

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

**Neide da Silva Paiva**

**A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA CRIANÇA**

**GOIÂNIA**  
**2017**

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

**Neide da Silva Paiva**

**A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA CRIANÇA**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da professora Doutora Elianda Figueiredo Arantes Tiballi.

**GOIÂNIA**

**2017**

P149e

Paiva, Neide da Silva

A escola de tempo integral na perspectiva da criança[  
manuscrito]/ Neide da Silva Paiva.-- 2017.

159 f.; il. 30 cm

Texto em português com resumo em inglês

Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica  
de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu  
em Educação, Goiânia, 2017

Inclui referências f.119-124

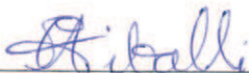
1. Educação integral - Crianças. 2. Educação de crianças.  
3. Educação - Teoria e prática. I.Tiballi, Elianda  
Figueiredo Arantes. II.Pontifícia Universidade Católica  
de Goiás. III. Título.

CDU: 37.018.45(043)

## A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA CRIANÇA

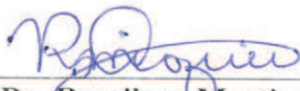
Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 13 de setembro de 2017.

### BANCA EXAMINADORA



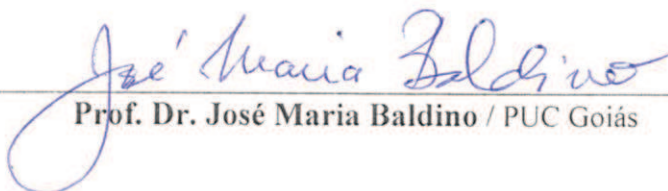
---

Profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi / PUC Goiás (Presidente)



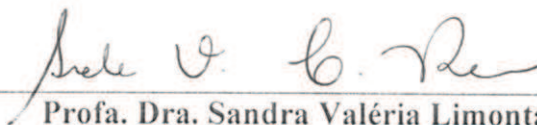
---

Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira / PUC Goiás



---

Prof. Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás



---

Profa. Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa / UFG



---

Profa. Dra. Valdeniza Maria Lopes da Barra / UFG

---

Profa. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas / PUC Goiás (Suplente)

---

Profa. Dra. Sandramara Matias Chaves / UFG (Suplente)

Aos meus pais, Maria Ramos de Medeiros Silva e José Jerônimo da Silva. Dedico também ao meu esposo, Aneilton Barbosa de Paiva, e às minhas filhas: Ana Maria Barbosa de Paiva e Silva e Ana Clara Barbosa de Paiva e Silva.

## AGRADECIMENTOS

*SOU FEITA DE RETALHOS*

Cora Coralina

Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior... Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de “nós”.

Com sentimento de gratidão, eu não poderia deixar de registrar neste espaço o meu agradecimento a Deus e Nossa Senhora pelo presente da vida, da saúde e por eu ter chegado até aqui. Foram vários retalhos nesse imenso bordado do viver. Parafraseando Cora Coralina, a minha história não está pronta, sempre haverá um novo retalho... Porém, quero dizer do meu agradecimento a todos que direta ou indiretamente participaram e contribuíram com este momento pessoal, acadêmico e profissional, acrescentando um novo retalho em minha vida.

Agradeço aos meus pais, Maria Ramos e José Jerônimo, que são exemplos de garra, luta e perseverança. Eles não frequentaram uma universidade, mas com muita dignidade ensinaram e ensinam que para ter é preciso ser.

Agradeço ao meu esposo, Aneilton, e às minhas filhas, Ana Maria e Ana Clara, que vivenciaram comigo cada minuto desses últimos quatro anos, compreendendo minha ausência em muitos momentos e ininterruptamente me apoiando em tudo.

Ao meu irmão Nilson, às minhas irmãs Nilma e Wilma, às sobrinhas Débora e Marília. À Juliany Moura, Matheus, Felype Augusto e Felipe Di Palma pelo carinho e presença.

À minha orientadora, profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi, que com rigor, profissionalismo e capacidade de ensinar de forma dialética, materializou o seu fazer pedagógico, mesmo num momento de perda na vida pessoal, sem, contudo deixar que o processo de intervenção, orientação e acompanhamento acerca das exigências acadêmicas desta tese não fossem cumpridos.

À Profa. Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa (UFG), querida professora amiga que com dedicação e rigor, auxiliou na leitura, e na qualificação desta tese, sobretudo na compreensão da função social da escola pública.

À Profa. Dra. Valdeniza Maria Lopes da Barra (UFG), que, com leitura criteriosa desde o processo de qualificação, respeito e ética pela escola pública de Goiânia, contribuiu para o êxito desta tese.

Ao Prof. Dr. José Maria Baldino (PUC Goiás), querido professor, sábio e amigo que com seus apontamentos, carinho e capacidade de ensinar, ampliou de forma rigorosa a qualificação desta tese.

Ao Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira (PUC Goiás), querido professor que ao provocar inquietações e discussões sobre a temática central desta tese, contribuiu para a qualificação do texto final.

À Ana Beatriz, que me encorajou na temida seara da produção da escrita acadêmica.

Às amigas irmãs, professoras da escola pública, Sônia Rezende (*in memorian*), Gisella Almeida, Adelaídes Gusmão e Márcia Rejane, companhias no trabalho e na vida pessoal que me acompanharam desde o início do doutorado, acreditando na qualificação dos professores para oferecer mais qualidade às crianças e adolescentes da Rede.

Aos meus amigos de grupo de pesquisa Trabeduc, da UFG em especial à Sandra Camargo, Milene Vicente, Andréia Andreóli, Edna Sousa, Mara Cristina, Jhon Maykel.

Aos meus amigos da turma de doutorado 2014, em especial à Eliane Anderi e Lucineide Personi, parceiras nos congressos, nas angústias e nas alegrias de finalização de curso.

As amigas da Rede Municipal de Educação de Goiânia, Marcilene Gomes, e Wilma Luiza.

A meus queridos amigos Daniel Miranda e Wesley Vieira pelo carinho de sempre.

Aos queridos professores do Programa de Pós - Graduação em Educação da PUC-Goiás que fizeram parte na minha formação acadêmica nos últimos quatro anos, em especial

ao professor José Carlos Libâneo, pelo respeito e carinho aos profissionais e às crianças da escola pública.

À Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, por garantir meu direito à licença-aprimoramento remunerada durante três anos e também pela autorização à pesquisa nas Escolas de Tempo Integral da RME.

Aos diretores, coordenadores, professores e, principalmente, o agradecimento especial às crianças das Escolas de Tempo de Tempo-Integral *locus* da pesquisa para esta tese.

Por fim, agradeço aos que participaram e participam da minha história. Este espaço não comportaria os nomes de todos a quem eu gostaria de agradecer, porém, sintam-se agradecidos, pois vocês compõem minha vida, que é esse “imenso bordado de “nós”.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação das Escolas de Tempo Integral por URE (2016) - Goiânia .....	22
Quadro 2 - Sistematização da avaliação sobre as escolas de tempo integral junho/2009 Relatório - Goiânia (2009) .....	73
Quadro 3 - Número de alunos atendidos nas escolas de tempo integral - RME - Goiânia, 2016 .....	77
Quadros 4 - Dados gerais das cinco Escolas de Tempo Integral campos de investigação - Goiânia, 2016 .....	81
Quadro 5 - Coletivo de professores (2016) - Escolas de Tempo Integral - Goiânia .....	94
Quadro 6 - Síntese dos horários das aulas e atividades em 2016 nas Escolas de Tempo Integral - RME, Goiânia .....	98

## LISTA DE SIGLA E ABREVIATURAS

<b>ANPEd</b>	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>BM</b>	- Banco Mundial
<b>CAPES</b>	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CECR</b>	- Centro Educacional Carneiro Ribeiro
<b>CEFPE</b>	- Centro de Formação de Profissionais da Educação
<b>CF</b>	- Constituição Federal
<b>CME</b>	- Conselho Municipal de Educação de Goiânia
<b>CMEI</b>	- Centro Municipal de Educação Infantil
<b>CNE</b>	- Conselho Nacional de Educação
<b>CONAE</b>	- Conferência Nacional de Educação
<b>CRE</b>	- Coordenação Regional de Educação
<b>DAE</b>	- Diretoria de Administração Educacional
<b>DEFIA</b>	- Divisão da Infância e Adolescência do Ensino Fundamental da Infância e da Adolescência
<b>DEPE</b>	- Diretoria Pedagógica
<b>DGP</b>	- Diretoria de Gestão de Pessoal
<b>E</b>	- Entrevista
<b>ECA</b>	- Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EMTI</b>	- Escola Municipal de Tempo Integral
<b>FE</b>	- Faculdade de Educação
<b>FMMDE</b>	- Fundo Municipal de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
<b>FNDE</b>	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>FUNDEB</b>	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>FUNDEF</b>	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
<b>GACPC</b>	- Gerência de Acompanhamento, Controle e Prestação de Contas
<b>GALE</b>	- Gerência de Alimentação Educacional
<b>GEREFU</b>	- Gerência de Educação Fundamental da Infância e da Adolescência
<b>GFPE</b>	- Gerência de Formação dos Profissionais da Educação
<b>IBGE</b>	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

<b>IDEB</b>	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IFG</b>	- Instituto Federal de Goiás
<b>INEP</b>	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDB</b>	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	- Ministério da Educação
<b>MPG</b>	- Ministério Público do Estado de Goiás
<b>NEE</b>	- Necessidades Educacionais Especiais
<b>ONGs</b>	- Organizações Não Governamentais
<b>PCNs</b>	- Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PDE</b>	- Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PDE</b>	- Plano de Desenvolvimento da Escola
<b>PDDE</b>	- Programa Dinheiro Direto à Escola
<b>PEMAI</b>	- Programa para Escolas Municipais com Atendimento em Tempo Integral
<b>PME</b>	- Programa Mais Educação
<b>PNAE</b>	- Programa Nacional de Alimentação Escolar
<b>PNE</b>	- Plano Nacional de Educação
<b>PPGE</b>	- Programa de Pós Graduação em Educação
<b>PPP</b>	- Projeto Político-Pedagógico
<b>PROSUP</b>	- Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares
<b>PUC GO</b>	- Pontifícia Universidade Católica de Goiás
<b>RME</b>	- Rede Municipal de Educação
<b>SAEB</b>	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
<b>SEB</b>	- Secretaria de Educação Básica
<b>SECAD</b>	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
<b>SECADI</b>	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SCIELO</b>	- <i>Scientific Eletronic Library Online</i>
<b>SME</b>	- Secretaria Municipal de Educação
<b>SMEE</b>	- Superintendência Municipal de Educação e Esporte
<b>SNE</b>	- Sistema Nacional de Educação
<b>TAC</b>	- Termo de Ajuste de Conduta
<b>UNDIME</b>	- União Nacional de Dirigentes Municipais de Ensino
<b>UFG</b>	- Universidade Federal de Goiás
<b>UNESCO</b>	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>URE</b>	- Unidade Regional de Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I - CRIANÇA E INFÂNCIA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL .....</b>	<b>30</b>
<b>1 Infância e criança - contextualização na pesquisa .....</b>	<b>30</b>
<b>1.1 A pesquisa com crianças .....</b>	<b>33</b>
<b>1.2 A concepção cultural de criança e de infância .....</b>	<b>35</b>
<b>1.3 A construção da concepção social de infância .....</b>	<b>39</b>
<b>1.4 Criança e infância no Brasil .....</b>	<b>44</b>
<b>1.5 A escola de tempo integral .....</b>	<b>46</b>
<b>CAPÍTULO II - A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL .....</b>	<b>50</b>
<b>2 Concepções de educação integral .....</b>	<b>50</b>
<b>2.1 Escola de tempo integral, para quê? .....</b>	<b>59</b>
<b>2.2 A organização escolar da Rede Municipal de Educação de Goiânia – Histórico .....</b>	<b>63</b>
<b>2.3 Implementação e organização da escola em tempo integral na Rede Municipal de Educação de Goiânia .....</b>	<b>67</b>
<b>2.4 Estrutura e organização .....</b>	<b>77</b>
<b>2.4.1 Estrutura física .....</b>	<b>79</b>
<b>2.4.2 Organização pedagógica .....</b>	<b>88</b>
<b>CAPÍTULO III - A REINVENÇÃO DA CULTURA ESCOLAR PELA CRIANÇA ....</b>	<b>99</b>
<b>3 Conhecimento e brincadeira na perspectiva da criança .....</b>	<b>99</b>
<b>3.1 O cotidiano da criança no espaço escolar .....</b>	<b>102</b>
<b>3.2 Educação como condição de desenvolvimento .....</b>	<b>104</b>
<b>3.3 As condições materiais e os serviços oferecidos .....</b>	<b>109</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>116</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>125</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>156</b>

## RESUMO

O presente trabalho, inscrito na linha de pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PPGE/PUC-GO, tem como objeto de pesquisa a Escola pública de Tempo Integral. O objetivo geral do trabalho é dar voz à criança, problematizando sobre a Escola de Tempo Integral na perspectiva da criança. Ainda que essa temática seja muito investigada, é relevante a particularidade desta pesquisa, pois se propõe a ouvir a experiência do escolar, como este vê, explica e age nesse espaço. Na complexidade do objeto pesquisado, que *a priori* era dado como conhecido na aparência, revelou-se, nas condições reais concretas - no confronto entre as vozes das crianças e os documentos oficiais da Rede Municipal de Goiânia (RME) - sobre a proposta de Escola de Tempo Integral - a essência, na tese defendida: os espaços escolares destinados às crianças na Escola de Tempo Integral da RME de Goiânia são reinventados pelas crianças, à revelia do controle ou do acompanhamento dos agentes escolares. É amplo o estudo acerca da concepção de criança, nos múltiplos campos epistemológicos. Assim, a tese fundamenta-se no campo da pedagogia a partir da contribuição de várias áreas do conhecimento, como a Antropologia, a Psicologia e a Sociologia. A pesquisa de campo do tipo etnográfico foi realizada em cinco Escolas de Tempo Integral, sob orientação metodológica da Antropologia Social. Com técnicas de coleta de dados foram realizadas entrevistas, observações, grupos focais, além de análise de documentos da RME. Os princípios epistemológicos que orientaram as investigações foram objetivados em duas ações concomitantes: **(1)** pesquisa de campo em cinco instituições públicas da RME de Goiânia; **(2)** análise documental e pesquisa bibliográfica fundamentada em autores que procuram apreender as concepções, contradições e práticas que sustentam os discursos e as políticas educacionais para a educação integral, como Cavaliere (2002, 2007) e Paro (1988, 2011). Quanto à discussão sobre a infância e a criança, os estudos fundamentaram-se em Ariès (1973) e Freitas (1997), dentre outros. Para a análise dos dados, interpretação da realidade investigada e exposição dos resultados da pesquisa buscou-se relacionar dialeticamente a teoria e a prática, com as categorias eleitas *a priori*, e identificar os elementos da infância verbalizados pelas crianças em suas experiências na escola de tempo integral, que mostraram a dinâmica desta investigação.

**Palavras-chave:** Educação Integral. Escola de tempo integral. Infância. Criança.

## ABSTRACT

The present work, enrolled in the line of research Theories of Education and Pedagogical Processes of the Postgraduate Program in Education of the Pontifical Catholic University of Goiás - PPGE / PUC-GO - has as object of research the Public School of Integral Time. The general objective of the work is to give voice to the child, problematizing about the School of Integral from the perspective of the child. Although this subject is much investigated, the particularity of this research is relevant, because it proposes to listen to the experience of the school, as it sees, explains and acts in that space. In the complexity of the researched object that a priori was given, as it is known in appearance, in the real concrete conditions - in the confrontation between the voices of the children and the official documents of RME - on the proposal of Integral School in Goiânia - Essence, in the thesis defended: The school spaces destined to the children in the School of Integral of the RME of Goiânia are reinvented by the children in the absence of control or the accompaniment of the school agents. The study about the conception of this object of research, the child, in the multiple epistemological fields is ample. Thus, the thesis is based on the field of pedagogy from the contribution of several areas of knowledge, in the educational field in Anthropology, Psychology and Sociology. The research was carried out in five Full Time Schools with methodological orientation of the Social Anthropology, of the ethnographic type, and as techniques of data collection we did interviews, observations, focus groups, and analysis of RME documents. The epistemological principles that guided the investigations were objectified in two concomitant actions: (1) field research in five public institutions of the Municipal Education Network of Goiânia; (2) documental analysis and bibliographical research based on authors who seek to understand the conceptions, contradictions and practices that support educational discourses and policies for integral education, such as Cavaliere (2002; 2007) and Paro (1988; As for the discussion about childhood and the child, the studies were based on: Ariès (1973); Freitas (1997); among others. In order to analyze the data, the interpretation of the reality investigated and the results of the research sought to relate dialectically between theory and practice, with the categories chosen a priori and search to identify the elements of childhood voiced by the children in their experiences in the school of full time, which showed the dynamics of this investigation.

Key words: Integral Education. Full-time school. Childhood. Child.

## RESUMEN

El presente trabajo, inscrito en la línea de investigación Teorías de la Educación y Procesos Pedagógicos del Programa de Postgrado en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Goiás - PPGE / PUC-GO - tiene como objeto de investigación la Escuela pública de Tiempo Integral. El objetivo general del trabajo es dar voz al niño, problematizando sobre la Escuela de Tiempo Integral en la perspectiva del niño. Aunque esta temática sea muy investigada, es relevante la particularidad de esta investigación, pues se propone a escuchar la experiencia del escolar, como éste ve, explica y actúa en ese espacio. En la complejidad del objeto investigado que a priori era dado, como conocido en la apariencia, en las condiciones reales concretas - en la confrontación entre las voces de los niños y los documentos oficiales de la RME - sobre la propuesta de Escuela de Tiempo Integral en Goiânia - se reveló la " En la tesis defendida: Los espacios escolares destinados a los niños en la Escuela de Tiempo Integral de la RME de Goiânia son reinventados por los niños en ausencia del control o del acompañamiento de los agentes escolares. Es amplio el estudio acerca de la concepción de este objeto de investigación, el niño, en los múltiples campos epistemológicos. Así, la tesis se fundamenta en el campo de la pedagogía a partir de la contribución de varias áreas del conocimiento, en el campo educativo en la Antropología, Psicología y Sociología. La investigación fue realizada en cinco Escuelas de Tiempo Integral con orientación metodológica de la Antropología Social, del tipo etnográfico, y como técnicas de recolección de datos hicimos entrevistas, observaciones, grupos focales, además de análisis de documentos de la RME. principios epistemológicos que han guiado las investigaciones se objetivan en dos acciones simultáneas: (1) la investigación de campo en cinco instituciones públicas de Goiânia Red de Educación Municipal; (2) análisis documental e investigación bibliográfica fundamentada en autores que buscan aprehender las concepciones, contradicciones y prácticas que sostienen los discursos y las políticas educativas para educación integral, como Cavaliere (2002; 2007) y Paro (1988; 2011). En cuanto a la discusión sobre la infancia y el niño, los estudios se fundamentaron en: Ariès (1973); Freitas (1997); entre otros. Para el análisis de los datos, interpretación de la realidad investigada y exposición de los resultados de la investigación buscaron relacionar dialécticamente entre teoría y práctica, con las categorías elegidas a priori y buscando identificar los elementos de la infancia verbalizados por los niños en sus experiencias en la escuela de tiempo completo, que mostraron la dinámica de esta investigación.

Palabras clave: Educación Integral. Escuela de tiempo completo. Infancia. Niño.

## INTRODUÇÃO

### Interesse pelo tema

Na aparência, o fato de uma criança ficar durante todo o dia na escola é saudável e produtivo, pois quanto mais tempo estudar, mais vai aprender. Após estudar obras de autores (CAVALIERE, 2007; PARO, 2011) que discutem educação integral e escola de tempo integral, percebi que poderia compreender melhor essa afirmação que ecoa na escola, na família e em diferentes espaços sociais. A partir desta premissa, o propósito desta tese é dar voz a criança do ensino fundamental que estuda na Escola de Tempo Integral e confrontar o que elas falam com os documentos oficiais da Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia, problematizando as contradições, limites e possibilidades da Escola de Tempo Integral.

Após dez anos na rede particular de ensino na educação infantil, no ensino fundamental e na educação superior, minhas experiências não foram suficientes para a compreensão da educação como responsabilidade do Estado a serviço do coletivo, direito inalienável do cidadão. A partir de 1998, na função de coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Educação de Goiânia, surgiram outros questionamentos que me impulsionaram a tentar compreender e analisar a afirmação de Saviani (1987, p. 36): “[...] lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais.” Dessa forma, iniciou-se minha busca por compreensão de educação pública como direito, como também a tentativa de participação na construção dessa ideia na e com a escola pública, como profissional no ensino fundamental.

Em 2007, trabalhando no Departamento Pedagógico da RME de Goiânia, minhas inquietações continuaram. Na Divisão do Ensino Fundamental da Infância e Adolescência (DEFIA) em encontros com representantes do MEC (2009 a 2012) e sua visão macro da política educacional, e também no espaço acadêmico, com o Grupo de Pesquisa Educação, Ensino, Espaço e Tempo, na UFG (2008 a 2013), tive oportunidades de investigar e compreender os limites do Estado em pensar e implementar políticas que, de fato, propiciam a inserção dos filhos da classe trabalhadora no mundo da cultura e do trabalho por meio da educação pública (PARO, 2007).

As questões teóricas acerca da problemática realidade concreta no cumprimento de sua função social foram se tornando compreensíveis, e os estudos realizados por mim nos últimos



sete anos provocaram a problematização da relação entre Sociedade, Estado e Educação, num contexto em que o projeto político do Estado insiste em imprimir o selo da construção de uma sociedade com equidade por meio da educação integral.

Nas reuniões com diretores e coordenadores pedagógicos das escolas de tempo integral e das escolas com adesão ao Programa Mais Educação<sup>1</sup> (PME), as orientações sob minha coordenação geravam conflitos pela falta de consenso teórico, metodológico por parte dos envolvidos.

Paralelo à coordenação das reuniões, transcorria minha formação, e nela estavam incluídas discussões e elaborações teóricas sobre currículo, educação integral e escola de tempo integral, ampliação do tempo escolar, tempo e espaço - produzidas no grupo de pesquisa da UFG.

Entre 2009 e 2013, com a participação em seminários, congressos e reuniões com técnicos do MEC em Brasília, representando a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia no que se refere às questões pedagógicas, somaram-se perspectivas e expectativas acerca da investigação aqui apresentada: como as crianças vêm a Escola de Tempo Integral.

### **Problematização do tema**

A pesquisa problematiza a continuidade do debate sobre pesquisas com crianças, uma temática que requer apontar alguns limites de investigação. Delgado e Müller (2012) estabelecem conexões com a ética, os acordos entre o adulto – pesquisador e a criança, o direito, à vez e à voz da criança participante da pesquisa. O *locus* deste debate é a Escola de Tempo Integral em Goiânia.

Após uma década da implantação das Escolas de Tempo Integral, desafios e contradições estão relacionados com a temática educação integral e escola de tempo integral. Assim, esta pesquisa traz novos e importantes elementos para melhor compreensão desta realidade.

A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia organiza a rede de ensino em cinco Unidades Regionais de Educação (URE<sup>2</sup>) que têm como finalidade o acompanhamento das

---

<sup>1</sup> A Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), instituiu o Programa Mais Educação, articulando os Ministérios da Educação, da Cultura, do Esporte e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

<sup>2</sup> A RME organiza o acompanhamento às escolas por meio de cinco Unidades Regionais de Educação, distribuídas em diferentes regiões da capital (Central, Noroeste, Sudoeste, Sul e Leste). A equipe é formada por professores concursados denominados de apoio pedagógico. Em 2016 a denominação de URE mudou para CRE - Coordenação Regional de Educação, com a mesma organização (nota da pesquisadora).

ações pedagógicas das escolas. O critério de divisão das URE baseia-se na localização geográfica da totalidade dos estabelecimentos de ensino. A implantação da escola de tempo integral ocorreu em 2006 nas cinco Unidades Regionais e tinha como argumento a “[...] possibilidade de continuidade e aprofundamento das aprendizagens, atendimento às reivindicações de pais e proporcionar aos filhos da classe trabalhadora o acesso aos bens culturais” (GOIÂNIA, 2009).

Buscando perquirir teórica e empiricamente essa organização pedagógica nos espaços onde se desenvolveu a investigação e na produção acerca do tema, foi possível destacar alguns elementos que fundamentariam esta tese:

- Foi possível perceber concepções diferentes no que se refere à compreensão de educação integral.
- O contato com sujeitos diretamente envolvidos com a temática em espaços diversos possibilitou a formulação do eixo orientador desta investigação;
- Acompanhar a organização das escolas na RME de Goiânia e ter coordenado o PME da mesma rede entre 2010 a 2013 intensificou a busca pela investigação na escola de tempo integral.
- Em 2015 houve alteração na proposta pedagógica na escola de tempo integral. Meu interesse, porém, pautou-se em ver desvelada essa reorganização pedagógica por quem a vive, sente e usufrui: a criança.

A temática educação integral na escola pública tem mobilizado a atenção de professores, estudiosos e pesquisadores da educação. É certo que muito já foi pesquisado, mas, conforme as propostas vão se realizando, o contexto muda. Assim, o que parece ser igual é diferente, o movimento e as contradições vão formando o fio condutor. Nesses processos, o que permanece e o que difere nos diversos momentos históricos formam a teia da realidade histórica atualizada, que não é repetição, mas fatos reais que retomam ideias que não saíram do cenário, apenas se vestem com outra roupagem. Portanto, a discussão e a investigação sobre educação integral demandam apreender sua complexidade.

No âmbito bibliográfico pesquisei livros, capítulos de livros, artigos, textos disponibilizados na *Scientific Electronic Library* (SciELO) *online*, revistas brasileiras da área da educação, como a da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) e trabalhos completos apresentados em Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), buscando autores que investigaram escola pública de ensino

fundamental, educação integral e escola de tempo integral. Foi realizada também uma revisão no Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) disponibilizadas pela CAPES.

O BDTD é um ambiente virtual que adiciona periodicamente pesquisas desenvolvidas em diversos campos investigativos. No campo da educação, nele foram identificadas produções teóricas acerca das temáticas: a criança na escola pública do ensino fundamental, educação integral e escola de tempo integral, eixos balizadores desta tese. (RODERMEL, 2011; NUNES, 2011; MOTA, 2011; SILVA, 2011; RAMOS, 2011; FIGUEIREDO, 2011; PEREIRA, 2012; SABOYA, 2012; OLIVEIRA, 2012; CARVALHO, 2014). Nesse conjunto de teses e dissertações, os pesquisadores apresentam que há muito por se fazer sobre educação integral no Brasil. Constatou-se a presença de concepções capitalistas e neoliberais, da concepção de uma escola onde há separação dos que irão continuar seus trabalhos intelectuais e dos que irão sobreviver vendendo sua força de trabalho. Portanto, depreende-se uma pedagogia que naturaliza as ações e pensamentos burgueses.

Os trabalhos produzidos mostraram disparidades de conceitos e práticas de educação integral, como a inadequada utilização do tempo, a falta do espaço na escola e a imprópria articulação do currículo com a realidade atual. Apresentaram também inovações e construções na alimentação, nas parcerias estabelecidas, na infra-estrutura e no pedido dos alunos para que a Educação Integral aconteça de forma mais coerente com o que é apresentado na teoria.

Um dos trabalhos trouxe que a proposta de leitura e do reforço escolar atravessada pela dimensão da subjetividade sob a ótica Psicanalítica, no espaço da educação integral, pode promover a aprendizagem. A pesquisa resgatou um pouco da história da proposta e as experiências baseadas na psicanálise, trazendo à tona a questão do fracasso escolar e a medida compensatória do reforço escolar para dar conta dele.

O conjunto das teses e dissertações evidencia: ações educacionais que atendem aos interesses da política neoliberal; transferência de responsabilidade entre as instituições Família, Escola e Estado; concepção que prioriza o acolhimento social dos alunos, deixando dimensões e objetivos pedagógicos em segundo plano; propostas que apresentam uma ressignificação das ideias escolanovistas. Assim, concluiu-se que a integração curricular acontece de forma assistemática e tanto o tempo quanto o espaço pouco diferem daqueles utilizados pelas escolas regulares de turno parcial. O diferencial é apenas a quantidade de horas que os alunos permanecem no interior da escola.

Nesse sentido, a produção teórica demonstra que a proposta de currículo alternativo não se concretizou e que somente se reproduzem em dobro as organizações das escolas de tempo parcial. É discutido o currículo e suas práticas a partir da análise das concepções,

desafios e possibilidades do projeto de tempo integral e reflete-se sobre a relação existente entre o Projeto e a melhoria das aprendizagens dos alunos. É feita a referência a alunos que apresentam dificuldades de ordens diversas, para os quais são desenvolvidas atividades diferenciadas no contraturno.

Os trabalhos ainda apresentam que a nova política de governo acerca da escola de tempo integral pouco se assemelha à proposta original de Anísio Teixeira e são apontadas falhas em sua concepção e execução, particularmente no período 2007/2008. Aponta-se também que a falta de diretrizes e de orientações pedagógicas nos dois primeiros anos da política gerou insegurança nos atores que dela participaram e criou desigualdades no atendimento à demanda por educação integral. Somente em 2009 buscou-se fundamentar a retomada da política de educação integral em termos legais e pedagógicos. Os resultados apontaram que, apesar do Programa Mais Educação compor uma das ações do PDE, ele se apresenta como uma estratégia para induzir estados e municípios a ampliar a jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral.

O resultado das produções acadêmicas mostra que o cenário pedagógico desestabiliza o docente, implicando esvaziamento do seu lugar de poder-saber. O professor ainda coloca, no curso de formação continuada, o ideal da completude, de assegurar o lugar de “bom professor”, para minimizar o irredutível mal-estar que se instalou em sua atuação. Os docentes entrevistados ressaltam a pertinência da criação de uma estrutura curricular que possa dar continuidade às atividades desenvolvidas, pois avaliam que a descontinuidade fragiliza o projeto.

Por fim, nesse conjunto de análises há afirmações que fazem emergir a lógica da escola, que é a de educar como “vigiar e punir” (FOUCAULT, 2014), para obter a docilidade das crianças. Conclui-se que esse processo de disciplinamento e de governo da infância constrói dificuldades de aprendizagem das crianças, as quais indicam, nas vozes, a dor e a angústia do silenciamento desenvolvido dentro da escola.

Os estudos mencionados contribuem para a compreensão da proposta de implantação da Escola de Tempo Integral e abrem espaços para novas investigações. Os dados mostram que é necessário vincular a educação integral com um projeto revolucionário, não de forma romântica e idealista, mas com cultura formativa, para além de reforço escolar. É assinalada a importância da dimensão subjetividade do estudante, pelos profissionais que tenham conhecimento da concepção de educação integral, não esquecendo da estrutura física adequada para viabilizar esse projeto.

Busquei investigar, também no BDTD, trabalhos acerca da proposta de educação integral na Rede Estadual de Goiás e na RME de Goiânia. Dentro da abrangência do tempo de implantação das escolas de tempo integral nesta capital (2005-2016), trabalhos importantes foram identificados; porém, a lacuna em ouvir da criança sobre essa escola persistiu. Foram catalogados: Santos (2009); Canelada (2011); Valadares (2011); Freitas (2011); Ramos (2012); Silva (2015) e Gomes (2016). Nesse conjunto, as categorias de análises sobre a escola de tempo integral em Goiás e Goiânia indicaram que essas instituições públicas enfrentam muitos desafios e que o processo de sua implementação vem consolidando uma escola do acolhimento, em detrimento da escola do conhecimento, ou seja, lugar de improvisação – flexibilização no currículo, sem o comprometimento com os conteúdos.

Nas investigações também se examinou como os professores que atuam nessas escolas da rede estadual de ensino vêem a implantação do projeto e como pensam que devem ser. As produções observaram como se delineiam os caminhos para consolidar as políticas na perspectiva das escolas de tempo integral no Estado de Goiás especialmente as expectativas dos professores. Constatou-se quanto a esse tipo de organização do ensino: visão assistencialista - as condições de ensino-aprendizagem descoladas do processo de conhecimento; precariedade das estruturas físicas - as adaptações dos espaços físicos não atendiam às necessidades das crianças; cansaço e falta de motivação das crianças com a rotina escolar; professores sem orientação pedagógica; espaços de proteção social e acolhimento das crianças, para alívio e proteção da pobreza.

Um trabalho sobre a escola de tempo integral em Goiânia que acrescenta à revisão aqui apresentada é a pesquisa quantitativa realizada entre 2012 e 2014, intitulada “Educação Integral/Educação Integrada e(m) Tempo Integral nas Escolas Públicas de Goiás: um estudo sobre as experiências de ampliação da jornada escolar nos anos iniciais do ensino fundamental nas redes públicas de educação de Goiás”(BARRA et al. UFG, 2015). Ela trouxe dados que revelam as escolas por dentro, de forma complementar aos trabalhos anteriormente descritos. De acordo com Barra et al. (2015), em decorrência do grande número de escolas da RME de Goiânia, os pesquisadores optaram por delegar às URE a responsabilidade de responder ao questionário da pesquisa. Assim, “o conjunto dos dados da rede municipal de educação de Goiânia se constitui a partir da totalização das amostras produzidas por cada uma das cinco URE” (BARRA et al., 2015, p. 1).

Com relação à regulamentação da proposta por parte da RME, a pesquisa constatou “[...] não haver nenhuma normatização para tal programa” [...] e “que esse programa se constitui como iniciativa do governo municipal que contempla a LDB 9394/96, traduzida no

Programa para as Escolas Municipais com Atendimento em Tempo Integral (GOIÂNIA, 2009)”.

Os dados apresentados por Barra et al (2015) reverberam resultados de estudos acadêmicos anteriores aqui apresentados. A pesquisa constatou que a Escola de Tempo Integral em Goiânia foi implantada reaproveitando/adaptando os espaços físicos já existentes e que, de forma geral é aprovada, mesmo que associada aos argumentos da proteção social e de desempenho escolar.

Assim, por meio desta revisão foi possível evidenciar que, apesar das inúmeras pesquisas realizadas sobre escola de tempo integral, respostas para a questão que norteia esta investigação - o que falam as crianças do ensino fundamental sobre a escola de tempo integral - não foram identificadas. Ainda que muito sobre esse tema tenha sido revelado, é relevante a particularidade desta pesquisa, por se propor à compreensão da fala da criança sobre Escola de Tempo Integral.

