

EDUCAÇÃO INTEGRAL, INSTITUCIONALIZAÇÃO DO TEMPO LIVRE: OUTRAS LÓGICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO LUSO-BRASILEIRO

*Juliana Pedreschi Rodrigues*¹ 

*José Luís Gonçalves*² 

*Valéria Aroeira Garcia*¹ 

*Daniela Gonçalves*² 

RESUMO: A finalidade principal do presente artigo é refletir sobre os debates que circundam a educação integral. Baseado em revisão bibliográfica de estudos específicos sobre essa temática, propõe um breve diálogo entre concepções de educação integral no Brasil e em Portugal, articulando-as com propostas no campo da educação não formal. São apresentadas observações sobre as peculiaridades da educação integral em ambos os países, atentos para outros jeitos de organizar o processo educacional, escapando de uma única lógica e do risco de institucionalização cada vez maior do tempo livre.

Palavras-chave: Educação em tempo integral. Educação não formal e informal. Intervenção comunitária.

Full-time education and institutionalization of free time: other educational logics in the Luso-Brazilian context

ABSTRACT: The main purpose of the article is to reflect on the debates surrounding full-time education, and based on

¹Universidade de São Paulo – São Paulo (SP), Brasil. E-mails: julianaprodrigues@usp.br, va_garcia@hotmail.com

²ESE Paula Frassinetti – Porto, Portugal. E-mails: joseluis@esepf.pt, daniela@esepf.pt

DOI: 10.1590/CC0101-32622019225885

a bibliographical review of specific studies on the subject, to propose a brief dialogue between the conceptions of full-time education in Brazil and Portugal, articulating them with proposals in the field of non-formal education. Observations on the peculiarities of full-time education in both countries are presented here, attentive to other ways of organizing the educational process, escaping from a single logic and the risk of institutionalization of free time.

Keywords: Full-time education. Non-formal and informal education. Community intervention

ESCOLA E EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO(S) EM CAMPO(S)

Neste momento de arbitrariedade e, pode-se dizer, de exceção em que o Brasil se encontra, no qual setores reacionários da sociedade civil e até membros da classe política atuam em defesa do que se proclama como Escola sem Partido, que para Arelaro (2016) tem como propósito impor regras ao professor e tutelar o conteúdo de suas aulas, a luta pela defesa de uma educação crítica e que promova a participação cidadã se faz mais que necessária. Tal atitude desconsidera os debates já realizados com lideranças da juventude, universidades e diferentes setores da sociedade, que nos últimos 20 anos estiveram envolvidos na construção de políticas públicas voltadas à defesa da qualidade do ensino básico brasileiro. Assim sendo, enfatizamos que nesse momento, no Brasil, as reflexões acerca da educação integral estão atravessadas pelo desmonte de uma série de políticas públicas no campo educacional e por um contexto de fragilidade institucional.

Propomos um diálogo com experiências de implementação de educação integral no Brasil e em Portugal, focando nas possibilidades de efetivação por meio de duas propostas diferentes em suas concepções, sendo uma a ampliação do tempo educacional destinado a experiências e práticas na educação formal, o que incide em diferentes propostas curriculares e formas de organizar os tempos e espaços nas escolas; e outra, as articulações entre os campos da educação formal e não formal, levando-se em consideração os desejos de aprendizagens da comunidade

por meio de diferentes práticas educacionais existentes no território nos quais as crianças e adolescentes estão inseridos. A relação entre educação integral, educação não formal, formal e informal é um dos aspectos que pretendemos discutir.

Para a compreensão dos conceitos acerca das educações, que se efetivam em campos educacionais, como os debates existentes entre eles são muitos, neste texto dialogamos com os seguintes autores: Trilla (1983; 1987; 1996; 1999; 2000; 2004), Pastor Homs (2001), Quintana (1977; 1984; 1997), Touriñán (1983) e Rogers (2000; 2004). Em diálogo com os autores, compreendemos a educação formal como aquela categoricamente estipulada, regulada, supervisionada e implementada por meio de legislação pelo Estado; por educação informal aquela que não tem planejamento prévio, regras estipuladas, tempo e local para acontecer, sendo que em muitas situações não tem nem a intencionalidade em seu processo, portanto, perpassa os demais campos por materializar-se na troca com o outro e em diferentes contextos. E, por fim, por educação não formal, as diferentes propostas, projetos e programas que contam com uma série de formalidades para se organizar, mas não têm, necessariamente, a formalidade regulada e legislada pelo Estado para se efetivar, se constituindo, dessa forma, com maior flexibilidade na organização de seus tempos, espaços, currículos e formatos. De acordo com Garcia (2015), compreende-se como um campo de diversas possibilidades, no qual os projetos se organizam sendo mediados por práticas educacionais, se constituindo como um campo de possibilidades¹.

