



TURNOS ESCOLARES: CONTEXTO INTERNACIONAL E O CASO BRASILEIRO
MULTIPLE-SHIFT SCHOOLING: INTERNATIONAL CONTEXT AND THE BRAZILIAN CASE
TURNOS ESCOLARES: CONTEXTO INTERNACIONAL Y EL CASO BRASILEÑO

Cláudia da Mota Darós Parente¹

Resumo: O artigo sistematiza os principais conceitos, argumentos e características dos turnos escolares no contexto internacional e no Brasil, por meio de pesquisa bibliográfica e documental. A apresentação das especificidades dos turnos escolares em diferentes países forneceu elementos para a análise do caso brasileiro. O artigo destaca o surgimento dos turnos escolares no começo do século XX, sua generalização em todo o país, a emergência de experiências de ampliação da jornada escolar, a naturalização dos turnos no país, a diversidade de turnos, jornadas e horários escolares e a meta recente de educação em tempo integral. A ampliação da oferta de educação em tempo integral não significa, necessariamente, a eliminação dos turnos escolares. Ainda existem inúmeros desafios às escolas públicas (com jornada parcial ou integral). Análises da jornada escolar e da educação em tempo integral associadas aos turnos escolares poderão trazer novas perspectivas à formulação e implementação de políticas educacionais.

Palavras-chave: Turnos escolares. Jornada Escolar. Educação em Tempo Integral. Política Educacional.

Abstract: The article systematizes the main concepts, arguments and characteristics of multiple-shift schooling in the international context and in Brazil, through bibliographic and documental research. The presentation of the specificities of the multiple-shift schooling in different countries provided elements for the analysis of the Brazilian case. The article highlights the emergence of multiple-shift schooling in the early twentieth century, its widespread nationwide, the emergence of experiences of extended school day, the naturalization of the multiple-shift schooling in the country, the diversity of shifts, school day and schedules and the recent goal of full-time education. Expanding the provision of full-time education does not necessarily mean eliminating multiple-shift schooling. There are still numerous challenges for public schools (half-day or full-

¹UNESP – Universidade Estadual Paulista. Marília, São Paulo, Brasil.



day). Analysis of school day and full-time education associated with multiple-shift schooling may bring new perspectives to the formulation and implementation of educational policies.

Keywords: Multiple-shift schooling. School day. Full-time education. Educational Policy.

Resumen: El artículo sistematiza los principales conceptos, argumentos y características de los turnos escolares en el contexto internacional y Brasil, por medio de investigación bibliográfica y documental. La presentación de las especificidades de los turnos escolares en diferentes países proporcionó elementos para el análisis del caso brasileño. El artículo destaca el origen de los turnos escolares a principios del siglo XX, su difusión generalizada en todo el país, la aparición gradual de experiencias de ampliación de la jornada escolar, la naturalización de los turnos en el contexto educativo, la diversidad de turnos, jornadas y horarios escolares y el objetivo reciente de educación a tiempo completo. Ampliar la provisión de educación a tiempo completo no significa necesariamente eliminar los turnos escolares. Todavía hay numerosos retos para las escuelas públicas (con jornada parcial o completa). Análisis de la jornada escolar y de la educación a tiempo completo asociadas con los turnos escolares pueden aportar nuevas perspectivas para la formulación e implementación de políticas educativas.

Palabras clave: Turnos Escolares. Jornada Escolar. Educación a Tiempo Completo. Política Educativa.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a defesa da universalização da educação exigiu que os sistemas educativos se expandissem, demandando mais vagas, escolas e professores. O movimento “Educação para Todos”, liderado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, exemplifica o esforço que muitos países vêm empreendendo nas últimas décadas para atingir esse objetivo (UNESCO, 2015). Entretanto, em vários países, nem sempre a relação oferta e demanda foi apropriada. Na busca de alternativas para democratizar e universalizar a educação, a criação dos turnos escolares teve como objetivo possibilitar o uso do mesmo espaço escolar por diferentes grupos de alunos. No entanto, em muitos sistemas educativos, o constrangimento do espaço físico e da jornada escolar repercutiu na qualidade educacional. Ademais, em vários contextos, o que deveria ser uma medida paliativa e provisória, tem-se prolongado e até se expandido.

Investigações sobre turnos escolares têm interface direta com a temática da jornada escolar, já que se relacionam com a organização do tempo do aluno na escola, com a carga horária letiva e com o tipo de oferta da escolarização obrigatória. Na atualidade, conforme os estudos apresentados neste artigo, vários pesquisadores vêm focalizando a temática da jornada escolar,



privilegiando análises sobre sua ampliação e, em alguns casos, identificando alterações na configuração da escola e nos turnos escolares, onde estes foram implementados. Isso porque, via de regra, ampliar a jornada escolar significa implementar políticas de eliminação dos turnos escolares, de forma parcial ou total.

Relatórios internacionais mostram que, em média, os países oferecem entre 4 e 6 horas diárias de jornada escolar (OECD, 2018). No entanto, a depender de cada país, a escola pode funcionar em um, dois ou três turnos para atender a demanda.

A análise da jornada escolar de diferentes países evidencia que os turnos escolares estão associados a problemas na estrutura dos sistemas educativos, o que, geralmente, ocorre em países em desenvolvimento que ainda não possuem infraestrutura educativa adequada, principalmente, em termos de recursos financeiros, físicos, materiais e humanos.

Em muitos contextos, em virtude de existirem há muito tempo, os turnos escolares são praticamente parte da estrutura do sistema educativo, sendo difícil pensar no funcionamento da escola sem eles. Nesses países, a existência dos turnos escolares já está tão naturalizada que muitos pensam que esse modelo de oferta da escolarização formal em diferentes períodos (manhã, tarde, noite, por exemplo) para grupos distintos de alunos ocorre em todos os sistemas educativos.

Apesar de os turnos ainda cumprirem papel importante na garantia da universalização e da democratização da educação em muitos países – alguns dos quais tiveram a opção de investir em infraestrutura e não o fizeram - o fato é que a sua manutenção, em grande medida, produz limites às políticas de ampliação da jornada escolar, à oferta de atividades extracurriculares e ao trabalho docente, aspectos que atuam como variáveis (embora não únicas) da qualidade da educação escolar e da formação integral de crianças, adolescentes e jovens em idade de escolarização obrigatória. Justamente por isso, em diversos países, formular políticas de ampliação da jornada escolar significa eliminar os turnos escolares, o primeiro desafio para a implementação de uma jornada escolar ampliada ou de dia completo.