Considero as categorias infância e criança como ordenadoras nesta pesquisa. Assim, adotei a concepção de criança como sujeito de direitos (BRASIL, 1990) e busquei compreender como no Brasil esse movimento histórico- social se desenvolveu. A compreensão das categorias infância e criança não é simplificada, considerando as relações sociedade, infância e escola, e é amplo o estudo acerca da concepção desses objetos de pesquisa nos múltiplos campos epistemológicos. Concentrei-me no campo da pedagogia, considerando que esta se configura a partir da contribuição de várias áreas do conhecimento, dentre elas a Antropologia, a Psicologia e a Sociologia.

Particularmente no aparato legal, avanços e contradições na análise desse período da vida denominado infância são evidenciados. O tema é discutido com bastante frequência e investigado sob várias perspectivas. A discussão é recorrente na contemporaneidade e não há consonância nas diversas concepções, o que reforça a importância da continuidade de estudos.

Como as concepções de infância e de criança estão produzidas, mas não há consenso sobre as diversas análises, dificulta-se o discurso educacional acerca do assunto e poucos trabalhos dão voz à criança. No tocante à temática desta tese poucos escutam o que ela tem a dizer sobre a escola de tempo integral – o que significa afirmar a importância de fazer pesquisa ouvindo a criança.

### **Procedimentos metodológicos**

Na perspectiva da compreensão teórica e metodológica do tema e da problematização proposta, a metodologia é aqui entendida como um processo que organiza todo o movimento

de investigação e os diversos procedimentos metodológicos utilizados. Considerou a historicidade como elemento fundamental para compreensão da realidade observada.

Dentre as possibilidades para a investigação, o universo nomeado para a pesquisa foi a escola pública - cinco escolas municipais de Goiânia, tendo como fontes de observação um grupo social por escola de tempo integral - as crianças da turma F. A coleta de dados foi sistematizada por meio de instrumentos diversos.

Realizei um pré-teste em uma das escolas com a turma F no ano de 2015. A partir da análise dos dados dessa etapa, pude redefinir os critérios para melhor participação das crianças nesta pesquisa. Reordenei os instrumentos, revendo a abordagem para a gravação dos grupos focais e acrescentei teóricos para melhor discutir e fundamentar elementos essenciais das categorias de análise e de trabalho.

A pesquisa do tipo etnográfica foi desenvolvida por meio de observações sistemáticas no universo das instituições públicas. Defini como campo investigativo cinco escolas públicas de ensino fundamental da RME de Goiânia, cujo Programa de Escolas de Tempo Integral foi implantado em 2006. O Programa visa a “possibilidade de continuidade e aprofundamento das aprendizagens, atender às reivindicações de pais e proporcionar aos filhos da classe trabalhadora o acesso aos bens culturais” (GOIÂNIA, 2009).

O município implantou vinte e duas escolas de tempo integral entre 2006 e 2012, com a intenção de atender à grande Goiânia. Cada URE representa uma região da capital. Em 2016, no momento da pesquisa, estavam assim distribuídas:

Quadro 1 - Identificação das Escolas de Tempo Integral por URE (2016) – Goiânia

URE 1	URE 2	URE 3	URE 4	URE 5
4 escolas	5 escolas	7 escolas	3 escolas	3 escolas

Elaboração da pesquisadora (2016).

As escolas A, B, C, D e E foram selecionadas considerando a organização da RME, que é dividida em cinco URE. Investiguei uma escola por regional. O primeiro critério para selecionar as escolas foi o pioneirismo na entrada do Programa para as Escolas Municipais em Tempo Integral, da Rede, o qual teve início em 2006 (portanto, completando uma década de implantação). Apenas na escola da URE 2 o Programa teve início em 2007, porque a primeira desta regional tinha apenas o Ciclo<sup>3</sup> III.

<sup>3</sup> A organização do ensino fundamental na Rede Municipal de Educação de Goiânia ocorre em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Ciclo I (6-8anos) desde 1998. Ciclo II (9-11) concluiu a transição de seriação para a organização em ciclos em 2002 e Ciclo III (12-14 anos) finaliza a transição do ensino fundamental da seriação em ciclos em 2003.



Em 2015 houve eleição para diretor em todas as escolas da Rede. Nas Escolas de Tempo Integral houve também reorganização pedagógica conforme Portaria SME Nº 068, de 19-11-2014 (GOIÂNIA, 2014). Em 2013 iniciou-se ampla discussão na RME com professores, coordenadores e diretores das Escolas de Tempo Integral. Os debates seguiram em 2013 e 2014. Após longa discussão foi elaborada uma cartilha (Educação em Tempo Integral) com orientações para essas que entrou em vigor no início do ano de 2015.

As cinco escolas que foram campo investigativo nesta pesquisa trabalham com os Ciclos I e II. A pesquisa foi desenvolvida com a turma F, por ser a última etapa do Ciclo II. Considerei que essa etapa indica mais tempo de experiência na escola. São utilizadas identificações fictícias para as escolas e para as crianças: quando números e letras aparecerem juntos, estarei me referindo à criança (1, 2, 3, 4, 5,...) e à escola (A, B, C, D, E) da letra correspondente. Por exemplo, a criança (1-A) corresponde à criança 1 da escola A.

A **Escola A** foi inaugurada no ano de 1967 na região sul de Goiânia. Na década de 1970 essa região era considerada como bairro popular, habitado por trabalhadores de baixa renda. Hoje é habitada pela classe média e apresenta muitos investimentos imobiliários residenciais e comerciais. A maioria das crianças matriculadas nessa escola é de bairros vizinhos e provêm de família de trabalhadores com renda baixa, conforme mencionado no Projeto Político-Pedagógico da instituição (GOIÂNIA, 2015).

Em 2006, esta escola começou a funcionar em tempo integral, por atender a um dos critérios estabelecidos pela RME, que era a baixa demanda. (GOIÂNIA, 2009). Começou oferecendo os Ciclos I, II e III, mas a partir de 2010, gradativamente, as turmas do Ciclo III deixaram de ser ofertadas. No período da pesquisa a escola atendia 266 alunos matriculados nos Ciclos I e II. Possui espaço físico externo e a área construída comporta: dez salas de aula, sala de direção, sala da coordenação pedagógica, sala para professores, secretaria, sala de leitura, sala de informática, tenda fixa, cozinha, refeitório, quadra coberta, banheiro masculino, banheiro feminino e espaço aberto interno usado como estacionamento.

A **Escola B** foi inaugurada no ano de 1976 na região leste de Goiânia. O bairro era habitado por trabalhadores considerados de baixa renda. Atualmente ocorre uma expansão imobiliária com lojas comerciais e condomínios verticais na região, a qual emprega trabalhadores de diversos bairros e cidades vizinhas. Assim, as crianças matriculadas nessa escola apresentam um quadro socioeconômico diversificado, porém considerado de baixa renda, conforme assinala seu Projeto Político-Pedagógico (GOIÂNIA, 2015). Em 2007, a escola passou a funcionar em tempo integral (GOIÂNIA, 2009). No período da pesquisa constatou-se que a escola tinha 186 crianças matriculadas nos Ciclos I e II.



A diretora informou que a demanda é maior que a quantidade de vagas, e a maioria dos pais que procuram por elas são trabalhadores do comércio da região. De área construída a escola possui: seis salas de aula, sala de direção, secretaria, sala de informática, cozinha, refeitório, tenda fixa, quadra coberta, sala de coordenação pedagógica, sala de professores, banheiro masculino e banheiro feminino. Há pouca área externa para ampliação da estrutura física, conforme consta no Projeto Político-Pedagógico da escola (GOIÂNIA, 2015).

A **Escola C** foi inaugurada no ano de 1970 na região leste de Goiânia. O bairro era considerado de população de baixa renda. Atualmente a região possui infraestrutura e saneamento básico, transporte público e comércio. As crianças matriculadas nesta escola apresentam um perfil diferenciado, pois a maioria vem de bairros afastados e de cidades vizinhas da região noroeste. Muitos alunos usam transporte escolar como meio de condução. Atualmente a população do bairro é caracterizada como classe média baixa (GOIÂNIA, 2015). A escola foi escolhida para se tornar de tempo integral em 2006, porém isso somente ocorreu efetivamente em 2007, em virtude de adaptações na estrutura física. No período da pesquisa contava com 299 crianças matriculadas nos Ciclos I e II.

Segundo o diretor, há uma demanda muito grande para a quantidade de vagas. A escola possui área externa para ampliação e construção, porém a área construída tem pouco espaço: são oito salas de aula, sala de direção, cozinha, tenda fixa, banheiro masculino, banheiro feminino, pequena sala de professores, pequena sala de coordenação pedagógica, pequena sala de informática e quadra coberta. A escola não possui sala de leitura e refeitório.

A **Escola D** foi inaugurada no ano de 1961 na região sudoeste de Goiânia, em um bairro de periferia constituído por famílias de baixa renda. Atualmente o bairro conta com infraestrutura, saneamento básico, transporte coletivo, posto de saúde, muito comércio e oficinas para carro (GOIÂNIA, 2015). A maioria das crianças matriculadas nessa escola é do próprio bairro; algumas de bairros distantes vão para a escola de ônibus.

A instituição passou a funcionar em tempo integral em 2006. No período da pesquisa contava com 187 crianças matriculadas nos Ciclos I e II. Possui seis salas de aula, sala de leitura, sala de direção, secretaria, sala de coordenação pedagógica (que é a mesma para os professores) sala de informática, cozinha, banheiro masculino, banheiro feminino, quiosque e quadra coberta. Não possui refeitório. Segundo a diretora, o espaço físico externo é pouco, não há lugar adequado para construir o refeitório, a demanda é grande para o número de vagas que a escola possui e o espaço físico não atende adequadamente as crianças matriculadas.

A **Escola E** foi inaugurada no ano de 1965 na região noroeste de Goiânia em um bairro de periferia. A região é considerada de fácil acesso, próxima a avenidas principais, com

escoamento para a saída noroeste da cidade. O bairro atualmente possui infraestrutura, como asfalto, saneamento básico, transporte coletivo, posto de saúde e comércio em geral. As famílias são de trabalhadores de baixa renda. As crianças matriculadas na escola são, em maioria, do próprio bairro; algumas são oriundas de cidades vizinhas e vêm com os familiares que as deixam na escola e seguem para o trabalho, conforme mencionado no Projeto Político-Pedagógico (GOIÂNIA, 2015).

A escola passou a funcionar em tempo integral em 2006. No período da pesquisa tinha 145 crianças matriculadas nos Ciclos I e II. Possui oito salas de aula, sala de direção, sala de coordenação, sala de leitura, sala de informática, cozinha, refeitório, banheiro masculino, banheiro feminino, quadra coberta, sala de professores, secretaria e jardim. Segundo a diretora, a demanda da região é para educação infantil e Ciclo I. Ela fez solicitação, para a RME, de readequação das vagas oferecidas para o próximo ano. Há área externa para adequações que possibilita inclusive novas construções que atendam melhor as crianças menores.

As cinco escolas investigadas foram pioneiras no atendimento em tempo integral nos anos de 2006 e 2007. Em comum, revelaram que a intenção política dessa implantação foi atender a demanda de pais com baixa renda, em bairros afastados com pouca infraestrutura com o compromisso de fazer as adequações necessárias quanto à estrutura física das escolas, a ampliação do tempo escolar foi um atrativo para as famílias trabalhadoras que encontravam dificuldades em encontrar lugar para deixarem seus filhos enquanto estavam no horário de trabalho. Em comum também está o baixo número de matrículas, conforme (GOIÂNIA, 2015a, 2015b, 2015c, 2015d, 2015e).

Após uma década, a ampliação do tempo escolar e as adequações nos espaços dessas escolas converteram-se em material de pesquisas (desta tese e de trabalhos precedentes, conforme mencionado), pela experiência materializada nos desafios e nas contradições da execução dessa proposta.

Na presente pesquisa os procedimentos metodológicos utilizados foram: observações, grupos focais, entrevista, fotografia, análise documental, pesquisa bibliográfica.

**Observações** - o período de observação aconteceu a partir da última semana dos meses de fevereiro, março, abril, maio e junho de 2016. Acompanhei a rotina das crianças, desde a entrada na escola até a saída. Esse procedimento ocorreu em sala de aula com diferentes professores e incidiu nos turnos matutino e vespertino (cinco aulas por dia, de segunda a sexta-feira, durante quatro semanas alternadas, totalizando 100 aulas em cada

escola). Na perspectiva da pesquisa do tipo etnográfica, o tempo de observação é um procedimento metodológico importante para a análise dos dados.

Segundo Charlot (2011) a pesquisa em educação com orientação na Antropologia Social é passível de muitas críticas, como: dados abertos; o participante da pesquisa ser mais “informante” que sujeito; os estudos são com pequeno grupo, sem pretender que este represente uma amostragem mais ampla; as categorias e os conceitos não são preestabelecidos, surgem durante a pesquisa; há muitas anotações de campo, com muitos registros. No entanto, alerta, o interesse pela sala de aula não precede o contexto educacional mais amplo. É possível colocar os problemas articulados entre o micro e o macrosocial em uma perspectiva etnográfica sobre educação, “num questionamento mais global [...] das micro-situações e da historicidade da constituição do social” (CHARLOT, 2011, p. 73). Assim, vários instrumentos foram utilizados para minimizar os riscos apontados, e a análise primou pela articulação entre o micro e o macrosocial.

Em cada mês, no total, observei 140 crianças entre 10 a 12 anos de idade: na Escola A - 27 crianças; na Escola B - 28 crianças; na Escola C - 29 crianças; na Escola D - 29 crianças e na Escola E - 27 crianças. Todas foram acompanhadas no horário do recreio matutino e vespertino, (no refeitório - almoço) lanche matutino e vespertino, no turno intermediário - momento de descanso - e na festa junina em quatro escolas aos sábados à tarde. Na escola em que não participei da festa junina eu estava em observação em outra. A festa foi organizada após o horário de aula. Esse procedimento teve intenção de associar aos dados coletados percepções que não foram reveladas por outros instrumentos. Considerando o total de 500 aulas durante os mais de quatro meses de pesquisa, reuni um número importante de observações para a análise dos dados.

**Grupos focais** - com o objetivo de complementar os elementos adquiridos por meio da observação e ouvir o que falam as crianças sobre a Escola de Tempo Integral, outro instrumento utilizado foi o grupo focal. Esse instrumento permite liberdade de expressão, tanto pela fala como pelos gestos das crianças.

No grupo focal, no conjunto, participaram 49 crianças: na Escola A - 12; na Escola B - 8; na Escola C - 10; na Escola D 12 e na Escola E - 7. Para a seleção dos participantes foram observados os seguintes critérios:

- 1) crianças que estavam na escola desde o Ciclo I, ou seja, matriculadas com 6 anos no ano de 2010;
- 2) crianças matriculadas na escola no segundo semestre do ano de 2013, e no ano de 2014 as que entraram na escola com idade entre 9 a 10 anos;

3) crianças matriculadas em 2015 que entraram na escola com idade entre 10 a 11 anos.

Foi importante o critério de tempos diferentes de experiência na Escola de Tempo Integral, pois o movimento evidenciado entre as diversas experiências contadas e gesticuladas pelas crianças revelou fatos não alcançados na observação, como também não descritos pelos teóricos. No grupo focal, o olhar e o tom de voz possibilitaram um contato estreito com a criança, acrescentando informações que ainda não tinham sido apreendidas. Foram reveladas respostas que me fizeram compreender a visão da criança sobre a Escola de Tempo Integral. Por isso esse instrumento ocupou um lugar privilegiado na pesquisa.

A relação pesquisadora/pesquisados foi construída ao longo do tempo. Houve uma apresentação, explicando sobre a pesquisa, o que seria observado, onde a pesquisadora trabalha, estuda e que no momento da investigação a professora pesquisadora era aluna. Ficou explicitada a liberdade em participar do grupo focal (embora houvesse critérios para participar, tal participação não era obrigatória). A gravação de áudio e imagem foi autorizada pelos responsáveis; porém, se as crianças não concordassem estavam à vontade para não se submeterem. Na última semana ouvi com carinho uma delas dizer: “a gente se encontra, professora-aluna”.

A relação construída pelo respeito favoreceu o questionamento ético sobre o uso da imagem. Com o diálogo criado, o estabelecimento da confiança (em expressar-se, sabendo que seriam filmadas e gravadas) não apresentou problema ou dificuldade. O consentimento das crianças, a não obrigatoriedade e o fato de consultá-las, informá-las desde o primeiro contato e ao longo da pesquisa foram questões fundamentais para fluir a investigação. Também ficou acordado que não seriam utilizados os nomes das crianças, pois “expor seus nomes significa expô-las a qualquer risco” (LEITE, 2008, p. 136). A forma de identificação seria por número e não houve a compreensão de anonimato, mas de cuidado, ainda que essa compreensão não seja unânime entre as pesquisas com crianças.

**Entrevista** - A intenção com as entrevistas foi compreender o período da implantação da proposta de Escola de Tempo Integral em Goiânia pela ótica de uma profissional que vivenciou os desafios e as contradições do contexto da RME (2006), em colocar em prática um programa muito esperado pela sociedade. Outro intuito foi tentar compreender o momento atual (2016) por uma profissional cuja atuação enfrentou desafios e contradições, visto que, após uma década, a RME ainda encontra muitos obstáculos para viabilizar a proposta.

As profissionais que concederam entrevistas são professoras concursadas que estiveram na função de professor técnico na Divisão do Ensino Fundamental da Infância e Adolescência (DEFIA - atualmente GEREFU). Elas coordenaram as orientações e

acompanharam as ações pedagógicas nas Escolas de Tempo Integral em Goiânia sob a referência das Diretrizes Educacionais da RME.

A entrevista E1 foi concedida pela professora que estava no período da implantação da proposta na RME (2006). A entrevista E2 foi concedida pela professora que contribuiu com as discussões e reformulações da proposta pedagógica que culminaram na Portaria SME Nº 068, de 19-11-2014 (GOIÂNIA, 2014), encaminhada às escolas de tempo integral de Goiânia que entraram em vigor no ano de 2015.

**Fotografia** - O uso da fotografia na pesquisa etnográfica deixa expostos os limites da opção metodológica utilizada. Segundo Tiballi e Jorge (2007, p. 66) o problema “diz respeito à natureza pedagógica da própria observação imagética e refere-se à problemática da interpretação da etnoimagem no contexto das pesquisas educacionais”.

No que se refere aos limites, o pesquisador faz o recorte espacial e temporal observado. Portanto, indica a compreensão que obteve do ambiente que lhe é apresentado ao fotografar. A imagem selecionada não é criação do pesquisador, ainda que o ângulo da realidade registrado aponte o ponto de vista que ele está construindo.

Embora ocorram esses limites, esta investigação do tipo etnográfico, demanda esse recurso, não para ilustrar os dados, mas para dar visibilidade de outra forma, que não seja a escrita, *ao locus* pesquisado. “Pelo enquadramento torna-se possível perceber nas imagens resultantes, a observação do pesquisador” (TIBALLI; JORGE, 2001, p. 68). Pois o que define a amostragem de uma seleção imagética em uma pesquisa é a repetição de um comportamento social evidenciado. Assim, as imagens não são registros de acontecimentos aleatórios.

A fotografia neste estudo investigativo não é considerada ilustração do texto escrito; ela é aqui entendida como uma escrita imagética de como a escola foi apreendida no seu cotidiano, durante a pesquisa. Portanto, o texto fotográfico deve ser lido no que contém de informação própria e como complemento do texto escrito. A escritura imagética das escolas revela diferentes modos de apropriação e ressignificação do espaço escolar pelas crianças.

**Análise documental** - por meio de documentos oficiais da RME e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada escola, busquei ampliar a compreensão da realidade educacional, da política pública e do projeto formativo e educativo, procurando destrinçar o que está na proposta da RME para a Escola de Tempo Integral de Goiânia e nas condições reais encontradas.

**Pesquisa bibliográfica** – fundamentei-me em autores que procuram apreender as concepções, contradições e práticas que sustentam os discursos e as políticas educacionais para educação integral: Eboli (1969); Teixeira (1999); Coelho e Cavaliere (2002); Paro (1988,

2011); Libâneo (2014, 2013); Tiballi e Nepomuceno (2006); Limonta (2009); Brasil (2013), dentre outros. Quanto à discussão sobre criança e infância, os estudos fundamentaram-se em: Ariés (1973); Benjamin (1985); Rousseau (1992); Sarmento (1997); Freitas (1997); Larrosa (2001); Siqueira (2011), dentre outros.

Após a utilização de diferentes técnicas de coleta de dados, a análise, a interpretação da realidade investigada e a exposição dos resultados da pesquisa - seguiu a orientação metodológica adotada pela Antropologia Social, tendo a dialética entre teoria e prática como atitude investigativa.

Durante a identificação dos elementos da infância verbalizados pelas crianças em suas experiências na Escola de Tempo Integral, categorias de trabalho surgiam, as quais ora refutavam, ora confirmavam a investigação. Por fim, chegou-se ao ponto da dinâmica do processo permitir a análise teórica com a dimensão da empiria, conforme assinala André (1999), de forma a obter respostas que possibilitaram transformação dos dados em registro científico.

Com a organização e análise dos dados coletados na observação, entrevistas, fotografias, análise documental e grupos focais, foi possível sistematizar as categorias de análise *a priori*: infância, criança, educação integral e escola de tempo integral. Foi possível também identificar três categorias de trabalho, consideradas como critério para a exposição dos resultados, com a tarefa de desvelar o que não foi revelado pelas categorias *a priori*:

- A) As condições materiais e os serviços oferecidos;
- B) Conhecimento e brincadeira;
- C) A reinvenção da cultura escolar pela criança.

As condições materiais concretas desvendadas no confronto entre as vozes das crianças e os documentos oficiais da RME sobre a proposta de Escola de Tempo Integral em Goiânia serão apresentadas a seguir. Em sua essência, revelou-se a tese que será defendida: os espaços escolares na Escola de Tempo Integral da RME de Goiânia são reinventados pelas crianças, à revelia do controle ou do acompanhamento dos agentes escolares.

O primeiro capítulo contém as categorias de análise infância e criança. A infância foi estudada para compreender essa etapa da vida e o movimento histórico de sua concepção. A infância é uma construção cultural, os hábitos e os valores são distintos em cada cultura e cada contexto social estabelece padrões de comportamento e de limites. Neste estudo apreendi a categoria criança como uma etapa do desenvolvimento humano para entender como socialmente se constitui esse sujeito.

No segundo capítulo, considerando o cenário político brasileiro e sua conjuntura, está presente a discussão acerca das concepções de educação integral (com a ampliação do tempo e espaço escolar) e a finalidade da escola de tempo integral. Apresento ainda a organização escolar da Rede Municipal de Educação de Goiânia, bem como a implantação da escola de tempo integral na capital.

No terceiro capítulo discorro sobre os resultados dos procedimentos metodológicos empregados e apresento a reflexão, de forma dialética, das categorias de trabalho, junto às categorias de análise. Apresento também o conhecimento e a brincadeira na perspectiva da criança, o cotidiano da criança no espaço escolar, a condição de desenvolvimento nessa na rotina e como a criança “re”- inventa os tempos e espaços no ambiente escolar.

## CAPÍTULO I - CRIANÇA E INFÂNCIA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

*“O brinquedo e o brincar são encarados enquanto movimento de libertação da criança na medida em que possibilitam à criança "re"-inventar seu mundo”.*

*Walter Benjamin (1984)*

Este capítulo tem o objetivo de contextualizar as categorias infância e criança que *a priori* foram identificadas como importantes para a compreensão da pesquisa. A infância como categoria foi estudada para compreender o seu movimento histórico. A infância é uma construção cultural, os hábitos e os valores são distintos em cada cultura e cada contexto social estabelece padrões de comportamento e de limites.

Desenvolvi a categoria criança como uma etapa do desenvolvimento humano para compreender como socialmente se constitui esse sujeito. Apresento: a pesquisa com criança e a concepção cultural de criança e infância, a construção social de infância, como se constituiu a infância e a criança no Brasil e, por fim, a criança na escola de tempo integral.

### **1. Infância e criança - contextualização na pesquisa**

Benjamin (1994) retrata a superficialidade da realidade social, no século XX traduzida por meio do brinquedo. Descreve um período de descartáveis. No campo da infância, a homogeneização dos objetos e a substituição acelerada destes por uma versão mais potente conferem a fragmentação da memória, do brincar. A infância recebe estímulos incessantemente de forma rápida e descartável, e o brinquedo reflete essa inquietação. No entanto, ainda é no brinquedo e no brincar que a criança reinventa o seu mundo, transformando o fragmentado, o múltiplo, em singular.

Nas escolas de tempo integral investigadas, as crianças utilizavam o brincar e o brinquedo como movimento de liberdade, tempo “livre”, na medida em que "re"-inventavam a organização escolar institucionalizada.

De acordo com Larrosa (2004), na sociedade de consumo também encontramos objetos distintos que são elaborados, fabricados, arquitetados para crianças: roupas, brinquedos, decoração de quartos, entre outros. Na indústria cultural não é diferente: é possível selecionar músicas, filmes, peças teatrais, espetáculos de modo geral. No contexto atual da sociedade capitalista localizamos explicações relativas à infância, na psicologia, na sociologia, na pedagogia, na medicina e em outras áreas do conhecimento. O “conhecedor” na



área específica faz afirmações em livros, revistas, programas de televisão no ambiente acadêmico, nas salas das universidades; porém não há consenso no conceito de infância.

A infância, entendida como algo outro, não é o que já sabemos, mas nem tampouco é o que *ainda* não sabemos. [...] O que *ainda* não sabemos não é outra coisa além do que se deseja medir e anunciar pelo que sabemos, aquilo que se dá como meta, como tarefa e como percurso. A arrogância do saber não somente está na exibição do que já conquistou, mas também no tamanho de seus projetos e de suas ambições, [...] a infância como algo outro não se reduz ao que já fomos capazes de submeter à lógica cada vez mais afinada de nossas práticas e de nossas instituições, mas tampouco pode confundir-se com o que *ainda* não pudemos submeter (LARROSA, 2004, p. 2).

O autor provoca a inquietação, a incerteza do que pensamos que sabemos em relação à infância, coloca em suspensão o poder e o saber do adulto quanto a sempre responder pela criança ou fazer por ela, como se esta não elaborasse de forma racional sua forma de ver, pensar e se relacionar no e com o mundo. O autor sugere pensar que, à medida que os questionamentos de investigador sobre essa temática acrescentassem menos conclusões e mais audição, mais escuta à experiência da criança como outro, e menos respostas, os nossos saberes talvez ganhassem dimensão da iniciativa de conhecer; não de quem tem o poder da enigmática infância, mas talvez de nos aproximarmos desses “seres estranhos dos quais nada se sabe [...] e que não entendem nossa língua” (LARROSA, 2004, p. 2).

Em Benjamin (1994) e Larrosa (2004) a criança é reconhecida como alguém que pensa, age e “re”-inventa sua infância, seu mundo. A infância é apresentada como enigma, como o outro e como movimento, uma vez que as crianças conseguem ir além da superficialidade cultural e social impostas a elas.

Nas Escolas de Tempo Integral pesquisadas, a brincadeira, para as crianças não é atividade com hora marcada; qualquer momento é tempo do brincar, de viver a infância. As políticas públicas educativas não acentuam esse ponto de vista. As estratégias e metas, com as leis e projetos educacionais, intensificam medir e avaliar uma série de fatores que envolvem a criança e a infância sem considerar estudos científicos de Silva, Barbosa e Kramer (2008); Francischni e Campos (2008); Delgado e Muller (2008), dentre outros, que apresentaram resultados de pesquisas com crianças, os quais muito contribuem na compreensão da infância.

Sarmiento (1997) afirma que estudos com crianças contribuem para outra forma de interpretar importantes realidades por elas experienciadas:

O estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos

sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente (SARMENTO, 1997, p. 8).

Num processo contínuo nas esferas política, social, econômica e cultural, a pesquisa com crianças na perspectiva da educação apresenta fundamentos que ultrapassam os aspectos biológicos do desenvolvimento humano. Conforme Cruz (2008, p. 11) “Trabalhos desvelando falsas ideias de criança e a infância como fenômenos ‘naturais’ têm mostrado que esses conceitos são construções históricas e sociais, [...] marcados pelas relações econômicas e, portanto, de classe”.

Nesse sentido, embora haja dificuldades em construir fundamentação teórico-metodológica de pesquisa com crianças, ela é pertinente, principalmente em relação, à escola uma vez que este é o espaço em que é mais reprimida a cultura da infância (CRUZ, 2008, p. 18).

Por séculos, deliberações relativas à infância foram desenvolvidas e interpretadas de forma prolixa, estabelecendo a ideia de criança como ser incompleto. A Psicologia muito contribuiu para diminuir essa compreensão, visto que aumentou a produção científica a esse respeito em meados do século XX, mas “em geral, são realizadas pesquisas *sobre* crianças e não *com* crianças” (CRUZ, 2008, p. 12).

Há que se considerar uma sociedade pensada e construída por e para adultos e a relação adulto-criança perpassa pela relação de poder Porém é ético respeitar “o querer participar por parte delas” (LEITE, 2008, p. 123). Dessa forma, articular estudos com criança na escola de tempo integral na atualidade é reconhecer a importância da compreensão da infância na produção e no registro científico na área da educação.

Pesquisas evidenciam (CAVALIERE, 2007, 2009; LIBÂNEO, 2011, 2013, 2014; GUARÁ, 2006, 2009; PARO, 1998) que na última década as políticas praticadas pelo Ministério da Educação (MEC) têm induzido os estados e municípios brasileiros a implantarem escolas de tempo integral. Para estudiosos da temática ampliação da jornada escolar (CAVALIERE, 2007; PARO, 1998), as inúmeras experiências espalhadas pelo país nem sempre expressam concepções e práticas pedagógicas comprometidas com a educação integral das crianças. Esse fato fica evidenciado pela (re) organização do tempo escolar sem, contudo, alterar os espaços das aprendizagens, o currículo e as práticas docentes.

Em muitas situações a educação integral é entendida como mera ampliação da jornada escolar, desvinculada de uma concepção rigorosa de educação, desenvolvimento humano e formação integral. No campo de investigação - escolas de tempo integral em Goiânia - a

ampliação do tempo escolar não alterou a reorganização dos tempos, espaços, currículos e práticas da aprendizagem. A escola de tempo integral apenas ampliou a jornada escolar, ou seja, o tempo e os conteúdos. As práticas pedagógicas continuam sob a mesma perspectiva pedagógica e curricular da escola pública de tempo parcial.

Atualmente, a discussão acerca do sentido e da importância de pensar e organizar uma escola que atenda integralmente às necessidades cognitivas, afetivas e sociais da criança tornou-se recorrente no cenário educacional, mas só a ampliação do tempo escolar não expressa um currículo e uma prática pedagógica articulada com uma concepção de educação integral.

Na discussão dessas questões, alguns aspectos se mostram importantes, como a concepção de infância e de criança e o desvelamento de suas vozes. Como afirma Leite (2008, p. 130), “não é comprovar o acontecido, o *factual*, mas compreendo que a expressão dos meninos e meninas envolvidos nas pesquisas nos dá pistas sobre suas maneiras de ser e agir, suas formas de experienciar o mundo e de significá-lo”.

Buscar a experiência vivida na escola de tempo integral e fazer uso dos comentários das crianças não determina que sejam verdades o que dizem; porém, “entendemos que as crianças, ao se expressarem, retratam não apenas o vivido por elas, mas o vivido por outros e, ainda, seu imaginário acerca das temáticas propostas” (LEITE, 2008, p. 129).

## **1.1 A pesquisa com criança**

A imagem da infância produzida no espaço escolar, campo desta investigação, evidenciou que, não obstante as concepções de infância, nos diversos campos epistemológicos, reconhecerem a criança como sujeito de direitos, a escola por vezes ignora esse fato e ainda separa a infância da criança. Deixa de observar, assim, o conjunto entrelaçado de condições e contradições que constituem as situações históricas que o comportamento infantil cria e recria.

Nesse sentido, há uma série de questões que precisam ser observadas. O *locus* da investigação é o espaço escolar, porém a pesquisa é com a criança. A discussão procura fazer a interlocução com a cultura, compreendendo “[...] a criança como produtora de cultura e reconhece a brincadeira como o que caracteriza a infância” (SILVA, BARBOSA e KRAMER 2008, p. 82). O aparente pode se mostrar de forma equivocada e a essência não necessariamente é conhecida. Portanto, considerou-se a interação entre criança e adulto (pesquisadora) e a necessidade essencial de ver e ouvir, daí, a observação do tipo etnográfica.

Conforme Silva, Barbosa e Kramer (2008 p. 86) “ver e ouvir são cruciais [...] se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzida na investigação, mas é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano”. Assim, distância e proximidade são fundamentais: conhecer-se como pesquisador - identidade de adulto e o conhecimento do outro, da criança - bem como reconhecer o estranhamento, demonstra confronto intelectual e emocional diante das variadas interpretações que se podem apreender do universo investigado (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2008).

As diretrizes metodológicas que orientam a pesquisa e a abordagem ética na relação de poder que atravessa a interação adulto - criança trazem elementos que são desafios fundamentais e precisam ser enfrentados. Pesquisar crianças significa poder trazer diferentes situações em que ela [...] se coloca tanto nas *entrevistas* quanto em outras *situações de interação* (observação de brincadeiras, conversas, diálogos entre crianças, diálogos criança e adultos, experiências culturais), [pois] o mundo - com suas contradições, instabilidade e desigualdade - existe não para ser contemplado, conhecido ou vencido, mas, sobretudo, para ser transformado (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2008, p. 94-95). Neste caso, transformado com as lentes de pesquisadora que buscou o enfrentamento dessa questão, que colocou a criança como sujeito, tentando compreendê-la como ser competente e ativo e não apenas como objeto de pesquisa numa relação desigual de poder. “Numa sociedade marcadamente adultocêntrica, [...] trazer a criança ao palco do diálogo e buscar estabelecer com ela uma parceria implica, de antemão, transgredir com o estabelecido [...]” (LEITE, 2008, p. 122).

Aspectos sociais e culturais ditam as normas no que se refere ao domínio do conhecimento entre pesquisador e pesquisado, tomando como certo que o pesquisador está na condição de poder. Nas relações envolvidas entre pesquisador adulto e pesquisado criança a tensão é maior: leva-se mais em consideração o fator idade e a expectativa em saber se o que é dito ou como se comporta está certo ou errado. Francischini e Campos (2008, p. 106) afirmam que cabe ao pesquisador diminuir essa ansiedade e “estar atento ao processo e às estratégias empregadas pela criança [...] sinalizando para ela que não há respostas em termos de certo ou errado; o importante é a sua construção particular de uma resposta”.