Assim, a educação informal, conforme a compreendemos em concordância com Trilla (1983; 1987), está presente em todos os processos educacionais e relacionais, sendo compreendida pelas aprendizagens e por ensinamentos não intencionais, planejados, datados. Sendo que em muitas situações, tanto as pessoas que ensinam como as que aprendem nem se dão conta de que estão em um processo educacional.

Por essa perspectiva, processos de educação informal estão presentes em diferentes concepções e propostas de educação integral, mesmo que o programa de educação integral em pauta não tenha clareza ou não tenha se preocupado com essa relação.

Já quando focamos na relação da educação integral com a educação formal e com o campo da educação não formal, a proposta e a concepção

de educação integral alteram-se bastante. A diferença está centrada exatamente na concepção e no projeto de educação integral que se proponha encampar. Ou seja, há práticas articulando a proposta de educação integral na estrutura já consolidada da educação formal, como há propostas que organizam a educação integral considerando tanto a obrigatoriedade da educação formal como aquelas que a estruturam nessa interface entre os campos da educação formal e não formal.

Quando a proposta é estruturada e ofertada especificamente na educação formal, tudo acontece e é de responsabilidade das secretarias de educação quando nos referimos ao serviço público, e a escola é o local no qual a proposta se efetiva. Mesmo que a escola e/ou as secretarias de Educação façam parcerias com outros equipamentos, a escola é responsável pela implementação das políticas educacionais e por toda a organização dos processos de ensino-aprendizagem. Ou seja, a educação integral dá-se pela escola, na escola e no formato escolar.

Outra possibilidade que tem sido experimentada passa pelas articulações e elaborações de parcerias entre a escola e diferentes serviços. Secretarias públicas de Cultura, Esporte, Saúde e Assistência Social são chamadas a participar, assim como equipamentos, projetos e propostas educacionais que se realizam no território são tidas como parceiras na realização da educação integral. A associação da comunidade mais ampla com a escola é o ponto convergente dessas articulações. Nessas propostas, a escola é um ponto importante e central no projeto, sendo, muitas vezes, o marco no território, mas a partir dela, buscam-se as demais possibilidades que o território e a comunidade oferecem.

O que queremos chamar a atenção não é para o fato de uma proposta ser, efetivamente, melhor do que a outra, mas o fato de que elas se estruturam e provocam lógicas de aprendizagens diferentes, que por sua vez também mobilizam diferentes formas de aprender, de se relacionar e de lidar com concepções de escola.

A compreensão de território educativo e de cidade educativa exige que outros atores apareçam e se responsabilizem pela educação, pela aprendizagem e mesmo pela circulação das crianças e jovens pela cidade. Essas propostas, que ganham diferentes desenhos, estruturam-se na articulação entre a educação formal — compreendida e caracterizada pela escola por ser a instituição que garante e concentra as exigências le-

gais para o oferecimento do que o Ministério de Educação, órgão maior de regulação, orienta que seja cumprido — e o campo da educação não formal, constituído de diferentes e variadas propostas, que são mediadas por processos educacionais, e se estruturam de diferentes formas, mas que não têm, necessariamente, a regulação do Ministério da Educação (GARCIA, 2015).

NOS CAMPOS DO BRASIL E DE PORTUGAL

No que se refere ao tema educação integral, no Brasil consideramos como valorosas as experiências dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), CAICs (Centro de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente), Centros Educacionais Unificados (CEUs) (ABDULMASSIH, 2015), mas concordamos com Trasatti (2005) ao considerar que a educação não se dá somente no ambiente escolar e necessariamente com a presença do professor, acontecendo em muitos e diferentes espaços, e podendo mesmo atravessar as aprendizagens e relações que se dão nas aulas, nas disciplinas, nas relações com os pais, com lideranças comunitárias e movimentos sociais que reúnem grande capacidade para trocar e construir conhecimentos com a escola.