Na literatura da área, algumas investigações sobre turnos escolares têm o objetivo de analisar possíveis diferenças no desempenho de alunos que estudam em turnos distintos (matutino e vespertino, por exemplo) ou em diferentes sistemas de turnos (turno único e turno duplo). Esse tipo de estudo tende a mostrar que, para além de outras variáveis, o turno escolar também pode atuar como aspecto que potencializa desigualdades externas e internas ao sistema educativo.



Diante desse cenário, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, o objetivo deste artigo é sistematizar os principais conceitos, argumentos e características dos turnos escolares no contexto internacional e no Brasil. A partir desse esforço investigativo sobre os turnos escolares em âmbito internacional, pretende-se contribuir para a análise e sistematização do caso brasileiro. Com isso, propõe-se estreitar a discussão entre turnos escolares, jornada escolar e educação em tempo integral, oferecendo novos elementos ao processo de tomada de decisão política.

2 TURNOS ESCOLARES: MAL NECESSÁRIO?

As escolas de turno simples (*single-shift schools, single-session schools, unisessional schools* ou *full-day schools*) atendem apenas um grupo de estudantes durante o dia, independentemente da quantidade de horas diárias que o aluno passa na escola. Diante da definição de escola de turno único, é possível então conceituar a escola de turno duplo (*double-shift schools, double-session schools, bisessional schools* e *half-day schools*). Na língua espanhola, as escolas com turnos duplos são denominadas *escuelas de doble turno*. Geralmente, a escola com turno duplo apresenta

[...] dois grupos de alunos totalmente separados [...]. O primeiro grupo de alunos geralmente frequenta a escola desde as primeiras horas da manhã até o meio-dia, e o segundo grupo geralmente frequenta do meio-dia ao final da tarde. Cada grupo usa os mesmos edifícios, equipamentos e outras instalações. (BRAY, 2000, p. 10, tradução nossa).

Além das escolas com turno duplo, existem ainda escolas com turnos múltiplos (*multiple-shift school*²), podendo ter três (*triple-shift school*) e quatro turnos (*quadriple-shift schools*).

Na década de 1980, após apresentar considerações sobre a realidade de países da África subsaariana³ e discorrer sobre a taxa de escolarização de alguns países, um estudo do Banco Mundial apontou que a média de alunos por turma, muitas vezes, ultrapassava 50 alunos. Conforme o estudo, a superlotação na sala de aula não é positiva para o aprendizado e, por isso, recomendou, entre outras medidas, a diminuição da turma por meio da implementação do turno duplo (WORLD BANK, 1988).

Os estudos sobre turnos escolares mostram que seu principal objetivo é aumentar as vagas sem grande impacto no orçamento, permitindo que um mesmo prédio escolar sirva mais alunos.

² No título do artigo e nas palavras-chave utiliza-se a expressão *multiple-shift schooling* para generalizar as diversas possibilidades de organização da escola em turnos.

³ A África subsaariana situa-se ao sul do deserto do Saara e é composta por 48 países.



Essa decisão política ajudou muitos países a avançar na universalização da educação. BRAY (2000)⁴, em um dos estudos mais referenciados por quem investiga a temática, elenca os principais argumentos para a implementação dos turnos escolares: ampliar a oferta de vagas, permitindo a universalização da educação e a equidade social; maximizar os recursos humanos disponíveis, possibilitando que o mesmo professor possa trabalhar em dois períodos; duplicar a jornada de trabalho dos profissionais da educação, melhorando a remuneração; possibilitar que crianças pobres estudem num turno e trabalhem no outro para ajudar suas famílias; reduzir o número de estudantes por turma. Apesar de alguns benefícios apontados, estão evidentes contradições, ou seja, problemas sociais e educacionais não resolvidos, a exemplo da desvalorização docente, da baixa remuneração dos profissionais da educação e do trabalho infantil.

Linden (2001), em estudo realizado para o Banco Mundial, faz uma análise dos turnos escolares em escolas secundárias de diferentes países, concentrando-se apenas nas escolas de turnos duplos. Entre as razões para a implementação dos turnos escolares estão: aumentar a eficiência dos recursos humanos e físicos, utilizando professores e espaços existentes; ampliar o número de vagas; melhorar o salário do professor sem aumentar custos; possibilitar que os alunos possam trabalhar no período contrário à escola; reduzir a superlotação escolar.

Em outra investigação realizada para o Banco Mundial, Larach (2001), ao fazer referência ao ensino médio brasileiro, destaca o fato de que muitos alunos, em virtude de trabalharem o dia inteiro, frequentam a escola à noite, evidenciando que, além dos turnos escolares diurnos, o Brasil, entre outros, possui a escolarização no período noturno.

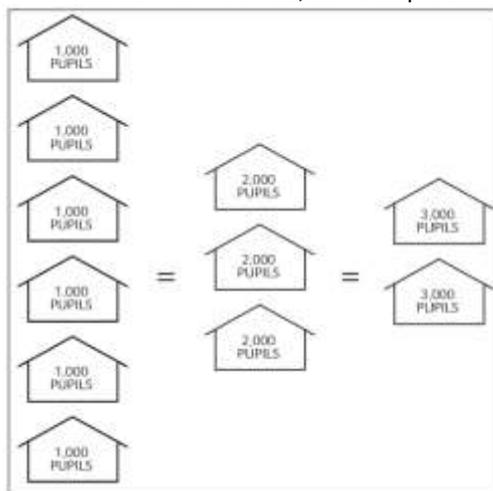
Orkodashvili (2009), após revisar a literatura da área, concluiu que a principal vantagem dos turnos escolares é contribuir para atingir a meta de oferecer educação universal a todos, tanto em países pobres como em países ricos.

A Figura 1 mostra como a implementação dos turnos possibilita maior racionalização dos prédios escolares. No sistema com turno único, 6 escolas atendem o mesmo que 3 escolas com turno duplo ou 2 escolas com turno triplo. Justamente por isso, as escolas com turnos são encontradas geralmente em países pobres ou em desenvolvimento, embora seja possível encontrar turnos duplos em países ricos como Cingapura (BRAY, 2000).

