

**PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO-SENSU*
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**

GILDA APARECIDA NASCIMENTO NUNES

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS
ATRIBUÍDOS PELA CRIANÇA**

**GOIÂNIA
2013**

GILDA APARECIDA NASCIMENTO NUNES

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS
ATRIBUÍDOS PELA CRIANÇA**

Dissertação elaborada para fins de avaliação parcial,
no Programa de Pós-Graduação em Educação –
Mestrado, na área de concentração Educação e
Sociedade, na Pontifícia Universidade Católica de
Goiás na linha de pesquisa Estado, Instituições e
Políticas Educacionais, sob orientação da professora
Dr.^a Denise Silva Araújo.

**GOIÂNIA
2013**

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

Nunes, Gilda Aparecida Nascimento.

N972e Escola de tempo integral [manuscrito] : Os sentido e significados atribuídos pela criança / Gilda Aparecida Nascimento Nunes. – 2013.

148 f. : il.; graf. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, 2013.

“Orientadora: Profa. Dra. Denise Silva Araújo”.

1. Educação e Estado. 2. Escola de tempo integral. I. Título.

CDU 37.018(043)

GILDA APARECIDA NASCIMENTO NUNES

FOLHA DE AVALIAÇÃO

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS
PELA CRIANÇA**

BANCA EXAMINADORA

Dr.^a Denise Silva Araújo
(Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Sandra Valéria Limonta
Prof.^a UFG

Dr. Romilson Martins Siqueira
Prof.^o PUC Goiás

DEDICATÓRIA

Às mulheres fantásticas de minha família:

Minha mãe Margarida, incansável guerreira.

Minhas irmãs: Fátima, Geny, Glória, Gricélia,

Goret e Grécia (in memoriam), companheiras de

sempre.

Minhas filhas: Raquel e Rafaela, flores que

embelezam o jardim da minha existência.

"É próprio da mulher o sorriso que nada promete e

permite tudo imaginar."

(Carlos Drummond de Andrade)

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Senhor, por ter me conduzido nos momentos em que eu não sabia o que fazer.

Aos meus pais, João Gualberto (*in memoriam*) e Margarida, pela educação que me proporcionaram.

A toda minha família, pelo apoio e por acreditar em mim.

Às minhas filhas, Raquel e Rafaela, por terem aceitado, às vezes sem compreender, as minhas ausências físicas e muitas, presente, mas sempre ocupada em meus estudos.

À minha amiga Lázara Mendonça. Começamos juntas essa jornada. Obrigada pela amizade, carinho e companheirismo! Valeu!!!!

À querida professora Doutora Denise Silva Araújo, minha professora e orientadora, obrigada pela paciência, carinho e dedicação.

Aos professores da banca de qualificação e defesa: Professor Dr. Romilson Martins Siqueira e Professora Dr.^a Sandra Valéria Limonta. A contribuição de vocês enriqueceu esta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação – PUC Goiás, pelas contribuições.

Aos colegas do mestrado, foi muito bom ter conhecido vocês.

Às crianças, sujeitos desta pesquisa. Obrigada por terem aceitado a minha presença no meio de vocês. Obrigada pela naturalidade

em que respondiam as questões, sem nem entender para o quê serviriam suas respostas.

À Vice-diretora e toda a equipe da escola pesquisada, por terem permitido a realização desta pesquisa e a pela receptividade.

*És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo tempo tempo tempo
Vou te fazer um pedido
Tempo tempo tempo tempo...*

*Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo tempo tempo tempo
Entro num acordo contigo
Tempo tempo tempo tempo...*

*Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo tempo tempo tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo tempo tempo tempo...*

*Que sejas ainda mais vivo
No som do meu estribilho
Tempo tempo tempo tempo
Ouve bem o que te digo
Tempo tempo tempo tempo...*

*Peço-te o prazer legítimo
E o movimento preciso
Tempo tempo tempo tempo
Quando o tempo for propício
Tempo tempo tempo tempo...*

*De modo que o meu espírito
Ganhe um brilho definido
Tempo tempo tempo tempo
E eu espalhe benefícios
Tempo tempo tempo tempo...*

*O que usaremos prá isso
Fica guardado em sigilo
Tempo tempo tempo tempo
Apenas contigo e comigo
Tempo tempo tempo tempo...*

*E quando eu tiver saído
Para fora do teu círculo
Tempo tempo tempo tempo
Não serei nem terás sido
Tempo tempo tempo tempo...*

*Ainda assim acredito
Ser possível reunirmo-nos
Tempo tempo tempo tempo*

*Num outro nível de vínculo
Tempo tempo tempo tempo...*

*Portanto peço-te aquilo
E te ofereço elogios
Tempo tempo tempo tempo
Nas rimas do meu estilo
Tempo tempo tempo tempo...*

Caetano Veloso

RESUMO

A presente dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa que buscou compreender os sentidos e significados que as crianças, sujeitos desta pesquisa, atribuem à Escola de Tempo Integral. O método que orientou este trabalho foi o materialismo histórico dialético e a metodologia utilizada foi à abordagem qualitativa. A investigação empírica realizou-se auxiliada por instrumentos diversificados que possibilitaram construir zonas de sentido acerca desta realidade, como: observação, análise documental e rodas de conversa com as crianças. Para a realização das rodas de conversa, os alunos fotografaram e desenharam suas famílias, os espaços, os ambientes e as atividades que realizam na escola. Para fundamentar as análises acerca desta complexa realidade, inicialmente discutiu-se a construção histórica da concepção de infância. Neste trabalho, assumiu-se a concepção de infância como constructo histórico e social, visto que as maneiras pelas quais ela é vivenciada, ao longo da história, em diferentes sociedades, é mediada pelas condições econômicas, sociais e políticas determinadas pelos modos que as pessoas se organizam na produção de sua sobrevivência. Assim, refletiu-se acerca da concepção de educação integral e de escola de tempo integral. Para tanto, analisou-se a educação escolar no início do século XX, as principais experiências de escola de tempo integral no Brasil e a recente experiência na Rede Estadual de Ensino de Goiás. A escola de tempo integral não pressupõe que se tenha educação integral. Defende-se a concepção de educação integral como a formação do ser humano em todos os seus aspectos, que não se caracteriza pela formação em atendimento às necessidades mínimas do indivíduo. Com esta fundamentação teórica, foram analisados os significados e sentidos atribuídos pelas crianças à escola de tempo integral, obtidas na pesquisa de campo realizada em uma Escola de Tempo Integral da Rede Estadual de Goiás, situada na cidade de Ceres. Para essa análise, elegeu-se como categorias: a tarefa, a quadra e o almoço, apoiando-se nas falas, desenhos e fotografias feitas pelas crianças. As considerações finais apresentadas no estudo pretendem contribuir para a discussão sobre o sentido que a escola de tempo integral tem para a criança, sem esgotar as discussões que emergem sobre esse tema. Para as crianças, a escola de tempo integral é o lugar da tarefa e da cópia, mas também da brincadeira, de alimentar-se, de encontrar-se com os colegas e estabelecer a amizade entre eles. Sendo assim, considera-se que, para eles, a escola cumpre, em parte, a sua função social. No entanto, necessita de propostas pedagógicas, espaços adequados, tempos, rotinas e metodologias, que integrem os conhecimentos e as formas em desenvolvê-los.

Palavras-chave: Política Educacional. Escola de Tempo Integral. Ampliação da Jornada escolar.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of a research that aims to understand the meanings that children, subject of this research, attach to Full Time School. The method that guided this research was dialectic historical materialism and the methodology used was qualitative approach. The empirical research was carried out aided by different instruments that enabled build zones on this sense of reality, like: observation, document analysis and conversations circles with children. To hold the conversation circles students photographed and drew their families, spaces, environments and they school activities. To build our analysis on this complex reality, at first discussed the historical construction of the concept of childhood. In this work, we take the concept of childhood as a construct historical and social, since the ways in which it is experienced, throughout history, in different societies were mediated by the economic, social and political with determined ways by people who organize themselves in production of their survival. From there, we reflect about the concept the increase of daily school hours education and Full Time School. Therefore, we analyzed the school education in the beginning of XX century and the main experiences on Full Time School in Brazil and recent experience on State Schools in Goiás. For us Full Time School does not imply that it has comprehensive education. We support the concept of full time education as the formation of the human being in all their aspects, is not characterized by the formation in compliance with the minimum needs of the individual. With this theoretical foundations, we analyze the significance and meanings attributed by children to Full Time School, obtained in field research done in a Full Time School at the State of Goiás, in the city of Ceres. For this analysis, we chose the categories: the task, the court and lunch, supporting us in the speeches, photographs and drawings made by the children. The final considerations presented in this study aim to contribute to the discussion about the direction the Full Time School has for the child, we do not intend, however, exhaust the discussions that permeate this topic.

Key Words: Education Policy. Full Time School. The Increase of Daily School Hours.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição das atividades dos alunos atendidos em tempo integral	103
Quadro 2 - Idade e sexo dos sujeitos da pesquisa.....	105
Quadro 3 - Contexto familiar dos sujeitos da pesquisa	106
Quadro 4 - Preferências dos sujeitos da pesquisa.....	109
Quadro 5 - Preferências dos sujeitos da pesquisa – Na escola	117

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura física da escola – bebedouro	98
Figura 2 - Estrutura física da escola – janelas	98
Figura 3 - Estrutura física da escola – Porta da sala de aula	99
Figura 4 - Refeitório	104
Figura 5 - Família da Aluna 3.....	107
Figura 6 - Família do Aluno 6	108
Figura 7 - Desenho da pista de corrida.....	109
Figura 8 - Desenho da Aluno 7.....	117
Figura 9 - Quadra de esportes.....	118
Figura 10 - Quadra de esporte da Escola Estadual	119
Figura 11 - Desenho da Aluna 9 - Atividades	120
Figura 12 -Foto da Biblioteca.....	122
Figura 13 - Porta do laboratório de informática	124
Figura 14 - Refeitório da escola pesquisada.....	126

LISTA DE SIGLAS

CAICs	- Centros Integrados de Atenção à Criança
CECR	- Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CIACs	- Centros de Atenção Integral à Criança
CIEPs	- Centros Integrados de Educação Pública
CEP	- Centro de Ensino Profissionalizante
CENPEC	- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEUS	- Centros Educacionais Unificados
CF	- Constituição Federal
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EETI	- Escola Estadual de Tempo Integral
ETI	- Escola de Tempo Integral
FIS	- Fundação Itaú Social
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	- Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
LOAS	- Lei Orgânica da Assistência Social
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
ONU	- Organização das Nações Unidas
PDDE	- Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNAE	- Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PLC	- Projeto de Lei da Câmara
PME	- Programa Mais Educação

- PROFIC** - Programa de Formação Integral da Criança
- PROINFO** - Programa Nacional de Tecnologia Educacional
- PRONAICA** - Programa Nacional de Atenção à criança e ao adolescente
- SEE** - Secretaria Estadual da Educação
- SEDUC** - Secretaria Estadual da Educação
- SENAC** - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
- UNICEF** - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 - INFÂNCIA, CRIANÇA E FAMÍLIA: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA	31
1.1 A INFÂNCIA E A CRIANÇA NA CONTEMPORANEIDADE: ALGUMAS REFLEXÕES	32
1.2 A INFÂNCIA: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL	39
1.3 CRIANÇA E FAMÍLIA: RELAÇÕES DINÂMICAS E CONTRADITÓRIAS	45
CAPÍTULO 2- DE TEMPOS EM TEMPOS A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL	50
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL	51
2.1.1 A Implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro	61
2.1.2 O Sistema Integrado de Educação Pública de Brasília	62
2.1.3 Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)	65
2.1.4 Na década de 1990: dos CIACs aos CAICs	67
2.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	70
2.3 O TEMPO, TEMPO ESCOLAR E TEMPO INTEGRAL	77
2.4 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM GOIÁS	83
CAPÍTULO 3 - TEMPO DE INFÂNCIA E TEMPO DE ESCOLA: OS SIGNIFICADOS E SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELAS CRIANÇAS À ESCOLA DE EMPO INTEGRAL	93
3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA	93
3.2 SUJEITOS DA PESQUISA	104
3.3 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL INVESTIGADA: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS	111
3.3.1 A Tarefa	111
3.3.2 A Quadra	116
3.3.3 O Almoço	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICE	143
ANEXO	146

INTRODUÇÃO

A Escola de Tempo Integral no Brasil, independente do momento histórico e da concepção adotada. Essa, é alvo de críticas, sejam elas no âmbito educacional, social ou político. Com o tema **Escola de Tempo Integral: os sentidos e significados atribuídos pela criança**, nos propomos a ouvir as crianças, nesta dissertação de mestrado sobre a implementação do Projeto de Escola Estadual de Tempo Integral na Rede Estadual de Educação no Estado de Goiás.

A implementação desse projeto no Estado de Goiás iniciou-se em 2006. Essa experiência conduziu-nos a propor o seguinte problema de pesquisa: quais os sentidos e significados atribuídos pela criança à escola de tempo integral? Entendemos que, nesse projeto, a criança deve ser a razão principal para a sua implementação. Consideramos ainda, que elas estão sujeitas às mudanças que ocorrem no contexto escolar. Esses fatores conduziram-nos a escolher a criança como sujeito da pesquisa, especificamente as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, observamos que a criança, há muito tempo, faz parte da pesquisa científica.

A crise da identidade cultural e pedagógica que passa a escola pública, nos dias atuais, pode, em parte, ser atribuída ao aumento significativo de suas funções, que a sobrecarregaram. São várias mudanças na busca de atender às expectativas de uma sociedade dinâmica: programas sociais que são administrados no interior das escolas, mudanças curriculares, organizacionais e pedagógicas, como por exemplo: novos critérios para a progressão escolar e a implementação da escola em tempo integral.

Algumas dessas demandas foram geradas em função da maior inserção da mulher no mercado de trabalho, que passou a necessitar de um lugar seguro para deixar seus filhos, para que recebam os cuidados necessários e uma educação de qualidade. Assim, pensar em educação em tempo integral exige um debate mais amplo do que seja um aumento do tempo de permanência da criança na escola. A ampliação da jornada escolar é questionada em relação à quantidade e à qualidade da educação oferecida aos alunos, visto que esse projeto reestrutura os tempos e os fazeres escolares e vem ao encontro das demandas da sociedade atual. Além disso, existem questões relacionadas às desigualdades sociais e à função da escola.

Nesta pesquisa, procuramos compreender este contexto, porém nosso principal objeto de análise foram os sentidos e significados que as crianças/alunos atribuem às mudanças ocorridas em sua vida escolar, acarretadas pela ampliação da jornada escolar.

Para elucidar essa questão, não poderíamos deixar de investigar o Projeto da Escola de Tempo Integral no Estado de Goiás e os pressupostos que orientam sua implementação; a estrutura física oferecida por estas escolas, para garantir a concretização da proposta da escola de tempo integral; e as mudanças significativas que vêm promovendo sua implantação. Entendemos que isto se fez necessário para compreendermos a finalidade desta permanência do aluno na escola e os objetivos pelos quais esse projeto foi implementado na Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás.

É um tema intrigante e instigante, que consideramos relevante para a sociedade e para nós, como pesquisadora e como profissional. Entendemos que é relevante no sentido que, por meio das pesquisas realizadas, aumentam-se as oportunidades de críticas e sugestões para as possíveis melhorias. Além disso, no ano da implantação desse projeto na rede estadual do Estado de Goiás, atuamos como educadora e participamos da implementação desse projeto em uma das escolas do Estado de Goiás. Nessas circunstâncias, eram muitas as indagações e preocupações que se apresentavam. Desta forma, consideramos que problematizar esse tema pode contribuir para a (re) definição da identidade da escola e sua função diante da sociedade.

Para tanto, acreditamos que apreender os significados que as crianças atribuem às mudanças ocorridas em sua vida escolar, acarretadas pela ampliação da jornada escolar pode contribuir para compreender melhor esta política em sua complexidade.

MÉTODO E METODOLOGIA

Esta pesquisa foi orientada pelo Método Materialista Histórico Dialético, que consiste no método de análise da realidade social e econômica elaborado por Karl Marx, no final do século XIX e início do século XX. Segundo Triviños (2006), o materialismo histórico, o materialismo dialético e a economia política são os principais aspectos que compreendem o marxismo. Para o autor, esse método foi elaborado baseado na dialética hegeliana, no entanto, rejeita o idealismo nela contido e apoia-se no materialismo como fundamento para a análise do mundo e da história. O autor afirma que:

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade (TRIVIÑOS, 2006, p. 51).

Triviños (2006) afirma que as ideias marxistas continuam a influenciar muitos pesquisadores que acreditam que, para a compreensão de uma sociedade, é necessário entender seus meios e modos de produção e suas forças produtivas.

Para o autor, os meios de produção são as máquinas, os equipamentos, ferramentas, energia, a terra, as matérias-primas, ou seja, tudo o que os homens empregam para originar os bens materiais. As forças produtivas, por sua vez, são os homens, sua experiência de produção, seu conhecimento, suas técnicas de organização do trabalho.

Nesta perspectiva teórica, a produção e a troca dos produtos constituem a base da ordem social. É possível fazer essa constatação, mediante a análise dos modos de produção que perpassam a história. O estudo das transformações ocorridas nos diferentes modos de produção permite afirmar que a divisão dos homens em classes é produzida no processo pelo qual a sociedade produz sua existência material.

A partir dessa discussão, Marx e Engels (2010) defendem a ideia que as relações sociais estão intrinsecamente ligadas às forças produtivas. Com as forças produtivas, os homens modificam o seu modo de produção e a maneira de estabelecerem a sua sobrevivência e as relações sociais. Por sua vez, a produção dos meios permite a satisfação imediata das primeiras necessidades, que estão relacionadas à comida, moradia e vestuários. A partir dessas necessidades satisfeitas, surgem outras que precisam ser saciadas. Nesse sentido, os autores citados, consideram que os homens, produzindo seus meios de existência, ao mesmo tempo, produzem indiretamente a sua própria vida imaterial e afirmam que:

[...] os homens, ao desenvolverem sua produção material e relações materiais, transformam, a partir da sua realidade, também o seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida é que determina a consciência (MARX; ENGELS, 2010, p. 52).

Desta forma, podemos afirmar que, com o advento das novas tecnologias da comunicação e da informação, houve mudanças em relação aos meios de produção, às forças produtivas e estabeleceram novas formas nas relações produtivas e sociais dentro de um contexto onde impera a valorização da mercadoria, do lucro e do capital. Nesse contexto, o materialismo histórico contribui para a análise da realidade, visto que se utiliza de algumas categorias fundamentais para compreendê-la: trabalho ou *práxis*; alienação e fetichismo; contradição; movimento e historicidade; totalidade.

Carone (1994) afirma que, na perspectiva marxista, a sociedade é analisada como a totalidade orgânica, que é dotada de leis estruturais, com suas especificidades. Destarte, “tal como os organismos vivos, a sociedade é pensada como totalidade dotada de história, que nasce e caduca como os seres vivos, isto é, não é imutável, sofre transformações” (CARONE, 1994, p. 21).

As pessoas e os fatos sociais não explicam por si mesmos, não são autônomos, autossuficientes. As explicações para eles devem ser buscadas na “trama das relações nas quais estes fatos se inserem” (IANNI, 1984, p. 98). Nesse caso, não há como realizar uma pesquisa, em uma dada realidade, sem estabelecermos as relações que estão intrincadas na questão, ou seja, isolarmos um fato social ou uma pessoa desconsiderando as relações sociais a que são ou que foram submetidos.

Os fenômenos que são vivenciados pelas pessoas e pelas sociedades nem sempre são facilmente compreensíveis. Diante disso, é necessário um olhar crítico para desvelar o que se encontra por trás da realidade vislumbrada, ou seja: “A realidade social é complexa, contraditória, constituída por nexos, relações, processos, estruturas que não deixam conhecer pela observação empírica convencional” (IANNI, 1984, p. 97).

Nessa perspectiva, a realidade não pode ser tomada como se apresenta a primeiro momento, é necessário descobrir as relações que estão ligadas ou a que pertencem. Por mais que aparentemente estejam estáticas, de fato não estão. A realidade está sempre em movimento, em transformação.

Para se chegar à análise dessa realidade, o método materialista histórico dialético não pode ser considerado como uma “camisa-de-força”, sem as mudanças que ocorrem a partir dos diálogos que são tecidos no processo histórico. Nesse sentido, Frigotto afirma que:

Para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente (FRIGOTTO, 1987, p. 73).

Diante do exposto, na concepção marxista, a organização da sociedade não é estática, mas está sujeita as mudanças que são inerentes ao processo de sobrevivência e de adequações do homem ao meio em que vive. A dinâmica que envolve essas mudanças faz parte dos aspectos econômicos, sociais e histórico na constituição da humanidade.

Para estudar essas mudanças, o materialismo histórico dialético apresenta-se como um método capaz de explicar as contradições e o movimento que perpassam a realidade concreta, fazendo uma “reflexão crítica que implica em um aproveitamento tanto da filosofia, da economia e de outras contribuições, como uma reflexão crítica sobre o real: sobre as atividades, sobre os desenvolvimentos políticos, sobre as lutas sociais” (IANNI, 1984, p. 95).

De acordo com Ianni (1984), as relações sociais são permeadas por muitas contradições, que se tornam evidentes a partir das várias negociações que acontecem em meio às lutas sociais, sejam nas relações entre o homem e a mulher, entre empregados e

empregadores. Em qualquer uma dessas situações, não pode se negar a sobreposição da classe social. A resolução para essas contradições acontece de formas diferenciadas com várias possibilidades a partir dos contextos em que acontecem.

O citado autor afirma, ainda, que o princípio da dialética se explicaria por meio da contradição da maneira como se apresenta, do seu desdobramento e da sua resolução. Pensando assim, o autor afirma que nem sempre a resolução poderá vir por meio da revolução. Existem contradições que não são possíveis de resolver através de enfrentamentos armados, por exemplo, as questões relacionadas aos direitos das crianças e adolescentes.

Vale salientar que algumas dessas contradições foram marcadas no âmago da humanidade e contaram com a alienação e o fetichismo para que permanecessem, ainda, na sociedade contemporânea. Para Ianni (1984, p. 100), “fetichizar, significa cristalizar, tomar um dado como em si, autonomizar, ideologizar, folclorizar”. O autor considera que o fetichismo não está restrito às relações econômicas, envolvendo a mercadoria, os juros e o dinheiro. O fetichismo vai além, está no meio das relações sociais, culturais e espirituais, por exemplo, o fetiche da moda, do cantor, de uma fala e da linguagem.

Podemos conceituar fetichismo¹ como a coisificação do indivíduo ou de fenômenos humanos, produzidos historicamente. Nesse caso, acontece a vivificação de coisas ou fenômenos, que tomam valor a partir de suas representações sociais ou econômicas. Para representar essa situação, buscaremos exemplos do cotidiano, tais como, o mercado financeiro que dita as regras econômicas, podendo até apresentar-se hostil e o mundo *ffashion*, que dita as normas de pertencimento ao mundo da beleza e da moda. Essas situações apresentam-se ideologicamente, dentro do senso comum, naturalizadas e a-históricas, como se sempre tivessem sido assim e assim “tem que ser”.

Desta forma, ao invés do ser humano ser o protagonista da situação, ele se torna mero espectador manipulado por interesses alheios a sua realidade, seja de ordem econômica, política, religiosa, social, familiar e até mesmo educacional. Para Ianni (1984, p. 100), “a sociedade burguesa é uma fábrica de fetichismos que permeiam todas as relações humanas”.

Podemos afirmar que a alienação ajuda a sustentar o fetichismo e vice-versa, por meio da divisão do trabalho, da valorização da força de trabalho humano como mercadoria. Essas condições favorecem a alienação do trabalhador, que não se reconhece no produto de seu trabalho.

¹ Outros termos que explicam a mesma ideia são reificação ou coisificação.

No processo de produção em larga escala, o trabalhador participa da produção e recebe uma parte mínima do produto, em forma de salário. Codo (1995, p. 09) considera que o “trabalho é ao mesmo tempo criação e tédio, miséria e fortuna, felicidade e tragédia, realização e tortura dos homens.” Para compreender o conceito de alienação, o referido autor cita como exemplo, a aquisição de um veículo por meio de financiamento bancário, nesse caso a pessoa que faz essa ação é dono do carro e ao mesmo tempo não é, pois o carro está alienado.

O trabalhador produz, mas não é dono do produto do seu trabalho, que é transformado em mercadoria. A mercadoria e o lucro são o centro do sistema capitalista. Desta forma, o homem é alienado de seu trabalho, cujo produto será valorizado mediante a sua lucratividade, na medida em que a ele for anexado um valor de troca (CODO, 1995).

De acordo com Ianni (1984), a alienação e a fetichização são produzidas em meio das relações sociais, fortalecendo a cultura da moda, da música, da fala, da linguagem e das relações sociais. Nessa perspectiva, o autor afirma ainda, “onde há alienação, há fetichismo” (IANNI, 1984, p. 100).

A alienação consiste na transferência para outrem do domínio sobre as próprias ideias, concepções, trabalho, retorno financeiro ou material, muitas vezes, sem se dar conta desse fato. Em nossa sociedade, isso acontece com a ajuda dos meios de comunicação, redes virtuais, ideologia política, religiosa e familiar, pelos contextos históricos em que essas situações foram desencadeadas e consolidam-se pela “anuência” dos envolvidos.

A alienação não está relacionada somente ao trabalho, mas permeia todas as relações do ser humano seja familiar, religiosa, política, que vai para além dessa discussão, pois está profundamente arraigada na estrutura da sociedade. Ianni (1984, p. 99), ressalta que “existe uma economia política do machismo. Assim como, ainda, existe uma economia política do problema religioso na Irlanda do Norte.” Nesse sentido, o autor ressalta que há alienações que são de cunho estrutural, cita como exemplos: alienação da mulher em relação ao homem e do jovem em relação ao adulto na sociedade.

Na análise da realidade que nos propomos a pesquisar, a totalidade e a contradição são categorias fundamentais. Nesse sentido, o materialismo histórico dialético é o método para alcançarmos o objetivo desta investigação. Ressaltamos, ainda, que a adoção desse método se propõe a uma compreensão mais elaborada do objeto em estudo, ou seja, pretende-se ir, além da aparência dessa realidade, compreendendo-a em suas múltiplas determinações, no processo de mudanças e transformações.

Para tanto, para realizar a análise da realidade que envolve o objeto em estudo, adotamos as categorias do Método Histórico Dialético, como a contradição, a totalidade, a alienação e trabalho que se apoderam das representações aparentes da realidade. Buscar a análise na essência é uma busca árdua e exaurível para o pesquisador, o que nos leva a considerar que esse ato não seja possível em uma só pesquisa, mas esta instigante tarefa fará parte de um conjunto de pesquisas já realizadas e, possivelmente, dará suporte para outras vindouras.

Nestes termos, entendemos que a análise dos fatos que envolvem a realidade do objeto de pesquisa consiste em superar as suas aparências, buscando aprofundar em sua essência para se ter condições de desvendá-los. Como afirma Frigotto (1987, p. 79), “o ponto de chegada será não mais as representações primeiras do empírico ponto de partida, mas o concreto pensado.”

Diante do exposto, ressaltamos que o materialismo histórico dialético propõe ser um método de pesquisa onde a superficialidade não condiz com as suas categorias de totalidade, contradição, mediação e alienação. Acreditamos que não seria possível em uma pesquisa acerca de um fenômeno social, que ocorre no interior de uma sociedade capitalista, dividida em classes antagônicas, sem considerar a relevância que essas categorias farão a suas análises, pois entendemos que as categorias que compõe o movimento que envolve o objeto de pesquisa, simultaneamente, contribuem para a compreensão da realidade em transformação.

No entanto, as pesquisas em educação não se guiaram sempre por meio dessa abordagem. Houve tentativas de explicar o fenômeno educacional isoladamente, como é possível se fazer com os fenômenos físicos, em uma tentativa de se analisar as variáveis de forma isolada. Pesquisadores acreditaram na possibilidade de decomposição dos fenômenos educacionais, supondo que essas análises levariam ao conhecimento da totalidade desse fenômeno.

As previsões através dos cálculos pelo determinismo mecanicista de Laplace e o mecanismo da física de Newton inspiraram o positivismo. No entanto, o desenvolvimento dessas ciências mostrou-se insuficiente para a validação dos fatos mediante os fenômenos que envolvem os seus acontecimentos na área educacional (CHIZZOTTI, 2001).

Nesse sentido, pode-se afirmar que as contradições encontradas nas pesquisas educacionais não podem ser explicadas somente através de dados quantificados, necessita-se da pesquisa qualitativa, onde seja possível estabelecer as relações e questioná-las através da análise desses dados.

A pesquisa qualitativa apresenta-se como uma abordagem capaz de compreender os processos educacionais. Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa em educação, está situada entre as ciências humanas e sociais, é instigante e desafiadora dada à sua complexidade. O pesquisador não pode se eximir das pressuposições e princípios que traz consigo ao realizar uma pesquisa, transformando-se em um veículo que irá buscar através dos dados uma visão diferenciada a respeito do assunto que pesquisa. Para as autoras:

[...] um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5).

Essa análise acontece por meio “dos significados que os indivíduos dão às suas ações, no meio ecológico em que constroem suas vidas e suas relações, à compreensão do sentido dos atos e das decisões dos atores sociais ou, então, dos vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que estas se dão” (CHIZZOTTI, 2001, p. 78).

Em meio à evolução da sociedade e à complexidade que é a pesquisa em educação, torna-se inviável optar por uma abordagem analítica, baseada em análise quantitativa, dado o emaranhado em que estão envolvidas as questões educacionais. Optamos pela abordagem qualitativa, que, diante do exposto, percebemos ser um tipo de pesquisa que tem despontado na área da educação.

Nesse sentido, é necessário perceber as relações que envolvem o sujeito e o objeto da pesquisa, o que não poderia ser expresso somente através de dados quantificados. Chizzotti (2001, p. 79) ressalta ainda que,

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e apresenta uma riqueza em relação à descrição dos dados e às informações coletadas. Esse tipo de pesquisa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que será investigada. O significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida consiste no foco de atenção para o pesquisador (BODGAN; BIKLEN apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Ressaltamos, ainda, que a pesquisa qualitativa de orientação dialética insiste nessa relação dinâmica entre o sujeito e o objeto no processo que constitui o conhecimento, valorizando a contradição, e as oposições contraditórias entre o todo e a parte (CHIZZOTTI,

2001). Isso permite uma aproximação maior entre o sujeito e o objeto, propiciando a interação e a influência dos valores que fazem parte do processo investigativo.

Por meio das categorias de análise do método materialista dialético e da abordagem qualitativa, procuramos adentrar na escola de tempo integral e interagir com a situação pesquisada e, posteriormente, analisar os dados obtidos neste contexto com detalhes. Essa abordagem caracteriza-se pela preocupação com o processo e não só com o resultado final. Existe uma preocupação em registrar minuciosamente os detalhes que nem sempre são visíveis para quem não faz parte do processo. Desta forma, utilizamos as técnicas de pesquisa como a observação, a roda de conversa, fotografias e desenhos. Durante a observação fizemos anotações em nosso diário de campo, e as conversas com os alunos foram gravadas e em seguida transcritas.

No processo de pesquisa, Chizzotti (2001) ressalta que o pesquisador exerce papel fundamental nesse processo e precisa despojar-se de preconceitos e predisposições para permanecer aberto às manifestações encontradas, sem preocupar-se em adiantar explicações e, muito menos, conduzi-las pelas aparências imediatas. Nesse sentido, Araújo (2006, p. 28) afirma

A compreensão de um fenômeno da realidade social impõe ao pesquisador, que opta por realizar uma pesquisa qualitativa, orientada pelos princípios epistemológicos do materialismo histórico-dialético, a tarefa de apropriação, organização e exposição dos fatos, que explicita sua articulação com a totalidade em que se insere.

Diante do exposto, consideramos que a pesquisa qualitativa é desafiadora e requer persistência e dedicação por parte do pesquisador. Nestes termos, ela não está sujeita a um conjunto de regras que possa ser aplicado, dado o contexto em que se apresenta e varia de acordo com o ambiente em que for desenvolvida.

Geralmente, na pesquisa educacional, o olhar se volta para a criança como aluno. Desta forma, ela faz parte de um universo que é o da escolarização, sujeito ao contexto escolar, a partir de sua adequação aos objetivos da instituição (CAMPOS, 2008).

Em uma sociedade baseada na cultura adultocêntrica, é um desafio falarmos em dar voz às crianças, no entanto, a pesquisa com crianças não é recente. Para Campos (2008, p. 35), “a criança faz parte da pesquisa científica há muito tempo, principalmente na condição de objeto a ser observado, medido, descrito, analisado e interpretado”.

A pesquisa envolvendo crianças nos leva a duas situações que são a pesquisa sobre a criança e com a criança. Para Souza e Castro (2008), é fundamental entender o lugar social

que a criança ocupa na interação com o adulto na realização da pesquisa. Desta forma, entende-se que pesquisar a criança e pesquisar com a criança são experiências diferentes.

Para as autoras, pesquisar a criança estaria restrito ao objetivo de conhecer melhor a criança e a pesquisa com criança envolve, para além deste conhecimento, suas experiências sociais e culturais, a parceria do adulto-pesquisador, buscando então, uma compreensão mais profunda da experiência humana. A pesquisa com a criança propõe mais interatividade, pressupõe uma escuta da criança como ator, como protagonista, capaz de expor as suas opiniões.

A pesquisa com crianças esbarra em alguns pontos que precisam ser considerados, um é a visão da criança como sujeito de direitos, outro é a visão do adulto que é concebida quando se trata de pesquisas com crianças.

Nesse sentido, a relação de poder que existe entre a criança e o adulto deve ser amenizada, de forma que seja possível estabelecer uma comunicação interativa, considerando alguns fatores que são necessários para a realização da pesquisa. Entre esses fatores, Campos (2008, p. 38-39) destaca a idade da criança, a diferença de gênero, o tempo disponível para a pesquisa, a escuta dos adultos próximos a elas, o nível de desenvolvimento da linguagem e escolaridade e quais são as crianças ouvidas dentro do grupo pesquisado.

O pesquisador precisa observar esses fatores para a realização da pesquisa com crianças, considerando o mundo que pertence a criança e a sua privacidade. Essa discussão conduz-nos a questões sobre o porquê e como ouvir as crianças, o que elas podem dizer aos adultos, e, simultaneamente, somos levados a perceber a existência da relação de poder que é estabelecida entre o adulto e a criança, o pesquisador e o pesquisado.

Souza e Castro (2008) oferecem-nos pistas que poderão auxiliar na realização deste tipo de investigação, alertando para a necessidade da valorização do conhecimento que a criança detém. As autoras recomendam que o adulto pesquisador não deve sobrepor-se à criança por considerar-se mais experiente e com mais conhecimento adquirido ao longo da vida. As experiências entre o adulto e a criança podem ser compartilhadas no mesmo patamar, claro que considerando o que é inerente a cada um, visto que “ambos apresentam possibilidades distintas de compreensão das experiências que compartilham” (SOUZA; CASTRO, 2008, p. 53).

Na realização da pesquisa, o investigador deve se aproximar da criança e da sua realidade. Para amenizar a desigual relação existente entre o adulto e a criança, deve-se partir de questões que sejam significativas do ponto de vista da criança (CAMPOS, 2008).

Nesses termos, é fundamental considerar a relação de poder que existe entre o adulto e a criança, em qualquer situação nas relações sociais e esta relação se faz presente durante o processo de investigação. Em muitas situações, a criança se sente induzida a dizer o que o adulto quer ouvir, ou seja, uma reprodução da cultura dominante e hegemônica que impera na estrutura social, especialmente no que se refere no âmbito escolar. Com isso, ressaltamos que o fato de ouvir a criança não quer dizer que ela esteja falando o que pensa.

Nesse sentido, para escutar as crianças, Rocha (1999, p. 46) afirma que se torna necessário confrontar, “conhecer um ponto de vista diferente daquele que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social de pertença dos adultos”. Destarte, consideramos que existem “mundos” diferentes, o do adulto e o da criança, que recebem influências e rejeições de um em relação ao outro. É o que se pode observar a partir da análise da cultura infantil, que não consegue sobrepor-se a simples reprodução do mundo do adulto.

É nessa perspectiva, que propomos analisar os sentidos e os significados que são atribuídos à escola de tempo integral pelas crianças que são sujeitos deste projeto educacional. Dar voz à criança, considerando-a como sujeito ativo, é um desafio para a efetivação desta pesquisa. Isso acontecerá através da roda de conversa com os alunos, que serão gravadas e em seguida transcritas.

Para tal realização, buscamos os estudos de Vigotsky (2000) como referencial para a discussão sobre sentidos e significados por ele atribuídos à escola de tempo integral. Nesse contexto, partimos da ideia que a linguagem é fundamental no processo da constituição da comunicação entre as pessoas, faz parte de todo o processo histórico da humanidade.

Independente do momento histórico, os homens sempre se utilizaram de símbolos, sinais, códigos e regras para se comunicarem, estabelecendo sentidos e significados diante do contexto em que se apresentam, e a valorização que lhes são atribuídos. Nesse sentido, apoiada pelo referencial vigotskyano, Araújo (2006, p.32) destaca que “é por meio da língua que a comunicação entre os indivíduos de uma cultura se torna possível, por conter os parâmetros com os quais o indivíduo se expressa e interage com seus pares”.

As formas de interagir e de se comunicar estão ligadas à construção da objetividade e subjetividade do ser humano. Para Vigotsky (2000, p. 412), “ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra”.

Para Araújo (2006, p. 32), Vygotsky e Bakhtin, estudiosos desse assunto, consideram a palavra como o signo por excelência, sob o argumento de que a palavra pode ser utilizada como signo interior, sem expressão externa. Para a autora,

Os dois pesquisadores compreendem a palavra como a unidade de análise do pensamento verbalizado, visto que a palavra contém em si as propriedades inerentes ao pensamento e à linguagem, constituindo-se em uma totalidade, composta por motivos, afetos, memórias, aspirações e projetos.