Em perspectiva análoga, em Portugal, a introdução da expressão “escola a tempo Inteiro, no léxico das políticas públicas”, surge também associada às “medidas de mudança da organização escolar e da extensão do tempo de permanência das crianças no espaço escolar” (PIRES, 2017, p. 7). No contexto português, o que esteve e ainda está em jogo na organização do tempo escolar é a “partilha do tempo entre o ofício do aluno e a vida da criança” (PIRES, 2017, p. 7), entre o que compete à escola e aquilo que se compreende como tutela da família, entre o tempo da pedagogia e a captura e o controle do tempo social (PIRES, 2012, p. 7).

Em Portugal e mesmo no Brasil, importa assinalar que, em alguns casos, encontramos políticas de extensão da educação formal e de seus componentes curriculares que correspondem, efetivamente, a mais tempo de escola e, em outros casos, ao acréscimo de atividades de ocupação dos tempos livres, que são comumente denominadas como atividades

extracurriculares que, muitas vezes, acabam por resultar em outra escola. Nesse sentido, entendemos que nos dois países se faz urgente olhar para distintos fazeres educacionais que não somente aqueles específicos do campo da educação formal, e observar outras possibilidades de atividades e práticas que podem acontecer sob as mais diferentes lógicas e relações, sem deixarem de ser intermediadas pela educação. Consideramos como vantajoso para o processo educacional de crianças e adolescentes, pesquisar e analisar a articulação entre as mais diferentes práticas educacionais, considerando-se tanto as que acontecem no campo da educação formal como no campo da educação não formal. Como perspectiva de análise interrogativa, visando a novas implementações, provocamos no sentido de irmos além de disputas entre as propostas de educação formal e do campo da educação não formal, avançando em relação à dicotomia existente. Podemos observar que tanto no Brasil como em Portugal, a existência de outros e variados modos de aprender, de ensinar e de se relacionar coabitam as possibilidades do universo educacional.

Em Portugal, o ideário da educação integral fundamentou-se em novas pedagogias centradas no desenvolvimento da criança do século XX e, também, no primado da educação sobre a instrução e na visão totalizante da educação escolar que estão subjacentes às políticas da escola a tempo inteiro. Isso se alinha, em nosso entender, à perspectiva de Pires (2012), que revela a existência de uma “visão dicotômica e polarizada — formal e não formal, trabalho e tempo livre, curricular e extracurricular, escola fechada e aberta” (PIRES, 2012, p. 9).

O estudo de Pires (2012) ainda acrescenta que, no contexto de Portugal, pode-se “evocar experiências e dinâmicas sociocomunitárias da educação” (PIRES, 2012, p. 9) em curso em diversos municípios, tendo de se levar em conta a ambiguidade do conteúdo da “escola a tempo inteiro e a diversidade das modalidades de execução” (PIRES, 2012, p. 9), presentes numa “política híbrida” que se apresenta em meio “a tensão existente entre diferentes missões e formas educativas” (PIRES, 2012, p. 9), que, por sua vez, se reflete no processo de concretização e princípios da educação integral decorrente do embate ainda presente entre os modos tradicionais de ensino e as novas propostas.

Não queremos aqui travar um debate sobre o que é melhor e mais correto para os dois países. O que pretendemos, ao olharmos para o

debate sobre a educação integral e sua articulação com outras possibilidades educacionais, é chamar a atenção para outras e variadas possibilidades de ensinar, aprender, de se conectar educacionalmente, pois compreendemos que se relacionar por meio de diferentes lógicas, em diferentes espaços e territórios — nos quais também transitam os saberes — amplia, sobremaneira, as possibilidades de aprendizagens, até mesmo se considerarmos as aprendizagens emocionais advindas do contexto das relações sociais como matrizes do processo de construção da empatia, da solidariedade e de vínculos e práticas sociais mais fraternas e humanizadas.

Como apontamos anteriormente, propostas de educação integral foram implementadas no Brasil ao longo de sua história, mas não de forma universalizada. Ou seja, municípios e estados oficializaram programas de educação integral considerando a ampliação da jornada escolar, sendo aumentando o tempo de permanência na escola ou oferecendo outra proposta educacional no tempo restante ao tempo escolar, mas todas essas ações foram vulneráveis à não exigência legal da educação integral como política pública, pois não se perpetuaram como ação implementada.