⁴ Em 1989 foi publicada a primeira edição dessa obra sob o título “*Multiple-Shift Schooling: design and operation for cost-effectiveness*” e, em 2008, foi publicada nova edição.



Figura 1 – Escolas com turno único, turno duplo e turno triplo



Fonte: Bray, 2000, p. 13.

Apesar dos benefícios citados, principalmente associados à democratização e à universalização da educação, numa escola com turnos "[...] a qualidade está sendo sacrificada pela quantidade" (BRAY, 2000, p. 12, tradução nossa), ou seja, há constrangimento da jornada escolar e da oferta de atividades extracurriculares. Por isso, entre os aspectos negativos dos turnos escolares estão os custos associados aos cuidados no período contrário à escola e às atividades extracurriculares, assim como os custos sociais. Enquanto a criança está na escola, permite que os pais trabalhem e desenvolvam outras atividades. Se a criança não está na escola ou frequenta poucas horas é preciso providenciar estratégias de cuidado, o que pode ocorrer de diferentes maneiras: a cargo dos próprios pais (que não trabalham ou precisam reduzir sua jornada de trabalho), de familiares, pagando profissionais para cuidar das crianças, contratando serviços particulares ou recebendo apoio de instituições socioeducativas públicas ou privadas. Além disso, no caso da ausência de estratégias de cuidado, poderá haver aumento da vulnerabilidade social. Conforme Bray (2000, p. 37, tradução nossa), "embora o governo possa economizar dinheiro por meio de um sistema de turno duplo, pode ter que gastar dinheiro para lidar com problemas sociais" ou custeando serviços públicos socioeducativos.

O sistema de turnos pode também ser tipificado em relação a outros aspectos: quanto ao horário escolar, quanto ao professor e quanto à etapa de escolarização. Quanto ao horário escolar, existem os chamados *end-on shifts*, modelo no qual o primeiro grupo de alunos (da manhã) sai antes da chegada do segundo grupo (da tarde). Porém, existem modelos nos quais é possível que haja momentos comuns entre as turmas da manhã e da tarde. Quanto aos profissionais, é possível utilizar o mesmo professor para dois turnos ou diferentes professores para



cada turno. Em alguns países, os turnos escolares organizam-se de acordo com a etapa de escolarização, ou seja, algumas etapas ou anos de escolarização funcionam no turno da manhã e outras no turno da tarde. Também é possível haver alternância de turnos, isto é, determinadas turmas assistem aulas no turno matutino e, após um tempo, no turno vespertino (BRAY, 2000).

Os pesquisadores que estudam turnos escolares, além de destacarem os argumentos para a sua implementação, tendem a apontar os movimentos que muitos países vêm fazendo para sua eliminação. Ashong-Katai (2013), ao sumarizar alguns estudos, destaca que a principal razão para eliminar os turnos escolares é a melhoria da qualidade da educação. Conforme o autor, países como Jamaica, Maldivas, Omã e Turquia definiram como meta do sistema educativo a abolição dos turnos escolares.

3 OS TURNOS ESCOLARES NO CONTEXTO INTERNACIONAL: ALGUMAS ILUSTRAÇÕES

No continente europeu, de forma geral, a escolarização obrigatória ocorre por meio de turno único, abarcando dois períodos (manhã e tarde) ou com concentração da carga horária escolar no período matutino. O tempo do aluno na escola pode ser ampliado por meio de atividades supervisionadas ou extracurriculares denominadas *extended school day activities*⁵. No entanto, existem países que oferecem escolarização obrigatória em turnos duplos, a exemplo de Bulgária e Croácia. Na Bulgária, há coexistência de escolas com turno único e turno duplo (*half-day* e *whole-day*). A Croácia possui turno duplo no ensino secundário, ou seja, turno da manhã e turno da tarde, cada qual com um grupo de alunos. No ensino primário, as aulas ocorrem apenas de manhã, mas são oferecidas atividades extracurriculares no período da tarde. Em Portugal, a escolarização obrigatória no ensino básico ocorre em turno único (manhã e tarde), com pausa para o almoço. No entanto, a legislação permite que haja turno duplo se houver problemas de vagas, o que ocorria décadas atrás (EUROPEAN COMMISSION, 2020).

⁵ Políticas de ampliação da jornada escolar (*extended school day policies*) referem-se a diferentes estratégias político-pedagógicas que ampliam o tempo do aluno na escola, o que pode ocorrer por meio do aumento das horas destinadas ao currículo escolar, da oferta de atividades extracurriculares, de tempo de cuidado supervisionado ou da alimentação escolar. Geralmente, quando a política abrange o conjunto dessas atividades e o aluno fica sob a responsabilidade da escola nesse período, tal política é denominada *educação em tempo integral* (Brasil) e *escuela a tiempo completo* (países latino-hispânicos). Pesquisas ou informações sobre essas políticas, quando publicadas e traduzidas para o inglês recebem diferentes denominações: o termo *full-time school* tem sido utilizado por pesquisadores latino-americanos; *all-day school* tem sido utilizado por pesquisadores de países como Alemanha, Áustria e Chipre; o termo *whole-day* foi encontrado como tradução de políticas existentes na Bulgária e em Hong Kong.



No continente africano, os turnos duplos estão presentes em muitos países, a exemplo de Burkina Fasso, Gâmbia, Gana, Namíbia, Nigéria, Senegal, Tanzânia e Zâmbia. Em Senegal, os turnos foram implementados em 1982. No sistema de turnos do país é possível utilizar o mesmo professor para dois turnos, com um adicional de 25% no salário. Há diferença entre a carga horária semanal de escolas com turno único e com turno duplo (28 e 20 horas, respectivamente), com um acréscimo nos dias letivos a título de compensação. Na Nigéria, não é possível o professor trabalhar em dois turnos, já que se acredita que isso trará consequências para a qualidade da educação. Estudos sobre o país mostraram diferenças entre estudantes que frequentam escolas de turno único e escolas de turno duplo, evidenciando aspectos negativos do sistema de turnos (BRAY, 2000; USMAN, 2015).

Na Zâmbia, existem escolas de turno triplo diurno, o que repercute diretamente em uma carga horária reduzida: 1º turno (7h às 10h45), 2º turno (11h às 14h45) e 3º turno (15h às 18h45) (USMAN, 2015). Na Namíbia, o sistema de turnos duplos foi implementado em 1975 (HARPER, 1987 *apud* USMAN, 2015). Na Tanzânia, mesmo com investimentos na construção de escolas, o aumento de matrículas levou à necessidade de implementação dos turnos escolares (UNESCO, 2009).

