmios da escola (TILLMANN; ROLLETT, 2011). Nesse sentido, os dados acima apresentados sobre o envolvimento da comunidade em órgãos coletivos das escolas participantes do PME são promissores.

Na base desses achados científicos do StEG, diagnosticou-se a articulação conceitual como um dos fatores mais importantes para influenciar positivamente as condições das escolas em tempo integral: a participação dos professores, dos atores não escolares e dos gestores na elaboração de um projeto pedagógico da escola em tempo integral que serve como norteador; um desenvolvimento sistemático da organização da escola como um todo; e uma cultura organizacional da escola caracterizada pela disposição da comunidade escolar em cooperar (HOLTAPPELS; KAMSKI; SCHNETZER, 2009 *apud* KAMSKI, 2011).

Portanto, uma cultura escolar caracterizada pela cooperação é mais aberta para inovações. Lossen, Rollett e Willems (2013) comprovaram que a disposição de inovar aumentou naquelas escolas dos primeiros quatro anos que participaram do estudo StEG em que o corpo docente entre 2005 e 2009 intensificou a sua cooperação. A disposição de inovar também aumenta se há um desenvolvimento positivo da coesão entre os colegas. Isso pode significar que medidas em prol do fortalecimento em estruturas de cooperação nas escolas também são adequadas para estimular ou aumentar a disposição de inovar nas pessoas que atuam nas escolas em tempo integral e isso, por sua vez, colabora com o desejado desenvolvimento organizacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brasil e Alemanha formularam, na primeira década do século XXI, a meta de ampliar o número de escolas com jornada escolar ampliada. Em ambos os países foi possível, desde então, observar um aumento significativo do número de escolas que funcionam em tempo integral. Esse desenvolvimento foi motivado e apoiado, em âmbito nacional, por políticas federais – na Alemanha, pelo *Investitionsprogramm Zukunft, Bildung, Betreuung* (IZBB) e, no Brasil, pelo

Programa Mais Educação (PME).

Ambas as políticas, contudo, distinguem-se no seu conceito básico. Enquanto a Alemanha concentrou-se primeiro na construção ou reforma da infraestrutura, o governo federal do Brasil buscou garantir a disponibilização de materiais didáticos e a compensação de despesas financeiras para os colaboradores voluntários que atuam na oferta.

Na Alemanha, já se pode observar que a ampliação da jornada escolar tornou-se um dos projetos inovadores mais extensos do sistema educacional alemão, particularmente no que diz respeito à infraestrutura das escolas. A definição flexível daquilo que se compreende como educação em tempo integral, baseado num consenso mínimo o qual concordaram os *Kultusminister*, permitiu que as escolas não apenas adequassem a infraestrutura à sua oferta escolar em tempo integral, mas também que elas pudessem adequar à oferta escolar aos interesses dos pais e responsáveis e às condições locais. Também no Brasil mostram-se claramente os esforços de aumentar o número de escolas com jornada escolar ampliada, tanto em âmbito estadual, como também em âmbito municipal, principalmente com a implementação do PME no qual se define educação em tempo integral como jornada escolar ampliada com sete (ou mais) horas por dia, durante todo o ano letivo.

Mas quais são as possíveis conclusões que se podem tirar dos resultados das pesquisas aqui apresentados para a política em prol da implementação da escola em tempo integral em ambos os países?

Tendo em vista os argumentos pedagógicos em prol da escola em tempo integral, revelou-se que sua implementação destacou-se positivamente no que diz respeito ao conteúdo da oferta escolar. Além disso, evidencia-se na discussão educacional em ambos os países a chance do acompanhamento individual do aluno na escola em tempo integral. A política brasileira Programa Mais Educação, inclusive, determinou a oferta de um macrocampo 'Acompanhamento pedagógico' como obrigatório para a escola em tempo integral.

As escolas em tempo integral em ambos os países, porém, se veem diante do desafio de melhorar a atratividade das atividades ofertadas, principalmente para poder assegurar uma taxa desejada de participação, principalmente, do aluno dos anos escolares mais avançados. Além disso, torna-se crucial configurar a oferta extraclasse de tal forma que convença também os pais e responsáveis.