No Brasil, a ampliação do tempo escolar já é apontada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, em seus artigos 34 e 87 (BRASIL, 1996), mas é no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, que a sua implementação gradual é indicada com prazos estipulados. Até 2024, ao menos 50% das escolas públicas devem se constituir como escola integral, considerando-se para tal a jornada mínima de 7 horas diárias.

INSTITUCIONALIZAÇÃO DO TEMPO: VIVÊNCIAS EDUCACIONAIS CONFISCADAS

Em Portugal, apesar da garantia da igualdade de acesso à escola, o ideal democrático da revolução de abril de 1975 de uma “escola para todos” assume a faceta de uma “escola única” ou “escola unificada”, que visava naquele período, essencialmente, uma “educação comum” e/ou uma educação global em contexto escolar, ao mesmo tempo que deixava a promessa de uma educação diferenciada (AZEVEDO, 2011). Desse modo, a garantia de acesso à educação, associada ao alargamento

da escolaridade obrigatória em Portugal, desde 2009, tornou-se uma realidade para todos até os 18 anos.

Para Pires (2012, p. 8), nessa política educativa, “o programa da Escola a Tempo Inteiro surge em 2005, como uma medida emblemática sob a justificativa do ajustamento da jornada escolar às necessidades das famílias com o propósito de compensar défices de escolaridade”, particularmente de famílias com menores recursos financeiros. De acordo com Pires (2012, p. 8): “Os objetivos eram, por um lado, garantir, na escola pública, uma jornada escolar completa para todos, e por outro lado, proporcionar uma medida de ‘compensação’, visando a promoção de igualdade de oportunidades no acesso a atividades paraescolares (desportivas, artísticas, culturais etc.)”.

Assim, na perspectiva portuguesa, a operacionalização desses objetivos alinha-se a um serviço público de educação que aumenta o tempo de exposição ao meio escolar e os seus processos de socialização, ancorado, no entanto, no princípio de uma educação integral. Essa concepção é idêntica à concepção de educação global do aluno em contexto escolar. Vejamos, então, na escola a tempo inteiro subsiste a representação de que existe um deficit de escola e/ou de aprendizagens básicas dos alunos, resultando daqui a defesa do pressuposto que o aluno (e não a pessoa) deve ser sujeito a uma educação global em contexto escolar. Por outras palavras, entendemos que a introdução do programa escola a tempo inteiro expande o tempo e a forma escolar como o modo único de conceber e praticar a educação, intensificando o tempo escolar (CANÁRIO, 2005). Ora, pelo acréscimo de horas de trabalho puramente escolarizado, a criança transforma-se num aluno a tempo inteiro, de acordo com uma lógica educativa de “hiperescolarização da vida das crianças” (COSME; TRINDADE, 2007, p. 17). Ora, a educação em tempo integral diz respeito à integralidade do sujeito, ultrapassando os aspectos da mera racionalidade e/ou cognição, tão caras às políticas públicas da educação tradicional.

Pode-se notar em Portugal uma renovada concepção de educação com a publicação do Decreto-Lei nº 143/2017 (PORTUGAL, 2017), que prescreve o “Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória”. Nesse documento se propõe “uma matriz comum para todas as escolas onde se definem valores, competências e princípios que devem orientar

a aprendizagem” (PORTUGAL, 2017), concretização dependente dos projetos de autonomia das escolas e da respectiva flexibilidade curricular que visam, entre outros, diminuir a carga letiva de escola. Essa concepção pressupõe um cenário que rompe com paradigmas educativos enraizados e que traz um enorme desafio: o de trabalhar, essencialmente, a (re)significação dos propósitos educativos, das ações pedagógicas e dos atores educacionais (GONÇALVES, 2006).

Nas terras portuguesas, como no Brasil, a questão está em saber como pode, ou deve, “a escola pública interligar-se com outras estratégias socioeducativas num quadro mais vasto de corresponsabilização social orientada para a garantia do direito à educação” (GONÇALVES, 2015, p. 23) pública e de qualidade.

No Brasil há autores que abordam a relação da educação integral com o campo da educação formal, embora não necessariamente utilizem o conceito ou se proponham a dialogar com ele, mas consideram as práticas e propostas que se dão no comumente chamado contraturno escolar.