Em Gana, os turnos existem desde a década de 1960. Surgiram como medida temporária, até que salas de aula e escolas fossem construídas para suprir a demanda. Apesar disso, o país vem tentando formular e implementar políticas para sua eliminação. Não é permitido que o mesmo professor trabalhe em dois turnos. A carga horária de escolas com turno único difere das escolas em turno duplo (22h55min e 19h35min, respectivamente), o que evidencia discrepâncias entre os dois sistemas. Por isso, há alternância das turmas nos turnos: algumas turmas assistem às aulas de manhã e outras à tarde; após um tempo, as turmas alternam de turno (BRAY, 2000; ASHONG-KATAI, 2013).

No continente asiático, a literatura indica que muitos países recorreram ao sistema de turnos, entre os quais: Bangladesh, Camboja, Cingapura, Coréia do Sul, Filipinas, Hong Kong, Índia, Indonésia, Malásia, Myamar, Palestina e Vietnã. Em Bangladesh, os alunos matriculados nas séries iniciais estudam de manhã; os alunos matriculados nas séries posteriores estudam à tarde. Em Cingapura e na Coréia do Sul, o professor não pode trabalhar em dois turnos. Na Palestina e na Índia, os alunos são divididos com base na etapa, educação primária e secundária, por exemplo (BRAY, 2000). No Camboja, na Indonésia, nas Filipinas e no Vietnã, os turnos escolares foram implementados em virtude da superlotação das escolas (UNESCO, 2009). No Vietnã, o turno triplo



foi abolido em 2004, embora o turno duplo atinja 90% do sistema educativo. O país formulou uma política para substituir os turnos duplos pelo turno único completo (*full-day school*), enumerando os vários desafios que enfrentará, entre os quais, aqueles relacionados aos professores: jornada de trabalho, qualificação e salário (USHIOGI; HAMANO, 2009).

Na América Latina, vários países oferecem escolarização por meio de turnos escolares, a exemplo de Bolívia, Brasil, Colômbia e México. Na Colômbia, a maioria das escolas funciona com turno duplo e, se necessário, no período noturno para os alunos fora da idade escolar obrigatória. O turno duplo foi implementado pela primeira vez na década de 1960. Apesar disso, os turnos duplos ainda existem sob os mesmos argumentos: problemas de cobertura e falta de recursos financeiros. Estudos mostram que a melhoria da qualidade da educação deve passar pela revisão desse sistema. Uma pesquisa feita no país revelou que estudantes de jornada única têm melhor rendimento em comparação com estudantes de escolas com turno duplo, especialmente se comparados com estudantes do turno vespertino (BONILLA MEJÍA, 2011). Diante dessa realidade, o país estabeleceu como meta a implementação da jornada única, com pelo menos sete horas, em 30% das escolas primárias do país até 2018 e 100% das escolas até 2025 (OVALLE-RAMIREZ, 2018).

O México começou a implementar os turnos escolares a partir da década de 1950. Há vários estudos sobre o país que mostram diferenças entre os estudantes que frequentam o turno matutino e o vespertino: alunos do vespertino têm taxas mais altas de reprovação, idades mais elevadas e nível mais baixo de desempenho. A escola vespertina é conhecida no país como escola de “baixa qualidade” e “para pobres” (CÁRDENAS DENHAM, 2011). Pesquisas indicam que um professor que trabalha mais horas diariamente produz um efeito negativo no desempenho dos alunos nos dois turnos, matutino ou vespertino (SAGYNDYKOVA, 2015) e, por isso, a ampliação da jornada escolar, a eliminação dos turnos e a implementação da jornada de trabalho completa para o professor são elementos que repercutem no aprendizado dos alunos (GARCIA, 2004). Apesar disso, é importante prudência para evitar que políticas de jornada escolar gerem maiores desigualdades (CÁRDENAS DENHAM, 2011). Além dos turnos matutino e vespertino, o México também oferece escolarização no período noturno, geralmente para adultos (ARCEO-GOMEZ; CAMPOS-VÁZQUEZ; MUÑOZ-PEDROZA, 2016).

Na literatura, Chile é referenciado como exemplo de país que empreendeu uma reforma em larga escala para a eliminação dos turnos escolares. Em 1997, o país começou a implementar a chamada Jornada Escolar Completa, ano em que apenas 20% dos estudantes frequentavam a



escola de turno único de dia completo; em 2014, os dados evidenciavam que esse tipo de oferta estava quase universalizada (HOLLAND; ALFARO; EVANS, 2015; DOMINGUES; RUFFINI, 2018).

Adicionalmente, Sagyndykova (2015) menciona que os turnos duplos são adotados de forma emergencial em casos de desastres naturais, como já ocorreu na Flórida, nos Estados Unidos. O levantamento bibliográfico também encontrou estudos da década de 1950 que faziam menção a pesquisas comparativas entre escolas *half-day* com turnos (*double sessions*) e *full-day* (*regular-day programs*) nos Estados Unidos (HENDRICK, 1954), ou seja, há algumas décadas, no país norte-americano havia coexistência dos dois sistemas.

4 OS TURNOS ESCOLARES NO BRASIL

No Brasil, os estudos sobre turnos escolares são exíguos. O foco das investigações está nas políticas que ampliam a jornada escolar, ou seja, na chamada educação em tempo integral, sem uma análise mais profunda de seus antecedentes, o que levaria ao histórico da criação dos turnos escolares.

No contexto brasileiro, os turnos escolares surgiram no começo do século XX. No final do século XIX, o país assistia ao fenômeno da constituição dos sistemas educativos na Europa e nos Estados Unidos. Em muitos países, a universalização da educação já estava em vias de se consolidar. Foi nesse período que o Estado de São Paulo iniciou a organização da escola graduada, ou seja, escola com sistema vertical por cursos que se sucedem.