Para Vigotsky (2000), o sentido de uma palavra está relacionado aos fatos psicológicos que ela desperta na consciência do ser humano. Esses fatos podem ter zonas de estabilidade variadas, dinâmicas e complexas. Desta forma, uma mesma palavra pode ter sentidos diferentes, dependendo do contexto e do momento em que for utilizada, e ainda, das percepções que têm seus interlocutores.

O pesquisador russo reafirma: “A palavra só adquire sentido na frase, e a própria frase só adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda a obra de um autor” (VIGOTSKY, 2000, p. 466).

Para o autor, o significado apresenta-se como uma zona mais estável, uniforme e exata. Desta forma, pode-se inferir, a partir do referencial teórico vigotskyano, que os significados são representações históricas e sociais que permitem a comunicação entre as pessoas.

Vigotsky (2000, p. 398) afirma que “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior.” Nesse sentido, Araújo (2006) afirma que o significado constitui a estabilidade nas mudanças de sentido da palavra nos diferentes contextos.

Assim, o referido autor, considera que a palavra lembra o seu significado. Para esta afirmação, utiliza como exemplo a relação de objetos pessoais que ajudam a lembrar das pessoas que o utilizaram, ou ainda, o aspecto externo de um edifício lembra os seus moradores. Desta forma, o significado uma vez estabelecido, não deixa de sofrer modificações.

A partir da perspectiva teórica acima explicitada, iniciamos a revisão bibliográfica que deu suporte ao desenvolvimento do referencial teórico no processo da pesquisa, em três grandes frentes: a pesquisa em educação, na perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético; as especificidades da pesquisa com crianças; e os conceitos de sentido e significado na perspectiva vigotskyana. Esta revisão bibliográfica proporcionou uma base teórica que fundamentou a investigação relacionada às experiências de escolas de tempo integral, às

concepções de educação integral desenvolvida ao longo da história da educação no Brasil e às questões relacionadas à criança e infância dentro desse contexto.

A revisão bibliográfica “tem por objetivo iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema, até a interpretação dos resultados” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 26). Essa revisão foi primordial no que se refere à execução desta pesquisa, pois propiciou uma abrangência maior em relação ao tempo e ao espaço histórico da experiência das escolas de tempo integral.

Ao mesmo tempo, submetemos a pesquisa para a autorização da Secretaria Estadual de Educação (SEE), através da Superintendência do Ensino Fundamental. Após a aprovação, estabelecemos contato direto com a Subsecretária Regional de Educação na Cidade de Ceres, Prof.^a Márcia Pereira Ribeiro e, posteriormente, com a escola pesquisada.

Para a escolha da escola, em que foi realizada a investigação, consideramos os seguintes critérios: a escola deveria funcionar em tempo integral, ser pública, estadual e atender a crianças do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, o que não implica que a escola não possa ter os anos subsequentes.

A pesquisa buscou considerar o contexto situacional que retrata a realidade, recorrendo à análise de documentos legais e da instituição, observação e a escuta aos alunos que fazem parte desta realidade.

A pesquisa documental objetivou dar suporte para a compreensão dos aspectos relacionados ao processo de construção das propostas da escola de tempo integral no Estado de Goiás. Para tanto, realizamos a análise dos documentos legais, de documentos oficiais que orientam a implantação da escola de tempo integral no Estado de Goiás e da instituição, como o Projeto Político Pedagógico da escola onde foi realizada a investigação, que aqui será denominada “Escola Estadual”.

Por meio da observação, identificamos e analisamos as situações ou acontecimentos que nem sempre estão explícitos na roda de conversa com as crianças, na análise de documentos e na pesquisa bibliográfica. Esse procedimento permitiu uma aproximação maior com o objeto de pesquisa, possibilitando a análise das condições objetivas e as propostas para a Escola de Tempo Integral, bem como, o significado dessa escola para a criança. O objetivo desta observação foi “[...] recolher as ações dos atores em seu contexto natural” (CHIZZOTTI, 2001, p. 90).

A escuta aos alunos se deu de diferentes formas, pois temos consciência que nem sempre a criança diz o que ela quer dizer, uma vez que a sua fala está relacionada ao seu

convívio familiar, social e educacional e que, muitas vezes, ela fala algo para corresponder ou confrontar as expectativas dos adultos.

Nesse sentido, acreditamos que escutar as crianças vai além do fato de simplesmente ouvi-las. Rocha (1999, p. 44) considera que “a simples busca de uma ampliação do sentido semântico indica que o termo *ausculta* não é apenas uma mera percepção auditiva nem simples recepção da informação”.

Em relação às técnicas de pesquisa, Rocha (1999) entende que a entrevista direta com crianças não é aconselhável, podendo revelar-se inadequada, gerando constrangimento de ordens sociais: geracionais, de gênero, de classe social, étnicos ou raciais. Baseada nestes estudos, optamos pela roda de conversa, que pretende constituir-se em um instrumento capaz de aproximar da realidade experienciada pelas crianças envolvidas.

A roda de conversa é um dispositivo pedagógico, em que um dinamizador orienta a conversa sobre um assunto previamente acordado, propondo algumas questões e articulando a conversa, de modo que todos os participantes possam contribuir com o tema, se posicionando sobre ele. Essa técnica foi realizada de forma acessível à idade das crianças, propiciando um clima favorável diante dos assuntos abordados.

Como pretendíamos ouvir crianças de diferentes idades, desenvolvemos diversas formas de escuta em suas linguagens como as fotos e desenhos. Gobbi (2002, p. 73) considera: “[...] os desenhos infantis em conjugação à oralidade como formas privilegiadas de expressão da criança.” Utilizamos os desenhos e fotografias, recurso que motivou a conversa. Os próprios alunos fizeram as fotos, de forma que puderam estabelecer relações atribuindo sentido e significados às atividades, tempos e espaços vivenciados na escola de tempo integral. Realizamos as análises a partir dessas fotos e de suas falas para compreensão do que tem significado para a criança, que foi o nosso ponto de partida para introduzir as questões pertinentes.

Acreditamos que esses procedimentos propiciaram um clima mais favorável à abertura das crianças no que se refere às questões investigadas. A partir desses recursos, estivemos atentos às comunicações verbais e aos gestos, de forma que poderiam ser utilizados como elemento para compreensão das ações e a fala da criança. Para tanto, procuramos construir, no nosso processo de interação, com elas, no campo da pesquisa, com diversas formas de coleta de informações, para poder, de fato, apreender os significados e os sentidos que as crianças atribuem à escola de tempo integral.

A pesquisa foi realizada com 10 crianças, sendo cinco do 1º ano e cinco do 5º ano do Ensino Fundamental. Para a seleção desses sujeitos, escolhemos a turma inicial e a final do

Ensino Fundamental – anos iniciais. Convidamos os alunos, dessas turmas, para participarem da pesquisa e solicitamos por escrito a autorização dos pais. Desta forma, a amostra da nossa pesquisa foi constituída por 10 alunos, sendo cinco do 1º ano e cinco do 5º ano. Esse número foi proveniente daqueles que tiveram a autorização por escrito dos pais ou responsáveis.

ESTRUTURA DO TRABALHO

Esta dissertação, com o título: *Escola de Tempo Integral: os sentidos e significados atribuídos pela criança, está estruturada na introdução, em três capítulos e nas considerações finais. O primeiro capítulo, com o título: **Infância, criança e família: uma construção histórica**, trata da infância e da criança na contemporaneidade, da concepção de infância e de sua construção histórica e social e das relações dinâmicas construídas na família.*

Este capítulo possibilitou-nos realizar um estudo do conceito de infância e de criança em diferentes momentos históricos, desde a constituição da criança como “miniatura” do adulto e a sua conquista, por meio dos aparatos jurídicos, como sujeito de direito. Para isso, buscamos o olhar dos teóricos clássicos que discutem o sentimento de infância, da família a partir da sociedade, como Ariès (1978), Donzelot (1986) e Postman (1999) e de outros pesquisadores contemporâneos como Stearns (2006), Araújo (2006), Muller; Redein (2007), Siqueira (2011), Kosminsky (2010) e Marcílio (2010), Kuhlmann Júnior (1998) e Mascarenhas (2012).

No segundo capítulo desta dissertação, com o título **De tempos em tempos a escola em tempo integral no Brasil**, retomamos a contextualização histórica da educação em tempo integral no Brasil. Inicialmente, caracterizamos a escola no início do século XX, no intuito de abordarmos as primeiras experiências de educação integral em tempo integral. Nesse sentido, enfatizamos as influências do Movimento Escolanovista na década de 1930, que defendia a educação integral como direito de todos.

Destacamos a experiência de Anísio Teixeira na década de 1930, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) na Bahia, a escola Parque de Brasília, o Centro Integrado de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, os Centros Integrados de Atenção à Criança (CIACs) e Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs) na década de 1990.

Esta investigação conduziu-nos a discutir os conceitos da educação integral. Entendemos que a escola que atende em tempo integral não significa que seja uma educação integral. O conceito de educação integral remete-nos à formação do homem integral e contrapõe-se a educação como atividade preparatória.

Entre as políticas públicas do governo de implementar a jornada ampliada nas escolas destacamos o Programa Mais Educação. Esse Programa é um financiamento para incentivar a jornada ampliada e a organização curricular com a perspectiva de educação integral. Esse programa foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Nesse contexto, o tempo aparece como agente possível, capaz de propiciar a ampliação das oportunidades de aprendizagem. Por isso, sentimos a necessidade de, analisar as concepções de tempo, a fim de definir melhor os aspectos relacionados às políticas de implantação do Projeto de Escola de Tempo Integral e suas relações com as concepções de educação integral, o currículo e a organização do tempo da criança na escola.

Finalizando o capítulo, analisamos a proposta do Projeto de Escola de Tempo Integral na Rede Estadual de Ensino no Estado de Goiás que teve início no ano de 2006. Nesse item, discutimos e analisamos os pressupostos que fazem parte deste projeto.

No terceiro capítulo: **Tempo de infância e tempo de escola: os significados e sentidos atribuídos pelas crianças à Escola de Tempo Integral**. Pretendemos dar voz à criança. Nele, situamos o contexto da pesquisa, o perfil dos sujeitos da pesquisa e analisamos a fala das crianças nas rodas de conversa.

Inicialmente, situamos o contexto da pesquisa, a cidade de Ceres e a instituição em que realizamos a investigação. Nesta dissertação, apresentamos brevemente os aspectos relacionados à saúde e a educação dessa cidade, por serem áreas em desenvolvimento e que atendem a vários municípios da região. Entendemos que esse fato e as migrações que acontecem nessa cidade influenciam o contexto educacional.

Em seguida, apresentamos os sujeitos da pesquisa e procedemos à análise das falas das crianças. Para a análise da fala das crianças tomamos como referência três categorias: “a tarefa”, “a quadra”, “o almoço”, procurando compreender as falas dos sujeitos com base nos aspectos teóricos discutidos e abordados nos capítulos anteriores. Finalmente, tecemos algumas considerações, que não são conclusivas, mas servem de ponto de partida para a construção de novas zonas de compreensão do complexo, fenômeno aqui investigado.

CAPÍTULO 1 - INFÂNCIA, CRIANÇA E FAMÍLIA: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo [...]
Fernando Pessoa

O objetivo deste capítulo é buscar discutir a concepção de infância e de criança a partir da sua construção histórica e social e situá-la no contexto contemporâneo, para dar suporte às análises do sentido e significado atribuído pelas crianças ao Projeto de Escolas de Tempo Integral.

Para tanto, analisaremos a construção histórica da concepção de infância, sob o olhar dos teóricos clássicos que discutem o sentimento de infância e da família, como Ariès (1981), Donzelot (1986) e Postman (1999) e de outros pesquisadores contemporâneos como Stearns (2006), Araújo (2006), Muller; Redin (2007), Siqueira (2011), Kuhlmann Júnior (1998), Mascarenhas (2012).

Inicialmente, situamos a criança na contemporaneidade em que ocupa, legalmente, a posição de sujeito de direitos e as relações que são estabelecidas por meio das condições de sobrevivência na sociedade. Assumimos a concepção de infância como constructo histórico e social, visto que as maneiras pelas quais ela é vivenciada, ao longo da história, em diferentes sociedades, são mediadas pelas condições econômicas, sociais e políticas determinadas pelos modos que as pessoas se organizam na produção de sua sobrevivência.

Para analisar a concepção de infância, é necessário localizar o espaço temporal em que foi, ou está sendo, construída. Siqueira (2011, p. 32) afirma “que não há uma concepção de infância que possa ser universalizada.” Para o autor, “a criança revela o indivíduo e a infância revela o tempo em que esse indivíduo se constitui e constrói a sua história” (SIQUEIRA, 2011, p. 3). Podemos dizer então, que o termo criança refere-se ao sujeito e infância à fase da vida, que tem um sentido, um *status* e um papel próprio em cada momento histórico e em cada sociedade.

No contexto das sociedades contemporâneas, a família apresenta-se como instituições, que alicerçam os conceitos de infância e da criança. Por isso nos deteremos na análise dessas relações. Nesse sentido, construímos esse primeiro capítulo, a fim de contribuir para a discussão sobre a Escola de Tempo Integral. Para nós, a criança no século XXI está altamente escolarizada, sujeita às normatizações sociais que são implantadas por meio da escola. Com isso, surge a ideia muito divulgada e aceita de que o lugar da criança é na escola.

1.1 A INFÂNCIA E A CRIANÇA NA CONTEMPORANEIDADE: ALGUMAS REFLEXÕES

O sentimento de infância que vigora na contemporaneidade está permeado pela concepção da criança como sujeito de direito. Essa concepção tem um aparato jurídico-legal que a defende e formaliza esse lugar, conquistado em meio a lutas, embates sociais ao longo da história. Ser sujeito de direito sobrepõe-se aos aspectos relacionados ao assistencialismo e à proteção, implica em considerar a criança como cidadã. É essa a concepção que adotamos para a nossa dissertação.

Na trajetória histórica da humanidade a infância foi regulada por diversos instrumentos normativos e por identidades que lhe foram atribuídas, passando pela concepção de “menor” à de “sujeito de direito” (SIQUEIRA, 2011). O termo *menor* foi severamente criticado e repudiado por seu caráter estigmatizante e segregador. Ao denunciar a estigmatização e a criminalização da criança e do adolescente das camadas populares, por meio de estudos e pesquisas, os militantes na defesa dos direitos da criança e do adolescente contribuíram para o crescimento da produção científica sobre o tema (PASSETI, 1991). Isto conduz-nos a afirmar que as concepções de infância foram determinadas pelo contexto histórico, social, econômico e cultural, de cada momento e em cada lugar, ou seja, a criança já foi vista como miniatura do adulto, que um dia viria a ser, ou em outro momento histórico foi considerada como o futuro da nação.

Atualmente, podemos perceber que diversas concepções de infância coexistem, influenciadas e influenciando as instituições e movimentos sociais das sociedades contemporâneas. A criança é vista, por muitos, como a criança-passado, herança ancestral e memória filogenética da raça. Por outros, é concebida como a criança-futuro, o cidadão do amanhã e, para alguns, é a criança-presente: um ser importante nesse momento (ARAÚJO, 2006, p. 49).

O século XX foi considerado como o século da infância, caracterizado pelos avanços nas áreas da medicina, jurídica, na pedagogia e na psicologia que passam a considerar as especificidades da criança.

Stearns (2006) considera que a infância passou por grandes mudanças no século XX: aumentou-se o compromisso dos Estados, das famílias e da sociedade com sua escolarização; registrou-se uma diminuição da mortalidade e natalidade infantil; houve uma redução do trabalho infantil, pelo menos em suas formas mais tradicionais. O referido autor pondera, porém, que apesar da redução dos índices de mortalidade infantil, guerras e acidentes trágicos continuam ceifando vidas de crianças e de jovens.

No entanto, muitas crianças colaboram, ainda, no sustento das suas famílias. Em nossos dias, dada à diversidade econômica, cultural e social, nos diversos países, ainda é comum crianças trabalharem em oficinas e trabalhos artesanais, em países que não a protegem legalmente, ou, se o fazem, trabalham na clandestinidade.

Além disso, muitas atrocidades continuam ferindo a dignidade da criança, seja pela exploração sexual, ou pelo treinamento para o combate nas guerras, ou pelos holocaustos nos campos de concentração, por exemplo.

A condição da criança, de fato, não é animadora sob nenhum aspecto, mesmo com o aparato relacionado às questões jurídicas embasados na “proteção, provisão e participação” não foi e não está sendo suficiente para que as crianças obtivessem, nas últimas décadas, uma melhoria substancial nas suas condições de vida e de existência (QUINTEIRO; CARVALHO; SERRÃO, 2007).

Kuhlmann Júnior (1998) afirma que mesmo com as manifestações de reconhecimento dos direitos das crianças, ainda persistem situações que as colocam em cenários relacionados à exploração, violência sexual, massacres e maus-tratos, seja em instituições educacionais, nas famílias, no trabalho ou nas ruas. Desta forma, ressaltamos que o fato de as crianças serem legalmente consideradas como sujeito de direitos não assegura que elas estejam sendo respeitadas na sua integridade física e psicológica.

Ao considerar o século XX como o século da infância, ressaltamos que houve melhorias nas condições de vida das crianças, no entanto, essas melhorias não foram vivenciadas da mesma forma em todos os países, dadas as condições econômicas e sociais de cada um.

A separação que existe entre o capital e o trabalho entre a riqueza e a pobreza contribui para aumentar as desigualdades sociais e culturais e não permite que as melhorias nas condições de vida aconteçam de fato para todos. Desta forma, foram necessários aparatos legais que amenizassem as consequências dessas desigualdades, nas condições concretas de vidas das crianças.

As intervenções normativas e regulamentadoras, por meio de declarações e de leis que visam à proteção, o cuidado e a assistência às crianças, começaram a surgir a partir do século XIX. A criança passou a ser considerada, após muitas lutas e embates, como alguém que precisa de cuidados diferenciados e como portadora de direitos imprescindíveis, tais como: dignidade e respeito. Esses pressupostos foram acompanhados pelos movimentos de lutas pela emancipação do homem e da mulher, que foram conquistados progressiva e historicamente.

Para Marcílio (2010), foi a partir da Declaração dos Direitos da Criança, sancionada no ano de 1924 em Genebra, que ela passou a ser considerada como prioridade absoluta e sujeito de direito. No entanto, as condições sociais e econômicas nas sociedades não proporcionam a efetivação dos direitos para a criança. Nessas condições, é perceptível a desvalorização da vida do ser humano, em detrimento da produção dos bens de consumo. A criança ainda é sujeita de ações violentas e de exclusão.

Na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, realizada em 1989, em Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), ratificada por vários países, entre eles o Brasil, seus signatários tornaram-se obrigados a tomar as medidas necessárias para que fossem cumpridas as normas previstas em defesa da criança. Nesta declaração, foi reafirmada a necessidade de se garantir a universalidade e igualdade nas questões relacionadas aos direitos da criança.

Kosminsky (2010) afirma que a Declaração dos Direitos da Criança foi “um grande marco em termos mundiais para a autodeterminação da criança. De acordo com o documento, as crianças merecem tratamento específico e têm necessidades e direitos econômicos, sociais e culturais considerados como universais”. A autora considera que a criança, até então, teria sido objeto de direito e com a Declaração dos Direitos da Criança ganhou o “*status* de sujeitos ativos e portadores de direitos (KOSMINSKY, 2010, p. 123).”

Essas declarações tiveram um impacto no que se refere às organizações e movimentos, que buscavam combater ameaças às crianças, entre elas: o trabalho infantil, a exploração sexual e econômica de crianças.

Em vários países latinoamericanos a questão da marginalização social *versus* a integração da criança passou a ser discutida sob o enfoque da cidadania e dos direitos humanos, como alternativa à exclusão. Tal postura contribuiu para que, a partir da segunda metade do século XX, à concepção moderna de infância construída nos séculos anteriores se agregasse a noção de que as crianças e adolescentes são cidadãos, num plano mais formal e universal. Vários documentos que reconheceram seus direitos equiparados aos dos adultos foram aprovados pelas Nações Unidas, porém acrescidos de um grau mais elevado de atenção - a proteção especial. Os países que adotaram essa orientação deveriam considerar as crianças “prioridade”, nas políticas sociais, em caso de catástrofes etc. Estas passaram, também, a ter seus direitos assegurados, nos casos de conflitos com a lei (ARAÚJO, 2006, p. 48).

Em meio ao aparato jurídico-legal que adota a concepção de criança como sujeito de direito, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, teve um papel determinante. Essa Lei foi aprovada, em meio a movimentos sociais, religiosos, acadêmicos e organizações que estavam preocupadas com a situação de exploração

e miséria em que se encontravam as crianças, em decorrência do crescimento desordenado das cidades, condições precárias de higiene e saneamento básico e exploração no trabalho infantil.

Antes do ECA, a Lei que regia a criança era o Código de Menores (de 1979) que, ao longo da história, reafirmou a existência de delinquentes, de meninos e meninas de rua e buscava regular e disciplinar os menores de 18 anos, pobres, abandonados e infratores. “A expressão menor designava o que caracterizava uma criança vulneravelmente exposta à marginalidade” (SIQUEIRA, 2011, p. 65). Por meio dessa palavra discriminava-se a criança e o menor, reforçando a diferença entre ser criança e ser delinquente, marginal e menino (a) de rua. Para Siqueira (2011, p. 67), “ser criança pobre e ser menor eram condições que o aparato jurídico-legal precisava instituir para poder reprimir e controlar os excluídos do processo produtivo”.

As características dessa Lei estavam relacionadas à repressão e correção através de instituições responsáveis, expressando a contraposição entre “ricos-pobres, incluídos-excluídos” (SIQUEIRA, 2011, p. 67). O autor afirma que a regulação e a normatização da pobreza era condição necessária “à implementação e sustentação do modelo econômico que se instaurava à época no Brasil”.

Com o fim da ditadura militar no Brasil, a década de 1980 foi caracterizada pela abertura política e a participação ativa dos movimentos sociais que voltavam a ocupar o espaço do debate e o envolvimento político. Neste cenário, em 1988, foi promulgada a Constituição Federal (CF/1988), que envolveu intensos debates, participação de fóruns de defesa da criança e do adolescente. A criança passou a ser referida, nesta Carta Magna, como sujeito de direitos específicos, que foram orientados pelos documentos internacionais e formalizados mediante a luta de movimentos organizados com representatividade na Frente Parlamentar pela Constituinte.

A luta pelo reconhecimento da criança está articulada à luta pelo respeito e a dignidade do ser humano. Nessa trajetória, muitas situações contribuíram para tornar a criança vulnerável, entre elas, as atrocidades causadas pelas guerras, em que as crianças eram abandonadas ou se tornavam soldados de guerra, e nas lutas pela sobrevivência em meio às adversidades econômicas, políticas e sociais.

Para Stearns (2006), no final do século XX, dois fatos contribuíram para a emergência de uma nova etapa de globalização. O primeiro foi o avanço da comunicação global pelas transmissões via satélite e a *internet*, o outro foi a abertura do comércio internacional. Esses fatos tiveram impacto direto na vida das crianças e dos jovens. As questões culturais que foram sendo modificadas, a partir da globalização, ultrapassaram as fronteiras, possibilitando

para que a cultura de um país prevalecesse sobre a de outro. Não podemos deixar de negar a supremacia em relação a alguns países, o que nos leva a relacionar a imposição de alguns hábitos mediante as relações de poder. Essas relações de poder estão direcionadas a economia e a sua forte influência na vida das pessoas sejam elas adultas ou crianças.

A globalização e os ideais capitalistas estão intrinsecamente relacionados ao sistema de produção, à industrialização, às relações de trabalho e ao consumismo que são aspectos determinantes nas relações estabelecidas pela criança, na família e na escola.

As contradições e os conflitos sociais, gerados na sociedade globalizada, são questões que nem sempre são polemizadas. Nesse sentido, podemos citar o trabalho infantil, que, apesar das tentativas de eliminá-lo, por meio de normativas nacionais e internacionais, muitos países pobres acreditam que necessitam deste trabalho para manter a sua economia. Essa situação ocorre em função da força de trabalho da criança ser mais barata, gerando maior lucratividade para o capitalista e mais precarização para as condições de vida das crianças e famílias (STEARNS, 2006).

Esse fato é justificado, também, em função da necessidade da família pobre da produção da força de trabalho da criança. Siqueira (2011) afirma que a condição de pobreza não pode ser considerada como problema central, ocultando-se as condições econômicas e políticas que mascaram os conflitos existentes entre capital e trabalho. Neste sentido, podemos referir aos sentimentos e importância diferenciados que a infância representa para a sociedade, diante do contexto econômico.

As situações de exclusão social têm suas bases ampliadas, no processo de urbanização das cidades, que, para Siqueira (2011, p. 63), se deu “impulsionado pelos processos de industrialização e implementação do Estado Liberal que instaurou novos padrões sociais”. Esses padrões sociais exigiam uma nova sociedade, com outros hábitos advindos com a industrialização, a globalização e a necessidade de consumidores para os produtos que surgiriam. Diante do exposto, era necessário impulsionar a produção e, conseqüentemente, o consumo.

Neste sentido, Mascarenhas (2012), em seu estudo sobre as relações da educação e trabalho na infância, considera que a criança foi afastada do mundo do trabalho e inserida no mercado como consumidora. Desta forma, existe a contradição entre a proteção da infância em relação ao trabalho infantil e ao mesmo tempo a convivência em sua cooptação para o mercado consumidor. A autora enfatiza: “A infância está mergulhada no processo de mercantilização” (MASCARENHAS, 2012, p. 57).

O incentivo ao consumismo como forma de aquecer a economia faz parte do cotidiano tanto do adulto como da criança, que é vista como potencial consumidora e, conseqüentemente, como possibilidade de expansão de consumo para as gerações futuras.

A transposição de barreiras geográficas e culturais, acarretadas pela globalização, e o advento das novas tecnologias, no início do século XX, teve um forte impacto na vida das crianças, contribuindo com mais oportunidades para o consumo, visto que novos costumes foram introduzidos nos hábitos da população, especialmente dos jovens e das crianças. Entre esses, pode-se referir aos chamados *fast food*, a paixão pelo futebol e beisebol, programas de televisão traduzidos para várias línguas, a linguagem musical infanto-juvenil comum e roupa jovem padronizada. No contexto infantil, apareceram, então, os personagens da *Disney*, *Pokémon*, *Hello Kitty* e bonecas da *Barbie*, personagens que serviriam de padrão e passaram a fazer parte da infância das crianças que podem possuí-los e objeto de desejo daquelas que não o podem (STEARNS, 2006).

A infância passou a ser explorada como um mercado promissor. A oferta de roupas, calçados, brinquedos, lazer e educação, voltada para o público infantil passou a ser vista com “olhar empreendedor”. Como consequência destes estilos de vida, as pessoas passaram a ser mais individualistas, padronizadas e consumistas, ocasionando problemas de relacionamento, seja na família ou na escola. Paiva (2009) considera que o estresse familiar e escolar é, muitas vezes, causado pela violência que o consumismo impõe à infância.

Nessas condições, salientamos um problema alarmante: as crianças estão sendo treinadas para consumir. Com isso, fortalece-se o sistema de produção capitalista e se tornam mais agravantes as condições sociais de uma parcela da humanidade excluída do mundo da produção e do consumo. Nesse contexto, evidenciamos o papel que a escola e as mídias podem exercer para contribuir com a reprodução dessa situação. Assim, Mascarenhas (2012, p. 57) afirma:

Contribuímos com o cultivo de uma verdadeira ditadura do consumo na infância. Criamos crianças consumidoras em todas as esferas da vida social, não escapando nem as crianças das classes menos favorecidas que, certamente, vão consumir de acordo com seu padrão socioeconômico, mas não vão deixar de consumir e vão desejar o tênis de marca, o *videogame* e a boneca da apresentadora de TV, tão intensamente quanto às crianças das classes mais favorecidas.

O consumismo na sociedade contemporânea é amplamente divulgado e permitido nos programas televisivos, nos *outdoors*, *shopping centers*, etc. A publicidade é o caminho para a venda de produtos, de ideias e costumes. Os horários de publicidade na TV são

estrategicamente elaborados a partir do público que se quer atingir. Na programação infantil, o comercial é totalmente dirigido às crianças.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a televisão e a *internet* exercem um papel fundamental na propagação do consumismo que as crianças estão expostas e fazem parte delas, pois é possível perceber que elas próprias são os (as) garotos (as) propaganda, na divulgação dos produtos dirigidos a este público, sejam brinquedos, alimentos ou vestuários.

A criança ocupa um lugar de destaque neste mercado, sendo conduzida a adotar um determinado produto que foi feito “exclusivamente” para ela ou que tenha a sua “cara”, tendo por pressuposto a padronização da beleza e da moda. Nessas circunstâncias, o imediatismo e a superficialidade prevalecem. Paiva (2009, p. 69) considera que “a carência de afeto, de aconchego, de vida comunitária e de sentido de destino leva as crianças a quererem compulsivamente outro brinquedo, outra roupa, outro sanduíche, outra escola e outra família”, não sendo possível saciar a necessidade que se instaura mediante as ofertas consumistas.

Dessa forma, consideramos que a criança do século XXI vive em um cenário dominado pelas mídias de comunicação, que interagem de forma globalizada e com alto poder de influenciar o consumo. Este cenário é resultado do processo das transformações sociais e econômicas da sociedade, baseado no sistema de produção com valorização exacerbada do consumismo, como forma de aumentar a lucratividade e a acumulação do capital. Nesse contexto, as influências são estendidas às relações estabelecidas na família e na escola.

Em meio às adversidades, legalmente, a criança é considerada como sujeito de direito. Neste contexto, são crescentes as defesas com relação à participação da criança e à necessidade de ouvir sua voz e dar-lhe a autonomia. Contraditoriamente, é visível o paradoxo existente nas relações de poder do adulto e da criança ou do aluno e do professor, seja na família ou na instituição escolar.

Charlot (1986) afirma que são as condições reais de existência da criança que a obrigam a viver sob o poder do adulto. O autor desmistifica a naturalização da autoridade do adulto sobre a criança, afirmando que são as suas condições reais de existência que as submetem ao poder do adulto. A organização social e a forma de viver produzem a relação de poder, sendo justificada ideologicamente como a hierarquia etária. Existe um sistema simbólico que legitima a dominação social, da mesma forma, há um sistema de legitimação da dominação do adulto sobre a criança.

Siqueira (2011) faz uma leitura crítica a respeito desta hierarquia etária e das concepções de infância e criança, a partir do seu silêncio à “ocupação” de um lugar como sujeito de direito. O pesquisador afirma que a criança nem sempre é considerada como um ser

capaz de expor suas próprias opiniões e ideias, ou quando expostas, não são capazes de, por si só, serem respeitadas.

Nesse contexto, as crianças são preparadas, desde cedo, para assumirem o mundo dos adultos de forma a serem aceitas. Em um mundo cheio de contradições é preciso treinar suas emoções para que possam assumir as posições futuras, que a sociedade espera delas. Em relação aos sentimentos, em alguns momentos, as crianças atingem o que o adulto espera, em outros, elas podem ser fonte de decepção para aqueles que estão próximos a elas, visto que as expectativas construídas pelos adultos, geralmente, não partem da escuta das necessidades e dos desejos da criança.

Para Charlot (1986) a impotência e a fraqueza da criança não são constitutivas da natureza infantil, mas, são consequentes da relação com os adultos. Para o autor, criamos imagens contraditórias da criança, ora inocência e maldade, perfeita e imperfeita, dependente e independente, herdeira e inovadora. Estas contradições são estabelecidas na relação entre a criança e o adulto, na realidade social.

Estas concepções contraditórias de infância, com as quais convivemos na contemporaneidade, foram construídas, historicamente. No próximo item, vamos refletir um pouco sobre este processo.

1.2 A INFÂNCIA: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL

À infância foram concedidos lugares diferenciados em cada momento histórico da humanidade. A concepção da infância foi construída a partir de contextos sociais diferenciados, marcados pelas influências políticas, culturais e econômicas. Siqueira (2011, p. 32) destaca que “não existe uma infância que não seja produto de um tempo construído nas relações entre os homens, portanto, histórico-social”.

Desta forma, as diferenças entre as concepções de infância serão reconhecidas, a partir do modelo econômico, das condições de subsistência e do acesso aos bens de consumo. Para Kuhlmann Júnior (2004, p. 16), a “infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel”.

Para Siqueira (2011, p. 32), a infância é construída por meio da “contradição das classes e pelo que o modo econômico de produção enseja em relação às formas de

sociabilidade humana.” Assim, ela é compreendida como um constructo histórico-social, de cada época e sociedade.

Na construção histórica da infância, as concepções que lhe foram atribuídas estão diretamente relacionadas às relações de produção e de trabalho, que geraram as condições econômicas de subsistência e as classes sociais, independente do momento histórico. Nessas condições, constatamos que a vida é que determina a consciência e não a consciência é que determina a vida (MARX; ENGELS, 2010).

Para Kuhlmann Júnior (1998), é preciso considerar a infância como condição da criança, isso inclui suas experiências nos diferentes contextos históricos, geográficos e sociais, o que está além das expectativas dos adultos sobre esta fase da vida. Há um grande número de estudiosos que discutem questões relacionadas à infância e à criança, sob perspectivas diferenciadas, seja pelo enfoque da psicologia, da sociologia, da história ou da educação.

A proposta para essa discussão é analisar a infância e a criança sob a perspectiva histórica e social. Nesse intuito, retomamos em nossos estudos das obras de Ariès (1978) e Postman (1999) cujas análises foram realizadas em épocas distintas e abordam questões controversas. O primeiro defende a inexistência do sentimento de infância, em determinada época e lugar, e o segundo, o desaparecimento da infância nas sociedades contemporâneas.

Um dos primeiros autores a discutir a infância, numa perspectiva historiográfica, foi o historiador francês Philippe Ariès (1914-1984), que realizou seus primeiros estudos na década de 1960. Ele defendia duas teses principais: a primeira consistia na inexistência do sentimento de infância, na Europa, até os séculos XIII ou XIV. A segunda referia-se ao lugar central que a família e a infância passaram a ocupar nas sociedades industriais.

No entanto, existem divergências em relação a essas teses. Para Cambi e Ulivieri (apud KULHMAN JÚNIOR, 1998), a transformação em relação à infância não é linear e nem ascendente como descreve Ariès. Para Kuhlmann Júnior (1998), o sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média, mas diferente do que predomina nas sociedades industriais modernas e contemporâneas. O autor faz esta afirmação baseado nos estudos que surgiram posteriores aos de Ariès.

Segundo Ariès, a ausência de registros da expressão da criança, por volta do século XVI e XVII, conduziu a afirmar a inexistência do sentimento de infância nessa época. O historiador atribui essa ausência ao fato de ser a criança considerada uma “miniatura” do adulto. Ele defende a tese de que essa situação começa a ser alterada a partir do século XVIII, quando começam os primeiros registros para fins de controle religioso. Nas artes, a

representação da criança começou a mudar e passou a ser expressa em pintura anedótica substituindo as estáticas, tendo como referência a infância sagrada que ressaltava a graciosidade, a ternura e a ingenuidade. No entanto, Ariès (1981) afirma que essas representações não tinham nas crianças a sua ênfase. A importância que se dava à criança estava ligada à cristianização dos costumes.

Para defender sua tese, Ariès (1981) usa como argumento a ausência de registros como a data de nascimento, nome e sexo das crianças. Para ele, nesse contexto histórico, como elas não apresentavam uma identificação própria, seu nome, seu sexo e sua data de nascimento não tinham a relevância que têm em nossa sociedade.

A sobrevivência da criança era incerta na Idade Média. A ideia que se tinha era que a criança nem sempre sobreviveria, pois, nessa época, a população era assolada por um alto índice de mortalidade infantil. Nessas condições, pode-se inferir que não havia a necessidade de sua identificação como nas sociedades contemporâneas. Essa necessidade só foi construída a partir das exigências produzidas pelo processo de industrialização. Nosella (2012, p. 12) afirma que:

Nas sociedades pré-industriais, a criança era apenas uma possibilidade (remota) de um dia ser um adulto e um cidadão, com nome próprio e identidade individual de cidadão. A criança, naquelas sociedades, não representava ainda uma subjetividade social. Só quando a criança se torna força de trabalho interessante para o capital, começou a ser contemplada pela legislação de forma autônoma de sua família.

Nas sociedades contemporâneas, o registro civil não é uma opção, mas uma obrigação do cidadão, pois, a partir dele, a criança poderá ter acesso aos direitos e responder por obrigações a elas inerentes, como a escolarização e o serviço militar. No entanto, contraditoriamente, o fato de ser reconhecido por meio dos registros civis, não garante o acesso aos direitos básicos como cidadão. É inegável, na contemporaneidade, a falta de acesso das populações aos direitos considerados essenciais, como saúde, educação, segurança e moradias dignas.

Para Ariès (1981), os sentimentos relacionados à criança como o cuidado, a “paparicação”, a ternura e a responsabilidade marcam a concepção moderna de infância. Estes sentimentos são caracterizados pela afetividade dos pais pela criança e o seu envolvimento com a família.

Nesse sentido, Ariès (1981) defende que houve um caminho para o reconhecimento da criança como um ser diferente do adulto, que necessita de cuidados diferenciados. Para ele, esse “reconhecimento” perpassa pelas relações do modo de produção, que se instaurava, nesse

momento histórico, por meio da industrialização: o capitalismo. Nesse contexto, toda a sociedade e a família trabalhadora passaram por uma transformação. A criança passou a ser vista como potencial força de trabalho.

A revolução industrial, iniciada na Inglaterra no século XVII, alterou a rotina e a relação familiar, de forma que muitas crianças, ainda pequenas, já acompanhavam seus pais no trabalho das fábricas ou ficavam em casa ou nas ruas.

A fábrica separou, de vez, a casa do trabalho (relação ainda mantida no período das manufaturas) e retirou do lar os homens e as mulheres das classes trabalhadoras. A jornada de trabalho extremamente longa (variando de 12 a 14 horas), bem como a exploração do trabalho infantil, juvenil e feminino, mal remunerado consistiam em algumas das formas de aumentar os lucros das indústrias. A criança, na condição de aprendiz, recebia salários irrisórios, quando era remunerada. Desde bem pequena, caso não fosse para a fábrica, a criança permanecia sozinha em casa, ou perambulando pelas ruas (ARAÚJO, 2006, p. 52).