No que diz respeito a um público alvo específico da política federal em prol da implementação da educação em tempo integral, definiu-se, no Brasil, no PME, o foco naqueles alunos que apresentam um desempenho mais baixo e/ou são oriundos de contextos sociovulneráveis. Conforme o levantamento de 2012/2013, 83% dos coordenadores municipais do PME afirmaram a articulação do programa com essa política social. E ainda já no primeiro levantamento nacional (2008) sobre experiências de jornada escolar ampliada, um pouco mais de 73% dos municípios

confirmaram que atendem principalmente alunos cujas famílias são beneficiadas pela política social Bolsa Família. Porém, não foram levantados dados sobre a quantidade de alunos beneficiados pelo programa Bolsa Família que participaram do PME. Na Alemanha, entretanto, não se mostrou tão claramente no público-alvo um foco nos alunos de contextos socioeconômicos desfavoráveis. Isso tem a vantagem de ter uma mistura social maior e de evitar uma guetização da educação em tempo integral. Mas também significa que os alunos oriundos de contextos desfavoráveis nem sempre são alcançados na medida desejável.

Diante disso, levanta-se, especificamente para Alemanha a questão, de como a escola em tempo integral poderá tornar sua oferta mais atraente para esse grupo alvo. É, no Brasil, preciso refletir se o objetivo de igualdade de oportunidades pode ser alcançado efetivamente por definir os alunos de contextos sociovulneráveis como público-alvo da política. Ademais, a estratégia de focalizar esse público-alvo ainda é questionável do ponto de vista da organização familiar e da política de empregabilidade, pois, também pais e responsáveis de alunos com desempenho escolar alto ou pais e responsáveis não beneficiados por políticas sociais podem demandar, dependendo do perfil do emprego, um cuidado profissional estatal dos seus filhos durante o dia todo.

No que diz respeito à intensidade da participação, podem-se destacar duas observações: na Alemanha, devido à flexibilidade na configuração e organização da escola em tempo integral há uma participação mais baixa, pois na maioria das escolas alemãs em tempo integral, os pais e responsáveis podem optar se seus filhos participam na oferta extraclasse, como igualmente podem decidir em quantos dias por semana e em que horários matricularão seus filhos em determinadas ofertas. Além disso, revelou-se que não se conseguiu alcançar aqueles alunos que poderiam tirar particularmente um proveito maior dessas atividades. Devido aos problemas sociais, são justamente aqueles pais e responsáveis dificilmente alcançáveis para ganhar sua autorização de matricular os seus filhos na oferta em tempo integral.

Do ponto de vista científico, uma melhora do desenvolvimento do aluno, em geral, e do seu desempenho escolar, em específico, contudo, é ainda associada à intensidade da participação. Nesse aspecto, pode-se compreender como um ponto positivo, que o Programa Mais Educação tem estabelecido a obrigatoriedade da participação dos alunos matriculados no PME em cinco dias da semana por, pelo menos, sete horas cada. Porém, não se implica no programa que todos os alunos da escola são matriculados na jornada ampliada e, dessa forma, não se pode garantir que os alunos, para os quais se recomendaria uma participação na educação em tempo integral, efetivamente, nela participam.

Uma menor intensidade da participação na jornada escolar ampliada diminui o impacto. Os resultados da análise longitudinal do StEG revelaram as condições necessárias para que a participação da jornada escolar ampliada faça efeito. Uma participação contínua parece melhorar o processo de aprendizagem dos alunos, diminui o risco de reprovação e aumenta a motivação e a vontade de estar na escola,

desde que se consiga uma participação dos alunos da oferta de educação integral por um período mais longo e relativamente intenso. Outra condição é que os alunos compreendem a oferta como uma resposta às suas demandas, como estímulo e desafio e se os estudantes percebem positivamente a relação social com os professores e as pessoas que trabalham na oferta extraclasse.

Por esses aspectos, recomenda-se à escola que ampliou sua jornada escolar diária, considerar os interesses e opiniões dos próprios usuários, isto é, dos alunos. Como os dados revelaram, alcança-se mais os alunos dos primeiros anos escolares do que alunos nos anos escolares maiores, perdendo, dessa forma, oportunidades até mesmo para uma orientação profissional.