As características principais da escola graduada são: a) agrupamento dos alunos segundo um critério nivelador que pelo geral é a idade cronológica para obter grupos homogêneos; b) professores designados a cada grau; c) equivalência entre um ano escolar do aluno e um ano de progresso instrutivo; d) determinação prévia dos conteúdos das diferentes matérias para cada grau; e) o aproveitamento do rendimento do aluno é determinado em função do nível estabelecido para o grupo e o nível em que se encontra; f) promoção rígida e inflexível dos alunos grau a grau. (DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, 1983 *apud* SOUZA, 1998, p. 32).

Inspirado nas trajetórias de países como Espanha, França, Inglaterra e Estados Unidos, o Estado de São Paulo passou a investir na expansão das escolas graduadas e, conseqüentemente, na ampliação de suas vagas.

No Brasil, a escola graduada de ensino primário, compreendendo múltiplas salas de aula, várias classes e alunos e vários professores, aparece pela primeira vez no ensino público, no Estado de São Paulo, na década de 1890. [...] Nesse Estado, os reformadores da instrução pública puderam vislumbrar as escolas graduadas –



escolas de novo tipo – como um melhoramento e como um fator de modernização educacional e cultural. (SOUZA, 1998, p. 38-39).

Com a Reforma de 1892, as escolas paulistas funcionavam com jornada integral, ou seja, manhã e tarde, durante 5 horas, das 10h às 15h no inverno e das 9h às 14h no verão. Em 1904, o horário passou a ser das 11h às 16h (SOUZA, 1999). No contexto europeu, a escola espanhola do início do século XX funcionava em moldes similares: manhã e tarde, 3 horas cada período, totalizando 6 horas diárias (ESCOLANO BENITO, 2000). Ainda hoje, esse formato predomina em muitos países europeus, embora alguns optem pela concentração de aulas no período matutino.

Foi também no Estado de São Paulo, em 1908, que os turnos escolares surgiram como forma de duplicar vagas. As escolas passaram a funcionar em dois turnos para turmas diferentes: manhã (8h às 12h) e tarde (12h30 às 16h30). Apesar disso, a jornada integral ainda era adotada em algumas escolas (SOUZA, 1998; 1999).

Em 1910, dos 24 grupos escolares da cidade de São Paulo, 17 funcionavam em dois períodos. No interior, dos 77 grupos escolares, 20 funcionavam em dois períodos. Infelizmente, o que era para ser provisório, tornou-se a regra. (SOUZA, 1998, p. 102).

Faria Filho e Vidal (2000) mostram que os turnos escolares também foram implementados nesse mesmo período no Estado de Minas Gerais diante da baixa capacidade de atendimento. Entretanto, a nova sistemática não ocorreu sem resistências: diretores da época alegavam que os turnos produziam desvantagens quanto à higiene e à disciplina, além de dificuldades de adaptação de alunos e pais diante dos novos horários de entrada e saída da escola. Tanto Souza (1999) como Faria Filho e Vidal (2000) relatam que o turno matutino mexeu com o costume do almoço que, no começo do século XX, ocorria entre 9h e 10h.

Além dos turnos duplos, em 1928, foi criado o “tresdobramento” (triplo turno), a partir do qual as atividades escolares tinham a duração de três horas em cada turno. Em 1955, algumas escolas passaram a ter quatro turnos para atendimento à demanda escolar (SOUZA, 1998).

Ao longo do século XX, os turnos escolares foram generalizados em todo o país. Nesse período, alguns estados e municípios implementaram ações e políticas com o objetivo de oferecer mais tempo para o aluno na escola (tempo integral), o que possibilitaria uma formação que abrangesse diferentes aspectos do ser humano (educação integral). Essa é origem do termo “educação integral em tempo integral”. É possível destacar dois exemplos que são recorrentes na literatura da área: na década de 1950, a construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, no Estado da Bahia, idealizado por Anísio Teixeira e no qual o aluno ficava na Escola-



Classe por 4 horas e mais 4 horas na Escola-Parque (ÉBOLI, 1969); na década de 1980, a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) no Estado do Rio de Janeiro, nos quais o aluno tinha uma jornada de nove horas (MIGNOT, 1989). Essas e outras experiências nunca foram unânimes: primeiramente, porque eram residuais, o que promovia desigualdades dentro do sistema educativo; segundo, porque traziam para dentro da escola a resolução de problemas que estavam fora dela. Tais dilemas, associados a outros, persistem na tomada de decisão política na atualidade.

No contexto brasileiro, os turnos escolares estão tão naturalizados que, raramente, os discursos políticos, a academia e a própria população fazem menção a eles. Na defesa da educação integral em tempo integral pouca ou nenhuma associação se faz à eliminação dos turnos escolares. Na legislação educacional nacional brasileira não há menção direta à abolição dos turnos. Nas últimas décadas, foram definidas metas para a ampliação da educação em tempo integral, o que, por consequência, significaria a eliminação parcial de escolas funcionando com turnos escolares. No entanto, algumas políticas de educação em tempo integral em curso propõem a ampliação da jornada escolar sem, necessariamente, alterar a organização dos turnos escolares, ou seja, por meio da oferta de atividades extracurriculares fora do espaço escolar e/ou por meio de relações intersetoriais e público-privadas (PARENTE, 2016).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabeleceu a progressiva ampliação do tempo integral no ensino fundamental⁶. Atualmente, o país define dois tipos de jornada na educação básica: jornada parcial com, no mínimo, 4 horas e jornada integral com, no mínimo, 7 horas (BRASIL, 1996; 2013).

O Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001, indicou que o tempo integral – associado à oferta de atividades esportivas, artísticas, de orientação de estudos e também à ampliação da oferta de alimentação escolar - deveria privilegiar crianças mais novas, de camadas sociais desfavorecidas e cujos pais trabalhassem. Suas metas previam progressiva ampliação do tempo integral na educação infantil e no ensino fundamental (BRASIL, 2001). Infelizmente, as políticas implementadas não foram suficientes para cumprir as metas estabelecidas.

Em 2014, o novo Plano Nacional de Educação estabeleceu como meta a oferta de educação em tempo integral a, no mínimo, 25% dos alunos da educação básica e em, pelo menos, 50% das escolas públicas (BRASIL, 2014a). Essa meta mostra que o país não tem como diretriz a eliminação

⁶ A educação brasileira está organizada em dois níveis: educação básica e educação superior. A educação básica é composta por educação infantil (0 a 5), ensino fundamental (6 a 14) e ensino médio (15 a 17). A escolarização é compulsória dos 4 aos 17 anos.



dos turnos escolares em larga escala, o que exigiria grande investimento em recursos físicos, materiais e humanos, além de forte disposição política em fazê-lo.