Um aspecto muito particular está no uso da linguagem, seja facial, verbal, corporal, teatral, enfim. É muito peculiar meninos e meninas usarem um padrão não aceitável pelos adultos. Compreender a linguagem deles, não é buscar explicações, mas os diversos significados.

Sem essa clareza as investigações com as crianças tendem ao insucesso, uma vez que deixariam à margem toda a ironia, senso de humor e brincadeira que as crianças trazem em suas narrativas; toda a irreverência e transgressão contidas em suas múltiplas formas expressivas. [...], outrossim, que devem ser entendidas não de maneira isolada ou padronizada, mas em seus contextos de diferenciação [...]" (LEITE, 2008, p. 128).

As dificuldades e os limites em discutir pesquisa com criança são reais. Silva; Barbosa e Kramer (2008) Leite (2008); Francischini e Campos (2008) dentre outros, evidenciam a produção de uma série de estudos publicados sobre infância e criança em diversas áreas do conhecimento. “Podemos observar o esforço recente de produção, o investimento teórico e o desenvolvimento de estudos para a construção de uma metodologia de pesquisa com crianças” (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2008, p. 84). Nesse sentido, considera-se importante superar o mito do protagonismo infantil e analisar as mudanças nos papéis e nas formas de interação criança-adulto.

O recorte epistemológico desta investigação situa-se no campo da pedagogia e seus correspondentes com a pesquisa do tipo etnográfica.

## **1.2 A concepção cultural de criança e de infância**

Em cada geração e em cada sociedade há concepções diferentes de infância e de criança. Essa discussão nas diversas áreas epistemológicas apresenta limites, avanços e possibilidades históricas próprias. No século XIX foi socialmente instituído um movimento histórico que dividiu o espaço doméstico, familiar (até então o único lugar de formação para as crianças), com o espaço escolar.

Valores que tradicionalmente eram repassados pelos adultos apenas no interior de cada família começam a sobressair nas relações sociais e novos comportamentos são exteriorizados com a institucionalização da escola. Diante da socialização da criança, que passa a ter contato com valores diversos no ambiente escolar, surge nova conduta social, por vezes diferente da tradição e do convívio do espaço doméstico.

Segundo Ariès (1973), na arte medieval até o fim do século XIII, as características da criança e a sua expressão particular, facial, gestual e comportamental eram desconhecidas. Elas eram representadas como homens em tamanho reduzido e não era por inaptidão ou falta de capacidade dos artistas. O argumento razoável para a provável ideia de homem em miniatura é a ausência de lugar da infância naquele contexto, naquela visão das sociedades

européias. Não existia culturalmente esse período na vida social da criança. Ela se misturava com os adultos assim que conseguisse o mínimo de desenvoltura física, motora.

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ARIÈS, 1973, p. 65).

Conforme Ariès (1973), o sentimento da infância e de família nasce com revelações isoladas. Ao contrário, manifesta-se quase como intransigência: o adulto demonstrava interesse pelos filhos pequenos “na medida em que estes lhes proporcionam diversão e alegria” (ARIÈS, 1973, p. 162).

Segundo Tiballi (2014) “Apesar das várias revisões empreendidas e das severas críticas dirigidas aos estudos de Ariès, o discurso acadêmico sobre a infância continua polarizado”. Não prolongarei na discussão do ponto de vista do autor, sobre sentimento, porque foge ao eixo central da pesquisa. No entanto, vala destacar sua autocrítica referida referida por Klein (2012, p.3385): “Ariès se penitencia de ter se excedido na busca das origens [...] porque isso o teria levado a afirmar o nascimento de um sentimento antes inexistente, quando se tratava apenas de mudança na natureza desse sentimento”.

A partir do final do século XVI os nobres começaram sentir e demonstrar sentimentos da infância, como mostra este exemplo: “Eu a amo muito... Ela acaricia vosso retrato e o paparica de um jeito tão engraçado que tenho de correr a beijá-la” (ARIÈS, 1973, p. 147). Essa “paparicação” também era denunciada entre o povo; era dito que “as crianças dos pobres [...] só fazem o que querem, sem que os pais se importem [...] o que as crianças querem os pais também querem” (ARIÈS, 1973, p.162).

No século XVII surgiu, com educadores e moralistas, o interesse em observar a criança sob pressuposto de uma psicologia infantil (ainda não consolidada) para melhor adaptar os métodos da educação.

É entre os moralistas e os educadores do século XVII que vemos formar-se esse outro sentimento da infância [...] e que inspirou toda a educação até o século XX, tanto na cidade como no campo, na burguesia como no povo. O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral. A criança não era nem divertida nem agradável (ARIÈS, 1973, p. 162).

No primeiro formato de vida escolástica (escola particularmente dita) o critério de organização não respeitou a faixa etária, e sim ajustou diferentes idades no mesmo espaço físico. Na mentalidade burguesa, e como esses centros eram reservados a um seletos número de pessoas que recebiam formação moral e intelectual como forma de disciplinarização, a metodologia autoritária conseguia adestrar e afastar a criança do convívio com os adultos. O importante era o conteúdo ensinado e não a idade dos alunos. Havia a divisão da infância em classes - de 05 a 07anos e de 10 e 11 anos - e o direcionamento social do ensino em dois tipos: um para o povo, e outro para as camadas burguesas e aristocráticas. (ARIÈS 1973, p. 185). A história ratifica que a criança foi resguardada de forma intencional, também institucional, considerando a camada da sociedade a que pertencia.

Quanto à instituição colégio, como abrigo para criança pobre, sem a intenção de ensino, foi fundada no século XIII. Seguiu somente regras monásticas, um modo de afiançar vida digna. A partir do século XV, sobretudo no século XVI, o colégio alterou sua concepção: educação como formação, disciplina e hierarquia deveria ser proporcionada como condição essencial, para o desenvolver da infância e da juventude.

[...] De uma pequena minoria de clérigos letrados, ele se abriu a um número crescente de leigos, nobres e burgueses, mas também a famílias mais populares [...] O colégio tornou-se uma instituição essencial da sociedade [...] O colégio constituía, se não na realidade mais incontrolável da existência, ao menos na opinião mais racional dos educadores, pais, religiosos e magistrados, um grupo de idade maciço, que reunia alunos de oito-nove anos até mais de 15, submetidos a uma lei diferente da que governava os adultos (ARIÈS, 1973, p. 159).

A criança naquele contexto era considerada adulta assim que se ingressava na escola. Essa forma de organização pode causar estranhamento; no entanto, a ideia de idade classificando criança, jovem e adulto não existia.

No século XVIII, Rousseau (1992), com a primeira edição (1790/1992), em sua obra “*Emílio ou Da Educação*” afirmou que o homem não conhecia a infância, usava de ideias fantasiosas para tentar explicá-la e cada vez mais se perdia no entendimento, porque sempre procurava o homem na criança.

Não se conhece a infância: com as falsas idéias que dela temos, quanto mais longe vamos mais nos extraviamos. Os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de aprender. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem (ROUSSEAU, 1992, p. 6).



Esse autor, filósofo humanista, partia do pressuposto de que o homem nascia naturalmente bom e que a sociedade o corrompia pelas artes e pelas ciências. Para evitar que a criança se tornasse má, esta deveria ser vista por suas próprias características, com sua complexidade, e não como um adulto em miniatura.

Sob a compreensão do conceito moderno de infância, Rousseau (1992) rompeu com o modelo escolástico tradicional, abandonou as práticas pedagógicas que então preponderavam (a educação fundamentada pela razão), fez crítica ao sistema livresco e defendeu o contato com a natureza, a ação e o fazer. *Emilio*, o aluno fictício, passou por uma educação centrada no potencial da “natureza da criança” e não na racionalidade dos conceitos. Sob esta perspectiva, para Rousseau (1992), o que separa o adulto da criança é a educação. No entanto, uma educação eleita à dependência das coisas tinha um potencial educativo:

Há duas espécies de dependência: a das coisas, que é da natureza; a dos homens que é da sociedade. A dependência das coisas, não tendo nenhuma moralidade não é nociva à liberdade, e não engendra vícios; a dos homens sendo desordenada, os engendra todos (ROUSSEAU, 1992, p. 68).

O autor destacou que, a criança ao nascer, não tem juízo e força, mas sabe-se que e o homem quando adulto pode ter sido modificado pela educação. Daí a necessidade de se discutir criança como ser singular, respeitando as suas condições.

Viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem. Tudo o que um homem deve ser, ele o saberá, se necessário, tão bem quanto quem quer que seja; e por mais que o destino o faça mudar de situação, ele estará sempre em seu lugar (ROUSSEAU, 1992, p. 15).

O contexto das primeiras discussões sobre infância em Rousseau ocorreu na efervescência do Iluminismo, e a rejeição por religião revelada o fez adepto da religião natural. Para o autor, a formação da criança deveria se fundamentar nos princípios de liberdade, autonomia e moralidade. Liberdade em ser criança, com as suas características para viver o presente e, na adolescência, autonomia para saber generalizar noções de humanidade e para chegar à vida adulta com preparo para cumprir as funções de homem ou de mulher, utilizar o que aprendeu sem comprometer a própria felicidade na dependência de outros e com liberdade intelectual e moral. Em síntese, importa conservar os bons hábitos da infância, e não somente tornar-se adulto para prestar obediência em troca de cuidados (ROUSSEAU, 1992).

Por isso, como assinala Tiballi (2004):



A partir do séc. XVIII esta ideia que consubstancia uma natureza Infantil fica instaurada enquanto discurso que, por ter sido histórico e culturalmente construído, distingue o significado do termo criança, que corresponde a uma etapa biológica do desenvolvimento físico e mental do homem, do significado de infância que designa o comportamento correspondente ao papel social que lhe é designado pela sociedade moderna (TIBALLI, 2014, p. 514).

No contexto de Segunda Guerra mundial, Benjamin (1994) filósofo do século XX, ressaltou que nas formas narrativas sob a autoridade da velhice as experiências humanas eram transmitidas, contadas por pais e avós aos filhos netos, em épocas em que as pessoas tinham tempo para contar e ouvir histórias. A educação em sentido vasto tinha seu lugar. No entanto, as experiências humanas que eram comunicadas por meio de narrativas, histórias e provérbios foram se empobrecendo de geração em geração e não se tratava somente de uma pobreza privada, mas de toda humanidade.

Nesse período do século XX, o homem europeu era dominado pelo cansaço e desilusão sentimento de quem vivia uma narrativa desconexa. “E não é raro que o sonho compense a tristeza e o desânimo do dia, realizando a existência inteiramente simples e absolutamente grandiosa que não pode ser realizada durante o dia, por falta de forças” (BENJAMIN, 1994, p. 118).

O homem se tornara esvaziado, por conseguinte, uma humanidade pobre de experiências se preparava para sobreviver à cultura. O teor do frenético acúmulo de informações era emudecido pela superficialidade e banalização de tudo que as cercava. Nesse conjunto de exaustão, não obstante, novas gerações foram se constituindo. Crianças tornaram-se adultos e muitos destes se estabeleceram profissionalmente e formaram outras famílias.

Depreende-se que as condições materiais concretas em cada período histórico se apresentaram na contradição, nos limites e na continuidade para que as circunstâncias de cada contexto inserissem a criança na vida social como um ser no mundo.

### **1.3 A construção da concepção social da infância**

O tema infância é recorrente quando se discute educação integral nos documentos oficiais das secretarias de Educação, nos textos acadêmicos e nas definições sobre essa temática. Segundo Siqueira (2011, p. 22) a nomeação utilizada pela Educação e pela Psicologia em relação a esse tempo de vida o considera como construção social; no entanto, afirma: “É preciso tensionar que aquilo que as produções destacam como mediações para

nomear esse tempo como construção social não revela os elementos fundamentais da compreensão da sua universalidade e singularidade, nem da tensão entre natural e social”.

Este recorte traz nexos com o propósito de fomentar a compreensão de infância como construção social, na relação infância - criança como sujeito de direitos, postura adotada pelo poder público para atender a um tempo da vida, mas que não é contemplada por vários segmentos da sociedade, seja pela família, seja pela escola ou outro espaço sociocultural. Essa discussão não se resolve neste texto, mas o debate revela as diversas argumentações epistemológicas e histórico-sociais.

Na sociedade atual, dependendo do olhar dos que analisam, as concepções adotam critérios de referência. Nesse sentido, a criança não é, por si só, anjo, problema social ou futuro do país, e sim uma construção cultural com localização geográfica e histórica. Algumas dessas concepções são apresentadas a seguir:

**1 - Criança como um ser sagrado e indefeso** – “O sagrado é antes de tudo, interpretação e avaliação do que existe no domínio exclusivamente religioso, completamente inacessível à compreensão conceitual e constitui algo inefável.” (OTTO, 1985, p. 12). O sagrado é mutável, relativo. Todos nascem crianças puras de sentimentos e emoções e à medida que são inseridas no convívio social, podem ser ou não adultos “de bem”. Deixam, portanto, de ser sagradas, à medida que deixam de ser crianças. Tal apreensão foge a explicação racional, por conceitos (OTTO, 1985, p. 17); é uma interpretação que não se concebe fora do campo religioso.

No Brasil, a utilização do clichê “criança é algo sagrado” veio da tradição religiosa, haja vista a concepção de religiosidade imposta por meio da colonização. A ideia de criança foi se constituindo como construção coletiva cultural, cujas partes foram tecidas nas relações sociais e no imaginário coletivo popular.

Quando os missionários chegaram, representando o altar com a cruz e com a imposição religiosa ratificaram que a colonização seria pelo poder e pela fé no cristianismo. A não flexibilidade cultural entre o clero europeu e o povo que foi encontrado produziu uma dialética cultural a partir da fusão de dois “mundos” muito diferentes quanto à organização econômica, política, social e religiosa. Assim, a criança considerada como um anjo enviado, um presente de Deus fez e faz parte do comportamento social religioso no Brasil.

**2 - Criança como menor, como problema social** – “A semana foi farta de delitos, a maioria praticada por menores, era esta a tônica da matéria publicada, em 1906, na cidade do Recife.” (MOURA, 2011 p. 1). “O menor” deixa de ter identidade, de ser visto como sujeito, com

individualidades, singularidades; passa a ser um coletivo, “um menor” matou o outro; é menor, mas é uma pessoa perigosa. É um ser quase invisível que ganha destaque apenas quando viola as normas, as leis ou as regras sociais de convivência.

A criança entendida como problema perdeu sua condição de ente sagrado e passou a ser uma pessoa vista como infratora, marginal. O fragmento retirado do texto de Moura (2011) comenta uma matéria publicada em 1906 que parece ser atual. Tal semelhança se explica pelo fato de que a partir da Revolução Industrial, as questões sociais, culturais e educacionais não se apresentam dissociadas das questões econômicas.

Freitas (1997) afirma que em documentos oficiais, sejam governamentais ou não governamentais, como também em argumentos da ciência, as análises sobre infância produzidas no século XX estão associadas ao desenvolvimento econômico, este reconhecido como a solução para as carências infantis.

[...] Em circunstâncias diferentes encontramos uma unidade interpretativa interessante. A leitura do recenseamento escolar apresentado por Sampaio Dória (1921); as considerações do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais sobre crianças faveladas em escolas públicas (1959); ou o relatório do UNICEF de (1964) que tratava da Infância dos países em desenvolvimento; ou o relatório do mesmo organismo sobre A situação mundial da infância em 1995, revelam um século vazado pela idéia de que o desenvolvimento econômico é uma política preventiva global contra o desamparo da infância (FREITAS, 1997, p. 10).

O movimento histórico da discussão sobre infância e criança só pode ser compreendido num contexto global. Na atualidade afirmamos quase que diariamente: a criança é sujeito de direitos. Essa expressão, para se tornar de caráter ordinário e vigorar como política de Estado, teve um longo processo histórico com várias iniciativas e articulações na Educação, na Saúde, no Direito do Trabalho, e na população civil.

Segundo Corrêa (1997), em 1921, países membros da Sociedade das Nações estabeleceram em Genebra novas regras de convivência e aprovaram uma Declaração dos Direitos da Criança. No Brasil, em 1927, o que se decretou foi um Código de Menores. No Código constava:

A proibição do trabalho de crianças de até 12 anos e sua impunidade até os 14 anos. Dos 14 aos 18 anos, as crianças poderiam ser internadas em “estabelecimentos especiais” e dos 18 anos em diante seriam puníveis pelos crimes cometidos. As crianças da categoria dos 14 aos 18 anos, desde então numa espécie de limbo legal, serão transformadas em menores, e os estabelecimentos especiais destinados a elas, bem como os agentes sociais que delas deveriam se encarregar, passam a ser objeto da atenção de médicos e juristas, de psicólogos e pedagogos. [...] ora com ênfase no Estado, ora na

sociedade, ora na igreja [...] dois pontos cruciais parece ter havido concordância: menor abandonado era uma questão de sua institucionalização, e, os agentes preferenciais nesse cuidado institucional seriam mulheres (CORRÊA 1997, p. 80).

O Código de 1927 ratifica a exclusão e oficializa a pobreza, reforça as condições de desigualdades, legaliza medidas para proteção às crianças maltratadas, mas não traduz medidas para sanar o problema das crianças pobres.

O comportamento social do homem é histórico. A criança se tornou sujeito à medida que, historicamente, as relações sociais e econômicas, seja por força da lei, seja culturalmente, conferiram-lhe esse direito. Corrêa (1997) assegura que nesse contexto aparece também a inserção da mulher no mercado de trabalho, e é certo que, para a ampliação dos deveres de mãe, para cuidar daquele “menor” (que passou a ser menor abandonado ou delinquente em potencial), o cuidar se desdobrou em funções de assistente social ou professora primária - atividades que a Igreja Católica legitimou como protetoras e cuidadoras para o bem-estar social.

**3 - Criança, sujeito de direitos -** Sarmiento (1997, p. 2) alega que o fator basilar para que a criança fosse notada e considerada como sujeito de direitos tem como indicador a questão demográfica. “Dir-se-ia que o mundo acordou para a existência das crianças no momento em que elas existem em menor número relativo”.

Em 1989, com a Convenção dos Direitos da Criança aprovada pelas Nações Unidas, o conjunto de direitos anunciava princípios fundamentais de vida - condições de saúde, moradia, educação e bens culturais. Porém, em todos os países as condições de vida da criança eram vulneráveis e ela acabava sendo sempre a principal vítima:

[...] intensifica-se em certas regiões do globo a prostituição infantil associada ao "turismo sexual"; não apenas não foi extinto como se intensifica em alguns países o trabalho infantil; [...]; os "meninos de rua" em algumas cidades não apenas aumentam como são vítimas de perseguição e assassinato; recrudescer a miséria e a fome nas zonas degradadas dos subúrbios [...] das grandes cidades, etc. (SARMENTO, 1997, p. 2).

No Brasil, a Lei Nº 8.069 de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), assegura proteção integral à criança no seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, sem prejuízo ao que é fundamental e inerente à pessoa humana. No Art. 2º “considera-se criança, para os efeitos dessa Lei, a pessoa até 12 anos de idade incompletos” (BRASIL, 1990). As contradições são reais na afirmação do artigo citado.

A criança no Brasil teve resultados no que se refere à legislação, mas não alcançou ainda o seu lugar como cidadã. Essa condição está em desenvolvimento, apresenta configuração lenta.

Sarmiento (1997) ressalta que as investigações, as ações da mídia e o discurso político estão acompanhados de preocupação com a criança, associados às questões sociais e de educação, mas não é suficiente. Há a urgência de ações cotidianas de impacto para perceber a infância com contínuas formas de maus tratos, exploração do trabalho infantil, situação de risco e exclusão social.

Com esse quadro, o debate jurídico intensifica a expressão criança, sujeito de direitos.

A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas Leis. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 53º, 1990).

A construção social da criança no Brasil tem imbricações históricas; sua constituição é cultural e religiosa, consequência da união Estado-Igreja. A concepção de criança não se reduz a uma destas expressões: “sagrado, puro”; “menor”, “problema social” “sujeito de direitos”. Porém, na contradição e no movimento histórico, essas imagens são socialmente reproduzidas, e o adulto reforça e se forma nos padrões de comportamento, nos valores de um grupo e no contexto social.

No século XXI, com todas as mazelas sociais, para a criança pobre a escola passou a ser o lugar possível para proteção e desenvolvimento integral, o que é amparado inclusive constitucionalmente no Brasil. A ideia de proteção integral inscrita no ECA está fundada no reconhecimento de que a situação peculiar da criança e do adolescente como pessoa em desenvolvimento exige uma forma específica de proteção e formação, traduzida em direitos e deveres, tanto individuais quanto coletivos. Dentre os direitos está o de educação integral.

A Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) são documentos legais que trazem para o centro do planejamento das políticas públicas a garantia do direito à educação integral de crianças e adolescentes. Vale ressaltar o dispositivo legal da Lei n. 9.394/1996 que preconiza a progressiva implantação do ensino em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino, para os alunos do ensino fundamental. Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola (GUARÁ, 2009).

Na sociedade contemporânea, a família é a principal instituição que determina, delimita e alicerça a educação da criança, e a escola é a instituição que robustece as normas sociais estabelecidas como o lugar de aprender a ser cidadão (DESSEN; POLONIA, 2007). Sob essa concepção, a criança está muito escolarizada, sujeita às normatizações sociais impostas e à idéia “lugar de criança é na escola”, que reforça outra afirmação: quanto mais tempo permanecer na escola, mais poderá aprender a ser cidadã.

As instituições e políticas de escolarização e os organismos institucionais que valorizam a infância criaram programas sociais, programas assistencialistas e políticas públicas educacionais. No século XXI, porém, ainda persiste a histórica desigualdade social, cultural e econômica, assim como as perspectivas assistencialistas para com as crianças, embora no discurso e na Lei, ela seja apresentada como sujeito de direito. Na História do Brasil, a forma como a criança foi assistida e inserida culturalmente é igualmente resultado das condições concretas a ela concedidas.

#### **1.4 Criança e infância no Brasil**

A primeira forma de assistência social à criança foi o sistema de roda dos, expostos criado na Europa medieval. Marcilio (1997) alega que esse sistema teve a finalidade de estimular famílias a não abandonar seus bebês indesejados nos bosques, no lixo ou mesmo portas das igrejas. Na roda a criança era deixada de forma anônima; a rodeira a recolhia encaminhava para ama de leite ou para famílias cuidarem. Algumas amas eram as próprias mães que não podiam assumir os filhos por questões financeiras, por isso usavam dessa possibilidade para terem ressarcimento pelo serviço e ficar próximas dos filhos (MARCILIO, 1997).

Embora a maioria dos bebês não chegasse à idade adulta - no Brasil a mortalidade dos expostos foi a mais alta de todos os segmentos sociais - as crianças que sobreviviam e chegavam aos 7 (sete) anos de idade e não tinham sido encaminhadas a nenhuma família eram enviados a lugares que as aceitassem como aprendizes de um ofício. Os meninos tornavam-se aprendizes de sapateiro, ferreiro, lavrador ou eram enviados para as Companhias de Marinheiros, ou então para trabalhar com arsenais de guerra. Às meninas eram oferecidos trabalhos domésticos.

Em Portugal, no final da Idade Média, a primeira roda dos expostos foi instalada em Lisboa, seguindo o modelo da Itália. Quando Portugal iniciou a colonização do Brasil, a roda

dos enjeitados, como ficou conhecida, já estava estruturada, administrada pela Santa Casa de Misericórdia com subsídios da Câmara Municipal. No Brasil, no século XVIII, seguindo o modelo de Lisboa, a roda foi reproduzida nas cidades de Salvador, Rio de Janeiro e por último em Recife.

Sob o pretexto de que toda criança desfavorecida deveria ser protegida em suas terras, a roda dos expostos vigorou no período colonial, resistiu ao período imperial, sobreviveu à República e só foi abolida na década de 1950. O Brasil foi o último país a revogar esse sistema. Questões históricas determinaram tal longevidade: a História legitimou a parceria entre Estado e Igreja desde a Idade Média, e o Direito Romano regularizou a obrigatoriedade da assistência à criança carente por meio da ordem de caridade ligada à Igreja, como também por proteção pela Câmara Municipal. Assim, as Casas de Misericórdia juntamente com a Câmara Municipal assumiram os encargos de assistir os expostos, com a responsabilidade de encontrar amas de leite.

Durante o século XIX, sobretudo com a Revolução Industrial, os problemas sociais se intensificaram: a exploração do trabalho infantil ganhou proporção, pois foi considerada mão de obra barata, afetando especialmente as crianças que tinham histórico de desamparo familiar ou social e as provenientes de famílias pobres. Não havia leis de proteção à criança, porém foi um período fértil para a discussão e criação de políticas públicas sociais de proteção à criança e à infância.

No século XX houve muitas conquistas: a proteção à criança foi garantida por leis, a exploração da mão de obra infantil passou a ser crime e, com a universalização e democratização da educação, a escola foi reconhecida como o lugar da criança aprender, conviver, socializar e se desenvolver.

No contexto atual, século XXI, a escola pública de tempo integral adquire um grau de importância social, sob o argumento de escola que oferece condição de proteção, que acolhe, cuida e assiste a criança em condição de risco, proporcionando, amparo à situação de vulnerabilidade social. Justifica-se que os responsáveis pelas crianças precisam trabalhar e que a escola pode ser um espaço tanto de acolhimento, como de desenvolver conhecimento sistematizado. Porém, nessa lógica, a política social se sobrepõe à política educacional e a função pedagógica da escola passa a não ser desenvolvida com prioridade. Segundo Libâneo (2014, p. 293) “[...] é uma medida que reforça a exclusão social dos mais pobres, uma vez que põe a escolarização em segundo plano, reduzindo oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos.”



Fica evidenciado o caráter de assistência na oferta de escola pública que assiste à criança por mais de 7 horas diárias, em detrimento da intencionalidade da aprendizagem escolar-desenvolvimento cognitivo, afetivo, científico e cultural.

### **1.5 A escola de tempo integral**

Os “educadores profissionais” preocupados com a aprendizagem significativa das crianças atendidas pela e na escola pública (NAGLE, 2001; PARO 1998) no Brasil faziam essa discussão em torno da educação integral desde a década de 1920. Cabe lembrar, contudo, que o conceito de educação integral como formação plena da criança - desenvolvimento do intelecto (cognição), do corpo e da cidadania - é anterior ao movimento escolanovista do século XX. Os gregos antigos já expressavam preocupação semelhante para a vida na *polis*, estava ligada à ideia de universalidade e cidadania. Para os gregos, a formação integral do sujeito deveria ser desenvolvida, necessariamente, por meio da apropriação da cultura, da arte e da literatura (JAEGER, 2001).

À medida que a educação se torna o elemento central de humanização dos sujeitos, é entendida como direito social fundante da cidadania e da igualdade social (CURY, 2007). É por meio da educação que o homem historicamente se insere e se atualiza no campo da cultura, da ciência e da linguagem. Nesse movimento, (re)- constrói a sua história e da coletividade e, nesse sentido ampliado, a educação é o que propicia a continuidade histórica, material e simbólica da sociedade, da humanidade.

As políticas educacionais praticadas pelo MEC indicam intencionalidade quanto à compreensão de educação integral. O Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2013) tem o Programa Mais Educação (PME), instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, como principal política estratégica do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a (re) organização curricular na perspectiva da educação integral. Nesse aspecto, o PME contribuiu para a inserção de inúmeras atividades (esportivas, culturais) na matriz curricular do ensino fundamental.

De acordo com Guará (2009), no âmbito do ensino fundamental o Brasil tem avançado muito em termos normativos no que se refere à ampliação da jornada escolar. Todavia, de acordo com a autora, ainda existe uma distância reconhecida entre o que está previsto na lei e o ritmo das mudanças por estas leis sugeridas.



Nesse processo, torna-se de extrema importância refletir e problematizar acerca das políticas públicas organizadas pelo Estado brasileiro, sobretudo a partir da última década para induzir os municípios e estados a implantarem escolas de ensino fundamental ou médio de tempo integral, uma vez que muitas ações não estão contribuindo para a formação integral do estudante e acabam por transformar a escola pública em espaço apenas de acolhimento e sociabilidade (LIBÂNEO, 2013).

Ao se avaliar o papel importante da escola no processo de socialização de crianças e adolescentes, é necessário reafirmar a natureza e a função social dessa instituição, como espaço primordial para apropriação dos conhecimentos sistematizados pela humanidade.

Para deixar de ser um dos canais de perpetuação da injustiça social, a escola com qualidade educativa deve ser aquela que assegura as condições para que todos os alunos se apropriem dos saberes produzidos historicamente e, através deles, possam desenvolver-se cognitivamente, afetivamente, moralmente (LIBÂNEO, 2013, p. 59).

Em muitos casos, o que se evidencia é a justaposição de disciplinas, desarticulada da ideia e dos princípios de educação integral (LIBÂNEO, 2013). Nesse cenário, a luta histórica pela melhoria da escola pública, seja de tempo parcial ou ampliado, ainda se faz necessária como forma de garantir o direito social à educação escolar pública que garanta a formação integral da criança e do adolescente.

Observa-se que a diferença entre esses dois tipos de escola se materializa, muitas vezes, mais pela ampliação da jornada do que pela organização de um currículo e práticas pedagógicas diversificadas. Assim, somente a garantia da permanência da criança no espaço escolar por um tempo maior não significa a oferta de educação integral centrada na aprendizagem e no desenvolvimento humano desse sujeito.

Conforme Paro (1998), as experiências de escola de tempo integral no Brasil evidenciam um descompasso entre a legislação, as políticas públicas e a organização do trabalho pedagógico nas instituições educacionais. Muitas escolas passaram por adaptações e reformas de espaço físico para a ampliação da jornada escolar. Entretanto, ainda há de se construir políticas e práticas pedagógicas que, de fato, favoreçam o desenvolvimento de um currículo e de ações docentes que articulem a ampliação dos tempos e espaços com atividades que garantam o acesso e a apropriação significativa dos conhecimentos das ciências, das artes, da cultura e da linguagem; portanto, que propiciem à criança uma nova relação com o conhecimento e com a escola em sua função, não acrescentando responsabilidades que não serão efetivadas.

No momento em que a escola passa a ser compreendida como instituição responsável por assumir novos papéis quanto ao bem-estar físico, ao desenvolvimento social e cultural dos alunos e, ainda, de proteção e guarda com relação aos riscos de ordem social, é possível questionar as possibilidades que ela tem de, efetivamente, assumir tais funções, em especial considerando que já são, em geral, tão precárias suas condições de arcar com suas atribuições clássicas, construídas a partir de fortes embates e contradições ao longo de sua trajetória no mundo moderno (MIRANDA; SANTOS, 2012, p. 1080).

A escola em tempo integral exige, portanto, uma organização pedagógica e administrativa que favoreça a realização de um projeto educativo com foco na formação integral da criança, e não assumir outros papéis que não lhe são próprios. Deve também oferecer condições de trabalho para os profissionais da educação, estrutura física adequada para o desenvolvimento das atividades, material didático-pedagógico, entre outras proposições que ampliem as possibilidades de concretização da educação, de fato, integral.

O objetivo da educação pública de qualidade seria alcançado, se a escola pudesse cumprir sua função social de promover o desenvolvimento humano da criança por meio dos conhecimentos historicamente sistematizados. A escola é o lugar da aprendizagem intencional proposta à criança para que novos conteúdos favoreçam novos conhecimentos, não é um espaço criado para desenvolver apenas a socialização. Esta é consequência das relações sociais e culturais ali vivenciadas.

Müller (2008), ao discorrer sobre a socialização das crianças na escola, apresenta a complexidade das relações entre elas e os adultos. Afirma que a socialização não se trata apenas de adaptação, mas de um processo de apropriação e reinvenção. As crianças internalizam as regras sociais impostas pela estrutura social, porém contribuem para a produção e transformação cultural. A autora demonstra que, quanto mais escolarizada for criança, mais possibilidades de se expressar sobre as regras de convívio ela possui. A criança é capaz de falar sobre suas experiências escolares, mudanças ou não de escolas, comparar normas internas das escolas por onde passou e criar expectativas por onde passar. Assim, quanto mais tempo de permanência, mais experiências. Esse conjunto de aprendizagens e comportamentos de ser criança, viver a infância e ser aluno “não é algo que as crianças sabem previamente, mas é aprendido nas relações pessoais e na própria experiência na instituição” (MÜLLER, 2008, p. 131).

O resultado desse conjunto mostra que a criança vive e internaliza as normas da sociedade no seu processo de escolarização, mas, por outro lado, constrói sua identidade, age e transforma o ambiente da escola por meio de jogos, brincadeiras, interações e iniciativas,

num processo dinâmico entre os diversos e complexos comportamentos de seus pares e dos adultos que planejam e organizam o espaço escolar.

## CAPÍTULO II - A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

*Será que é tempo que lhe falta pra perceber? Será que temos esse tempo pra perder? E quem quer saber? A vida é tão rara, tão rara...*

*Lenine e Dudu Falcão*

Considerando o cenário político e sua conjuntura, neste capítulo apresentamos uma discussão acerca das concepções de educação integral com a ampliação do tempo e espaço escolar e a finalidade da escola de tempo integral. Apresento ainda a organização escolar da Rede Municipal de Educação de Goiânia, bem como a implantação da escola de tempo integral na capital.

### **2 Concepções de educação integral**

O breve recorte apresentado do contexto histórico, político, econômico e educacional é importante para a compreensão das concepções de educação integral ao longo do tempo histórico, pois o tema sempre abarcou a educação pública brasileira. Cavaliere (2010) assinala que no período compreendido entre 1931 a 1935, na Capital Federal, Anísio Teixeira estava à frente do Departamento de Instrução Pública e criou reforma educacional na rede pública de ensino, influenciado pelo movimento escolanovista. Tentando romper com o modelo de escola com horários fragmentados e organizados em turnos, buscava assegurar formação integral na escola pública de forma democrática, o que exigia formação de professores, reformas em prédios escolares e reorganização do currículo escolar.

*Estendido o tempo da escola primária pelo dia letivo completo e pelos seis anos mínimos de estudo, teríamos a possibilidade de reorganizar a educação de todos os alunos e não apenas para poucos. [...] Pra isso seriam necessários o enriquecimento do currículo e a formação de magistério adequado (TEIXEIRA 1999, p. 106).*

Embora a discussão de escola em tempo integral estivesse em pauta nas décadas de 1930 e 1940, foi a partir de 1950, quando inaugurado em Salvador o Centro de Educação Carneiro Ribeiro, dando início à ideia de Escola Classe e Escola Parque, que a concepção de educação integral ganhou espaço no debate político educacional nacional (CAVALIERE, 2007). O projeto: uma escola para todos, onde se desenvolvesse o hábito e a técnica do trabalho e se ensinasse a viver em cooperação. Foram definidos três eixos sobre os quais a educação básica deveria se sustentar: **1)** o estudo do currículo formal; **2)** o jogo, através de

atividades de recreação e educação física; **3**) o trabalho por meio das aulas profissionalizantes, tais como marcenaria, corte e costura, padaria, confeitaria, etc. Segundo Nascimento (2009), o aluno deveria ser ativo, construtor de seu próprio conhecimento, não apenas um receptor de ideias do professor.