Desta forma, a submissão da família trabalhadora ao capital aumentou. Nestes aspectos, ampliou-se a exploração e o processo de alienação do trabalhador em relação ao produto de seu trabalho. Houve um aumento significativo de crianças abandonadas e indesejadas. Tal situação exigia do Estado políticas que amenizassem essa realidade, por meio de ações que propiciassem o controle e a proteção das crianças.

Para Araújo (2006, p. 51), “A concepção moderna de infância, desenvolvida no final da Idade Média, favoreceu a implantação de uma série de ações voltadas para a proteção e educação da criança, assim como seu controle e contenção”. Estas medidas estavam relacionadas ao assistencialismo e à filantropia desenvolvida, inicialmente, por particulares, posteriormente, pelo próprio Estado, uma vez, que a população enfrentava situações relacionadas a abusos contra a criança. Dentre esses abusos, pode-se destacar o trabalho infantil, que por certo tempo foi justificado como forma de manter a criança fora do ócio.

A criança começou a ocupar um lugar diferenciado na sociedade, deixou de ser o adulto em miniatura e passou a ser força de trabalho real ou potencial (ou escolar). A partir desse lugar, ela passou a fazer parte de uma sociedade que trilhava passos direcionados a industrialização.

Esse lugar foi determinado pela necessidade de trabalhadores mais qualificados e disciplinados, em decorrência do processo de industrialização que se instaurava. Desta forma, o processo educativo e pedagógico estava alicerçado no trabalho industrial. “Assim, o industrialismo educa todo o conjunto da sociedade, não apenas o ser humano que está materialmente dentro dos muros da fábrica” (NOSELLA, 2012, p. 27).

No que diz respeito ao trabalho infantil, Nosella (2012) afirma que, nas três primeiras décadas do século XX, as mudanças no capitalismo influenciaram no atendimento e na educação das crianças. Com a forte concentração do capital, muitas crianças pobres eram dispensadas do trabalho das indústrias e “esse fato transformou o problema da educação infantil numa questão cada vez mais política (NOSELLA, 2012, p. 27)”.

Stearns (2006), ao fazer um estudo da história mundial da infância, a partir dos tipos de sociedades e civilizações, destaca que o trabalho infantil já acontecia na era agrícola, época em que as crianças ajudavam as mulheres na colheita de grãos, na agricultura e já na adolescência contribuía ativamente para a economia familiar. Nessa época, as crianças já eram tidas como força de trabalho.

Para o autor, a infância moderna começa a emergir, no ocidente, nos séculos XVII e XIX. O autor enfatiza três mudanças principais que separaram a infância moderna das sociedades agrícolas. A primeira principal mudança está relacionada ao papel que a criança exercia em função de seu trabalho e contribuição na economia familiar e, no modelo moderno, a criança deixa de trabalhar para ir para a escola. Essa ideia se estendeu, posteriormente, também, aos adolescentes, na medida em que as relações sociais de trabalho e o desenvolvimento das forças produtivas exigiam.

Nessa transição social e econômica, as crianças passam a ocupar papel diferente na sociedade, deixando de ser ativas na economia familiar para tornarem-se crianças escolarizadas.

Postman (1999) aborda questões relacionadas ao surgimento e ao desaparecimento da infância, relacionando-as com o processo de escolarização. Para o autor, a concepção de infância é uma invenção da modernidade. Essa concepção da atualidade não existia na Idade Média. Neste aspecto, ele concorda com as teses de Ariès. Para o autor, a infância estava relacionada à ideia de dependência da criança e não à relação com os aspectos biológicos do ser humano. A partir desta ideia, ele defende a tese do desaparecimento da infância nas sociedades contemporâneas, o que, para o autor, está relacionado ao desenvolvimento dos meios de comunicação em massa.

Segundo Postman (1999), com o domínio da palavra e da leitura, a criança se torna capaz de compreender o que os adultos dizem e fazem, sendo conduzida ao mundo do adulto. Para ele, a habilidade da leitura e da escrita separou o mundo da criança e o do adulto, ou seja, o iletrado do letrado, o ignorante do sábio e iluminado.

Nessa relação estabelecida entre o adulto e a criança, o adulto exercia a supremacia como um modelo a ser seguido pela criança. O adulto era identificado como o que tinha

domínio sobre a leitura e a escrita e, conseqüentemente, sobre o saber. Já a criança não detinha essas habilidades.

Desta forma, de acordo com Postman (1999), nas sociedades pré-capitalistas, onde a imprensa não existia, não havia uma identificação para a criança, que a distinguísse dos adultos, seja em seu modo de vestir-se, comportar-se e nos lugares comuns que frequentava. Essa relação era marcada pela busca da criança de ser aceita no mundo do adulto.

Para Postman (1999), o processo da leitura e da escrita foi determinante para separar o mundo do adulto e o da criança. A criança passou a frequentar a escola e isso foi essencial para definir a concepção moderna de infância. O referido autor afirma que, “[...] nos séculos dezesseis e dezessete, a infância foi definida pela frequência escolar” (POSTMAN, 1999, p. 55-56).

Destarte, tinha infância quem estava na escola. Vale situar que, nessa época, existiam-se poucas escolas e poucas crianças tinham acesso a ela. Para Postman, então, o desenvolvimento histórico do conceito de infância está intrinsecamente ligado à escolarização: onde havia escolas, como nos países que vivenciaram a Reforma Protestante², esse conceito evoluiu com muita mais agilidade.

Vale destacar que, contraditoriamente, ao mesmo tempo, em que o mundo do adulto e da criança se distanciava, a criança começa a ser formada para assumir o lugar do adulto. Para esta mudança, foi fundamental o papel exercido pela tecnologia da comunicação, nesse momento, representado pela prensa tipográfica e a imprensa.

Para Postman (1999), antes dessas mudanças, como as crianças participavam dos mesmos ambientes informacionais, sociais e intelectuais do adulto, não havia a necessidade da infância. Essa necessidade surgiu com o advento do acesso à leitura e à escrita. Era necessário, então, que as crianças aprendessem a ler e escrever, e isso aconteceria por meio da escola. A partir de então, a infância transformou-se numa necessidade.

Contraditoriamente, as grandes invenções trouxeram mudanças na vida das pessoas e tiveram influências decisivas no estilo e no cotidiano das crianças. A cultura audiovisual, iniciada pelo telégrafo, rádio e televisão, passou a ter um espaço privilegiado na vida das pessoas, diminuindo a distância entre o mundo do adulto e da criança. Essas condições contribuíram para que a criança trabalhasse e/ou consumisse como um adulto.

² Para os protestantes era fundamental que todos aprendessem a ler para ter acesso à palavra de Deus e à salvação. A capacidade de ler podia salvar um homem da força. Na Inglaterra um ladrão insignificante que soubesse ler uma frase bíblica tinha um destino diferente de outro que não sabia (POSTMAN, 1999).

Diante do exposto, em que pesem as críticas feitas às teorias destes autores, vale destacar suas contribuições para considerarmos que a criança está sujeita às situações impostas pelo modo de produção e quando necessárias são absorvidas como mão de obra, quando excedentes, a escola é o seu lugar.

Para Mascarenhas (2012, p. 58), em muitas sociedades contemporâneas, “as crianças e jovens estão distanciadas do mundo do trabalho porque, nesta etapa de ordenação da estrutura societal do capital, não há em determinadas circunstâncias o interesse em absorvê-los como mão de obra”.

A autora alerta, ainda, para os *slogans* que hoje são divulgados em nossa sociedade, tais como: “o lugar de criança é na escola”, “não ao trabalho infantil”. Para ela, estes *slogans* ocultam o que realmente tem interesse, que é a reprodução do capital, sem preocupação a respeito das necessidades e especificidades da criança.

Considerando “que a ideia contemporânea de infância como categoria social, emergiu com a modernidade e teve como berço a escola e a família” (MULLER; REDIN, 2007), abordaremos, no próximo item deste capítulo, esses aspectos, no intuito de enriquecer a discussão sobre a concepção de infância, ao mesmo tempo, analisar como a constituição da família e da escola atuou na concretização dessa concepção.

1.3 CRIANÇA E FAMÍLIA: RELAÇÕES DINÂMICAS E CONTRADITÓRIAS

A família e a criança estão sujeitas às relações sociais de produção, ao desenvolvimento econômico e aos processos de trabalho que são estabelecidos em cada período histórico. Desta forma, essas instituições são dinâmicas, modificam-se diante desses contextos.

Para Engels (1964), o termo família é derivado de *famulus* (escravo doméstico), foi inventada pelos romanos para determinar um novo organismo social. As relações que são estabelecidas na família, bem como a sua estruturação, estão sujeitas às relações de poder de gênero e das classes sociais que foram constituídas ao longo da história. Apesar disso, independente da época, e da forma que a família “[...] se estrutura e os desenhos que assume, ela é um importante grupo no qual as pessoas, adultos e crianças constroem e reconstróem sua subjetividade” (ARAÚJO, 2006, p. 75).

A família instituída historicamente permanece na contemporaneidade, não mais com o predomínio do mesmo modelo nuclear, o que alguns estudiosos consideram como sua desestruturação, e outros, a sua adequação diante das mudanças sociais e econômicas.

Ademais, não se pode subestimar o papel que essa instituição exerce para a manutenção da organização social, econômica e política, visto que essa atua como reprodutora de ideias e práticas adotadas hegemonicamente na sociedade.

Donzelot (1986) discute o lugar da família na sociedade ocidental e a constituição do sentimento materno diante das mudanças sociais e históricas. Para o autor, “o sentimento moderno da família teria surgido nas camadas burguesas e nobres do Antigo Regime estendendo-se, posteriormente, através de círculos concêntricos, para todas as classes sociais, inclusive o proletariado do fim do século XIX” (DONZELOT, 1986, p. 29).

O referido autor afirma que essa constituição é marcada pelas diferenças das classes sociais, onde é possível levantar algumas questões ao analisar se o sentimento da classe burguesa é constituído pelos mesmos valores, mesmas esperanças e a mesma lógica de constituição da classe dos proletários. Ressaltamos que falamos de um modelo nuclear de família, constituído de forma hegemônica, adequado a uma determinada organização social e econômica. Considerado como tal, este é um modelo que pode não ser adequado para toda a população, visto ter sido instituído para amenizar problemas que afetavam a ordem social.

O papel exercido pelo modelo de família nuclear moderno foi essencial para a conservação das crianças. Esse modelo apresentava-se responsável pela ordem, e a sua constituição estava sujeita ao sistema econômico e político comandado pelo Estado. Nesse contexto histórico, uma realidade que preocupava as autoridades era a existência de um grande número de crianças abandonadas e indesejadas pela família.

Para Badinter (1985), a atuação da mãe foi determinada pelas condições que lhe foram impostas em cada momento histórico. A entrega das crianças para amas de leite foi muito criticada por moralista e médicos no final do século XVIII. Diante dos problemas relacionados à saúde das crianças e do seu abandono, foram necessárias medidas para a preservação dessas. O cuidado e o aleitamento materno foram incentivados para resolver esses problemas, além destes, o cuidado com a higiene da criança foi determinante para a preservação das crianças.

Nesse contexto, na família nuclear burguesa³, o lugar da mãe tornou-se determinante, a partir da influência que exerceria na família. Dessa forma, o sentimento materno foi sendo intensificado a partir da proteção que a família deveria oferecer à criança.

No entanto, a sua influência não abrangeria toda população, pois a proteção e o cuidado com as crianças ainda estavam restritos à burguesia. Esse momento histórico estava

³ A família nuclear burguesa corresponde à imagem composta por pai, mãe e algumas crianças vivendo numa casa (SZYMANSKI, 2003), onde o pai é o provedor e a mãe cuida da casa e dos filhos.

sucumbido pelas guerras e a revolução industrial que mexeu no seu cotidiano, com o trabalho da mulher e das crianças nas fábricas e, em alguns casos, com ausência da autoridade paterna que se ausentava em função das guerras. A mãe seria, então, a responsável para manter e cuidar da família.

De acordo com Donzelot (1986), as práticas corretivas e a ordem, características dessa forma de organizar a realidade da vida familiar, foram estabelecidas por meio de uma série de intervenções e da absorção dos indesejáveis da família em hospitais gerais, nos conventos e nos hospícios para menores abandonados.

Para o estabelecimento dessas práticas, foi se constituindo uma parceria entre Estado e família, “mas essa harmonia entre a ordem das famílias e a ordem estatal é produto mais de uma convivência tática do que de uma aliança estratégica” (DONZELOT, 1986, p. 29). Nessa aliança, as preocupações de ambos são diferentes, uma vez que a família se preocupava com a sua reputação e o Estado com a preservação, o controle e o disciplinamento daqueles que estão sujeitos ao ócio e o que poderiam produzir através do trabalho.

O modelo da família nuclear burguesa foi considerado como o ideal, com a presença do pai, da mãe e dos filhos que serviria como modelo para as demais classes. A família e as relações sociofamiliares, e as redes sociais estabelecidas pela mesma, nunca foram descartadas. Elas foram intensificadas ou diminuídas a partir do contexto social e econômico que foram vivenciadas e determinadas pelo Estado e pelos modos de organização de produção.

Szymanski (2003) destaca que a família que se afastava da estrutura do modelo da família nuclear passou a ser considerada como desestruturada ou incompleta. A autora enfatiza: “Pode-se supor que, ao se aceitar o modelo de família burguesa como norma e não como modelo construído historicamente, aceita-se implicitamente seus valores, regras, crenças e padrões emocionais” (SZYMANSKI, 2003, p. 24).

Nesse sentido, a família, aliada ao Estado, estava incumbida de assumir a ordem e direcionar o futuro de suas crianças. Com isso houve um fortalecimento na autoridade da família. Por outro lado, o Estado se encarregaria daqueles que fossem “desviados” ou que rejeitassem essa aliança, que eram considerados como perigosos por suas condições de miséria. Para eles, surgiram os códigos, as leis, a assistência social e a filantropia, que tentavam inibi-los em suas ações e, simultaneamente, amenizar a situação que foi agravada pelo trabalho precoce das crianças e o duro trabalho das mulheres.

Na contemporaneidade, especialmente nas últimas décadas, mudanças vêm marcando a estrutura familiar brasileira. A família nuclear ainda é predominante, como ideal de família,

embora, na realidade concreta, esteja sendo substituído por diferentes desenhos familiares. A família contemporânea diminuiu de tamanho e cresceram o número de uniões conjugais sem vínculos legais e os arranjos monoparentais (BERQUÓ, 1998).⁴

Entre as argumentações para justificar as mudanças na estrutura familiar brasileira, destacamos a de Araújo (2006). Para a autora, a crise econômica e social mexe com os valores e expectativas das pessoas e dos grupos sociais. A desvalorização da vida e a desesperança, a massificação e o individualismo que marcaram o fim do século XX e início do século XXI são fundamentais para se compreender as relações familiares que foram estabelecidas a partir desse período. Entre essas mudanças, a autora destaca a diminuição da taxa de fertilidade, o nascimento de filhos fora do casamento, as várias transformações nas formas de vida conjugal como, o aumento da monoparentalidade (predominantemente feminina), da taxa de divórcios e os re-casamentos.

Desta forma, após analisarmos as concepções de criança e as relações estabelecidas a partir da família e da organização econômica que ambas estão sujeitas, fomos motivados a discutir e analisar as questões educacionais que envolvem a criança escolar.

Entendemos que a escolaridade é determinante para ajudar na formação da criança e contribuir para alicerçar a concepção da infância na modernidade. Além disso, a instrução escolar tornou-se, também, requisito para a adequação do indivíduo ao trabalho, sendo delegada a escola e ao próprio trabalhador o papel para essa preparação.

O mercado de trabalho, no competitivo capitalismo globalizado, demanda um profissional que invista na sua própria formação, “pois o mundo globalizado espera que o trabalhador seja cada vez mais polivalente, multifuncional, criativo, flexível, comprometido e pronto para atender às necessidades do mercado (SILVA; SILVA, 2009)”.

Nesse contexto, exigem-se trabalhadores que dominem múltiplas linguagens (matemática, informática, plástica, entre outras), língua estrangeira, desenvolva seu sentido estético e ético, espírito de equipe, empreendedorismo e a responsabilidade com o processo e o produto do seu trabalho.

Essas ideias já são implantadas na educação escolar da criança, por meio de brincadeiras, conteúdos didáticos, processos pedagógicos que direcionam a essa formação. Nesse caso a família e a escola têm uma grande contribuição para a formação nesses aspectos, pois se acredita que está preparando a criança com mais oportunidades para enfrentar a concorrência do mercado de trabalho.

⁴ Arranjos monoparentais – aqueles caracterizados pela presença do pai com filhos ou da mãe com filhos, contando ou não com outros parentes habitando conjuntamente (BERQUÓ, 1998).

A extensão do tempo do aluno na escola vem ao encontro, também, dessas necessidades, produzidas na atual sociedade, ou seja, tirar as crianças das ruas, que deixaram de ser consideradas como espaço do encontro da vizinhança e do lazer, para tornarem-se perigosos espaços formadores de vícios, que levam à marginalidade. Nesse contexto, possibilitaria um atendimento em tempo integral, oportunizando a prática de esportes, atividades artísticas, culturais e alimentação, no intuito de diminuir as desigualdades sociais. Nesse caso, a criança é a razão principal da implementação desse tipo de escola. Em meio a essas discussões, no segundo capítulo, discutiremos as questões educacionais relacionadas a escolas de tempo integral.

CAPÍTULO 2 - DE TEMPOS EM TEMPOS, A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

*Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.*
Rubem Alves

Neste capítulo, retomamos a construção histórica de educação em tempo integral no Brasil. Para isso, analisamos algumas iniciativas de implantação deste modelo de escola, nas primeiras décadas do século XX. De forma sucinta, destacamos a influência do movimento escolanovista e a sua visão sobre a educação integral diante do cenário educacional que ora se apresentava.

Abordamos as principais experiências que aconteceram neste país em diferentes épocas, destacando a experiência de Anísio Teixeira na década de 1930, com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) na Bahia e com a escola Parque de Brasília, na década de 1960, analisamos, também, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, os Centros de Atenção Integral à Criança (CIACs) e Centros Integrados de Atenção à Criança (CAICs), implantados em vários estados brasileiros, na década de 1990. Essa retrospectiva ajudou-nos na discussão sobre educação integral, Escolas de Tempo Integral e a sua constituição no contexto escolar, social e político em cada época.

Neste capítulo, discutimos, ainda, a proposta de se construir uma educação integral na escola de tempo integral. Esse tema foi relevante, pois ajudou-nos a compreender as concepções de educação integral e a relevância da extensão do tempo como uma das formas de se alcançar a educação integral, que, no entanto, não a garante.

Para nós escola de tempo integral não pressupõe que se tenha educação integral. A educação integral apresenta-se em sua amplitude que supera o sentido de escola de tempo integral. Sua concepção está relacionada à formação do ser humano em todos os seus aspectos, não se caracteriza pela formação em atendimento às necessidades mínimas do indivíduo. Acreditamos que a educação integral busca promover o desenvolvimento do ser humano, em todos os seus aspectos (cognitivo, afetivo, social, físico, ético, estético), por meio do acesso à ciência, à cultura e à tecnologia e não ao mero assistencialismo. Nesse sentido o

cuidado e a educação são inseparáveis, porém, o assistencialismo não pode sobrepor-se ao ensino. A extensão do tempo do aluno na escola só será justificada, se esse tempo contribuir para a sua formação integral. A escola de tempo integral não pode estar sujeita somente ao atendimento das demandas de assistência social.

Para contribuir nesta análise, realizamos uma reflexão sobre o tempo e as relações que se estabelecem em nosso dia-a-dia, seja em sua forma física ou social. Nosso intuito foi discutir as determinações que são exigidas na relação entre o tempo, o tempo escolar e o tempo integral e suas implicações no cotidiano escolar do aluno e nas relações sociais que são estabelecidas.

Cavaliere (2007) considera que o tempo escolar destaca-se entre os meios de organização do tempo social, sendo uma importante referência para a vida das crianças, os adolescentes e as famílias na contemporaneidade. Reconhecemos que esse tema enriqueceu nosso trabalho, tendo em vista que nosso objetivo é apreender o sentido que a escola de tempo integral tem para a criança.

Finalizamos o capítulo, discutindo a implementação do Projeto Escola de Tempo Integral no Estado de Goiás e os aspectos relacionados à legalidade e as propostas que fundamentaram sua implantação.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

Para iniciar a contextualização histórica da educação em tempo integral no Brasil, nos reportaremos ao início do século XX, caracterizando a escolarização nessa época, onde a sociedade apresentava novas exigências escolares advindas da industrialização e da urbanização.

De acordo com Saviani (2004), até então, o ensino estava sob a responsabilidade dos estados, caracterizando um ensino público precário, inoperante e sem condições de se pensar em um sistema de ensino consistente e articulado. “O novo regime (republicano) não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central. Os Estados que irão enfrentar a questão da difusão da instrução mediante a disseminação das escolas primárias” (SAVIANI, 2004, p. 2).

A difusão da educação de massas baseou-se no princípio de igualdade, de direito de todos e dever do Estado. Esse princípio foi necessário para a consolidação da burguesia

enquanto classe dominante. No entanto, a desigualdade social e a marginalidade marcam a educação brasileira.

As primeiras décadas do século XX estavam impregnadas pelo espírito da Nova Pedagogia ou do movimento que ficou conhecido como Escolanovismo, que apareceu com pretensões de resolver os problemas relacionados à marginalidade das camadas populares na educação. Os defensores desta Nova Pedagogia viam a escola com a função de equalizar as desigualdades sociais. Para realizar essa função a escola deveria passar por uma reformulação (SAVIANI, 2009).

O modelo escolar brasileiro, no início do século XX, adotou a distribuição dos alunos em classes de acordo com a idade e com a capacidade de aprendizagem, caracterizando um agrupamento homogêneo de alunos. Essa é uma das características que diferenciam a escola moderna da medieval.

Na escola medieval, não acontecia a divisão dos alunos em classes, como na contemporaneidade. Em um mesmo auditório era comum juntar os alunos com idades diferentes, inclusive adultos.

A evolução da instituição escolar passou pelos asilos para estudantes pobres até chegarem aos colégios modernos, “instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude” (ARIÉS, 1981, p. 170). A escola como instituição foi fortalecendo-se como lugar de adquirir o conhecimento e também de transformação da criança no homem e no trabalhador, disciplinado e produtivo.

Marcilio (2010) caracteriza que a passagem das formas individualizadas de ensino para os agrupamentos em classes é a diferença entre as escolas medievais e as modernas. A organização das classes por idade cronológica, o conceito de currículo seriado e de pré-requisito tiveram papel fundamental para definir os estágios da infância e, ao mesmo tempo, estabelecer o que elas deveriam saber e quando saber. A partir desses aspectos, pode-se inferir que se dava início ao que vamos chamar de cultura escolar, ou seja, a escola como instituição social com seus papéis, normas, rotinas e ritos (PÉREZ GÓMES, 2001).

Nosella (2012) identifica, nessa passagem, o surgimento das escolas para o atendimento em massa da população, tendo como fator impulsionador a crescente necessidade de mãos de obra para as fábricas. O processo de industrialização modificou a sociedade e fortaleceu a escolarização. Desta forma, é possível estabelecer relação entre o trabalho fabril e a escola.

De acordo com Fernández Enguita (1998), as relações sociais de produção, o desenvolvimento da indústria, a nova ordem capitalista e industrial e novos processos de

trabalho passaram a exigir um novo perfil de trabalhador. A escola apresenta-se como um espaço que proporcionaria a formação desse trabalhador desde a infância.

Assim, percebemos a influência do processo de industrialização sobre a escola e as suas consequências, que são questionadas por vários autores, que discutem as questões que envolvem a relação entre educação e capitalismo (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1998; NOSELLA, 2012; MASCARENHAS, 2012; MARCÍLIO, 2010; ROCHA, 1999).

No processo de constituição do modelo econômico capitalista, tornou-se necessário assegurar os padrões sociais, morais e até sanitários, bem como o controle social da classe trabalhadora. Nesse aspecto, as instituições educativas tornaram-se importantes parceiras do Estado. A escola assumia o seu papel normalizador, além de possibilitar ao indivíduo a aquisição de conhecimentos necessários para a inserção produtiva (ROCHA, 1999).

Para isso, a inovação, nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, eram os grupos escolares e a escola normal para a formação de professores. Os grupos escolares surgiam com “ensino seriado, método analítico, casa própria, materiais didáticos, mobiliários apropriados e calendário escolar e matrícula pré-fixados” (MARCÍLIO, 1998, p. 55). Isso significava a seleção e classificação das pessoas, de forma padronizada. Os alunos tinham que adaptar-se aos padrões escolares. Esses padrões tinham suas bases nas relações dos modos de produção.

Com turmas homogêneas, várias salas de aula e vários professores, esse modelo de escola vai pouco a pouco se institucionalizando com base em um ensino mais racionalizado e padronizado, com vistas a um número cada vez maior de crianças, implicando o início de uma escolarização em massa (CHAVES, 2002, p. 44-45).

A escola estava relacionada à ideia de disciplinar a criança, o que poderia ser concebido como um “enquadramento sofisticado” (MARCÍLIO, 2010, p. 42). A utilização do tempo cronometrado e instrumentalizado aparecia, então, como o agente que iria controlar hierarquicamente as atividades dos alunos e a utilização dos espaços escolares. Desta forma, contribuiria para a formação de indivíduos disciplinados e preparados para aceitar as condições sociais e de trabalho impostas pelos modos de produção.

Em relação à escolarização em massa, o Brasil seguia ao modelo europeu que vinha substituir o ensino individual. O berço desse tipo de escolarização emergiu na Alemanha, com destaque para a Prússia e a Áustria, a partir do século XVIII. Para a efetivação dessa escolarização, como forma de atingir as camadas populares, um dos processos foi a regulamentação de leis que tornavam a escolaridade uma obrigação.

No entanto, essa obrigatoriedade era uma maneira de colocar todas as crianças no processo educacional que as conduziriam aos processos de trabalho na organização dos

modos de produção. De acordo com Marcílio (2010), no Brasil, as discussões relacionadas ao sistema escolar e a sua obrigatoriedade começaram a acontecer no século XIX e aceleraram-se nas primeiras décadas do século XX.

As críticas relacionadas ao processo de escolarização estão voltadas para a função que a escola acaba exercendo como reprodutora de uma sociedade marcada pelas características oriundas no capitalismo, advindas com a industrialização e do trabalho explorado pelas classes dominantes. Nesse sentido, é necessário considerar que a criança torna-se objeto de um processo de escolarização normativo e dominado pela visão do adulto, um processo adequado ao tipo de sociedade da contemporaneidade baseada na lucratividade, no consumo e na produção. Nosella (2012, p. 37) enfatiza que, “até mesmo o ensino pré-escolar se fundamenta pedagogicamente no trabalho industrial moderno”.

Nesse sentido, Marcílio (2010, p. 56) avalia que, neste momento histórico, em que “a criança brasileira está se transformando em escolar; está brotando o sistema escolar elementar em nosso país.” Para a autora, depois da mudança no regime de governo, de Império para República, entendia-se que o estabelecimento de um sistema educacional no Brasil seria uma consequência das mudanças que se estabeleciam no contexto político, o que de fato não ocorreu.

Nesse contexto, a educação no Brasil, baseada nos grupos escolares, que iniciou com a Reforma Paulista em 1893, enfrentava o desafio de um grande número de analfabetos e a falta de professores para assumirem as salas de aula.

Os pais demonstravam aceitação à nova organização pedagógica para as escolas primárias, baseada na classificação uniforme dos alunos, de acordo com o seu conhecimento, buscando a homogeneidade dos alunos e educá-los de forma simultânea. Os grupos escolares representavam uma mudança na forma de ensinar para aqueles que tinham acesso a eles, recebendo, porém, algumas críticas pela sua padronização e racionalidade.

Estas ideias eram contrapostas pelos defensores do Escolanovismo, que por sua vez, acreditavam nas diferenças individuais, consideravam cada indivíduo como único. Para eles, a marginalidade não poderia ser explicada pelas diferenças entre os homens. Esse movimento defendia que a escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesses, caberia ao professor estimular e orientar a aprendizagem dos alunos. Para isso acontecer, estes educadores defendiam ambiente estimulante e a relação viva entre os alunos e destes com o professor (SAVIANI, 2009). Neste cenário, destacamos algumas divergências entre a Teoria Tradicional e a Teoria da Pedagogia Nova, embora ambas, tivessem a marginalidade como

centro das inquietações daqueles que as defendiam. Saviani (2009, p. 14) considera que essas teorias concebem,

[...] a marginalidade como um desvio, tendo a educação por função a correção desse desvio. A marginalidade é vista como um problema social e a educação, que dispõe de autonomia em relação à sociedade, estaria por essa razão, capacitada a intervir eficazmente na sociedade, transformando-a, tornando-a melhor, corrigindo as injustiças; em suma promovendo a equalização social.

Desta forma, consideramos que a Teoria Tradicional e a Pedagogia Nova não propunham mudanças na sociedade, mas, pactuavam com as condições impostas para alavancar o desenvolvimento social e econômico do país independente de suas consequências. Nesta perspectiva, a escola seria, então, a responsável para equalizar as desigualdades geradas por esse desenvolvimento social e econômico.

No Brasil, em sua grande extensão territorial, a difusão do ensino em grupos escolares foi um processo lento, uma vez que a responsabilidade era dos estados. O Estado de São Paulo foi o precursor dessa nova forma organizacional das escolas, que a passos lentos foi sendo transmitida para os outros estados brasileiros. Para se ter uma ideia “o primeiro grupo escolar foi inaugurado em 1894, na capital [...]. Em 1898, já havia oito grupos escolares na capital paulista e em 1930 subiam para cinquenta” (MARCÍLIO, 2010, p. 57).

Em meio ao ideário educacional, as críticas a essa organização educacional apresentavam-se relacionadas às novas exigências frente às mudanças sociais e econômicas do Brasil. A preocupação por parte dos educadores, entre eles destaca-se Anísio Teixeira, era que a escola deveria preparar o educando para que pensasse e conseguisse tomar as decisões frente à ordem social, intelectual e industrial. O ensino não poderia estar centrado no ensinar a seguir e a obedecer (TEIXEIRA, 1930).

Esse novo modo de pensar a educação era orientado pelo ideário do movimento Escolanovista, que foi especialmente forte na Europa, nos Estados Unidos da América e no Brasil, na primeira metade do século XX. Na América, esse movimento teve como precursor o filósofo e pedagogo John Dewey (1859 - 1952) e, no Brasil, um de seus seguidores, Anísio Teixeira.

Esse movimento mobilizou a elite brasileira de intelectuais e desencadeou a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932⁵, do qual destacamos o seguinte trecho:

⁵ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, escrito no governo de Getúlio Vargas, foi um documento elaborado por 26 intelectuais e redigido por Fernando de Azevedo. Esses intelectuais acreditavam que através da educação fosse possível interferir na organização da sociedade. Esse documento é comumente conhecido como Manifesto dos Pioneiros.

De fato, porque os nossos métodos de educação haviam de continuar a ser tão prodigiosamente rotineiros, enquanto no México, no Uruguai, na Argentina e no Chile, para só falar na América espanhola, já se operavam transformações profundas no aparelho educacional, reorganizado em novas bases e em ordem a finalidades lucidamente descortinadas? Porque os nossos programas se haviam ainda de fixar nos quadros de segregação social, em que os encerrou a república, há 43 anos, enquanto nossos meios de locomoção e os processos de indústria centuplicaram de eficácia, em pouco mais de um quartel de século? Porque a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição enquistada no meio social, sem meios de influir sobre ele, quando, por toda a parte, rompendo a barreira das tradições, a ação educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociais, para estender o seu raio de influência e de ação? (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932).

O Manifesto propunha uma nova política educacional baseada na laicidade, gratuidade e obrigatoriedade escolar e considerava que a educação não acompanhava a evolução que acontecia na área econômica e social. Para Brito (2006), esse Manifesto sintetizava o pensamento social brasileiro e propunha uma reflexão rigorosa acerca da situação política, econômica, cultural e educacional do País e indicava caminhos para as transformações que o Brasil necessitava para se afirmar como nação.

Esse momento histórico foi marcado pelo conflito ideológico entre católicos e liberais escolanovistas. Segundo Libâneo (2006a), esse conflito se referia sobre as linhas que a política nacional de educação deveria assumir. Para o autor, essa situação contribuiu para a expansão da escola àqueles que ainda não tinham acesso e ainda, para mostrar as deficiências da estrutura educacional no País.

Nesse sentido, o Manifesto considerava que a educação deveria ser pública, gratuita e atribuía ao Estado o dever de promover sua implantação e articulação em âmbito nacional. O documento defendia o acesso a todos os graus de ensino pelas pessoas de ambos os sexos e propunha que a educação fosse integral, e não fragmentada com o ensino acadêmico para as elites e a escola profissional para os pobres, visto que essa realidade feria a democracia, tornando a educação objeto de distinção entre as pessoas.

Os pioneiros da educação, através do Manifesto, defendiam a ideia da implantação da escola de educação integral, capaz de tornar o indivíduo responsável e independente para atuar mediante os desafios impostos pela sociedade. Para eles, a escola tradicional era preparatória e suplementar capaz de condicionar o indivíduo. “[...] a escola primária dos anos 10, 20, 30, vai se compondo a partir de novas necessidades sociais, que exigem que o ensino seja repensado tanto nos seus fins quanto nos seus meio” (CHAVES, 2002, p. 45).

Para Libâneo (2006a), esse pensamento educacional brasileiro não representava de fato a ideia de avançado e democrático. A sua proposta estava alicerçada nos princípios

liberais, iluministas e moralistas que pretendiam justificar e expandir o sistema capitalista, defendiam a liberdade e os interesses individuais na sociedade, a organização baseada na propriedade privada dos meios de produção e a sociedade de classe.

A defesa da extensão do tempo escolar, como um dos mecanismos capazes de propiciar uma melhor aprendizagem e socialização dos educandos, já se encontrava presente no Manifesto dos Pioneiros, o que deu suporte para que essa iniciativa ganhasse corpo, em vários momentos históricos do Brasil, iniciando na década de 1930 com a reforma do ensino por Anísio Teixeira.

Essa prática se deu motivada pelos ideais advindos da Escola Nova. Anísio Teixeira, que foi aluno de John Dewey, trouxe para o Brasil seus ideais relacionados à educação. O educador considerava que a educação permitia ao país e aos seus filhos manter certo nível social. Libâneo (2006b, p. 58) afirma que de fato o intuito,

[...] era difundir a ideia da escola democrática, baseada na filosofia progressista de J. Dewey, visando ajustar a educação ao modelo de desenvolvimento urbano-industrial que se implantava no país. Denunciavam a velha estrutura educacional, conservadora e elitista, propondo uma escola que viesse contribuir para a preparação dos alunos à realidade social em mudança, de fato, a consolidação da economia capitalista.

Nesse momento, o Brasil vivia a desagregação do patriarcado rural e a ascensão da sociedade mercantil. A educação estava arraigada aos velhos moldes, que não eram mais aceitos para a nova sociedade que surgia. Para Chaves (2007), a escola, na década de 1930 seria o espaço para a produção e disseminação dos novos valores da modernidade. O Brasil precisava se transformar em um país civilizado. A escola era vista como um meio capaz de ajudar nesse processo, infundindo atitudes e comportamentos que contribuíssem para tal objetivo. Nesse contexto, Chaves Junior (2008, p. 32) considera que “a escolarização significa o meio de superar esse obstáculo [o analfabetismo] e alavancar o progresso no país”.

Neste aspecto, percebemos uma compreensão de escola como o lugar propício para realizar a equalização social. Para Saviani (2009), a “Escola Nova” deslocou o eixo de preocupação do âmbito político para o âmbito técnico-pedagógico, defendeu a expansão da escola e o desenvolvimento do ensino de acordo com os interesses da burguesia.

A educação escolar foi conquistada na história da humanidade, a partir dos laços relacionados à sociabilidade das relações que foram sendo construídas com a infância, com a família, com as sociedades e seus modos de produção. A instrução escolar assume papéis diferenciados e mediados de acordo com as condições sociais vigentes, seja aquele voltado

para a função de transmitir conhecimento e cultura, de formação das pessoas para o trabalho ou o seu papel redentor perante as desigualdades sociais.

A igualdade, após a Revolução Francesa, foi proclamada ideologicamente como forma de camuflar a nova realidade que se consolidava. Essa realidade, não era baseada na igualdade real, mas em outra divisão social com a supremacia da burguesia. Desta forma, a igualdade proclamada pela burguesia era de direito, jurídica e não uma igualdade real (LOPES, 1981).

Essa ideologia era necessária ser implantada como forma de amenizar a diferença entre as classes sociais e tornar mais fácil o governo burguês que acabava de assumir o poder. Para a burguesia não era importante somente a conquista do poder, era imprescindível tornar-se hegemônica. Para tanto, a escola pública seria um caminho viável.

Para Ramos (2012), o surgimento da escola pública esteve alicerçado em duas grandes frentes: a primeira foi durante a Revolução Industrial (1780) e a outra na Revolução Francesa (1789). A primeira foi configurada pelo modo de produção capitalista, em que surge o trabalho alienado e assalariado, consequência dos processos de industrialização, urbanização e migração. Na segunda, com a destituição da nobreza e do clero do poder econômico e político, dando fim à relação servo-senhor feudal, instala-se a burguesia, a nova classe dominante. É nesse contexto que a escola pública passa a ser exercida de forma diversificada. A ela, de acordo com os princípios liberais, caberia a função de ser a redentora da sociedade.

De acordo com Lopes (1981), a educação escolar pública passa ao controle do governo burguês, uma vez que era, anteriormente, controlada ideologicamente pela igreja. Esse fato se deu em meio às mudanças que aconteciam na França, no século XVII. Os princípios que norteavam a consolidação dessa realidade educacional estavam alicerçados na liberdade, no individualismo e na igualdade jurídica. Existia então, uma substituição de poder, o feudal-eclesiástico dava lugar à moral burguesa e à Razão.