Dados estatísticos recentes revelam que existem 82,6% de alunos em jornada parcial e 17,4% em jornada integral. São 71,4% escolas funcionando com jornada parcial e 28,6% com jornada integral. No entanto, muitas escolas com jornada integral não funcionam assim na sua totalidade (BRASIL, 2018).

Relacionando turnos, jornadas e horários escolares é possível tipificar as escolas brasileiras em cinco sistemas de turnos escolares: turno único de meio período, turno único de tempo integral, turno duplo, turno triplo e, excepcionalmente, turno quádruplo (Quadro 1). Na tipificação, os horários escolares foram generalizados, considerando-se o mínimo de 4 horas diárias para a jornada parcial e de 7 horas para a jornada integral. Apesar disso, pode haver muitas variações, já que o país possui 5570 municípios em seus 26 estados, além do Distrito Federal, e a legislação brasileira oferece autonomia aos sistemas de ensino para esse tipo de definição.

Quadro1: Escolas brasileiras, por tipo de turno, jornada e horário escolar.

Turno Escolar	Jornada Escolar	Horário Escolar
Turno único de meio período	Jornada Parcial Matutina <i>OU</i>	7h às 11h <i>OU</i>
	Jornada Parcial Vespertina <i>OU</i>	13h às 17h <i>OU</i>
	Jornada Parcial Noturna	19h às 23h
Turno único de tempo integral	Jornada Integral	7h às 14h
Turno duplo	Jornada Parcial Matutina <i>E</i>	7h às 11h <i>E</i>
	Jornada Parcial Vespertina	13h às 17h
	Jornada Parcial Matutina <i>E</i>	7h às 11h <i>E</i>
	Jornada Parcial Noturna	19h às 23h
	Jornada Parcial Vespertina <i>E</i>	13h às 17h <i>E</i>
	Jornada Parcial Noturna	19h às 23h
Turno triplo	Jornada Integral	7h às 14h <i>E</i>
	Jornada Parcial Matutina, Jornada Parcial Vespertina <i>E</i>	7h às 11h, 13h às 17h <i>E</i>
	Jornada Parcial Noturna	19h às 23h
Turno quádruplo (emergencial)	Jornada Parcial Matutina, Jornada Parcial Intermediária, Jornada Parcial Vespertina <i>E</i>	7h às 11h, 11h às 15h, 15h às 19h <i>E</i>
	Jornada Parcial Noturna	19h às 23h

Fonte: Dados de pesquisa. Elaborado pela autora



Em alguns momentos históricos e contextos brasileiros, a falta de vagas levou à criação de um turno diurno intermediário: das 11h às 15h. O turno intermediário é também denominado “turno da fome”, em virtude de coincidir com o horário do almoço. Uma pesquisa exploratória em jornais eletrônicos mostrou a existência recente do turno intermediário em algumas localidades: em 2005, em escolas estaduais do Paraná (DREYER, 2005); em 2007, 2014 e 2019, em escolas estaduais e municipais da cidade de São Paulo (CERCA..., 2007; COMEÇA..., 2007; LIRA, 2014; PREFEITO..., 2019); em 2019, no Estado de Goiás (SUPERLOTAÇÃO..., 2019).

Do ponto de vista da gestão educacional, o número de turnos associado a outros elementos atua como indicador da complexidade da gestão da escola. Conforme a Tabela 1, uma minoria de escolas brasileiras (29,7%) funciona com apenas um turno (turno único). A maior parte das escolas (50,2%) funciona com dois turnos (turno duplo) e 20,1% funcionam com três turnos (turno triplo).

Tabela 1 - Escolas e Matrículas na Educação Básica em função dos Turnos Escolares – Brasil.

TIPO	ESCOLAS %	MATRÍCULAS %
Escola com um turno	29,7	8,2
Escola com dois turnos	50,2	45,9
Escola com três turnos	20,1	45,9

Fonte: Brasil, 2014b. Elaborada pela autora.

Conforme Relatório do PISA 2015 (*Programme for International Student Assessment*), não é possível afirmar categoricamente que exista impacto dos recursos físicos e materiais no desempenho acadêmico dos estudantes, já que o mais importante é a qualidade e não a quantidade. No entanto, para produzir esse tipo de impacto é preciso que tais recursos existam (OECD, 2016). No Brasil, apenas 48,9% das escolas públicas de ensino fundamental possuem biblioteca ou sala de leitura e somente 37,8% possuem quadra poliesportiva. Tais dados dão evidências de que é preciso garantir, prioritariamente, infraestrutura mínima a todas as escolas, seja qual for o tipo de turno ou jornada escolar.

De acordo com Linden (2001), a manutenção dos turnos escolares e/ou o investimento no turno único (de meio dia ou dia completo) são dilemas importantes que os *policymakers* de países em desenvolvimento, como o Brasil, vivem na atualidade. O autor esclarece que os turnos duplos não precisam ser totalmente descartados. Com base nisso, é possível pensar em políticas a curto, médio e longo prazo que focalizem a problemática dos turnos associada à definição do tipo de jornada escolar.



Ao resumirem resultados de pesquisas sobre o efeito dos turnos escolares no desempenho acadêmico de estudantes, Domingues e Ruffini (2018) indicam que os resultados são muito diversos, não sendo possível afirmar peremptoriamente que exista relação direta entre aumento do tempo escolar e bom desempenho acadêmico. No entanto, tais pesquisas elencam alguns benefícios sociais da ampliação do tempo escolar, entre os quais: tempo de cuidado durante a jornada de trabalho das famílias e diminuição dos riscos relacionados à adolescência (exposição a drogas, criminalidade e gravidez). Conforme os autores, a reforma chilena, que investiu na Jornada Escolar Completa e eliminou os turnos escolares, durou 14 anos. O caso chileno dá indícios de que, paralelamente à meta brasileira de educação em tempo integral, são necessárias estratégias concretas de melhoria da qualidade da educação, passando pela revisão dos turnos, o que significa pensar numa escola que tenha condições físicas, materiais e humanas de oferecer um currículo básico e de qualidade a todos e, progressivamente, atividades extracurriculares que contribuam para a formação integral dos estudantes. Em cada estado e município brasileiro é preciso analisar o quanto os turnos escolares ainda são essenciais e onde podem ser eliminados, gradativamente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

São muitas as contradições no cenário internacional. Em alguns países, a universalização da educação há muito deixou de ser um problema; em outros, ainda tem sido seu maior desafio. Tal realidade mostra que o sistema de turnos escolares, mesmo com seus limites, ainda tem sido uma opção para atingir a meta mundial de Educação para Todos.