No período de pós-guerra na Europa, em 1947, o Brasil sentia a reestruturação da economia. As mulheres iniciavam jornadas de trabalho nas indústrias e fábricas e, com a consolidação das Leis do Trabalho, creches foram implantadas para os filhos de funcionários. Não havia, porém, creches para todas as crianças, e com as mães ocupando o mercado de trabalho aconteceram mudanças na organização familiar no que se refere ao cuidar dos filhos.

A condição material da criança pobre baiana não era muito diferente do restante do Brasil: falta de assistência familiar e social, falta de serviços de saúde e de escolas. Eboli (1969, p. 11) afirma o conseqüente abandono da infância, haja vista o número de crianças vagando desocupadas pelas ruas. Essa realidade induziu o governo Mangabeira a incumbir o Secretário da Educação a organizar um plano e reestruturar o sistema educacional vigente. De modo geral, o centro educacional contaria com quatro Escolas-Classe funcionando o dia todo para mil alunos do primário; uma Escola Parque com sete pavilhões dedicados às práticas educativas. O dia completo, em horários diversos, os meninos ficariam em ambiente educativo.

A escola, pois, já não é, hoje, uma instituição para assegurar, apenas, como se pensava no século XIX, o “progresso”, mas a instituição fundamental para garantir a estabilidade e a paz social e a própria sobrevivência da humanidade. Já não é, assim, uma instituição voluntária e benevolente, mas uma instituição obrigatória e necessária, sem a qual não subsistirão as condições de vida social, ordenada e tranqüila, (TEIXEIRA 1999, p. 163).

De acordo com Pereira (2006), para Teixeira o projeto do centro educacional construído na periferia de Salvador, no bairro Liberdade, foi proposto como instituição fundamental, e não apenas modelo de escola, porque a sociedade exigia mudança estrutural. O desenvolvimento econômico acelerado demandava uma forma de transformação para o problema da educação primária no país. A educação oportunizaria o homem a se desenvolver e, conseqüentemente, este transformaria o ambiente social. Assim, compreendia-se que educação e sociedade conservavam uma estreita afinidade, pois mutuamente se influenciam.

Os fatos históricos colocam nexos nas ações atuais. A História não se repete, porém os sujeitos histórico-culturais continuam fazendo a História. As Reformas Pombalinas, de cunho político e econômico, deram origem ao ensino laico, controlado pelo Estado com currículo

unificado. Teixeira foi um liberal que lutou pelas reformas educacionais, acreditando na escola pública como forma de modificar a mobilidade social. No século XX o país precisava de escolarização para a formação de mão de obra, uma vez que o desenvolvimento industrial transcorria rapidamente. Nesse contexto, Teixeira (1999) acreditava na educação pública e que por meio da educação formal as gerações futuras poderiam ter uma divisão social diferente da forma como estava instituída no século XIX - “a escola pública é o instrumento da integração e da coesão da grande sociedade” (TEIXEIRA, 1999, p. 387).

A sociedade brasileira instituiu-se no regime patriarcal, na escravidão e no latifúndio, cujas características são a imobilidade, a limitação de oportunidades e a supremacia da ordem privada; portanto, no domínio do opressor. Teixeira (1999) afirmou que tudo o que o país tem de característico é originário de três fatores: o catolicismo romano, o feudalismo e a organização imperial do poder.

A vida organizou-se sob essas formas elementares, tendo como instrumentos uma tecnologia neolítica recebida dos índios e dos negros e a roda, a vela e o ferro dos portugueses, Idade da Pedra e do Ferro combinadas. Com esses elementos, chegamos até os começos do século XIX, quando o Império português, já em decadência, permite à colônia a independência, sob o comando do próprio rei de Portugal (TEIXEIRA 1999, p. 349).

A sociedade dividida entre senhores e escravos ajuizava dominantes e dominados, contexto decorrente da seguinte conjuntura: 1) a Coroa portuguesa estava unida ao Clero romano; 2) os indígenas que se rebelaram o quanto puderam foram considerados anárquicos, e com grande esforço a Igreja organizou a catequese para dominá-los. 3) africanos foram raptados de suas terras para, no Brasil, serem escravizados e subordinados à força política e ao poder da aristocracia portuguesa. Para Teixeira (1999), ao novo tipo de sociedade no século XX, democrática, tecnológica e científica, complexa e dinâmica não competem os processos espontâneos da educação; torna-se difícil desenvolverla sem um projeto intencional, sem equipamento escolar adequado.

Podemos agora perceber quanto é notório o novo interesse, a nova necessidade da educação. Haverá, por certo, educação privada. Será mesmo conveniente que não desapareça do todo um esforço, que se somará ao do Estado, na grande experimentação educacional do presente e do próximo futuro. Mas o empreendimento se irá fazer tão dispendioso e tão amplo, que em sua maior parte será inevitavelmente público (TEIXEIRA, 1999, p. 386).

Mesmo com rigor, planejamento, as reformas propostas por Teixeira em cada estado gradualmente foram combalidas até o ponto de não serem viabilizadas como o seu projeto inicial, com a justificativa de alto investimento. Assim, o ideal de Teixeira em instituir espaço adequado para educação pública, gratuita, com formação integral e rompendo com a fragmentação dos turnos não se concretizou.

A concepção de educação integral tem arcabouço político, social e econômico que vai além da educação escolar. O conjunto de edificações escolares deveria conter bibliotecas, auditórios, sala de música e dança. Para isso seriam necessários o enriquecimento do currículo e a formação do magistério adequado - “teríamos que alterar a própria ordem ou estrutura da escola primária, a fim de que deixe de ser apenas seletiva e se faça formadora e educadora” (TEIXEIRA, 1999, p. 106). Ele não dissociou educação de sociedade, democracia, indivíduo e liberdade.

Voltamos a conceber a liberdade como algo que se consegue - acrescenta - se forem dadas ao homem as condições necessárias e suficientes. Um mínimo de oportunidades iguais é indispensável para que as capacidades, melhor diríamos, as potencialidades do organismo biológico humano venham a desenvolver-se, produzindo inclusive o que chamamos de mente e inteligência, que, rigorosamente, não é inato, mas um produto social da educação e do cultivo (TEIXEIRA, 1999, p. 385).

A sua forma de compreender educação pública era para além do privilégio para uma classe social. Todos teriam direito à educação escolar integral, embora a formação para mão de obra no contexto de desenvolvimento industrial estivesse presente.

No decorrer do século XX, a escola no Brasil sofreu variações e se alterou, mesmo de forma lenta. Em função do novo tipo de sociedade, houve transformações sociais, como: a inserção da mulher no mercado de trabalho; a regulamentação das relações de trabalho; a escolarização das massas e a diminuição do trabalho infantil. Essas e outras induziram reorganizações, tais como: “o tipo de cultura familiar predominante, o tipo de visão acerca da formação geral da criança [...], o tipo de associação entre educação escolar e políticas públicas de assistência social ou de preparo para o trabalho” (CAVALIERE, 2007, p. 1018).

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 (sic) algumas das características

básicas que poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de escola de educação integral (CAVALIERE, 2002, p. 251).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394/1996, iniciou-se um intenso processo de desenvolvimento de projetos e programas nas redes públicas de ensino, prevendo a ampliação do tempo escolar do aluno. Haja vista que a Lei dispõe que o ensino fundamental será progressivamente ministrado em tempo integral. É utilizado o discurso de que na escola pública há espaço para diminuição das desigualdades sociais, ou seja, ela se torna componente importante como alívio das situações de pobreza e exclusão. Vale ressaltar o dispositivo legal:

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...] § 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, LDB 1996. Art. 34).

Para Cavaliere (2007) a ampliação do tempo de escola necessariamente compreende a dimensão de tempo social. Caso contrário limita os sentidos e significados educacionais da ampliação e concorda apenas com a busca de eficiência nos resultados escolares ou de adaptação às rotinas da vida urbana. A ampliação do tempo escolar tem justificativas diferentes como: “A) melhores resultados da ação escolar, [...] devido à maior exposição às práticas e rotinas; B) [...] adequação da escola às novas condições de vida urbana, das famílias; C) [...]; ampliação do tempo [...] na própria concepção de educação escolar” (CAVALIERE, 2007, p. 1016).

A autora menciona que o tempo é um elemento que organiza as instituições sociais, dentre estas a escola, e acaba por ser identificador, um referencial para a organização na vida familiar e da sociedade em geral:

O tempo é um elemento fundamental para a compreensão não apenas dos processos civilizatórios, num sentido mais amplo, mas também dos processos de criação, acumulação e distribuição de riquezas materiais e simbólicas nas sociedades [...] a medida de tempo é parte importante na compreensão de estruturas e representações sociais complexas (CAVALIERE, 2007, p. 1017).

A padronização dos sistemas escolares é componente essencial para a gestão da ordem do tempo social. As famílias organizam seus horários de trabalho em função do tempo escolar dos filhos. Portanto, a configuração da escola em tempo integral traz a intencionalidade de um



modelo de sociedade que impõe uma estrutura e justifica interesses e expectativas na formação das crianças.

[...] o tempo de escola é função de diferentes interesses e forças que sobre ele atuam. Essas forças têm as mais diversas naturezas e origens, [...] algumas dessas forças estão diretamente relacionadas ao bem-estar das crianças, outras, às necessidades do Estado e da sociedade e outras, ainda, à rotina ou ao conforto dos adultos, sejam eles pais ou professores (CAVALIERE, 2006, p. 93).

Ampliar o tempo escolar não significa só um ajuste técnico, mas uma ação intencional com consequências político – históricas. O tempo social não é linear; é formado por tensões diversas que compõem um contexto dentre eles o da escola, por isso “Na prática, a organização do tempo escolar ultrapassa as questões de ensino e aprendizagem, isto é, da instrução escolar propriamente dita” (CAVALIERE, 2006, p. 94). No que se refere às implicações de cunho político, as diversas fixações do tempo escolar podem estar relacionadas a projetos de governo e da sociedade e, em geral, que ocultam questões ideológicas.

Ao longo da história, em diferentes culturas, aumentou-se o papel da ação escolar na vida das crianças. Em certos países “há movimentos de recusa à escola, nos moldes em que está estabelecida, sob a alegação de que ela submete e usurpa o tempo de infância e a liberdade da família em relação à formação das crianças” (CAVALIERE, 2006, p. 94).

Pensar o tempo de escola e a ampliação do tempo escolar na sociedade brasileira de forma que respeite as necessidades e condições culturais do país é romper com a organização tradicional de escola que apenas repete atividades rigidamente determinadas. Pensar na qualidade do tempo, na organização das horas na escola e ao mesmo tempo respeitar a infância, sem deixar de cumprir normas e com organização pedagógica, é o desafio na ação formativa na escola. A participação da sociedade civil e de instâncias públicas na viabilização da ampliação do tempo escolar nas atividades planejadas pode ser enriquecedora, afirma Cavaliere (2007); porém, essa discussão deve ser cuidadosa, para não pulverizar ações essenciais, e sim fortalecer a instituição escolar pública.

Paro (1988) se refere à discussão do preparo e separação do tempo, com atividades em sala de aula e atividades especiais, questionando sobre a organização da escola de tempo integral como um todo. Para ele, tempo implica muitas questões que devem ser avaliadas: a divisão das atividades - núcleo comum e demais atividades - a quase inexistência da interdisciplinaridade, a avaliação, o planejamento individual e em conjunto com outros

professores, o cansaço dos professores e das crianças e o tempo longo para recreação. Cabe refletir “em que medida essa divisão implica o abandono e a sobrecarga de determinados espaços ou ainda sugere a criação de espaços inexistentes. E, além disso, acaba por moldar e definir os horários de utilização de cada um dos espaços” (PARO, 1988, p. 90).

Esse conjunto de fatores interfere na organização do tempo e traduz a concepção de educação que está presente na escola de tempo integral. Segundo Paro (2010), de modo geral não é pelo pouco tempo escolar que a escola pública está ruim; está ruim porque faltam método e preocupação em educar. O conceito de educação, na maioria das vezes, está no senso comum como sinônimo de ensino. O ensino faz parte do processo educacional, mas não é apenas conhecimento e informações - de um lado alguém ensina e do outro alguém recebe o conhecimento. De acordo com Paro (2010) nessa concepção a educação é somente passagem de conteúdo; assim, não haverá justificativa para ampliação do tempo escolar.

Pensar educação a partir de Paro (2010) é buscar compreender o ser humano, como histórico, plural, político, que cria valor, busca a ética e a convivência em grupo constrói a liberdade pelo diálogo - sujeito que compõe a sua historicidade, mas não se constrói sozinho. O homem produz cultura, transforma-se e pela cultura é transformado; no entanto, não precisa inventar tudo a cada geração. A educação, na concepção de apropriação de cultura, por si só é integral.

Cada nova geração se apropria da cultura histórica e essa apropriação da cultura tem um nome: chama-se educação. [...] Se a educação visa ao homem e a educação é a apropriação da cultura, é pela educação que nós nos fazemos humanos. Humano no sentido histórico (PARO, 2010, p. 89).

No debate atual acerca de educação, um dos temas centrais é a escola de tempo integral. Paro (1988) indaga: a quem ela serve? O autor afirma que a motivação para projetá-la advém da tentativa de amenizar os problemas sociais, dar respostas a reivindicações das classes populares. O autor evidencia que a ideia de formação integral é anterior à escola pública no Brasil, pois já havia internatos para atender os filhos da elite. “Com a crescente urbanização e industrialização [...], ao invés de segregar seus filhos, os membros da elite, com base no ideário liberal-cristão, propõe a segregação dos dominados” (PARO, 1988, p. 207).

A criação de tempos e espaços alternativos denominados “núcleo de vivências” , destinados a crianças das classes populares, é uma iniciativa para amenizar um problema social. Não caracterizam ambiente escolar e não passam pelo contexto institucional do rigor da escola. Não segregam, porém a preocupação fundamental é com os aspectos emocional, social e físico da criança, e não a escolarização.

O importante é que esses “núcleos de vivência” descaracterizam o contexto escolar em ação, deixando, portanto de identificar-se com o ambiente autoritário e repressivo reinante na escola. Por isso, as crianças demonstram gostar muito de tais ‘núcleos’ [...], a realidade parece mostrar que, em alguns casos, a escola é exatamente a alternativa a ser evitada (PARO, 1988, p. 210).

Nesse sentido, Paro (2014) insiste: discutir a ampliação do tempo escolar não necessariamente implica mais conhecimento. Aumentar o tempo seria um requisito para melhorar a qualidade das aulas, pois o tempo a mais poderia ser usado para revisões e brincadeiras. O enfoque não seria somente o reforço escolar, mas também explorar habilidades artístico-culturais, esportes e comunicação, algo que a criança socioeconomicamente menos favorecida não teria oportunidade de desenvolver em outros espaços.

A educação escolar em Gramsci (1982) é apresentada de forma a vislumbrar o estudo enquanto trabalho que levará à compreensão da realidade e à apreensão histórica das diferentes sociabilidades, permitindo uma imersão na cultura produzida pela humanidade. Trata-se da educação omnilateral - uma formação humana integral em todos os sentidos: material, física e espiritual, na realização pessoal, na vida coletiva e na concepção de mundo. Essa premissa é defendida por Rosa (2010, p. 4):

Considero que a educação integral na escola de tempo integral que se faz necessária deverá ter como eixo norteador do planejamento e da ação educativa, bem como da formação de professores, a idéia da formação humana integral com vistas à emancipação individual e coletiva, fruto de um trabalho educativo emancipado. [...] a formação do homem completo, *omnilateral*, cuja realização depende da existência do tempo necessário para o pleno desenvolvimento das suas potencialidades físicas e mentais. Daí a necessidade de que seja ampliado o tempo de permanência do aluno na escola, para que seja possível a realização da omnilateralidade.

A educação escolar para Gramsci era entendida como ação fundamental na forma de pensar da sociedade e na cultura que essa sociedade representava. Para o autor, a escola cria respeito à pátria, noção de cidadania e hábitos religiosos. Assim, propô que a escola pública, gratuita e única - para todas as classes sociais - fosse um aparelho de transformação social que dirigiria às massas, abolindo a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual por meio de uma instrução viva que valorizasse as contradições culturais e a dimensão política da sociedade. Uma escola com esse objetivo precisaria de mais tempo com a criança. Segundo Rosa (2010, p. 5), “a organização da escola unitária assim proposta, já sinalizava a

necessidade da ampliação do tempo de escola, dos prédios escolares, dos materiais pedagógicos e científicos e, principalmente, do corpo docente.”

O desafio da educação escolar está em garantir a ligação dos conhecimentos universais sistematizados com a experiência cotidiana, concreta das crianças, permitindo estabelecer a relação conteúdos-realidade, a serviço da transformação social.

Daí porque é possível dizer que na escola, o nexos instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; [...] Se o corpo docente é deficiente e o nexos instrução-educação vem dissolvido, [...] a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corporeidade material do certo, e o verdadeiro será verdadeiro de palavra, ou seja, retórico (GRAMSCI, 2010, p. 117).

O estudo como trabalho demonstra uma lógica contrária ao trabalho alienado/estranhado para que estabeleça significado e constitua sentidos emancipatórios.

Mas esta transformação da atividade escolar requer uma ampliação imprevista da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente etc. [...] também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola-colégio, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas aptas ao trabalho de seminário etc. (GRAMSCI, 1982, p. 121-122).

Embora as políticas públicas que orientam e estruturam os sistemas escolares mundiais, nacionais ou locais não estejam majoritariamente a serviço da transformação social, há, no movimento dinâmico e contraditório da história, o potencial de mudança que pode ser reconhecido como germe da emancipação, para a construção de uma nova sociabilidade. Ao pensar educação integral é possível conceber uma formação que se oriente por uma perspectiva omnilateral, que permita compreender o processo histórico no qual o gênero humano constituiu sua existência e as relações sociais que se estabelecem no decorrer dos tempos.

Para além das diversas concepções de educação integral, permanece um ponto central na escola pública: a criança e sua formação. “A beleza da educação está precisamente em que o educador é tanto mais importante, tanto mais educador, quanto mais ele for meio para propiciar o fim educativo” (PARO, 2010, p. 91). Se não for nesse sentido, qual a finalidade da escola de tempo integral? Assim, a ampliação do tempo escolar só faz sentido entendendo a educação integral como formação para a emancipação para propiciar conhecimentos e

desenvolvimento nas distintas linguagens, levando a criança se apropriar da cultura como um ser histórico.

## **2.1 Escola de tempo integral, para quê?**

Para compreender a implantação da escola de tempo integral no século XXI é importante situar a realidade que a escola pública apresenta - suas necessidades e problemas que são diferentes de outros contextos. São impostas a ela responsabilidades e compromissos além da instrução escolar, como: alimentação, higiene, saúde e cuidados primários de modo geral. Porém, não por uma opção político-educacional; são efeitos da histórica ampliação da função social da escola, imposta pela realidade social- econômica. A discussão ganhou força, sobretudo com a criação do Programa Mais Educação (PME) pelo Governo Federal.

Com o processo de escolarização das massas brasileiras, pós-Segunda Guerra mundial, e com a crescente industrialização e urbanização, diversas mudanças educacionais ocorreram no país:

O esvaziamento das responsabilidades da escola [...] pelas instalações precárias de seu ambiente físico, pela redução da jornada e multiplicação dos turnos, pela desorientação didático-pedagógica e pela baixa qualidade da formação de professores (CAVALIERE, 2002, p. 248).

Cavaliere (2002) afirma que as experiências iniciais de escolas públicas na perspectiva da educação integral e de tempo integral no Brasil ocorreram em cinco escolas primárias (de 1ª à 4ª série) no Rio de Janeiro, sob influência de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, e com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia. Na década de 1960 foi implantado no antigo estado da Guanabara o projeto Educação de Crianças da Favela e em Brasília, em consonância com a proposta do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, a Escola Parque foi inaugurada. Nos anos de 1980, no Rio de Janeiro, retomou-se a ideia com a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), idealizados por Darcy Ribeiro. Nesse mesmo período, em São Paulo, o governo estadual lançou o Programa de Formação Integral da Criança (Profic), para crianças mais pobres, com suporte epistemológico em Paulo Freire.

Quanto à experiência de educação integral no âmbito federal, entre 1991 e 1994 foram construídos diversos Centros de Educação Integral da Criança (Caic). No período de 1995 a 2003, num contexto de globalização econômica e cultural do capitalismo, as reformas educacionais ficaram no nível do discurso político para serem desenvolvidas em um período posterior. A partir de 2003, as políticas educacionais com foco na ampliação da jornada

escolar foram implantadas de forma diferenciada pelos sistemas de ensino em diversos estados e municípios (CAVALIERE, 2008). Nesse processo, vários debates políticos e acadêmicos evidenciaram/evidenciam concepções diferentes e até mesmo divergentes acerca do sentido da educação integral e da organização da escola de tempo integral. O Manual Operacional de Educação Integral (2013, p. 4) afirma:

Trata da construção da ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, PME, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, integra as ações do (PDE), como uma estratégia do governo federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral (BRASIL, PME, 2013, p. 4).

O Programa do Governo Federal não reforça a ideia de escolas em tempo integral, mas aponta para articulação com a sociedade civil, trabalhos com voluntários, associações de bairros e com as políticas públicas educacionais e sociais de cunho intersetorial, em que vários setores públicos integrariam as ações da ampliação da jornada escolar. Essa é uma das concepções que Cavaliere (2007) apresenta como possibilidade de ampliação do tempo escolar na atualidade.

Quanto ao aspecto histórico, a partir da década de 1980 novas lógicas econômicas, sociais e educacionais apareceram nominadas de lógicas de qualidade, eficácia e diversificação. Charlot (2013) aponta que elas requerem trabalhadores e consumidores mais formados e qualificados, quer para produzirem mercadorias e serviços, quer para utilizá-los. A visão produtivista da educação ficou legitimada na LDB 9.394/1996 e culminou na aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em janeiro de 2001.

Após mais de uma década de discussões e orientações externas às políticas educacionais no Brasil, a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 aprovou o PNE/2014. A redação da meta 6 (seis) estabelece “a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014).

As diretrizes da educação fundamental são, portanto, estabelecidas e normatizadas por leis e documentos específicos para a educação. O PNE é uma lei ordinária, prevista na Constituição Federal, que estabelece diretrizes, metas e estratégias no campo da educação. A partir do momento que entra em vigor ( na atualidade, vigora o PNE 2014) todos os planos estaduais e municipais de Educação devem ser criados ou adaptados em consonância com as diretrizes e metas estabelecidas por ele.

Segundo Cavaliere (2002), a ideia de ampliar a jornada escolar nas redes públicas de ensino no início do século XXI destaca-se como estratégia para garantia da melhoria do processo de aprendizagem das crianças e adolescentes atendidos nas escolas públicas, sobretudo de ensino fundamental. O Governo Federal, por meio do PME reafirma que essa ação de fato contribui para a integração social, artística e cultural na contemporaneidade e que a estratégia de injetar recursos financeiros diretamente na escola garante a possibilidade de proporcionar as mesmas condições de acesso ao capital cultural por meio do ensino na escola pública. (BRASIL, 2013).

A articulação entre vários ministérios como está estipulada na Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007), parece ser interessante para a educação, porém não oferece garantia de transformação das condições materiais da educação escolar pública.

De acordo com Guará (2009), o Brasil tem avançado muito em termos normativos, mas existe uma distância reconhecida entre a lei e o ritmo das mudanças. Ela ressalta que a falta de cumprimento das responsabilidades legais não diminui a exigibilidade do direito as proteções legais expressivas, como a que postula o Estatuto da Criança do Adolescente.

A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. (BRASIL, ECA, Art. 15, 1990).

A ideia de escola de tempo integral, segundo Cavaliere (2007), desde os internatos e semi-internatos, retoma e se atualiza ao longo da história. A distinção está na concepção adotada e divulgada como boa instituição para a sociedade. No Brasil do século XX várias experiências denotaram essa realidade: no período de Estado Novo; no pós-ditadura militar, na redemocratização; em 1995, quando voltou ao debate de forma mais branda; e em 2002, quando os partidos políticos a tomaram como símbolo em suas campanhas eleitorais, por força da LDB de 1996, com o princípio universalização do ensino fundamental.

Cavaliere (2007) afirma que ao longo dos últimos dez anos, identificam-se pelo menos quatro concepções de escola de tempo integral. Primeiramente, a escola.

[...] de cunho assistencialista, escola para os desprivilegiados, escola que substitui a família, onde o mais relevante é a ocupação do tempo e a socialização, é um lugar onde as crianças das classes populares serão “atendidas” [...]. Outra visão presente nos discursos de profissionais e autoridades é a autoritária, a escola é uma espécie de instituição de prevenção ao crime. Estar “preso” na escola é melhor que está solto na rua. A ênfase está nas rotinas rígidas e é freqüente a alusão à formação para o trabalho. [...] Já a concepção democrática imagina que a escola possa



cumprir um papel emancipatório. Uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. Mais tempo na escola garantiria ferramentas para a emancipação. Por fim, mais recentemente, surge uma visão de educação integral que independe da estrutura de uma escola de horário integral, identificaremos como uma concepção multisetorial. Esta educação pode e deve se fazer também fora da escola. O tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição. As estruturas do Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo (CAVALIERE, 2007, p. 1028-1029).

Como consequência dessas concepções propostas diferentes de implantação de escola de tempo integral estão acontecendo em todo o país e nas Redes Municipais de Educação, experiências que são efetivações de campanhas eleitorais, como também experiências na perspectiva crítica da educação.

Segundo Gallo (2002) as experiências com educação integral do século XIX e do século XX têm algo a propor de concreto para o século XXI. O autor justifica a sua afirmação fazendo uma comparação das pedagogias burguesas com a pedagogia libertária. Enquanto a primeira propõe ajustar o indivíduo à sociedade, a segunda sugere abertura para o novo. “Dessa forma, ela está aberta ao risco, às múltiplas possibilidades. Por isso gosto de chamar a pedagogia libertária de uma *pedagogia do risco*; por comparação, as pedagogias burguesas seriam uma *pedagogia da segurança*” (GALLO, 2002, p. 38, grifos do autor).

Na perspectiva anarquista, fundamentado em Proudhon e Bakunin, Gallo (2002) analisa a sociedade contemporânea, cujas alterações são constantes, e afirma que a concepção do projeto anarquista de educação na atualidade é essencial para uma educação integral que rompa com o modelo hegemônico de transmissão de informações.

Assim como Proudhon, Bakunin reconhece na educação a função de formar as pessoas de acordo com as necessidades sociais [...]. Mas nem por isso ele deixa de reconhecer que a educação também pode ser trabalhada de outra maneira, com um objetivo oposto ao objetivo burguês (GALLO, 2002, p. 28).

Nesse sentido, o autor completa: por meio do resgate dos padrões anarquistas é possível a formação de seres humanos plenos, a educação integral comprometida com a transformação dos valores; uma educação moral, intelectual, autônoma e física na construção da liberdade das crianças e das massas trabalhadoras.

As concepções de educação integral e as experiências de escolas de tempo integral brasileiras ao longo da história mostram possibilidades de ampliação do tempo escolar. A discussão, no entanto, extrapola essa questão. O debate está na função social dessa escola. Só



faz sentido ampliar o tempo escolar se aliada a essa ampliação, houver ressignificação da instituição escolar. Como ambiente que ofereça condições materiais necessárias para os conhecimentos e formação intelectual, social, psicológica, cultural, artística, dentre outro, à criança da escola pública. Portanto, a razão em ficar mais tempo na escola decorre da concepção político-pedagógica de educação integral.

Goiânia tem uma experiência diferente da nacional, haja vista que as condições indicam ser adequadas no que se refere à formação de professores e contratos de professor integral na escola em que este trabalha. No entanto, segundo Gomes (2016), a realidade ainda não avançou quanto à qualidade da educação. A organização da RME na capital apresenta elementos para continuidade dessa discussão.

## **2.2 A organização escolar da Rede Municipal de Educação de Goiânia - Histórico**

A concepção de educação sustentada pelos documentos oficiais da RME tem como objetivo primordial formar sujeitos de forma global, portanto em suas várias dimensões: física, psíquica, cognitiva, afetiva, social e emocional, entre outras, o que corrobora o discurso educacional a partir da década de 1980 (CHARLOT, 2013).

A RME de Goiânia elaborou uma cartilha denominada “A Organização da Educação na Rede Municipal de Goiânia a partir dos Ciclos de Desenvolvimento Humano” (2002), com 25 perguntas e respostas, para esclarecer dúvidas sobre a mencionada organização. A cartilha evidenciou um contexto político, econômico e social para além de particularidades regionais e locais, haja vista que as políticas internacionais de educação do final da década de 1990 já apontavam para a reordenação de políticas públicas em diversos países, dentre eles o Brasil. A defesa da organização do trabalho escolar em ciclos de formação surgiu nesse período (desde 1997) e até hoje está presente no ensino fundamental da Rede.

Autores como Libâneo (2002, 2012), Saviani (2008) e Freitas (2012) discutem acerca do avanço do capital sobre a organização dos trabalhadores na década de 1990, bem como a adesão às orientações de organismos internacionais (como o Banco Mundial) e como a economia mundial repercutiu diretamente sobre as políticas educacionais no Brasil.

A discussão visa destacar o impacto negativo nos objetivos e nas formas de funcionamento interno das escolas, das políticas educacionais de organismos internacionais, as quais se transformaram em *cartilhas* no Brasil para a elaboração de planos de educação do governo federal e de governos estaduais e municipais [...] (LIBÂNEO 2012, p. 15).

Segundo Libâneo (2012), o Artigo 3 da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1998) - “é mister a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem” -denota uma visão ambígua de compreensão de aprendizagem, possibilitando a ideia de esvaziamento da função social da escola quanto ao seu papel de instituição formadora.

Ao longo do documento, a noção de aprendizagem vai-se firmando em torno da ideia de *aprendizagens mínimas*, como aquisição de competências básicas para a sobrevivência social; visão *ampliada*, no sentido de não se restringir à aprendizagem escolar e cognitiva, abrindo-se para outros espaços e tempos, [...] a noção mais restrita confina a aprendizagem numa mera necessidade natural, desprovida de seu caráter cultural e cognitivo; por outro, a noção ampliada dissolve o papel do ensino, destituindo a possibilidade de desenvolvimento pleno dos indivíduos, já que crianças e jovens acabam obrigados a aceitar escolas enfraquecidas, um ensino reduzido às noções *mínimas*, professores mal preparados, mal pagos, humilhados e desiludidos (LIBÂNEO, 2012, p. 15).

O projeto neoliberal encaminhou as políticas educacionais em direção a outra forma de discutir educação escolar no ensino fundamental no Brasil. Estava explícito que esta depende de interesses político-econômicos e práticas de classe e da “[...] comunidade mundial, incluindo os organismos e instituições intergovernamentais [...]” (UNESCO, 1998, Artigo 10). A reforma educacional transcorrida a partir da década de 1970, por exemplo, caracterizou a articulação com interesses norte-americanos.

Conforme Libâneo (2012, p. 22), desde a década 1950 o tema progressão continuada e promoção automática era pauta no Brasil e vários estados brasileiros adotaram inovações nesse sentido, nas décadas subsequentes no entanto, a organização dos ciclos propriamente ditos ocorreu apenas no início dos anos 1990, na esteira do Documento de Jomtien, que traz em seu bojo o acolhimento social e a prática dos ciclos escolares.

Enfrentar os desafios da escola pública de ensino fundamental num contexto de mudanças é contradição. Em paralelo à contradição social, desenvolve-se uma contradição histórica. Com a internacionalização das políticas educacionais, o saber é visto como recurso econômico que deve ser utilizado para manter o *status quo*, mas também é considerado o motor da história, no século XXI. Reafirma-se que é preciso formar um homem instruído, responsável, criativo e autônomo para o crescimento econômico do país.

Saviani (2008, p. 449) ressalta que se pede aos professores que, no espírito da “qualidade total”, sejam eficientes, produtivos e ágeis, flexíveis, que não apenas ministrem aulas, mas também participem da elaboração do projeto pedagógico das escolas, da vida da

comunidade, da gestão da escola e do acompanhamento aos estudos dos alunos. Assim, nessa nova conjuntura o que se prioriza no ensino é a preocupação em acolher o estudante na escola por mais de 7h diárias, sem a intencionalidade de aprendizagem no que se refere aos conhecimentos científicos.

Não apresento um tratado histórico da RME de Goiânia, por não ser o objetivo da tese, porém considero importante compreender o movimento político-educacional da implantação da escola de tempo integral e a implantação do Ciclo de Formação em Goiânia, uma vez que no Programa para as Escolas Municipais com Atendimento em Tempo Integral (GOIÂNIA, 2009) - documento preliminar que só viria a ser aprovado pelo Conselho Municipal em 2013 - há a afirmação de que o seu objetivo é contribuir para a formação integral do aluno. Além disso, ele veio ao encontro da Proposta de Ciclos.

Na cartilha “A Organização da Educação na Rede Municipal de Goiânia a partir dos Ciclos de Desenvolvimento Humano” (GOIÂNIA, 2002), a equipe pedagógica da RME elaborou a proposta de Ciclos de Formação em 1997, e a partir de 1998 a RME instituiu cinco Unidades Regionais de Ensino (URE) que fariam o acompanhamento pedagógico por região.

No início de 1998 foi implantado o Ciclo I em todas as escolas da Rede. Por meio do projeto “Escola para o século XXI”, em quarenta (40) escolas foi implantado o Ciclo II, e no ano seguinte ele foi acrescentado a dez instituições (10), totalizando cinquenta (50) escolas. Em 2000 o Ciclo III foi implantado em treze (13) escolas que tinham o Ciclo II.

Em 2001 o ensino fundamental na RME apresentava uma organização híbrida entre ciclos e seriação. Conforme a Cartilha (GOIÂNIA, 2002), “Com avaliação positiva da implantação do Ciclo I”, em 2002 foi implantado em todas as escolas o Ciclo II, e em 2003 o Ciclo III. Para o ano de 2004 a previsão era de contínua avaliação e aperfeiçoamento dos ciclos. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), no Art. 23, está prevista essa forma de organização do ensino fundamental.