Vale também refletir sobre a contribuição por parte da rede mantenedora (estadual ou municipal). Conforme foi mostrado, tanto na Alemanha, quanto no Brasil, os entes federativos contribuíam financeiramente para o funcionamento da jornada escolar ampliada. Na Alemanha, são os estados que assumem os custos de funcionamento, tanto de pessoas como de material. Mas ainda precisa ser mencionado que, para a oferta de específicas atividades extras ou para o almoço, cobra-se uma contribuição financeira dos próprios pais e responsáveis. Essa contribuição pode ser um problema para as famílias de contextos socioeconômicos vulneráveis. Contudo, a ampliação da jornada escolar, o enriquecimento da oferta escolar conforme as demandas e interesses dos alunos e o conseqüente crescimento de custos parecem legitimar o levantamento da questão, se, diante dessas novas demandas que se dirigem à escola do século XXI, não se precisará especificar a gratuidade que está estabelecida pela lei.

Vale dizer, que cabe aos entes federativos proporcionar condições favoráveis para a operacionalização de propostas pedagógicas. Por exemplo, precisa-se oferecer oportunidades infraestruturais nos municípios, facilitar seu acesso, inclusive com a devida segurança, bem como nos espaços escolares, as devidas oportunidades para uma cooperação multiprofissional (professores e atores extraescolares). E para garantir uma melhor articulação entre as atividades do ensino regular e da oferta extraclasse, cabe disponibilizar o devido tempo para o planejamento coletivo entre professores e colaboradores voluntários/atores não escolares. A instituição de um coordenador específico para essa tarefa é um primeiro passo, mas o envolvimento e a cooperação dos próprios professores e dos atores não escolares são imprescindíveis. Também, o tempo de encontros entre eles precisa ser organizado e financiado.

Cabem também algumas reflexões sobre o papel da ciência no acompanhamento das mudanças no panorama educacional, principalmente quando as pesquisas foram solicitadas por órgãos oficiais para fornecer dados empíricos nos quais podem ser baseadas decisões políticas. Alemanha e Brasil dedicaram esforços científicos para levantar dados relevantes sobre experiências da jornada escolar ampliada. Contudo, é a concepção da pesquisa alemã, por ser planejada como pesquisa quantitativa, de larga escala, transversal e longitudinal, que permite não só constatar *status quo* da situação

das escolas em tempo integral, mas também produzir informações pertinentes sobre efeitos da ampliação da jornada escolar, e ainda sobre condições favoráveis nas quais os efeitos desejados ocorrem, pois, para verificar se as expectativas que se associam à jornada escolar ampliada estão sendo atendidas ou como poderiam ter esse atendimento de forma mais eficaz e eficiente, exige-se uma avaliação sistemática.

ABSTRACT: Brazil and Germany have made it an educational policy goal to increase the number of full-time schools. Each country implemented a federal policy on national scope and commissioned researches about this policy in the educational scenery. This article aims at describing the countries' concepts of full-time education and the design of these researches, and at discussing some of their results. By considering academic literature and analyzing official documents, and the researches' reports, differences and similarities between the two cases have been identified. In Germany the concept of full-time schools is more flexible. The federal financial support is bound to construct and reform schools' infrastructures. In Brazil, where the legal definition is less flexible, the governmental funds are assigned to the acquisition of pedagogical materials and to financially reimburse volunteers. The national researches are of quantitative, cross-sectional character. The German research is furthermore longitudinal, and, thus, able to identify effects of full-time education and success-factors for its implementation. Both countries show significant increases in the number of full-time schools, but the quantity of attending students is still unsatisfactory. The challenge in both cases is to better integrate extracurricular offers into the schools' pedagogical projects.

KEYWORDS: Educational policy. Fulltime school. Policy evaluation

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23. Dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 jun. 2007a.

BRASIL. Decreto Nº 6.253 de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providência. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 nov. 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. *Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território*. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

BRASIL. Ministério de Educação/MEC. *Educação integral/Educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira: mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil*. Brasília: MEC/SECAD, 2010a (Série Mais Educação).

BRASIL. Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010b. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

BRASIL. *Manual da educação integral em jornada ampliada para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Educação Integral, no exercício de 2011*. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/Jeovany12/manual-2011-programa-mais-educao>> Acesso em: 24 jan. 2014.

BRASIL. Ministério de Educação/MEC. *Programa Mais Educação: impactos na educação integral e integrada*. Brasília: MEC, 2013a.

BRASIL. Ministério de Educação/MEC. *Manual operacional da Educação integral Brasília*: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2013b. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=>. Acesso em: 23 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. *Programa Mais Educação: passo a passo*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2013c. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15483&Itemid=>. Acesso em: 02 de jan. 2015.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014a. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília, DF: MEC, 2014b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15842-manual-operacional-de-educacao-integral-2014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. *Portal Educação Integral*. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br>>. Acesso em 5 ago. de 2015.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. *Educação Integral: história, políticas, práticas*. Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2013.