A relação estabelecida entre a educação formal e o campo da educação não formal, quando realizada por meio de parcerias e articulações no contraturno escolar, parte do pressuposto de que a escola, assim como os conteúdos e currículos escolares, assume a centralidade — seja no turno, período no qual as crianças e jovens frequentam a escola, ou no contraturno, quando as crianças e jovens podem frequentar os mais diferentes projetos.

Entre esses autores, destacamos as produções de Carvalho (2006), Leclerc e Moll (2012), que abordam a temática de formar que a escola não deve ser a única responsável pelo oferecimento da educação e que os processos de aprendizagem se dão em diferentes e variados espaços. De maneira geral, esses autores abarcam a possibilidade de que a escola estabeleça relações com uma série de outros serviços, conforme abordamos anteriormente.

Essa proposta se aproxima do conceito de educação integral criado pelos anarquistas, uma vez que o foco está em se considerar a educação de uma maneira ampla para a formação integral do ser humano²:

La expresión proviene de la tradición de la educación popular y libertaria del siglo XIX. En particular fue

Charles Fourier quien la introdujo como un aspecto esencial de Armonía: en toda operación de Armonía no hay otro objetivo que el de la unidad. Para alcanzarla, la educación debe ser INTEGRAL E COMPUESTA. Compuesta, para formar al mismo tiempo el cuerpo y el alma [...]. Integral quiere decir capaz de abarcar todos aspectos del cuerpo y del alma y de introducir la perfección en todos los puntos (TRASATTI, 2005, p. 101).

Há também autores como Paro *et al.* (1988), que desde a década de 1990 denunciam o fato de que a escola seja o único espaço de educação. Para os autores, o fato de a escola de tempo integral ocupar e guardar as crianças, adolescentes e jovens por um tempo grande faz com que a cidade seja poupada do convívio da infância, pois ela se dá apenas nos intramuros das escolas.

Portanto, enfatizamos que as diferenciações que vimos marcando se fazem necessárias, neste texto, para evidenciarmos lógicas e compreensões que têm, em suas propostas e execuções, princípios diferentes, mas não necessariamente antagônicos, pois para se efetuarem, dependem de uma série de condições, que determinados contextos podem oferecer ou não. Salientamos ainda que em nossa compreensão, em ambas as propostas a educação formal assume a centralidade dos processos educacionais, portanto, estamos falando de escola e de implementação de políticas educacionais com ampliação do tempo das crianças, adolescentes e jovens inseridos e vivenciando práticas mediadas pela educação.

Para outro grupo de autores, pesquisadores e propositores da educação integral, ela deve se realizar no espaço escolar, sendo a escola a instituição legítima para que se dê a educação em sua integralidade. Nessa direção encontram-se Coelho (1995), Cavaliere (1996), Gonçalves (2006) e Maurício (2009).

Para esses autores, a escola é o *locus* dos processos de aprendizagem e deve receber investimentos adequados para que se constitua e se torne cada vez mais legítima como a instituição responsável pela educação. A defesa da escola pública de qualidade é uma das características marcantes entre os autores que defendem a exclusividade da escola como responsável pela realização dos tempos e espaços educacionais. Em geral, nessas propostas, a dedicação integral faz-se tanto para os alunos como

para os professores, sendo a escola um local de convivência para além das relações educacionais. Mas há também projetos nos quais as crianças, adolescentes e jovens frequentam o mesmo espaço escolar durante o dia todo, porém na organização curricular os tempos e espaços são organizados de forma que um período, geralmente o matutino, se configura como sendo específico para a realização das disciplinas e conteúdos curriculares formais e o outro é organizado por meio de uma série de atividades/propostas ligadas às áreas esportivas, culturais e artísticas.

Entretanto, entendemos que as propostas de educação integral extrapolam as discussões de escola de tempo integral versus escola integral, compreendendo que, desde discussões sobre a educação integral anarquista (FERRER, 2013; FAURE, 2015), a escola nova (DEWEY, 1959a; 1959b), escolas democráticas (SINGER, 2010) e outras propostas educacionais que propunham e propõem a escola não apartada da vida, é importante que as propostas de educação integral na contemporaneidade tenham essa preocupação e possam considerar as críticas realizadas no passado, implementando propostas que exercitem relações democráticas e horizontalizadas nos processos educacionais.