Nesse contexto, era imprescindível instalar os princípios de universalidade, laicidade e gratuidade da educação escolar para todos os cidadãos. A autora afirma que não era possível implantar a obrigatoriedade nesse momento histórico, uma vez que, esse fato contrariava os princípios do “*laissez-faire*”⁶. Além disso, abriria oportunidades para a reivindicação de mais escolas para atender a toda população.

Contraditoriamente, a educação escolar pública assumia o papel de apaziguadora e conciliadora da luta de classe. Desta forma, a escola pública apresenta-se como reprodutora para a consolidação da hegemonia burguesa, reforçando a dominação ideológica. A

⁶ Expressão utilizada com símbolo do liberalismo econômico, em que o mercado deve funcionar livremente, sem interferência.

escolarização era o meio de transformar os servos em cidadãos, participantes do processo político, contribuindo, assim, para consolidar a ordem democrática burguesa.

Para Chanes Junior (2008), no Brasil, após a Revolução de 1930, houve uma reorganização do estado brasileiro. O campo educacional foi tomando novos contornos, acirrando assim o debate sobre a educação. O governo brasileiro, por sua vez, passou a participar mais intensamente de seus rumos.

A década de 1930 se destaca pela efervescência de ideias no campo político, econômico e cultural que buscavam se estabelecer como legítimas. É nesse contexto histórico, que foi criado o Ministério da Educação e que Anísio Teixeira, como diretor do Departamento da Educação do Rio de Janeiro, propôs sua reforma educacional.

A reforma anisiana nos anos de 1930 teve cinco escolas como modelo. Essas escolas estavam localizadas no Rio de Janeiro. Em sua tese de doutorado, Chaves (2010) faz a análise da trajetória da Escola Argentina, que é uma das cinco escolas experimentais dessa reforma. A autora destaca como pontos principais na gestão de Anísio Teixeira, a educação integral e a implantação do *Sistema Platoon*.⁷

Podemos afirmar que no Brasil, a ideia de escola de tempo integral inicia-se com a implementação desse modelo. Anísio Teixeira teve contato com o *Sistema Platoon* nos anos de 1927 e 1928 nos Estados Unidos. A proposta ao aplicar esse sistema na educação brasileira, nesse momento, mais especificamente no Distrito Federal, buscava uma inovação na maneira de ensinar, buscando mais dinamismo e utilizando os espaços escolares como biblioteca e auditório. Os horários eram intercalados entre as salas fundamentais e as especiais, o que Chaves (2002) chama de horário-rodízio. Chaves (2010) afirma que o *Sistema Platoon* na Escola Argentina

[...] implicava a divisão da escola em pelotões de alunos que teriam aulas nas salas fundamentais (português e matemática) e nas especiais (ciências, geografia, história, desenho, auditório, biblioteca, jogos e música), pressupondo que o ensino devesse ser vivo e dinâmico e não mais previsível e estático, onde cada turma tinha apenas um professor e uma sala de aula (CHAVES, 2010, p. 5).

O sistema de rodízio entre as turmas exigia o cumprimento rígido nos horários. Dessa forma, estabelecia-se uma relação entre o desempenho pedagógico e o tempo escolar, relação que traz controvérsias quando o assunto é aprendizagem.

⁷ De acordo com Chaves (2010) o *Sistema Platoon* consistia em um melhor aproveitamento do tempo de do espaço escolar, em uma estrutura onde os alunos não teriam salas fixas, mas dentro de um horário estabelecido circulariam em busca de atividades educativas com base em seus interesses.

Nos aspectos pedagógicos, havia inovação no currículo e na proposta de utilização dos espaços escolares. A biblioteca, por exemplo, fazia parte da grade escolar, propiciando um contato das crianças com a literatura. Na visão de Anísio Teixeira, esse era o caminho para as escolas primárias no Brasil. Uma educação baseada simplesmente em ensinar a ler, a escrever e a contar e a repetir o que se ouvia não era aceitável, diante do novo contexto social que se formava como consequência das mudanças advindas da industrialização do país. A sociedade necessitava de cidadãos participativos e autônomos e, portanto, de uma escola que se organizasse para além dessa vertente educacional tradicional.

O educador percebia a dinamicidade da sociedade e a sua insatisfação em relação à estrutura da escola se dava em decorrência de sua crença que a ciência trazia uma mentalidade dinâmica e que era necessária para promover o progresso do qual o país necessitava naquele momento. Nestes termos, Teixeira afirma que:

[...] o homem passou a tudo ver em função dessa mobilidade. Tudo que elle faz é um simples ensaio. Amanhã será diferente. [...] Elle constróe e reconstróe o seu ambiente. E cada vez elle é mais poderoso, nesse armar e desarmar de toda uma civilização. Nesse seu grande afan, por tudo transformar, pareceu, à primeira vista, que só a ordem material era attingida (TEIXEIRA, 1930).

A implantação de escolas para realizar essa tarefa modernizadora exigia, também, estrutura física e pedagógica, que fossem adequadas a essa perspectiva para a educação, conseqüentemente, mais financiamento para a área.

No entanto, essa “Escola Nova” implicava custos mais elevados do que a escola tradicional. Saviani (2009) descreve que a organização da “Escola Nova” aconteceu em forma de escolas experimentais ou com núcleos raros, que, conseqüentemente, passou a atender pequena parte da população.

O autor defende que o ideário escolanovista gerou conseqüências amplas nas redes escolares oficiais organizadas de forma tradicional e suas conseqüências foram mais negativas do que positivas. Para tal crítica, ele justifica que esse fato provocou o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão do conhecimento, rebaixando o nível do ensino destinado às camadas populares e elevando o ensino das elites.

Desta forma, percebemos que a pretensão de implementação da educação integral esteve nos princípios desenvolvimentista econômico e social do país. No entanto, as propostas da Escola Nova não conseguiram mudar de forma significativa a estrutura organizacional dos sistemas escolares.

2.1.1 A Implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) foi implantado em Salvador (BA), em 1950, por Anísio Teixeira, então Secretário Estadual de Educação e Saúde desse Estado. Devido a sua experiência anterior na implantação de escola em regime semi-internato no Rio de Janeiro, o então governador da Bahia, Otávio Cavalcanti Mangabeira, incumbiu ao educador a tarefa de projetar um plano que resolvesse os problemas da infância abandonada: falta de serviços de saúde, de assistência familiar e social (EBOLI, 1983).

Estes centros tinham como princípios aliar a vivência e a experiência aos estudos realizados na construção de “um modo de vida democrático para assegurar uma sociedade democrática” (CASTRO, 2009, p. 45). A escola primária pública e para todos era uma das bandeiras de luta de Anísio Teixeira, que, com base neste princípio, organizou o Centro de Educação Popular, que depois se chamaria de Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR). Esta instituição pretendia ser mais que uma escola com o ensino das primeiras letras, buscava atender uma demanda de crianças que apresentavam carências relacionadas à saúde e a assistência familiar. Desta forma, destacamos o caráter assistencialista que já se apresentava.

A escola primária estava distante da classe trabalhadora caracterizando-se como uma escola para as elites. No entanto, a partir da década de 1920, a população passa a exigir mais vagas na escola pública, em parte para atender a demanda de formação de trabalhadores. Uma das medidas encontrada foi uma política de redução do período escolar como forma de atender a um número maior de estudantes. Neste sentido, a escola apresenta-se como a impulsionadora dessa força de trabalho. Essa redução era extremamente criticada por Anísio Teixeira.

Para Nunes (2009, p.123), “a escola primária não estava cumprindo objetivos populares nem se constituía numa boa escola preparatória”. Era uma escola que, apesar de mudanças que eram propostas, não deixava de estar centrada em uma educação preparatória para os exames de admissão e, conseqüentemente, havia um alto índice de reprovações e de evasão.

Com uma arquitetura própria, que se destacavam entre as edificações da época, os CECR, em sua estrutura física, estavam divididos em grandes pavilhões que comportavam as Escolas-Classe e Escolas-Parque. Nas Escolas-Classe, aconteciam as aulas relacionadas às atividades direcionadas a aprendizagem da leitura e escrita. Nas Escolas-Parque, eram realizadas as atividades socializantes, onde os alunos poderiam agrupar-se a partir de sua

idade, aptidão e habilidade. Os alunos formavam grupos de 20 a 30 com um professor para orientar as atividades.

Essa estrutura estava planejada para atender quatro mil alunos nos horários das 07h30min às 16h30min e ainda previa a construção de residências para abrigar 5% do total de crianças que não tinham lar. No entanto, a construção dessas residências não chegou a acontecer. “A construção dessas instalações físicas foi dada como encerrada em 1964” (NUNES, 2009, p. 125).

A imponência desse projeto também se destacou em seu aspecto administrativo e pedagógico, com a formação específica para professores trabalharem nesse projeto, inclusive com bolsa de estudos nos Estados Unidos. Anísio Teixeira pretendia restituir o dia e o ano letivo completo ao aluno, pois pensava a escola para além das formalidades a que ela estava submetida.

Em relação aos custos financeiros para a implantação desse projeto, achamos pertinente ressaltar que havia a ajuda ao Estado de recursos provenientes do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Nunes (2009) afirma que os professores e funcionários eram pagos pelo Estado e recebiam a gratificação do INEP, onde Anísio Teixeira foi diretor de 1952 a 1964. Sobre as questões relacionadas aos custos, Anísio Teixeira declarou em seu discurso na inauguração do CECR,

É custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência (TEIXEIRA apud EBOLI, 1983, p. 14).

Para Maurício (2002), o alto custo das escolas de tempo integral inviabilizava a sua universalização. Nesse sentido, a polêmica do custo-benefício dessas escolas e a sua formação como uma rede paralela de ensino feria o direito à escola pública de qualidade para todos. Apesar disso, o CECR tornou-se referência para as escolas primárias no Brasil, recebendo visitas da ONU e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco).

2.1.2 O Sistema Integrado de Educação Pública de Brasília

A nova capital do Brasil, inaugurada em 1960, era símbolo do progresso e do espírito de modernidade que se instaurava no país. Neste contexto, Anísio Teixeira foi convidado para elaborar o plano de Construções Escolares de Brasília, cujo propósito era de abrir

oportunidade para a Capital Federal oferecer à nação um conjunto de escolas que servisse de modelo para o sistema educacional do país.

Com as exigências relacionadas à vida moderna, a educação era vista, então, como instrumento capaz de preparar o homem para essa realidade e o sistema educacional propiciaria a ampliação das condições de aprendizagem do aluno.

A proposta educacional para Brasília foi concebida a partir da experiência desenvolvida no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, criado por Anísio Teixeira, quando ocupou o cargo de Secretário de Educação do Estado da Bahia. De acordo com a descrição no Plano de Construções Escolares, o Sistema integrado de educação pública de Brasília era composto de: educação primária a ser oferecida em Centros de educação elementar, educação média ou secundária em Centros de Educação Média, Educação Superior na Universidade de Brasília, a ser construída, em área própria (TEIXEIRA, 1961). Sobre o Centro de Educação Elementar⁸, Teixeira enfatiza que,

Daí falar-se antes em Centro do que em Escola. O Centro de Educação Elementar compreende pavilhões de "jardim de infância", de "escola-classe", de "artes industriais", de "educação física", de "atividades sociais", de "biblioteca escolar" e de "serviços gerais". É, portanto, algo como se fosse uma Universidade Infantil. O Centro de Educação Média também possui um programa consideravelmente diversificado, destinando-se a oferecer a cada adolescente real oportunidade para cultivar o seu talento e aí se preparar diretamente para o trabalho ou para prosseguir a sua educação no nível superior (TEIXEIRA, 1961, 195-199).

Nesse contexto, ressaltamos a visão que Anísio Teixeira tinha para além da escola da época, ideias relacionadas à integração entre os conhecimentos, espaço adequado para os alunos e funcionários, ou seja, uma escola que atendesse o aluno em tempo integral e em todos os anos do curso a que tinha direito, com números suficientes de vagas para atender a demanda escolar.

⁸ De acordo com o Plano de Construções Escolares de Brasília, a educação primária a ser oferecida em Centros de Educação Elementar, seria compreendida de:

1. "Jardins de infância" - destinados à educação de crianças nas idades de 4, 5 e 6 anos;
2. "Escolas-classe" - para a educação intelectual sistemática de menores nas idades de 7 a 14 anos, em curso completo de seis anos ou séries escolares;
3. "Escolas-parque" - destinadas a completar a tarefa das "escolas-classe", mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho, mediante uma rede de instituições ligadas entre si, dentro da mesma área e assim constituída:
 - a) biblioteca infantil e museu;
 - b) pavilhão para atividades de artes industriais;
 - c) um conjunto para atividades de recreação;
 - d) um conjunto para atividades sociais (música, dança, teatro, clubes, exposições);
 - e) dependências para refeitório e administração;
 - f) pequenos conjuntos residenciais para menores de 7 a 14 anos, sem família, sujeitos às mesmas atividades educativas que os alunos externos (TEIXEIRA, 1961, p. 195-199).

A Escola Parque de Brasília ocuparia uma área de 20.544m², com um conjunto arquitetônico de três edificações: o bloco principal, conhecido como o Pavilhão de Salas de Aula, o bloco de Auditório e o das Oficinas. O modernismo arquitetônico pode ser vislumbrado, a partir desse plano. Esses centros foram planejados com espaços amplos que poderiam ser utilizados como pátio e como área de circulação de alunos e funcionários, salas-ambiente para as aulas de artes plásticas, música e outras atividades, além da biblioteca, bloco do auditório e o das oficinas que complementam o conjunto arquitetônico. Na parte externa, encontrava-se a área esportiva, com piscina semiolímpica e quadras de esporte, com vestiário e lavanderia.

As experiências de escola de tempo integral, de Salvador e de Brasília, tinham alguns contrastes no que se refere a sua localização e aos alunos que a frequentavam. De acordo com Pereira e Rocha (2006), a composição social dos alunos da Escola Parque de Brasília era em grande parte, de classe média, devido ao fato de estar localizada no Plano Piloto. Os poucos alunos provenientes das classes populares eram os filhos de operários que ainda construíam as quadras na capital, apresentando, portanto, uma permanência temporária. As autoras afirmam, ainda: “No caso de Brasília, a escola pública, que deveria ser modelo para o País como uma instituição democrática, aberta a todas as classes sociais, circunstancialmente, desfigurou-se, voltando-se para a elite” (PEREIRA; ROCHA, 2006, p. 5007).

A Escola Parque funcionou, inicialmente, como estava previsto, atendendo às exigências, com professores e alunos em tempo integral, profissionais competentes e condições satisfatórias, as oficinas estavam equipadas e funcionando com atividades diferenciadas. “O aluno era o centro do processo educativo. Cabia a ele definir, de acordo com suas preferências e aptidões, as atividades das quais gostaria de participar” (PEREIRA; ROCHA, 2006, p. 5009).

No entanto, com o aumento da demanda de alunos, o número de vagas se tornou insuficiente. Essa questão, e outras de cunho administrativo, trouxeram as primeiras mudanças no funcionamento da Escola Parque, entre elas, a redução do tempo de permanência do aluno e da jornada do professor. O aumento dos alunos nas escolas-classe provocou o atendimento alternado nestas, descaracterizando o projeto original (PEREIRA; ROCHA, 2006).

Teixeira (1962) considerou que o plano de Brasília não estava funcionando em condições adequadas, devido ao crescimento da matrícula, sendo necessário instaurar a escola de tempo parcial e semiparcial.

2.1.3 Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)

A década de 1980 foi de grande mudança no Brasil, com o final da ditadura militar (em 1985) imposta no país desde 1964. Nessa década, inicia-se lentamente a abertura política, destacando-se o “Movimento das Diretas Já”, em 1984, que envolveu diversos segmentos da sociedade civil como representantes de igrejas, intelectuais, artistas e partidos políticos, cujo objetivo era reivindicar eleições diretas para presidente da república.

Novas formas de organização da sociedade foram articuladas. Dentre elas, destacam-se: a organização de sindicatos, as associações científicas e comunitárias, novos partidos políticos. Essas organizações e movimentações sociais contribuíram para desencadear a promulgação da Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã.

O cenário econômico apresentava altos índices de endividamento advindos dos planos de desenvolvimento. Essa década foi marcada pela recessão econômica e por planos econômicos que tentavam conter a inflação e estabilizar a economia, fato que só viria a acontecer na década de 1990.

A educação era vista, então, como um dos meios para conscientizar as pessoas de seus direitos. Nos discursos políticos, ela era colocada no centro das preocupações como forma de exercer a cidadania e preparação para o trabalho.

Neste contexto, situaremos outra experiência de escola de tempo integral, os CIEPs criados em 1983, no Estado do Rio de Janeiro, idealizado por Darcy Ribeiro⁹. Esta foi considerada por Castro (2009) como a primeira escola popular brasileira de tempo integral, tendo por base as concepções e a experiência de Anísio Teixeira, com o CECR no Estado da Bahia.

Os CIEPs ou Brizolões, como ficaram conhecidos, foram criados na primeira gestão (1983-1987) do governador Leonel Moura Brizola, interrompidos por questões partidárias e retomados em sua segunda gestão (1991-1994). Segundo Cavaliere (2002a), nas duas gestões do governo de Leonel Brizola, foram criados 506 CIEPs, que se caracterizavam por ser um conjunto de escolas públicas de tempo integral, com concepção administrativa e pedagógica próprias. De acordo com seu “projeto original, pretendia promover um salto de qualidade na educação fundamental do estado” (CAVALIERE, 2002a, p. 93).

⁹ (1922-1997) Antropólogo, educador, escritor e político brasileiro nascido em Montes Claros, MG, fundador contribuidor na história da cultura brasileira. Vice Governador na primeira gestão do Governo de Leonel Brizola. Fonte: <<http://www.brasilecola.com/biografia/darci-ribeiro.htm>>.

Essa modalidade no ensino foi justificada como uma forma capaz de atenuar os efeitos causados pelos desequilíbrios econômico e educacional que deixaram um grande número de crianças sem assistência familiar e sem escola, de onde saíam ressentidas e mal aprendiam a assinar o nome, vítimas de uma educação excludente.

Segundo Maurício (2004), o projeto desses centros previa a assistência educacional e da saúde de 600 crianças em turno único, com consultórios médicos e odontológicos, além de 400 vagas à noite para a educação juvenil. Durante o dia, os alunos deveriam ter aulas pertinentes ao currículo comum, orientação no estudo dirigido, atividades esportivas e recreativas, acesso à leitura de livros e revistas na biblioteca, de vídeos na sala e participação em eventos culturais. O projeto previa atendimento aos alunos provenientes de segmentos sociais de baixa renda e as escolas foram localizadas preferencialmente onde havia maior incidência de população carente.

Em relação à implantação desse Projeto, recaía a crítica às suas interrupções devido às questões políticas. Maurício (2004) afirma que, em determinado momento, esse projeto não constituiu política de governo, de estado e muito menos do município do Rio de Janeiro. Nos discursos políticos, em um momento, havia demanda para esse tipo de escola e, em outro, não. Desta forma, gerava-se instabilidade na sua execução. Ramos (2012) considera que o projeto foi criticado também em relação ao seu alto custo de implantação e ao fato de atender uma pequena parte da população em idade escolar.

Para Mignot (2001), várias polêmicas foram despertadas pela construção da escola pública de horário integral. As concepções que emergiram sobre qualidade de ensino fizeram com que os CIEPs fossem visto como “mocinho e bandido”, sofrendo aplausos e vaias. Isto possibilitou a democratização do debate sobre a escola pública de qualidade. A autora destaca que se de fato os CIEPs não democratizaram o ensino público, mas este foi um momento de muito debate a respeito do ensino público de qualidade.

A autora ressalta ainda que, várias questões e interesses estavam envolvidos nesse processo, tais como: interesses de empreiteiros, políticos, líderes comunitários que questionavam os dividendos eleitorais, correligionários que queriam escolas desse modelo em sua região, oposição que buscava encontrar ilegalidades nas prestações de contas, os professores que, por sua vez, criticavam a prioridade a esse projeto e o abandono as outras escolas. Desta forma, percebemos a ânsia pela mudança social que persistia os idealizadores desse projeto educacional, momento que trazia as marcas de um período de Ditadura Militar e as repressões que a mesma impôs aos brasileiros.

Consideramos que os debates e as divergências desse projeto, naquele contexto educacional, estavam permeados pela crença no poder que teria a educação de promover mudanças sociais e políticas nas condições de desigualdade e pobreza em que se encontravam as crianças, ou seja, a escola como redentora. No entanto, esses problemas são mais profundos e arraigados do que a escola em tempo integral pode resolver. São consequências, em parte, da organização do modo de produção capitalista de nosso modelo político.

A escola pública faz parte de uma rede, seja federal, estadual ou municipal, desta forma, se torna instrumento daqueles que a coordenam, fazendo-a de fachada para acordos e projetos políticos. Percebe-se isso, quando se muda o governo e os secretários mudam-se também os projetos que eram desenvolvidos, o estilo arquitetônico das construções de escolas, as orientações pedagógicas, o currículo. Em alguns casos, alteram-se, também, a carga horária e a duração do tempo escolar.

Neste sentido, Barros (2008) enfatiza que é possível perceber essa descontinuidade das políticas públicas educacionais, principalmente, com as mudanças dos partidos políticos. No entanto, mesmo em governos que são do mesmo partido, essa realidade persiste.

2.1.4 Na Década de 1990: dos CIACs aos CAICs

No governo do Presidente da República Fernando Collor de Melo (1990-1992), inspirados na proposta implantada nos CIEPs, em 1991, como parte do “Projeto Minha Gente”, implantou-se os Centros Integrados de Atenção à Criança. Esse projeto foi criado em 14 de maio de 1991, com o objetivo de desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social e dinamizar as políticas sociais básicas de atendimento à criança¹⁰ e ao adolescente. A sua coordenação inicial estava a cargo do Ministro de Estado da Saúde, responsável pelo Ministério da Criança.

Esse Projeto previa a construção de cinco mil escolas em todo o país, com a meta de atender aproximadamente a seis milhões de crianças, sendo 3,7 milhões em escolas de primeiro grau e 2,3 milhões em creches e pré-escolas (AMARAL SOBRINHO; PARENTE, 1995).

¹⁰ No Brasil, os indicadores sociais demonstram uma situação inaceitável. Em 1990, segundo dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD/IBGE), o país contava com uma população de 60 milhões de crianças e adolescentes na faixa etária de zero a 17 anos, o que representa 41% do total de habitantes. Desse total, 15 milhões encontravam-se na faixa de indigência, disseminados por todo o território nacional; no Nordeste, na área rural, concentrava-se um terço de todas as crianças e adolescentes que vivem em situação de extrema pobreza (AMARAL SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 5).

Nesse projeto, o governo federal assumia somente a construção da estrutura física, visto que esses centros seriam administrados e mantidos pelo município. A criação e construção dos CIACs foram coordenadas pelo Ministério da Educação e do Desporto, por meio de sua Secretaria de Projetos Educacionais Especiais (Sepesp). A essa secretaria coube à responsabilidade institucional pelo financiamento e a construção dos centros (AMARAL SOBRINHO; PARENTE, 1995).

De acordo com a Avaliação das atividades dos CIACs, no Relatório de Auditoria Operacional (BRASIL, 1997), as questões financeiras e orçamentárias não permitiram a efetivação da construção desse número de centros. Até o final de 1991, haviam sido assinados contratos e convênios para a construção de 2.337 CIACs, menos da metade do que foi inicialmente previsto.

A partir de 1992, com o fim do governo Collor, sob a coordenação do Ministro da Educação Murílio Hingel, no Governo de Itamar Franco (1992-1994), os CIACs passaram a chamar-se de Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs), fazendo parte do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA)¹¹, que sucedeu o Projeto Minha Gente, de forma que não se perdesse o investimento da ordem de um bilhão de dólares que já havia sido feito.

Desta forma, mudaram-se as siglas do Projeto e as diretrizes dos CIACs foram incorporadas ao PRONAICA. Ao final, conforme o Relatório de Auditoria Operacional, as autorizações para construções somaram-se 444 CAICs, ao custo da ordem de R\$ 1,5 bilhão. Destas, faltavam 87 unidades (19,6%) para serem concluídas até agosto de 1996 (BRASIL, 1997).

Nas considerações finais desse relatório, destaca-se a inoperância dos subprogramas que foram introduzidos no CIACs, tais como: iniciação ao trabalho, proteção especial à criança e à família, atendimento médico e odontológico. O atendimento em horário integral com turno de oito horas era efetivamente trabalhado em apenas 5% dos CIACs (BRASIL, 1997), como se lê no trecho abaixo:

[...] constatou-se que mais de 95% dos CAICs construídos até maio de 1996 estavam em funcionamento, não ocorrendo, portanto, um problema significativo de não aproveitamento das unidades. No entanto, verificou-se também que é consideravelmente baixo o índice de funcionamento daqueles subprogramas que não fazem parte das escolas convencionais e que foram introduzidos nos CAICs, como Iniciação ao Trabalho, Proteção Especial à criança e à Família, Atendimento Médico

¹¹ O PRONAICA era um programa do Ministério da Educação e do Desporto criado para coordenar o desenvolvimento de ações de atenção integral à criança e ao adolescente, de forma descentralizada, articulada e integrada, por meio de órgãos federais, estaduais e municipais, organizações não-governamentais e com a cooperação de organismos internacionais (AMARAL SOBRINHO; PARENTE, 1995).

e Atendimento Odontológico. Ainda mais baixo é o percentual de unidades que adotam o atendimento integral com turno de oito horas (menos de 5% dos 251 CAICs que responderam ao questionário). Além disso, considerando que os CAICs possuem um alto custo de funcionamento que sobrecarrega o orçamento das prefeituras e governos estaduais, a tendência é de que eles passem a funcionar cada vez mais como escolas convencionais, adotando, eventualmente, um ou outro subprograma. Por outro lado, observou-se que o desempenho dos alunos nos CAICs, bem como os índices de evasão e repetência, não são muito melhores do que nas escolas convencionais. A qualidade de construção, se é melhor, apresenta inúmeros e sérios problemas. A manutenção, além de mais difícil, apresenta um custo maior do que nas escolas convencionais. Portanto, a relação custo/benefício não apresenta um saldo muito favorável ao Projeto Minha Gente- PMG e ao Pronaica e o balanço de suas realizações não apresenta um resultado muito expressivo, indicando, como entendem os pesquisadores do Ipea, que esta não é a melhor forma de resolver, ou mesmo minimizar, o problema das crianças e adolescentes no Brasil e que o programa possuía objetivos muito superiores às suas possibilidades” (BRASIL, 1997, p. 53).

Diante do exposto, percebemos que essa se constituiu em mais uma tentativa de implantação da Escola de Tempo Integral, que não conseguiu se efetivar como política educacional. Esta experiência, implantada por iniciativa do governo federal, apresentava custos elevados, sobrecarga nos orçamentos das prefeituras e dos estados, que eram os responsáveis pela sua manutenção e funcionamento.

Ressaltamos que esse projeto buscava a amenização da precária situação das crianças e adolescentes, em meio aos aparatos legais, que exigiam essa “proteção e cuidado” com a criança e adolescente com o advento da Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.

Entre essas experiências analisadas, seja na esfera federal ou estadual, citamos ainda as experiências no Estado de São Paulo, onde, no Governo de André Franco Montoro (1983-1986), instituiu-se o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), que foi extinto no Governo Luis Antônio Fleury Filho (1991-1994). Vale, ainda, lembrar que, na gestão da Prefeita Marta Suplicy (2000-2004), foram criados, na capital do Estado, os Centros Educacionais Unificados (CEUs). De acordo com Chanes Junior (2008), o projeto tinha por objetivo: o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens, ser polo de desenvolvimento da comunidade e polo de inovação de experiências educacionais.

Essas experiências são exemplos de que vários municípios e estados, no Brasil, vêm implantando a Escola de Tempo Integral em contextos diferentes, mas que partem de princípios semelhantes, no intuito de oferecer ao educando uma jornada escolar ampliada, como forma de amenizar as situações de risco que muitas crianças e adolescentes estão sujeitos.

Nessas experiências, percebemos a educação integral concebida por meio do assistencialismo, proteção e cuidado com a criança. A escola se torna o lugar “seguro” em que a criança poderá ficar para os seus pais trabalharem. Além disso, percebe-se o caráter progressista-desenvolvimentista que permeia essa concepção de educação.

Nesse contexto a escola aparece como responsável para resolver os problemas sociais, acreditando-se que mais tempo na escola proporcionaria mais aprendizagem, sem, contudo, preocupar-se com os fatores intraescolares, tais como: o currículo, a sua execução e a formação de professores, pois são escolas que foram idealizadas para amenizar problemas sociais de forma imediatista, não preocupavam com a formação integral do aluno.

Ressaltamos, ainda, que os ideais dos escolanovistas, permearam essas experiências, consistindo a “ [...] crença de que a escola iria resolver os problemas sociais, num otimismo pedagógico que acreditava que, preparando os alunos para o mercado de trabalho, se elevaria a renda do país[...]”(LIMONTA; SANTOS, 2013, p. 45). Vale destacar que, esses projetos não se efetivaram de fato como política educacional, sejam pelas questões pedagógicas, ideológicas, financeiras, políticas ou sociais, assim como os ideais dos escolanovistas.

2.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

A discussão sobre a educação integral e a escola de tempo integral volta a emergir em decorrência das mudanças na sociedade e a necessidade de um tempo maior para os alunos permanecerem na escola. Essas mudanças e necessidades são advindas dos processos relacionados às exigências do mercado de trabalho e da organização do modo de produção.

Desta forma, a escola passou a responder por funções que não lhe eram inerentes. Entre as causas para esse fato, Pinheiro (2009) destaca: as mães que precisam trabalhar e não tem onde deixar seus filhos, o aumento da violência nas ruas, dificuldade financeiras para proporcionar aos filhos atividades diversificadas, entendimento que a educação deve abarcar aspectos culturais mais amplos, pressupostos de que a emancipação do sujeito se dá pelo seu desenvolvimento integral (PINHEIRO, 2009).

Nesse sentido, consideramos que o fato da escola ser em tempo integral não significa que tenha uma educação integral. Para nós, a educação integral apresenta-se em sua amplitude que supera o sentido de escola de tempo integral. Sua concepção está relacionada à formação do ser humano em todos os seus aspectos, não se caracteriza pela formação em atendimento às necessidades mínimas do indivíduo. Defendemos ainda, que a educação integral na escola

de tempo integral deve contribuir para a emancipação do educando e a sua maturidade intelectual, que é a fundamentação da escola unitária de Antônio Gramsci.

Para Gramsci o desafio era construir uma verdadeira escola unitária, cuja tarefa seria “[...] inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 1991, p. 121).

Para Gatti (apud GUARÁ, 2006), a educação integral transcende a redução do ser humano apenas em homem afetivo e cognitivo, considera a educação integral como concepção de ser humano que transcende as concepções redutoras que predominam na educação, valoriza as atividades e as vivências do aluno. Nessa perspectiva não podemos desconsiderar as concepções de educação integral que foram disseminadas no Brasil e constatar a que prevalece hoje em nossa sociedade.

No Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, entre as proposta filosóficas e político-sociais de educação integral, Coelho (2009) destaca a dos católicos que defendiam uma concepção de educação integral em que as atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas eram valorizadas, juntamente com uma disciplina rígida. Os integralistas, por sua vez, propunham uma educação integral com as bases na espiritualidade, no nacionalismo cívico e na disciplina. A autora supracitada caracteriza esses fundamentos como político-conservadores. Já para os anarquistas, os princípios de igualdade, autonomia e liberdade humana eram enfatizados na proposta, caracterizando a escolha por aspectos político-emancipadores.

Gallo (2002, p. 31) enfatiza que a ideia de educação integral está relacionada, principalmente, às propostas anarquistas de educação libertária, no século XIX. Segundo este autor, o “conceito de educação integral foi sendo desenvolvido no seio do movimento operário” e traduzia a busca de uma educação que pudessem responder aos anseios de uma classe que não era contemplada nas propostas educacionais da época. A ideia de educação integral tem como fundamentação as ideias da pedagogia libertária que é legatária de um projeto de sociedade fundada na autogestão. Esta proposta educacional está associada ao movimento operário, às primeiras organizações dos trabalhadores, à luta dos trabalhadores, à ação anarquista e anarco-sindicalista contra o Estado, à Igreja e ao capitalismo. Para Gallo (2002) esta proposta é denominada pedagogia do risco.

As propostas educacionais, que atendiam a classe burguesa, procuravam formar as pessoas para servir à reprodução da estrutura social e econômica, ou seja, trabalhadores para o serviço braçal e os filhos da burguesia para a gestão. A concepção de Educação Integral nos

remete, ainda, às ideias relacionadas à democracia e à cidadania e contrapõe-se à educação como atividade preparatória, essa concepção estava alicerçada nos ideais liberais.

Na visão do Movimento Liberal a escola tinha um papel voltado para a manutenção da democracia, da preparação dos educandos científica e industrialmente para servir a sociedade, de acordo com a ideologia da classe dominante. Esse movimento diferia do anarquista que buscava a revolução e a transformação da sociedade. Desta forma, de acordo com as ideias defendidas pelos liberais, a escola estaria a serviço da estrutura social que se formava. O ideal liberal estava baseado no princípio filosófico político-desenvolvimentista (PINHEIRO, 2009).

Nesse contexto, consideramos que as ideias relacionadas à democracia e à educação tiveram origem com a Escola Nova, que, foi um movimento de renovação do ensino na Europa, na América e no Brasil na primeira metade do século XX. Essas ideias questionavam o enfoque pedagógico centrado na tradição, institucionalização do processo pedagógico, na cultura intelectual e abstrata. Para Cavaliere (2002b, p. 251):

O movimento reformador, do início do século XX, refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática. De modo geral, para a corrente pedagógica escolanovista, a reformulação da escola esteve associada à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana. [...] Uma série de experiências educacionais escolanovistas desenvolvidas em várias partes do mundo, durante todo o século XX, tinham algumas das características básicas que poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de escola de educação integral.

A educação integral defendida no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, “[...] não era apenas uma concepção da educação. Ela era concebida como um direito de todos.” (GADOTTI, 2009, p. 22).

Para Limonta (2009, p. 2) esse manifesto tinha a educação integral como modelo ideal de escolarização, e entendia que na formação completa da criança estaria “o embrião do adulto civilizado”, com capacidade de alavancar o desenvolvimento do país. Desta forma, a educação integral anunciada pelos pioneiros esteve no ideário político e pedagógico, no entanto, nunca se concretizou.

Neste contexto, as diferentes concepções de educação integral, defendidas pelos movimentos que se apresentavam no cenário político brasileiro (Conservadores, Emancipadores e Desenvolvimentista) estavam em torno da formação do cidadão, que servisse a sociedade urbanizada e industrializada, tendo como utopia a sua constituição como cidadão. Entretanto, o que esta cidadania significa varia em cada uma destas concepções.

As propostas de educação integral, de cunho conservador (católico) e desenvolvimentista e progressista (escolanovista), não pretendiam despertar no indivíduo o

senso crítico diante da realidade ora vivenciada, conduzindo o educando a participar do desenvolvimento do país, sem entender os seus efeitos na vida da população, especialmente a classe trabalhadora. Desta forma, consideramos que essas concepções não devem ser adotadas, nos dias de hoje, caso se pretenda uma educação emancipadora.

Saboya (2012) destaca as concepções de educação integral a partir dos estudos de Cavaliere (2007), Coelho (2009) e Guará (2009). Saboya (2012) afirma que, para essas autoras, as tendências de educação integral estão relacionadas a diferentes concepções de educação assistencialista, autoritária¹², emancipatória, multissetorial (CAVALIERE, 2007), educação/proteção, educação integral/tempo escolar, educação integral/currículo integrado (COELHO, 2009), educação integral no registro da escola de tempo integral, o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, educação integral e integração dos conhecimentos em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares focalizando o currículo, educação integral e expansão das experiências de aprendizagem (GUARÁ, 2009).

Diante dessas tendências, entendemos a complexidade que é a implantação da educação integral, que perpassa pelos campos do atendimento ao aluno em suas necessidades básicas e busca atingir o seu desenvolvimento integral. Para isso, utiliza-se como uma das estratégias (que não pode ser a única), a extensão da carga horária. No entanto, consideramos que essa estratégia é insuficiente se não estiver fundamentada em propostas pedagógicas que venham ao encontro dessa concepção.

Desta forma, questionamos as condições que de fato são possibilitadas às escolas e aos professores para que se alcance essa amplitude da educação. O que percebemos é que educação integral se tornou um jargão no meio social, educacional e político. Diante disso, vale questionar, porém, quando se fala em educação integral, de qual concepção se está falando?

Nesses aspectos, é necessário considerar questões relacionadas à universalização do Ensino Fundamental, a função da escola e a qualidade do ensino. A extensão da carga horária é comum nas tendências de educação integral, em que se propõe que a extensão do tempo escolar contribua para a qualidade na aprendizagem. Nessa perspectiva, vários projetos têm sido implementados no Brasil, seja na esfera municipal, estadual, federal ou por iniciativa não governamental. Como exemplo, podemos citar: o Programa Segundo Tempo, O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil e o Programa Mais Educação. Nesse contexto, é necessário

¹² “É a concepção dissimulada dos antigos reformatórios, fruto do medo da violência e da delinquência”. (CAVALIERE, 2007, p.1029).

questionarmos a respeito da extensão do tempo no que se refere à sua quantidade e a intensidade proporcionada para que contribua para a qualidade da educação almejada.

As políticas públicas de extensão do tempo escolar apresentam-se como estratégia para a melhoria da qualidade da educação, articuladas à ampliação de oportunidades e das condições de aprendizagem. Desta forma, aparecem dois tipos de experiências: a jornada ampliada e o tempo integral.

De acordo com CENPEC (2011), a jornada ampliada apresenta-se como a modalidade mais ofertada pelo setor público e pode acontecer diariamente, duas ou três vezes por semana. As escolas que oferecem essa modalidade buscam, muitas vezes, utilizar espaços alternativos ao escolar. Outra característica dessa modalidade é que os profissionais, em sua maioria, são contratados temporariamente pelas escolas ou estão ligados a instituições parceiras.