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Portanto, cada gestão e sua equipe designam a forma que melhor exprime o que determinam para a educação. Gomes (2016) faz uma síntese da organização do ensino público nas últimas décadas no município de Goiânia, à qual me reporto para descrever cada organização por períodos de gestão municipal:

No período (1997-2000) o ensino fundamental na RME foi organizado em Ciclos de Formação, de modo que cada um deles foi dividido em três (3) anos. Anunciava-se a universalização do acesso, a regularização do fluxo escolar e a permanência do aluno na escola. O currículo estava estruturado por objetivos de aprendizagem, com eliminação da reprovação e avaliação qualitativa e quantitativa da aprendizagem. Houve implantação de formação continuada exclusivamente para os professores das escolas organizadas em Ciclo de Formação.

Entre 2001-2004, todas as escolas da RME foram organizadas na proposta de ciclos, com a denominação: “Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano”, ancorada na teoria de aprendizagem de Vygotsky (1896-1934). Na reorganização a proposta estabelecia: grade curricular paritária (todos os componentes com a mesma carga horária) contratação de professor com carga horária de 30 horas semanais; idade cronológica como referência para matrícula e enturmação dos alunos, exceto para os de 12, 13 e 14 anos não alfabetizados; aprovação continuada ao longo de todas as etapas do Ciclo; avaliação qualitativa e descritiva do processo de aprendizagem; eleição do coordenador pedagógico pelo coletivo de professores; formação continuada dos professores centrada em trocas de experiências; garantia de duas horas e meia (2h30min) semanais para planejamento coletivo de professores e quatro (4) horas semanais para estudo do professor. As mudanças foram aprovadas pela Resolução n. 214 do Conselho Municipal de Educação de Goiânia (CME).

Nos anos 2005-2008, a proposta de Ciclos foi avaliada e redefinida por meio da Resolução n. 195/2005 (CME), com o documento “Reorganização dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano na Rede Municipal de Educação de Goiânia”, ainda em vigência. Na redefinição o documento postulou: continuidade da referência de idade cronológica para matrícula e enturmação, exceto para os alunos de 12, 13, e 14 anos não alfabetizados; aprovação continuada, porém com a possibilidade de retenção no final de cada Ciclo; currículo organizado por componentes curriculares; avaliação com registro descritivo e percentual do processo de aprendizagem do aluno; retirada do horário de planejamento semanal; manutenção do horário de estudo do professor.

No período 2009 a 2012 não houve reestruturação na proposta da educação. Já na gestão 2013-2016, mudanças foram instituídas; iniciaram-se discussões com os professores em 2013 e a reestruturação foi efetivada a partir de 2015.

É possível afirmar que as políticas públicas educacionais na gestão 1997-2000 corroboraram o modelo de regulação da educação básica sustentado nos compromissos, nas orientações e nos acordos internacionais firmados entre o Brasil e os organismos multilaterais,

“elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos [...]” (UNESCO 1998, Art. 7). Assim, o planejamento, a forma de gerir, a avaliação dos programas de educação básica e o compromisso “Todos pela Educação” ficaram em situação de aliança, cuja contribuição efetiva das partes foi fundamental.

Segundo Mainardes (2009), em 1995 a implantação dos Ciclos de Formação foi disseminada em algumas Redes Municipais de Educação no Brasil, como a de Porto Alegre (Escola Cidadã) e a de Belo Horizonte (Escola Plural), que sofreram influência da reforma educacional francesa (1989) e seu principal documento - *Les cycles à l'école primaire* - como também das ideias de Phillippe Perrenoud, autor suíço que no final da década (1990) utilizou a expressão “Ciclos de Aprendizagem”. Gomes (2016) acrescenta outra experiência: Brasília (Escola Candanga).

As Escolas: Plural, Cidadã e Candanga podem ter influenciado o município de Goiânia. Outro fator que veio ao encontro desse contexto está no 2º parágrafo do Art. 32 da LDB 1996 inclui o regime de progressão continuada.

O momento histórico-político, vivia mudanças no projeto educacional em várias partes do Brasil e do mundo. Nesse sentido, a capital goiana aderiu ao que pareceu ser o melhor para a educação pública na visão dos gestores. Embora após mais de uma década a Escola em Tempo Integral de Goiânia ainda não traduza a expectativa da sociedade, ela está presente. A discussão se essa dívida histórica com a educação pública é legítima continua.

### **2.3 Implementação e organização da escola em tempo integral na Rede Municipal de Educação de Goiânia**

A visão macro da RME, desde 1998, com a implantação dos Ciclos de Formação, possibilitou a compreensão do contexto político, econômico e educacional a partir da década de 1990. As políticas educacionais oficiais produziram discursos e adotaram ações que legitimaram o currículo de proteção social à pobreza, ações socioeducativas e currículo instrumental de resultados. Segundo Shiroma (2005, p. 430), as recomendações estão anunciadas nos documentos de política educacional, mas não são espontaneamente apreensíveis; “sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade”.

O documento “Organização em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano” (GOIÂNIA, 2008) afirma que a escola é espaço para múltiplas aprendizagens e copartícipe em educar o sujeito multidimensional. Assim, explicita:

Um dos objetivos dos ciclos é garantir o direito do educando à sua formação integral, direito que se traduz na possibilidade de percorrer seu processo educativo, de adquirir e construir conhecimentos e de desenvolver potencialidades para interpretar a complexa realidade em que se vive, ao assumir a condição de sujeito interativo. A concretização desse direito exige outra compreensão do que seja o processo de ensino-aprendizagem e de como ele se articula com a totalidade da formação humana (GOIÂNIA, 2008, p. 61).

No documento, “Programa para Escolas Municipais com Atendimento em Tempo Integral” (GOIÂNIA, 2009) é assegurado que a escola de tempo integral tem como premissa a exigência de um espaço que possa proporcionar uma formação completa, sob a ideia de preparação para a vida, de modo a tornar a criança um adulto capacitado para o convívio social. De acordo com esses documentos, anúncios da política educacional produziram reformas que evidenciam critérios para a implantação das escolas de tempo integral na capital: localização dos prédios e garantia do atendimento prioritário às crianças em vulnerabilidade social com baixo desempenho escolar.

Segundo um dos sujeitos entrevistados (E1), em 2005 aconteceu o “primeiro Programa” de escola de tempo integral na RME. Não foi planejado, mas aconteceu por determinação do Ministério Público (MP).

Um grupo em torno de 4.000 mil famílias foi retirado de um assentamento urbano no setor Parque Oeste Industrial e alojado em um ginásio de esportes no centro de Goiânia; estavam dia e noite misturados crianças e adultos de ambos os sexos (O Popular, 2005). Após intervenção do MP, foram transferidos para a região noroeste da cidade, no assentamento Grajaú, sem estrutura (em barracas de lona), sem escola, sem transporte e sem saneamento básico. Sob condições mínimas de moradia, o assentamento foi posteriormente denominado Real Conquista.

Então no sábado, teve que se providenciar um lugar para essas crianças. A Secretaria dispunha de um Centro de Formação, que era uma escola, e as crianças foram levadas para lá para fazer atividades lúdicas e educativas [...] uma escola que eles podiam ficar o dia inteiro, por causa da situação de perigo. Um ônibus buscava 7 horas da manhã e levava 16 horas da tarde no lugar onde eles tinham feito barracas de lona para morar. [...] a escola ela não passou por nenhuma adaptação, ela sofreu algumas adequações improvisadas com tendas, com divisórias de madeirite, algumas improvisações no sentido de adequar melhor o espaço para recebê-los. [...]

tinha de educação infantil ao nono ano, porque tinha crianças de todas as idades. Então nós tivemos que encontrar profissionais também que fossem pra lá, porque tinha um estigma de crianças violentas, [...] mas conseguimos bons profissionais com complementação de carga horária, alguns contratos temporários. Isso virou então *um primeiro programa* ali para aquelas crianças. A gente dava toda uma alimentação primeiro e depois começava a aula. E aí depois do almoço as crianças tinham um período de repouso dentro da própria escola, dentro da própria sala de aula. E no segundo momento à tarde elas tinham um momento de recreação. Foi o máximo que a gente conseguiu. (E1, Grifos da pesquisadora).

A edificação do prédio que de forma improvisada transformou-se em escola de tempo integral fora construída em 1970 para atender 200 estudantes em cada turno. Dispunha de cinco salas de aula com capacidade máxima para 40 crianças; três banheiros femininos e três masculinos - sem chuveiros; uma cozinha pequena; uma sala de professores; uma secretaria; uma biblioteca; uma quadra descoberta e um pátio coberto. Essa era a estrutura para receber, em 2005, as 318 crianças e adolescentes entre 5 a 17 anos em horário integral de 7h15min às 17h, com adaptações que seriam provisórias: tendas no estacionamento e nas laterais do prédio e construção de duas salas com placas de cimento.

A escola recebeu como nome Renascer. O que era para ser provisório durou quatro anos (de 2005 a 2008). O contexto econômico e social das famílias e crianças que foram atendidas com a proposta de escola em tempo integral em Goiânia não proporcionou o direito de escolha onde morar nem o direito, como estabelece o Art. 53 do ECA (BRASIL, 2014), de “acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência”. Minha conclusão não poderia ser outra: legitimou-se de forma institucionalizada que: para a criança pobre qualquer tipo de proteção convém, mesmo que seja o mínimo. O mesmo poder público que desabrigou e usou força policial também providenciou, minimamente, o espaço escolar para receber aquelas crianças e adolescentes.

O cenário político em 2005 era de início de gestão na prefeitura. Aos olhos dessa gestão, a ideia de escola em tempo integral, com a experiência descrita anteriormente foi aprovada. Assim, ainda naquele ano elaborou-se o projeto de adaptar cinco escolas, uma em cada região de Goiânia, para em 2006 atender crianças de 6 a 11 anos. E1 relata:

No meio daquela bagunça toda e daquele caos, as coisas deram certo. E a gente viu o quanto nós podemos contribuir, não só pela questão de tirar eles daquela zona de perigo, mas no sentido de ver que eles aprendiam com todas aquelas dificuldades, aquelas precariedades que a escola tinha, mas as crianças apresentaram um bom desenvolvimento. E aí nós fomos motivados, e desafiados pela nossa líder que era a secretária, e pela chefe da Divisão a pensar em uma proposta de educação integral pra cinco escolas [...] Então o departamento administrativo olhou escolas que tinha baixa demanda que



tinha um terreno que pudesse ter ampliações, escolas que tinham alunos do ciclo I e II, [...] e depois apareceu outra escola com todas as estruturas, baixa demanda, área disponível, ela tinha só ciclo III, ela era a única que tinha ciclo III. A ideia foi tentar colocar uma em cada região. E assim foi feito (E1).

Durante a entrevista E1, percebi o entusiasmo da coordenadora em dizer que deu certo a experiência de abrigar e acolher durante o dia as crianças do bairro Real Conquista: era como se a educação escolar se limitasse a “ficar” o dia todo com as crianças e adolescentes. Ela ressaltou que eles também aprendiam e apresentaram desenvolvimento, mas não comentou sobre qual conhecimento - cognitivo, social, cultural, dentre outros. Não percebi, nas palavras da coordenadora, que o trabalho docente ou o currículo reformulado levaram à aprendizagem escolar, dos conteúdos. Pareceu-me ter sido um processo de desenvolvimento cultural e social decorrente da convivência em um mesmo espaço físico por mais de sete horas diárias durante cinco dias da semana.

A escola de tempo integral em Goiânia, em uma década de implantação, está na terceira proposta quanto: à organização curricular; ao horário de entrada e saída dos estudantes; à lotação de professores.

**Na Primeira Proposta**, ano da implantação (2006), com as cinco primeiras escolas e a escola Renascer (2005), a organização escolar tinha o formato separado em turnos. Do turno matutino era o compromisso de desenvolver os conteúdos básicos (Núcleo comum) e o turno vespertino era responsável por desenvolver os conteúdos diversificados do currículo (oficinas). As crianças entravam às 7h e saíam às 17h20min. Os professores tinham sua jornada de trabalho de 7h às 11h:20min no turno matutino e de 13h às 17h20min no turno vespertino. Os espaços e a estrutura física das escolas não sofreram adaptações para iniciar o ano letivo de 2006.

Segundo o documento “Programa para Escolas Municipais com Atendimento em Tempo Integral” (GOIÂNIA, 2009) a RME é estruturada na perspectiva pedagógica dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, aprovada pelo Conselho Municipal Educação (CME) de Goiânia, por meio de Resolução 119 de 25 de junho de 2008. No entanto, como essas escolas requerem uma proposta de organização de tempo e espaços diferenciados, o Departamento Pedagógico esboçou para elas em 2005 uma estrutura que consta no “Relatório de Avaliação das alterações na Organização das Escolas Municipais em Tempo Integral” (GOIÂNIA, 2009, p.1) que previa a seguinte organização:

- Jornada diária de 10 horas.
- O currículo básico desenvolvido no turno matutino.



- A parte diversificada oferecida no turno vespertino.
- O número de oficinas a partir do número de alunos (25 alunos por agrupamento).
- Cada oficina com 01 Professor Regente (oficineiro) e 01 Auxiliar de Atividades Educativas.
- Planejamento Pedagógico Semanal em pequenos grupos ou no coletivo, fora do horário de trabalho.
- Formação Continuada – Mensal aos sábados.

Esta estrutura norteou as escolas municipais em tempo integral até dezembro de 2008. As justificativas para mudar essa organização foram: período muito extenso - 10 horas diárias - o que ocasionou cansaço das crianças em todos os Ciclos; constituição da cultura de que pela manhã é “sério”, é aula, ao passo que o turno vespertino é o de lazer, prazer (o que gerou desejo de só frequentar o segundo turno escolar) distanciamento do currículo básico em relação à parte diversificada, ou seja, faltava interdisciplinaridade, segundo o “Relatório de avaliação das alterações na organização das escolas municipais em tempo integral” (GOIÂNIA, 2009, p. 2).

No segundo semestre de 2008, após muitas reuniões e discussões com professores, diretores e com o Departamento Pedagógico (DEPE), decidiu-se apostar na reorganização. **Na Segunda Proposta**, Programa para Escolas Municipais com Atendimento em Tempo Integral (GOIÂNIA, 2009), coletivamente as escolas optaram por fazer alterações para o ano de 2009 e apresentaram a proposta à Secretária Municipal de Educação. Esta, após discussão e análise, aprovou as alterações e solicitou que, ao término do 1.º semestre de 2009 (julho/09), o DEPE apresentasse uma avaliação da nova estrutura. “Relatório de Avaliação das alterações na Organização das Escolas Municipais em Tempo Integral” (GOIÂNIA, 2009, p. 3) Na segunda Proposta vigia:

- Redução da carga horária para 8h30min.
- Intercalar o currículo básico com a parte diversificada.
- Planejamento Diário – no matutino, no início do período e no vespertino, no término do período.
- Horário de Entrada – 7h45min; Saída – 16h30min.
- Lotação de 01 Coordenador Pedagógico no turno Intermediário.
- Número de alunos por oficina – 30 educandos.

Com o objetivo de acompanhar, avaliar e reescrever coletivamente a Proposta Político-Pedagógica das Escolas Municipais em Tempo Integral, o DEPE/DEFIA/CEFPE desenvolveu, no primeiro semestre de 2009, encontros que foram marcados por debates, trocas de experiências e discussões teórico-metodológicas acerca das concepções e princípios desse tipo de escola. “Relatório de Avaliação das alterações na Organização das Escolas Municipais em Tempo Integral” (GOIÂNIA, 2009, p. 4).

A RME procurou outras referências de organizações de escola de tempo integral vivenciadas em outros municípios, nas quais se intercalavam os conteúdos básicos com os conteúdos diversificados. Em 2009 a RME também fez essa opção, com desejo de que a organização espaço-tempo diminuísse a dicotomia de um turno para o outro. Na avaliação evidenciou-se que dessa forma havia maior possibilidade de interação entre as áreas de conhecimento. Reafirmava-se, portanto, a necessidade de diálogo entre os conteúdos básicos e os conteúdos diversificados do currículo. No Relatório pesquisado (GOIÂNIA, 2009) não constam alterações na estrutura física das escolas.

O quadro abaixo sintetiza a sistematização da avaliação da **Segunda Proposta** em 2009. Com pontos positivos e negativos é demonstrado o que foi considerado importante no debate, nas discussões e nas trocas de experiências. A reorganização das atividades quanto ao tempo e aos espaços escolares, a partir dessa avaliação, sofreu alterações relevantes, principalmente quanto ao currículo intercalado, carga horária da criança e planejamento diário.

### SISTEMATIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO JUNHO/2009

Quadro 2 - Sistematização da avaliação sobre as escolas de tempo integral junho/2009  
“Relatório” Goiânia (2009)

<b>Alteração</b>	<b>Pontos Positivos</b>	<b>Pontos Negativos</b>
Currículo intercalado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilitou maior dinamismo às aulas;</li> <li>• As oficinas interagiram melhor com a parte do currículo básico;</li> <li>• Quebrou o sentido de “duas escolas”: uma para estudar e outra para divertir;</li> <li>• Os profissionais da parte diversificada podem planejar e dialogar com os referencias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impossibilitou o atendimento aos educandos com necessidades educativas específicas, visto que eles precisam se ausentar das aulas para ter o atendimento específico.</li> </ul> <p>Obs.: Esta situação está sob controle. Temos dialogado com as famílias e as instituições que prestam atendimento.</p>

Redução da carga horária diária	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reduziu o cansaço das crianças e adolescentes;</li> <li>• Possibilitou planejamento diário, dentro do horário de trabalho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diminuição do número de oficinas, para cumprir a carga horária do currículo básico.</li> </ul>
Planejamento Diário	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encontros coletivos diários;</li> <li>• Maior interdisciplinaridade;</li> <li>• Possibilitou maior articulação e mediação do Prof. Coordenador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempo pequeno – só 45 minutos. Há sugestão de passar para 1 hora diária, (é possível);</li> <li>• Diluição do horário de estudos, o que impossibilitou a participação dos profissionais em cursos oferecidos pelo CEFPE dentro do horário de trabalho; (Só podem fazer formação fora do horário de trabalho).</li> </ul>

De acordo com o Programa para Escolas Municipais com Atendimento em Tempo Integral (2009), a RME evidenciou a necessidade de estabelecer os seguintes princípios como compromisso de oferta de educação pública em tempo integral de qualidade (GOIÂNIA 2009, p. 16):

- Trabalhar as concepções e os objetivos da Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental e as Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (2008), garantindo assim as disciplinas que compõem o currículo básico (Geografia, História, Matemática, Ciências, Arte, Língua Portuguesa, Inglês, Educação Física).
- Proporcionar ao aluno os conteúdos diversificados das áreas do conhecimento, propiciando assim o acesso aos bens culturais.
- A organização e a lotação dos profissionais das escolas em tempo integral serão feita em acordo com as Diretrizes para a Organização do Ano Letivo.
- Elaborar o PPP da unidade escolar contemplando as demandas da comunidade educativa, na consideração dos conteúdos diversificados.
- Trabalhar com a metodologia de projetos.

- Priorizar no desenvolvimento dos conteúdos básicos e conteúdos diversificados as atividades que envolvam a pesquisa, a experimentação, o movimento, a disciplina, o compromisso, o trabalho coletivo e o respeito pelo outro.
- Garantir no mínimo 7 horas de acompanhamento ao educando na escola.
- Definir, a partir do número de alunos da unidade escolar, quantos e quais são os conteúdos diversificados a serem trabalhados.
- Os professores dos conteúdos diversificados serão assessorados por um Auxiliar de Atividades Educativas.
- Estabelecer parcerias com a comunidade.

Para efetivar essa organização curricular nas escolas de tempo integral, faz-se necessário estabelecer regras a partir de alguns princípios (GOIÂNIA, 2009):

- A proposta de trabalho deve fazer parte do PPP da escola. Isso significa que deve estar em acordo com as metas previamente discutidas e validadas pelo coletivo da escola.
- O profissional deverá apresentar o projeto que pretende desenvolver com o coletivo da unidade escolar.
- Toda e qualquer parceria/atividade desenvolvida na unidade escolar deve ser coordenada por profissionais do seu quadro funcional.
- Todos os profissionais devem participar das reuniões de planejamento e avaliação, garantindo assim correção de possíveis distorções da qualidade, consistência e efetivação na unidade escolar do trabalho desenvolvido.
- É necessário, caso tenha parceria, avaliar as aprendizagens e a parceria, considerando se a atividade está proporcionando desenvolvimento, tendo como referência os objetivos do projeto previsto.

O documento já ressaltava:

Hoje uma das fragilidades das escolas em tempo integral, provavelmente a maior delas é a estrutura física. Entendendo que a estrutura física adequada é um dos fatores determinantes para qualidade do ensino aprendizagem, [...] para o resultado positivo do trabalho desenvolvido. A escola em tempo integral está em constantemente atualização e superação, ela é concebida dentro de uma cultura de mudança. Quando instrumentalizada, torna-se um meio de transformação da sociedade. No campo da utopia, a educação de tempo integral direciona para a transformação da escola em um espaço de aprendizagem da comunidade educativa numa visão ética e solidária. A escola de tempo integral é local para descobrir novos saberes, novas linguagens, a respeitar o outro, conviver e aprender com o outro (GOIÂNIA, 2009, p. 21).

Na proposta (GOIÂNIA, 2009) já havia preocupação com a estrutura física das escolas em tempo integral. Em minhas observações e acompanhamentos às cinco escolas, em 2016, foi possível perceber algumas reformas e ampliações, mas os estabelecimentos ainda não apresentam condições adequadas para a rotina das crianças com permanência de mais de 7h diárias em seus espaços.

Em 2014 a RME novamente convocou os profissionais lotados nas escolas de tempo integral para um momento de avaliação e definições no que se refere ao Programa para Escolas Municipais com Atendimento em Tempo Integral. O debate, as discussões e as trocas de experiências culminaram na terceira Proposta de organização, que teve início em 2015.

Uma entrevistada (E2) revelou como foi o período de transição e como estavam organizadas em 2016 as escolas de tempo integral. Ela avalia que, desde a primeira Proposta, a intenção da RME foi propiciar o melhor para a criança, com a preocupação de oferecer aprendizagem de forma integral.

**A Terceira Proposta** foi efetivada em 2015. Foi apresentado na entrevista E2 que em 2014 a diretoria pedagógica estava em processo de avaliação da Proposta de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano e a organização da escola de tempo integral também passava por uma avaliação quanto: à quantidade de horas/aula do currículo obrigatório, às oficinas e ao coletivo de professores lotados nas escolas. Segundo a entrevistada, após a avaliação foi necessário rever a Proposta, “porque o que foi constatado não foi bom”:

E a gente fez um levantamento com relação à quantidade de aulas com diferentes conteúdos, a gente fez um levantamento bem criterioso e a gente verificou que as crianças que estavam em escola de tempo integral tinham menos aulas no currículo obrigatório e mais oficinas de forma desarticulada, fragmentando tudo. Como a gente tinha dois coletivos de professores diferentes, então não se articulava o projeto educativo, não se articulava as ações de forma intencional. Então eram só atividades, atividades sem muita intencionalidade, com aprendizagem do que é o currículo obrigatório hoje, a gente está chamando as disciplinas. Então a gente tinha as crianças na escola de tempo integral com menos aulas, com menos possibilidades de se apropriar dos conhecimentos que são minimamente obrigatórios e com enormidade de oferta de atividades. (E2).

No contexto avaliado, o levantamento pautou-se nas aulas, no currículo. Não foi mencionado se houve verificação das condições de estrutura física ou de espaços adequados para desenvolver as aulas. A criança estava na escola 7h diárias, ocupando-se com atividades que não foram consideradas importantes para o conhecimento escolar obrigatório.

Pareceu-me que não foi observada a peculiaridade do conhecimento específico do professor sobre o conteúdo trabalhado em forma de oficina nem a forma desarticulada com o

projeto educativo. As possibilidades de apreender conhecimentos obrigatórios poderiam ter sido mais discutidas, uma vez que a criança e o conhecimento foram o centro desse debate.

A principal ação dessa reorganização tem relação direta com o lugar do professor, com suas ações e sua forma de ministrar as aulas. Foi necessário rever a lotação dos professores e reorganizar o horário de aulas, pensando, segundo a entrevistada E2, na aprendizagem da criança, numa forma de desenvolver os conhecimentos científicos: “Hoje a gente não tem ainda, foram sendo construídos vários instrumentos, [...] a ideia é ter mais tempo para integrar os processos e ter mais tempo para dedicar a esse processo integral e integrado de aprendizagem”.

Com a Portaria SME Nº 068, de 19-11-2014, seriam modulados nas escola de tempo integral aqueles professores que tinham dois contratos ou aqueles que poderiam dobrar sua carga horária na mesma escola, ou seja, o professor ficaria na escola em tempo integral, assim como o estudante. E todos os professores, antes de serem encaminhados às escolas, passariam indispensavelmente por entrevista na Divisão Ensino Fundamental da Infância e Adolescência.

Conforme observado nas três Propostas para a organização da Escola de Tempo Integral, no período de uma década a RME pautou-se em três documentos (GOIÂNIA, 2006, 2009, 2014) que contextualizam três momentos político-históricos da educação. Os documentos e as alterações, tanto em 2009 como 2014, demonstram debates e discussões envolvendo a avaliação de professores que estavam no processo. Fica evidenciada a tentativa de diálogo entre a instituição RME e as escolas, perspectiva de articulação democrática.

Hoje o quadro representativo das escolas quanto ao número de estudantes atendidos nas 22 escolas de tempo integral está como segue:

Quadro 3 - Número de alunos atendidos nas escolas de tempo integral - RME – Goiânia, 2016

<b>Ano</b>	<b>Quantitativo de escolas</b>	<b>Quantitativo de alunos atendidos nas escolas de tempo integral</b>	<b>Total de alunos matriculados no ensino fundamental</b>
2005	01	318	64.820
2010	20	4.160	68.504
2016	22	4.870	70.860

Fonte: Gomes (2016)

Após mais de uma década da implantação da Escola de Tempo Integral na capital, o número de alunos na RME não se alterou de forma significativa. Segundo diretores, não é por

falta de demanda, mas por falta de estrutura física e adequações de espaços para comportar maior número de crianças em um ambiente favorável à aprendizagem.

## **2.4 Estrutura e Organização**

A organização dos espaços nas escolas está relacionada com a estrutura física que cada escola dispõe. Conforme Ramos (2012) existem diferenças entre espaço e ambiente. O espaço refere-se ao lugar físico, aos locais de aprendizagens e oportunidades, onde móveis e objetos compõem a decoração. O ambiente está relacionado com as relações afetivas estabelecidas entre crianças, professores e qualquer pessoa presente no espaço físico. Nesse sentido, é importante compreender a escola de tempo integral como espaço de obtenção de conhecimentos, de aprendizagens significativas.

Após análise dos dados, ficou evidenciado o conhecimento que as crianças desenvolveram acerca da temática alimentação na escola, a merenda escolar. O entendimento da criança quando se referiam ao assunto e as expressões utilizadas, como: valores nutricionais da refeição; alimentação saudável; excesso de sal ou açúcar prejudica a saúde, advertiram-me. Assim, voltei minha atenção aos momentos das refeições e com prudência observei detalhadamente o cardápio servido nas escolas.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) foi instituído em 1955; ele regulamenta e acompanha o controle social da merenda escolar e assegura “práticas alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional [...] dos estudantes, no período em que estão na escola” (BRASIL, 2015, p. 10). Em acordo a Constituição Federal Brasileira de 1988, no Artigo 208, assegura a alimentação educacional como um direito da criança, sendo de oferta obrigatória para os alunos da educação básica e de responsabilidade dos entes federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios. (BRASIL, 1988).

A escola em tempo integral tem uma particularidade que é fundamental: são oferecidas aos estudantes três refeições diárias (café da manhã, almoço e lanche). No município de Goiânia, o cardápio é elaborado e supervisionado pelas nutricionistas da RME. Na análise dos dados a pesquisa constatou que nos meses de março, abril, maio e junho de 2016 não houve cardápio variado.

A Resolução 32 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) estabelece as normas para execução do PNAE com fundamentação legal: Constituição Federal, art. 205 e 208; Lei Complementar nº 101, de 04 de maio de 2000; Lei nº 9.394, de 20



de dezembro de 1996; Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, e suas alterações; Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001; Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001. A legislação brasileira, em concordância com o artigo 4º do Código de Conduta Internacional (CCI) sobre o Direito à Alimentação Adequada (DAA), afirma:

O direito à alimentação adequada significa que todo homem, mulher e criança, sozinho ou em comunidade, deve ter acesso físico e econômico, a todo tempo, à alimentação adequada ou através do uso de uma base de recurso apropriada para sua obtenção de maneira que condiz com a dignidade humana (BRASIL, FNDE, 2015, p. 18).

O PNAE apresenta princípios e diretrizes para uma alimentação escolar gratuita, saudável em qualidade e quantidade, ou seja (com valor nutricional) para os estudantes da educação infantil e ensino fundamental da rede pública de ensino, considerando os hábitos alimentares que fazem parte da cultura local e também as diferenças biológicas entre idades e condições de saúde dos estudantes. (BRASIL, 2015). O Ministério da Educação avalia o PNAE como um ensejo de não só apresentar os alimentos no período escolar, mas também de possibilitar à escola momentos de discussão, debate e conhecimento sobre a importância e valores nutricionais na conservação da saúde. (BRASIL, 2015).

Embora as crianças das escolas de tempo integral investigadas não tivessem conhecimento da Resolução 32 do FNDE nem do CCI sobre o Direito à Alimentação Adequada, a forma como as escolas desenvolveram o assunto parece ter despertado nelas a criticidade em relação ao tema, pois o desenho de como traduziram a alimentação na escola, no sentido da compreensão sobre o que é valor nutricional dos alimentos, foi embaraçoso.

Houve comentários coerentes sobre alimentação, sobre obesidade infantil, estudada em sala de aula, e outras situações experienciadas. As crianças foram capazes de fazer a elaboração teórica e explicar que comer macarrão no lanche da manhã, no almoço e no lanche da tarde não pode ser saudável, causa danos à saúde e a falta de outros nutrientes, pois o macarrão sozinho não nutre o organismo em desenvolvimento, assim como somente tomar sopa nas três refeições. Para algumas crianças a sopa não é alimento nutricional suficiente para todo o dia e reclamavam que, com fome, a aprendizagem não acontecia.

Existe uma contradição na temática alimentação acerca do que a escola discute, orienta e ensina - quanto ao que é saudável, nutritivo, calórico - e o que é servido para as crianças. No entanto, a escola não deve ser responsabilizada pela alimentação recebida, pois a responsabilidade pela distribuição dos alimentos da RME não é de escolha de cada instituição de ensino.



De acordo com Gomes (2016) a diretora do Departamento de Alimentação Escolar (DAE), ao ser indagada acerca da irregularidade na entrega e da qualidade da alimentação escolar, afirmou que o problema estava relacionado à “má fé” dos fornecedores que não entregavam os produtos conforme a quantidade e a qualidade negociadas com a Gerência de Alimentação Educacional.

Algumas crianças defendiam a possibilidade de levarem o próprio almoço (aquelas que quisessem), pelo fato de discordarem do cardápio oferecido e não poderem discutir nem questionar sobre o que seria servido. O argumento utilizado pelos professores é o de que um dos princípios do PNAE consiste na universalidade da alimentação gratuita com igualdade a todos as crianças, e se cada uma levasse o seu alimento romper-se-ia com esse princípio.

Embora o Art. 2º do PNAE (BRASIL, 2015) “compreenda o direito constitucional à alimentação escolar [...] respeitando as diferenças biológicas”, as condições reais das escolas de tempo integral reveladas pelos dados da pesquisa não indicaram cumprir com este Artigo. Segundo Gomes (2016), em 2015 a oferta da alimentação por meio do PNAE converteu-se em um desafio para a RME, e essa realidade apreendi nas observações *in loco*, no grupo focal e nas conversas entre as crianças.

Como conhecimento sobre o assunto, diversos comentários das crianças indicam compreensão da função nutricional dos alimentos no organismo humano; porém, o direito à alimentação adequada no espaço escolar, no primeiro semestre de 2016 (período da pesquisa), não foi cumprido.

#### **2.4.1 Estrutura física**

Segundo o “Relatório de Avaliação das alterações na Organização das Escolas Municipais em Tempo Integral” (GOIÂNIA, 2009a), com o objetivo de acompanhar, avaliar e reescrever a Proposta das Escolas em Tempo Integral (GOIÂNIA, 2009b) da RME, amplo debate foi desenvolvido para discutir a concepção, princípios e organização das escolas; porém, o Relatório não menciona de forma específica, a discussão sobre estrutura física.

Não obstante, a Proposta Político-Pedagógica das Escolas em Tempo Integral (GOIÂNIA, 2009, p. 11) indicava a importância da existência de espaços amplos, abertos, para além das salas de aula: “[...] pequenas praças gramadas, [...] salas e corredores amplos e bem iluminados, refeitório espaçoso, equipado, arejado e que facilite a refeição coletiva”, e ao mesmo tempo indicava sua carência, como consta na página 21: “Hoje uma das fragilidades

das escolas em tempo integral, provavelmente a maior delas é a estrutura física” (GOIÂNIA, 2009, p. 21).

Na presente pesquisa, ao fazer a investigação nas cinco (5) Escolas públicas de Tempo Integral em Goiânia, pude conhecer *in loco* as condições reais das estruturas físicas citadas nos documentos da RME.

Quadros 4 - Dados gerais das cinco Escolas de Tempo Integral campos de investigação Goiânia, 2016

Dados gerais (2016)	Ano de fundação	Ano de implantação da proposta	Quantitativo de alunos atendidos	Número de salas de aula	Média de alunos/turma
Escola A	1965	2006	266	10	26
Escola B	1976	2007	186	6	31
Escola C	1970	2006	289	8	32
Escola D	1961	2006	187	6	31
Escola E	1965	2006	128	7	32

Fonte: Goiânia, (2013)

A construção dessas cinco escolas data das décadas de 1960 e 1970, com estrutura arquitetônica padrão de escola pública no período indicado: dois pavilhões com pé direito baixo; em um lado, cinco (5) a oito (8) salas de aula que comportam em média 35 estudantes enfileirados; as portas das salas dão acesso para o corredor. Há dois (2) banheiros: (1) feminino e (1) masculino com três (3) sanitários cada, sem chuveiro. Do outro lado, sala de professor, secretaria, sala de diretor, (1) banheiro para os professores, (1) cozinha pequena, depósito para alimentos. Há área externa grande, porém sem nenhuma edificação. As escolas têm espaços para construção de ambientes como: sala de vídeo, sala de leitura e sala de informática; têm pouca área de convivência e pouco espaço coberto.