A revisão da literatura ofereceu condições de compreender a temática sob diferentes prismas, sintetizando conceitos, argumentos e características dos turnos em diferentes países. Com isso, forneceu elementos imprescindíveis para subsidiar a análise do caso brasileiro, sumarizar seu histórico e sua trajetória, além de sistematizar as especificidades dos turnos escolares nas escolas brasileiras.

No Brasil, os turnos escolares, implementados como medida extraordinária no começo do século XX, atualmente estão generalizados e elevaram a jornada integral a essa condição de excepcionalidade. O país, ao ter como meta a ampliação da educação em tempo integral a uma parcela dos estudantes, mantém um sistema dual (jornada parcial e jornada integral), ambas



prejudicadas pelas condições materiais ainda insuficientes (ou inexistentes) em muitas escolas públicas, o que reflete nas variáveis que incidem sobre a qualidade da educação.

Argumentos educacionais e sociais para a implementação da educação em tempo integral têm sido disseminados no país. A realidade brasileira deixa transparecer que esses argumentos são indissociáveis: em tese, mais tempo de escola significa mais tempo em segurança, em atividades, em formação, com cuidados e com alimentação. No entanto, os insuficientes investimentos na construção de novas escolas nas últimas décadas associados ao uso de espaços não escolares e à disseminação das relações intersetoriais e público-privadas estão delineando as atuais estratégias político-educacionais para a oferta das atividades curriculares e extracurriculares que compõem a jornada integral. Isso explica porque não é possível associar diretamente aumento da jornada escolar à eliminação dos turnos escolares.

Existem ainda muitos dilemas e desafios em relação à gestão, organização e qualidade da educação brasileira. Especificamente no que concerne às políticas de educação em tempo integral, sabe-se que beneficiam inúmeros estudantes em fase de escolarização obrigatória e são compatíveis com tendências internacionais de ampliação do tempo do aluno na escola. A análise dos turnos escolares associada às jornadas escolares fortaleceu a noção de que qualquer decisão política em relação à temática deve estar pautada em argumentos sólidos e diagnósticos concretos, e que o planejamento educacional deve superar metas e estratégias reiteradamente descumpridas.

REFERÊNCIAS

ARCEO-GÓMEZ, Eva; CAMPOS-VÁZQUEZ, Raimundo; MUÑOZ-PEDROZA, Carlos. **Double-Shift High Schools and School Performance: evidence from a regression discontinuity design**. 2016.

Disponível em: https://lacea-lames2017.exordo.com/files/papers/998/initial_draft/Double-Shift_HighSchools_ArceoCamposMu_oz_Jan2016_wTables_Figures.pdf Acesso em: 10 jan. 2020.

ASHONG-KATAI, Lois. **Abolition of the double shift system of schooling in Ghana: policy and its implementation in public basic schools a case study of schools under the Accra Metropolitan Assembly**. 2013. 146 f. Thesis (Master of Philosophy in Comparative and International Education) - Institute for Educational Research, Faculty of Education, University of Oslo, Oslo, 2013. Disponível em: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/35818> Acesso em: 10 jan. 2020.

BONILLA-MEJÍA, Leonardo. Doble jornada escolar y calidad de la educación en Colombia.

Documentos de Trabajo sobre Economía Regional, Cartagena de Indias, n. 143, abr. 2011.

Disponível em: https://www.banrep.gov.co/publicaciones/pub_ec_reg4.htm Acesso em: 10 jan. 2020.



BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001.
Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n. 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1 Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014a. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica nº 040**, 17 de dezembro de 2014b. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/RELATORIO+DO+SEGUNDO+CICLO+DE+MONITORAMENTO+DAS+METAS+DO+PNE+2018/9a039877-34a5-4e6a-bcfd-ce93936d7e60?version=1.17>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRAY, Mark. **Double-Shift Schooling**. Design and operation for cost-effectiveness. London: Commonwealth Secretariat; Paris: International Institute for Educational Planning, 2000. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000122427?posInSet=17&queryId=dec9999e-3af2-47af-ad6e-a4253dfe436d> Acesso em: 10 jan. 2020.

CÁRDENAS DENHAM, Sergio. Escuelas de doble turno en México: una estimación de diferencias asociadas con su implementación. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 16, n. 50, p. 801-827, 2011. Disponível em:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000300007 Acesso em: 10 jan. 2020.

CERCA de 70 mil estudantes de SP terão aulas aos sábados. **O Globo Online**, 31 jan. 2007. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/cerca-de-70-mil-estudantes-de-sp-terao-aulas-aos-sabados-4236969> Acesso em: 10 jan. 2020.

COMEÇA o ano letivo para mais de 1 milhão de alunos das escolas municipais de SP. **Cidade de São Paulo Comunicação**, 7 fev. 2007. Disponível em:
<https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/comunicacao/noticias/?p=129488> Acesso em: 10 jan. 2020.



DOMINGUES, Patricio; RUFFINI, Krista. Long-Term Gains from Longer School Days. **IRLE Working Paper**, n. 103-18, p. 1-48, oct. 2018. Disponível em: <http://irle.berkeley.edu/files/2018/10/Long-Term-Gains-from-Longer-School-Days.pdf> Acesso em: 10 jan. 2020.

DREYER, Diogo. Escolas adotam turno intermediário. **Tribuna**, 19 jul. 2005. Disponível em: <https://www.tribunapr.com.br/noticias/parana/escolas-adotam-turno-intermediario/> Acesso em: 10 jan. 2020.

ÉBOLI, T. **Uma experiência de educação integral**. Brasília: MEC/INEP, 1969. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001840.pdf> Acesso em: 10 jan. 2020.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos**. Madrid: Biblioteca Nova, 2000.

EUROPEAN COMMISSION. Eurydice. **National Education Systems**. 2020. Disponível em: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en Acesso em: 10 jan. 2020.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 19-34, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03> Acesso em: 10 jan. 2020.