HOLTAPPELS, H. G. Angebotsstruktur, Schülereteiligung und Ausbaugrad ganztägiger Schulen. [*Estrutura da oferta, participação de alunos e grau de ampliação de escolas em tempo integral*]. In: HOLTAPPELS, H. G. et al. (ed.). *Ganztagschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der »Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen«* (StEG). 2. ed. corr. Weinheim: Juventa, 2008. p. 186-206.

HOLTAPPELS, H. G.; ROLLETT, Wolfram. Individuelle Förderung an Ganztagschulen [*Acompanhamento individual nas Escolas em Tempo Integral*]. In: KUNZE, I.; SOLZBACHER, C. (ed.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 291-308). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2008. p. 291-308.

HOLTAPPELS, H.G. et al. Bildungsangebot und Schülerkompetenzen in Ganztagsgrundschulen. [*Oferta educacional e competências de alunos em escolas primárias em tempo integral*] In: BOS, W. et al. (orgs.) IGLU 2006: die Grundschule auf dem Prüfstand. Münster: Waxmann, 2010, p. 165-198. (Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens, v.3).

HOLTAPPELS, H. G.; JARSINSKI, S.; ROLLETT, W. Teilnahme als Qualitätsmerkmal für Ganztagschulen? Entwicklung von Schülerbeteiligungquoten auf Schulebene. [*Participação como critério da qualidade para escolas em tempo integral? Desenvolvimento das taxas de participação de alunos em nível da escola*] In: FISCHER, N. et al. (ed.) *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittbefunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen*. Weinheim: Juventa, 2011. p. 97-119.

FISCHER, N. et al.(orgs.). *Ganztagschule:Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittbefunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen*. [*Escola em tempo integral: desenvolvimento, qualidade, efeitos: resultados do estudo longitudinal sobre o desenvolvimento de escolas em tempo integral*] Weinheim: Juventa, 2011.

KAMSKI, Ilse. *Innerschulische Kooperation in der Ganztagschule [Cooperação intraescolar na Escola em Tempo Integral]*: Eine Analyse der Zusammenarbeit von zwei Berufsgruppen am Beispiel von Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern. Münster: Waxmann-Verlag, 2011.

KLIEME, Eckhart *et al* (orgs.). *Ganztagschule: Entwicklung und Wirkungen: Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschule 2005-2010*, [Escola em tempo integral: Desenvolvimento e efeitos de escolas em tempo integral 2005-2010], 2. ed. Frankfurt am Main: Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG), 2010. Disponível em: <https://www.bmbf.de/pubRD/steg_2010.pdf>. Acesso em: 14 set. 2015.

KONFERENZ DER KULTUSMINISTER (KMK). *Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland: 2002 bis 2004*. [Relatório sobre escolas da educação básica na reforma em prol da escola em tempo integral nos Estados da República Federativa da Alemanha: 2002 a 2004] 08.03.2006 IV D – DST 1933-4 (20). – Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2006. Disponível em: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2004.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2015.

KONFERENZ DER KULTUSMINISTER (KMK). *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland: Statistik 2007 bis 2011*. [Escolas da educação básica na reforma em prol da escola em tempo integral nos Estados da República Federativa da Alemanha: Estatística de 2007 a 2011] 05.03.2013 IV C – DST 1933-4(20). Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2013.

KONFERENZ DER KULTUSMINISTER (KMK). *Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland: 2009 bis 2013* [Relatório sobre escolas da educação básica na reforma em prol da escola em tempo integral nos Estados da República Federativa da Alemanha: 2009 a 2013] 2.03. 2015 IV C – DST 1933-4 (20). Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2015. Disponível em: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2013_Bericht.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2015.

MOLL, J. *et al.* *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

LOSSEN, K.; ROLLETT, W.; WILLEMS, A.S. Organisationskulturelle Bedingungen auf der Schuleben: Zur Beziehung von innerschulischen Kooperation, Beanspruchungserleben und Innovationsbereitschaft in Lehrerkollegien an Ganztagsgrundschulen. [Condições organizacionais-culturais ao nível da escola.] *Zeitschrift für Grundschulforschung: Bildung im Elementar-und Primarbereich*. Thema Ganztagsgrundschule, Bad Heilbrunn, v. 2, p. 38-52, 2013.

PARO, Vitor Henrique. Educação Integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha. C. C. (org.). *Educação Integral em tempo integral: estudo e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP ET Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 13-20.