Neste cenário, entra em cena um novo perfil de profissionais para atender as mudanças curriculares que essas propostas exigem. As relações com a comunidade, com os alunos, o planejamento de atividades, a organização do tempo e do espaço exigem mais profissionais do que a escola dispõe e com formações mais abrangentes que exige o currículo das escolas de tempo integral ou os da jornada ampliada.

Nesta perspectiva, aparecem novos profissionais na educação como o professor comunitário, o oficinairo, os monitores e os educadores sociais, que passaram a participar do cotidiano escolar. As mudanças nas quais as escolas passam são refletidas pelas mudanças no contexto social. É inegável o lugar que a escola ocupa na organização da sociedade em vários momentos históricos. No entanto, essa realidade profissional que ora se apresenta, não aparece como preocupação para a implantação e a implementação destes projetos.

Para financiar a jornada ampliada, o Governo Federal instituiu O Programa *Mais Educação* (PME). Esse programa foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O PME tem por prioridade atender as escolas de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), as que estão em territórios de maior vulnerabilidade social e que necessitam de prioridade das políticas públicas e educacionais (BRASIL, 2011).

A proteção social é um dos aspectos que evidencia esse Programa. As ações socioassistenciais objetivam propiciar ao indivíduo condições de sair da vulnerabilidade social através de políticas públicas em educação unidas a outros setores. Esta é uma das características que faz parte da concepção de educação integral. Essa concepção está alicerçada no assistencialismo, priorizando a permanência do aluno na escola como forma de protegê-lo e propiciar-lhe a alimentação necessária a cada dia.

O *Mais Educação* é operacionalizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em parceria com a Secretaria da Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para as escolas prioritárias (BRASIL, 2011).

De acordo com os dados do MEC, a previsão para 2013 é que mais 15 mil escolas devem ser atendidas pelo Programa que atualmente atende 32 mil unidades de ensino em todo o Brasil na esfera municipal e estadual. O PME conta com o apoio de quatro ministérios: Ministério da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte e da Cultura e é fomentado pelos programas PDDE e Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Esse Programa chega às escolas com o objetivo de formular uma política nacional de educação básica em tempo integral (BRASIL, 2011).

A esse aspecto caracterizamos a intersetorialidade, uma das concepções do *Mais Educação*, que constitui a ação em conjunto de políticas públicas a favor da educação. Além dessa concepção, Pinheiro (2009) considera o tempo escolar, as ações socioeducativas, o espaço educativo, as ações integradas, a assistência social, a diversidade e a formação integral como as concepções que estão dispostas na Portaria Interministerial nº 17/2007. Para Pinheiro (2009, p. 105),

A visão de educação integral do Programa *Mais Educação*, atende a um formato de educação que entende que a prática educativa manifesta-se em múltiplos espaços e tempos, com a participação de toda a sociedade, com o objetivo de oferecer aos educandos uma formação completa, a partir do oferecimento de oportunidades educacionais diversas. Assim, na jornada escolar ampliada, os alunos ficam sob a responsabilidade da escola e realizam suas atividades dentro ou fora dela.

Esse Programa pretende consolidar a educação integral como Política Pública no Brasil. Em seu estudo, Pinheiro (2009) considera como positiva a iniciativa frente à escassez de projetos de educação integral na esfera nacional. No entanto, a autora acredita que deve ser aprofundado, discutido, questionado e apreendido para que possa atender aos anseios da sociedade, do meio acadêmico, escolar e político.

Quanto à ampliação da jornada escolar que acontece fora do ambiente escolar, Cavaliere (2007, p. 1031) levanta questões que são pertinentes. Ela afirma que a escola, mesmo com suas limitações, “é a instituição onde o aluno é sempre a parte principal, onde seu lugar é um direito constitucional.” Nesses termos, a pesquisadora avalia que as atividades desenvolvidas no contraturno e em ambiente externo a escola podem favorecer para reforçar a ideia que a escola é mais desinteressante e precária e conclui: “Um reconhecimento tácito de que a escola não tem solução” (CAVALIERE, 2007, p. 1031).

Nas experiências de escolas de tempo integral, por sua vez, há uma proposta de reorganização do tempo escolar, do currículo e do trabalho docente. As atividades são diárias e se estendem por um mínimo de 8 horas. Existe a tendência de integrar as atividades curriculares, projetos arquitetônicos próprios, um maior aporte à infraestrutura de material, recursos humanos e alimentação (CENPEC, 2011).

Cavaliere (2007) entende que sob a perspectiva legal decorrente da LDB 9394/1996, o ideal para a extensão da jornada escolar é que se mantivessem os alunos nas dependências da escola. No entanto, a autora reconhece que, como o sistema educacional brasileiro tem-se apresentado incapaz de cumprir a lei, não impede que sejam criados outros modelos.

Para justificar a ampliação do tempo escolar, a referida autora, destaca as diferentes formas: a ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar, adequação da escola às novas condições da vida urbana e como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, ou seja, o papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

Cavaliere (2002b) ressalta que a ampliação das funções da escola, para que se cumpra um papel sócio-integrador, ocorre pela imposição da realidade que ora se apresenta não por uma escolha político-educacional. Desta forma,

[...] a institucionalização do fenômeno pelos sistemas educacionais, que já desponta nas políticas públicas acima citadas, envolverá escolhas, isto é envolverá concepções e decisões políticas. Tanto poderão ser desenvolvidos os aspectos inovadores e transformadores embutidos numa prática escolar rica e multidimensional, como poderão ser exacerbados os aspectos reguladores e conservadores inerentes às instituições em geral (CAVALIERE, 2002b, p. 250).

Desta forma, percebe-se que a escola de tempo integral está sujeita as condições impostas pelas várias situações concretas, que são advindas das relações de trabalho, capital e os modos de produção. Inferimos que esse fato contribuiu para que a sociedade tivesse mais “necessidade” dessa escola, na contemporaneidade e, ideologicamente, a ideia de que os educandos terão mais acesso ao conhecimento e estejam mais preparados para o futuro.

No entanto, acreditamos que o tempo torna-se fator importante, não o único, para a implementação desse projeto. Na reorganização do tempo escolar, identificamos as características do tempo *Chronos*, *Kairós* e *Aiônico*, seja, pela cronologia ou pela intensidade em que se vivenciam as situações e as condições em que eles se dão, além disso, fazem parte de um período de vida, seja a infância ou adolescência. Essas e outras questões relacionadas ao tempo, abordaremos no próximo item.

2.3 O TEMPO, TEMPO ESCOLAR E TEMPO INTEGRAL

Para compreendermos a extensão desse tempo, é necessário compreendermos as concepções de educação que a definem, entender as propostas que foram delineadas ao longo da história, as questões sociais e do trabalho, da cultura, do adulto, da criança e das relações das classes sociais.

Desta forma, o tempo assume um papel privilegiado em nossas vidas, sendo o condutor em nossas atividades diárias. Independente do contexto, ele pode ser escasso ou demasiado, aproveitado ou desperdiçado, diminuído ou ampliado, podendo ser mais rigoroso em algumas sociedades que em outras.

Na escola, o tempo exerce um papel determinante no que se refere ao registro da vida acadêmica do aluno, seja na carga horária, na quantidade de anos para um determinado curso ou modalidade de ensino e no uso dos espaços escolares. No ambiente escolar, existe um tempo definido para cada momento, pois ele é fragmentado para a realização das atividades educacionais.

A relevância desse tema conduziu-nos à discussão das questões relacionadas ao tempo para entendermos as suas implicações na vida do indivíduo e em seu cotidiano escolar. Não temos o intuito de decifrá-lo, mas apenas a intenção de realizar algumas reflexões que nos indicarão caminhos para entendermos o que significa o tempo integral na escola.

Neste sentido, vale discutirmos sobre o que é e o que determina esse “tempo¹³” e quais as implicações de seu aspecto social e físico. Ainda nesta discussão, buscaremos levantar pressupostos do que pode tornar um tempo mais importante que o outro e, nesse contexto, localizarmos o tempo escolar.

A palavra tempo é utilizada com vários significados, seja, como a sucessão de anos e horas ou mesmo as condições meteorológicas prevista em certa circunstância. Independente do contexto histórico, o tempo traz determinações para a sociedade, que simultaneamente o transforma de acordo com as suas necessidades, denominando assim, entre outros, o tempo de plantar, de colher, de estudar.

Nas sociedades envolvidas pelas mudanças advindas com a industrialização e a urbanização, é comum que uma pessoa saiba a data do seu nascimento, a sua idade e que tenha em sua cabeça a dimensão do tempo e sua aferição que estamos acostumados a utilizar, como: o século, a década, o ano, o dia, a hora, o minuto e o segundo. No entanto,

¹³ Referimos aqui ao tempo cronológico que estabelece as divisões do tempo e a fixação das datas.

consideramos que, ainda, existam sociedades que essas aferições não sejam tão importantes e determinantes em seu cotidiano.

De acordo com Elias (1998), os instrumentos que utilizamos para medir o tempo surgiram como consequência das várias observações e das relações que foram possíveis estabelecer entre os instrumentos mais antigos de medição do tempo, que eram os movimentos do Sol, da Lua e das Estrelas. Esses movimentos determinavam, nas sociedades agrícolas, a hora de acordar, de dormir e orientavam a plantação e a colheita dos grãos. Nesse sentido, não havia a determinação de anos, meses e dias como nas sociedades industrializadas e urbanizadas. O autor afirma que

[...] a experiência do tempo como um fluxo uniforme e contínuo só se tornou possível através do desenvolvimento social da medição do tempo, pelo estabelecimento progressivo de uma grade relativamente bem integrada de reguladores temporais, como os relógios de movimento contínuo, a sucessão contínua dos calendários anuais e as eras que encadeiam os séculos (vivemos hoje no vigésimo século depois do nascimento de Cristo) (ELIAS, 1998, p. 36).

O tempo está relacionado aos acontecimentos que fazem parte da vida pessoal e familiar, bem como do conjunto da humanidade, servindo como ponto de referência para a sua localização. É o que se pode perceber quando nos referimos a fatos históricos que serviram para estabelecer a fragmentação cronológica do tempo. O nascimento de Cristo na história da humanidade, por exemplo, estabeleceu sequências e separou acontecimentos no antes e depois de Cristo, servindo de referência para a localização de fatos históricos.

O nascimento, a infância, a juventude, a maturidade, a velhice e a morte são marcos para a localização na história de vida de cada indivíduo e, simultaneamente, estabelecem relações com o seu tempo de vida. Partindo dessa ideia, determinados fatos, fenômenos ou acontecimentos, constituem-se como referência para a percepção da passagem do tempo, nesse aspecto, representado pela idade. A expressão, “como o tempo passa depressa!”, comumente utilizada, simboliza, no entanto, que a vida humana é que passa rapidamente.

Elias (1998, p. 34) relaciona que, “segundo uma hipótese muito difundida desde Descartes até Kant e para além deles, os seres humanos seriam naturalmente dotados de modalidades específicas de ligação dos acontecimentos, dentre as quais figuraria o tempo”. É nesse sentido, que é comum estar relacionando algum acontecimento com o tempo que cada pessoa viveu as suas experiências em contexto histórico diferentes.

No entanto, o autor afirma que essa hipótese não é sustentável, afirmando que a correspondência que se faz a esses fatos só poderá acontecer mediada pela aprendizagem e pela experiência situada na história, pois a vida individual é muito curta em relação à história

da humanidade. É nesse sentido que se pode explicar a referência que se faz a fatos que aconteceram em outros “tempos”, como por exemplo: durante ou após a segunda guerra mundial ou no período da ditadura militar no Brasil.

O tempo ajuda a humanidade ou a pessoa a se situar diante dos acontecimentos e das atividades sociais. Para, além disso, o tempo apresenta o seu papel instrumentalizador. Nas sociedades ocidentais contemporâneas, vivemos em um contexto em que o nosso tempo é totalmente cronometrado, e a ele estamos sujeitos.

Desta forma, o tempo apresenta-se como algo quantificado com “fórmulas matemáticas nas quais o tempo desempenha o papel de um *quantum* específico. Mas o tempo não se deixa tocar, ouvir, saborear nem respirar” (ELIAS, 1998, p. 7).

Ferreira e Arco-Verde (2001, p. 7) consideram que “a ideia de tempo guarda em si faces contraditórias, tanto de um “tempo intemporal” – abstrato, heterogêneo e infinito – quanto de um “tempo temporal” – concreto, homogêneo, contínuo e regular. O tempo pode ser definido também como único e singular ou múltiplo e plural.”

Diante dos aspectos abordados, entendemos o quanto é difícil conceituar o tempo, por ser, contraditoriamente, indecifrável, misterioso, abstrato e simultaneamente passível de ser cronometrado e dividido mediante as necessidades humanas e as relações sociais ou físicas. Elias (1998, p. 39), afirma que,

o tempo, no contexto da física e, portanto, também no da tradição dominante na filosofia, é um conceito que representa um nível altíssimo de síntese, ao passo que, na prática das sociedades humanas, reduz-se a um mecanismo de regulação cuja força coercitiva percebemos quando chegamos atrasados a um encontro importante.

A cronometragem do tempo passou inicialmente por métodos naturais, como a observação do Sol, da Lua e das Estrelas e a sua relação com os efeitos naturais que definiam quando aconteceriam as atividades, tais como: levantar, deitar, plantar e colher.

O processo de industrialização e de urbanização da sociedade trouxe outras necessidades humanas, advindas com os novos padrões sociais que foram concebidos nessa fase da sociedade, em que os métodos naturais não seriam suficientes para a sua orientação. Gomes (2009) afirma que o relógio, como instrumento de medida, surgiu através das exigências advindas da vivência humana em comunidade.

Na modernidade, é comum expressões do tipo: o tempo é pouco, o tempo passa rápido, demonstrando a insatisfação em relação às necessidades humanas sociais e o tempo físico que cronometra e regula a duração para as atividades. Com o acúmulo dessas atividades

advindas pelos padrões da sociedade moderna, o tempo tornou-se escasso, dando-se a impressão que o tempo físico tem diminuído.

O tempo limita as ações do ser humano e serve para controle e organização da sociedade. Neste sentido, o ser humano tornar-se “escravo” do tempo, precisando obedecer às exigências impostas para que possa acompanhar e fazer parte do contexto social e econômico.

No contexto do modo de produção capitalista, o tempo é um dos fatores determinantes na produção de mercadorias e serviços e, conseqüentemente, na lucratividade que é adquirida mediante essa produção. Para Ferreira e Arco-Verde (2001, p. 6) “a eficiência do capitalismo é medida pelo tempo da produção, associado ao tempo de circulação da troca, que produz o tempo de giro do capital. Assim, quanto mais rápida a recuperação do capital posto em circulação, tanto maior é o lucro obtido.”

Nesse sistema, na exploração do trabalho e do capital, o tempo é fator de exigência para que possa ser obedecido rigorosamente, tornando comum a relação entre tempo, trabalho e dinheiro, sendo muito comum o uso da expressão “*time is money*”¹⁴. Nesses termos, a idade de iniciar e de parar de trabalhar, a quantidade de horas destinadas para o trabalho, para as férias e para o lazer são estabelecidos nas leis que regem a organização do trabalho na sociedade. A fragmentação do tempo tornou-se essencial para estabelecer a organização social e econômica da sociedade.

Diante do exposto, consideramos o tempo em suas formas, seja, o tempo *Chronos*¹⁵, que é o tempo cronológico, que regula nossas vidas seja individual ou em comunidade, que administra o nosso tempo social, o *Kairós*, que é o momento, refere-se aos aspectos qualitativos do tempo. A outra forma é o tempo *Aiônico*, que consideramos como os períodos de uma determinada época, o tempo físico em que o indivíduo participa. Heráclito sugere que o tempo *aiônico* é a força infantil (KOHAN, 2003).

Pelo tempo *Chronos* são estabelecidas as eras, os calendários, os séculos, os anos, os dias, as horas. Destarte, as atividades sociais precisam ser adequadas dentro desse tempo *chronos*, o que possivelmente causa o estranhamento em relação à “diminuição” do tempo.

No entanto, as adequações podem gerar conflitos a partir dos significados diferenciados dependendo do local e da época em que se estiver situado. Há sociedades em que o fator tempo não é determinante na vida social das pessoas na mesma intensidade que nas sociedades predominantemente industrializadas e urbanizadas. Nesse sentido, consideramos que se trata do mesmo tempo físico, no entanto, com atividades sociais

¹⁴ “Tempo é dinheiro”

¹⁵ *Chronos*, que representa o tempo objetivo, cronológico.

diferenciadas, que geram concepções diferentes a respeito de como o tempo é utilizado, do planejamento que se faz do “seu” tempo e das decisões que se tomam em relação à expectativa desse tempo.

Nessa vertente, é preciso considerar que a relação tempo, trabalho e dinheiro, tornaram-se tão evidentes e trouxeram mudanças no cenário familiar, onde os homens e as mulheres dedicam grande parte do seu tempo ao trabalho. Nessa situação, foi necessário dividir o seu tempo entre o trabalho e a família. O tempo que se dedicava à família já não é na mesma quantidade.

As grandezas quantidade e qualidade nem sempre representam proporcionalidade no que se refere ao tempo, ou seja, o aumento ou a diminuição da quantidade do tempo não representa o aumento ou a diminuição na qualidade, nas relações que são estabelecidas ou nas atividades que são desenvolvidas nesse tempo previsto.

O tempo de escola contemporânea é, geralmente, definido por horários rígidos e institucionalizado, ou seja, na escola vive-se a partir do tempo *Chronos*. Não é possível fugir ao cronometro rigoroso que define a quantidade de anos para cada modalidade de estudo, a carga horária de cursos e de disciplinas, a quantidade de minutos para a aula, para a recreação. Para Ferreira e Arco-Verde (2001, p. 7) “pensar em tempo escolar implica em defini-lo em sua especificidade, em um tempo adjetivo, diferente de outros tempos”.

A escola, fazendo parte da sociedade, incorpora as exigências para as adequações aos padrões sociais relacionados ao tempo. Nesse sentido, expressões como o tempo de brincar, tempo de estudar, tempo de aprender, tempo escolar, tempo parcial, tempo integral são incorporadas aos discursos de profissionais da educação, dos pais e dos alunos.

O tempo escolar tem apresentado características peculiares ao longo da história, ora se estende ora diminui, seja pela ampliação da carga horária, o aumento ou a diminuição dos dias letivos na educação básica e os cursos de curta duração direcionados à formação de trabalhadores. As motivações para essas adequações podem ser encontradas frente às demandas que são advindas com as exigências do mercado de trabalho frente ao modelo econômico que exige força de trabalho especializada para que possa alavancar o desenvolvimento econômico. Nesse sentido, Sanfelice (apud CHANES JUNIOR, 2008, p. 24), afirma que,

pode-se dizer que uma instituição escolar ou educativa é a síntese de múltiplas determinações, de variadíssimas instâncias (política, econômica, cultural, religiosa, da educação geral, moral, ideológica, etc.) que agem e interagem entre si “acomodando-se” dialeticamente de maneira tal que daí resulte uma identidade.

Em relação ao tempo escolar, é possível perceber a padronização e a hierarquia que se sobrepõe aos professores, alunos e pais. Os professores “obrigados” a cumprir um programa de conteúdos dentro de tempo delimitado, os alunos que não podem perder “tempo” precisam aprender todo o conteúdo ministrado, pois precisa se preparar para a próxima etapa que acontecerá em um tempo determinado.

Esse tempo é institucionalizado, organizado e resulta de uma construção histórica. A quantidade de dias letivos, o tempo de permanência dos alunos na escola e o currículo são definidos de acordo com as exigências das sociedades, em diferentes contextos sociais e econômicos, sujeitos a organização de seus modos de produção.

Em dado momento histórico, com uma grande demanda do ensino primário, o tempo escolar foi dividido em turnos, com a permanência do aluno na escola com uma média de quatro horas diárias ou até menos. Consideramos ainda, que “a visão da prática educativa, da instituição escolar e da organização pedagógica e temporal deste espaço vem sendo permeada por subordinações à ciência e à tecnologia, recheada de fetichismo em relação às imposições civilizatórias na história da formação social do homem” (FERREIRA; ARCO-VERDE, 2001, p. 8).

Diante do exposto, surgem vários questionamentos em relação ao tempo escolar e às relações contraditórias que são estabelecidas por esse tempo fragmentado, contradições essas que estão relacionadas entre o tempo físico que é estabelecido e o tempo social dos envolvidos no processo educacional que nem sempre estão em consonância.

Tendo em vista o processo da escolarização que se criou na sociedade contemporânea, estabelecido, também, pela obrigatoriedade e a universalização do ensino, consideramos que a pessoa inserida nesse processo passa grande parte de sua vida na escola. Desta forma, torna-se necessário zelar pela qualidade das atividades desenvolvidas e das relações que são estabelecidas no tempo escolar.

Nesse contexto, destacamos a organização curricular e a sua distribuição de carga horária que está diretamente relacionada ao tempo escolar. Em uma tentativa de conciliar o que se espera da aprendizagem do aluno em determinados conteúdos, delimita-se o tempo para o estudo em sala, para a recreação, para o lanche, para o almoço e a sua permanência na escola.

Quanto à permanência na escola, a extensão do tempo escolar perpassa por várias concepções. Com isso, pressupõe-se que haverá mais condições para atendimento aos alunos e assim propiciar melhor aprendizagem. No entanto, o fator tempo não poderá por si só

determinar o que se espera da escola pública. Nessa perspectiva discutiremos a implementação da Escola de Tempo Integral no Estado de Goiás.

2.4 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM GOIÁS

Como o objetivo de estender o tempo do aluno na escola e atender a comunidade por meio de uma política de inclusão e ampliação de oportunidades, a Secretaria da Educação do Estado de Goiás (SEDUC) iniciou, desde 1999, a implantação de programas com a perspectiva de educação integral. Entre esses programas, Silva, Ferreira e Araújo (2010) destacam: a Reorganização da Rede Física do Estado, o Salário Escola, os Cantinhos de Leituras, as Bibliotecas Escolares, a Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano, a Formação Continuada de Professores e o Projeto Aprender.

Vale salientar que essa experiência educacional foi possibilitada e, até mesmo induzida pela legislação federal: LDB 9394/1996, Lei nº 10.172/2001 (PNE 2001-2010) que incentiva a implantação desse tipo de projeto voltado para as crianças e adolescentes, reconhecidos no âmbito legal como sujeito de direito. No entanto, percebemos que não existe uma política nacional que oriente e defina com clareza a sua implementação.

No segundo semestre de 2006, iniciou-se, na Rede Estadual de Ensino, o Programa Escola Pública Estadual em Tempo Integral (EETI) com o Projeto Piloto em 32 escolas. Em 2010, o Programa já contava com 120 escolas, distribuídas em 36 subsecretarias, atendendo aproximadamente 16.000 estudantes (GOIÁS, 2011).

Atualmente, de acordo com os dados informados pela Superintendência do Ensino Fundamental, o projeto atende a 18.686 alunos. Quanto ao número de escolas que fazem parte desse projeto são 135 unidades educacionais, que estão assim distribuídas: De 1º ao 5º ano, 80 escolas; de 1º ao 9º ano, 8 (oito) escolas e de 6º ao 9º ano 47 escolas. Diante desses dados, consideramos que em oito anos de implementação desse projeto, houve um aumento considerável no número de escolas.

A partir do ano de 2012, houve mudança em relação ao tempo de permanência do aluno na escola que passou para 8 horas diárias, com entrada às 7 horas e saída às 15 horas, sendo que no projeto inicial o aluno permanecia por 10 horas diárias na escola. No ano de 2013, essa experiência se estendeu ao Ensino Médio, com a escolha de 15 escolas para o projeto piloto.

A ampliação da jornada escolar tem seu amparo no Artigo 34 da Lei N. 9394/1996, e na LDB, que prevê o aumento progressivo do tempo de permanência do aluno na escola.

A visão que a LDB (Lei 9.394/1996) expressa é consequência de uma redemocratização do país a partir da Constituição de 1988, pois está,

pautada pela flexibilidade quanto à organização do ensino público, a Lei que rege a educação brasileira aponta como horizonte da política educacional o aumento progressivo da jornada escolar, a valorização de ações educacionais para além do currículo escolar padronizado e a necessária articulação entre escola e sociedade (CENPEC, 2011, p.21).

O Plano Nacional de Educação de 2001-2010, Lei nº 10.172/2001, estabelece em suas metas, a adoção progressiva para o atendimento em tempo integral para o Ensino Fundamental e a ampliação progressivamente da jornada escolar de forma que abranja pelo menos sete horas diárias, atendendo preferencialmente as crianças das famílias de menor renda.

Está em tramitação no Congresso Nacional o Projeto de Lei da Câmara (PLC) 103/2012 que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio de 2011-2020, que explicita, na meta seis, a oferta de educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas de educação básica (BRASIL, 2010). Neste projeto, pretende-se que o aluno permaneça na escola por um tempo médio superior a sete horas diárias, atendido por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinar.

Guará (2009) reconhece que, embora o Brasil tenha avançado nesses termos normativos, existe uma distância entre a lei e o ritmo das mudanças que elas sugerem. A autora enfatiza: “Esse descaso no cumprimento das responsabilidades legais não diminui a exigibilidade do direito e o fato de que a população infanto-juvenil goze, hoje, de uma proteção legal expressiva, alinhada às indicações da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança” (GUARÁ, 2009, p. 66).

Neste contexto, é importante salientar que a rede de proteção às crianças e aos adolescentes, no Brasil, foi tecida, após a promulgação da Constituição de 1988 e regulamentada, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) que dão suporte a idealização das escolas de tempo integral (CENPEC, 2011). No que se refere ao ECA, Guará (2009, p. 66) afirma que

A ideia de proteção integral inscrita no ECA está fundada, em primeiro lugar, no reconhecimento de que a situação peculiar da criança e do adolescente como pessoa em desenvolvimento exige uma forma específica de proteção, traduzida em direitos, tanto individuais como coletivos, que devem assegurar sua plena formação. Entre esses direitos está o direito à educação em seu sentido amplo. Mais ainda: ao propor um novo sistema articulado e integrado de atenção à criança e ao adolescente, o ECA indica claramente que os novos direitos da infância só podem ser alcançados pela integração das políticas sociais públicas, reconhecendo também o papel da sociedade e da família no provimento desses direitos.

Entre as finalidades do Projeto EETI, os autores Silva, Ferreira e Araújo (2010) afirmam que a escola de tempo integral surgiu para atender aos princípios da equidade e da proteção social aos menos favorecidos de oportunidades educacionais.

Diante desses aspectos caracterizamos o estabelecimento de uma política que está sendo pensada para atender as camadas populares, os filhos de trabalhadores. Por isso, a consideramos uma política segregadora, baseada nas desigualdades sociais geradas pela organização do modo de produção. Novamente na história, a escola é conduzida a assumir a função de redentora da humanidade. É importante ressaltar que nas outras experiências aqui relatada esses aspectos também eram predominantes.

Neste sentido, atentamos para o risco que esse projeto venha reforçar e evidenciar as desigualdades sociais, sugerindo ideologicamente que seria capaz de diminuir essas desigualdades, sem modificar as estruturas sociais e econômicas.

A educação passou pelos discursos e pela luta ideológica da escola pública obrigatória e gratuita, o acesso e a universalização da educação básica. Na contemporaneidade, são discutidas, entre essas e outras questões, as contradições entre quantidade e qualidade na aprendizagem, entre os aspectos pedagógicos e socioculturais e a função da escola. Para nós, de acordo com Libâneo (2006b, p. 75) a escola é

o lugar de ensino e difusão do conhecimento, é instrumento para o acesso das camadas populares ao saber elaborado; é simultaneamente, meio educativo de socialização do aluno no mundo social do adulto. O ensino como mediação técnica, deve dar a todos uma formação cultural e científica de alto nível; a socialização, como mediação sociopolítica, deve cuidar da formação da personalidade social em face de uma nova cultura.

Ressaltamos que o aumento do tempo escolar não significa que aconteça a educação integral, são conceitos diferentes e independentes, como já nos posicionamos. Em meio a essas discussões, Libâneo (2006b) afirma ainda, que de acordo com as medidas adotadas pelas políticas oficiais, as soluções definidas para os problemas educacionais, são soluções evasivas, baseadas em insumo, que atuando em conjunto, poderiam incidir positivamente na aprendizagem dos alunos. No entanto, essas políticas desconsideram os fatores intraescolares, o que pode afetar a qualidade da aprendizagem.

A proposta de EETI, no Estado de Goiás, segundo seus autores Silva, Ferreira e Araújo (2010) tem como objetivos:

- proporcionar ao educando uma experiência educativa que não se limite a ilustrar a mente, mas que o leve a organizar o seu tempo, seu espaço, que lhe possibilite a conscientização do funcionamento fisiológico do seu corpo e contribua para a formação da sua personalidade;

- fortalecer a escola e a comunidade como espaços pedagógicos de estudo e socialização nos quais o educando possa experimentar uma vivência coletiva e formular uma concepção de mundo, de sociedade e de homem;
- considerar o educando com possibilidade de desenvolvimento em sua totalidade, respeitando-o como um ser único e original em suas particularidades;
- possibilitar aos educandos pertencentes às camadas menos privilegiadas da população algumas alternativas de ação e exercício no campo social, cultural, esportivo e tecnológico, em ambientes coletivos diversificados;
- vincular hábitos de estudos às rotinas diárias de alimentação, higiene, de esporte e de lazer;
- desenvolver habilidades e competências cognitivas, referentes ao currículo básico, considerando a origem ou procedência do estudante, sua cultura, bem como suas tendências e aspirações;
- incentivar a participação responsável da família e da comunidade local, assegurando, por meio do seu engajamento no processo educacional, melhor qualidade de ensino;
- diminuir as desigualdades sociais e, conseqüentemente, reduzir os índices de violência, implementando a construção da cidadania;
- oferecer condições para que o educando se torne empreendedor, desenvolvendo habilidades que lhe possibilitem maior articulação entre os saberes adquiridos, visando à transformação e à construção da realidade social, de forma sustentável e responsável;
- reduzir as taxas de evasão e de retenção;
- ampliar os espaços de discussão coletiva e de interação, com vistas a assegurar maiores oportunidades de engajamento social ao educando;
- desenvolver um currículo que valorize a leitura e a produção de textos em todas as áreas (SILVA; FERREIRA; ARAÚJO, 2010, p. 31).

Desta forma, percebemos que este projeto está baseado nos princípios defendidos pelos escolanovistas alicerçados na pedagogia liberal burguesa, em que a escola se torna responsável para a equalização das oportunidades sociais, protetora dos menos favorecidos, sem, contudo, criticar a estrutura econômica e social que gera essas desigualdades.

O acesso a escola é um direito de todos, garantido pela CF (1998) e pelo ECA. Esse projeto ao defender o acesso à escola de tempo integral às camadas populares ou menos privilegiadas pode ferir a esse direito da população em idade escolar.

Para nós, as desigualdades sociais são geradas pelo modelo econômico vigente. Desta forma, a escola está determinada por esse modelo, tornando-se refém dessas desigualdades. Nesse sentido, acreditamos que a sua redução só será possível a partir da mudança do modelo econômico. Analisando os objetivos, identificamos, ainda, princípios norteados pelo neoliberalismo, em que o indivíduo é responsável pelo seu sucesso ou fracasso econômico, desconsiderando as suas condições de sobrevivência.

Os objetivos definidos neste projeto são polêmicos e controversos. Percebemos nesses termos o caráter excessivamente assistencialista, em que não se discute as medidas e condições concretas para se atingir a educação proposta. Além disso, muitos objetivos se tornam jargões, tais como emancipação, democracia, empreendedorismo, participação responsável da família que são utilizados para a defesa desse projeto.

Para Libâneo (2006b) a visão democrática da escola para todos e as boas intenções que aparecem precisam ser analisadas com base nas políticas globais definidas pelos organismos internacionais para os países pobres.

No que se refere à promoção da aprendizagem, a implementação de escolas de tempo integral no Estado de Goiás faz parte das metas do Governo Federal para melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é aferido mediante a aplicação da Prova Brasil nas escolas.

O IDEB foi criado em 2007, atualmente é o norteador para definir o desempenho dos alunos da educação básica. Entre as críticas a esse índice, destacamos o ranqueamento a que expõe as escolas, desconsiderando os fatores intraescolares da aprendizagem. Para aderir ao Projeto EETI, a escola deveria ter condições mínimas de funcionamento no que se refere à infraestrutura do prédio. Diante do levantamento das necessidades de adequações dos espaços físicos da escola, a SEE previa a contratação de serviços de arquitetura e engenharia para atender às demandas dessas escolas (FREITAS, 2011).

De acordo com as orientações da SEE para a implementação deste projeto, a escola deve atender aos seguintes quesitos: localizar-se em regiões de menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH); ter quadra de esporte (não precisa ser coberta); ter salas de aulas disponíveis no contraturno (na mesma escola), para atender aos reagrupamentos de alunos nas atividades curriculares a serem desenvolvidas; ter espaço disponível para adaptação de refeitório e para ampliações futuras.

O documento orienta, ainda, que para a implementação do projeto de escola de tempo integral a escola interessada deverá enviar o projeto de acordo com as diretrizes propostas pela Secretaria Estadual de Educação através da Assessoria Técnica para análise e aprovação (GOIÁS, 2008).

Nesta vertente, evidenciamos o cunho das políticas públicas, sociais e educacionais aplicadas na implementação deste projeto, de caráter focalizado e emergencial. Tal evidência baseia-se no atendimento preferencial as áreas de menor IDH, o acesso, a permanência e a conclusão do ensino fundamental obrigatório e a qualidade desse ensino. No entanto, fica latente o questionamento sobre se de fato esse projeto se efetiva como política educacional, tendo em vista as implantações esporádicas que são realizadas em todo o país.

Desta forma, percebemos que a concepção de educação que esse projeto define está alicerçada no assistencialismo e na proteção social daqueles que estão vulneráveis, e, ainda, pressupõem-se que a escola do acolhimento social se sobreponha à escola do conhecimento.

A dualidade entre essas duas escolas acompanha a trajetória histórica da educação brasileira, sendo, a escola do conhecimento para os ricos e do acolhimento social para os pobres (LIBÂNEO, 2012). Desta forma, evidenciamos a tendência em que a escola atuará como participante do processo para manter as desigualdades sociais, pois o projeto não conduz a discussões significativas desta realidade social.

O Projeto da Escola Estadual de Tempo Integral conta com as parcerias do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) de São Paulo e a Fundação Itaú Social (FIS). Incentivos e parcerias de organismos privados na educação, como esses, são comuns para alavancar a “qualidade da educação” no Brasil. No entanto, Libâneo (2012) alerta para a pressão exercida pelos organismos internacionais para a adequação da educação dos países pobres aos índices exigidos para alcançarem a “qualidade na educação”. Nessas condições, o autor destaca a Conferência de Jomtien, que foi financiada pelo Banco Mundial, esta conferência inspirou no Brasil o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003).

O autor considera, ainda, que muitas das ações políticas voltadas para a integração social do educando tiveram sua origem na *Declaração Mundial de Educação para Todos*, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia em 1990. A partir dessa declaração, e de outras que foram realizadas, definiram-se as políticas educacionais brasileiras. Para o autor, essas políticas selaram o destino da educação brasileira e o seu declínio. Neste contexto, o autor inclui as políticas de inclusão e de universalização de acesso ao ensino. Políticas que estão mais compromissadas com os índices estatísticos do que de fato com a educação.

Para Libâneo (2006b), as novas orientações curriculares, a avaliação em escala do sistema de ensino, os ciclos de escolarização, a política do livro didático, a inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares, a escola fundamental de nove anos, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) estão de alguma forma relacionados às orientações do Banco Mundial.

Para Ramos (2012, p. 51), no Projeto EETI, “o Projeto Aprendizagem e a Reorientação Curricular apresentam-se como referencial teórico e metodológico da proposta de tempo integral”. O Projeto Aprendizagem foi a extensão do Projeto Aprender¹⁶. Conforme as Diretrizes Técnico Pedagógicas para o Ensino Fundamental (GOIÁS, 2008), esse Projeto

¹⁶ Em 2003, iniciou-se na Rede Estadual de Ensino o acompanhamento das turmas de primeiras séries. Em 2004 foi implantado o Projeto Aprender e em 2008 o Projeto Aprendizagem (GOIÁS, 2008). Entendemos que o Projeto Aprendizagem foi à extensão da mesma sistemática adotada no Projeto Aprender, para todas as séries do Ensino Fundamental.

está fundamentado nos princípios estéticos, éticos e políticos, no intuito de garantir uma prática docente eficaz. O projeto tem como eixos norteadores a formação continuada em serviço, ênfase na aprendizagem e na gestão pedagógica.

A reorientação curricular na Rede Estadual de Ensino iniciou-se em 2004, com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e com o debate sobre o currículo em todas as áreas do conhecimento. Como resultado dessas discussões a SEE apresentou a Matriz Curricular do 1º ao 9º ano que orienta o Ensino Fundamental (GOIÁS, 2009).

Para Silva, Ferreira, Araújo (2010), o projeto das EETI está associado à ideia de que a extensão do tempo escolar e a interação com a vivência de ações socioeducativas amplas, diversificadas e articuladas podem propiciar novas oportunidades de aprendizagem. É proposta da EETI articular saberes e práticas em diferentes contextos e momentos, vinculando os saberes escolares com os saberes da comunidade local. Nesse sentido, a construção de novos conhecimentos deve ser propiciada, por meio de uma relação dialógica reflexiva e prática, no intuito de se alcançar aprendizagens significativas e emancipadoras em vários espaços.

Os autores consideram que, a partir da extensão do tempo, é possível resgatar a qualidade emancipadora do ensino e promover a aprendizagem. Para isso, afirmam que será necessário educar para a democracia, tornando o aluno *partícipe* das práticas de cidadania na escola e na comunidade. Para eles, o projeto indica a necessidade de estabelecer o vínculo entre a escola e a sociedade, de forma que possam acontecer trocas e parcerias na construção e socialização desse ideário de educação. Para tanto, o projeto propõe que a gestão escolar esteja mais próxima aos alunos, aos pais e à comunidade intra e extraescolar.