GARCÍA, José Maria. La administracion y gestion educativa: algunas lecciones que nos deja su evolucion en los Estados Unidos y Mexico. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, México, n. 1, v. 26, p. 11-52, 2004. Disponível em: https://www.crefal.org/rieda/images/rieda-2004-1/articulo_ensayo1.pdf Acesso em: 13 abr. 2020.

HENDRICK, Joseph Lawson. **A study of the effect of shift classes on reading age**. 1954. 178 f. Thesis (Master of Science in Education) - University of Richmond, Virginia, 1954. Disponível em: <https://scholarship.richmond.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2204&context=masters-theses> Acesso em: 10 jan. 2020.

HOLLAND, Pablo; ALFARO, David; EVANS, Peter. Extending the School Day in Latin America and the Caribbean. **Policy Research Working Paper**, n. 7390, Jun. 2015. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/477421467986293530/pdf/WPS7309.pdf> Acesso em: 10 jan. 2020.

LIRA, Davi. 3,5 mil alunos ainda estudam no 'turno da fome' em escolas municipais de SP. **Último Segundo IG**, 25 ago. 2014. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-08-25/35-mil-alunos-ainda-estudam-no-turno-da-fome-em-escolas-municipais-de-sp.html> Acesso em: 10 jan. 2020.

LARACH, Linda. **Brazil: Secondary Education Profile. A Summary of "Secondary Education: Time to Move Forward"**. Washigton D.C.: World Bank, 2001. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/pt/862001468744268169/pdf/multi0page.pdf> Acesso em: 10 jan. 2020.



LINDEN, Toby. **Double-shift Secondary Schools: possibilities and issues**. Washington D.C.: World Bank, 2001. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/pt/819151468740107174/pdf/multi0page.pdf> Acesso em: 10 jan. 2020.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. CIEP – Centro Integrado de Educação Pública: alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação? **Em Aberto**, Brasília, n. 44, p. 45-63, 1989. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2080/1819> Acesso em: 10 jan. 2020.

OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. **PISA 2015 Results (Volume I): excellence and equity in education**, PISA. OECD Publishing: Paris, 2016. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264266490-en.pdf?expires=1579641934&id=id&accname=guest&checksum=CF0E898118F565FC487B26EB905A1C41> Acesso em: 10 jan. 2020.

OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. **Education at a Glance 2018: OECD Indicators**. Paris: OECD Publishing, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2018/EAG_Relatorio_na_integra.pdf Acesso em: 10 jan. 2020.

ORKODASHVILI, Marian. Double – shift schooling and EFA goals: assessing economic, educational and social impacts. **Munich Personal RePEc Archive**, n. 23519, sept. 2009. Disponível em: https://mpra.ub.uni-muenchen.de/23519/1/Double_shift_schooling_and_EFA_Goals_assessing_economic_educational_and_social_impacts_pdf Acesso em: 10 jan. 2020.

OVALLE-RAMIREZ, Cláudia Patricia. Efecto de la Doble Jornada Escolar en el Desempeño Académico de los Estudiantes Colombianos: Un Análisis Empírico para Informar la Política de Jornada Única. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 81, jul. 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2990/2091> Acesso em: 10 jan. 2020.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Construindo uma Tipologia das Políticas de Educação Integral em Tempo Integral. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 563-586, set./dez. 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/10601/pdf> Acesso em: 10 jan. 2020.

PREFEITO Bruno Covas e vereadores realizam Mutirão nos Bairros na Capela do Socorro. **Interlagos News**, 28 maio 2019. Disponível em: <https://gruposulnews.com.br/prefeito-bruno-covas-e-vereadores-realizam-mutirao-nos-bairros-na-capela-do-socorro/> Acesso em: 10 jan. 2020

SAGYNDYKOVA, Galiya. **Academic Performance in Double-Shift Schooling**. 2013. Disponível em: http://www.u.arizona.edu/~galiyas/Research_files/DSSpaper_nov13.pdf Acesso em: 10 jan. 2020.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1990-1910)**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.



SOUZA, Rosa Fátima de. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 127-143, jul./dez. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000200010 Acesso em: 10 jan. 2020.

SUPERLOTAÇÃO nas escolas. **O Popular**, 24 fev. 2019. Disponível em: <https://www.opopular.com.br/noticias/opiniao/editorial-1.145048/superlotação-nas-escolas-1.1737744> Acesso em: 10 jan. 2020.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para Todos em 2015: um objetivo acessível?** Brasília: UNESCO; São Paulo: Editora Moderna, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187129?posInSet=1&queryId=640e89cf-670c-4dd0-b825-11a40f86aae6> Acesso em: 10 jan. 2020.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Education For All 2000-2015: achievements and challenges**. Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565> Acesso em: 10 jan. 2020.

USHIOGI, Morikazu; HAMANO, Takashi. Vietnam's quest for Universal Primary Education and Analysis of its Financial Structure. In: YONEMURA, Akio. **Universalization of Primary Education in the Historical and Developmental Perspective**. Chiba: Institute of Developing Economies, 2007. Disponível em: https://www.ide.go.jp/English/Publish/Download/Report/2005/2005_04_15.html Acesso em: 10 jan. 2020.

USMAN, Kabiru. **Impact of single and multiple-shift schooling systems on islamic studies students' performance in secondary schools in Adamawa State, Nigeria**. 2015. 115 f. Thesis (Master Degree in Education) - Department of Educational Foundations and Curriculum Studies, Faculty of Education, Ahmadu Bello University, Zaria, Nigeria, 2015. Disponível em: <http://kubanni.abu.edu.ng/jspui/handle/123456789/7619> Acesso em: 10 jan. 2020.

WORLD BANK. **Education in Sub-Saharan Africa**. Policies for Adjustment, Revitalization, and Expansion. Washignton D. C.: World Bank, 1988. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/pt/816101468009945118/pdf/multi-page.pdf> Acesso em: 10 jan. 2020.

SOBRE A AUTORA

Cláudia da Mota Darós Parente

Pós-doutorado na *Universidad* de Salamanca. Doutorado em Educação na Universidade de Campinas (Unicamp). Professora da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Líder do Grupo de Pesquisa e Avaliação de Políticas Educacionais (Gape).

Email: claudia.daros@unesp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0250-8935>.

Recebido em: 23-01-2020

Aprovado em: 10-04-2020

Publicado em: 21-04-2020