ROLLETT, W. O Estudo sobre o Desenvolvimento de Escolas em Tempo Integral na Alemanha. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO III e ENCONTRO INTERNACIONAL DE PESQUISA EMPÍRICA EM EDUCAÇÃO I: Tema : A escola em tempo integral, 2014, São Cristóvão, SE. *Anais eletrônicos...* São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe; Grupo de Pesquisa em Avaliação, Política, Gestão e Organização da Educação, 2014a, p. 40-52. Disponível em: <http://apogeu.ufs.br/sites/default/files/42/caderno_de_trabalhos_apogeu_2014.pdf>. Acesso em 15 ago. 2015.

ROLLETT, W. Ganztagschulen im Spannungsfeld von konzeptuellem Anspruch und empirisch belegbarer Realität. [Escolas em tempo integral na controversa entre demanda conceitual e realidade verificável empiricamente] In: HOLTAPPELS, H. G. (Hrsg.) *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld*: Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel. Münster: Waxmann, 2014b. p. 173-193.

ROLLETT, W.; HOLTAPPELS, H. G. Entwicklung von Ganztagschulen in Deutschland: Analysen zum Ausbaustand der Ganztagschullandschaft und zu Entwicklungsbedingungen der Schülerteilnahme. [*Desenvolvimento das escolas em tempo integral na Alemanha: análises sobre a ampliação de número de escolas em tempo integral e as condições de desenvolvimento da participação de alunos*] In: BERKEMEYER, N. et al. (ed.). *Jahrbuch der Schulentwicklung*, v. 16. Weinheim: Juventa, 2010. p. 99–129.

ROLLETT, W., et al.. Außerunterrichtliche Angebotsstruktur an Ganztagschulen: Entwicklungstrends und Entwicklungsbedingungen. [*Estrutura da oferta extraclasses nas escolas em tempo integral: tendências e condições de desenvolvimento*]. In: FISCHER, N. et al. (orgs.). *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittbefunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen*, Weinheim: Juventa, 2011. p. 76-96.

ROLLETT, W.; TILLMANN, K. Personaleinsatz an Ganztagschulen [*Gestão de pessoas em Escola em Tempo Integral*]. In: KAMSKI, I.; HOLTAPPELS, H.G.; SCHNETZER, T. (ed.) *Qualität von Ganztagschule: Konzepte und Orientierungen für die Praxis*. Münster: Waxmann, 2009. p. 132-142.

STEINER, C. Teilnahme am Ganztagsbetrieb. [*Participação na oferta escolar em tempo integral*] In: FISCHER, N. et al. (ed.): *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittbefunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen*. Weinheim: Juventa, 2011. p. 57-75.

TILLMANN, K. Innerschulische Kooperation und Schulprogramm: Zur Bedeutung des Schulprogramms als Schulentwicklungsinstrument. [*Cooperação escolar interna e projeto pedagógico da escola: Sobre o significado do projeto pedagógico como instrumento do desenvolvimento organizacional*]. In: FISCHER, N. et al. (ed.): *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittbefunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen*. Weinheim: Juventa, 2011, p. 139-161.

TILLMANN, K; ROLLETT, W. Ganztagschule als Chance für die Entwicklung des Unterrichts [*A Escola em Tempo Integral como chance para o desenvolvimento do ensino em sala de aula*]. *Pädagogik*, Weinheim, v. 15, n. 4, p. 42-47, 2007.

TILLMANN, K; ROLLETT, W. Multiprofessionelle Kooperation und Partizipation an Ganztagschulen [*Cooperação multiprofissional e participação na Escola em Tempo Integral*]: welche Auswirkungen hat die strukturelle Einbindung des weiteren pädagogisch tätigen Personals auf die berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit? In: SPECK, K. et al. (ed.). *Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung: Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumliche Vernetzung*. Weinheim: Juventa, 2011. p. 29-47.

ZÜCHNER, I.; ARNOLDT, B.; VOSSLER, A. Kinder und Jugendliche in Ganztagsangeboten. [*Crianças e jovens nas ofertas da educação em tempo integral*] In: HOLTAPPELS, H. G. et al. (ed.) *Ganztagschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der »Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen« (StEG)*. 2. ed. Corr. Weinheim: Juventa, 2008. p. 106-112.

Recebido em: 09/10/2015.

Aprovado em: 10/01/2017.