Para essas questões, consideramos a afirmação de Gonçalves (2006), que a ampliação da jornada escolar só terá sentido se tiver como meta a construção de uma educação integral. Para tanto, a extensão do horário deve promover aprendizagens significativas, que contribuam para o desenvolvimento do aluno em todos os seus aspectos: cognitivo, político, psicológico, cultural, ético e estético.

De acordo com o projeto, a Escola Estadual de Tempo Integral busca a integração do interpessoal, do currículo¹⁷ e da gestão sistêmica, integrando o currículo básico aos campos temáticos que acontecem na extensão da carga horária. Nesse processo, todos os momentos são compreendidos como tempos de aprendizagens: a recreação, o almoço, as brincadeiras, todos devem possibilitar condições para aprender.

¹⁷ Assunto que abordaremos no capítulo 3.

Para Silva, Ferreira, Araújo (2010), a programação do cotidiano escolar deverá manter uma unidade entre a aprendizagem acadêmica e uma aprendizagem de caráter mais formativo, “utilizando-se de todos os momentos curriculares como **momentos significativos de aprendizagem** para a efetiva inserção do educando na vida cidadã” (SILVA; FERREIRA; ARAÚJO, 2010, p. 36, grifo dos autores).

O documento propõe que a integração interpessoal deva possibilitar a contextualização do trabalho socioeducativo, com o intuito de propiciar uma maior interação entre os profissionais e entre estes e a comunidade e, desta forma, garantir o alcance das diretrizes e as metas estabelecidas ao longo do processo educativo.

Silva, Ferreira, Araújo (2010) afirmam que a integração do currículo, na proposta da SEDUC, pressupõe a interdisciplinaridade, a contextualização e o alinhamento das expectativas de aprendizagem do currículo básico em desenvolvimento nos dois turnos. A gestão sistêmica pretende envolver o gestor, o coordenador pedagógico e todos os funcionários da escola em torno das ações em desenvolvimento.

Nesse projeto, há uma proposta de reestruturação na organização do tempo escolar, do currículo e do trabalho docente, com a seguinte sistematização¹⁸: das 7h às 11h25min é trabalhado o Currículo Básico, com 25 minutos de intervalo; o horário das 11h25min às 12h35min é destinado às atividades de convivência, hábitos higiênicos e alimentares; das 12h35min às 15h são desenvolvidos os campos temáticos, havendo um intervalo e lanche de 10 minutos. Os campos temáticos envolvem as atividades de apoio à alfabetização/letramento e matemática, atividades esportivas, artísticas e culturais. Conforme determina o documento a matriz curricular de 1º ao 5º ano:

III. A jornada escolar nesta proposta é de 8 horas com início às 7 horas e término às 15 horas, sendo 35 minutos de intervalo ao longo do período, para os anos iniciais e de 25 minutos, para os anos finais. A permanência do aluno na unidade escolar fica distribuída conforme a carga horária definida na matriz curricular.

IV. O Campo Temático “Atividades de Convivência, Hábitos Higiênicos e Alimentares” tem caráter formativo e informativo nos aspectos relacionados à higienização e à alimentação dos alunos com carga horária de 7h/a semanais, sendo desenvolvidas diariamente em um período de 1h10min.

V. Os Campos Temáticos ministrados no turno vespertino estão distribuídos em 15h/a semanais de 45 minutos cada, não sendo alterada a carga horária estabelecida na matriz curricular (GOIÁS, 2011, p. 11).

Neste sentido, de manhã identificamos uma escola tradicional e segmentada em disciplinas estanques e a tarde os campos temáticos em que não há articulação entre eles. A

¹⁸ Esse projeto foi reformulado no ano de 2012. No projeto inicial os alunos ficavam 10 horas na escola, agora ficam 8 horas diárias.

ausência de articulação e a integração entre as atividades mantêm a distinção do tempo escolar em turno e contraturno, contribuindo para que as atividades se tornem estanques com fim em si mesmo.

Para alcançar a articulação e a integração, como propõe o projeto, é necessário estabelecer condições físicas e humanas para a escola de tempo integral. Entendemos que a articulação e integração entre as atividades pode ser o caminho que fará a diferença na escola de tempo integral, com condições de propiciar uma melhor aprendizagem.

Os desafios para a implementação dessa proposta abrangem vários aspectos. Dentre eles, destacamos as questões pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento do currículo, a formação dos professores e funcionários disponíveis para as outras áreas e dos aspectos operacionais relacionados a materiais e espaço físico. Desta forma, ressaltamos que esses desafios são enfrentados pela escola e esta se torna refém de condições definidas nos âmbitos políticos e econômicos.

O estudo do projeto das EETI conduziu-nos a identificar alguns aspectos relacionados à educação integral e à Escola Estadual de Tempo Integral. Entre eles destacamos as ideias relacionadas à equidade e proteção social, o ensino emancipatório e a educação para a democracia. Neste intuito, o projeto apoia na extensão do tempo escolar, nas adequações curriculares, nas parcerias com a sociedade, nas vivências e experiência dos alunos e na utilização de espaços públicos como espaço de aprendizagem. Com esses mecanismos, de acordo com o projeto, existe a pretensão de se fazer justiça social às camadas populares da sociedade. Para Ramos (2012), a proposta inicial de implementação do Projeto de EETI, na Rede Estadual de Educação do Estado de Goiás, propunha ser a escola do conhecimento, no entanto, tornou-se escola do acolhimento social.

Defendemos que a escola é o lugar do ensino e de difundir o conhecimento, é o lugar em que as camadas populares têm acesso ao saber elaborado. Independente de quem a escola atenda, esta deve dar a todos uma formação cultural e científica de qualidade (LIBÂNEO, 2006b). Desta forma, rejeitamos a ideia de que a escola de tempo integral, por destinar-se as camadas populares, possa servir somente para a socialização no sentido de convivência do educando. Para Libâneo (2012, p. 23, grifo do autor)

[...] o problema está na distorção dos objetivos da escola, ou seja, a função de socialização passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade. Não por acaso, o termo *igualdade* (direitos iguais para todos) é substituído por *equidade* (direitos subordinados à diferença).

Nessas condições, essa escola poderá reforçar as desigualdades sociais, e ao invés de diminuí-las como propõe, torna-se mais segregadora. Sabemos quão controversa é essa discussão, por isso não descartamos o papel que a escola pode exercer, como socializadora, libertadora e emancipatória, ou como reprodutora das ideologias da classe dominante.

Quando nos referimos à função da escola, não desconsideramos o papel de acolhimento e socialização que a escola deve exercer para que se alcance o seu objetivo primordial, que é o conhecimento. Quando nos referimos a essa função, é preciso evidenciar o espaço escolar como o espaço para o conhecimento, no entanto, defendemos que o acolhimento e a socialização são necessários, nesse processo.

Neste sentido, Dalben (2011, p. 66) se contrapõe a ideia de acolhimento como espaço exclusivo de interações sociais, sem compromisso com o processo de ensino e de aprendizagem. Segundo a autora, na escola do acolhimento teria somente o espaço da vivência grupal e do exercício da sociabilidade. Essa escola não desempenharia o seu papel primordial que é o da transmissão do conhecimento. A esse fato, justificaria a má qualidade do sistema público de ensino.

Para nós, o acolhimento faz parte do processo educacional, propiciando ao aluno melhores condições e oportunidades de aprendizagem. Entendemos que o acolhimento está relacionado à estrutura física adequada aos alunos, professores capacitados e motivados, alimentação saudável e ambientes adequados para a sua idade e série. Não acreditamos na escola do acolhimento apenas como espaço para a criança passar o dia, sendo bem alimentada e longe da violência das ruas.

Desta forma, para dar maior profundidade a nossa pesquisa, escutar a criança fez-se necessário. Em nossa pesquisa, adotamos a concepção de criança como sujeito de direito, defendida pelos instrumentos normativos e reguladores. Reiteramos que, consideramos que ser sujeito de direito sobrepõe-se aos aspectos relacionados ao assistencialismo e à proteção, implica em considerar a criança como cidadã, portanto, como capaz de participar na construção de sua história e da vida em sociedade.

Nesse sentido, analisaremos as conversas com a criança e as condições educacionais que vivenciam no terceiro capítulo desta dissertação.

CAPÍTULO 3 - TEMPO DE INFÂNCIA E TEMPO DE ESCOLA: OS SIGNIFICADOS E SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELAS CRIANÇAS À ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

*A vida é o dever que nós trouxemos para fazer em casa.
Quando se vê, já são seis horas!
Quando se vê, já é sexta-feira!
Quando se vê, já é natal...
Quando se vê, já terminou o ano...
Quando se vê perdemos o amor da nossa vida.
Quando se vê passaram 50 anos!
Agora é tarde demais para ser reprovado...
Se me fosse dado um dia, outra oportunidade, eu nem olhava o relógio.
Seguiria sempre em frente e iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas [...].”
Mário Quintana*

Neste capítulo, analisamos os significados e sentidos atribuídos pelas crianças à escola de tempo integral, obtidas na pesquisa de campo realizada em uma escola de tempo integral da Rede Estadual, situada na cidade de Ceres. Inicialmente, apresentamos o contexto da pesquisa: a cidade em que se situa a escola e a instituição em que se realizou a investigação, bem como os sujeitos que participaram desta. Em seguida, analisamos os significados atribuídos pelas crianças à escola de tempo integral, a partir de suas falas, desenhos e fotografias. Para tanto, tomamos como referência três categorias: a tarefa, a quadra e o almoço.

3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

A escola pesquisada está situada na cidade de Ceres, distante da capital goiana aproximadamente 200 km, que se destaca em relação às demais cidades do Vale de São Patrício pela sua constituição e serviços prestados na área da saúde e educação à população de várias regiões goianas, desde o seu tempo de Colônia Agrícola Nacional de Goiás.

De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Ceres é considerada como o segundo município no Estado de Goiás com o melhor Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)¹⁹.

¹⁹ Dados referentes ao censo de 2010. Disponível em: <<http://www.portal730.com.br/cidades/confira-o-idh-das-cidades-goianas-em-estudo-realizado-pelas-nacoes-unidas>>. Acesso: 10 ago. 2013.

Esse Município teve origem na implantação da Colônia Nacional Agrícola de Goiás (CANG). Ceres, nome de origem mitológica que homenageia a “Deusa dos Cereais”, foi escolhido pelo Engenheiro Agrônomo Bernardo Sayão Carvalho Araújo²⁰, devido as suas terras férteis e a alta produção de arroz (CARVALHO, 2012).

A idealização e planejamento da cidade de Ceres fizeram parte de um Projeto de expansão do Governo Federal, na década de 1940. Esse Projeto foi motivado pela necessidade de ocupação do interior do Brasil, uma vez que o povoamento do país estava concentrado em áreas litorâneas. Outra meta do projeto foi modernizar a agricultura. Essa expansão para o interior do Brasil ficou conhecida como a Marcha para o Oeste²¹, que tinha por objetivo incentivar as pessoas a mudarem para as terras, que não haviam sido povoadas. Em contrapartida, o governo oferecia glebas de terras para trabalharem e aí residirem.

De acordo com Silva (2009), a CANG, implantada às margens do Rio das Almas, foi a primeira das oito Colônias instituídas no país em 1941. O Decreto Lei Federal nº 6882/1941 institucionalizava a sua criação. Essas colônias apresentavam características peculiares que pretendiam projetá-las para serem cidades polo. De acordo com o autor,

[...] o decreto que criava as Colônias Agrícolas Nacionais deixava muito evidentes suas intenções em relação à instalação de centros urbanos para as áreas colonizadas, não apenas para servir de sede aos núcleos agrícolas, mas também para funcionar como centros irradiadores do desenvolvimento regional (SILVA, 2009, p. 11).

De acordo com IBGE (2010), em 1950, Ceres alcançou um surpreendente fluxo de progresso, especialmente com a construção da Rodovia Federal Belém-Brasília, hoje BR-153, que liga o norte e o sul do país. No que se refere à agricultura, a Colônia contava, então, com 2.230 lotes de terras e 3.543 famílias de lavradores. Desta forma, torna-se o polo de desenvolvimento da região do Vale de São Patrício. Geograficamente, o Município de Ceres mantém limites como os municípios de Rialma²², Carmo do Rio Verde, Rubiataba e Ipiranga de Goiás. De acordo com o último censo do IBGE em 2010, o município contava com 20.722 habitantes, em uma área territorial de aproximadamente 214, 321 km².

²⁰ “O engenheiro agrônomo Bernardo Sayão foi nomeado por Getúlio Vargas para coordenar os trabalhos de instalação da colônia goiana. O ponto de partida para sua empreitada foi a cidade de Anápolis, onde iniciou as obras da estrada denominada de Transbrasiliana, aproveitando um trecho já em uso entre Anápolis e Jaraguá.” (SILVA, 1999, p. 12)

²¹ Marcha para o Oeste foi um projeto dirigido pelo governo Getúlio Vargas no período do Estado Novo, para ocupar e desenvolver o interior do Brasil. Foi lançado na véspera de 1938 e incorporava o sentido de brasilidade. Fonte: <<http://www.infoescola.com/historia-do-brasil/marcha-para-o-oeste>>.

²² As cidades de Ceres e Rialma são separadas pelo Rio das Almas, sendo consideradas popularmente como cidades-irmãs, onde recebem influências mutuas sejam econômicas, feriados e festividades.

De acordo com Cardoso (2005), o atendimento à saúde da população na época da Colônia Agrícola tinha como ponto de apoio o Hospital Evangélico Goiano (HEG), em Anápolis. Neste momento histórico, a população era acometida pela disseminação da febre amarela e da malária. Neste contexto, Dr. Jair Dinoah de Araújo, médico do HEG, se mudou para Colônia Agrícola, acompanhado de três enfermeiras do Hospital Evangélico Goiano. Desta forma, dava-se início a estruturação física própria da Colônia Agrícola para o atendimento da saúde da população. Cardoso (2005, p. 96) afirma que

Sob a supervisão de Dr. Jair, em 1946, foi inaugurada a primeira etapa do Hospital da CANG, já em condições de realizar até cirurgias. Dr. Jair se tornou então, o primeiro diretor do hospital da colônia. Nesse período, se desfez a parceria da CANG com o HEG. No mesmo ano, iniciava a ampliação que foi concluída em 1950, que funciona até os dias de hoje.

Atualmente, esse hospital público está em funcionamento, com o nome de Hospital São Pio X, e foi considerado como porta de entrada para todos os médicos que chegaram a Ceres naquela época. Vale ressaltar que os médicos que se estabeleceram, nesse momento histórico, vieram a convite do administrador da CANG, Bernardo Sayão, para atender a grande demanda da região, que já se estendia até o sul do Pará, Maranhão, Norte Goiano (hoje Tocantins e Bahia).

Nosso intuito ao abordar esses pormenores da área da saúde nessa cidade, é ressaltar que a condição de Colônia Agrícola e o seu planejamento contribuíram para tornar-se o ponto de apoio para a saúde da população em nossos dias, o que é um dos atrativos para os migrantes que a procuram.

Na área educacional, a cidade de Ceres oferece a educação formal nos níveis de especialização, superior, médio, profissionalizante, fundamental e educação infantil. Para a formação à nível superior, a cidade dispõe de faculdades públicas e privadas, destacando-se a Unidade da Universidade Estadual de Goiás (UEG), a Unidade da Faculdade UniEvangélica e a Facer Faculdades.

Na educação básica, a cidade conta com 19 unidades escolares, conforme dados do último Censo Escolar²³, sendo, cinco escolas estaduais, seis municipais, cinco particulares e três conveniadas.

Para o ensino profissionalizante, no Município de Ceres, na zona rural, próximo à cidade, está localizado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano

²³ Informados pelo setor responsável na Subsecretaria Regional de Educação.

(IFGoiano)²⁴, que atende a demanda da região do Vale do São Patrício e regiões adjacentes. Ainda nessa modalidade, o Município conta com uma unidade do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Centro de Ensino Profissionalizante (CEP), a primeira mantida pelo Sistema S e a outra ligada à Secretaria Estadual de Ciências e Tecnologia.

Desta forma, entendemos que os aspectos abordados, nessa contextualização, influenciam nas questões educacionais e econômicas desta cidade, haja vista, que acolhe pessoas de vários lugares do Estado de Goiás e de outras regiões do Brasil. Essas pessoas buscam melhores condições de vida, trabalho ou educação. Nesse contexto, inferimos que há um aumento na heterogeneidade e a rotatividade de alunos no âmbito escolar. Além disso, essa cidade atende as demandas educacionais em vários segmentos: educação básica, ensino profissionalizante e o ensino superior.

A Subsecretaria Regional²⁵ de Educação de Ceres têm sob sua jurisdição os municípios de Carmo do Rio Verde, Ceres, Rialma, Rianópolis, Santa Isabel, São Patrício e Uruana. Na cidade de Ceres, a rede estadual atende a aproximadamente 2.565 alunos²⁶, estando distribuídos em cinco escolas estaduais. Destas, três escolas fazem parte do Projeto de Escolas de Tempo Integral, nessa cidade.

Para a escolha da escola a ser pesquisada, além dos critérios que já havíamos elencado: funcionar em tempo integral, ser pública, estadual e atender a crianças do ensino fundamental do 1º ao 5º ano, o que não implica que a escola não possa ter os anos subsequentes, a escola deveria consentir em participar da pesquisa. Este foi determinante para a escolha.

Inicialmente, visitamos as três escolas de tempo integral na cidade, expomos nosso projeto de pesquisa e as convidamos para participar. A escola que se prontificou a participar será aqui denominada somente de “Escola Estadual”.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da “Escola Estadual”, a instituição foi construída em 1965, no governo estadual do Marechal Ribas Junior. Nessa época, ela atendia às necessidades do alunado da região, contando com uma área construída de 378,46 m² e com

²⁴ O Instituto teve sua origem na Escola Agrotécnica Federal, foi criada em 30 de janeiro de 1993. Sua inauguração ocorreu um ano mais tarde, em 30 de janeiro de 1994, tendo as atividades letivas se iniciado no dia 06 de março de 1995, com a primeira turma de técnicos em agropecuária composta por 160 alunos. Fonte: <<http://www.ifgoiano.edu.br/ceres/sobre.html>>.

²⁵ Com o objetivo de descentralizar o atendimento da Secretaria Estadual de Educação, o Estado de Goiás está subdividido em 40 subsecretarias regionais para coordenar as unidades escolares que estão jurisdicionadas a esta secretaria de Estado.

²⁶ Dados segundo o Sistema de Gestão Escolar (SIGE), cedidos pela responsável na subsecretaria Regional de Educação da cidade de Ceres. Esse número é variável, devido à alternância dos alunos.

quatro salas de aula e as dependências necessárias para o funcionamento da escola. A escola funcionava no turno diurno e tinha turmas de 1ª a 4ª série seriado do Ensino Primário para os alunos adultos, no noturno.

Nessa época, a sua localização era considerada em área periférica. No entanto, com o crescimento da cidade a sua localização não é considerada mais como periférica. No mesmo endereço, conta com via pública pavimentada, com rede elétrica, telefônica e água tratada, considerada de fácil acesso em uma avenida de grande fluxo que faz ligação com o centro da cidade.

A escola atende a clientela dos bairros Jardim Sorriso I e II, Jardim Ribeiro, Vila São Patrício, Conjunto Bernardo Sayão, Morada Verde, Nova Vila e cidades circunvizinhas. Atualmente, a instituição possui 202 alunos, assim distribuídos: em tempo integral (1º ao 5º ano) 82 alunos; em tempo parcial, 59 alunos e Educação de Jovens e Adultos (EJA), 61 alunos. Para tanto, conta com 30 professores, sendo 28 efetivos e dois com contrato temporário.

A unidade educacional conta com sete salas de aula, biblioteca, secretaria com guichê, sala da direção com banheiro, cozinha com dispensa, depósito de materiais diversos, banheiro feminino e masculino (cada um com três sanitários, sendo um adaptado para pessoas com necessidades especiais), quadra poliesportiva coberta e muro de proteção em volta da escola, rampas de acesso, área livre gramada e de chão batido. Conta, agora com a área total de 6.375m², sendo 1.052,04 m² de área construída.

Observamos que a estrutura física da escola está precária necessitando de reforma. A pintura está desgastada, o forro, as paredes e as janelas estão danificadas. As alunas, sujeitos da pesquisa, reclamaram das condições em que se encontram o banheiro feminino. Essas condições podem ser visualizadas nas fotos a seguir.

Figura 1 - Estrutura física da escola - bebedouro



Fonte: Autora desta dissertação, 2013.

Figura 2 - Estrutura física da escola - janelas



Fonte: Autora desta dissertação, 2013.

Ao descrever os espaços escolares desta instituição, não queremos focar somente esses espaços em seu aspecto físico e sua dimensão geométrica. É importante ressaltar a dimensão social que esses espaços adquirem construindo e desconstruindo significados na vida do educando e daqueles que frequentam a escola. Para Ribeiro (2004) esse espaço está impregnado de signos, de símbolos e de marcas, não é neutro. A autora afirma que,

[...] o espaço escolar é um constructo gestado por múltiplos interesses manifestos e ocultos que podem afetar a vida dos sujeitos, gerando inclusões e exclusões. É, portanto, um elemento significativo do currículo, aqui entendido em uma

perspectiva mais crítica que contempla o conceito do currículo oculto, ou seja, normas e valores que, embora não estejam explícitos são, efetivamente, transmitidos pela escola (RIBEIRO, 2004, p. 104).

A história dos espaços está relacionada à história dos espaços de poder, aparece como um problema sociopolítico (FOUCAULT, 1979 apud RIBEIRO, 2004). Isto nos ajuda a compreender os motivos que fazem com que os espaços escolares destinados às camadas populares sofram com o descaso do poder público. Essa situação é possível perceber nas condições de muitas escolas e, especificamente, nesta pesquisada, a partir da observação e das fotos feitas pela pesquisadora.

Figura 3 - Estrutura física da escola – Porta da sala de aula



Fonte: Autora desta dissertação, 2013.

Vale destacar, que apesar destas condições, a escola aderiu ao projeto de Educação Inclusiva em 2001. Para a escola considerada como Inclusiva, Ribeiro (2004) reitera a necessidade de espaços adequados, para que essa realidade não se torne deseducativa. A autora afirma ainda, que o acesso fácil ao espaço escolar é “condição básica primordial para a inclusão [...]” (RIBEIRO, 2004, p. 109). Em nossa observação, percebemos que a escola possui rampas de acesso e banheiro adaptados.

Em 05 de março 2007, esta unidade educacional aderiu ao projeto escola de Tempo Integral do 1º ao 5º ano. A partir de 2008, pretendia-se implantar o funcionamento em tempo integral, de forma gradativa, para os alunos do 6º ao 9º ano. Em 2009, dadas às condições físicas da escola e ao número de alunos, não foi possível continuar a estender o atendimento em tempo integral de forma gradativa. Diante dessa situação, voltou, então, a funcionar apenas de 1º ao 5º ano em tempo integral. Do 6º ao 9º ano, a escola atende em tempo parcial.

Neste mesmo sentido, ainda podemos nos referir ao desafio na implementação da Escola de Tempo Integral (ETI) em uma escola que não houve a preparação da estrutura física para isso. Por meio da observação, das fotos, dos desenhos e das falas das crianças, percebemos a incompatibilidade do que se projeta em uma matriz curricular e os espaços disponíveis para a sua realização.

Ao aderir ao Projeto de Escolas de Tempo Integral, a escola não recebeu nenhuma modificação em sua estrutura física. Apenas, os banheiros foram reformados, e foi colocado um teto (telha material amianto) que liga parte do pátio ao outro para servir de refeitório para melhor atender aos alunos. Essa reforma foi realizada com verbas provenientes de campanha realizada pela escola. As mesas e cadeiras do refeitório foram doadas pelo IFGoiano. As crianças usam uniformes, foi doado pelo Estado²⁷.

Segundo Freitas (2011) a estrutura física adequada para a implantação da EETI em Goiás, causa angústias por parte de gestores, coordenadores, professores e alunos. A manutenção dos prédios, a reforma e a ampliação dependem de processos burocráticos que se arrastam por meio de pregões, licitações e demora da verba de recursos federais para a SEE para ser repassado para as escolas. A autora conclui:

As reformas no espaço físico são um agravante que impedem que o trabalho tenha a qualidade apresentada no projeto. Constatamos nas entrevistas e visitas realizadas nas escolas, que a maioria das escolas possui área para ampliação e reforma. Entretanto ainda não foram reformadas, ou adequadas. Apresentam espaços sucateados para o funcionamento de quadra de esportes; salas de aulas que oferecem riscos estruturais (FREITAS, 2011, p.47).

Diante dessas análises, ressaltamos que a falta de espaço e a estrutura física são muito criticados quando se fala em EETI. No entanto, a partir de nossas observações, percebemos que a escola pesquisada, em meio a esse contratempo, apresenta-se limpa e organizada. Ao chegarmos deparamos com pinturas muito bem elaboradas no muro (fachada principal). Os alunos utilizam as sete salas de aula e contam com um laboratório de informática (que não estava funcionando na época da pesquisa de campo) e uma biblioteca, ambos adaptados no espaço de salas de aula.

Quanto à organização curricular, a instituição segue as orientações da Secretaria Estadual de Educação. Conforme consta no Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola atende no turno matutino os alunos de 1º ao 5º ano com as disciplinas da Base Nacional Comum. Estas disciplinas são ministradas pelo professor regente e as turmas de 8º e 9º ano do

²⁷ Informação fornecida pela coordenada da escola em nossas observações, no dia 13/11/2013 registrado no diário de campo.

Ensino Fundamental. No turno vespertino são realizados, com os alunos atendidos em tempo integral, os campos temáticos. No vespertino, são atendidos, em tempo parcial, os alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental. No noturno, atende-se a Educação de Jovens e Adultos.

Em nossas análises, a partir do horário escolar, observamos que, de segunda a quinta-feira, as aulas de apoio ao letramento e à matemática, previstas nas atividades de ampliação da aprendizagem, acontecem em todas as turmas, intercaladas com aulas de esporte, dança e recreação. A sexta-feira é um dia mais “leve” com aulas de esporte, recreação e dança.

Nesta perspectiva, consideramos o “[...] currículo como um plano de estudos em que os conteúdos, cuidadosamente selecionados e sistematizados, têm como fim o desenvolvimento intelectual do educando direcionando-o às exigências de uma sociedade já organizada, tem suas raízes na visão positivista de sociedade [...]” (LIMONTA, 2012, p. 9).

A matriz que orienta o currículo da escola de tempo integral é definida pela SEE, que prevê que no período matutino, das 7h às 11h25min, com intervalo de 25 minutos, ocorram atividades em que sejam trabalhados os componentes curriculares do Currículo Básico (Base Nacional Comum). Para esse período, a referida matriz propõe o trabalho nas áreas de conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física), Matemática, Ciências da Natureza (Ciências) e Ciências Humanas (História e Geografia). Este componente do currículo da escola de tempo integral perfaz uma carga horária de 21 horas semanal e 840 horas anual.

No período intermediário, das 11h25min às 12h35min, acontece o almoço que faz parte do currículo, com uma carga horária de sete horas aula semanais e 233 horas anuais. Esta atividade compõe a matriz com a denominação de “Atividades de convivência, hábitos higiênicos e alimentares”.

No período vespertino, que se inicia às 12h35min e termina às 15 horas com um intervalo de 10 minutos, acontecem às atividades dos seguintes campos temáticos: apoio à alfabetização/letramento, atividades esportivas, atividades artísticas e culturais e apoio a matemática. Esse período é denominado, na matriz curricular²⁸, como “Ampliação da Aprendizagem”, perfazendo um total de 683 horas anuais. Desta forma, conforme os números apresentados, durante o ano letivo os alunos estão sujeitos a uma carga horária total de 1523 horas (GOIÁS, 2011).

Nesses aspectos caracterizamos o tempo *Chronos*, determinado e regulamentado na educação, podemos caracterizá-lo como o tempo escolar. Aqui retomamos o que discutíamos a respeito do tempo escolar e as suas implicações no processo educativo. Além da formatação

²⁸ A matriz curricular segue em anexo.

desse tempo, podemos considerar a formação individual do educando contribuindo para que ele seja formado segundo essa organização escolar, que o conduzirá as organizações dos sistemas de produção. Aspecto que propicia, além da fragmentação do tempo, também do conhecimento.

O currículo como parte integrante do processo da formação escolar é capaz de reforçar e determinar vários aspectos que estejam ligados à formação do ser humano. Dessa forma, quando bem sistematizado e operacionalizado, pode ser instrumento para uma formação autônoma. Forquin (2000, p. 48) entende que currículo consiste em tudo o que é

[...] suposto de ser ensinado ou aprendido, segundo uma ordem determinada de programação e sob a responsabilidade de uma instituição de educação formal, nos limites de um ciclo de estudos. Por extensão, o termo me parece fazer referência ao conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo a que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar.

Para nós, o currículo é, também, composto pelas normas de comportamento escolar, que não foram geradas como algo autônomo, mesmo que a escola tenha seus próprios ritos. Essas normas estão relacionadas com valores sociais e com formas de entender o papel dos indivíduos nos processos sociais (SACRISTÁN, 2000).

Desta forma, constrói-se um ideal de escola, a partir da concepção de que o aluno precisa se apropriar dos conhecimentos sistematizados para entrar no mercado de trabalho, e conseqüentemente, obter uma melhor colocação. É a escola a responsável também para desenvolver nos alunos conceitos e valores morais para convivência dentro da estrutura de uma sociedade idealizada. No entanto, acreditamos que a escola não é suficiente para atender a tantos requisitos, de ser a redentora.

Ao longo de nosso estudo, percebemos a formalidade e a fragmentação do tempo para as atividades escolares. Para nós, esses aspectos estão relacionados ao sistema de produção, de industrialização e da padronização para as relações trabalhistas que a sociedade está sujeita, nos moldes do sistema capitalista. Ressaltamos que estas relações são ensinadas à criança pela escola e também pela família em conformidade ao padrão de sociedade exigido.

A rotina da escola pesquisada está disposta a seguir no Quadro 1 que dispõe do horário de funcionamento da escola para os alunos que permanecem em tempo integral:

Quadro 1 - Distribuição das atividades dos alunos atendidos em tempo integral

	Horário	Atividades
Turno matutino	7 h às 11h10min	Base Nacional Comum
	08h15min às 8h30min	Lanche
	09h15min às 9h30min	Recreio
	11h10min às 12h35min	Almoço
Turno vespertino	12h35min às 15h	Atividades diversificadas relacionadas ao Tempo integral

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora a partir de dados obtidos no PPP da Escola Estadual, 2013.

De acordo com o PPP, a escola em tempo integral tem como objetivos: ampliar oportunidades de aprendizagens dos estudantes, propiciando-lhes acesso a informações, à comunicação, à cultura, ao lazer, ao desenvolvimento do hábito de leitura. Pretende, ainda, promover situações e aprendizagens ativas, interessantes, significativas e reais, voltadas para o fortalecimento da autoestima e do convívio social harmônico.

No entanto, percebemos que as condições físicas que a escola se encontra comprometem o alcance desses objetivos. De acordo com o que observamos, as condições da estrutura física precária aliadas a proposta pedagógica fragmentada pode inviabilizar as oportunidades de aprendizagens. Nesse sentido, ressaltamos as condições do laboratório de informática que não está funcionando, pois os computadores estão estragados.

Em relação aos recursos financeiros, conforme consta no PPP, a escola dispõe dos recursos financeiros advindo do FNDE (de acordo com o curso); PROESCOLA (de acordo com o número de alunos) e o PNAE (de acordo com o número de alunos). A escola não recebia verbas do Programa Mais Educação até o momento da pesquisa.

No horário do almoço, as crianças, acompanhadas dos professores, se dirigem em fila até a cantina e almoçam no refeitório. Por causa da pequena quantidade de mesas e cadeiras, é servida uma turma por vez.

Figura 4 - Refeitório

Fonte: Autora desta dissertação, 2013.

É necessário lembrar que, em cada turno, existem duas turmas que não fazem parte do tempo integral, portanto, seguem horários diferenciados e não participam do almoço. Para as crianças que permanecem em tempo integral são servidas, ao longo do dia, três refeições: o lanche, pela manhã ao chegarem; o almoço; e outro lanche, à tarde, antes de irem embora.

O único espaço coberto, além das salas de aula, é a quadra de esportes, que conta com uma passarela de acesso, também coberta. Após o almoço, os alunos distribuídos em turmas são conduzidos para quadra de esporte ou para a biblioteca. A biblioteca dispõe de uma TV e um aparelho de DVD.

Os alunos, após o intervalo do almoço, retornam para suas salas para participarem da outra parte do currículo que é chamada de atividades diversificadas, previstas no currículo das escolas de tempo integral.

A área livre da escola é muito espaçosa. Como é comum em Ceres, pela constituição de seu relevo, o terreno é acentuadamente em declive.

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com 10 crianças, sendo cinco do 1º ano e cinco do 5º ano do Ensino Fundamental. Inicialmente convidamos as turmas destes alunos para participarem da pesquisa, encaminhamos o convite e o termo de consentimento para os seus pais. O critério para a escolha destas turmas foi uma que estava ingressando e a outra que estava terminando os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A seleção dos sujeitos aconteceu mediante a autorização por escrito dos pais ou responsáveis para que seus filhos participassem da pesquisa. Desta forma, chegamos a essa amostra, que coincidentemente foi a mesma quantidade de sujeitos nas duas turmas.

Para a coleta dos dados relacionados à roda de conversa, realizamos quatro momentos utilizando as técnicas de fotografias, onde os próprios alunos fizeram as fotos da escola e das atividades vivenciadas por eles e desenhos para representarem suas famílias, o espaço escolar e as atividades realizadas na escola.

A roda de conversa é um dispositivo político pedagógico, em que um dinamizador orienta a conversa sobre um assunto previamente acordado, propondo algumas questões e articulando a conversa, de modo que todos os participantes possam contribuir com o tema, se posicionando sobre ele. Essa técnica consiste em participação coletiva, por meio da criação de espaços de diálogo, nos quais os sujeitos podem se expressar.

Os alunos que participaram da investigação são aqui denominados como: Aluno 1, Aluno 2, Aluna 3, Aluna 4 e Aluna 5 do 1º ano e Aluna 6, Aluno 7, Aluno 8, Aluna 9 e Aluna 10 do 5º ano. Desta forma, pretendemos resguardar o anonimato das crianças.

No quadro 2, a seguir, estão dispostas as informações a respeito da idade e sexo dos sujeitos pesquisados:

Quadro 2 - Idade e sexo dos sujeitos da pesquisa

Série	Sujeitos da pesquisa	Sexo		Idade
1º ANO	Aluno 1		M	6
	Aluno 2		M	6
	Aluna 3	F		6
	Aluna 4	F		6
	Aluna 5	F		6
5º ANO	Aluna 6	F		12
	Aluno 7		M	12
	Aluno 8		M	11
	Aluna 9	F		10
	Aluna 10	F		11

Fonte: Autora desta dissertação, 2013.

No momento da realização da pesquisa, os alunos do 1º ano estavam com seis anos, ou seja, a idade escolar exigida pela Lei 11.114 (BRASIL, 2005), que instituiu a obrigatoriedade da matrícula da criança de seis anos no Ensino Fundamental e pela a Lei 11.274 (BRASIL,

2006), que alterou a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos. Identificamos a homogeneidade em relação à idade, uma vez que estão todos começando sua vida escolar.

Quanto ao sexo, consideramos que está equilibrada nossa amostra (40% de crianças do sexo masculino e 60% do feminino), embora não tenha sido intencional. Participaram da pesquisa dois alunos da primeira série do sexo masculino e três do feminino.

No 5º ano, percebemos uma heterogeneidade em relação à idade dos alunos: um deles estava com a idade de 10 anos e os outros, com 11 e 12 anos. Este dado demonstra a existência, na escola, em que foi desenvolvida a pesquisa, de um problema sério da educação brasileira: a defasagem idade/série, que, geralmente, é causada pela reprovação, entrada tardia na escola ou abandono e retorno do aluno evadido.

Quanto ao sexo, tivemos o mesmo quantitativo do 1º ano, sendo 40% do sexo masculino e 60% do feminino.

No Quadro 3, a seguir, buscamos relacionar o contexto familiar dos sujeitos da pesquisa, com quem moram e a quantidade de irmãos:

Quadro 3 - Contexto familiar dos sujeitos da pesquisa

	Sujeitos da pesquisa	Com quem moram	Quantidade de irmãos
1º ANO	Aluno 1	Com seus pais e irmãos	2
	Aluno 2	Com sua mãe e irmãos	2
	Aluno 3	Com a mãe e irmãos	1
	Aluno 4	Seus pais e irmãos	1
	Aluno 5	Seus pais e irmãos	1
5º ANO	Aluna 6	Mora com irmã, os pais são separados	1
	Aluno 7	Com seus pais e irmãos	2
	Aluno 8	Com seus pais e irmãos	2
	Aluna 9	Com seus pais e irmãos	1
	Aluna 10	Com mãe e padrasto	1

Fonte: Autora desta dissertação, 2013.

Percebemos que o modelo de família nuclear é predominante na amostra de nossa pesquisa. Consideramos que 60% das famílias desta amostra pertencem a esse modelo e 40 % pertencem aos arranjos monoparentais, famílias reconstituídas e outros modelos, como no caso da criança que mora com a irmã. Além disso, percebemos a presença de famílias

extensas, com avós, tios e primos que moram juntos como é o caso do aluno 2 e o aluno 8. Chegamos a essas considerações a partir de nossos estudos e das conversas realizadas com os alunos, enquanto eles desenhavam as suas famílias.

A utilização da técnica de desenhos ajudou-nos a motivá-los a descrever sua família e em seguida observamos os desenhos realizados por eles, em que podemos relacionar as suas falas para a contextualização de suas famílias.

Os desenhos das atividades realizadas na escola, também, contribuíram para motivar as falas das crianças e as perguntas da pesquisadora. Os desenhos realizados por eles foram diversificados. Desenharam personagens das brincadeiras realizadas por eles, de tarefas que eles faziam em sala de aula e os ambientes e espaços que eles utilizam dentro da escola. Constatamos que, de fato, os desenhos infantis são formas privilegiadas de expressão da criança, pois desenhavam naturalmente, e, ao mesmo tempo, conversavam e contavam histórias.