Assim, essas concepções de educação integral atravessam e sustentam tanto as discussões teóricas como as propostas e programas que têm sido colocados em prática e vêm ganhando um corpo teórico e conceitual nos debates e pesquisas sobre a educação integral no Brasil, em diálogo com propostas implementadas em outros países. Portanto, tanto no Brasil como em Portugal, para além das experiências escolares, destacamos a existência de diferentes práticas mediadas por relações educacionais, responsáveis pela construção de diferentes modos de vivenciar e compreender a construção do conhecimento ao se discutir a integralidade da educação valorizando, inclusive, práticas não institucionalizantes da vida.

MUITAS EDUCAÇÃOES: EDUCAÇÃO INTEGRAL POR MEIO DE OUTRAS EDUCAÇÃOES

Em nossas considerações, ainda bem iniciais, porque, para nós, esse debate ainda está longe de se dar por encerrado, propomos pensar em outras práticas educacionais compreendendo a integralidade da educação

não com uma expectativa totalizante, na qual uma série de atividades e/ou propostas buscam complementar a ação escolar, mas considerando as possíveis e diversas experiências educacionais como possibilidades formativas da integralidade de cada ser humano, que não chega a um todo ou a um objetivo, mas, muito ao contrário disso, está sempre em movimento e se transformando.

Outro aspecto que merece destaque nessa discussão se refere à institucionalização do nosso tempo, não apenas do tempo das crianças, adolescentes e jovens, mas o tempo de todos nós. Com a sociedade estruturada pelo e para o capital, todo o tempo é tomado e controlado: as pessoas necessitam consumir também seu tempo e ser controladas em relação aos seus fazeres e ao seu consumo! Entendemos que a institucionalização já é em si fator limitante, pois já traz consigo um conjunto de controles e regras a partir do momento que diferentes fazeres e práticas são emoldurados por ela.

Considerando a sociedade institucionalizada e controlada, buscamos, se não recuperar a concepção anarquista quando criou o conceito de educação integral atrelado ao ideal libertário, pensar em variadas possibilidades de vivências educacionais. Portanto, apontamos para a existência e a presença de distintas possibilidades educacionais como importantes para a amplitude das formas de aprender. Desse esforço vislumbramos a emergência de outros e muitos jeitos de organizar e vivenciar o processo educacional, escapando à submissão de uma única lógica.

No nosso olhar, nas experiências do Brasil e de Portugal, nas particularidades da educação integral ou da educação em tempo inteiro, no espaço da escola e, por meio da relação da escola com a cidade, na articulação das esferas informais e não formais presentes nos arredores da escola, pode-se encontrar ainda as mudanças desejadas e novos atores para cooperar com questões intraescolares e para contribuir para que a vida — a outra parte do estudante e da educação — que circula fora dos muros da escola passe a compor o que entendemos como imperativo para a formação integral do ser humano. Como não se pode pedagogizar todas as soluções para os problemas da educação, há que se reinventar novas formas de intervenção socioeducativa para além da escola.

Por fim, mais uma vez, insistimos que não se trata de medir, qualificar o que é melhor, mas de considerarmos como legítimo o papel

da escola e do convívio coletivo e fraterno no mundo contemporâneo, por observarmos a importância de se viver experiências educacionais exercidas e fruídas, estruturadas e organizadas, dentro e fora da escola, por e pelas mais diferentes lógicas possíveis tanto no Brasil como em Portugal.

NOTAS

1. Para mais detalhes sobre o conceito de não formal, observar: Garcia (2013), Trilla (1996), Pastor Homs (2001).
2. Para mais detalhes sobre a pedagogia libertária: Trasatti (2005); Gallo (1995; 2002); Moraes (1999).

REFERÊNCIAS

ABDULMASSIH, M.B.F. *Programa Mais Educação e Escola a Tempo Inteiro: um olhar sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil e em Portugal*. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

ARELARO, L. Escola Sem Partido quer calar professores preocupados com formação crítica dos jovens. *UOL*, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://painelacademico.uol.com.br/painel-academico/7434-lisete-arelaro-escola-sem-partido-quer-calar-professores-preocupados-com-formacao-critica-dos-jovens>. Acesso em: 18 maio 2018.

AZEVEDO, J. *Liberdade e Política Pública de Educação: ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 3 mar. 2019.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-norma-actualizada-pl.html>. Acesso em: 3 mar. 2019.

CANÁRIO, R. *O que é a Escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto, 2005.