Ramos (2012, p. 62), assim como outros pesquisadores desta temática, concluiu que a “dupla jornada na Escola de Tempo Integral não pode ser apenas para repetição de tarefas e metodologias, tem que se preocupar com a formação integral do sujeito”. Ambientes diferentes em espaços adequados é necessário para o desenvolvimento cognitivo, social, estético e ético da criança e para que ela não fique todo o tempo na sala de aula. Essa estrutura ainda não está consolidada na RME.

Segundo uma entrevistada (E1) no mesmo ano de implantação do Programa as escolas receberam vídeos educativos, coleção de livros literários e jogos em equipe para o horário de descanso:

No pátio a gente disponibilizou muitos jogos. Uma coisa que a prefeitura fez foi disponibilizar um vasto material pedagógico pra essas escolas 2016, então eles ganharam muitos vídeos, jogos coletivos como: Detetive, War, eu não consigo lembrar, mas era uma lista muito grande e jogos muito bons, e esses jogos eram disponibilizados também no pátio para as crianças brincarem. E onde eles faziam grupos, alguns professores organizavam até competições nesse horário pra eles (E1).

A orientação da RME no ano de implantação do Programa de Atendimento em Tempo Integral era a utilização do horário intermediário (tempo entre os turnos matutino e vespertino) como momento de descanso e /ou orientação e atividades pedagógicas com livros, vídeos ou jogos.

As cinco escolas eleitas para a pesquisa sofreram adequações no decorrer de uma década de funcionamento em tempo integral. De acordo com uma das entrevistadas (E2), as adequações foram: edificação de quiosque; rampas de acesso; fixação de tendas; construção de bancos e mesas de cimento; reforma de banheiros – colocação de chuveiros e acréscimo de sanitários; adaptações na estrutura externa - calçamento, cobertura em pequenas áreas; construção de sala para informática na escola B; construção de refeitório em três escolas (A, B e E); construção e /ou cobertura na quadra de esportes nas cinco escolas; reforma geral, adaptação ou ampliação da cozinha nas cinco escolas. Porém, mesmo com as ampliações, reformas e construções, nestes dez anos de organização as escolas ainda não se constituem edificações com espaço físico adequado para receber as crianças por mais de 7h diárias.

As escolas C e D não têm refeitório, as crianças da escola C almoçam em sala de aula e as crianças da escola D almoçam na quadra de esportes, onde há cadeiras e mesas dispostas no canto do ambiente, como se estivessem num refeitório improvisado. Algumas crianças nem fazem questão de se sentar à mesa e se sentam no chão. No período de observação, não vi nenhuma funcionária orientar a criança que se senta no chão a sentar-se à mesa.

Nas escolas A, D e E as crianças dormem após o almoço. Colchonetes são espalhados na própria sala de aula para as crianças se deitarem. As crianças relataram:

(2 - A) *“A gente finge que dorme, mas conversa com bilhetinhos ou por mímica”;*

(4 - A) *“Também a gente coloca o colchonete perto da janela que tem mais ar” ;*

(6 - A) *“A gente fica enrolando, procurando um lugar perto da janela, pra hora passar mais depressa”;*

(1 - D) *“Temos que tirar os sapatos para dormir. Você já pensou no cheiro que fica a sala de aula com aquele tanto de gente suado e com chulé?”*

(3 - D) *“É impossível dormir, o colchonete é de plástico, muito quente, quando a gente levanta fica com o corpo tudo pregando”;*

(2 - D) *“Não tem espaço direito para colocar os colchonetes, fica colado um no outro”;*

(3 - E) *“Somos obrigados a deitar e dormir e se não quiser dormir tem que ficar em silêncio”;*

(1 - E) *“A gente conversa bem baixinho, aí ninguém descobre quem está falando”.*

Os comentários estão separados por escola, porém não são muito diferentes. No conjunto, as queixas das crianças são praticamente as mesmas, porque as escolas seguem as orientações da RME, ou seja, após o almoço é hora de deitar e dormir. Como o espaço físico utilizado para o descanso é o mesmo, as condições reais são as mesmas nas três escolas, organizar as carteiras e colocar os colchonetes no centro da sala de aula. Não são todas as crianças que se sentem confortáveis para dormir ali. Algumas parecem gostar desse momento, mas a maioria burla as orientações.

Nos limites impostos pelo espaço físico, as crianças têm de adequar seus corpos e mentes à rotina instituída por meio de práticas autoritárias imersas na cotidianidade. Assim, pela escassez de espaços físicos adequados à alimentação, ao descanso, ao estudo individual, à pesquisa e ao lazer, a sala de aula foi convertida em *locus*, por excelência, para o desenvolvimento das atividades integradoras do currículo, bem como espaço para submissão dos corpos. Mas a resistência das crianças em “dormir” demonstra que a submissão nunca é total, há sempre espaços para o tensionamento das regras instituídas (GOMES, 2016, p. 276).

De acordo com Gramsci (1982, p. 131), “A consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares”. A criança é um ser histórico formado pelas relações culturais, não é somente um “recipiente mecânico”. Ela não é cumpridora de programas escolares, apenas, mas sujeito do processo educacional, por isso ela reinventa o tempo e o espaço no momento de dormir, com conversas, bilhetinhos, mímicas e demora em se deitar. Ela subverte e não se deixa dominar pela normatização escolar.

Nas escolas B e C, as crianças ficam com o horário “livre” após o almoço, não precisam dormir. Na escola B as crianças, quando terminam de almoçar, vão para a quadra de esportes e ficam com os colegas das turmas D e E (com idades entre 9 a 10 anos). Dependendo do comportamento em sala de aula relatado por seus professores, a coordenadora do horário intermediário encaminha todos que estão na quadra, em pequenos grupos, para três

ambientes diferentes, que podem ser: a sala de informática; sala de leitura/vídeo; ou própria a sala de aula. Na primeira, brincam com jogos na internet; na segunda, assistem a um vídeo junto com as crianças menores e na sala de aula aguardam a professora do turno vespertino, orientados por uma auxiliar educativa.

Quando as crianças da escola B falaram sobre esse momento, o intermediário, algumas se posicionaram de forma revoltada, pois se sentem injustiçadas com a decisão da coordenadora:

(1 - B) *“A gente vai ver aqueles vídeos de desenhos que são para os pequenininhos, isso é ficar de castigo”*;

(2 - B) *“Voltar pra sala de aula e ficar uma hora sentado é castigo também”*;

(3- B) *“Ela já marcou a gente, sempre os mesmos é que vai para a sala de computador”*.

A coordenadora fica em torno de 20 minutos para organizar os pequenos grupos e encaminhá-los a esses ambientes. Ela disse que demora um pouco, mas é de propósito, “para que eles fiquem um tempinho solto na quadra”. Como são os maiores, precisam segundo ela, de um pouco mais de liberdade. O fato de as crianças da turma F não dormirem após o almoço faz com que se sintam privilegiadas, porque as turmas menores têm a rotina do sono. Mas ao mesmo tempo se sentem injustiçadas pela quase hierarquização de recompensas acerca de como será aproveitado o tempo do turno intermediário.

Na escola C as crianças almoçam na sala de aula porque não tem refeitório. Elas terminam de almoçar, varrem a sala e ficam à vontade para usar o tempo como considerarem melhor. Algumas se sentam em círculo e conversam, outras cantam e dançam funk, como se estivessem em uma apresentação, outras se sentam no chão e brincam com bolinhas de gude, outras deitam a cabeça na carteira e até conseguem dormir. Disseram que já foram obrigadas a dormir, quando era outra diretora. Hoje o diretor fala que podem ficar “livres”. Comentaram:

(1 - C) *“Hoje é melhor, a gente faz o que quiser”*;

(2 - C) *“A tia que fica com a gente sabe que ficamos muito presos, então a gente até brinca de correr dentro da sala”*;

(3 - C) *“A gente dança funk, porque é o que tá na moda, mas a gente nem gosta tanto assim”*;

(4 - C) *“Eu termino de almoçar bem rápido pra ficar mais tempo sem fazer nada. A gente cansa só de sentar na sala de aula”*.

Essas afirmações remetem ao que Gramsci (1982, p. 132) afirma: “o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta - e com a ajuda de seu ambiente social a bagagem

acumulada”. As crianças da Turma F (salas observadas) têm algum tempo de escolarização, experienciaram outras situações. Por isso, agem por conta própria. A bagagem acumulada em suas vidas escolares as legitima a não seguir imposições de forma mecânica. Com o cérebro ativo, reinventam a organização do ambiente social vivido quando não percebem sentido no cumprimento de uma orientação.

A política pública preocupa-se em ofertar o espaço físico, que é mínimo, com condições mínimas, e a família se satisfaz em sair para trabalhar e ter um lugar onde deixar seus filhos durante o dia. As crianças, por sua vez, se adaptam à normatização da escola reinventando a forma de experienciar a rotina escolar. Isso não bom nem ruim, é a realidade social educacional na atualidade.

Na Proposta Político-Pedagógica da RME (GOIÂNIA, 2008), um dos princípios do Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano é o estudo e trabalho coletivo do professor. Porém, as cinco Escolas - locais da pesquisa - não dispõem de nenhum equipamento para o estudo. Não há computador, impressora, livros, revistas, jornal ou qualquer outro material que possa auxiliar no momento de pesquisa e elaboração das aulas. As Escolas de Tempo Integral C e D não proporcionam sequer espaço adequado.

Na escola C o pequeno acervo de livros fica em uma prateleira que divide espaço com o coletivo de treze professores, que não cabe na sala, todos ao mesmo tempo. O coordenador pedagógico utiliza o espaço externo coberto com tenda para reuniões, planejamentos e todos os trabalhos afins.

Na escola D a coordenação pedagógica divide espaço com os professores. Quando a coordenadora pedagógica recebe pais e responsáveis, o trabalho coletivo e o horário individual de estudo do professor, assim como o trabalho da coordenação, ficam prejudicados.

Com a organização atual, o professor cumpre a jornada diária de seu trabalho na mesma escola, ou seja, de 7h15min às 11h15min e de 13h20min às 17h20min. O espaço e as condições materiais dessas escolas não oferecem possibilidades de descanso entre os turnos para os professores que moram longe e precisam ali permanecer no horário de intervalo para o almoço. A sala dos professores, que poderia ser esse espaço possui pouca ventilação e é ocupada por geladeira, mesa, cadeiras, bebedouro e às vezes forno micro-ondas.

A quadra de esportes é o espaço físico na escola de tempo integral onde todos os eventos acontecem: Festa Junina; Festa da Família; Festa de Páscoa; Comemoração do Carnaval; culminância de Projetos; reuniões com pais e responsáveis; entrega de notas; outras comemorações e qualquer motivo que tenha necessidade de reunir um número maior de pessoas. A quadra de esportes, independente da estação do ano, com chuva, calor ou frio, é o

lugar onde as crianças dizem que mais gostam de ficar. Para elas as aulas poderiam ser todas na quadra, porque é o lugar mais legal da escola. Ela pode ter sido intencionalmente construída para amenizar os poucos espaços existentes, uma vez que poderia é utilizada para vários eventos, como foi comprovado.

Esse espaço físico é também onde acontecem as aulas de educação física, as atividades relacionadas com esportes e também o recreio de todas as turmas nos horários matutino e vespertino. No recreio há funcionários acompanhando as crianças durante todo o tempo. As normas devem ser cumpridas para que tudo seja tranquilo, sem perigo de alguém se machucar ou machucar o colega, sob pena de não poder sair da sala de aula no período seguinte.

Frente às normativas, a criança utiliza os meios que possui para atingir o fim, ou seja, tornar o momento “livre” sem ninguém por perto:

(2 - D) *“A gente fala que vai ao banheiro e fica passeando e conversando fora da quadra. É muito aluno, eles nem vê”*.

O controle no horário e nas atividades (mesmo que no tempo “livre”) faz lembrar Foucault (1997, p. 147): “Nas escolas elementares, a divisão do tempo se torna cada vez mais esmiuçante; as atividades cercadas o possível por ordens a que se tem responde imediatamente”. A escola é parte da cultura social. Se o tempo está fragmentado em todas as instâncias da vida humana ocidental, na escola não é diferente. São determinados os horários de entrada, saída, recreio, lanche, almoço e de ficar sentado; o tempo disciplina o corpo. Com espaços limitados e o corpo disciplinado, as escolas de tempo integral vão se tornando instituições reguladoras que executam a normatização, independente da estrutura física.

Como ficou evidenciado, os prédios onde as escolas municipais de tempo integral de Goiânia funcionam foram adaptados e sofreram algumas reformas. Segundo Barra (2017, p. 1085), “o uso de prédios já existentes revela uma estratégia de racionalização e de otimização de recursos e da rede física existente [...] para equacionar as novas demandas da escola de tempo integral às condições físicas reais e os constrangimentos aí instalados”.

Uma das adaptações mais solicitadas desde a implantação dessas escolas é o refeitório. As escolas A, B e E contam com esse espaço. As crianças da turma F, embora sejam as últimas a se deslocarem para o refeitório, dizem ser bem melhor assim do que almoçar na sala de aula, pois andam um pouco, se levantam, se movimentam. Quando o almoço era servido na sala de aula, praticamente toda a escola fazia as refeições ao mesmo tempo. Com a construção do refeitório - edificação que demorou muito, segundo as crianças - essa rotina não é mais possível, pois a quantidade de lugares é insuficiente para o total de crianças. Apenas a escola



E (que estava com 128 estudantes matriculados, mas nem todos freqüentes) conseguia levar todas as crianças ao mesmo tempo para o refeitório.

O critério adotado para saber quem se alimenta primeiro é a idade: os mais novos vão primeiro. No refeitório cabem em torno de 100 crianças por vez. Assim a escola é dividida em dois ou três grupos, dependendo da quantidade de crianças em cada dia. O momento é meio agitado, pois, enquanto os maiores aguardam a vez de ir para o refeitório ficam em sala de aula ou em fila nos corredores. As primeiras turmas têm em média 15 a 20 minutos para se alimentar e nem sempre a quantidade de alimentos restante é suficiente para os maiores ficarem satisfeitos. Os meninos comentaram:

(4 - A) *“Tinha que ter um refeitório maior pra todo mundo comer junto, ou então os maiores tinham que comer primeiro, porque a gente tem mais fome, come muito mais, e tem dia que sobra pouco”*.

As escolas A, B e E possuem refeitório, mas o tamanho não comporta todas as crianças ao mesmo tempo. O espaço físico utilizado para a construção desse ambiente poderia ter sido melhor aproveitado, pois, de acordo com os espaços desocupados que as escolas têm, há indícios de falta de planejamento por parte dos responsáveis pela edificação.

Nas escolas C e D não há refeitório. As refeições da escola C são todas servidas na sala de aula. As crianças guardam os materiais, vão até o corredor onde tem um balcão para *self service*, as merendeiras servem cada criança e estas voltam para a sala de aula e almoçam com o prato sobre a carteira, ou em pé no meio da sala de aula. A contradição chama atenção: o balcão é do tipo *self service*, ou seja, para que cada pessoa se sirva; no entanto, a merendeira coloca no prato o alimento de cada criança. Na escola D o almoço é servido na quadra de esportes, onde há cadeiras e mesas num refeitório improvisado em um dos lados desse espaço.

O lanche, nas cinco escolas pesquisadas, nos turnos matutino e vespertino, continua sendo servido na sala de aula. Não utilizam o refeitório para esse fim.

A demarcação da estrutura física das escolas de tempo integral em Goiânia, também está relacionada à oferta das atividades pedagógicas orientadas pela RME por meio das Diretrizes de Organização do Ano Letivo de Goiânia, (2013). A sala de leitura e a sala de informática, por exemplo, seriam espaços para essas atividades.

Segundo o Programa para as Escolas Municipais com Atendimento em Tempo Integral (GOIÂNIA 2009, p.13), “a sala de leitura será um espaço permanente para diversas atividades, podendo funcionar como espaço para estudo dirigido, trabalhos em grupos, leituras e socialização de textos, contação de histórias, dramatizações e outras práticas pedagógicas”. As escolas A, B, D e E possuem uma pequena sala de leitura, também utilizada



como sala de vídeo. (tem 01 televisão). Os livros estão em prateleiras baixas, em altura que as crianças podem alcançar. No entanto, elas utilizam esse espaço somente com a presença do professor (a) ou de um (a) funcionário (a) que possa acompanhá-las. A escola C não tem sala de leitura; possui um pequeno acervo que fica na sala dos professores.

De acordo com as Diretrizes de Organização do Ano Letivo da RME para o Funcionamento da Sala de Leitura (GOIÂNIA, 2012), toda escola deve assegurar a formação de leitores desde os anos iniciais do ensino fundamental.

Todavia, esse processo não ocorre nas escolas de tempo integral pesquisadas, tampouco é corroborado o que está nas Diretrizes de Organização do Ano Letivo (GOIÂNIA, 2008): “espaço de estudo e aprendizagem” A RME disponibiliza a modulação de funcionários administrativos para catalogar, organizar e articular junto com os professores as atividades que envolvem estudo, lazer e diversão em torno da leitura e da escrita. Entretanto, no momento da pesquisa as escolas não tinham o funcionário lotado. Segundo as diretoras, a RME não tinha esse profissional. Assim, no primeiro semestre de 2016, a pequena sala permaneceu fechada. Considero que foi prejuízo para as crianças, no que se refere à aprendizagem, não terem tido contato com vários tipos de literatura em espaço apropriado.

As cinco escolas têm sala de informática com 20 computadores. No entanto, nem todos funcionavam e os equipamentos dessa sala eram pouco utilizados durante as aulas, não faziam parte das aulas como recursos didático-metodológicos. Não havia também, o profissional de auxílio. Segundo as Diretrizes de Organização do Ano Letivo da RME (GOIÂNIA, 2012), é necessário um profissional lotado na sala de informática para auxiliar o professor e o aluno na utilização dos equipamentos. A ausência desse funcionário ocorria porque a RME não o disponibilizou, o que dificultava o uso constante dos equipamentos.

Na escola A a professora de Geografia tentou utilizar um filme disponível no *Youtube* sobre os indígenas, mas não conseguiu colocar som. Então, foi lido o texto que está no livro didático. Na escola B a sala de informática foi utilizada duas vezes: uma pela professora de Arte e outra pela professora de Língua Portuguesa. Elas estavam desenvolvendo pesquisa sobre a Cidade de Goiás, trabalhando com pontos turísticos. Na escola C este espaço estava com os equipamentos desligados. Na escola D não foi utilizado por nenhum professor, e na escola E algumas professoras o utilizaram para leituras e planejamento individual em seus horários de estudo.

Segundo uma entrevistada (E1), esse espaço é necessário para dinamizar a aprendizagem. Desde 2006, quando o Programa foi elaborado, já era considerado muito útil e fortalecedor de conhecimentos, inclusive em Língua Portuguesa.

O laboratório de informática, a gente entendeu que essa era uma oficina que tinha que acontecer. A informática ela iria nos ajudar a dinamizar mais o tempo do aluno, a escola fortaleceria a língua portuguesa. Poderíamos trabalhar jogos e esses jogos reforçariam na matemática. Então a gente viu na oficina de informática um espaço de “multiaprendizagem”, a gente precisava dele. Então esse espaço no primeiro momento todas ganharam, mesmo que teve que eliminar uma sala pra fazer o então laboratório de informática (E1).

Após mais de uma década da implantação da Escola de Tempo Integral na capital, a utilização do espaço com os equipamentos de informática parece não ter o mesmo entendimento que a equipe tinha em 2006, haja vista as salas fechadas e as crianças sem poder utilizá-las por falta de um profissional administrativo para acompanhar e orientar o uso do equipamento.

As escolas também possuem (1) mesa de pebolim e (1) mesa de ping-pong. Nas escolas A, C e E elas ficam no canto da quadra de esportes; na Escola B, no pátio coberto, e na escola D ficam no quiosque. As cinco escolas possuem (1) colchonete para cada criança; eles ficam empilhados dentro da sala de aula.

Como ficou evidenciado, passada mais de uma década da implantação do Programa para as Escolas Municipais com Atendimento em Tempo Integral, os espaços físicos escolares não favorecem as necessidades de crianças e professores na perspectiva da educação integral, como comprovam estudos acadêmicos anteriores (SANTOS, 2009; CANELADA, 2011; VALADARES, 2011; SILVA, 2015; FREITAS, 2011; RAMOS, 2012; GOMES, 2016) e a investigação *in loco* que fundamenta esta tese.

A articulação do trabalho pedagógico nas escolas de tempo integral acontece independente da estrutura física. O trabalho é organizado e distribuído entre diretor(a), secretário(a) geral, coordenadora pedagógico (a), coordenador (a) de turno e coordenador (a) do intermediário. Essa equipe de gestão proporciona as condições materiais concretas e humanas para o desenvolvimento das atividades específicas de higiene e alimentação e de ensino-aprendizagem das crianças na sala de aula e nos diversos espaços escolares.

#### **2.4.2 Organização pedagógica**

Segundo o Programa para as Escolas Municipais em Tempo Integral (GOIÂNIA, 2009) o currículo escolar é integrado, isto é, os turnos matutino e vespertino não são separados entre Núcleo comum e Parte diversificada. As aulas com as disciplinas obrigatórias

ocorrem no período matutino e no período vespertino, assim como, as oficinas. Essa reorganização pedagógica teve o intuito de justificar a ampliação do tempo escolar, proporcionando à criança ensino-aprendizagem e novos conhecimentos no esporte, na arte e nas novas tecnologias da informação.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico das escolas (GOIÂNIA, 2016), “temas foram inseridos no currículo” para serem trabalhados no decorrer do ano como projetos: Cultura da paz; Cultura afro-brasileira e indígena; Bullying escolar; Dengue; Hino Nacional; Crime de pedofilia, entre outros. Sobre como os projetos são vistos pela criança, uma resposta da escola E chamou atenção: (6 - E). *“O acompanhamento das professoras não dá tem. É também muita coisa que a gente faz de tarefa, já fez no ano passado”*.

Conforme as orientações da RME trabalhar com esses temas por meio de projetos contribui na formação, por acrescentar o conhecimento e socializar a criança em assuntos atuais. O Projeto Político-Pedagógico (GOIÂNIA, 2016, p. 17) confirma: “Deste modo a instituição educativa propõe uma didática na qual o ensino tende ressaltar a vivência do próprio aluno, baseada na investigação de uma pedagogia de projetos (...) consiste em ações que têm como principais características o ser ativo”.

O “método de projetos” é considerado uma prática pelos professores; porém, às vezes desenvolvido sem conhecimento do que seja esse método, sob atividades incipientes rotuladas de projetos. No Brasil, a prática ficou conhecida a partir da divulgação do Movimento Escola Nova. Em algumas situações passou a ser, segundo Menezes e Santos (2016) uma “postura do professor”.

Considerando o intuito de formação crítica, a perspectiva de construção do conhecimento por esse método é questionável. Em outras concepções, a escola assume a intencionalidade de fazer do espaço escolar o lugar de ensino para a transformação social e para construção do conhecimento científico, e não para a socialização da criança. Mesmo em relação a este último aspecto, consta-se fragilidade. De acordo com Cavaliere (2007, p. 1022), “nossa escola pública, quase sempre precária, nunca teve condições de assumir um papel socializador forte”. Cavaliere (2007) afirma que há a tentativa de atuar para além da instrução, mas as condições reais da escola tornam as atividades empobrecidas.

Trabalhar com projetos não é somente inserir um tema na discussão durante a aula. Menezes e Santos (2016) esclarecem que Kilpatrick desenvolveu esse método educacional, caracterizando como ponto de partida, o levantamento de problemas reais do dia a dia. Para trabalhar com projetos há que se ter participação ativa, de professores e alunos, na elaboração e na execução.

Conforme as observações *in loco* as escolas de tempo integral de Goiânia não objetivaram esse procedimento. Conforme o Projeto Político-Pedagógico (GOIÂNIA, 2016) alega, os temas são enviados pela RME com as orientações estabelecidas. Não obstante, as aulas são repetitivas, marcadas pela rotina de cópia do quadro verde ou branco, e há ausência de princípios que caracterizem trabalhos, aulas e elaborações de aprendizagem por meio de projetos.

O professor não pode ser considerado o responsável pelo processo de acomodação no qual se encontram as crianças, no que se refere aos conteúdos trabalhados. Ele consegue desenvolver o que considera útil. O cotidiano das aulas expressa a experiência particular de cada professor, com os limites pessoais e de estrutura física que a escola proporciona. Patto (2010, p. 173) afirma:

O pensamento cotidiano orienta-se para a realização das atividades cotidianas, o que significa afirmar que existe uma unidade imediata do pensamento e da ação na cotidianidade. Esta unidade imediata faz com que o “útil” seja tomado como sinônimo de “verdadeiro”.

Dessa forma, a rotina escolar dá contorno ao trabalho pedagógico do professor. Para ele as aulas são verdadeiras, seu trabalho é importante para a formação das crianças, seja nas disciplinas obrigatórias, seja nas atividades específicas. A organização dos espaços físicos para as atividades fora da sala de aula quase sempre interferem na programação do professor, pois a aula nessas circunstâncias encerra-se 10 minutos antes ou inicia 10 minutos depois do tempo previsto - filas para o almoço, escovação, saída para o recreio, organização para o lanche e para o café da manhã.

Conforme Gomes (2016, p. 226) “esse problema pode incidir diretamente no processo de ensino-aprendizagem, haja vista que diariamente há o descumprimento da carga horária destinada ao efetivo trabalho pedagógico do professor com o aluno.” Entretanto, a escola cumpre com a permanência da criança por de mais de 7horas diárias, ainda que não seja com planejamento em atividades curriculares.

É importante enfatizar que não se trata do não cumprimento das orientações das Diretrizes de Organização do Ano Letivo (GOIÂNIA, 2013), mas das condições reais da Escola de Tempo Integral, que não têm estrutura física que favoreça a organização pedagógica segundo a orientação da RME.

As concepções de escola, educação e ensino e aprendizagem são comuns no Projeto Político-Pedagógico (2016) das cinco escolas pesquisadas. De acordo com as Diretrizes de Organização do Ano Letivo (GOIÂNIA, 2013), a elaboração e a organização desse

documento são feitas pela equipe de cada escola, membros do conselho escolar, pais e alunos, com assessoria da URE. A equipe discute todos os itens, envia o documento para a URE e, após análise, este é devolvido à escola. Ele será o balizador das ações escolares durante o ano vigente. Em um dos Projetos Político- Pedagógicos (GOIÂNIA, 2016, p. 15) está a afirmação: “[...] uma das preocupações da escola é estruturar um trabalho baseado na proposta histórico-cultural. Acreditamos que significa explicitar a constituição histórico-cultural de uma prática social”.

A forma como a teoria histórico-cultural aparece nos Projetos (2016) das escolas pesquisadas traz o entendimento de proposta, mas, como afirma Bernardes (2016, p.13), “[...] o diferencial da Teoria Histórico-Cultural, permite explicar a realidade concreta e as possibilidades existentes para a sua transformação por meio da atividade humana organizada visando a um fim, o desenvolvimento humano nos aspectos social e individual”. Nesse sentido, a teoria pode orientar uma proposta educacional, e não ser a Proposta.

Diversos pensamentos pedagógicos presentes na prática do professor em sala de aula traduzem o cotidiano da escola de tempo integral na atualidade, o qual abrange questões externas à escola, isto é demandas sociais. Assim, a intervenção pedagógica concorre com outras atribuições. Preocupações e orientações normatizadas chegam às escolas para serem cumpridas, como: combate às epidemias, uso correto das redes sociais, higienização, escovação, leis de trânsito, crime de pedofilia, *bullying* entre outras. Uma criança (3 - E) comentou: *“Esses assuntos a gente vê na televisão todo dia, aí todo ano a professora pede pra fazer o mesmo tipo de tarefa”*.

A compreensão e a discussão das demandas sociais são importantes no espaço escolar, mas, como concorrentes do currículo e desenvolvidas de forma fragmentadas no ensino, ficam desvinculadas do conteúdo. Além disso, o professor não se reconhece professor, mas “atualizador das notícias”, como um deles mencionou.

Não se trata de culpabilizar o docente. Ele não consegue resolver todas as questões da aprendizagem, porque as questões sociais estão imbricadas na cultura, na vida da criança e na sala de aula. O professor é colocado na vinculação de cumprir com demandas relativas aos problemas sociais que chegam para a escola resolver, ou pelo menos amenizar. São condições culturais e sociais que influenciam desenvolvimento intelectual da criança, sem contar as condições estruturais dos prédios escolares.

Ao refletir sobre o funcionamento da escola de tempo integral em Goiânia, justifica-se a afirmação de que as condições de trabalho docente somadas à falta de estrutura física adequada, explicam por que não é possível destinar somente ao professor e à Teoria

Histórico-Cultural os motivos pelos quais não se consegue resolver tudo o que envolve a rotina das crianças.

Como foi apresentado, a Escola de Tempo Integral em Goiânia na RME está na terceira organização de currículo, lotação de professores e organização de horários de entrada e saída das crianças. O horário de entrada é às 7h e o de saída é às 16h; portanto, “a criança passa hoje nove horas, quase nove horas na escola, sendo que seis horas e cinquenta com atividade pedagógica” (E - 2). As aulas dos conteúdos da base comum (50%) são mescladas aos conteúdos da parte diversificada (50%). Conforme Diretrizes Organizacionais do Ano Letivo, Triênio 2012-2014, Portaria sob n. 55, de 17/11/2011 (GOIÂNIA, 2014) na reorganização de 2015 esse item não foi alterado.

As diretoras afirmaram que a comunidade, pais e responsáveis pelas crianças ainda não compreenderam as mudanças que ocorreram em 2015 quanto à reorganização nos horários e à reestruturação curricular (deixou de haver aula de dança, música, teatro e outras linguagens). Por coincidência, em 2015 foram eleitos novos diretores. Algumas crianças disseram que ouviram em casa: “A diretora nova mudou tudo na escola, tirou até as oficinas que as crianças mais gostava”. O que antes era denominado de oficina passou a ter outra forma de ser trabalhado com as crianças, como foi explicado na entrevista:

No momento eu faço esporte, no outro momento eu estudo a construção de esporte historicamente. Então eu tenho mais tempo com a criança, eu posso fazer isso. A arte, a arte era entendida como oficina. Não, ela é um componente curricular obrigatório por lei, indispensável para a formação integral do sujeito. Então ela precisa ser abordada nesse lugar, não como uma oficina de técnica e de música. Eu também ensino a técnica, mas ele vai aprender além disso (E2).

Os professores estão em tempo integral na escola e as aulas são divididas por componente curricular obrigatório. Para o Ciclo I os pedagogos se organizam com as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências e Arte, e há lotação para professor de Educação Física. Para o Ciclo II os pedagogos se organizam com as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências e Arte, podendo ter alguma licenciatura específica, a critério do coletivo de cada escola. Há lotação para professor de Educação Física e professor de Inglês. Todos são lotados em tempo integral com 8h diárias de trabalho.

Como esta pesquisa se insere no Ciclo II (na última etapa desse agrupamento, turma F), relacionei apenas esse Ciclo. As escolas selecionadas têm seis (6) turmas e oito(8) professores. Como a Proposta em Ciclos garante horário de estudo para o professor em

horário de trabalho, teoricamente dois professores ficam fora de sala de aula para organizar seu material de apoio e elaborar sugestões de planejamento. O horário de saída das crianças é das 16h, mas o professor continua até às 17h20min com planejamento no coletivo. No entanto, praticamente todos os dias algum professor está ausente, segundo as coordenadoras pedagógicas. Por motivos diversos, sempre há faltas: licença médica, problemas pessoais e outros.

De acordo com a Portaria SME Nº 068, de 19-11-2014 (GOIÂNIA, 2014), o quadro de professores das escolas de tempo integral ficou assim organizado:

Quadro 5 - Coletivo de professores (2016) - Escolas de Tempo Integral - Goiânia

Coletivo de Professores na Escola Municipal de Tempo Integral				
Ciclo II				
Agrupamentos	Quantidade de Profissionais	Número de Professores	Carga horária	Períodos na escola
4	3 pedagogos + 1 educ. física + 1 inglês + 1 PE II	6	60	10
5	4 pedagogos + 1 educ. física + 1 inglês + 1 PE II	7	60	10
6	5 pedagogos + 1 educ. física + 1 inglês + 1 PE II	8	60	10
7	6 pedagogos + 1 educ. física + 1 inglês + 2 PE II	10	60	10
8	7 pedagogos + 1 educ. física + 1 inglês + 2 PE II	11	60	10

Fonte: Goiânia, (2014).

A rotina nas cinco (5) escolas pesquisadas se resumia da seguinte forma:

**No período matutino**, a criança entrava na escola às 7h. Todos se reuniam no pátio ou na quadra e, uma das professoras, coordenadoras ou a diretora fazia a oração; então as crianças seguiam com o professor para a sala de aula. Entre 20 e 30 minutos de aula a merendeira se aproximava da sala de aula com um carrinho e servia o lanche. Podia ser pão e café com leite, sopa, iogurte e rosquinha, macarrão, bolacha e suco, salada de frutas e outros. Cada criança tinha direito a uma porção; algumas pegavam a sua porção e não comiam, passavam para o colega. A aula continuava enquanto as crianças estavam comendo. Depois de 15 minutos, a aula era interrompida: a merendeira voltava para buscar os utensílios usados no lanche (copos, pratos e outros). A professora retomava a aula. Às 9h15min o sinal para recreio



avisava que a primeira aula acabou. Todos saíam em fila para a quadra de esportes. Lá, uns corriam, outros brincavam com os jogos pebolim e ping-pong, outros pulavam corda e alguns saíam discretamente do olhar dos funcionários que ficavam orientando os movimentos do recreio. O sinal batia às 9h30min, avisando que acabou o recreio. As crianças faziam filas, passavam nos banheiros acompanhadas pelos funcionários que estavam na quadra e depois seguiam as professoras até a sala de aula. Às 9h 50min a professora começava a segunda aula. Às 11h 10min as escolas A, D e E, que organizavam a sala de aula em dormitório, avisavam que as crianças podiam guardar o material e arrumar as carteiras, (as carteiras ficavam na lateral da sala de aula, deixando o meio da sala de aula livre para colocar os colchonetes). Nas escolas B e C esse movimento não acontecia porque as crianças não dormem no horário de descanso. Nas cinco escolas a professora saía da sala de aula às 11h20min e uma auxiliar educativa (profissional que não é professora) assumia a turma.