Neste contexto, percebemos que de fato a linguagem é fundamental no processo da constituição da comunicação entre as pessoas e de organização de suas ideias e sentimentos.

Figura 5 - Família da Aluna 3



Fonte: Aluna 3, 2013.

Foi possível perceber, de acordo com os desenhos e as falas das crianças, que a quantidade de filhos também está reduzida, fato que vem ao encontro dos estudos de Berquó

(1998). Inferimos que as questões econômicas e sociais interferem nas mudanças da estrutura familiar e na redução da quantidade de filhos.

Como já nos referimos, a família está sujeita às relações sociais de produção, ao desenvolvimento econômico e aos processos de trabalho estabelecidos em cada modo de produção. Como demonstra nossos dados e os desenhos, três é o número máximo de filhos nas famílias das crianças que participaram desta investigação.

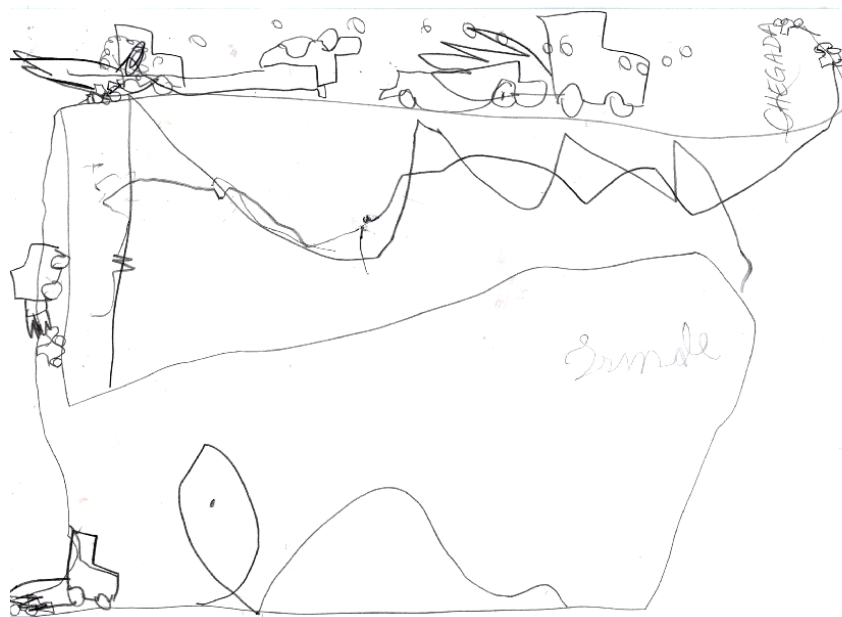
Figura 6 - Família do Aluno 6



Fonte: Aluno 6, 2013.

Quanto ao transporte utilizado pelos sujeitos da pesquisa para se deslocarem até a escola, somente uma utiliza o transporte escolar público, seis deles vão a pé, dois de moto e um no carro da família. Todos os 10 alunos sujeitos da pesquisa moram nos bairros próximos à escola.

De um modo geral, as crianças apresentaram naturalidade na realização das conversas, não apresentavam embaraço ao responder as questões e gostaram de tirar as fotografias. Esse fato proporcionou-nos compreender que a pesquisa com crianças conduziu-nos para além de conhecer a criança, mas, conhecer também suas experiências sociais e culturais.

Figura 7 - Desenho de pista de corrida

Fonte: Alunos 1 e 2, 2013.

As falas dos alunos do 5º ano, que são maiores, indicam que já assumem algumas tarefas em casa, auxiliando nas tarefas domésticas.

Quanto às brincadeiras, eles afirmaram que saem para brincar com colegas e primos quando não estão na escola. No ambiente escolar, eles disseram ter muitos colegas e relataram as brincadeiras e as atividades que se sentem mais dispostos a participarem. Neste sentido, organizamos essas informações no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 - Preferências dos sujeitos da pesquisa

Sujeitos da pesquisa	O que gostam/ou fazem fora da escola
Aluno 1	Brincar no parque da cidade.
Aluno 2	Gosta de brincar com carrinhos da <i>hot wheels</i> .
Aluno 3	Brincar na casa de colegas.
Aluno 4	Brincar de boneca.
Aluno 5	Brincar de pique pega, soltar pipa.
Aluno 6	Jogar bola, brincar de pique esconde, pique no ar e de fazer pipa junto com seus primos.

Aluno 7	Gosta de TV e jogar <i>playstation</i> . Ajuda os pais em seu trabalho.
Aluno 8	Ajuda sua vó a vender tempero na feira e jogar bola.
Aluna 9	Pique pega, queimada, futebol e subir em árvores.
Aluna 10	Passear com as colegas.

Fonte: Autora desta dissertação, 2013.

Quanto à experiência escolar anterior em alguma outra escola, os alunos do 1º ano vieram da Educação Infantil da cidade. Já os alunos do 5º ano estão há mais tempo na instituição onde foi realizada a pesquisa. A aluna 10 e Aluno 7 são os discentes que estudam há mais tempo nessa escola: a Aluna 10 desde o 1º ano e o Aluno 7 desde o 2º ano. O Aluno 8, Aluna 6 e Aluna 9 estudam há pouco mais de um ano nesta unidade de ensino. Vale destacar que foi possível perceber em nossas rodas de conversa que os alunos trazem experiências escolares diferenciadas a partir do contexto que frequentaram.

As mães dessas crianças trabalham fora de casa. Dentre os trabalhos realizados por elas, prevalece o trabalho como empregadas domésticas. A Aluna 6 e o Aluno 1 disseram que não sabem o que a mãe faz. Este justificou: “nunca fui ao trabalho dela”.

Entre essas percepções que, inicialmente, foi possível estabelecer em nossas conversas com as crianças, destacamos a diferença que existe entre elas. Percebemos a facilidade que umas têm de se expressar, ao passo que outras são mais quietas e quase não se manifestam. Entre as turmas pesquisadas, vale destacar as diferenças de idade, de conhecimento e experiência, que eram esperadas diante da amostra escolhida: um grupo de crianças do início e outro no final dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, percebemos as diferenças que vão sendo construídas na vida do educando, a partir do início de sua vida escolar. As crianças ao adentrarem no sistema escolar, vão sendo padronizadas, deixando a sua infância para tornarem-se escolar. Isto foi percebido, por exemplo, com as crianças maiores que demonstravam mais receio de desenhar por acharem que não sabem fazê-lo. Inferimos que esse fato pode ser uma das justificativas para as diferenças mencionadas anteriormente. Para Arroyo (2011) o sistema contribui para a destruição de identidades infantis positivas.

3.3 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL INVESTIGADA: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS

A realização desta pesquisa é de fato um desafio, pois não é possível deixar de perceber as contradições existentes nas falas e a dificuldade em estabelecermos um eixo de análise para essas conversas. As relações entre o tempo, espaço e currículo são intrínsecas. Desta forma, encontramos dificuldades em analisá-las separadamente. No entanto, ao transcrevermos suas falas e realizarmos uma leitura cuidadosa desta transcrição, decidimos realizar a análise a partir das categorias: a tarefa, a quadra e o almoço. A escolha dessas categorias é justificada devido à frequência com que apareceram na fala das crianças e à centralidade destes elementos no cotidiano da escola.

3.3.1 A Tarefa

Com os desenhos em mãos, pedimos para as crianças falarem das atividades desenvolvidas na escola e sobre o que pensam e sentem com relação a elas. Nos momentos de conversa com as crianças elas agiam de forma muito natural, não se constrangiam com as perguntas e nem ao fato de estarem sendo filmadas. Com essa técnica, percebemos que os alunos gostam de estar na escola, do lanche e das brincadeiras.

As falas dos alunos nos permitem apreender os significados que eles atribuem às atividades realizadas na escola e ao espaço escolar utilizado por eles. Esses significados estão relacionados ao que gostam e o que não gostam de fazer na escola. As Alunas 9 e 10, por exemplo, afirmam que:

O dia pior da semana é a segunda-feira. A sexta é o melhor dia, porque a gente não faz muita tarefa. Na segunda-feira, a gente faz muita tarefa. É o pior dia (Aluna 9).

Sexta-feira é o melhor dia, que a gente vem para a quadra, a gente estuda artes, educação física. É muito bom. Só que hoje [segunda] é o pior dia, a gente tem que ralar (Aluna 10).

Nessas falas entendemos que as alunas distinguem os dias melhores da semana, a partir das atividades que realizam e dos espaços que frequentam no tempo que estão na escola. Esse tipo de distinção foi comum encontrarmos em suas falas. Desta forma identificamos a relação que fazem entre fazer tarefa e ao brincar, em estar na sala de aula e nos espaços em que eles interagem, seja para o lanche e o almoço, as brincadeiras ou nos momentos do recreio.

Nestes aspectos, percebemos a fragmentação existente entre as ações desenvolvidas no espaço escolar, que conduzem os alunos a preferirem as atividades que estão relacionadas às brincadeiras e desprezando as que estão relacionadas às tarefas de conteúdos escolares.

Em relação às tarefas escolares, que são descritas pelos alunos, não podemos deixar de questionar a respeito do papel que essa tarefa desempenha na aprendizagem da criança e a relação que é estabelecida com a sua infância, uma vez que é forte a dualidade entre brincar e fazer tarefa.

Pudemos constatar que, para as crianças, tanto as do 1º quanto as do 5º ano, a sala de aula é o lugar da tarefa, de copiar, enfim é o lugar de aprender. Percebemos, ainda, em suas falas, que elas relacionam o ato de fazer tarefa à aprendizagem. Quanto mais tarefas fazem, mais vão aprender e ficar inteligentes. No entanto, esse não é um lugar mais agradável para eles. Nesses aspectos, registramos as seguintes falas:

Graças a Deus que eu não estou lá na sala para fazer tarefa (Aluna 5).

É muito né (Aluno 2).

Tomara que hora que eu chegar lá está na hora do lanche (Aluna 5).

Muita tarefa. E tarefa é tudo chata (Aluna 10).

No período da manhã, onde vocês ficam? (Pesquisadora)

Na sala (Todos os alunos do 5º ano).

Desta forma, a sala de aula, além de ser o lugar da tarefa, é o espaço de aprender e de obedecer. A sala de aula apresenta ainda, algumas das características do atendimento em massa da população em idade escolar: formalizado, homogêneo e tendo a frente o professor considerado como autoridade na sala de aula.

Quando pergunto sobre o que fazem na sala de aula, a Aluna 3 responde: “Na sala de aula, nós aprendemos a ler, aprendemos a escrever e aprendemos a fazer as coisas boas.” O Aluno 2 completa: “Aprende. Aprende a obedecer a mãe [...] os pais”. Aluna 4 também participa: “A obedecer a professora”.

Esse aspecto conduz-nos a relação que é estabelecida entre os ideais da burguesia para a criação da escola pública e a preparação para as necessidades do mercado de trabalho, que, em parte, ainda vigoram. Esse espaço não é o lugar da brincadeira, da expressão. É o lugar da tarefa e da cópia.

Consideramos que a brincadeira é essencial para o desenvolvimento da criança. A tarefa é considerada por pais, alunos e professores, como um mecanismo que ajuda no processo de aprendizagem. No entanto, é necessário que a tarefa seja pensada como um instrumento de aprendizagem e não seja aplicada aleatoriamente como forma de preencher o tempo do aluno, de forma repetitiva, sem relação com a sua vida. É necessário que haja integração entre as atividades de brincadeiras e tarefa escolar, para que ambas façam parte da infância da criança.

Na escola há um tempo para cada atividade: tempo para brincar, estudar, e para se alimentar. A organização e fragmentação do tempo escolar conduzem-nos a perceber as implicações em cronometrar e instrumentalizar o tempo na prática do currículo e na utilização do espaço escolar, conseqüentemente, nas tarefas escolares, aspectos em que predomina o tempo *chronos*.

Em nossas observações e análises da proposta da EETI e do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, consideramos que essas implicações são reguladas pelos padrões sociais que são concebidos e exigidos pela organização dos processos produtivos da sociedade. Assim, podemos nos tornar “escravos” da padronização e instrumentalização que o tempo passa a exigir. Esses aspectos do tempo ocupam, também, o ambiente escolar, podendo propiciar um estudo fragmentado e sem articulação entre as áreas de conhecimento.

Essa situação conduz a separação de turno de contraturno na escola de tempo integral, atividades boas e “ruins”. Além disso, consideramos que a infância das crianças não está sendo respeitada, onde se exige que a vida escolar dessas seja iniciada mais cedo, de forma que possam atender as demandas econômicas da sociedade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental²⁹ estabelecida pela Resolução CNE/CEB nº 02 /1998 (BRASIL, 1998) indicam a necessidade do desenvolvimento de metodologias de trabalhos diversificados na sala de aula, para propiciarem a expressão de níveis diferenciados de compreensão, de conhecimentos e de valores éticos, políticos e estéticos. Para nós, essas metodologias poderiam diminuir as adversidades em sala de aula.

Além do exposto, as condições físicas desse espaço não são muito atrativas, como constatamos em nossa observação e nas fotografias. Nesses aspectos, consideramos ainda, que

²⁹ “Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASIL, 1998).

existem as condições que são impostas para que um professor consiga manter a sua sala em “ordem”.

Quando perguntados sobre o que fazem de manhã na escola, o Aluno 2 descreve:

Nós chegamos na escola, ai nós vamos para a sala. Depois, a gente lancha (Aluno 2).

A gente lancha e vai para o recreio de novo. Vai para a sala copiar, vai para o lanche, depois vai para o almoço e depois para a quadra (Aluna 5).

A Aluna 9, do 5º ano, descreve a forma como ela percebe a realização das atividades desenvolvidas na sala de aula:

A tia dá o livro. Ela fala para cada um ler, depois ela passa as atividades. Aí, a gente vai e depois responde. Ela ajuda a responder.

Conforme expressam os sujeitos de nossa pesquisa, percebe-se que, o período matutino, tem “muita tarefa” e, no vespertino, ocorrem mais brincadeiras e outras atividades lúdicas, que, na sua maioria, são realizadas na quadra de esportes. Percebemos que esta segmentação do currículo em momentos estanques dificulta a articulação entre o currículo básico e a ampliação da aprendizagem.

Por outro lado, de acordo com as falas das crianças, quando os alunos estão em sala de aula, eles continuam com atividades relativas a copiar, nas mesmas salas que estavam pela manhã, e em alguns casos com os mesmos professores. O conteúdo que deveria ser trabalhado de forma diferente, para propiciar uma maior aprendizagem, é desenvolvido da mesma maneira mecânica e repetitiva, que ocorre no matutino.

Essas condições não contribuem para a educação integral que discutimos neste trabalho, que busque a emancipação do educando e a sua maturidade intelectual, baseada nos princípios de Gramsci, inserindo-os na atividade social com autonomia.

Um fato relevante é que os professores regentes nas turmas pesquisadas são os mesmos no apoio ao letramento e a matemática, campos temáticos que acontecem na ampliação da aprendizagem. Nesse aspecto, percebemos uma preponderância maior com os componentes curriculares de matemática e português, seja na carga horária, nos conteúdos e nas falas das crianças.

Esse aspecto conduz-nos a evidenciar a grande corrida nos dias atuais para a preparação dos alunos para avaliações que compõem os índices educacionais, com ênfase nestes dois componentes. Nesse aspecto, evidenciamos políticas que estão compromissadas

com os índices educacionais e não com a educação integral, que para nós, aumenta a exclusão daqueles que estão no processo de escolarização, que é denominado de exclusão do interior.

Na divisão do tempo escolar, em turno e contraturno, entendemos que desta forma não é possível a articulação entre os conhecimentos, mesmo sendo os mesmos professores que atuam nos dois turnos. Diante deste aspecto, defendemos que a articulação entre os conhecimentos, que são trabalhados no turno matutino e no vespertino, é a grande contribuição para que aconteça a educação integral, no entanto não é o único.

Além dessas observações, evidenciamos outro aspecto relacionado à compreensão do como ensinar e aprender os conteúdos escolares. Nas falas dos alunos, percebemos a relação entre o “fazer mais tarefa e aprender mais”.

Para a relação entre fazer muita tarefa e aprender mais, que evidenciamos em nossas conversas, perguntamos: “O que vocês sentem em relação a essas tarefas, pois, vocês falam que tem muita tarefa?” As respostas foram divergentes, pois para Aluna 9 passam muita tarefa, para aprender mais. Já o Aluno 7 responde: “Eu não gosto de fazer tarefa. Gosto de ficar brincando ali fora.” A Aluna 10 diz: “A tia passa muito. Quando ela passa, não para de passar. Aí, ela vai passando, passando, e fica lá passando, ainda”.

Esta forma de compreender o conhecimento e o ensino está baseada na memorização e na repetição como forma de apreender os conteúdos ministrados. Essa maneira de compreender o ensino e a aprendizagem foi inserida no contexto escolar a partir da Didática Magna de Comênio no século XVII. Na atual sociedade, mediada pelas tecnologias da informação e pelas mudanças sociais, que foram estabelecidas pela urbanização e industrialização, acreditamos que não são eficazes e nem conseguem despertar o interesse do aluno.

Nessas condições, existe a dificuldade em trabalhar com conteúdos que precisam ser ministrados e as dificuldades em despertar o interesse e a atenção desses alunos. O currículo oficial já vem pré-estabelecido, dos órgãos responsáveis pelas escolas. Aos professores são “ofertadas” concepções com base na formação para a preparação para o mundo do trabalho, para a cidadania e convivência em sociedade. Para essa empreitada, contam com livros didáticos que são organizados a partir desses currículos e auxiliam o professor e os alunos no desenvolvimento dos conteúdos e das atividades pedagógicas.

Nesses aspectos, os professores tornam-se reprodutores e sustentadores de uma ideologia que privilegia a classe dominante. O trabalho docente torna-se exaustivo, contribuindo para que o professor não consiga perceber o seu papel, nesse processo.

Desta forma, cabe aos professores a execução do programa curricular buscando as adequações necessárias à aprendizagem dos alunos, uma vez que os conteúdos a serem ensinados já são definidos previamente por especialistas, administradores, políticos e editoras de livros-textos. Não existe a preocupação com a formação integral do indivíduo, mas sim, uma formação fragmentada, onde não existe a integração entre o conhecimento e a realidade social e cultural dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, bem como não se promove o estabelecimento do diálogo entre os diversos saberes. Essa situação contribui para o que evidenciamos na fala das crianças: atividades estanques, improvisadas e que acontecem a partir dos espaços que estão disponíveis.

Neste contexto, percebemos a existência da submissão do ensino escolar às demandas de assistência social das famílias das crianças. Desta forma consideramos ser necessário a “compreensão da origem desse fenômeno no contexto mais amplo e também a elaboração de contribuições para que sejam repensados o currículo, a organização do trabalho pedagógico e o ensino nestas circunstâncias” (LIMONTA; SANTOS, 2013, p. 2).

3.3.2 A Quadra

Ao relacionarmos as falas dos alunos a essa categoria buscamos as atividades que os alunos desenvolvem fora do espaço da sala de aula. O sentido que as crianças atribuem a esses espaços é o da interação, da brincadeira e da recreação. Para Wajskop (1995, p. 97):

Como atividade dominante na infância, tendo as condições concretas da vida das crianças, a brincadeira pode ser uma das formas pelas quais estas começam a aprender. Pode ser, também, o espaço privilegiado onde tem início a formação de seus processos de imaginação ativa e onde elas se apropriam das funções e das normas de comportamentos sociais.

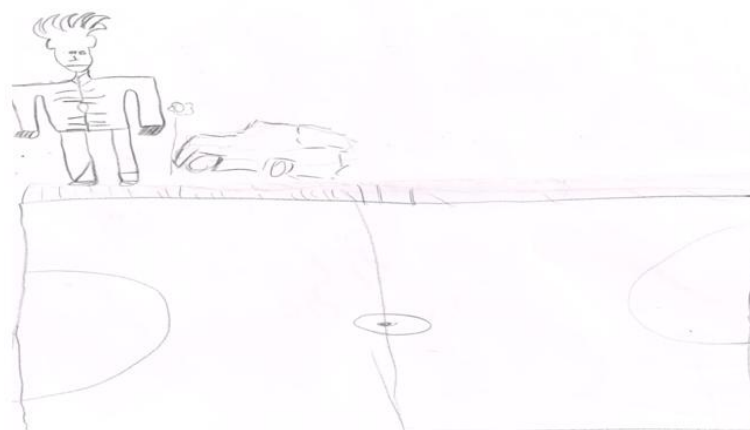
Desta forma, apreendemos o sentido da brincadeira na utilização da quadra, do laboratório de informática e da biblioteca. Tanto em casa, como na escola, a brincadeira foi a atividade apontada como a mais preferida entre as crianças do primeiro e do quinto ano. As brincadeiras exercem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, consistem em uma forma privilegiada de interação entre elas e também com os adultos que estão a sua volta. Esses momentos propiciam a constituição da criança e incentivam a sua participação social (PINTO, 2003). A partir de suas falas, elaboramos o quadro a seguir:

Quadro 5 - Preferências dos sujeitos da pesquisa - Na escola

Sujeitos da pesquisa	O que gostam/ou não gostam na escola
Aluno 1	Gosta da quadra, de brincar com os colegas.
	Almoço, computação e da janela que fica pulando.
Aluno 3	Gosta da quadra. Da biblioteca, ela não gosta.
Aluno 4	Gosta da biblioteca, porque lá tem televisão.
Aluno 5	Lanche, recreio e quadra. Não gosta da biblioteca.
Aluno 6	Gosta de brincar na quadra.
Aluno 7	Gosta de brincar no corredor e na quadra.
Aluno 8	Brincar de gato mia na sala, laboratório de informática para jogar <i>friv</i> , jogar bola.
Aluna 9	Gosta de brincar de pique pega
Aluna 10	Gosta de brincar com os colegas na hora do recreio.

Fonte: Autora desta dissertação, 2013.

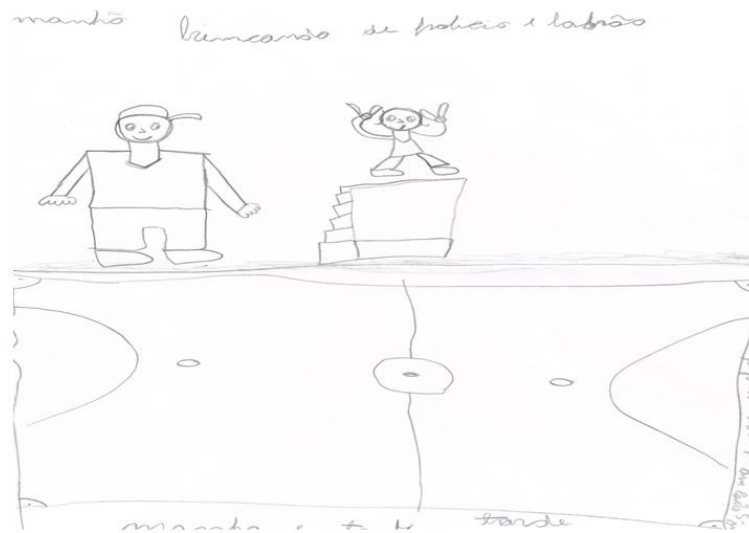
É interessante percebermos como as brincadeiras e as interações permeiam a relação entre as crianças. Isso foi perceptível ao descreverem as brincadeiras realizadas com os colegas, entre elas, destaca-se: jogar futebol, pique esconde, queimada, correr, de gato mia, dar pescoção nos meninos, brincar de amarelinha e de mãe e filha.

Figura 8 - Desenho do Aluno 7

Fonte: Aluno 7, 2013.

O desenho acima expressa as brincadeiras que o aluno 7, entre outras, gosta de brincar de carrinho e do espaço (quadra de esportes) que ele gosta de frequentar. O aluno 8 disse que gosta de brincar de polícia e ladrão pela manhã, na escola, durante o recreio. Novamente a quadra é o espaço que aparece nesse desenho.

Figura 9 - Quadra de esportes



Fonte: Aluno 8, 2013.

A quadra de esporte é o um lugar muito apreciado pelos alunos, todos gostam de ir para lá. Para o Aluno 1 é o lugar que mais gosta, justifica que é “por causa que a gente brinca.” O Aluno 8 disse que todos os dias eles vão para a quadra, no período da tarde, eles jogam bola e brincam. Em nossas análises, constatamos que a escola é o espaço das brincadeiras e da interação.

Desta forma, consideramos que na sociedade contemporânea as crianças não tem vida comunitária em seus bairros, mesmo se tratando de uma cidade de menor índice populacional, é uma realidade comum na vida urbana. O acesso a praças, parques infantis e quadras esportivas tornou-se restrito devido a várias situações, entre elas, destacamos a inexistência destes nos bairros, e a violência que não permite que crianças possam brincar nos espaços públicos das cidades.

Figura 10 - Quadra de esportes da Escola Estadual



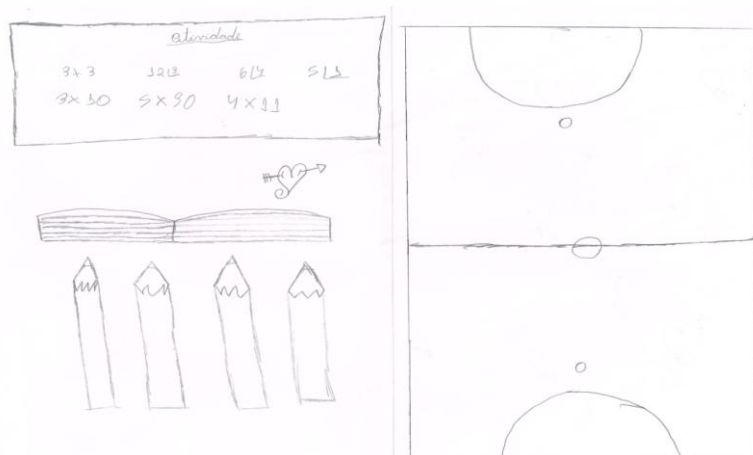
Fonte: Aluno 1, 2013.

As crianças que participaram da pesquisa expressaram em vários momentos a sua apreciação pelos momentos de brincadeira e interação com os colegas. Constatamos que esses momentos livres para as recreações acontecem no horário do recreio, no intervalo do almoço e nas aulas que são destinadas à recreação e aos esportes, conforme é previsto no horário escolar.

Nesta pesquisa, evidenciamos particularidades que estão relacionadas às brincadeiras, sejam elas dirigidas ou não. É muito comum a estruturação das brincadeiras no ambiente escolar no intuito de torná-la pedagógica, de modo que possa contribuir para a aprendizagem do aluno. Desta forma, corre-se o risco de que toda brincadeira tenha um cunho voltado para a aprendizagem escolar da criança.

Nesse contexto, observamos que na escola pesquisada as brincadeiras acontecem de forma espontânea, não existe uma definição do que brincar. Não existe a preocupação em definir as brincadeiras que serão realizadas nos momentos de recreação, com isso, inferimos que não há controle sobre como brincar, o que nos leva a considerar a inexistência de planejamento em relação a esses momentos recreativos que são improvisados.

Nesse sentido, Wajskop (1995) alerta que é preciso de cuidado para que a brincadeira, especialmente na pré-escola, não se torne um grande brinquedo educativo. O autor faz esse alerta, pois algumas vezes a brincadeira é desenvolvida como uma forma de transformar a criança em adulto e inseri-la no sistema de produção.

Figura 11 - Desenho da aluna 9 - Atividades

Fonte: Aluna 9, 2013.

No desenho acima, a Aluna 9 representou as atividades que acontecem no turno matutino e no vespertino. Pela manhã tarefa e estudo e a tarde a quadra de esporte, lugar que para eles significa as brincadeiras, o tempo livre, à diversão.

Ela explicou da seguinte maneira o seu desenho:

Eu desenhei o quadro, porque a professora passa muita tarefa, aí eu fiz os lápis e a tarde gosto de ir para a quadra jogar bola (Aluna 9).

Nesse contexto, podemos perceber que prevalecem brincadeiras aleatórias, que eles mesmos inventam a sua forma de brincar e de se divertir, por exemplo, a Aluna 9 descreve: “[...] tem tipo um desenho de xadrez ali, tia, fico brincando nele”. Aluna 6 disse que: “[...] fica brincando debaixo da árvore, numa bicicletinha velha”.

O tempo na escola é cronometrado, o tempo de brincar e de estudar também. No entanto, em determinados momentos, as crianças são livres para brincarem do que mais gostam. Observamos, ainda, que as crianças não são regulamentadas em suas brincadeiras, existem as regras de convivência, no entanto elas é que se organizam para as brincadeiras. Alguns fatos foram destacados por elas, como brincadeiras que acontecem na quadra, e há brigas entre os alunos e agressões físicas jogando pedras nos alunos.

Nesta categoria, evidenciamos também a biblioteca, que aparece também como o lugar da leitura e de ver filme, alguns gostam e outros não. A biblioteca é o lugar privilegiado para a leitura, que dispõe de livros, revistas e jornais. É o espaço que pode proporcionar aos alunos condições de escolher livros que mais lhes agradem para realizar a leitura. No entanto, evidenciamos que a biblioteca da escola pesquisada devido à falta de espaço físico, detém,

ainda, outra atribuição. Em suas falas as crianças atribuem sentidos bem diversos a este ambiente, como se vê:

O que você mais gosta aqui na escola? (pesquisadora)

É da biblioteca [...] Por que lá tem televisão (Aluna 4).

Eu não gosto daqui da biblioteca [...] eu gosto de ficar na quadra e bem ali. [...] É porque tem um monte de livro pra gente ler de tarde, né. [...] Tem que ler, explicar, assisti e depois desenhar (Aluno 2).

Aí tem que ler esses livros todos (Aluno 1).

Eu só gosto da quadra, da biblioteca eu não gosto (Aluna 3).

É o lugar mais ruim (Aluna 5).

Na biblioteca, os alunos veem filmes também. Os alunos do 5º ano reclamaram que eles têm que ver filme “de moranguinho”, pois os alunos menores não podem ver filme de ação e aventuras. Por meio dessa fala entendemos que não há separação entre os alunos e turmas para a realização dessa atividade. Sobre esse momento relatam:

Na segunda [feira] a gente fica na biblioteca que é chato também (Aluna 9).

O que vocês fazem lá? (Pesquisadora)

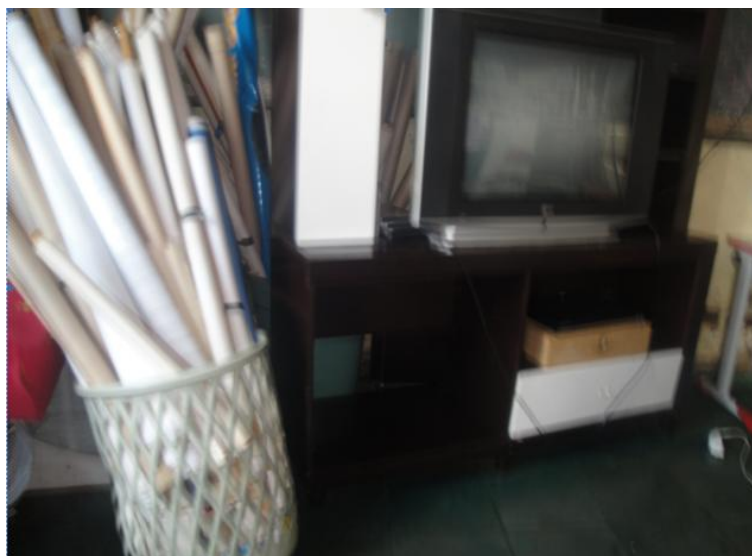
Assiste filme chato (Aluna 9).

Os filmes que as professoras passam é tudo ruim *pra* gente, a gente não pode assistir filme de ação porque tem o 1º ano e 2º ano. A gente tem que assistir filme de moranguinho essas coisas (Aluna 10).

Os que disseram gostar da biblioteca foram a Aluna 4, o Aluno 8 e a Aluna 9. A Aluna 9 e o Aluno 8 demonstram gostar da leitura, destacaram os livros da biblioteca. Aluna 4 gosta da biblioteca, pois lá tem televisão e eles assistem filmes. Para Aluna 5 “é o lugar mais ruim”.

A leitura é um caminho para a construção da autonomia do ser humano. Para Vale e Fernandes (2010, p.6) “o domínio da língua oral e escrita é de suma importância para a participação social e afetiva, é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimentos”.

Desta forma, percebemos que a biblioteca tem uma função dupla. É uma sala que serve também (e principalmente) como sala de vídeo. Tem aqueles que gostam desse espaço pelo fato de assistir filmes ali. E ainda, mesmo com relação a esta atividade, existem controvérsias entre as preferências dos alunos de diferentes idades.

Figura 12 - Foto da Biblioteca

Fonte: Aluna 4, 2013.

Entendemos que esse espaço necessita disponibilizar serviços de aprendizagens, livros e recursos que permitam aos educandos tornarem-se pensadores, críticos e utilizadores efetivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação (VALE; FERNANDES, 2010, p.5). Desta forma, acreditamos que é um caminho para se alcançar a sua emancipação em sua formação integral.

Ao serem indagados quanto às aulas de teatro e dança, previstas na matriz curricular, os alunos explicaram que não têm aula de teatro, apenas de dança. Sobre as aulas de teatro, registramos as seguintes falas na roda de conversa:

Que horas vocês têm aula de teatro?(pesquisadora)

De tarde. Mas não tem aqui (Aluno 2).

Não tem teatro (Aluna 10).

A gente não tem teatro (Aluna 9).

Na fala do Aluno 2, percebemos uma contradição, pois no horário escolar estão previstas aulas de teatro à tarde, mas os alunos afirmaram que não acontecem essas aulas. Quanto à dança, a Aluna 9 disse:

Tem vezes que a professora Y não vem e ela coloca a professora Z no lugar dela e aí ela fica sentada lá vendo a gente, fica quietinha. E a gente não faz nada quando ela vem. A gente fica só sentada. E depois, ela não quer dar aula pra nós.

Pelo que explicaram a professora Z é professora substituta e vem esporadicamente. Ainda com relação às aulas de dança, a Aluna 10 afirma:

[...] na aula de dança a gente copia, copia o que não tem nada a ver com a aula.

Nessas falas percebemos a visão crítica das crianças diante do sistema escolar. A criança é capaz de perceber os meandros que fazem parte do cotidiano da escola: a falta do professor, o componente curricular que não acontece de fato, a padronização do ensino nas formas do livro didático e de copiar aleatoriamente do quadro como forma de preencher o tempo.

Além dessas falas, observamos que a escola não dispõe de lugar próprio para a realização dessas aulas. Ao mesmo tempo percebemos que existe a valorização para as disciplinas que fazem parte do núcleo comum.

Diante desses aspectos, concordamos com Limonta (2012, p. 2) que em seus estudos sobre as Escolas de Tempo Integral constata que:

Estamos com dificuldades para planejar a organização e a articulação da estrutura do currículo com estes novos conhecimentos e atividades. O que se observa é a ocupação do tempo escolar que foi ampliado com demandas que muitas vezes não se articulam com os objetivos e conteúdos de aprendizagem e desenvolvimento e acabam por se tornar vazias de significado e sentido tanto para os alunos quanto para os educadores.

O laboratório de informática foi destaque comum dos ambientes que eles mais têm preferência. No entanto, pela fala dos alunos, pudemos perceber que a maioria dos equipamentos está estragada e, portanto, eles não o estavam utilizando na época em que foi realizada a pesquisa. Esta situação no laboratório de informática traz desconforto para a escola. Os alunos consideram que a escola tem laboratório, no entanto não tem. Nessa situação, as tecnologias educacionais, que podem possibilitar metodologias mais atrativas para a aprendizagem, estão fechadas em uma sala, indisponível para os alunos.

Os laboratórios de informática das escolas públicas são adquiridos através do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo)³⁰. Por um período de três anos, existe uma garantia dos equipamentos e os laboratórios contam com o suporte técnico. Depois

³⁰ O ProInfo é um programa educacional criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997 e regulamentado pelo Decreto 6.300, de 12 de dezembro de 2007, para promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicações (TICs) na rede pública de ensino fundamental e médio. Fonte: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-perguntas-frequentes>>.

desse período, essa assistência é de responsabilidade dos Estados ou Municípios. Desta forma, entendemos que manter esses equipamentos sempre em funcionamento é um desafio para as escolas, visto que muitos sistemas de ensino não destinam verbas para isso.

Figura 13 - Porta do laboratório de informática



Fonte: Aluno 8, 2013.

Os alunos do 1º ano sentem a falta de espaços e de brincadeiras voltados para eles. Quando perguntei o que eles gostariam que tivesse na escola, além de dizerem que queriam árvores frutíferas, queriam também, balanço e escorregador. Observe o que os alunos responderam:

Um pé de goiaba [...] pé de caju (Aluno 1).

Pé de acerola [...] um balanço (Aluna 4).

Um escorregador (Aluno 2).

Desta forma entendemos que essas crianças querem uma escola mais colorida, mais arborizada, que esteja mais próxima de sua infância.

Diante deste aspecto, é relevante lembrarmos as mudanças que aconteceram na duração do Ensino Fundamental. Hoje contamos com um Ensino Fundamental obrigatório de nove anos, que foi previsto pela Lei nº 10 172 de janeiro de 2001, que instituiu o PNE (2001-2010), como meta da educação nacional. Essa etapa do ensino já foi de quatro anos, depois com a duração de seis anos e, posteriormente, a obrigatoriedade se estendeu para oito anos.

Com o Ensino Fundamental de nove anos, as crianças de seis anos foram inseridas nesse ensino para cursarem o 1º ano. De acordo com as orientações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) há duas intenções, nessa mudança: “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (BRASIL, 2001, p. 14).

A partir desse pressuposto indagamos qual o espaço e o tempo que foi preparado para essa criança, que no ano anterior estava na Educação Infantil? Em vários aspectos, percebemos a diferença que existe entre os sujeitos da pesquisa, os alunos do 5º ano e do 1º ano, seja em suas respostas ou em suas argumentações. No entanto, sentimos que as falas são semelhantes no que se refere ao fazer tarefa e copiar muito.