CARVALHO, M.C.B. O lugar da educação integral na política social. *Cadernos Cenpec*, v. 1, n. 2, p. 7-11, 2006. <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.166>

CAVALIERE, A.M. *A escola de educação integral: em direção a uma educação multidimensional*. 169f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

COELHO, L.M.C. *Escola pública de horário integral e qualidade de ensino*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 18., 1995, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 1995.

COSME, A.; TRINDADE, R. *Escola a Tempo Inteiro*. Escola para que te quero? Porto: Profedições, 2007.

DEWEY, J. *Democracia e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a.

_____. *Vida e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959b.

FAURE, S. *A Colmeia: uma experiência pedagógica*. São Paulo: Terra Livre, 2015.

FERRER, F.G. *La escuela moderna*. Madri: La Malatesta, Tierra de Fuego, Utopia Libertaria, 2013.

GALLO, S. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, L.M.C. da C.; CAVALIERI, A.M.V. (orgs.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 13-42.

_____. *Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação*. Campinas: Papirus, 1995.

GARCIA, V.A. *A educação não formal como acontecimento*. Holambra: Setembro, 2015.

_____. *O papel do social e da educação não-formal nas discussões e ações educacionais*. Americana: UNISAL, 2013. Palestra.

GONÇALVES, A.S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos Cenpec*, v. 1, n. 2, ago. 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>>. Acesso em: 26 jun. 2019. <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.136>

GONÇALVES, J.L. Combate ao insucesso e abandono escolares. *Semanário Ecclesia*, Portugal, n. 125, 2015.

LECLERC, G.F.E.; MOLL, J. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? *Revista em Aberto*, Erechim, v. 25, n. 1, p. 17-49. 2012.

MAURÍCIO, L.V. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, L.M.C.C. (org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: DP; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MORAES, J.D. de. *A trajetória educacional anarquista na Primeira República: das escolas aos centros de cultura social*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

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

PASTOR HOMES, M.I. Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, año LIX, n. 220, p. 525-544, set./dez. 2001.

PIRES, C.A.A. *Escola a Tempo Inteiro – Operacionalização de uma política para o 1º ciclo do Ensino Básico: uma abordagem pela “análise das políticas públicas”*. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

PORTUGAL. *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Despacho n.º 6478/2017. Ministério da Educação, Portugal, 26 jul. 2017.

QUINTANA, J.M. Antecedentes históricos de la educación social. In: PETRUS, A. (org.). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel Educación, 1997.

_____. *Pedagogía Social*. Madri: Dykinson, 1984.

_____. *Sociología de la educación*. Barcelona: Hispano Europea, 1977.

ROGERS, A. Cultural transfer in adult education: the case of the folk development colleges in Tanzania. *International Review of Education*, v. 46, n. 1/2, p. 67-92, 2000. <https://doi.org/10.1023/A:1003930607886>

_____. Looking again at non-formal and informal education – towards a new paradigm. *Infed*, 2004. Disponível em: http://www.infed.org/biblio/non-formal_paradigm.htm. Acesso em: abr. 2003.

SINGER, H. *República de crianças: sobre experiências escolares de resistência*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

TOURINÁN, J.M. Análisis teórico del carácter “formal”, “no formal” e “informal” de la educación. *In: UNIVERSIDAD DE VALENCIA. Departamento de Fundamentos de la Educación. Papers d'educación, concepts y propuestas*, v. 1, n. 1, p. 105-127, 1983.

TRASATTI, F. *Actualidad de la pedagogía libertaria*. Madri: Editorial Popular, 2005.

TRILLA, J. A educação no formal e a cidade educadora. Dúas perspectivas (una analítica e outra globalizadora) do universo da educação. *Revista Galega do Ensino*, n. 24, p. 199-221, set. 1999.

_____. (org.). *Animação Sociocultural: teorias, programas e âmbitos*. Tradução de Ana Rabaça. Lisboa: Instituto Piaget, 2004. (Coleção Horizontes Pedagógicos.)

_____. El concepto de educación informal y el de educación. *Actas del Seminario de Teoría de la Educación*, Salamanca, 1983.

_____. El universo de la educación social. *In: ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. De profesión: educador social*. Barcelona: Paidós, 2000.

_____. *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel, 1996.

_____. *La educación informal*. Barcelona: PPU, 1987.

Recebido em 20 de março de 2019.

Aprovado em 1º de julho de 2019.