Iniciava-se o **período intermediário**. Para a turma F o almoço era servido por último, pois as crianças dessa turma são os maiores. Enquanto as crianças aguardavam o almoço, a sala de aula era o lugar do “recreio”: corriam, dançavam, conversavam, riam muito. Após o almoço e a escovação, eram acompanhadas pelos auxiliares educativos. As crianças das escolas A, D e E retornavam às salas de aula para dormir. A funcionária da limpeza já havia varrido as salas e estendido os colchonetes. As cortinas eram fechadas e as lâmpadas apagadas. As crianças das escolas A e E tiravam os sapatos e os deixavam à porta, do lado de fora do “dormitório/sala” as crianças da escola D eram orientadas a tirar o calçado. Meninos e meninas eram separados nesse momento: os agrupamentos de meninas das turmas E e F ficavam numa sala de aula/dormitório e os meninos ficavam em outra. Às 12h10min a escola não apresentava nenhum barulho, silêncio total (lembrava silêncio de hospital). Na escola B as crianças voltavam para a quadra de esportes e, conforme seu comportamento, cada qual era encaminhada a um destes espaços: sala de informática, sala de vídeo/leitura a sala de aula. Na escola C as crianças usavam a sala de aula como se estivessem no recreio: corriam, dançavam, conversavam e riam muito.

Às 12h50min terminava o horário intermediário e iniciava-se o **turno vespertino**. Nas escolas A, D e E o toque do sinal avisava que era hora de acordar. As crianças tiravam os colchonetes do chão e os empilhavam no canto da sala. Com a ajuda da auxiliar educativa retornavam as carteiras aos seus lugares, calçavam os sapatos, iam ao banheiro - algumas escovavam os dentes - e retornavam para a sala de aula. Às 13h a professora começava a terceira aula do dia. Na escola B o sinal tocava nesse horário; as crianças que não estavam na sala de aula retornavam a ela. Na escola C às 12h50min a auxiliar educativa encaminhava a



turma para o banheiro, para tomar água e lavar as mãos; depois retornavam para a sala de aula. As crianças das cinco escolas normalmente ficavam agitadas na rotina do turno intermediário: umas reclamavam que estavam cansadas, outras queriam continuar sem fazer nada, outras queriam continuar dormindo, outras queriam terminar o assunto que não foi finalizado com a colega... Enfim, praticamente a maioria não queria mais aula.

Como cada professora tem metodologia própria, presenciei a aula começar às 13h30min, como também às 13h10min. Quando era aula de Educação Física na quadra, a alegria era geral. Às 14h30min iniciava a quarta aula. O sinal do recreio a interrompia às 15h. A merendeira se aproximava da sala de aula com um carrinho e servia o lanche. Normalmente repetia o da manhã. A aula continuava enquanto as crianças estavam comendo. Logo em seguida a merendeira voltava para buscar os utensílios. O recreio se iniciava, sob rotina idêntica à descrita sobre o período matutino. O sinal tocava às 15h30min, avisando que acabou o recreio. As crianças faziam filas, passavam nos banheiros acompanhados pelos funcionários que estavam na quadra e depois seguiam as professoras até a sala de aula. Às 16h tocava o sinal para a saída das crianças, que iam para a quadra de esportes aguardarem seus responsáveis. Enquanto aguardavam sob os olhares das auxiliares educativas, elas corriam, dançavam, conversavam e riam muito.

As professoras, coordenadoras pedagógicas e coordenadoras do turno intermediário iam para o planejamento coletivo diário que normalmente acontecia na sala dos professores. Normalmente era o momento de comunicados internos, socialização dos documentos enviados pela RME, comemoração de aniversários e outros. Sobrava pouco tempo para planejar aulas em conjunto.

O lugar mais empregado no interior da escola para a realização de atividades era a sala de aula, seguido pelo pátio, a quadra e, muito pouco, a sala de informática e a sala de leitura. As crianças que estavam na escola desde os anos 2011/ 2013 falar das mudanças no currículo e na reorganização das aulas com tristeza, pois para elas antes a escola tinha mais movimento, alegria. Sem compreender a lógica da explicação da RME (centrada na preocupação de técnicas, oficinas e perda em conhecimentos/conteúdos), elas comentaram:

(7- A) *“A escola parecia uma prisão e até na quadra a gente é vigiado”*.

(1 - B) *“Agora a gente fica o dia inteiro copiando”*.

(4 - C) *“Antes tinha dança, teatro, pintura”*;

(9 - D) *“Agora é só aula, aula”*;

(6 - E) *“Os professores disseram que a gente tinha pouca aula”*;

Para as crianças, foram tiradas as oficinas que faziam com que elas se movimentassem. O horário intercalava: uma aula de currículo comum com uma oficina. Assim, o tempo que a criança ficava sentada em sala de aula era diferente de como está organizado desde 2015. A criança não avalia se esta mudança proporciona mais conteúdos, mais aprendizagem, apenas registra que fica muito tempo em sala de aula. Segundo Gomes (2016, p. 223),

Pela “novidade” da proposta, observou-se a dificuldade tanto da escola e como do professor para compreenderem epistemológica e metodologicamente como planejar e ministrar aulas nas chamadas Atividades Específicas, haja vista que anteriormente à reformulação de 2015 a integralização da carga horária da criança era garantida por meio de oficinas de dança, teatro, música, esportes, produção de texto, informática, etc., sendo ministradas por professores habilitados na área (efetivos ou contratados) e lotados nas EMTI para essa função.

A insatisfação das crianças era solidária com as queixas dos professores, à semelhança do que constataria Gomes (2016):

As insatisfações estavam diretamente ligadas à exigência da *flexibilidade* do professor para atuar, independente da sua formação inicial e conforme suas “habilidades e vivências”, no desenvolvimento das atividades curriculares previstas para integralização da carga horária do aluno. Por exemplo, o professor que trabalha com os componentes de História, Geografia e Ciências tem de ministrar uma Atividade Específica utilizando metodologias diferenciadas (fotografia, teatro, música, etc.) e articulando-as epistemologicamente aos conteúdos trabalhados nos componentes curriculares obrigatórios (GOMES, 2016, p. 223).

Os professores das cinco escolas - campos de pesquisa, reorganizando sua prática pedagógica, proporcionavam soluções possíveis para o desenvolvimento das atividades curriculares, tentavam suprir a falta de profissionais específicos, como os de dança, teatro e pintura. Segundo Forquin (1993), a instabilidade, o questionamento e a crítica dos professores envolvendo os conteúdos ensinados provoca inquietação e dor, pois não é compreendida a autoridade pedagógica do que é ensinado e a quem o ensino é dirigido.

Toda pedagogia cínica, isto é, consciente de si como manipulação, mentira ou passatempo fútil, destruiria a si mesma: ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos. [...] É por isso que todo questionamento ou toda crítica envolvendo a verdadeira natureza dos conteúdos ensinados, [...] seu valor educativo e cultural, constitui para os professores um motivo privilegiado de inquieta reação ou de dolorosa consciência (FORQUIN, 1993, p. 9).

Em seu horário de estudo, os docentes deixavam de se aprofundar em conteúdos e conhecimentos para planejarem no limite possível e exercer tarefas que fugiam ao seu domínio de conhecimento, tentando cumprir o preceito: “Todo o coletivo é responsável pela escolha, planejamento e organização das Atividades Específicas. (...) Não haverá professores exclusivos para as Atividades Específicas”, conforme orientações do documento: Educação em tempo integral na RME. (GOIÂNIA, 2015, p. 11).

Quadro 6 - Síntese dos horários das aulas e atividades em 2016 nas Escolas de Tempo Integral – RME, Goiânia.

<b>Horários</b>	<b>Aulas dos componentes curriculares e atividades específicas nas Escolas de Tempo Integral da RME</b>
7h	Entrada
7h às 7h30	Aulas dos componentes curriculares ou das Atividades Específicas
7h30 às 8h15	Lanche da manhã
8h15 às 9h	Aulas dos componentes curriculares ou das Atividades Específicas
9 às 9h15	Recreio
9h15 às 11h20	Aulas dos componentes curriculares ou das Atividades Específicas
11h10 às 11h40	Almoço
11h40 às 12h50	Escovação e descanso
13h às 14h30	Aulas dos componentes curriculares ou das Atividades Específicas
14h30 às 15h15	Lanche e recreio
15h15 às 16h	Aulas dos componentes curriculares ou das Atividades Específicas
16h	Saída

Observação: Elaboração da pesquisadora (2016).

A rotina das escolas de Tempo Integral foi aqui detalhada por ser esta pesquisa do tipo etnográfica, que privilegia a descrição densa. Cabe uma reflexão sobre tempos e espaços, onde a criança e o professor estão presentes durante todo o dia. Cavaliere (2007, p. 1031) pondera: “Os professores pertencem à escola, da mesma forma que os alunos. Há um corpo social, [...] com objetivos compartilhados e que pode se fortalecer com o tempo integral e com uma proposta de educação integral”.

A fragmentação dos horários pareceu algo possível de ser reorganizado. Os comentários das crianças quanto à reorganização curricular, no que se refere às mudanças de oficinas para atividades específicas, traduzem o desconhecimento da Portaria 068 de 2014 (GOIÂNIA, 2014) somado à mudança de diretor no ano de 2015. Para a comunidade escolar e

as crianças, as alterações parecem ser por vontade da diretora, ações individuais, e não orientação da RME por meio de Portaria autorizada pelo CME.

O contexto político histórico em 2014, ano de aprovação da Portaria, apresentava características diferentes de 2006, início da experiência de Escola em Tempo Integral em Goiânia. De acordo com Cavaliere (2007, p. 1018), “o tempo, seja ele “físico” ou “social”, não pode ser considerado em sua objetividade ou substancialidade. Ele é sempre um conjunto de relações entre diferentes dimensões que compõem um determinado contexto histórico”.

Na capacidade de superação e na contradição que compõem as relações sociais de diferentes grupos que constituem a escola, acontecem mudanças educacionais, tanto decorrentes de questões conservadoras quanto das posturas de vanguarda. Paro (2011, p. 89) afirma que “a cultura é tudo aquilo que o homem produz em seu fazer-se histórico, portanto, na produção de sua existência, o homem produz conhecimentos, informações, valores, ciência, arte, tecnologia, crenças, etc.” Para o autor, cada nova geração se apropria da cultura histórica e essa apropriação chama-se educação.

## CAPÍTULO III - A REINVENÇÃO DA CULTURA ESCOLAR PELA CRIANÇA

*As crianças não brincam de brincar. Brincam de verdade.*  
Mário Quintana

Os objetivos do terceiro capítulo são apresentar os resultados dos procedimentos metodológicos apresentar a reflexão de forma dialética das categorias de trabalho junto às categorias de análise, por meio dos instrumentos utilizados na pesquisa; discutir conhecimento e brincadeira na perspectiva da criança, o cotidiano da criança no espaço escolar, a educação como condição de desenvolvimento na rotina da criança e ainda, como ela “re”-inventa os tempos e espaços no ambiente escolar.

### **3 Conhecimento e brincadeira na perspectiva da criança**

A escola de tempo integral pública e gratuita apresenta-se como *locus* adequado para dar voz à criança sobre sua experiência educacional. Na contradição da manutenção do *status quo*, surgem formas diferentes de elaboração da cultura escolar, proporcionando desenvolvimento cognitivo e cultural.

Leite (2008) destaca o papel do brincar como expressão cultural central na criança. E Quintana afirma: “brincam de verdade”. Embora o espaço escolar seja constituído para aprendizagens curriculares e formação mediante o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade (PARO, 1988), as crianças da escola de tempo integral tentam acumular também experiências com “re”-invenções singulares, utilizando os espaços e tempos proporcionados a elas. Desenvolvimento e movimento são entendidos como unidade.

Delgado e Müller (2008, p. 142) afirmam: “para Benjamin (1984) As crianças estão mais próximas do artista, do colecionador e do mago e não do pedagogo, que as trata como adultos em miniatura”. Talvez o fato de as crianças da escola de tempo integral compararem a rotina da escola antes e depois (da Portaria SME 068, de 2014), referindo-se à movimentação das oficinas, justifique-se pela afirmação do autor citado, como esta resposta à indagação: O que faria para preencher o tempo se estudasse na escola de tempo parcial? (1 - C) “*no outro horário eu ia brincar como criança. Quando eu sair da escola, não serei mais criança*”.

Os dados mostram que, mesmo sem a escola ter a estrutura adequada para as atividades relacionadas à dança, coral, teatro e banda, a proximidade da criança com esse artista (professor dessas outras linguagens) a levava a não se sentir um adulto em miniatura.

Para (1- C), por exemplo, um dos horários do dia é para ser criança, brincar como criança e não estudar o dia inteiro. Durante a pesquisa, ter aula em outro ambiente fora da sala de aula somente ocorreu na aula de Educação Física na quadra de esportes.

Com palavras diferentes, nas cinco escolas surgiram comentários sobre a quantidade de crianças para o tamanho da sala de aula. Provavelmente a observação se deu por ficarem muitas horas ocupando o mesmo espaço físico, deslocando-se somente para a quadra.

(7 - A) *“A sala de aula é pequena e fica muito perto uma carteira da outra. No dia de calor fica muito ruim”*.

(1 - B) *“É bom quando não vem todo mundo, a gente empurra as carteiras lá pra trás”*.

(6 - C) *“Aqui na sala só cabe os meninos pequenos, olha o tamanho dessa sala!”*

(3 - D) *“Ou tinha que ter pouco aluno para fazer tanta coisa, ou a sala de aula tinha que ser maior”*.

(9 - E) *“A sala de aula só fica boa quando a gente empurra as carteiras para o canto da sala”*.

O espaço físico da sala de aula não proporciona a movimentação que as crianças gostariam que tivesse. Por isso, quando estão na quadra de esportes com atividade, a alegria é perceptível. No período da pesquisa havia ensaios de dança para a festa junina. Esse momento era muito esperado por aqueles que iriam participar dos ensaios.

Na semana seguinte após os comentários sobre o tamanho da sala de aula, acompanhei a aula na quadra de esportes e observei a reação das crianças quanto à participação delas.

Na escola A, enquanto voltavam da aula de Educação Física para a sala de aula - suadas e cansadas de tanto correr, pular e jogar bola - faziam comentários sobre a rotina que a escola tinha até o ano de 2014, antes da Portaria SME Nº 068 que estabelecer que o professor da escola de tempo integral deveria trabalhar os turnos matutino e vespertino na mesma escola. A conversa alternou-se entre aprender pouco, ter outras aulas e sair da sala de aula para a Educação Física.

(2 - A) *“Acho que tiraram essas aulas que não eram aulas. Porque os alunos estavam aprendendo pouco”*.

(3 - A) *“Antes era melhor ir para a escola porque tinha aula de teatro, dança, música. Agora tirou essas aulas e só tem aula mesmo, não colocaram nada diferente no lugar”*.

(5 - A) *“Agora a gente só sai para o recreio e Educação Física”*

Para as crianças ficou confuso ter o professor (a) em tempo integral, mas não ter as oficinas de música, teatro, dança e outras. Na compreensão delas essa mudança foi ideia da diretora que começou o mandato em 2015. O nome aula ou oficina de teatro, de música ou

dança não pareceu ser o mais importante, poderia ser qualquer denominação. O significado que elas atribuíam à atividade corroborava o momento de sair da sala de aula. Era o momento da “liberdade” dos corpos e da alma.

Na escola C, enquanto andavam em fila para a quadra de esportes, as crianças conversavam:

(1 - C) *“É o meu primeiro ano aqui, mas acho que vou sair antes do final do ano. Aqui é muito parado, só fica na sala de aula”.*

(2 - C) *“Hoje só tem coral, mas só pode participar 40 alunos da escola toda. E da nossa turma nem todos participam [...] e ainda alguns são tirados do coral por castigo, porque dão trabalho”.*

(4 - C) *“A gente fica só na sala, parece preso, não faz nada de diferente, só copia”.*

(6 - C) *“A gente tá parecendo soldado desfilarando...”* (risos)

Foucault (1997, p. 135) denuncia que corpos dóceis obrigados a cumprir determinações sociais de acordo com ambientes e aspectos culturais são o mesmo que corpos presos, apenas obedecem. As crianças são ordenadas para ser corpos dóceis, cumprir as regras em filas, ficar em silêncio, permanecer sentadas em sala de aula, ter horário para dormir. Trata-se de “(...) domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer (...)”. As crianças dirigiam-se para a quadra de esportes em fila com as mãos para trás e era proibido ficar conversando enquanto andavam. Era para andar devagar e não correr. O movimento, o tempo, o expressar-se era negado. Todos deviam agir de forma padrão. Assim, o processo disciplinar que controlava os passos e a postura das crianças, poderia, de forma tendenciosa, preparar para a obediência e o controle social.

Na escola D a turma F foi dividida em quatro grupos e cada um tinha um objeto esportivo diferente. “Sabemos que a repetição é para a criança a essência da brincadeira, que nada lhe dá tanto prazer como ‘brincar outra vez’” (BENJAMIN, 1985, p. 252). A aula de Educação Física era repetição, mas para as crianças não parecia aula, pois elas se divertiam na repetição dos movimentos parecia brincadeira.

Uma bola de handebol, uma bola de basquete, uma peteca e uma corda grande. Cada grupo desenvolvia uma atividade de acordo com o objeto esportivo. Com a bola de handebol faziam arremesso ao gol, com a bola de basquete faziam arremesso à cesta, jogavam peteca tentando não deixá-la cair, e com a corda pulavam várias crianças ao mesmo tempo. Aconteceu um circuito, alguns minutos com o objeto e se reorganizavam os grupos, de forma que todos devessem passar pelos quatro objetos e modalidades. A professora deixava a turma

para conversar com a diretora, enquanto a coordenadora pedagógica continuaria acompanhando as crianças. Todos riam, vibravam, comemoravam o gol e pareciam se divertir, até que a sineta tocou, lembrando que tinham de pegar as mochilas e voltar para a sala de aula.

Voltando em fila para a sala uma criança (5 - D) comentou: *“O espaço da quadra é maior pra correr, saltar, e a gente pode conversar normalmente sem a professora pedir silêncio toda hora. É legal né?”*.

As observações nas escolas A, C e D apontaram em comum, que as crianças gostam de sair da sala de aula para atividades em outro espaço físico. Embora a descrição densa tenha sido apenas da aula da escola D, nas outras duas escolas não foi muito diferente. Segundo a coordenadora pedagógica, não tem como utilizar outra metodologia, pela restrição dos materiais esportivos, pela quantidade de crianças por turma e principalmente porque todos querem se movimentar ao mesmo tempo.

Rutanen (2008, p. 297) afirma que “gestos, posturas e verbalizações entre as crianças [...] mudam no decorrer das ações dentro dos episódios, [...] as ações da criança não ocorrem no vácuo, mas emergem de forma interdependente do contexto histórico, cultural e material”. No início da aula, a turma seguia a orientação da professora. No processo, as crianças reorganizavam as regras e o próprio movimento. O conhecimento sobre trabalho em equipe, organização do tempo para cada atividade e liderança pareceu ser desenvolvido.

### **3.1 O cotidiano da criança no espaço escolar**

A realidade que cada criança da escola de tempo integral vive em sua rotina escolar é um cotidiano reinventado “[...] frente às atividades que desenvolvem e dos relacionamentos estabelecidos, abordando aspectos ao cotidiano escolar que, direta ou indiretamente, podem interferir, influenciar ou até mesmo determinar o desempenho de cada um” (IRELAND, 2007, p. 175). Os motivos e a disposição de cada criança em se movimentar são individuais, singulares. A percepção pode não ser igual para toda a turma diante da atividade proposta e da ação repetida de locomover-se de um espaço físico para outro. “Nesse sentido, entende-se a mobilização como uma disposição interna do indivíduo frente ao que realiza ou vai realizar e que, de certa forma, está associada ao sentido que é dado a essa realização” (IRELAND, 2007, p. 175). As escolas B e D organizaram como tática de movimentação das crianças a troca de sala de aula algumas vezes ao dia. O inconveniente, segundo as crianças, é o



movimento também das mochilas, porque toda vez que há saída de uma sala de aula é preciso levar todos os materiais, porque outra turma ocupará a sala de aula deixada.

Conforme Certeau (1994) o cotidiano é o que nos é dado todo dia, é o que nos obriga a fazer parte de uma realidade presente, exibindo um real que não é possível ser capturado, e sim o desafio de uma realidade a ser inventada. A realidade das escolas de tempo integral da RME de Goiânia é que as crianças permanecem nelas mais de 7h diárias de segunda a sexta-feira. A relação com o espaço e tempo vivenciado em salas pequenas, pouco movimento e poucas atividades diferentes é o habitual. No entanto, nesse ir e vir de crianças e mochilas, o cotidiano é recriado, a criança não é um ser passivo, caminhando de um lado para outro como uma máquina. “O cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*” (CERTEAU, 1994, p. 38, grifo do autor).

Muito do comportamento das crianças não é autorizado; elas criam formas de ocupar os espaços e tempos no ambiente escolar. Segundo o autor citado, tática é considerada a arte do fraco. Fraco porque não tem poder e, para tirar partido do forte, desemboca em uma politização das práticas cotidianas. Certeau (1994, p. 42) afirma que “deve haver uma lógica dessas práticas”. Isto significa voltar ao problema, já antigo, do que é uma *arte* ou “maneira de fazer” produzindo as novas práticas, recriando nos gestos, na oralidade e nas brincadeiras, de forma sutil. Segundo o autor, “embora sendo uma realidade sempre repetida, esta relação de forças nem por isso se tornava mais aceitável [...]”. Há uma complexa interdependência entre os condicionantes denominados por Certeau (1994) de fraco e forte e que aqui relaciono com criança e instituição escolar, respectivamente.

A escola é conservadora, reprodutivista. De acordo com Bourdieu (1965), ela não tem interesse em mudar as condições socioculturais entre esses condicionantes. A criança da escola pública, diante da realidade a ela oferecida, busca formas de amenizar a desigualdade social, acreditando que por meio da escola poderá ter ascensão social. O autor enfatiza que características particulares da prática ao acesso à cultura são determinantes para o êxito escolar, como frequentar museus e bibliotecas, ir ao teatro, ter facilidade linguística, entre outras e afirma que, “tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura”. (BOURDIEU, 1965, p. 53).

A escola como instrumento de manutenção do modelo de sociedade conserva as desigualdades sociais, exigindo igualdade de saberes e de comportamentos que não são inerentes à classe social de onde a criança da escola pública provém. Isso confirma que o

“certo”, do ponto de vista do que é cobrado dentro e fora da escola, é o que classe dominante utiliza.

### **3.2 Educação como condição de desenvolvimento**

Pensar a educação como política pública, cultural, social, histórica e pedagógica que se desenvolve na escola requer pensar nas escolhas educativas, nos elementos culturais, na ideia de cultura e nas implicações que essas escolhas possam causar na formação da criança. Pensar dessa forma é romper com a intencionalidade de não considerar os problemas estruturais que, historicamente impossibilitam a qualidade da escola pública brasileira.

Embora seja um passo importante, a democratização do ensino, com o acesso à escola e a expansão da oferta de vagas, não formou uma sociedade mais igualitária e democrática. Ao contrário, a reestruturação escolar continua a compreender a lógica de disciplinamento para habilitar o trabalhador a atender às demandas decorrentes do processo de trabalho, que é cada vez mais fragmentado. “Da mesma forma, a [...] tentativa de articular teoria e prática ou através da intenção de conferir unidade ao trabalho pedagógico de modo a superar a formação dos especialistas [...] não supera a fragmentação inerente à função da escola no capitalismo [...]” (KUENZER, 2002, p. 4). Nesse sentido, a transformação intelectual, cultural e política não acontece, mas assume de forma consensual o disciplinamento do processo de produção.

Kuenzer (2002, p. 15) caracteriza esse processo como “exclusão includente” ou, na lógica contrária, “inclusão excludente”, pois o mercado identifica as estratégias de uma nova dialética, acompanhando as mudanças entre o mundo do trabalho e a educação com “identidades autônomas [...] capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; [...] homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência”. Os princípios da formação escolar para atender ao mercado, que promete incluir o trabalhador, são, segundo Kuenzer (2002), propósitos afirmados pela pedagogia por competências a serviço do capital. Delgado e Müller (2008, p. 141) reforçam o limite dessa promessa: “Morin (2001) mostra que o conhecimento difere da realidade, uma vez que os saberes são cada vez mais compartimentados, enquanto os problemas se mostram multidisciplinares”.

A escola como espaço institucional que materializa a disciplinarização, as normas e as regras da sociedade, ainda que de forma precária, é o espaço para a criança receber de forma intencional e sistematizada a educação formal. Os saberes são fragmentados em disciplinas e horários e o currículo é cada vez mais compartimentado. A ideia de currículo cultural para as

crianças, conforme Delgado e Müller (2008, p. 147), está a serviço dos interesses comerciais que agem na construção da infância, na rotina das crianças, despertando o consumismo de forma discreta: “Tudo é disfarçado pelo divertimento”. Relativizam-se conteúdos e seleciona-se o que é de interesse do mercado.

Forquin (1993), quando analisa diferencialismos - universalismos da cultura, faz sua defesa por um universalismo aberto e tolerante com respeito às diferenças de expressão do humano. Para ele quando elementos da cultura (universais, plurais, multiculturais) são selecionados na intenção pedagógica, a escola não deve fazer o percurso pelo relativismo, e pondera:

A escola não pode ignorar os aspectos “contextuais” da cultura (o fato de que ensino dirige-se a tal público, em tal país, em tal época), mas ela deve sempre também se esforçar para pôr ênfase no que há de mais geral, de mais constante, de mais incontestável, [...] nas manifestações da cultura humana (FORQUIN, 1993, p. 143).

O autor propõe uma função específica para a escola: a preservação de dados fundamentais da cultura humana por meio da cultura escolar. Ele insiste no fato de que não se deve desanimar. A instituição escola tem algo a ensinar, algo que auxilia as gerações mais novas, pois o mundo não para.

No mundo atual, segundo Forquin (1993), definir as relações entre cultura e educação é complexo em meio à rapidez e à aceleração das mudanças, as quais banalizam a exigência histórica da compreensão de cultura e de educação, a primeira concebida como acumulação cristalizada da experiência humana, e a segunda como recepção de uma herança da tradição ativa. Para ele,

O homem da tradição é um “transeunte”, cuja vida se escoia, vulnerável, em meio a uma paisagem imutável, na qual reside toda sabedoria. [...] é a paisagem, ao contrário, que se transforma e se desfaz diante de nós numa rapidez sempre crescente (FORQUIN, 1993, p. 18).

Se para Forquin (1993) a função específica da escola é a preservação da cultura humana por meio da cultura escolar, Saviani (2008, p. 14) afirma que a escola existe para ensinar o óbvio “[...] o saber sistematizado, a cultura erudita, a cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender ler e escrever”. Nesse sentido, é importante não perder de vista o que é principal e o que é secundário. Quando a escola quer sair do emaranhado da dependência burocrática e a criança quer escapar da submissão, da formatação, da alienação e da ordem dos saberes, podem forjar uma nova

ordem pedagógica para construir a autonomia do pensamento e da argumentação. Assim, ambas se re-inventam no espaço escolar.

A instituição escola que aloja estruturas de atendimento coletivo, como aparelho de massa, é descrita por Sampaio, (1998, p. 242):

Considerando a escola como estabelecimento de ensino, local freqüentado diariamente por centenas ou até milhares de pessoas que realizam determinadas ações, verifica-se que não se configura como um amontoado caótico e desencontrado de ações ou de ocupação de espaço, mas apresenta uma organização específica. Como organização de massa.

Essa realidade ficou evidenciada no cotidiano das crianças das escolas municipais de tempo integral e na organização hierarquicamente controlada: normas que deviam ser cumpridas e o desempenho das pessoas no trabalho, que se limitavam a seguir um conjunto de regras, algumas vezes sem considerar as condições materiais concretas da escola e da criança.

De acordo com a Proposta de reorganização curricular das escolas de tempo integral aprovada pelo CME (Portaria 068, 2014), um(a) professor(a) não poderia trabalhar na RME o horário integral, mesmo que tivesse conhecimento específico para ministrar aulas que não são do currículo obrigatório. Por outro lado, outro professor poderia trabalhar na RME em horário integral, mesmo que não tivesse formação para ministrar aulas de conhecimento específico, mas tivesse habilidades que acrescentassem desenvolvimento e conhecimento à criança. O critério adotado foi a disponibilidade de tempo para o trabalho.

A oferta do “novo” (SAMPAIO, 1998) foi apresentada à criança por um professor com habilidade e não com formação específica. O desenvolvimento intelectual perpassa pela música, pintura, dança, arte, esporte, leitura, escrita, operações matemáticas, conhecimentos biológicos e históricos - é um todo. E a condição para o desenvolvimento ali oferecido contradiz com a função social da escola e suas condições materiais e humanas para promovê-lo.

O Conselho Municipal de Educação normatizou, a Secretaria de Educação regulamentou, a escola cumpre a normatização e as crianças obedecem ao que está regulamentado. Entretanto, a criança pensa. Embora na maioria das vezes lhe seja negada sua condição de ser ativo, pensante, ela age, cria e recria formas para se adequar ao ambiente escolar de mais de 7h diárias. A criança subverte o espaço da sala de aula. Ela abandona a carteira e senta no chão, enquanto copia a tarefa de Matemática (observação na escola C); ela corre de um lado para outro, como se estivesse numa quadra de esportes (observação na escola E); ela varre a sala de aula como se estivesse na sala de sua casa (observação na escola

A); ela adormece com a cabeça na carteira durante a aula de Inglês, como se estivesse no sofá; (observação na escola B); ela joga ioiô durante a aula de Ciências, (observação na escola D); joga cartas com o colega durante a aula de Geografia, como se estivesse brincando no quintal (observação na escola A).

As observações foram em semanas diferentes, por isso não foi possível perceber se as aulas estavam relacionadas com o currículo obrigatório ou com um conhecimento específico. No entanto, a criança percebe as lacunas e as orientações inadequadas e assim re-inventa, permite-se criar opções para resistir, e não simplesmente obedecer às forças normativas.

Quando estavam no horário intermediário - entre 11h30min às 12h50min - as crianças agiam como se não estivessem na escola – ou pode ser que considerassem a escola extensão de suas casas. Nesse horário “livre”, as regras a serem seguidas quase sempre eram burladas. As crianças reorganizavam o tempo e o espaço escolar, criavam brincadeiras e diálogos por meio de mímicas, jogos e danças; ocupavam no limite possível os espaços oferecidos.

A orientação nas escolas A, D e E, no referido turno, era aguardar a chamada para o almoço, depois voltar e dormir. Nas escolas B e C era aguardar chamar para o almoço e depois seguir as normas estabelecidas. Nessas duas escolas as crianças não dormem. Entretanto, era como se ouvissem que naquele momento estavam livres de regras. Elas reutilizavam a sala de aula: meninas escreviam em seus diários (observação na escola B); alguns conversavam em pequenos grupos (observação na escola B) outros corriam (observação na escola B); outros brincavam com bolinhas de plástico (observação na escola C); falavam alto e ao mesmo tempo, riam muito (observação na escola C); cantavam músicas religiosas, funk, sertanejo (observação na escola C).

A escola está inserida na sociedade, e a criança quando vai para a escola leva consigo suas tradições culturais, influenciada pela diferentes práticas das pessoas que participam de sua vida social. Hedegaard (2004, p. 13) afirma que “[...] a sociedade e suas tradições culturais influenciam a prática real situada em diferentes instituições. Escola e sua prática influenciam a participação das pessoas [...]”.

O funk, proibido de cantar, dançar ou até mesmo comentar que gosta de ouvir, nesse horário parecia naturalizado, assim como a música: “A muriçoca soca, soca”. Cantavam descontraídas, porém escondidas dos olhares dos funcionários. Em grupo de cinco meninas na escola D, uma delas (10 –D) comentou timidamente: “*a gente nem gosta dessas músicas, funk, são feias, acabam com a mulher, mas se não conhecer, não faz parte do grupinho*”. O grupinho a que ela se referia era o da sala de aula, das outras turmas, as amigas da mesma rua, as primas, enfim, as meninas do convívio.

Em casa normalmente ouvem músicas religiosas, segundo as meninas. Elas seguem a tradição cultural familiar. “Aqui pode haver uma grande variedade de tradições dependentes de quais tradições culturais uma família associa-se” (HEDEGAARD, 2004, p. 12). Raramente ouvem músicas instrumentais ou com letras e melodias que proporcionem uma audição diferente, tampouco têm acesso à apresentação de orquestras. As posições de valor são influenciadas pela história armazenada na prática institucional, como nas tradições ligadas a pessoas, “[...] ou podem ser tradições de classe, como de trabalho ou acadêmicas. Uma família concreta pode ser ligada a várias tradições culturais” (HEDEGAARD, 2004, p. 13).

As escolas, no momento da pesquisa, não tinham professores de música, nem de teatro, nem de dança. No fato de se permitir cantar e falar sobre música religiosa e proibir cantar e falar sobre funk, ou música da muriçoca, sem utilizar do assunto para discutir questões sociais como as que envolvem a mulher, como disse uma das meninas, fica evidenciada a seleção dos elementos culturais que a sociedade validou como parte da cultura escolar (FORQUIN, 1998).

O lugar da família e da escola na formação cultural da vida de um indivíduo é distinto. Para o autor mencionado, a educação familiar e a educação escolar têm relações entre si, pois, o modo de viver, os gostos e os costumes são adquiridos no ambiente familiar, e a escola pode acentuá-los. Entretanto, afirma que a escolarização exacerbada tende a corromper a cultura da família.

Julia (2001) enfatiza que é preciso analisar as relações pacíficas ou de conflitos em cada período histórico para que, no conjunto das culturas imbricadas na sociedade, sejam compreendidos os limites da escola no que se refere aos conhecimentos e habilidades oferecidos pelos processos formais de escolarização.

Seria preciso analisar cada período da história, com o conjunto de culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular [...] levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer [...] utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores [...] quando possível analisar práticas que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares. (JULIA, 2001, p. 11).

As crianças da escola D cumpriam as normas, deslocavam-se de uma sala para outra em fila com as mochilas. No entanto, durante a aula elas se adequavam ao espaço e ao momento. Em uma ocasião a professora fechou a porta, diminuiu a luz, pediu silêncio e iniciou um vídeo. (narrativa sobre algumas espécies de plantas). Após alguns minutos, algumas crianças adormeceram com a cabeça na carteira. Aos 20 minutos de vídeo foi acessa

a lâmpada, e as crianças que permaneceram acordadas fizeram algumas perguntas e comentários:

*(8 - D) Como plantar girassol?*

*(12 - D) Coloca a semente no algodão.*

*(7 - D) O que acontece com o corpo humano se a pessoa for enterrada viva, como o corpo fica?*

*(11 - D) Quando eu crescer vou trabalhar em funerária, preparar o corpo para o velório.*

Não havia ordem no diálogo, conversavam ao mesmo tempo. As perguntas ficaram no vácuo, pareciam que estavam perguntando entre si. Não houve respostas. A professora encerrou a aula falando sobre o feriado da semana seguinte. Quase em coro as crianças disseram: “Aleluia”.