Com a diferença da idade entre as duas turmas pesquisadas, entendemos que se faz necessárias metodologias diferenciadas e voltadas para as especificidades das crianças de seis anos, uma vez que essas crianças estão sendo alfabetizadas e vieram da Educação Infantil.

Desta forma, consideramos, conforme as orientações do BRASIL (2006) que a implantação do Ensino Fundamental de nove anos requer planejamentos e ações que promovam a formação da criança, seja, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social. Entendemos ainda, que para que essa ação possa garantir a qualidade almejada em sua implantação é preciso assegurar um processo educativo respeitando as especificidades do tempo da infância, do qual fazem parte essas crianças de seis anos.

3.3.3 O Almoço

O momento destinado ao almoço é o tempo que eles têm para almoçar, brincar e descansar das atividades escolares e os cuidados essenciais para a sua higienização. Quanto a esse último aspecto, nada foi percebido em suas falas. No entanto, reconhecemos o quão importante é esse momento na escola, visto que é um local em que as crianças passam um período muito long. Elas precisam, portanto, de se alimentar, exercitar e descansar. Estas atividades concentram-se no período vespertino, vez que suas atividades pela manhã estão centradas na sala de aula.

Na rotina escolar, pela manhã quando se aproxima o momento do almoço, os alunos saem em fila em direção à cantina e ao refeitório que foi improvisado em uma parte do pátio. O Aluno 2, olhando para a foto do refeitório, destacou que gosta daquele lugar, justificando que é ali que eles almoçam. Os sujeitos da pesquisa destacaram que gostam das refeições que

fazem na escola, contando como é o cardápio e como fazem para servir o almoço e o lanche. As falas a seguir descrevem a rotina até esse momento:

[...] O que vocês fazem de manhã antes do almoço? (Pesquisadora).

Tarefa, e aí até, até (Aluno 1).

Aí quando chega o almoço, a gente faz fila e vai pro almoço (Aluna 4).

Aí Almoçam... (Pesquisadora).

Aí vai pra outra sala ou pra computação ou pra biblioteca (Aluno 1).

Para a pergunta sobre o que fazem à tarde, responderam:

À tarde, a gente vai para a quadra jogar bola todos os dias (Aluno 8).

Ai, a gente volta pra sala para copiar (Aluna 9).

Depois do almoço a gente vem para aqui [nós estávamos na quadra] e depois a gente vai para a sala e faz tarefa e depois a gente vai lanche (Aluno 1).

Figura 14 - Refeitório da escola pesquisada



Fonte: Aluno 2, 2013.

O espaço utilizado como refeitório, conforme relato da coordenadora, foi coberto com recursos vindos de campanhas realizadas pela escola e as mesas foram doadas. As questões financeiras e o investimento na estrutura física são precários e fica perceptível a utilização de espaços improvisados e de material barato comprado a partir de campanhas financeiras. No entanto, a escola procura tornar-se, na medida do possível, um lugar agradável e muito limpo. As crianças ficam ansiosas pelo momento das refeições. Nesse lugar, os alunos fazem suas

refeições de forma saudável e descontraída. Em um estudo recente Ramos (2012), ao pesquisar 10 (dez) escolas de tempo integral no Estado de Goiás, constatou que dessas, apenas 5 (cinco) contam com refeitório equipado.

De acordo com a proposta do projeto EETI, esse horário, como parte das diretrizes de implantação do projeto, deve ser um momento para a formação e hábitos alimentares e de higiene, boas maneiras, socialização e interação entre os alunos com todos os envolvidos na escola. No entanto, é um desafio para a escola executar isso. Como vimos em nossa observação, algumas crianças sentam-se no chão para almoçar ou lanche, pois, para elas o mais urgente e necessário é saciar alimentando-se.

Durante o dia são servidas três refeições: o lanche pela manhã, o almoço e o lanche antes de irem para casa. Quando perguntei aos alunos como é a comida na escola, o Aluno 7 (sete) descreveu o cardápio daquele dia: salada, feijão, carne moída e arroz.

No intervalo, após o almoço, os espaços que eles têm são a quadra de esportes, a biblioteca e o laboratório de informática (quando funcionava). Nesse período, parte dos alunos vai para a quadra e a outra fica na biblioteca. Existem professoras responsáveis para acompanhá-los nesse período.

Diante disso, entendemos o sentido que eles atribuem a esses espaços como lugar da diversão, de descanso da sala de aula. Percebemos em nossas observações que esse momento na escola é direcionado pelas professoras e coordenação para manterem sempre a organização.

Diante desses aspectos a concepção de educação integral, como formação do homem por completo em todos os seus aspectos, não se concretiza, é utilizada apenas como jargão, pois, não é possível a sua concretização a partir da realidade que ora analisamos.

Essas condições contradizem a proposta da EETI em Goiás, pois, o documento que sistematiza o referido projeto defende que a permanência dos estudantes independente do momento do dia letivo, seja em sala de aula ou fora, não pode ser permeada por atividades estanques, sem diálogo entre elas. Essas atividades devem ser integradas, contextualizadas e articuladas. Constatamos que o aumento do tempo escolar não está representando a ampliação de oportunidades pedagógicas para a aquisição de saberes, de vivência e de apropriação.

As questões que discutimos ao longo desta dissertação estão permeadas pela universalização da educação básica, a função da escola e a luta pela qualidade da escola pública. Para nós, a função da escola não está somente na aquisição dos conhecimentos cientificamente elaborados, defendemos que essa é sua função primordial.

Quando perguntamos aos alunos para que serve a escola, as respostas giraram em torno do aprender, da escola preparatória e da socialização. Eis algumas respostas:

Para a gente aprender [...] a ler e escrever (Aluna 4).

Para a gente aprender a estudar (Aluna 9).

Jogar bola, computador [...] passa para outra sala, do 2º ano (Aluno 2).

Para gente aprender a ler, estudar e aprender muitas coisas. Para a gente ser alguma pessoa na vida (Aluna 7).

Para gente conhecer amigos novos, porque na escola a gente não precisa só de aprender, né tia. Conhecer pessoas. [...] Tipo assim tia, porque se a gente viesse para a escola só para aprender, então a gente podia ter professor de aula particular (Aluna 10).

Para elas, a aprendizagem da leitura e da escrita se faz necessária para ficar inteligente, para passar para a série seguinte. Ela é vista como uma forma de garantir colocação de trabalho no futuro, como diz o Aluno 8:

Acho que a escola existe, porque quando for para o seu próprio trabalho, a gente já sabe, por exemplo, o trabalho de indústria que precisa somar alguma coisa a gente já sabe matemática, essas coisas (Aluno 8).

Para Arroyo (1988, p. 7)

A escola de tempo integral, ou o alargamento do tempo na escola tem-se tornado um dos mecanismos da lógica mercantil de ajustamento ao mercado de trabalho. As regras do jogo mercantil têm pressionado para que a escola seja demandada por todos aqueles (a maioria da população) que são obrigados vender sua força de trabalho.

O autor supracitado enfatiza que a força educativa não está nas verdades transmitidas, mas nas relações sociais em que é produzido o processo educativo. Para o autor,

não se amplia o tempo para poder ensinar e aprender mais e melhor, mas para poder experimentar relações e situações mais abrangentes: alimentar-se, assear-se, brincar, relacionar-se na força educativa de experimentar, vivenciar uma ordem, uma organização social o mais total possível (ARROYO, 1988, p. 4).

No entanto, há algumas respostas que direcionam a escola como espaço de interação com os colegas, para o conhecimento de novos amigos, brincadeiras, aprendizagem que não estão previstas no currículo como, por exemplo, a capoeira.

Quando eu vim aqui para a escola, a primeira pessoa que eu conheci foi a Laís, ela me mostrou onde era a sala (Aluna 9).

Em nossa pesquisa foi possível perceber as contradições entre qualidade e quantidade em relação ao tempo escolar, entre aspectos pedagógicos e socioculturais e entre a escola assentada nas missões sociais e a escola do conhecimento (LIBÂNEO, 2012).

Para Dalben (2011) na lógica da sociedade neoliberal e no princípio do dom e mérito a qualidade significa aprendizagem de conteúdos escolares específicos, com isso passamos a conviver com os mecanismos reguladores da qualidade da educação.

A autora acima alerta para o equívoco que gerou a respeito da escola do acolhimento e da socialização, que situaram a ideia de que esse tipo de escola não se preocuparia em transmitir os conteúdos escolares, tendo em vista a eliminação dos processos de reprovação.

No decorrer de nossas análises, foi possível perceber a dualidade entre a escola do acolhimento e a do conhecimento. Diante das falas das crianças e da observação percebemos uma escola de tempo integral que está organizada para oferecer o mínimo de conhecimento necessário para a sobrevivência no mundo globalizado.

No entanto, não a consideramos como do acolhimento, pois as condições físicas e os ambientes de interação não permitem essa afirmativa. Porém, os alunos gostam da escola, somente a Aluna 10 disse que se sente cansada. Os demais afirmaram que gostam de estar o tempo integral na escola. Para os sujeitos da pesquisa, o lanche, o recreio, as brincadeiras e a interação com os colegas é fator determinante para gostar da escola, para esta ser boa.

Nesse contexto, somos direcionados a pensar as condições de vida e de subsistência em que está inserida a família dessas crianças na atual conjuntura econômica e social. Então, inferimos que a escola é o lugar que a criança ainda se sente acolhida, protegida e com a possibilidade de ascensão da vida profissional, como disse a Aluna 7 “para a gente ser alguma pessoa na vida”. Ao mesmo tempo, percebemos características da escola redentora defendida pelos escolanovistas, ideologicamente capaz de equalizar as desigualdades sociais e oferecer um currículo carregado de expectativas de ser uma escola que ofereça uma educação integral, como supostamente propõe o projeto da EETI na Rede Estadual de Ensino de Goiás.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou analisar os sentidos e os significados que as crianças atribuem à Escola de Tempo Integral. Ao realizarmos a pesquisa com as crianças percebemos que é importante ouvir a sua voz, no entanto, constatamos, em alguns momentos, a sua voz polifônica, que reflete as ideias de outros, tais como, pais, professores. Estas crianças são seres sociais, que vivem no interior de instituições como a família e a escola e sua consciência é construída na interação com outras pessoas. Em decorrência disso, sua fala está permeada por significados que são construídos socialmente, na família, nos demais grupos, nos quais ela se insere como a vizinhança ou a igreja. Ela é fruto também do processo da instrução escolar, que tem como uma de suas características a relação de poder entre o adulto e a criança.

Em alguns aspectos relacionamos suas falas relacionadas a ideologias que foram criadas a respeito da escola, por exemplo: a importância de fazer mais tarefa para aprender mais ou a necessidade de estudar para ser alguém na vida. Essas ideias que são disseminadas, como se de fato o “sucesso” na vida pessoal e profissional só dependesse do esforço individual, desconsiderando os fatores internos e externos à realidade escolar, por exemplo, a exclusão dentro do contexto escolar, a luta de classes sociais e as condições de sobrevivência.

Ao analisar a estrutura física na escola pesquisada constatamos que está precária e insuficiente para as atividades a serem desenvolvidas. A escola necessita de reforma e ampliação. O laboratório de informática, um dos espaços preferidos pelos alunos, não estava funcionando.

A biblioteca não é explorada em sua função principal que é o espaço da leitura, de contar histórias, de trabalhar com a imaginação da criança para que ela possa desenvolver o gosto e o interesse pela leitura. Entendemos que esses espaços são imprescindíveis no ambiente escolar, no entanto, não basta tê-los. Faz-se necessária a apropriação desses espaços para a aprendizagem do aluno, pois eles podem fazer a diferença, especialmente em uma escola de tempo integral.

As falas das crianças demonstram que se sentem acolhidas no ambiente escolar apesar da escola não apresentar a estrutura necessária para isso, conduzindo-nos a inferir a respeito das condições de vida que elas têm em casa e nos seus bairros, a qualidade de vida que lhes são proporcionadas, uma vez que os sujeitos desta pesquisa são crianças pertencentes às camadas populares. Nesse aspecto a escola é o espaço em que elas dispõem para brincar, interagir e estudar.

A universalização e as condições de igualdade de acesso à escola pública foram resultados de lutas e conquistas progressivas. No entanto, a qualidade e a permanência do aluno com sucesso na escola são requisitos que desafiam a atual realidade educacional. Para Limonta e Santos (2013), desde a LDB de 1996, as novas necessidades educativas avaliadas pelas provas institucionais visam à modernização da educação brasileira. Consideramos, então que a proposta pedagógica, a infraestrutura, o trabalho docente e a articulação do currículo poderão fazer diferença nesse sentido.

A escola tem a tarefa de promover o desenvolvimento integral das crianças, no entanto, a instituição pesquisada adota um currículo completamente fragmentado, que não contribui para o desenvolvimento integral dos alunos. As condições observadas comprometem a aprendizagem das crianças. Nesta pesquisa, detectamos duas crianças, entre os sujeitos que estão no 5º ano, com muitas dificuldades na leitura e escrita.

A Escola de Tempo Integral somente será justificada se proporcionar mais condições de aprendizagem aos educandos. Não acreditamos em uma escola cuja função única seja atender as demandas de assistência social da atual sociedade, mas em promover a educação integral. Reiteramos que essa escola surge em um momento que a sociedade necessita dela, para atender a demandas que estão surgindo, tendo em vista questões relacionadas à violência, à falta de espaços públicos para o lazer e à convivência, à jornada de trabalho dos adultos, especialmente das mulheres e, ainda, à necessidade de profissionais com habilidades e competências mais amplas.

A criança requer cuidados e proteção, que devem ser assegurados pela família, pelo Estado e pela sociedade. Estas tarefas vêm sendo transferidas para as escolas. Por isso, o investimento na implementação de projetos de escola de tempo integral está centrada em concepções voltadas para o assistencialismo e a proteção social às crianças menos favorecidas. Essas propostas, geralmente, estão direcionadas à diminuição das desigualdades sociais.

O cuidado e proteção à criança foram intensificados como responsabilidade da família, por meio do modelo nuclear e do cuidado materno. Hoje, se percebe uma tendência para que esse cuidado seja assumido, em grande parte, pela escola, visto que o trabalho produtivo tem absorvido cada vez mais o tempo dos pais. Nesse contexto, evidenciamos a escola de tempo integral que ressurgiu no momento do auge do sistema capitalista.

A função da escola não é só acolher a criança, e com isso reproduzir a ideologia liberal de equalização das diferenças. A escola é uma instituição que tem o dever de possibilitar a oportunidade das crianças de interagir com adultos mais experientes e bem formados e com

outras crianças, a fim de adquirir conhecimentos e desenvolver conceitos, valores, atitudes, competências e habilidades, que devem contribuir para o seu desenvolvimento integral como ser humano e como cidadão. Com isso, referimos-nos à concepção de educação integral que aqui defendemos, como possibilitadora da emancipação do educando.

Nesse contexto, como proposta da nossa pesquisa, analisamos o Projeto de Escola Estadual de Tempo Integral no Estado de Goiás e constatamos que a extensão do tempo na escola apresenta-se como uma proposta de escola redentora da sociedade, característica dos ideais liberais e assumidos pelo neoliberalismo. É o predomínio da ideia que a escola tudo pode providenciar para seus alunos e famílias. Entendemos que isso não é possível, que a escola é uma instituição limitada, cuja função é dar condições para que o aluno se aproprie de conhecimentos que o ajudarão a constituir-se como pessoa na sociedade.

Em nossas análises, percebemos que as crianças gostam da escola e do que é proporcionado por meio dela: as amizades, as brincadeiras, a alimentação. No que se referem à aprendizagem dos “conteúdos escolares”, as tarefas e cópias se destacaram em suas falas. Eles reclamam de sua quantidade excessiva, mas, ao mesmo tempo, demonstram entender que isso ocorre para que eles possam aprender mais. Desta forma, a tarefa, para os sujeitos da pesquisa, tem o sentido do aprender, não de forma lúdica, mas repetitiva e mecânica.

As crianças, sujeitos da pesquisa, atribuem à quadra o sentido do lugar da brincadeira, da recreação e da interação com os colegas. É nesse lugar que se sentem livres para brincar a vontade, sem regras. Entendemos o quanto as brincadeiras são essenciais para a constituição do ser humano, especialmente para os alunos que ingressam no Ensino Fundamental.

Nesses aspectos a escola de tempo integral, para as crianças, é o lugar da tarefa e da cópia, mas também da brincadeira, de alimentar-se, de encontrar-se com os colegas e estabelecer a amizade entre eles. Sendo assim, consideramos que, para eles, a escola cumpre em parte a sua função social, no entanto, necessita de metodologias e propostas pedagógicas que integrem os conhecimentos e as formas em adquiri-los.

A integração do currículo da Base Nacional Comum com as oficinas realizadas no período da tarde pode ser um grande diferencial para as EETI. Isso proporcionaria a dimensão de uma mesma escola, e não a dualidade que os próprios alunos distinguem em suas falas. Poderia haver um enriquecimento do currículo, atividades culturais e conhecimentos sobre a realidade que fazem parte dessas crianças.

Quando fizemos referência à escola como acolhimento social, queremos afirmar que a escola precisa oferecer o cuidado, a proteção, mas, principalmente, promover a aprendizagem dos conhecimentos necessários para que o educando possa construir e assumir a sua história

de vida, além de possibilitar, ainda, a integração entre a lógica formal com pluralismo de valores culturais e políticos defendidos por Gramsci.

Acreditamos nessa possibilidade e no papel que a escola exerce sobre a formação das pessoas. A Escola de Tempo Integral é uma realidade, no entanto, os estudos apontam para as suas fragilidades e para a dificuldade de torná-la uma escola que ofereça uma educação integral.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis - o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 2. ed. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

AMARAL SOBRINHO, José; PARENTE, Marta Maria de Alencar. *Caic: solução ou problema?* Texto para discussão n. 363. jan. 1995. Brasília-DF. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_363.pdf>. Acesso: 15 set. 2012.

ARAÚJO, Denise Silva. *Infância, família e creche: um estudo de significados atribuídos por pais e educadoras de uma Instituição Filantrópica*. Goiânia, 2006. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARROYO, Miguel. O direito ao tempo de escola. *Caderno de Pesquisas* (65), Maio de 1988.

_____. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARROS, Kátia Oliveira de. *A escola de tempo integral como política pública educacional: a experiência de Goianésia-GO (2001-2006)*. Brasília, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Disponível em: <http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3348>. Acesso em: 2 ago. 2012.

BERQUÓ, Elza. Arranjos Familiares no Brasil: uma visão demográfica. In: SCHWARCZ, Lília Moritz (Org.). *História da vida privada no Brasil: contraste da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BRASIL. *Programa Mais Educação Passo a Passo*. SECAD/MEC. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2012.

_____. Tribunal de Contas da União. MEC - Avaliação das Atividades dos CAICs - Relatório de Auditoria Operacional, 1997. In: *Auditorias do Tribunal de Contas da União*. TC -016.305-5. Disponível: <http://portal2.tcu.gov.br/portal/pls/portal/docs/2054052.PDF>. Acesso em: 17 nov. 2012.

_____. Congresso Nacional. *Projeto de Lei 8035/2010*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2010. Disponível em: <<http://www.pne.ufpr.br/wp-content/uploads/2011/05/PNE-versão-de-impressão1.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2011.

_____. Orientações Gerais Secretaria de Educação Básica. 2001. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf. Acesso em: 03 jan. 2013.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998. *Diretriz Curricular Nacional para o Ensino Fundamental*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb04_98.pdf. Acesso em: 20 ago. 2013.

_____. Lei 11114 de 16 de maio de 2005. *Ensino Fundamental aos seis anos*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm. Acesso em: 10 maio 2013.

_____. Lei 11274 de 6 de fevereiro de 2006. *Ensino Fundamental de 9 anos*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm. Acesso em 20/05/2013.

_____. *Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Gerais*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em: 12 maio 2013.

BRITO, Maria Helena de Oliveira. Memória da Educação em Anísio Teixeira. In: TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes; NEPOMUCENO, Maria de Araújo. *Pensamento Educacional Brasileiro*. Goiânia: UCG, 2006.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

CARONE, Iray. A dialética marxista: uma leitura epistemológica. In: ANDERY, Alfredo Naffah. *Psicologia Social: o homem em movimento*. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CARDOSO, Flávio Manoel Coelho Borges. *Cluster de Saúde de Ceres (GO.): um resgate do seu processo de formação e expansão*. Belo Horizonte, 2005. Dissertação (Mestrado em Administração) - PUC Minas Gerais.

CARVALHO, Marco Antonio de. *Técnico Agrícola: Peão melhorado?* Goiânia, 2012. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em educação, PUC Goiás.

CASTRO, Adriana de. *A escola de tempo integral: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista*. São Carlos, 2009. Dissertação (Mestrado) - UFSCar.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra; CAVALIERE, Ana Maria Villela. *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a.

_____. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002b.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CENPEC. *Tendências para a educação integral*. São Paulo: Fundação Itaú Social. CENPEC, 2011.

CHANES JUNIOR, José Garcia. *Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo: sua implementação na E. E. Renato Sêneca de Sá Fleury*. Sorocaba, SP, 2008. (Dissertação de Mestrado).

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. 2. ed. Trad. Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CHAVES, Mirian Waidenfeld. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Orgs.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. *A educação integral e o sistema Platoon: a experimentação de uma nova proposta pedagógica no antigo Distrito Federal nos anos 30*. 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/artigo-Miriam.doc>>. Acesso em: 02 ago. 2012.

_____. A escola Argentina no antigo Distrito Federal durante os anos de 1930: um torrão argentino em solo brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, Rio de Janeiro May/Aug. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000200006> Acesso em: 14 maio 2013.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CODO, Wanderley. *O que é alienação*. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1472/1221>. Acesso: 30 jan. 2013.

DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Escolas para o conhecimento e aprendizagens ou escola para o acolhimento: São compatíveis? In: LIBÂNEO, José Carlos. SUANNO Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). *Didática e escola em uma sociedade complexa*. Goiânia: CEPED, 2011.

EBOLI, Terezinha. *Uma experiência de educação integral*. 3. ed. Rio de Janeiro: Faperj, 1983. Primeira edição (1969) Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002672.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. (1964). Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1884/origem/cap02.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. V. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. (Educação, teoria e crítica).

FERREIRA, Valéria Milena R.; ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Chronos & Kairós: o tempo nos tempos da Escola. *Educar*. Curitiba, n. 17, p. 63-78. 2001. Editora da UFPR.

FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educação & Sociedade*, a. XXI, n. 73, dez./ 2000, p. 71-78. ISSN 1010-7330.

FREITAS, Miriã Clemente de. *Escola de tempo integral: desafios de educadores/as na experiência de Goiás*. Goiânia, 2011. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Texto apresentado ao Encontro Regional de Pesquisa Sudeste, no *Simpósio sobre Diferentes Enfoques Teóricos na Pesquisa Educacional Brasileira*. Vitória, 11 set. 1987.

GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil: inovações em processos*. São Paulo: Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GALLO, Silvio. Fundamentos da Educação Integral. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Orgs.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de Faria; DEMARTINI, Zelia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias Prado (Orgs.). *Por uma cultura da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GOIÁS. *Escola estadual de tempo integral*. Secretaria de Estado da Educação. 2011.

_____. *Diretrizes Técnico-Pedagógicas para o Ensino Fundamental*. SUEF. 2008. Disponível em: http://www.educacao.go.gov.br/educacao/especiais/curriculoemdebate/suef_diretrizes.pdf. Acesso em: 23 jan . 2013.

_____. *Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano. Currículo em debate*. Secretaria da Educação. Goiânia, 2009.

GOMES, Maria do Carmo Rodrigues Lurial. *Escola de tempo integral: redimensionar o tempo ou a educação?* Campinas, 2009. Dissertação (Mestrado) - PUC - Campinas,

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos Cenpec - Educação, cultura e ação comunitária*, n. 2, 2006. p. 131.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar Integralmente. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, n. 02, p. 15-24, 2006. Disponível em: <http://ww2.ita.u.br/itausocial2/biblioteca/BibliotecaInterna.aspx?idBiblioteca=12>. Acesso: 23 ago. 2011.

_____. Isa Maria F. Rosa. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1471/1220>>. Acesso: 12 jan. 2013.

KOHAN, Omar Walter. *A infância da educação: o conceito devir-criança*. III Fórum do Ensino de Filosofia do Centro-Oeste. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

IANNI, Octávio. *Epistemologia das ciências sociais*. São Paulo: EDUC, 1984. Série: Cadernos PUC (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

IBGE. *Evolução e perspectivas da mortalidade infantil no Brasil*. 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/evolucao_perspectivas_mortalidade/evolucao_mortalidade.pdf>. Acesso em: 30 maio 2012.

KOSMINSKY, Ethel Volfzon. Pesquisas com crianças e jovens: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: MULLER, Fernanda (Org.). *Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez, 2010.

KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIBÂNEO José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006a.

_____. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006b. p. 70-125.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000100002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 23 abr. 2013.

LIMONTA, Sandra Valéria. Reflexões sobre a educação integral na perspectiva da escola unitária de Antonio Gramsci. *Anais do XVIII Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação da UFG*. Goiânia, agosto de 2009. Disponível em: <http://anaisdosimposio.fe.ufg.br/uploads/248/original_4_ROSA__Sandra_Val__ria_Limonta.pdf>. Acesso em 15 fev. 2013.

_____. *Escola de tempo integral: desafios políticos, curriculares e pedagógicos*. In: Seminário Final do Curso de Especialização em Educação Integral e Integrada, 2012, Goiânia.

Experiências em Educação Integral no Estado de Goiás: primeiras ideias. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2012.

LIMONTA, Sandra Valéria; SANTOS, Livia de Souza Lima. Educação integral e escola de tempo integral: Currículo, conhecimento e ensino. In: LIMONTA, Sandra Valéria. et. al. (Organizadores). *Educação integral e Escola Pública de Tempo Integral*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. *Origens da educação pública: a instrução na Revolução Burguesa do Século XVIII*. São Paulo: Loyola, 1981.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCÍLIO, Maria Luiza. De criança a escolar. In: SOUZA, Gizele. *Educar na infância: perspectivas*. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. A lenta construção dos direitos da criança brasileira - Século X, 2002. *Revista USP* (Dossiê Direitos Humanos no Limiar do Século XXI): 37: Mar- Abr- Mai: 1998: 46-57 Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/28339-28350-1-PB.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2012.

MANIFESTO DOS PIONEIROS. *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. (1932). Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso em: 03 jul. 2012.

MARX, Karl; ENGELS Friedrich. *A ideologia alemã: Feurbach – A contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista*. 3. Reimp. São Paulo: Martin Caret, 2010.

MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém. A relação educação e trabalho na infância. In: ZANOLLA, Sílvia Rosa Silva; MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém. (Orgs.). *Educação, cultura e infância*. Campinas, SP: Alínea, 2012.

MAURÍCIO, Lucia Velloso. Permanência do horário integral nas escolas públicas do Rio de Janeiro: no campo e na produção escrita. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra. CAVALIERE, Ana Maria Villela. *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Da escola-parque aos centros integrados de educação pública. *Rev. Bras. Educ.* n. 27, Rio de Janeiro, Sept./Oct./Nov./Dec. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-4782004000300004. Acesso em: 18 ago. 2012.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). *Estudos Avançados*, v. 15, n. 42, São Paulo May/Aug. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142001000200005&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 nov. 2012.

MULLER, Fernanda; REDEIN, Marita Martins. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, Euclides (Org.). *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-22.

NOSELLA Paolo. A linha Vermelha do Planeta Infância. In: ZANOLLA, Sílvia Rosa Silva. MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém. (Orgs.) *Educação, Cultura e Infância*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

NUNES, Clarice. *Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil*. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009. Disponível: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1475/1226>>. Acesso em: 01 ago. 2012.

PAIVA, Flávio. *Eu era assim: infância, cultura e consumismo*. São Paulo: Cortez, 2009.

PARO, Vítor Henrique et al. A escola pública de tempo integral: a universalização do ensino e problemas sociais. *Cad. de Pesq.* São Paulo (65). 11-20. Maio 1988.

PASSETI, E. O menor no Brasil Republicano. In: PRIORE, M. de (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991.

PEREIRA, E. W.; ROCHA, L. M. F. *Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral*. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino da História da Educação. Disponível: <http://www.faced.ufu.br/columhe06/anais/arquivos/457EvaWaisros_LuciaRocha.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2012.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PINHEIRO, Fernanda Picanço da Silva Zarour. *Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral*. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/ppgedu/neephi/producoes/dissertacoes/fernanda-picanco-da-silva-zarour-pinheiro-programa-mais-educacao-uma-concepcao-de-educacao-integral/view>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

PINTO, Maria Raquel Barreto. *A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança*. Florianópolis, 2003. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação UFSC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/.../192325.pdf?>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Trad. Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. SERRÃO, Maria Isabel Batista. Infância na escola: a participação como princípio formativo. In: QUINTEIRO, Jucirema. CARVALHO, Diana Carvalho (Orgs.). *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007.

RAMOS, Maria da Luz Santos. *Escola de tempo integral na rede estadual de ensino: “escola do conhecimento ou do acolhimento?”* Goiânia, 2012. Tese (Doutorado) - PPGE - Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

RIBEIRO, Solange Lucas. Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 31, p. 103-118, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/espaco_escolar.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2013.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

ROSA, Viviana Silva da. *O programa mais educação como política pública nacional de educação integral*. IX ANPED Sul. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/anpedsul/paper/viewFile/1095/129>>. Acesso em: 13 jan. 2013.

SABOYA, Marta Gonçalves Franco de. *Programa Mais Educação – Uma proposta de Educação Integral e suas Orientações Curriculares*. Rio de Janeiro, 2012. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação. UNIRIO. Disponível em: <<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/ppgedu/neephi/producoes/dissertacoes/marta-goncalves-saboya/view>>. Acesso em: 03 jan. 2013.

SACRISTÁN, Gimeno J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 119-148.

SAVIANI, Demerval. *A escola pública brasileira no longo do século XX*. III Congresso Brasileiro de História da Educação. Sessão de Comunicação Coordenada: “O século XX brasileiro: da universalização das primeiras letras ao Plano Nacional de Educação (1890-2001)”. Curitiba, 2004. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/483.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2012.

_____. Demerval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 41. ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SIQUEIRA, Romilson Martins. *Do Silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança*. Goiânia, 2011. 222 fl. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.

SILVA, Flávia Osório da; FERREIRA, Jaime Ricardo. ARAÚJO, Seila Maria Vieira de. A escola estadual de tempo integral: algumas considerações. In: SILVA, Flávia Osório da; FERREIRA, Jaime Ricardo (Orgs.). *Escola Estadual de Tempo Integral: possibilidade de integração e de ampliação de oportunidades*. Supervisão: Maria da Luz Santos Ramos. Goiânia: Aliança, 2010.

SILVA, Elessandra Karen Carneiro; SILVA, Marcelo Soares P. *As mudanças no mundo do trabalho na sociedade contemporânea e seus impactos na formação do trabalhador*. 2009. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/AP05.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2012.

SILVA, Sandro Dutra. A experiência urbana de Ceres: Representações simbólicas do planejamento e da ocupação social do espaço. *Revista UFG*. Junho 2009. Ano XI nº 6.

SOUZA, Solange Jobin; CASTRO, Lucia Rabello de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

SULZBACH, Liliana. *A invenção da infância*. (Documentário). 2000. (26 min.). Brasil. Disponível em: <www.youtube.com>. Acesso em: 03 maio 2012.

STEARNS, Peter N. *A infância*. Trad. Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006.

SZYMANSKI, Heloisa. Teorias e “teorias” de famílias. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). *A família contemporânea em debate*. São Paulo: EDUC; Cortez, 2003.

TEIXEIRA, Anísio. *Por que “escola nova”?* Boletim da Associação Baiana de Educação. Salvador, n. 1, 1930. p. 2-30. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/nova.htm>>. Acesso em: 02 ago. 2012.

_____. Plano de Construções Escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, jan./mar. 1961. p. 195-199. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/nova.htm>>. Acesso em: 02 nov. 2012.

_____. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, jul./set. 1962. p. 21-33. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/nova.htm>>. Acesso em: 05 nov. 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 14. reimp. São Paulo: Atlas, 2006.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. *Cad. Pesq.* São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/742.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

VALE, Adriana Carla Oliveira; FERNANDES, Maria da Piedade Pereira. *Biblioteca Escolar: espaço de leitura e aprendizagem*. 2010. Disponível em: <<http://www.ccsa.ufrn.br/6sel/anais/public/papers/gt8-01.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A Construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

APÊNDICE

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS (PUC Goiás)
VICE-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA E DE SEU RESPONSÁVEL LEGAL

Nome da criança
 Sexo () M () F
 Data de nascimento/...../.....
 Endereço n°
 Quadra Lote Bairro
 Cidade Estado
 CEP Telefone:

Responsável legal
 Natureza (grau de parentesco)
 Documento de identidade n°
 Sexo () M () F
 Data de nascimento/...../.....
 Endereço n°
 Quadra Lote Bairro
 Cidade Estado
 CEP Telefone:

II DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

1 Título da pesquisa: Escolas de Tempo Integral: a visão da criança.

2 Pesquisadora responsável: Gilda A. Nascimento Nunes

Telefone para contato: (62) 9914 - 6635

3 Avaliação do risco da pesquisa (probabilidade de que o indivíduo sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo):

() Sem risco (**X**) risco mínimo () risco médio

() risco baixo () risco alto

4 Duração da pesquisa: 2 meses

5 A participação dos sujeitos na pesquisa: no máximo, seis encontros.

III EXPLICAÇÕES DA PESQUISADORA AO PARTICIPANTE E SEU REPRESENTANTE LEGAL SOBRE A PESQUISA

Seu (sua) filh(a) está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa do curso de pós-graduação em educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), em nível de mestrado, durante a qual se pretende compreender a visão que a criança tem sobre a escola que a atende em tempo integral. A pesquisa tem como objetivo, apreender os significados que as crianças atribuem às mudanças ocorridas em sua vida escolar, acarretadas pela ampliação da jornada escolar.

Todas as suas respostas serão confidenciais e não poderão ser utilizadas contra ou a favor de seu(sua) filho(a).

A metodologia usada nesta pesquisa observará atentamente as orientações quanto aos aspectos éticos em pesquisa com crianças e ao Estatuto da Criança e do Adolescente, como o termo de consentimento livre e esclarecido e o consentimento da participação da pessoa como sujeito e posterior divulgação da pesquisa.

Esta pesquisa contará com fotos das atividades desenvolvidas na escola de tempo integral e roda de conversa com as crianças, a qual dependerá de suas respostas. Por isso, contamos com a sua colaboração e com a veracidade da participação de seu(sua) filho(a).

É importante ressaltar que todas as rodas de conversas com as crianças serão filmadas. O período da participação de seu(sua) filho(a) na pesquisa será de, no máximo, seis encontros previamente marcados e informados.

Ressalta-se que seu(sua) filho(a) terá a garantia de sigilo e seu nome não será vinculado às informações prestadas. Você terá o direito de retirar seu consentimento a qualquer tempo, assim interrompendo a participação de seu(sua) filho(a), caso não queira mais que ele(a) continue a participar da pesquisa.

A participação de seu(sua) filho(a) não lhe trará nenhum risco em termos jurídicos ou médicos. Entretanto, existe a previsão de riscos mínimos como, por exemplo, pequeno constrangimento em relação a determinadas perguntas. Caso ele(a) se sinta desconfortável durante a participação, pode interrompê-la sem quaisquer prejuízos.

Esclarecemos ainda, que não existirão despesas ou compensações pessoais para nenhum participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à participação na pesquisa. Ressaltamos que a participação de seu(sua) filho(a), neste estudo, é de muita utilidade, pois possibilita conhecer um pouco mais sobre os sentidos e os significados atribuídos pelas crianças à escola de tempo integral.

Após ser esclarecido(a) sobre a pesquisa, estando ciente dos seus objetivos, se você concordar com a participação de seu(sua) filho(a) neste estudo, é necessário que você e

seu(sua) filho(a) assinem este consentimento, que está em duas vias, declarando estar informado(a) sobre o projeto de pesquisa acima descrito.

Uma das vias é sua e a outra, da pesquisadora responsável. Em caso de dúvida, você pode procurar o Programa de Pós Graduação da PUC-Goiás pelo telefone (62) 3946 1274, a orientadora desse Projeto de Pesquisa a Prof^a Dr^a Denise Silva Araújo, pelo telefone 32853401 ou 99287680 e/ou a pesquisadora responsável por esta pesquisa, Gilda A. Nascimento Nunes, pelo telefone (62) 9914 6635.

CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido(a) pela pesquisadora e de ter entendido o que me foi explicado, consinto a participação do(a) meu (minha) filho (a) na presente pesquisa.

Ceres, / /

Assinatura do sujeito da pesquisa

Assinatura do(a) responsável pelo sujeito da pesquisa

Assinatura da pesquisadora responsável pela pesquisa

ANEXO

ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA

SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO



Carta de Anuência Nº 0007/2012 – NUOP.

Goiânia, 18 de julho de 2012

O Núcleo de Orientação Pedagógica, no uso de suas atribuições legais, autoriza a mestrand, Gilda Aparecida Nascimento Nunes, a desenvolver o projeto de pesquisa “Escolas de Tempo Integral: a visão das crianças”, nas Unidades Educacionais do município de Ceres.

Acatamos o parecer da Superintendência de Ensino Fundamental quando salienta que a realização da pesquisa prevê vivência na escola, sendo assim, enfatiza a importância de a referida mestrand identificar qual ou quais escolas pretende visitar, comunicando a Subsecretaria Regional de Educação a data e o horário da citada visita, para que seja viabilizado o acompanhamento pelos seus técnicos.

Quanto à proposta de entrevistar as crianças, é importante atentar aos preceitos do Cap. II do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/1990), portanto, ressaltamos a necessidade de a pesquisadora solicitar aos pais dos alunos autorização por escrito, tanto para a entrevista quanto para a posterior divulgação dos resultados.


Prof. Raph Gomes Alves

Chefe de Núcleo


Marcia Pereira Ribeiro
Subsecretária - Ceres
D.O. Nº 21.410 de 17/08/12