Julia (2001) evidencia que a escola estabelece a relação de transmissão de culturas e de conhecimentos, mas a lógica de repetição de comportamentos encontra resistência por parte das crianças. Elas devem perceber que aos professores é impossível ver todas as ações e práticas que elas desenvolvem. A participação da criança nas aulas e nos espaços escolares depende de culturas anteriores que fazem parte de seus comportamentos e definem suas condutas.

### **3.3 As condições materiais e os serviços oferecidos**

As atividades associadas ao currículo de base comum com atividades diversificadas estão sob a responsabilidade de professores concursados e contratados. As aulas dos conteúdos da base comum são mescladas aos conteúdos da parte diversificada, segundo as Diretrizes Organizacionais do Ano Letivo, Triênio 2012-2014, Portaria n. 55, de 17/11/2011 (GOIÂNIA, 2011). Desde 2009, após a segunda reorganização pedagógica para as Escolas de Tempo Integral, A RME normatizou a sistematização do currículo integrado de modo a não haver separação entre turno matutino e turno vespertino.

A partir de 2015, com a terceira reorganização proposta para as Escolas de Tempo Integral em Goiânia, os professores ficaram assim distribuídos por escola: oito no turno matutino e no turno vespertino, com carga horária de 60h. Os docentes são quatro pedagogos, um professor de educação física e um professor de inglês; os dois outros professores possuem licenciatura em uma destas áreas: História, Língua Portuguesa, Geografia, Arte, Ciências, ou Matemática. Isso fica a critério de cada gestão escolar conforme assinalam as Diretrizes



Organizacionais do Ano Letivo, Triênio 2012-2014 e a Portaria n. 68, de 19/11/2014 (GOIÂNIA, 2014).

Segundo diretor e diretoras das escolas que participaram da pesquisa, ainda havia muitos ajustes para serem resolvidos quanto à nova normatização do currículo. Por esse motivo, o que foi observado durante as aulas, ainda está em processo de compreensão por parte de todos na escola.

Nas escolas A, B e E a filmagem com as crianças nos grupos focais foi realizada na segunda-feira e nas escolas C e D na terça-feira, última semana de junho de 2016, no período da manhã. Nas cinco escolas participaram das gravações as crianças que tiveram autorização dos responsáveis por escrito. Essa solicitação foi feita com antecedência. Utilizamos a sala de informática. O pedido para o uso da sala foi feito com quinze dias de antecedência, pois, sem a liberação por parte da direção e coordenação, ela não poderia ser aberta. Segundo a coordenadora era questão de segurança, para não danificar ou queimar os equipamentos. Essas escolas tinham sala de professor e sala de coordenação, mas não ofereciam espaço e silêncio para fazer a filmagem dos grupos focais.

Na escola C a filmagem foi feita em uma pequena sala que é utilizada para o momento de lanche dos auxiliares de serviços gerais. Nessa escola o espaço livre, sem construção, é muito grande. Quando foi agendado o espaço para a filmagem, a coordenadora avisou que seria difícil ter um lugar com espaço e silêncio para reunir as crianças, pois a escola tinha dez turmas, nove salas de aula e sala de professor, mas nesta não cabiam dez pessoas ao mesmo tempo; e onde era a coordenação pedagógica cabia no máximo duas pessoas em frente à mesa da coordenadora.

Na escola D a filmagem foi feita na sala de leitura. A coordenadora pedagógica autorizou o uso da sala, porém, com a presença de uma professora que estava em seu horário de planejamento individual. Essa professora ficou em uma mesa atrás do armário com livros, de forma que as crianças não a vissem para não comprometer a pesquisa.

Como afirma Barra (2017, p. 1095), “a precariedade da rede física das escolas é anterior à condição de ampliação da jornada escolar, o que a torna, no contexto atual, ainda mais merecedora de atenção.” A escola de tempo integral é peculiar enquanto figura que acompanha as demandas sociais na atualidade e é parte importante da promessa de oportunidades do processo de democratização; porém, sem estrutura física que proporcione condições de ensino com diversas linguagens, a formação científica das crianças e jovens se perde ou se precariza. (BARRA, 2017).



Em pesquisa divulgada por Barra et al. (2015), dados mapeados demonstram as condições de estrutura física oferecida pela RME. Quanto aos espaços escolares mais utilizados para realização das atividades, foram identificados os seguintes percentuais: sala de aula (20%), pátio (20%), quadra (20%), laboratório (12%), biblioteca (12%), sala multimeios (8%), auditório (4%), brinquedoteca (4%).

Os dados mapeados quanto à oferta das atividades diversificadas foram: esporte (9,6%), dança (9,6%), música (9,6%), informática (9,6%), aula de reforço (9,6%), artes plásticas (7,7%), horta (7,7%) seguidas de artes visuais (5,8%), teatro (5,8%), comunicação/rádio/jornal (5,8%), oficinas temáticas (5,8%), capoeira (3,8%), artesanato (3,8%), línguas estrangeiras (3,8%) e tarefa de casa (2%).

Quanto aos responsáveis pela execução das atividades constatou-se que são: professores concursados (41,7%), professores contratados (33,3%), seguidos de voluntários (16,7%) e monitores (8,3%). A mesma pesquisa verificou que as escolas de tempo integral em Goiânia são destinadas a alunos com: defasagem na aprendizagem (35,7%); vulnerabilidade social (28,6%); distorção idade/série (14,3%) demanda de familiares/comunidade (14,3%) e decorrentes de evasão anterior (7,12%).

Quanto às motivações da RME de Goiânia para a implantação da proposta, foram destacadas: política pública municipal (40%); demanda de pais/sociedade (20%); melhoria do desempenho dos alunos (20%); política pública federal (10%); escola com baixa demanda de alunos (10%).

No Programa para Escolas Municipais com Atendimento em Tempo Integral da RME (GOIÂNIA, 2009, p. 21) há a afirmativa de que a escola de tempo integral será espaço para descobrir “novos saberes, novas linguagens”, ter visão solidária, respeitar e conviver com o outro. Entretanto, no período da pesquisa houve indícios que a escola B estava aquém do fim solidário proposto no documento. Era por volta de 9h30min, horário do recreio, estava frio, quando uma criança deitou-se no chão, no canto da parede onde pegava sol, e dormiu. Passaram colegas e funcionários e em nenhum momento alguém se dirigiu a ela para saber o que estava acontecendo. Perguntei à auxiliar de limpeza que passava e ela respondeu: “quando está frio, isso acontece mesmo” e continuou o que estava fazendo. Na escola tem uma pequena sala de vídeo, talvez fosse possível oferecer este espaço à criança, pensei. E se acontece com frequência, a escola não poderia sugerir outra opção à criança?

Libâneo (2014) descreve uma escola pública que está sobrepondo o acolhimento às funções do conhecimento. Ele não nega que a escola precisa acolher, entendendo, que pela origem sociocultural das crianças, elas apresentam pouca bagagem dos conteúdos escolares.

Contudo, afirma que a escola não pode abrir mão de seu principal papel, que é a formação cultural científica: “A escola precisa acolher [...] as diferentes culturas, cultivar o respeito à diversidade cultural, étnica, de gênero, sexuais, religiosas, mas isso deve ser feito em função da formação dos processos de pensar e agir dos alunos por meio dos conteúdos (LIBÂNEO, 2014, p. 301).

Na escola A o fato que fugiu à argumentação do documento da RME (GOIÂNIA, 2009) referiu-se a alimentação. A criança (10 - A) relatou: “*já encontrei “bichinho que dá no arroz” e quase vomitei no prato junto com os colegas Não consegui almoçar e passei o dia todo com fome*”. Ela disse que sabe que o trabalho das merendeiras é difícil, mas que a refeição deveria ser preparada com mais atenção. Talvez a merendeira tenha notado, mas o que ela poderia fazer? Esse foi um comentário difícil de ouvir, e eu não podia me manifestar.

Na escola D algumas crianças se sentavam no chão no momento do almoço e nenhum funcionário as orientava para sentarem-se à mesa. Não seria esse também um momento de ter visão solidária, respeito para com o outro, segundo o Programa para Escolas Municipais com Atendimento em Tempo Integral (GOIÂNIA 2009)? Enfim, fatos como esse elucidam a falta de acolhimento, apontada por Libâneo (2014). A escola pública de tempo integral continua com o questionamento proposta pelo autor. “Escola de tempo integral: [...] lugar de acolhimento social ou ensino-aprendizagem?” (LIBÂNEO, 2014, p. 257).

A educação integral como fator de mudança na vida social da criança está no discurso de mobilidade social por meio da escola e é reforçada por documentos institucionais (BRASIL, 2008). Conforme Bourdieu (1965, p. 53), a escola é um espaço de reprodução das estruturas sociais e com a democratização do ensino, criou-se o discurso de que por meio da escola há ascensão social: “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida”.

O sistema de ensino desempenha papel de realce na reprodução da dominação cultural elitista, visto que “as crianças das classes médias devem à sua família [...] um *ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola, que lhes permite a aquisição de cultura” (BOURDIEU, 1965, p. 48). Para o autor, a escola não oferta o capital cultural, isto é, conhecimentos que proporcionariam às crianças de classes sociais menos favorecidas condições iguais de competitividade no mundo do trabalho. Na realidade, “o ensino de massa, [...] opõe-se, tanto ao ensino reservado a um pequeno número de herdeiros da cultura exigida [...] quanto ao ensino reservado a um pequeno número de indivíduos quaisquer” (BOURDIEU, 1965, p. 57).

A implantação de escola de tempo integral no início do século XXI tem implicações para a manutenção do *status quo*, haja vista que integra políticas educacionais de organismos internacionais e, por conseguinte, as brasileiras, como o Movimento Todos pela Educação<sup>4</sup> e seus desdobramentos.

No Brasil, mais acentuadamente a partir da década de 1990, sob nova configuração da economia capitalista, emergiram problemas sociais diversos que não são novos; entretanto, foram disseminados de outra forma, como: violência doméstica, abuso infantil, drogas, entre outros. Tornou-se assim mais necessário que as crianças tivessem um espaço institucional com “segurança”. A expressão “vulnerabilidade social” é o termo que consagra a necessidade de escola de tempo integral, como segue no documento oficial do MEC:

A educação integral constitui ação estratégica para garantir atenção e desenvolvimento integral às crianças, aos adolescentes e jovens [...] nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas [...] O apoio financeiro do PDDE destina-se às escolas públicas das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal. Este apoio se refere às redes que possuem alunos matriculados no ensino fundamental, localizadas em regiões metropolitanas com alto índice de vulnerabilidade social e selecionadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC (BRASIL, PME, 2008, p. 2).

Entretanto, Delgado e Müller (2008, p. 142) reforçam que “torna-se necessário admitir que não avançamos muito em uma sociedade predominantemente adultocêntrica, e não são poucas as desigualdades de toda a ordem que atingem as crianças mais pobres no mundo”. Segundo as autoras, o desafio em fazer afirmações com relação à cultura infantil é um enfrentamento muito grande, pois todos os argumentos são construídos por adultos.

Precisamos conviver com as incertezas nos estudos das crianças, agora não mais compreendidas como sujeitos passivos na apreensão dos programas culturais de governo dos seus comportamentos. Elas são capazes de burlar as regras e normas dos adultos e criam entre elas verdadeiros sistemas culturais de apreensão dos significados do mundo que ainda necessitamos estudar e compreender (DELGADO; MÜLLER, 2008, p. 144).

As mudanças nas políticas e na gestão pública dos sistemas educacionais exigem espaço físico escolar que possibilite a permanência mínima de 7h diárias para os filhos de

---

<sup>4</sup> O Movimento Todos pela Educação é uma organização composta por diversos setores da sociedade brasileira. Foi criado por um grupo de líderes empresariais em 2005, em setembro 2006 foi lançado oficialmente o projeto Compromisso Todos pela Educação. O projeto foi lançado no congresso intitulado “Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas na América Latina”. No evento foram anunciadas as cinco metas a serem cumpridas até o ano de 2022. A partir desse projeto, o movimento consegue divulgar e monitorar a situação da educação no país.

trabalhadores, e as crianças demonstram que são capazes de permanecer muitas horas em um mesmo espaço, porém reinventam a cultura escolar.

Na escola transbordam culturas numa relação com o saber sistematizado. A bagagem cultural é diferente em cada família, em cada grupo social. Dessa forma, as diferentes formas de se relacionar são consequência das práticas culturais, que são em grande parte determinadas pelas trajetórias educativas e socializadoras ambientadas na família e na escola.

A cultura como mediadora perpassa, recorta e tem relação com todas as questões sociais. Assim, a cultura familiar e a cultura escolar se integram à vida da pessoa, determinando a atividade e a qualidade de suas experiências. O homem produz cultura e por ela é conduzida nas suas ações sociais e simbólicas. Delgado e Müller (2008, p. 144) consideram importante ressaltar que “Geertz, (1989, p. 15) não trabalha especificamente com culturas da infância, mas defende o conceito essencialmente semiótico de cultura [...]” de estar sempre à procura de significados. Dessa forma, o homem é um ser amarrado em teias de significados que ele mesmo teceu, significados transmitidos historicamente incorporados em símbolos e materializados em comportamento. Compreender a sintonia ou o contraponto dessa afirmação é pensar a relação entre educação e culturas, pois há imposição de valores no que se refere aos indivíduos, à sociedade e à afirmação de identidades.

A relação é de complexidade, porque a escola nomeia e imprime de forma naturalizada determinados elementos da cultura, esquecendo uns e privilegiando outros, segundo interesses já dados pela sociedade. Como instituição constitutiva e constituinte das relações sociais, políticas e econômicas, a escola seleciona, relabora e expressa, por meio da cultura escolar, os efeitos e limites de si como organização institucional pública.

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação (FORQUIN, 1993, p. 10).

São diversas características do cotidiano escolar que fazem a cultura da escola. O autor, porém, apresenta “cultura escolar” como conjunto de saberes organizados, que compõem a base de conhecimentos. Nessa ideia há um pressuposto de seleção de elementos científicos, populares, da cultura erudita ou de massas que serão trabalhados pelos professores. São esses elementos que justificam dizer que a escola tem um “mundo social”, “o

conjunto de características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário [...]” (FORQUIN, 1993, p. 167). A escola então tem uma função social, que vai além da compreensão de organização social.

A função social da escola deveria ser a de proporcionar iniciativa e autonomia à formação intelectual da criança e do jovem, “com os fins que a própria escola pretende alcançar”, (GRAMSCI, 1982, p. 121), mesmo que seja de forma fragmentada, com os limites que a instituição pública apresenta.

No que se refere à aprendizagem é importante destacar que “o ensino propicia a apropriação da cultura e o desenvolvimento do pensamento, dois processos articulados entre si, formando uma unidade” (LIBÂNEO, 2004, p. 14). Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano se dá no processo da comunicação, o que condiz com a Proposta Político-Pedagógica da RME, que é pautada no pensamento de Vigotsky.

Apesar disso, na realidade concreta para a criança, a Escola de Tempo Integral não representa esse lugar do diálogo, de comunicação, tampouco de aprendizagem/elaboração de conhecimento científico. As experiências socioculturais desse ambiente não são apropriadas/internalizadas como significativas. No entanto, as crianças demonstram que, se não acontece essa apropriação, elas criam uma cultura própria, elas reorganizam a forma de vivenciar sua infância no espaço escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“A gente finge que dorme, mas conversa com bilhetinhos, ou por mímica” (2 - A).*

A pesquisa ambicionou dar voz à criança e dela apreender sua concepção de escola de tempo integral. Assim, esta exposição dos resultados da pesquisa, apontada a partir da perspectiva da criança, desdobrou-se em três categorias de trabalho:

- 1) As condições materiais e os serviços oferecidos;
- 2) Conhecimento e brincadeira;
- 3) A reinvenção da cultura escolar pela criança.

Considerando que a criança está na escola por mais de 7h diárias de segunda a sexta-feira e que o seu cotidiano é marcado por um processo rotineiro, com normas estabelecidas e regras a serem seguidas dentro de um espaço físico determinado, com condições mínimas de estrutura física, o questionamento desse modelo de escola de tempo integral foi inevitável.

O espaço físico encontrado nas escolas A, B, C, D e E não proporcionavam as condições favoráveis como apresentadas nos documentos da RME. As condições necessárias para interagir com o meio e com o outro, para o descanso, a higiene, a alimentação e o lazer, bem como o exercício das formas da comunicação e ensino-aprendizagem, não se mostraram propícia para o desenvolvimento da criança.

A motivação inicial para a implantação da escola de tempo integral em Goiânia foi a acolhida a crianças filhas de trabalhadores, para protegê-las dos perigos das ruas e ao mesmo tempo oferecer condições escolares para seu melhor desenvolvimento cultural. Nesse sentido, deveria ser organizada como um espaço dinâmico de aprendizagem e ser pensada na criança que fica mais de 7h diárias no mesmo espaço físico. Espaço em que as crianças deveriam estudar o mundo natural e social por meio do conhecimento, da pesquisa e da experiência. Nessa lógica, exigiria dos professores uma compreensão rigorosa de educação e desenvolvimento humano. Pensar numa escola organizada em tempo integral desarticulada de uma concepção de educação integral é continuar reproduzindo o mínimo utilizando o tempo máximo.

Os dados indicam que o atual modelo de escola de tempo integral não está preparado para acolher a criança, nem mesmo como escola do acolhimento; também não está trabalhando com a aprendizagem por meio de projetos, e a Teoria Histórico-Cultural está apenas nos documentos oficiais da RME. Para atender a essa perspectiva de formação, a

escola deve ser organizada didática e pedagogicamente como espaço institucional de ensino e aprendizagem, e não meramente como *locus* de socialização desarticulado do conhecimento, do ensino, da investigação e da aprendizagem (LIBÂNEO, 2013).

A educação integral deve ser situada no campo dos direitos sociais da criança e do adolescente, sendo o poder público responsável por sua oferta em instituições públicas de ensino. Nessa perspectiva, a escola de tempo integral deve apresentar uma estrutura física e pedagógica que a possibilite desenvolver um currículo que de fato expresse uma concepção de educação integral, diferenciando-se qualitativamente da escola de jornada parcial (MOLL, 2012).

A educação escolar comprometida com a formação integral da criança deve garantir a ela o acesso aos conhecimentos teóricos e práticos produzidos no âmbito das ciências, da arte, da cultura e da linguagem. É pela apropriação desses conhecimentos que a criança poderá compreender e agir sobre o mundo de forma crítica, propositiva e criativa. Dessa forma, elaborar uma proposta de educação integral em escola de tempo integral pressupõe um novo olhar pedagógico sobre os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino adotadas, uma vez que é por meio do currículo que se materializa todo e qualquer projeto educativo.

No entanto, essa criança é ativa, ela pensa, age, subverte o espaço físico proporcionado e re-inventa o seu mundo. No momento que se sentiam cansadas de ficar sentadas na carteira copiando, ou cansadas de ficar paradas na quadra aguardando para o almoço, ou impacientes por ficar na fila com as mochilas, aguardando para se dirigirem para outra sala de aula, elas se comunicavam com gestos e brincadeiras, usavam a linguagem como um dialeto próprio, o qual muitas vezes não era compreendidos pelos adultos. Algumas conseguiam se comunicar com discrição, mas outras logo se entregavam e levavam broncas.

A forma que as crianças encontraram para sentir a escola como um lugar agradável foi criação de normas e atividades para re-inventarem os espaços e tempos: jogos, mímicas, brincadeiras e a movimentação, que era constante.

A organização da escola na sua forma institucionalizada, burocrática, quase sempre na própria sala de aula, cerceia as potencialidades de ampliação do capital cultural e social da criança. É quase um cárcere educacional e, nessa condição, não pode ser considerada educativa. Ambientes culturais como museus, teatros, bibliotecas, espaços esportivos, de lazer e tantos outros poderiam oferecer um desenvolvimento intelectual, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

No diálogo sobre o futuro educacional, diante da pergunta: “o que farão quando saírem da escola de tempo integral?” nenhuma criança respondeu que quer parar de estudar. Todas

disseram que terão uma profissão e a maioria disse que quer fazer uma faculdade. Disseram que a experiência de escola de tempo integral não está sendo boa e que se perguntassem se é melhor estudar em escola de tempo integral ou somente em um período, todos concordariam que seria melhor só um período, “porque é a mesma coisa no período da manhã e da tarde”.

A percepção das crianças ficou evidenciada quando elas fizeram críticas contundentes ao espaço físico da escola, à sua inadequação pedagógica, quando ela disseram que se sentem presas como em um presídio e, principalmente, quando re-inventam esse espaço de acordo com as suas necessidades e com os interesses de sua condição infantil.

Esta investigação permitiu evidenciar que as crianças das escolas *locus* da pesquisa indicam possibilidades de transformação da escola de tempo integral em espaço de aprendizagem e desenvolvimento que eleve o capital cultural e social. Elas dizem que falta dança, teatro, banda, coral, pintura, jogos, enfim, outras linguagens/ formas de desenvolvimento para além da aula na sala de aula.

Ao mesmo tempo, a concepção de educação e de aprendizagem da Proposta Político Pedagógica da RME, orienta para uma escola nesse sentido, com movimento, com vida, e aponta para um cotidiano escolar que pode ser discutido, planejado e re-inventado também pelo professor. Contudo, essa escola como está nos documentos ainda não foi implementada, e a criança que a frequenta percebe isso.

A criança em processo de escolarização, ela não está inventando o instituído, a institucionalização, mas a cultura escolar.



## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1973.

BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (Orgs.). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

BARRA, V. M. L. Tempo e espaço na escola de tempo integral de Goiânia: traços de um projeto educacional contemporâneo. In: BARRA, V. M. L. (Org.). **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: Gráfica UFG, 2014b. p. 115-142.

BARRA, V. M. L. et al. **Relatório Acadêmico: Educação Integral/Educação Integrada e(m) Tempo Integral nas Escolas Públicas de Goiás - Um estudo sobre as experiências de ampliação da jornada escolar nos anos iniciais do ensino fundamental nas redes públicas de educação de Goiás**. Goiânia: UFG, Fapeg, 2015.

\_\_\_\_\_. Entre disputas e concepções: o horário integral nas escolas municipais do Rio de Janeiro. In: BARRA, V. M. L. da (Org.). **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: Gráfica UFG, 2014b. p. 169-185.

BDTD. BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. Disponível em: <<http://bdttd.ibict.br/busca>>. Acesso em: 04 jun. 2014.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. Tradução: Marcus Vinicius Mazzari. 3. ed. São Paulo: Summus, 1984.

BOURDIEU, P. **A reprodução: elementos para a Teoria do Sistema de Ensino**. Trad. Aparecida Joly Gouveia, 1966.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos. 1/92 a 67/2010, pelo Decreto no. 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos. 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2011.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 7.083, de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Poder Executivo, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010e.

\_\_\_\_\_. Lei Federal n. 8069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/INEP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: MEC, Secad, 2013. (Série Mais Educação).

CANELADA, A. C. M. **Educação Integral no Município de Goiânia: inovações e desafios**. 2011. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2011.

CAVALIERE, A. M. Educação integral: uma nova identidade para a escola pública brasileira? **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, dez. p. 247-270, 2002a. ISSN 0101-7330.

\_\_\_\_\_. Escolas públicas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. C. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002b. p. 93-111.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

COELHO, L. M. C. C. Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 73-89, jul./set. 2012.

\_\_\_\_\_. Educação fundamental nas escolas públicas: qual tempo? Qual espaço? – Aspectos da implantação do tempo integral no estado do Rio de Janeiro. In: BARRA, V. M. L. da (Org.). **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: Gráfica UFG, 2014. p. 187-205.

COELHO, L. M. C. C; CAVALIERE, A. M. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CURY, C. Educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 169-201, set. 2002.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Brasília, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em: [www.scielo.br/paideia](http://www.scielo.br/paideia). UnB.

EBOLI, T. **Uma experiência de educação integral: Centro Educacional Carneiro Ribeiro MEC/INEP**. Bahia, 1969.

ELIADE, M. **O sagrado e o profano: a essência de religião**. Tradução: Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre. ARTMED, 1993.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRANCISCHINI, R.; CAMPOS, H. R. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar do neotecnicismo? In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA DO CEDES, 3., 2011, Campinas. **Anais...**, Campinas: Cedes, 2011.

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

FREITAS, M. C. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

GOIÂNIA. **A Organização da Educação na Rede Municipal de Goiânia a partir dos Ciclos de Desenvolvimento Humano**. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, 2002. Cartilha.

GOIÂNIA. **Portaria n. 014 de 2003**. Institui alterações na organização do ensino fundamental da Infância e da Adolescência. Goiânia: SME, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Portaria SME Nº 068, de 19-11-2014**. Altera o Cap. IV – Escola de Tempo Integral/Escola Rural das Diretrizes de Organização do Ano Letivo para o triênio 2012-2014.

\_\_\_\_\_. **Proposta político-pedagógica para a educação fundamental da infância e da adolescência**. Goiânia: SME, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 081, de 19 de maio de 2004**. Aprova o Regimento das Escolas Municipais e dá outras providências. Goiânia: CME, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Resolução do Conselho Municipal de Educação n. 195, de 19 de dezembro de 2005**. Institui alterações na Organização dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Goiânia: SME, 2005.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Educação Integral**. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, 2006.

\_\_\_\_\_. **Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência**. Goiânia: SME, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental da Infância e da Adolescência**: Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Goiânia: Rede Municipal de Educação, 2008b. 312

\_\_\_\_\_. **Programa para as escolas municipais com atendimento em tempo integral.** Goiânia: SME, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação em tempo integral na RME.** Goiânia: SME, 2015a.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOMES, M. P. **O prescrito e o vivido: estudo da efetividade da política de ampliação da jornada escolar em escolas de tempo integral da rede municipal de educação de Goiânia.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

GUARÁ, I. M.; ROSA, M. F. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. In: MAURÍCIO, L. V. (Org.). **Educação integral e tempo integral.** Brasília: INEP, 2009.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HEDEGAARD, M. A cultural-historical approach to learning in classrooms. **Outlines. Critical Practice Studies**, v. 6, n. 1, p. 21-34, 2004.

IRELAND, V. E. **Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever.** Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007.

JAEGER, W. **Paidéia: a formação do homem grego.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto historiográfico. Trad. Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, p. 9-44, 2001.

KLEIN, Ligia Regina. Cadê a criança do Áries que estava aqui? A fábrica comeu... In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL” Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 31/07 a 03/08/2012. **Anais Eletrônicos**, ISBN 978-85-7745-551-5 3374 lr.klein@uol.com.br.

KRAMER, S. **Infância: fios e desafios da pesquisa.** 12. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: Autores Associados, 2002a.

LARROSA, J. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia profana: danças, piruetas e máscaras.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEITE, M. I. Espaços de narrativa – onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 26. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: CEPED, 2013.

\_\_\_\_\_. Didática na formação de professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. In: SANTOS, A.; SUANNO, J. H.; SUANNO, M. V. R. (Orgs.). **Didática e formação de professores**: complexidade e transdisciplinaridade. Porto Alegre: Sulina, 2013a.

\_\_\_\_\_. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou ensino-aprendizagem? In: BARRA, V. M. L. da (Org.). **Educação**: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. Goiânia: Gráfica UFG, 2014. p. 257-303.

MAINARDES, J. **A escola em ciclos**: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIRANDA, M. G. de; SANTOS, S. V. Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 3, set./dez. 2012.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OTTO, R. **O sagrado**: aspectos irracionais na noção do divino e sua relação com o racional. Trad. Walter O. Schlupp. Petrópolis: Vozes, 2007.

PARO, V. H. **A escola pública de tempo integral**: universalização do ensino e os problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 11-20, maio, 1988.

\_\_\_\_\_. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2002.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, E. W.; ROCHA, L. M. da F. “**Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral**.” In: VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., Uberlândia. **Anais eletrônicos...**, Uberlândia: UFU, 2006. Disponível em: [www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/457](http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/457).

PIAGET, J. **O nascimento do raciocínio na criança**. 5. ed. São Paulo: El Ateneo, 1993.

ROSA, S. V. Reflexões sobre a educação integral na perspectiva da escola unitária de Antonio Gramsci. In: XVIII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE

EDUCAÇÃO DA UFG 18., 2009. Goiânia. **Anais...** Disponível em: <https://portais.ufg.br/up/248/o/4>

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S. A., 1992. Disponível em: <[www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br)>

SACRISTÁN, J. G. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAMPAIO, M. das M. F. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. São Paulo: EDUC, 1998.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos e delimitando o campo. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **As crianças: contextos e identidade**. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SAVIANI D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, J. P. da; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SIQUEIRA, R. M. **Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e de criança**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1976.

TIBALLI, E. F. A. **Fracasso escolar: a constituição sociológica de um discurso**. 1998. Tese (Doutorado em Educação: História e Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. Sobre a concepção pragmatista de experiência. In: TIBALLI, E. F. A.; NEPOMUCENO, M. de A. (Coord.). **Pensamento educacional brasileiro**. Goiânia: PUC Goiás, 2006. p. 85-108.

\_\_\_\_\_. A infância retratada e retratos de criança - interior goiano do século X. **Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 511-529, jul./dez. 2014.

UNESCO, 1988. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: Unesco, 1990.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



## APÊNDICE

### Apresentação da escritura e leitura imagética

#### Escola A















### Escola B















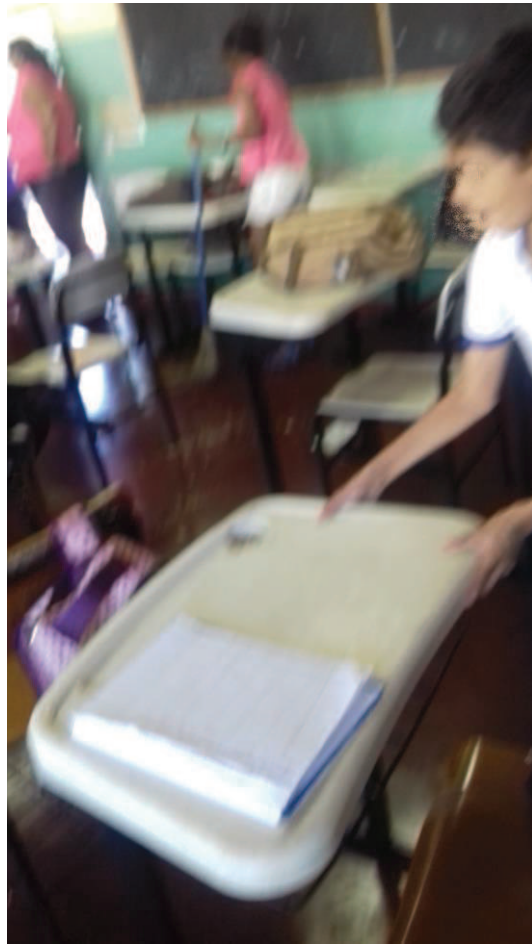


### Escola C











### Escola D

























### Escola E



















## ANEXOS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A criança pela qual você é o/a responsável está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa com o título A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA CRIANÇA. Meu nome é Neide da Silva Paiva, matriculada no curso de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é a Educação. Esta pesquisa faz parte de meu trabalho do Curso de Doutorado em Educação.

Caso concorde em participar, por favor, assine ao final deste documento. A participação da criança não é obrigatória e ela poderá desistir e deixar de participar da pesquisa a qualquer momento.

Esta pesquisa tem como objetivo dar voz à criança, compreender de que forma as crianças se socializam, interage e constroem suas experiências na escola de tempo integral em Goiânia.

Caso autorize a participação da criança pela qual é responsável, ela participará de encontro filmado com o grupo de outras crianças, que conversarão sobre as atividades que realizam na escola, sobre o que aprendem e sobre o tempo que ficam na instituição.

As informações coletadas nesse encontro serão utilizadas somente na pesquisa A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA CRIANÇA. E ajudarão nos estudos sobre esse tema.

Essa pesquisa será de grande importância para todas as pessoas que trabalham na Educação, pois poderão utilizar os resultados deste trabalho como fonte de pesquisa, bem como compreender como a criança vê e age na escola de tempo integral.

Estou à disposição para qualquer esclarecimento sobre a pesquisa, em qualquer momento que considerar necessário. A identificação da criança na pesquisa não será nominal e em nenhum momento será exposto o nome real da escola e da criança.

Declaro que concordo que a criança pela qual sou responsável participe desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Goiânia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a responsável

\_\_\_\_\_  
Neide da Silva Paiva

**AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador(a) de cédula de Identidade nº \_\_\_\_\_, CPF  
Nº \_\_\_\_\_ autorizo a gravar em vídeo ou fotografia e depoimento em  
qualquer meio de comunicação para fins didáticos, de pesquisa e divulgação de conhecimento  
científico, sem ônus e restrições, livre de qualquer tipo de remuneração, a imagem de  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Goiânia, \_\_\_\_\_ de Junho de 2016.

Assinatura

\_\_\_\_\_



GRUPO FOCAL  
PESQUISA COM CRIANÇA

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL - REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - GOIÂNIA-  
GO.

TURMA - F

IDADE – 10 A 12 ANOS

QUESTÕES ORIENTADORAS:

**1) Espaço físico:**

Trajetória ao longo do dia - sozinho? Em grupo?

Banheiros

Alimentação

Atividades

Repouso

**2) Interação /socialização**

Em que momentos do dia?

Quais pessoas na instituição se relacionam?

A interação é autoritária por parte do adulto?

**3) Atividades pedagógicas**

Em quais espaços ocorrem as aulas?

Como é a participação da criança durante as aulas?

**4) Ambiente Escolar**

É agradável?

É lúdico?

**5) Participação da família**

Quando a escola solicita a presença da família?

Quando a família é convidada a ir à escola, como ela participa?

Você gosta dessa presença?

**6) Conhecimentos**

A escola trabalha somente com os conteúdos?

O que vocês aprendem?



Com quem aprendem: colegas, professores?

### **7) Rotina**

Como é a rotina no dia a dia na escola?

Como são organizadas as refeições? Lanche/almoço

### **8) Repouso**

Como é organizado o momento de descanso?

Todos dormem?

### **9) Planos para o futuro**

Vocês estão no último ano nessa escola, pretendem continuar estudando em escola de tempo integral?

Qual profissão gostaria de ter?